

Onderstrepen is weten?

een corpusanalyse naar leesstrategieën binnen drie methodes Nederlands en zes eindexamens Nederlands en een experimenteel onderzoek naar het effect van een instructie over leesstrategieën en het moment van vragen geven op tekstbegrip in het vwo eindexamen Nederlands



Sanne Bakker
4155254

Eindwerkstuk Communicatie- en informatiewetenschappen
Richting: Communicatie, organisatie en interactie

Begeleider: Jentine Land
Blok 4 – 2016

Samenvatting

Dit onderzoek richt zich op de effectiviteit van leesstrategieën binnen het eindexamen Nederlands. Het onderzoek bestaat uit een corpusanalyse en een experimenteel onderzoek. Binnen de corpusanalyse is gekeken naar de frequenties van leesstrategieën binnen de opgaven, uitleg en teksten van drie methodes Nederlands van 5 vwo en binnen de opgaven en teksten van zes eindexamens Nederlands van het vwo. Uit de corpusanalyse bleek dat de leesstrategieën 'scharnierwoorden' en 'sleutelfragmenten' het meest frequent aanwezig waren binnen zowel de methodes als de eindexamens. Aan de hand van de resultaten uit de corpusanalyse is een experiment uitgevoerd naar het effect van een instructie over de leesstrategieën 'scharnierwoorden' en 'sleutelfragmenten'. Daarnaast is ook gekeken naar het effect van het later geven van de examenvragen. Aangezien uit onderzoek blijkt dat leerlingen vaak eerst de vragen lezen en dan de tekst scannen naar de antwoorden. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen niet de hele tekst lezen. Voor een hoge mate van tekstbegrip is het wenselijker dat de leerlingen de hele tekst lezen. Het experiment is uitgevoerd binnen zeven 5-vwo klassen. De leerlingen kregen als opdracht om een examentekst te lezen en daar vervolgens de bijbehorende vragen over te beantwoorden. Sommige leerlingen kregen echter een instructie over leesstrategieën en sommige leerlingen kregen eerst alleen de tekst en pas later de vragen. Er bleek uiteindelijk geen effect te zijn van het later geven van de vragen. De leerlingen die eerst de tekst moesten lezen scoorden niet significant hoger dan de leerlingen die gelijk de vragen kregen. De leerlingen die een instructie kregen scoorden op één van de vijf vragen significant lager dan de leerlingen die geen instructie kregen. Op de andere vier vragen werd geen significant verschil gevonden tussen de conditie met instructie en de instructie zonder instructie.

Inhoudsopgave

1. Inleiding

2. Theoretisch kader

3. Corpusanalyse

- 3.1 methode
- 3.2 resultaten
- 3.3 conclusie
- 3.4 discussie

4. experimenteel onderzoek

- 4.1 methode
- 4.2 resultaten
- 4.3 conclusie
- 4.4 discussie

5. Literatuurlijst

6. Bijlage

Inleiding

Het LAKS ontving dit jaar volgens de NRC een recordaantal van 22.264 klachten op het eindexamen Nederlands van het vwo. Het vak Nederlands zorgt ieder jaar voor een groot aantal klachten onder vwo-leerlingen, maar nooit eerder was het aantal zo hoog als in 2016 (Verschuren, 2016). Ook uit een artikel van Trouw blijkt dat critici al jaren sceptisch zijn over de betrouwbaarheid van het eindexamen Nederlands. Volgens hen zou het eindexamen geen tekstbegrip meten, maar de mate waarin een leerling in staat is om trucjes toe te passen (van Meteren, 2016). In dit onderzoek gaan we kijken of het bij het examen echt alleen maar een kwestie van trucjes toepassen is, of dat deze opvatting van critici niet juist is.

Het doel van de huidige lessen Nederlands op het vwo is het verkrijgen van optimaal tekstbegrip. Het is de bedoeling dat leerlingen na het lezen van een tekst, deze tekst volledig begrijpen en kunnen verklaren (de Boer, 2007). Om dit te kunnen doen leren zij verschillende leesstrategieën. Tijdens hun eindexamen moeten ze laten zien dat ze een tekst volledig begrijpen door verschillende vragen te beantwoorden over de tekst. Het CITO houdt er hierbij ook rekening mee dat leerlingen leesstrategieën gebruiken. De vragen en de tekst uit het eindexamen worden er namelijk op aangepast (van Meteren, 2016). Leerlingen leren leesstrategieën zoals: 'onderstreep alle signaalwoorden', of 'de hoofdgedachte staat vaak in de eerste of de laatste zin van de alinea.' De vraag is nu of hiermee ook daadwerkelijk tekstbegrip wordt gemeten. Als een tekst is aangepast op leesstrategieën, dan zal de hoofdgedachte inderdaad in de eerste of de laatste zin van de alinea staan en worden ook alle verbanden aangegeven door signaalwoorden. In een 'wilde' tekst in bijvoorbeeld een krant zal dit echter niet altijd het geval zijn. Is het maken van het eindexamen dan alleen het toepassen van leestrucjes? Wordt er op die manier bij het eindexamen nog wel echt tekstbegrip gemeten? Wanneer een leerling een leesstrategie gebruikt om het goede antwoord te vinden, dan meet het CITO namelijk vooral het vermogen van een leerling om een trucje toe te passen.

Gezien de huidige kritiek op het eindexamen Nederlands is het zeer relevant dat er antwoorden gezocht worden op deze vragen. Op 14 mei 2016 publiceerde Wilma van Meteren, redactrice onderwijs & opvoeding, een artikel in de Trouw over het eindexamen met als titel: "Te lang, te saai, te moeilijk en alleen met trucjes goed te doen." Uit het artikel blijkt dat ook de schrijvers van de teksten die worden gebruikt in het examen kritiek hebben op de manier waarop hun teksten zijn geïnterpreteerd. Hans Schnitzler, filosoof en schrijver van de examentekst 'Mens, leer te sterven!', geeft aan dat hij vindt dat op een bepaalde vraag antwoord A, B en C goed zijn, terwijl voor de vwo-scholier maar één antwoord juist is. Rutger Bregman, schrijver van de tekst 'De prijs van werk', vraagt zich af of de leerlingen de tekst door middel van de vragen wel echt

beter gaan begrijpen. Dit is precies waar een groeiende groep critici, docenten en wetenschappers al jaren over klaagt. De vraag is volgens hen of het eindexamen nog wel gaat over lees- en argumentatievaardigheid. In hun ogen is het meer een kwestie van trucjes leren. Volgens hen is er sprake van een eenduidige, bijna wiskundige, manier van toetsen die geen ruimte laat voor meerdere interpretaties en argumenten. Ook Marc van Oostendorp, hoogleraar aan de universiteit van Leiden, komt met scherpe kritiek. Hij schreef samen met andere wetenschappers drie jaar geleden al een open brief naar de Tweede Kamer. De eindexamen waren volgens hen op alle niveaus niet goed genoeg. Op geen enkele manier zouden ze de vaardigheden en kennis van een leerling toetsen. Van Oostendorp maakte ook het examen van 2016 en kwam tot de conclusie dat ook dit jaar het examen nog niet goed genoeg was (van Meteren, 2016).

In dit onderzoek zullen we onderzoek doen naar de leesstrategieën en welk effect zij hebben op tekstbegrip van de examentekst. Ten eerste zullen we door middel van een corpusanalyse onderzoeken welke leesstrategieën voorkomen in de drie meest gebruikte methodes bij het vak Nederlands. Vervolgens zullen we aan de hand van de resultaten uit de corpusanalyse een experiment uitvoeren. In dit experiment wordt onderzocht wat het effect is van een instructie over leesstrategieën op tekstbegrip. Daarnaast onderzoeken we in het experiment ook nog of het moment van het geven van de examenvragen van invloed is op de mate van tekstbegrip van de eindexamentekst. Ten slotte zullen we de resultaten bespreken in een overkoepelende discussie en geven we suggesties voor vervolgonderzoek.

Theoretisch kader

tekstbegrip

Uit de concretisering van de kerndoelen Nederlands blijkt dat bij het eindexamen Nederlands tekstbegrip verkrijgen het voornaamste doel is (de Boer, 2007). Het CITO meet tekstbegrip door middel van het stellen van vragen over de tekst. Deze vragen gaan onder andere over verbanden tussen alinea's uit de tekst en belangrijke fragmenten uit de tekst. Hiermee meten ze hoeveel de leerling van de tekst heeft begrepen. Wij gebruiken als methode voor het meten van tekstbegrip de vragen van het CITO. Hoe meer vragen een leerling goed heeft, hoe hoger zijn tekstbegrip is. Er zijn veel theorieën die het construct tekstbegrip proberen te definiëren. Een belangrijke theorie is die van Kintsch (1998). Hij ontwierp het construction-integration model. In dit model onderscheid hij drie niveaus van tekstrepresentatie: het niveau van de oppervlaktestructuur, het niveau van de tekstbetekenis en het niveau van het situatiemodel. Zodra de lezer het niveau van het situatiemodel heeft bereikt, is er sprake van de hoogste mate van begrip. Bij het situatiemodel vormt de lezer als het ware een mentale voorstelling van de zin in zijn hoofd, op basis van voorkennis en de informatie uit de tekst. In deze mentale voorstelling worden de objecten ten opzichte van elkaar gelokaliseerd op basis van kennis over ruimte en tijd (Bower & Morrow, 1990). Aangezien de mentale voorstelling van de zin afhangt van voorkennis en eerdere ervaringen van de lezer, kan het zijn dat voor de ene lezer de voorstelling er anders uitziet dan voor de andere lezer (Land, 2009). Neem bijvoorbeeld de zin: *Lisa en Esther zwemmen in de zee*. Een bepaalde lezer zal een plaatje construeren van twee vrolijke meisjes die in een hele blauwe zee zwemmen, zoals in figuur 1.

Figuur 1: Lisa en Esther zwemen in de zee.



Een andere lezer, die andere voorkennis heeft dan de lezer van figuur 1, kan bij dezelfde zin ook een andere mentale voorstelling maken, zoals weergegeven is in figuur 2. Uit de zin wordt niet duidelijk of Lisa en Esther mensen zijn of, zoals in figuur 2 weergegeven, dolfijnen. Dit is ook de reden dat de mentale voorstellingen per lezer kunnen verschillen.

Figuur 2: Lisa en Esther zwemmen in de zee.



Over de wetenschappelijke onderbouwing van het CITO over de manier waarop zij tekstbegrip meten is vrijwel niets bekend. Wel weten we dat het CITO leesstrategieën toepast. Als we kijken naar de vier leesstrategieën die in dit onderzoek gebruikt worden (koppen snellen, BEA, signaalwoorden en sleutelfragmenten), dan zou alleen de strategie 'signaalwoorden' bijdragen aan tekstbegrip op het niveau van het situatiemodel. Een signaalwoord maakt namelijk een verband duidelijk. De woorden 'daarom', 'hierdoor' en 'omdat' geven bijvoorbeeld een oorzakelijk verband aan. Door middel van een signaalwoord kan het makkelijker zijn om een mentale representatie te maken van een zin. Neem bijvoorbeeld de zin: "Pim was jarig en daarom kreeg hij een taart." Het is nu voor de lezer duidelijk dat de taart die Pim kreeg een verjaardagstaart is, en dat hij deze taart kreeg op zijn verjaardag. Wanneer het signaalwoord zou ontbreken ontstaat de volgende zin: "Pim was jarig en hij kreeg een taart." Het is nu niet duidelijk of de verjaardag van Pim op dezelfde dag was als de dag waarop Pim de taart kreeg. Ook is het niet duidelijk of de taart die Pim kreeg ter gelegenheid was van zijn verjaardag. Kortom, een signaalwoord zorgt er voor dat er op het niveau van het situatiemodel minder verschillende interpretaties mogelijk zijn. Het gebruiken van de leesstrategie 'signaalwoorden' zou dus moeten leiden tot het beter begrijpen van het bedoelde situatiemodel van de schrijver.

Leesstrategieën

De grootste kritiek op het eindexamen is dat het alleen met trucjes goed te doen is. Met deze trucjes worden leesstrategieën bedoeld. Tijdens de lessen Nederlands krijgen leerlingen verschillende leesstrategieën aangeleerd (de Boer, 2007). Bimmel en Oostdam (1998) definiëren een strategie als een plan van (mentaal) handelen om een doel te bereiken. Deze omschrijving impliceert dat strategisch handelen bewust en doelgericht is en een voortdurende zelfregulatie veronderstelt. Van zelfregulatie is sprake wanneer de leerder zelf zijn leer- en handelingsdoelen bepaalt, activiteiten bedenkt om die doelen te bereiken, materiaal kiest dat bij de doelen en de activiteiten past en continu bewaakt en toetst of hij zijn doelen bereikt (Bimmel & Oostdam, 1998). Om zelfregulatie met betrekking tot leestaken aan te kunnen, moeten lezers beschikken over kennis van leesstrategieën en moeten zij die strategieën kunnen toepassen in de juiste

situaties. Bovendien moeten zij in de gaten kunnen houden ('monitoren') of hun leesproces wel goed verloopt en eerder gekozen strategieën bijstellen of inwisselen voor andere als dat nodig is (Rijlaarsdam, Oostdam & Bimmel, 1995).

Voor dit onderzoek hebben wij ervoor gekozen om onze analyses te baseren op de vier leesstrategieën die Peter Bimmel (1999) in zijn proefschrift heeft gedefinieerd. Hij maakte onderscheid tussen Koppen snellen (het voorspellen van tekstinhouden aan de hand van de titel, tussenkopjes, illustraties e.d.), BEA (voorspellen van tekstinhouden aan de hand van het begin en het einde van alinea's), Sleutelfragmenten (passages met een hoge informatieve waarde zoeken en onderstrepen), Scharnierwoorden (gebruik maken van structuurmarkerende verbindingswoorden die aanwijzingen geven over logische verbanden in een tekst). Bimmel ontwierp twee verschillende trainingsprogramma's. Bij het eerste programma, de uitlegmethode, werd door de docent uitgelegd hoe een strategie werkt en hoe de leerling hem moet toepassen. Bij het tweede programma, de bewustmakingsmethode, moesten de leerlingen zelf verkennen hoe een strategie werkt en vervolgens verwoorden (verbalisatiecomponent) hoe de leerling denkt dat hij de strategie moet toepassen. De leerlingen maakten bij dit onderzoek vragen van een CITO-toets. Geen van beide trainingsprogramma's, noch de uitlegmethode, noch de bewustmakingsmethode, bleek waarneembare effecten te hebben op de leesvaardigheid Nederlands (Bimmel, 1999). Wel vond hij een significant effect van het oefenen van een leesstrategie op het goed uitvoeren van een leesstrategie.

De twee verschillende trainingsprogramma's van Bimmel (1999) (uitleg van de docent en de leerling zelf laten ontdekken hoe een strategie werkt) bleken niet te werken. De meningen over hoe een dergelijke training van strategieën eruit zou moeten zien lopen dan ook uiteen. Ten eerste heb je de *completely informed training* (Oxford, 1990) waarbij door middel van uitleg en oefening een strategie getraind wordt. Daarnaast wordt ook gepleit voor reflectie op eigen strategisch handelen (Westhoff, 1991). Het doel van reflecteren op het eigen strategisch handelen is om de wendbaarheid van het leerresultaat te verbeteren (Van Parreren, 1974). Over *blind training* is men het unaniem eens dat er bij deze vorm van training sprake is van een twijfelachtige effectiviteit. Bij deze aanpak moet de leerling van de leerkracht of het lesmateriaal een strategie toepassen, zonder dat de leerling zich ervan bewust is dat het om een strategie gaat (Bimmel & Oostdam, 1998). Bimmel & Oostdam (1998) deden aan de hand van het onderzoek naar een training van leesstrategieën van Bimmel (1999) opnieuw onderzoek naar het effect van een strategietraining. Ze kwamen tot de conclusie dat een strategietraining een significant effect kan hebben op leesvaardigheid, mits het aan een aantal strikte voorwaarden voldoet. Er waren bij hun onderzoek drie condities: 1) Regulier onderwijs plus een leesstrategietraining met reflectie in tweetallen, 2) Regulier onderwijs plus een

leesstrategietraining met uitleg door het lesmateriaal en de leerkracht en 3) regulier onderwijs (controleconditie). Ze vonden in hun onderzoek een significant effect van het trainen van de leesstrategieën 'sleutelfragmenten' en 'signaalwoorden' op de leesvaardigheid Nederlands. De condities die wel een strategietraining kregen scoorden significant hoger op de toetsen dan de controlegroep zonder strategietraining. Aangezien Bimmel & Oostdam een positief effect vonden van het oefenen van leesstrategieën door middel van lesmateriaal, nemen wij aan dat er bij ons onderzoek ook een positief effect van een instructie over leesstrategieën gevonden zal worden. Onze hoofdvraag is dan ook:

Hoofdvraag 1: Heeft een instructie over leesstrategieën een positief effect op tekstbegrip binnen het eindexamen Nederlands?

Dit zullen wij onderzoeken door middel van de volgende hypothese:

Hypothese 1: Een instructie over leesstrategieën heeft een positief effect op tekstbegrip

Het juiste moment van vragen geven

Behalve dat er veel kritiek is over het gebruiken van leesstrategieën binnen het eindexamen, is er ook veel kritiek over de manier van vragen stellen. Er zou sprake zijn van een eenduidige, bijna wiskundige manier van bevragen. Wanneer een leerling een meerkeuzevraag moet beantwoorden over een tekst is er altijd maar één antwoord goed. Dit betekent dat er voor de leerling weinig ruimte is voor een eigen interpretatie van de tekst (van Meteren, 2016). De vragen kunnen hierdoor een grotere rol gaan spelen in het examen dan de tekst. Uit het onderzoek van Bimmel & Oostdam (1996) blijkt dat leerlingen op een geconditioneerde manier te werk gaan wanneer ze een examen maken. Over het algemeen worden eerst de vragen doorgenomen, pas daarna wordt de tekst gelezen, of beter gezegd: 'gescreend' op antwoorden. Deze aanpak vergroot de kans dat zij voor aantrekkelijke afleiders kiezen (Bimmel & Oostdam 1996). Deze geconditioneerde manier van werken kan ervoor zorgen dat de tekst minder goed gelezen wordt door de leerlingen. Dit zou dan weer moeten leiden tot een lagere mate van tekstbegrip. Hier is echter tot op heden nog geen wetenschappelijk onderzoek naar gedaan. Naar aanleiding van dit gat in de wetenschappelijke literatuur hebben wij besloten om ook het effect van het moment van het geven van de examenvragen op tekstbegrip te onderzoeken. Wanneer de leerlingen later de examenvragen krijgen, moeten zij wel eerst de examentekst lezen. Dit zou ervoor moeten zorgen dat zij een beter beeld krijgen van de samenhang van de tekst. Onze volgende hoofdvraag is dan ook:

Hoofdvraag 2: Heeft het later geven van de examenvragen een positief effect op tekstbegrip?

Dit zullen wij onderzoeken door middel van de volgende hypothese:

Hypothese 2: Het later geven van de examenvragen heeft een positief effect op tekstbegrip.

3. Corpusanalyse

We kunnen uit de huidige methodes Nederlands afleiden welke leesstrategieën als meest effectief en belangrijk worden beschouwd. De keuzes die methodemakers maken over het toevoegen van uitleg en opdrachten over bepaalde leesstrategieën, laat zien dat ze denken dat deze leesstrategieën zorgen voor beter tekstbegrip. Ook kunnen we zien welke leesstrategieën het CITO beschouwt als effectief, door te kijken welke leesstrategieën het meest voorkomen in de eindexamens Nederlands. Aan de hand van de resultaten van de corpusanalyse kunnen we conclusies trekken over welke leesstrategieën het meest voorkomen in de methodes en de eindexamens. En of de resultaten uit de methode overeenkomen met de resultaten uit de examens. Op die manier kunnen we een relevante onderzoeksvraag opstellen voor het experiment.

3.1 Methode

Zes studenten Communicatie- en informatiewetenschappen van de universiteit Utrecht hebben de corpusanalyse uitgevoerd. Er is eerst gezamenlijk een scoringsformulier opgesteld om de leesstrategieën in te kunnen ordenen (zie bijlage). Vervolgens is in een aantal gezamenlijke sessies besproken hoe de leesstrategieën geanalyseerd moesten worden. Aangezien we met zes studenten werken aan dit onderzoek hebben we de methodes verdeeld. In tweetallen werden de methodes geanalyseerd. Op die manier was er de mogelijkheid voor de studenten om elkaar te controleren. Wanneer er onduidelijkheid bestond over hoe een bepaalde strategie ingedeeld moest worden, of dat een fragment uit de methode eigenlijk wel een strategie was, werd dat in gezamenlijke sessies nader besproken. Pas wanneer alle studenten het eens waren over de leesstrategie, werd deze in de juiste categorie ingedeeld. Uiteindelijk werden de scoringsformulieren van de tweetallen samengevoegd tot één scoringsformulier. Hierbij konden de tweetallen ook overleggen over gevallen die ze anders beoordeeld hadden. Pas wanneer er overeenstemming was bereikt werd de leesstrategie in de juiste categorie ingedeeld. Uiteindelijk ontstond er dus voor elke methode één scoringsformulier.

Methodes en examens

In totaal zijn er drie methodes geanalyseerd: 'Talent', 'Op niveau' en 'Nieuw Nederlands'. Dit zijn de drie meest gebruikte methodes in het Nederlandse onderwijs. Er werd alleen gekeken naar de boeken van vwo 5. Er is gekozen voor deze groep omdat vwo 6 leerlingen op het moment van het onderzoek bezig zijn met hun eindexamens en daardoor dus weinig tijd hebben om mee te doen aan het onderzoek. Bovendien hebben de vwo 6 leerlingen er minder belang bij om mee te doen aan het onderzoek. Zij hebben hun eindexamen Nederlands immers al gehad. We gaan er daarom vanuit dat de motivatie van vwo 5 leerlingen hoger zal zijn om mee te doen aan het

onderzoek. Daarnaast zijn de vwo 5 leerlingen al bezig met voorbereiden op de eindexamens, waardoor ze meer geschikt zijn om mee te doen dan vwo 4 leerlingen. Voor vwo 4 leerlingen is het niveau van de eindexamen teksten waarschijnlijk ook nog te hoog. Het is daarom niet wenselijk om deze groep te gebruiken binnen het onderzoek. Binnen de drie methodes is alleen gekeken naar de module leesvaardigheid. Dit is namelijk de enige module waarbinnen de leesstrategieën voorkomen. De overige modules zijn daarom buiten beschouwing gelaten.

Daarnaast zijn er zes vwo eindexamens Nederlands geanalyseerd: 2013 tijdvak 1 en 2, 2014 tijdvak 1 en 2 en 2015 tijdvak 1 en 2. Dit zijn de meest recente eindexamens en deze geven daardoor een goed beeld van hoe de situatie op dit moment is. Het eindexamen 2016 kwam te laat beschikbaar en is daardoor niet meegenomen in de corpusanalyse. De zes eindexamens werden onderverdeeld onder de zes studenten. Tijdens gezamenlijke sessies werden twijfelgevallen met elkaar besproken. Ook konden de studenten elkaar controleren tijdens deze gezamenlijke sessies.

Leesstrategieën

De leesstrategieën uit de methodes en de eindexamens werden ingedeeld aan de hand van de theorie over leesstrategieën van Peter Bimmel (1999). Hij maakt onderscheid tussen de volgende leesstrategieën: Koppen snellen, Begin-einde-alinea (BEA), scharnierwoorden en sleutelfragmenten. Tijdens de corpusanalyse is gezocht naar deze vier leesstrategieën. Eventuele andere leesstrategieën die voorkwamen in de methodes en de eindexamens zijn buiten beschouwing gelaten. Voorbeelden van gevonden leesstrategieën uit de methode Talent die buiten beschouwing zijn gelaten zijn: het maken van een uittreksel of een samenvatting, het beoordelen van de juistheid van argumenten door middel van het vergelijken van verschillende bronnen en het opzoeken van moeilijke woorden uit de tekst in een woordenboek.

Scoring

Er zijn gezamenlijk scoringsformulieren opgesteld die de studenten konden gebruiken bij de corpusanalyse. Op het formulier voor de methodes werd onderscheid gemaakt tussen de opdrachten, de uitleg en de oefenteksten uit het boek. De leesstrategieën werden vervolgens ingedeeld in vier categorieën: Koppen snellen, Begin-einde-alinea (BEA), scharnierwoorden (expliciet en impliciet) en sleutelfragmenten. Op het formulier voor de eindexamens werd onderscheid gemaakt tussen de opgaven en de teksten. Wel werden hier dezelfde categorieën gebruikt voor de leesstrategieën. Tijdens gezamenlijke sessies is nagegaan in welke categorie de gevallen vielen waar twijfel over bestond. Pas wanneer er overeenstemming was over de juiste

categorie, werd de strategie ingedeeld. De verschillende onderdelen van de methodes en eindexamens werden op verschillende manieren genoteerd. Bij de methodes werd bij de opdrachten het nummer van de opdracht genoemd (voorbeeld: 2.3a, of 3.6c). Bij de uitleg werd genoteerd hoeveel regels uitleg er gewijd werd aan de leesstrategie en op welke bladzijde de uitleg voorkwam (voorbeeld: 3R, blz 24, of 5R, blz 30). Bij de teksten werd geteld hoe vaak een leesstrategie voorkwam (voorbeeld: 1, 2, 3, 4, 5...). Bij de examens werden bij de opgaven weer de nummers van de opdrachten genoteerd (voorbeeld: 1, 5, 16). Bij de teksten werd weer geteld hoe vaak een leesstrategie voorkwam.

3.2 Resultaten

In deze alinea zullen alleen de resultaten van de methode Talent en het eindexamen Nederlands van 2014, tweede tijdvak, getoond worden. Binnen de methode en het eindexamen is gekeken naar de frequentie van de leesstrategieën: Koppen snellen, BEA, scharnierwoorden (expliciet en impliciet) en sleutelfragmenten. In tabel 1 zijn de frequenties van de leesstrategieën te zien binnen methode Talent. Uit de tabel blijkt dat in totaal de strategie scharnierwoorden (expliciet) het meest frequent aanwezig is binnen de methode, namelijk 74 keer. Als hier ook nog de strategie scharnierwoorden (impliciet) bij opgeteld wordt dan komt de overkoepelende strategie 'scharnierwoorden' 84 keer voor in de methode. De strategie 'koppen snellen' komt in totaal 63 keer voor. Van de 63 keer dat deze strategie voorkomt, is dat 53 keer in de oefenteksten. Dit betreft dus kopjes uit de oefenteksten. Van deze strategie komen namelijk 0 opgaven voor en wijdt het boek maar 5 regels aan uitleg over de strategie koppen snellen. De strategie Sleutelfragmenten is daarom interessanter om te bekijken. In totaal komt deze strategie 45 keer voor. 10 keer binnen de opgaven en 19 keer binnen de uitleg. De strategie BEA komt het minst voor binnen de methode. In totaal wordt de strategie maar 18 keer genoemd.

	Koppen snellen	BEA	Scharnierwoorden (expliciet)	Scharnierwoorden (impliciet)	Sleutelfragmenten
Opgaven (aantal opgaven)	0	9	12	7	10
Teksten (aantal regels)	58	0	23	0	16
Uitleg (aantal regels)	5	9	39	3	19
Totaal	63	18	74	10	45

Tabel 1. Frequenties van de leesstrategieën in de methode Talent

In tabel 2 zijn de frequenties van de leesstrategieën binnen het eindexamen Nederlands weergegeven. In totaal waren er 25 vragen binnen het examen. 6 van de 25 vragen hadden te maken met de strategie scharnierwoorden (expliciet). Van alle leesstrategieën was dit de strategie die het meest voorkwam in de opgaven. Daarna kwam de strategie sleutelfragmenten het meest voor, namelijk 4 keer. In de tekst kwamen deze twee leesstrategieën ook het meest voor. Er stonden 43 scharnierwoorden in de tekst en 16 sleutelfragmenten. Zowel in de methode als in het eindexamen komen deze twee leesstrategieën het meeste voor.

	Koppen snellen	BEA	Scharnierwoorden (expliciet)	Scharnierwoorden (impliciet)	Sleutelfragmenten
Opgaven (aantal opgaven)	0	3	6	0	4
Tekst	4	15	43	0	16
Totaal	4	18	49	0	20

Tabel 2. Frequenties van de leesstrategieën binnen het eindexamen Nederlands, 2015 tweede tijdvak

3.3 conclusie

Uit de corpusanalyse van de methode blijkt dat de leesstrategieën scharnierwoorden en sleutelfragmenten het meest voorkomen. Deze komen zowel in de opgaven als de tekst en de vragen het meeste voor. Uit de corpusanalyse van het eindexamen is gebleken dat de leesstrategie 'scharnierwoorden' het meest bevroegd wordt, gevolgd door sleutelfragmenten. Aangezien deze twee leesstrategieën het meest voorkomen, kunnen we concluderen dat zowel de makers van Talent als de makers van het eindexamen deze twee leesstrategieën als meest belangrijk en effectief beschouwen. Wij hebben er daarom ook voor gekozen om deze twee leesstrategieën te operationaliseren tijdens het experiment. Tijdens het experiment is gekeken naar de effectiviteit van een instructie over sleutelfragmenten en signaalwoorden. In hoofdstuk 4 wordt de procedure van het experiment verder uitgewerkt.

4. Experiment

4.1 methode

Aan de hand van een corpusanalyse is onderzocht welke van de vier leesstrategieën het meest voorkwamen in de drie onderzochte methodes Nederlands en de zes onderzochte eindexamens. De strategieën 'sleutelfragmenten' en 'signaalwoorden' bleken het meest frequent aanwezig te zijn in de methodes en examens. Wij trekken hierdoor de conclusie dat zowel de makers van de methodes als de makers van de eindexamens deze leesstrategieën als meest effectief en belangrijk beschouwen. Wij hebben er daarom ook voor gekozen om alleen deze twee leesstrategieën mee te nemen in het experiment. Tijdens het experiment moesten vwo-5-leerlingen een eindexamentekst lezen en daar de bijbehorende eindexamenvragen over beantwoorden. Hierbij werd gekeken welk effect een instructie over leesstrategieën en het moment van het geven van de eindexamenvragen hadden op tekstbegrip. Een hoge mate van tekstbegrip wordt in dit geval gelijk gesteld aan het aantal vragen dat een leerling goed heeft. De leesstrategieën werden geoperationaliseerd door middel van een instructie op papier. De instructie over leesstrategieën vormde hiermee de eerste onafhankelijke variabele van het experiment. Als tweede onafhankelijke variabele hebben wij ervoor gekozen om te kijken naar het moment van het geven van de eindexamenvragen. In het huidige eindexamen worden de vragen tegelijkertijd met de tekst gegeven. Dit geeft de leerlingen de mogelijkheid om aan de hand van de vragen de antwoorden te zoeken in de tekst. Hierdoor is het niet meer nodig om de tekst helemaal te lezen. Wij hebben er daarom voor gekozen om ook een conditie te maken waarin de leerlingen de vragen pas na vijf minuten krijgen. Dit zorgde ervoor dat de leerlingen de tekst eerst moesten lezen omdat ze de vragen nog niet hadden. Hierdoor ontstonden de volgende vier condities:

Conditie 1: Wel een instructie – direct vragen

Conditie 2: Wel een instructie – later vragen

Conditie 3: Geen instructie – direct vragen

Conditie 4: Geen instructie – later vragen

Uiteindelijk is door middel van de vier verschillende condities het effect gemeten van de twee onafhankelijke variabelen, instructie over leesstrategieën en moment van de vragen geven, op de afhankelijke variabele: tekstbegrip.

Proefpersonen

Aangezien we bij de corpusanalyse de boeken geanalyseerd hebben van vwo-5 hebben wij er ook voor gekozen om voor het daaropvolgende experiment vwo-5-leerlingen te gebruiken als proefpersonen. Hier is namelijk weer hetzelfde argument geldig als bij de corpusanalyse: vwo-6-leerlingen zijn tijdens het uitvoeren van het onderzoek bezig met hun eindexamens en hebben daardoor minder tijd en waarschijnlijk ook een lagere motivatie dan vwo-5-leerlingen. In totaal deden er 130 vwo-5-leerlingen mee aan het onderzoek (59 jongens, 71 meisjes). De gemiddelde leeftijd was 16,6 jaar oud. Daarnaast hadden de leerlingen een gemiddelde score voor tekstbegrip van 1,92. Deze score hadden zij zelf aangegeven. Ze mochten daarbij kiezen tussen: 1-slecht, 2-gemiddeld en 3-goed. Er deden 5 verschillende middelbare scholen mee aan het onderzoek. Het onderzoek is uitgevoerd op verschillende scholen omdat we de resultaten dan makkelijker kunnen generaliseren. Aangezien de ene klas misschien beter is dan de andere klas, hebben we binnen elke klas de vier condities op een willekeurige manier verdeeld onder de leerlingen. Hierdoor is het niet zo dat er van de ene klas alleen maar leerlingen in bijvoorbeeld conditie 1 zitten. Dit is ook een maatregel die wij getroffen hebben om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten. De leerlingen konden aangeven of ze dyslexie hadden. De leerlingen die dit hadden aangegeven zijn buiten beschouwing gelaten. Zij zullen waarschijnlijk, ondanks de instructie of het moment van de vragen geven, toch lager scoren op tekstbegrip.

Materiaal

De instructie die in het onderzoek gebruikt is, is gemaakt door de studenten die aan dit onderzoek hebben gewerkt (zie bijlage 4.2) . De informatie uit de instructie is afkomstig uit de boeken die geanalyseerd zijn tijdens de corpusanalyse. Voor het experiment is verder eindexamentekst 4 'Leden van een kleine wereld' gebruikt, afkomstig uit het eindexamen van 2015, tweede tijdvak (zie bijlage 4.3). Er is gekozen voor deze tekst omdat hij recent, toegankelijk en redelijk kort was. Daarnaast was de tekst nog niet geoefend in de klassen waar het onderzoek is uitgevoerd. De vragen die bij de tekst hoorden kwamen al voor een groot deel overeen met de leesstrategieën. Toch is vraag 39 van de oude vragen (zie bijlage 4.4) vervangen door een zelfbedachte vraag en voegden we nog een extra vraag toe. Dit zijn vraag 1 en vraag 3 op het vragenblad (zie bijlage nummer 4.5) Deze twee vragen zijn uit andere eindexamens gehaald en aangepast aan de tekst 'Leden van een kleine wereld'.

Procedure

Het experiment is in totaal door vijf studenten uitgevoerd in zeven klassen. De studenten hadden vooraf het materiaal samengesteld en afgesproken hoe het experiment uitgevoerd ging worden. Als eerste vertelde de student kort waar het experiment over ging en wat er van de leerlingen werd verwacht. Vervolgens werden de leerlingen a-select ingedeeld in een conditie. Dit gebeurde door middel van het willekeurig uitdelen van de papieren die bij de verschillende condities hoorden. Conditie 1 en conditie 3 konden vervolgens gelijk aan de slag met de tekst en de vragen. Conditie 2 en conditie 4 kregen eerst vijf minuten de tijd om de tekst te lezen. Deze vijf minuten zijn bepaald tijdens een pretest. Verschillende mensen hebben de tekst gelezen. Gemiddeld deden zij daar vijf minuten over. Na vijf minuten kregen conditie 2 en 4 ook de vragen op hun tafel. Vervolgens legden de leerlingen hun papieren op de hoek van hun tafel als ze klaar waren en haalde de proefleider de papieren op. Er werd in stilte gewerkt totdat de laatste persoon klaar was.

4.2 Resultaten

Om de hypothesen te testen zijn er verschillende statistische toetsen uitgevoerd. Ten eerste hebben we gekeken naar de betrouwbaarheid van de verschillende examenvragen. Hiervoor hebben we een Chronbach's alpha uitgevoerd die de betrouwbaarheid heeft gemeten tussen de vijf examenvragen. De examenvragen ($\alpha=0,118$) scoorden laag op betrouwbaarheid. Wanneer de zelf toegevoegde vragen weggelaten worden, dan wordt de betrouwbaarheid niet hoger. Zonder vraag 1 is de betrouwbaarheid $\alpha=0,030$ en zonder vraag 3 is de betrouwbaarheid $\alpha=0,118$. Dit zou dus betekenen dat vragen die het CITO gebruikt voor de eindexamens laag scoren op betrouwbaarheid en dus niet allemaal hetzelfde meten. Aangezien de vragen niet met elkaar correleren kunnen we geen gemiddeldes maken van de behaalde scores. De statistische toetsen zullen daarom per vraag uitgevoerd moeten worden.

De leerlingen zijn door de proefleiders op willekeurige wijze verdeeld over de vier condities (zie tabel 3.). De leerlingen moesten allemaal aangeven hoe goed hun leesvaardigheid was. Aan de hand van een Chi-kwadraattoets kunnen we zien of de leesvaardigheidsniveau's van de leerlingen gelijk verdeeld zijn over de vier condities. De Chi-kwadraattoets wijst uit dat de verdeling van leesvaardigheidsniveau's gebaseerd is op toeval ($X^2(6)= 8,18, p = 0.23$). In tabel 3 is de verdeling van de aangegeven leesniveaus te zien over de vier condities.

	Conditie 1- wel instructie - direct vragen (N=36)	Conditie 2 - wel instructie - later vragen (N=31)	Conditie 3 - geen instructie - direct vragen (N=33)	Conditie 4 - geen instructie - later vragen (N=30)
Slechte lezer	5	5	6	3
Gemiddelde lezer	29	24	25	20
Goede lezer	2	2	2	7

Tabel 3. Verdeling van type lezers over de vier condities

In tabel 4 zijn de gemiddelde scores en standaarddeviaties van de vijf verschillende vragen te zien per conditie. Dit geeft ons al een algemeen beeld over hoe de leerlingen de vragen hebben gemaakt.

	Conditie 1- wel instructie - direct vragen (N=36)	Conditie 2 - wel instructie - later vragen (N=31)	Conditie 3 - geen instructie - direct vragen (N=33)	Conditie 4 - geen instructie - later vragen (N=30)
vraag 1 (max 1pt)	0,67 (0,48)	0,58 (0,50)	0,73 (0,45)	0,73 (0,45)
Vraag 2 (max 4pt)	1,39 (1,18)	1,42 (1,43)	1,36 (1,30)	1,53 (1,48)
Vraag 3 (max 1pt)	0,69(0,47)	0,52 (0,51)	0,58 (0,50)	0,67 (0,48)
Vraag 4 (max 2pt)	1,31(0,82)	1,16 (0,86)	1,24 (0,90)	1,33 (0,76)
Vraag 5 (max 1pt)	0,44 (0,50)	0,61 (0,50)	0,70 (0,47)	0,57 (0,50)

Tabel 4. Gemiddelden en standaarddeviaties van de scores per conditie

Een Pearson-correlatie heeft uitgewezen dat er voor vraag 1 ($r=1$; $p = 0,021$) en vraag 2 ($r=1$; $p = 0,002$) een significante positieve correlatie is tussen de aangegeven leesvaardigheid en score op de vragen. Dit betekent dat leerlingen die aangaven een goede leesvaardigheid te hebben, ook

hoger scoorden op de examenvragen. Voor vraag 3, 4 en 5 werd geen significante correlatie gevonden tussen de aangegeven leesvaardigheid en de score op de examenvragen.

Vervolgens werd er gekeken of de vooraf opgestelde hypothesen aangenomen konden worden. De gemiddelde scores per vraag leken erg dicht bij elkaar te liggen. Toch moesten we nog een aantal statistische toetsen uitvoeren om erachter te komen of er significante verschillen aanwezig waren.

Hypothese 1: Een instructie over leesstrategieën heeft een positief effect op tekstbegrip

Om deze hypothesen te testen, zijn er vijf tweeweg-ANOVA's uitgevoerd. Dit hebben wij gedaan omdat we in dit onderzoek twee variabelen vergelijken. Daarnaast moesten we de tweeweg-ANOVA's per vraag uitvoeren omdat een Chronbach's alpha heeft uitgewezen dat de vragen niet met elkaar correleerden. Uit de tweeweg-ANOVA bleek dat er geen effect was van instructie op vraag 1 ($F(1, 126) = 1.66, p = 0.20$), vraag 2 ($F(1, 126) = 0.035, p = 0.85$), vraag 3 ($F(1, 126) = 0.03, p = 0.85$), vraag 4 ($F(1, 126) = 0.136, p = 0.71$) en vraag 5. ($F(1, 126) = 1.42, p = 0.24$).

Hypothese 2: Het later geven van de vragen heeft een positief effect op tekstbegrip

Ook bleek uit de tweeweg-ANOVA dat er geen effect was van het moment van het geven van de vragen op vraag 1 ($F(1, 126) = 0.23, p = 0.63$), vraag 2 ($F(1, 126) = 0.32, p = 0.67$), vraag 3 ($F(1, 126) = 0.26, p = 0.61$), vraag 4 ($F(1, 126) = 0.033, p = 0.86$) en vraag 5 ($F(1, 126) = 0.049, p = 0.83$). Ten slotte bleek er ook geen significante interactie te zijn tussen instructie en het moment van het geven van de vragen op vraag 1 ($F(1, 126) = 0.31, p = 0.58$), vraag 2 ($F(1, 126) = 0.087, p = 0.77$), vraag 3 ($F(1, 126) = 2.45, p = 0.12$), vraag 4 ($F(1, 126) = 0.64, p = 0.43$) en vraag 5. ($F(1, 126) = 2.97, p = 0.087$). Hypothese 1 en 2 kunnen dus verworpen worden. In de discussie zal verder ingegaan worden op de eventuele verklaringen voor het uitblijven van een effect.

4.3 conclusie

De grootste kritiek op het Nederlands eindexamen was dat het "alleen met trucjes goed te doen" was. Zoals het eerdergenoemde artikel van Wilma van Meteren uit Trouw duidelijk maakte is er bij het eindexamen sprake van een eenduidige, bijna wiskundige, manier van toetsen die geen ruimte laat voor meerdere interpretaties en argumenten. Het aanleren van trucjes zou ervoor moeten zorgen dat de leerling het enige juiste antwoord zou moeten kunnen vinden. Uit het uitgevoerde experiment uit dit onderzoek blijkt dat het benadrukken van leesstrategieën, de

trucjes waar in het artikel naar verwezen wordt, minder effect heeft dan veronderstelt werd door critici. Bij geen van de vijf vragen werd een significant verschil gevonden tussen de score met instructie en zonder instructie. Hieruit blijkt dus dat het geven van een instructie over leesstrategieën niet zorgt voor een hogere score op de vragen en dat het examen met leesstrategieën even goed te doen is als zonder leesstrategieën. Het later geven van de vragen blijkt ook geen significant positief effect op tekstbegrip op te leveren. Het later geven van de vragen zou de leerlingen meer tijd moeten geven om de tekst goed te lezen. Hierdoor krijgen ze niet meteen de kans om aan de hand van de vragen de antwoorden in de tekst op te zoeken, waarbij ze niet meer de tijd nemen om eerst de tekst te lezen. Uit dit onderzoek blijkt dus dat het effect van leesstrategieën op tekstbegrip zo klein is dat het niet in verhouding staat met de mate van kritiek over deze strategieën. Opvallender is het dat de correlatie tussen de vragen van het CITO zeer laag is. De vragen blijken niet allemaal hetzelfde construct te meten, terwijl het CITO claimt dat al hun vragen het construct tekstbegrip meten. In de discussie gaan we verder in op verklaringen voor de gevonden resultaten, suggesties voor vervolgonderzoek en eventuele validiteitsbedreigende factoren van dit onderzoek.

4.4 discussie

Het is interessant om te kijken naar verklaringen voor de gevonden resultaten en om te kijken naar eventuele suggesties voor vervolgonderzoek aan de hand van dit onderzoek.

De proefpersonen die meededen aan het onderzoek zaten allemaal op een school waar één van de drie, in de corpusanalyse geanalyseerde, methodes gebruikt werd. De leerlingen hadden dus allemaal voorkennis over de leesstrategieën die wij in de instructie hadden gezet. De informatie uit de instructie kwam zelfs uit de boeken die de onderzochte leerlingen zelf gebruiken. De groep die geen instructie kreeg over leesstrategieën had dus wel degelijk voorkennis over de leesstrategieën uit de instructie. Het uitblijven van een effect van instructie zou dus verklaart kunnen worden door de voorkennis over leesstrategieën van de leerlingen. Een leerling die geen instructie kreeg kan nog steeds op signaalwoorden en sleutelfragmenten gelet hebben, zonder dat iemand hem vertelde dat te doen. Wellicht was het effect van de instructie groter geweest als er een controlegroep was die geen voorkennis had over leesstrategieën, of op een andere manier verteld werd om geen leesstrategieën te gebruiken tijdens het maken van het examen. We kunnen nu niet controleren of de groep die geen instructie kreeg ook daadwerkelijk geen leesstrategieën heeft gebruikt. In eventueel vervolgonderzoek is het wellicht interessant om kwalitatief onderzoek uit te voeren naar de manier waarop een leerling zijn examen maakt. Hierbij kan je samen met een leerling nagaan wat de werkwijze van een leerling is door middel

van het hardop te laten denken van de leerling. Op die manier kom je erachter of een leerling wel of geen gebruik maakt van de leesstrategieën. Behalve dat je te maken hebt met voorkennis van leerlingen over leesstrategieën, hadden wij in dit onderzoek ook te maken met verschillende mate van voorkennis. De scholen die wij onderzocht hebben gebruikten namelijk niet allemaal dezelfde methode. Dit zorgde ook voor een minder homogene groep proefpersonen. Een suggestie voor vervolgonderzoek zou kunnen zijn dat de proefpersonen allemaal gebruik maken van dezelfde methode. Op die manier kun je een effect van methode namelijk volledig uitsluiten. Dit was bij ons onderzoek niet het geval.

De vijf proefleiders hebben afzonderlijk van elkaar het experiment uitgevoerd. Hierdoor ontbrak controle op elkaar. De proefleiders werkten wel met hetzelfde materiaal. De uitvoering van het experiment verliep echter los van elkaar. De proefleiders hadden van tevoren wel afgesproken op welke manier en binnen welke tijdsperiode het experiment werd afgenomen, toch kunnen we niet uitsluiten dat er tijdens de procedure van het experiment verschillen zijn opgetreden. Het zou betrouwbaarder zijn om in ieder geval in tweetallen het experiment uit te voeren. Dit kost uiteraard ook meer tijd. Wegens de korte tijdsperiode waarbinnen dit onderzoek uitgevoerd moest worden en de grote afstand tussen de verschillende onderzochte scholen, was het voor ons niet haalbaar om elkaar te controleren tijdens het uitvoeren van het experiment.

Een verklaring voor het uitblijven van een significant verschil zou ook te vinden kunnen zijn bij het materiaal. De effectiviteit van de instructie is niet getest in een voormeting. De instructie is meteen gebruikt, waarbij de studenten veronderstelden dat de instructie er inderdaad voor zorgde dat de leerlingen zich gingen focussen op de leesstrategieën. Het was beter geweest voor de validiteit van het onderzoek als de instructie van tevoren was getest. Naast de betrouwbaarheid van de instructie bleek de betrouwbaarheid van de CITO-vragen ook laag te zijn. Dit betekent dat alle vragen een ander construct meten. Dat de samenhang tussen de vragen zo laag was werd pas na het uitvoeren van het experiment duidelijk. Het was handiger geweest om vooraf een voormeting te doen naar de samenhang tussen de vragen. Op die manier hadden we vooraf geweten dat we niet de gemiddelde scores van de vragen over tekstbegrip hadden kunnen nemen. We hebben nu alleen conclusies kunnen trekken over losse vragen. Dat zegt dan eigenlijk niet zoveel, aangezien je met één vraag niet kunt generaliseren naar alle vragen van het CITO. Een interessante suggestie voor vervolgonderzoek is het onderzoeken van alternatieve vragen die ook tekstbegrip meten. Aan de hand van verschillende theorieën over tekstbegrip kunnen nieuwe vragen opgesteld worden die dan door middel van statistische analyses getest kunnen worden op betrouwbaarheid en effectiviteit.

Literatuurlijst

Bimmel, P. E. (1999). Training en transfer van leerstrategieën. Training in de moedertaal en transfer naar een vreemde taal; een effectstudie bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs.

Bimmel, P. E., & Oostdam, R. J. (1996). De kloof tussen theorie en praktijk; Experimenteel onderzoek naar training en transfer van leesstrategieën. *Levendige Talen Magazine*, 83(8), 332-337.

Bimmel, P. E., & Oostdam, R. (1998). Training van leesstrategieën en leesvaardigheid. In J. Clemens, & H. Hacquebord (Red.), *De kwaliteit van het leesonderwijs in Nederland*. Delft, Nederland: Eburon.

De Boer, M. (2007, 01 april). Concretisering van de kerndoelen Nederlands. Geraadpleegd van http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/slo_concretisering_van_de_kerndoelen_nederlands_2007.pdf

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge, Groot-Brittannië: Cambridge University Press.

Land, J. F. H. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten?*. Delft, Nederland: Eburon.

Morrow, D. G., & Bower, G. H. (1990). *Situation-Based Inferences During Narrative Comprehension*. Geraadpleegd van <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0079742108602522>

Rijlaarsdam, G. C. W., Oostdam, R. J., & Bimmel, P. E. (1995). Strategische competentie in het talenonderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 20(3), 215-228. Geraadpleegd van <http://dare.uva.nl/record/1/116587>

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.

Parreren, C. F. van (1974). Het functioneren van leerresultaten. In: C.F. van Parreren & J. Peeck (eds.), *In/ormtilie over leren en onder- wijzen*. Groningen: Tjcken Willink, pp. 114- 130.

Van Meteren, W. (2016, 14 mei). Te lang, te saai, te moeilijk en alleen met trucjes goed te doen. *de Volkskrant*, p. 14.

Verschuren, E. (2016, 14 mei). Recordaantal klachten over vwo-eindexamen Nederlands. Geraadpleegd van <http://www.nrc.nl/nieuws/2016/05/14/recordaantal-klachten-over-vwo-examen-nederlands>

Westhoff, G.J. (1991). Strategies some tentative definitions. In: M. Biddle & P. Malmberg (eds.). *Learning to learn: investigating learner strategies and learner autonomy. Report of workshop 2a*. Strasbourg: Council of Euro- pe, p. 44.

Bijlagen

Bijlage 1 – scoringsformulieren eindexamens corpusanalyse

1.1 Scoringsformulier eindexamen 2013, tijdvak 1

Examen vwo Nederlands 2013 Tijdvak 1. (Ellen)	Vragen (totaal = 17)	Tekst (257 regels)
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	

1.2 Scoringsformulier eindexamen 2013, tijdvak 2

Examen vwo Nederlands 2013 Tijdvak 2. (Lisanne)	Vragen (totaal = 17)	Tekst (286 regels)
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: impliciet	94 scharnierwoorden
Woordraadstrategie Context gebruiken		N.v.t.

Woord opdelen Negeren		
Overig Argumentatietechnieken Samenvatten	11, 17	

1.3 Scoringsformulier eindexamen 2014, tijdvak 1

Examen vwo Nederlands 2014 Tijdvak 1 (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 Woord opdelen Negeren		5 x noten voor moeilijke begrippen Totaal: 5
Overig (2)	5, 15 Totaal: 2	

1.4 Scoringsformulier eindexamen 2014, tijdvak 2

Examen 2014 – tweede tijdvak (Sanne)	Vragen (totaal = 18)	Tekst (298 regels)
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		n.v.t.

negeren		
Overig	6,10, 12, 16, 17	

1.5 Scoringsformulier eindexamen 2015, tijdvak 1

Examen 2015 tijdvak I (Rinske)	Opdracht/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 Laatste zin alinea	1, 2, 14	12 alinea's, aangeduid met nummer.
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	

Bijlage 2 – scoringsformulieren methodes corpusanalyse

2.1 Scoringsformulier methode Talent – 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 studierend 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 scharnierwoorden	Cursus studerend lezen: 5.3, 5.4a, 5.4b, 5.5a, 5.5d Cursus kritisch lezen: 2.5 Herhalingscursus: 1.2 Totaal: 7	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	1 (1R, blz 47), 2 (1R, blz 49), 3 (1R, blz 53) Totaal: 3 regels
Woordraadstrategie	Cursus studerend lezen: 1.2a-d, 1.3a-c, 1.4, 2.1a, 3.1, 4.1a, 4.3a, 5.2a, 7.5 cursus kritisch lezen: 1.1a, 2.1, 3.1a Totaal: 17	1:5, 2:5, 3:5, 4:5, 5:2, 7:4, 9:5, 10:5, 11:5, 13:5 Totaal: 46	1(4R, blz 25) Totaal: 4 regels
Overig	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		(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) totaal: 22

2.1 Scoringsformulier methode Talent - Sophie

	Opdracht/vragen	Tekst	Uitleg
Koppen snellen (59) Titel Tussenkoppen Vetgedrukte inleiding Illustraties (+bijchriften)	2.1b, 7.2, 8.3 Totaal: 3	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	28:1, 32:1, 39:1, 56:1 Totaal: 4
BEA (4) Eerste zin alinea Laatste zin alinea	2.4, 5.2b,c,d, 9.9, 13.2 Totaal: 6		24:2, 26:1, 46:4 Totaal: 7
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	1:1, 2:2, 5:1, 4:1, 8:3, 9:3, 15:2, 16:1, 18:1, 19:1 Totaal: 16	24:1, 27:2, 28:1, 46:1, 47:1, 53:1, 54:1 Totaal: 8
Scharnierwoorden (16) Onderstrepen scharnierwoorden	5.1, 6.3, 7.2 Totaal: 3		24:2, 27:1, 28:2, 49:2, 50:5, 56:1 Totaal: 13
Impliciete scharnierwoorden (12)	5.3, 5.4, 5.5, 9.8, 10.5, 13.2, 16.2 Totaal: 7	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	47:1, 49:1, 53:1 Totaal: 3

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	1:5, 2:5, 3:5, 4:5, 5:2, 7:4, 9:5, 10:5, 11:5, 13:5 Totaal: 46	25:4 Totaal: 4
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		24:1, 26:1, 43:2, 44:3, 45:1, 48:5, 51:5, 52:2, 53:1, 54:1 Totaal: 22

2.3 Scoringsformulier methode Nieuw Nederlands- Rinske en Lisanne

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)	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)
BEA	35(1); 136(4); 138(1); 142(tabel, kolom 2); 145(2)	14(5.4b/5.5b); 41(5.13)
Sleutelfragmenten	22(11); 28(2); 35(18:2); 36(2); 136(7); 138(2); 145(1)	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)
Expliciete scharnierwoorden	20(1) 27(22); 36(18); 37(tabel); 38(tabel); 136(1); 137(1); 142(tabel)	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)
Impliciete scharnierwoorden	25(15:3) 26(10:2) 32(10) 33(2 tabellen) 34(1 tabel)	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)
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)
Overig		
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);	17(7.5b/7.5c); 19(8.10); 41(5.15); 49(9.14); 92(5.7b); 112(3.5);

	39(tabel); 40(6); 41(22); 45(2:tabel) 48(8); 50(13); 52(11); 53(11)	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)

Bijlage 3 – eindexamen 2014 tweede tijdvak

3.1 examenvragen

Tekst 1 Historici, durf lessen te trekken!

In de tekst 'Historici, durf lessen te trekken!' kunnen achtereenvolgens de volgende delen worden onderscheiden:

deel 1: Een maatschappelijk probleem

deel 2: Situatieschets en oorzaken van het probleem

deel 3: Voorstellen voor oplossing van het probleem

deel 4: Relativering van het probleem

deel 5: Samenvatting

- 1p 1 Bij welke alinea begint deel 2, 'Situatieschets en oorzaken van het probleem'?
- 1p 2 Bij welke alinea begint deel 3, 'Voorstellen voor oplossing van het probleem'?

De tekst bevat verwijten aan historici en journalisten. Daarnaast worden in de tekst verwijten genoemd ten aanzien van drie andere beroepsgroepen, waaronder docenten.

- 3p 3 Benoem de twee andere beroepsgroepen en geef aan welke verwijten aan de drie beroepsgroepen worden gemaakt. Neem hiertoe onderstaande tabel over en vul die verder in.

Beroepsgroep	Verwijt(en)
1 Docenten geschiedenis	
2	
3	

- 1p 4 Wat is de belangrijkste functie die alinea 12 heeft ten opzichte van de omringende tekst?
Kies uit: afweging, conclusie, gevolgtrekking, oorzaak, samenvatting, tegenstelling, toegeving, uitwerking, verklaring, voorwaarde.
- 1p 5 Wat is de belangrijkste functie die alinea 13 heeft ten opzichte van de voorgaande alinea?
Kies uit: afweging, conclusie, gevolgtrekking, nuancering, oorzaak, samenvatting, toegeving, uitwerking, verklaring, voorwaarde.
- In alinea 6 kan een kritische lezer een overhaaste generalisatie zien.
- 1p 6 Leg met verwijzing naar de gegeven argumentatie in de tekst uit waarom een kritische lezer hier die drogredenen kan zien.

In alinea 7 maakt de auteur diens waardering van hedendaagse geschiedkundige studies duidelijk.

- 1p 7 Welk middel wordt daartoe meerdere keren gebruikt?
- A De visie van wetenschappers wordt gesteld tegenover de mening van leken.
 - B Problemen uit het verleden worden gesteld tegenover zaken uit het heden.
 - C Relatief onbelangrijke zaken worden gesteld tegenover mondiale problemen.
 - D Schijnbaar onbetwistbare feiten worden gesteld tegenover ontwikkelingen die ongewis zijn.

"Waarom moet altijd alles nut hebben? In dit geval heb ik toch bezwaren." (regels 138-140)

- 1p 8 Tegen welk aspect van het huidige historische onderzoek heeft de auteur in dit geval met name bezwaar?

Alinea 11 is te lezen als een zelfstandige redenering.

- 3p 9 Benoem de functie van de afzonderlijke zinnen in deze redenering. Neem daartoe de nummers uit onderstaand schema over en noteer per nummer de functie van de zin. Maak een keuze uit de volgende functies: aanbeveling, argument, bewering, constatering, gevolg, oorzaak, samenvatting, tegenwerping, toegeving, verklaring, voorbeeld. Let op, je mag elke term maar één keer gebruiken.

1	Eigenlijk zou het hele promotietraject moeten worden afgeschaft, of in ieder geval grondig moeten worden herzien.	standpunt
2	Jonge, bevlogen historici in de kracht van hun leven vier jaar lang onderdompelen in de trivialiteit – dat verzin je toch niet?	
3	Zeker, er zijn genoeg redenen om terughoudend te zijn als historicus midden in de actualiteit.	
4	Als we echt zo veel zouden kunnen leren van het verleden, dan leefden we allang in het paradijs.	argument bij vorige zin
5	Maar dat is nog geen reden om de geschiedbeoefening tot academisch hobbyisme te reduceren.	
6	Laat het vak het strijdtoneel zijn van originele, tegendraadse en zelfs ronduit partijdige analyses; laat de angst voor kleine vergissingen, anachronismen en sweeping statements niet langer regeren.	

- Het tekstfragment dat bestaat uit alinea 12 en 13 is te zien als een op zichzelf staande argumentatie met een impliciete conclusie.
- 2p 10 Parafraseer deze argumentatie met de impliciete conclusie in de vorm van drie (deel)zinnen volgens onderstaand schema:
Weliswaar ... maar ... Daarom ...

- Uit alinea 14 blijkt een specifieke opvatting over het uitspreken van een mening.
- 1p 11 Citeer uit het tekstgedeelte dat bestaat uit alinea 9, 10 en 11 de zin waaruit het meest duidelijk blijkt wat de auteur volgens de tekst vindt van de hedendaagse opvatting over het uitspreken van een mening.

- In alinea 4 wordt ervan uitgegaan dat geschiedenis een belangrijk punt is in de politiek, terwijl in alinea 15 wordt gesteld dat historische argumenten "nauwelijks een rol van betekenis" hebben in de politiek. Hier lijkt sprake van een tekstuele tegenstrijdigheid.
- 3p 12 Leg uit waarom er geen sprake van een tegenstrijdigheid is. Gebruik voor je antwoord niet meer dan 30 woorden.

- 1p 13 Welke uitspraak over het verband tussen alinea 1 enerzijds en alinea's 14 en 15 anderzijds is de beste?
- A In alinea 1 wordt een probleem geschetst en in alinea 14 en 15 worden daarvoor oorzaken genoemd en wordt daaruit een conclusie getrokken.
 - B In alinea 1 wordt een probleem geschetst en in alinea 14 en 15 worden daarvoor een mogelijke oplossing en verklaringen gegeven.
 - C In alinea 1 wordt een stelling geponeerd en in alinea 14 en 15 wordt die stelling herhaald en worden bijbehorende argumenten gegeven.
 - D In alinea 1 wordt een stelling geponeerd en in alinea 14 en 15 wordt die stelling herhaald en wordt een samenvatting gegeven.

- Verspreid in de tekst worden verschillende aanbevelingen gedaan aan historici.
- 3p 14 Welke vier van onderstaande tien aanbevelingen worden in de tekst gedaan? Noteer de nummers.

Historici

- 1 moeten aantrekkelijker en boeiender schrijven over hun vak.
- 2 moeten bewaken dat de geschiedenis correct wordt weergegeven.
- 3 moeten hun werk leerzamer maken voor jongeren.
- 4 moeten maatschappelijke relevantie van hun werk nastreven.
- 5 moeten meer individueel verantwoordelijkheidsgevoel tonen.
- 6 moeten meer voorbeelden aan de actualiteit ontleenen.
- 7 moeten minder misleidende historische analogieën bieden.
- 8 moeten politici adviseren over maatschappelijke vraagstukken.
- 9 moeten terughoudend zijn met adviezen aan politici.
- 10 moeten zich actiever opstellen in het maatschappelijk debat.

- 1p 15 Welke van de volgende zinnen geeft het beste de hoofdgedachte van de tekst weer?
- A Historici hebben hun maatschappelijke taak veronachtzaamd en daarom wordt het tijd dat ze zich meer richten op verbanden tussen het heden en het verleden om op basis daarvan te adviseren over actuele maatschappelijke problemen.
 - B Historici houden zich alleen met onbelangrijk historisch onderzoek bezig en daarom wordt het tijd dat ze meer onderzoek doen naar verbanden tussen het heden en het verleden om daarmee de politiek te kunnen adviseren.
 - C Historici laten zich bij hun onderzoek te veel leiden door wat journalisten en politici van hun vak vinden en daarom wordt het tijd dat ze afstand nemen van die groepen om zich meer met maatschappelijke problemen bezig te houden.
 - D Historici richten zich eenzijdig op het verleden en het wordt tijd dat ze op basis van onderzoek naar actuele maatschappelijke problemen voorspellen in welke richting de maatschappij zich het beste kan ontwikkelen.
- 1p 16 Hoe kan de tekst het beste worden gekarakteriseerd?
- A als een activerende tekst met polemiserende elementen
 - B als een beschouwende tekst met betogende elementen
 - C als een polemiserende tekst met beschouwende elementen

tekstfragment 1

"Het leven moet achterwaarts begrepen worden, maar voorwaarts geleefd." Dit is een van de bekende citaten van de Deense filosoof Søren Kierkegaard. Een uitspraak waar je op het eerste gezicht de logica wel van onderschrijft, maar in tweede instantie aan begint te twijfelen: gaat dit nog wel op voor deze tijd? Zijn we nog wel bezig ons leven achterwaarts te begrijpen?

Veel wijst erop dat we in een 'geschiedenis-loze' tijd leven. Dat is een even spectaculaire als onheilspellende ervaring. 21ste-eeuwse mensen hebben het idee niet langer schatplichtig te zijn aan het verleden, aan hoe het vroeger ging. Voorouderlijke tradities zijn weggevaagd, ze worden geminacht: daar kan niet meer op gekoerst worden. We beleven *Stunde Null* van een nieuwe wereldsamenleving. Zogenaamd zonder precedent. Zonder historische wortels.

Samenleven doen we voortaan op de tast. Tradities en gezagvolle normen wijzen ons steeds minder de weg. Expertkennis is van haar voetstuk gevallen. Wetenschap is ontmaskerd als een onbetrouwbare boodschapper van De Waarheid. Religie, levensbeschouwing en beschavingsoverdracht zijn verdampt in de postmoderne conditie.

naar: René Cuperus

uit: de Volkskrant, 10 juni 2013

- 3p 17 In zowel de hoofdtekst als tekstfragment 1 wordt een geringe waardering voor historische kennis signaleerd. Geef aan hoe beide teksten van elkaar verschillen als het gaat om het ontstaan van deze geringe waardering. Gebruik voor je antwoord niet meer dan 35 woorden.

Uit de woordkeuze van de auteur kun je opmaken dat hij de in tekstfragment 1 beschreven maatschappelijke tendens betreurt.

- 3p 18 Noem zes woorden of woordgroepen waaruit dit onmiskenbaar blijkt.

Tekst 2 Wat weerloos is, is niet per se van waarde

- 17p 19 Maak een goedlopende samenvatting in correct Nederlands bij de tekst 'Wat weerloos is, is niet per se van waarde' in maximaal 180 woorden. Zorg ervoor dat deze samenvatting begrijpelijk is voor iemand die de oorspronkelijke tekst niet kent. Uit je samenvatting moet duidelijk worden:
- welke visie natuurpuristen hebben op de natuur;
 - welk standpunt de auteur inneemt tegenover natuurpuristen;
 - welke ontwikkeling in Nederland aan dit standpunt ten grondslag ligt;
 - met welke argumenten de visie van natuurpuristen wordt bestreden;
 - welke tweeledige conclusie wordt getrokken.

Bijlage 4 – Materiaal experiment

4.1 Algemene instructie

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!

4.2 Instructie leesstrategieën

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!

4.3 Examentekst: Leden van een kleine wereld

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*

4.4 Oude examenvragen

Tekst 4 Leden van een kleine wereld

- 3p 39 In alinea 2 en 3 staat een redenering op basis van oorzaak en gevolg. Vat de redenering uit alinea 2 en 3 samen in de vorm van onderstaand schema.

Oorzaak	Wonen op een klein eiland
Direct gevolg	
Twee gevolgen van het directe gevolg	- -

- 4p 40 In alinea 4 staat een paradox: "de verarming die we als maatschappij oogsten nu we zo lang al proberen ons te verrijken". (regels 53-55) Leg deze paradox uit. Gebruik voor je antwoord niet meer dan 40 woorden.

- 2p 41 "Een duurzaam verschil is misschien wel dat mensen op een eiland zich meer richten op het spel en de medespelers dan op de knikkers." (regels 67-70) Leg deze metafoor uit. Gebruik voor je antwoord niet meer dan 30 woorden.

- 1p 42 Wat wordt bedoeld met het woord 'Eindelijk' in de laatste zin?
- 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.

4.5 nieuwe Examenvragen

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.

4.6 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!

4.7 correctievoorschrift

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