

Grip op tekstbegrip

Een onderzoek naar het tekstbegrip van proza en poëzie en de ontwikkeling ervan onder vwo-leerlingen in leerjaar 3 en in leerjaar 5 van het vwo.

Student: Nancy Stevens (4079221)

Opleidingsinstituut: Universiteit Utrecht

Opleidingsnaam: Talenonderwijs en Communicatie

Programma: MA Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie

Scriptiebegeleider: prof. dr. Huub van den Bergh

Tweede corrector: dr. Jacqueline Evers-Vermeul

Datum: blok 1 en 2, collegejaar 2017/2018



Universiteit Utrecht

“Eenieder begrijpt slechts datgene wat hij in zichzelf terugvindt.”
Henri-Frédéric Amiel (1821-1881)

Samenvatting

Dit onderzoek gaat over de mate en totstandkoming van tekstbegrip met betrekking tot de genres proza en poëzie onder derde- en vijfdeklassers van het vwo. Centraal staat de vraag of het lezen van deze twee genres hetzelfde is en of er een ontwikkeling plaatsvindt op het gebied van tekstbegrip tussen deze twee leerjaren. Het onderzoek is uitgevoerd door middel van een tekstbegriptest, uitgevoerd in twee klassen (n=59), en interviews met behulp van de methode hardopdenken en *stimulated recall* (n=12). Ten grondslag aan de analyse ligt de theorie van het creëren van een situatiemodel van Van Dijk en Kintsch (1983): in hoeverre gebruiken leerlingen informatie uit de tekst en persoonlijke en/of algemene kennis om tot tekstbegrip te komen? Aan de hand van de resultaten van de leestests en de analyse van de transcripten is voorzichtig te concluderen dat er geen aantoonbaar verschil zit in het lezen van proza en poëzie. Ook is er geen duidelijk verschil in de manier van het creëren van tekstbegrip tussen de leerlingen van de verschillende leesniveaus van deze leerjaren. Wel zijn er aanwijzingen voor het feit dat sterke lezers actiever lezen: ze gebruiken over het algemeen meer leesactiviteiten en er lijkt evidentie te bestaan voor het creëren van een situatiemodel onder deze groep lezers. Zwakke lezers benaderen de tekst op een passieve wijze en lijken weinig tot geen inzicht te hebben in hun eigen antwoordproces. Hier lijkt een taak voor het onderwijs weggelegd om deze lezers te activeren in hun tekstbehandeling.

Inhoud

1. Inleiding	1
1.1 De lezer, de tekst en interpretatie	1
1.2 Het 'Gedankenexperiment'	2
1.3 Het situatiemodel en verschillende genres	3
1.4 Lezersverwachtingen	4
1.5 Kennisontwikkeling en poëzie	4
1.6 Onderzoeksvragen	5
2. Methode	7
3. Resultaten & Analyse	9
3.1 De begripsscores van de leestest	9
3.2 Beschrijvingen antwoordprocessen vwo 3 en vwo 5	9
3.2.1 Zwakke lezers	9
3.2.2 Gemiddelde lezers	10
3.2.3 Sterke lezers	12
3.3 Beschrijvingen leesactiviteiten vwo 3 en vwo 5	15
3.3.1 Zwakke lezers	15
3.3.2 Gemiddelde lezers	17
3.3.3 Sterke lezers	18
4. Conclusie & Discussie	22
Bibliografie	26
Bijlage 1 Leestest (klassikaal)	28
Bijlage 2 Leestest poëzie (individueel)	42
Bijlage 3 Leestest proza (individueel)	46
Bijlage 4 Analyseschema	50
Bijlage 5 Gecodeerde transcripten <i>Stimulated recall</i> -interviews	51
Bijlage 6 Gecodeerde transcripten Hardopdenkprotocollen	58
Bijlage 7 Overzicht leesactiviteiten per leerling	71
Bijlage 8 Overzicht evidentie creëren situatiemodel per leerling	73

1. Inleiding

Onderzoek op het gebied van tekstbegrip heeft al jaren de aandacht van het wetenschappelijk veld. Dit complexe proces kan begrepen worden met behulp van kennis over de mentale processen die in gang worden gezet wanneer men een tekst leest. Binnen deze inleiding wordt uiteengezet hoe tekstbegrip begrepen kan worden met behulp van het situatiemodel van Van Dijk en Kintsch (1983). Daarnaast wordt toegelicht wat de rol is van leesactiviteiten en lezersverwachtingen. Ook wordt uitgelegd hoe het situatiemodel functioneert binnen verschillende genres en tekstsoorten en wordt er een model toegelicht over de structuur van de kennisontwikkeling van proza. Tot slot worden de onderzoeksvragen geformuleerd die voortvloeien uit deze theorie en welke centraal staan binnen dit onderzoek.

1.1 De lezer, de tekst en interpretatie

Wie of wat genereert betekenis, de lezer, de (literaire) tekst of allebei? Harker (1994) zet de verschillende theorieën rondom deze twee factoren beknopt uiteen gebaseerd op empirische data van het lezen van non-literaire teksten. 'Terwijl onderzoekers verschillende mate van belang toekennen aan de informatie afkomstig uit de lezer en de tekst, is er een algemene consensus onder hen dat beide bronnen van informatie interactief meewerken aan een proces van het construeren van betekenis in het hoofd van de lezer' (Harker, 1994, p. 200). Deze overeenstemming bestaat niet onder literaire theoretici. Bleich (1978) is bijvoorbeeld van mening dat kennis door mensen wordt gemaakt, niet gevonden en dat het bestaan van de tekst als informatiebron separaat van de lezer onmogelijk is. Fish betoogt dat 'de objectiviteit van een tekst een illusie is; er is geen onderscheid tussen wat de tekst geeft en wat de lezer verschaft, hij verschaft alles' (Fish 1981, p. 7). Iser beargumenteert dat de tekst wél een rol speelt in de lezersrespons; hij is van mening dat er een interactie plaatsvindt tussen de tekst en de lezer, wat de basis is voor respons van de lezer (Iser 1978, 1989). Volgens Rosenblatt heeft de tekst nog meer autoriteit dan dat; zij is van mening dat de tekst de respons van de lezer 'reguleert'. 'Het dient als een blauwdruk, een gids voor het selecteren, afwijzen en ordenen van wat er wordt opgeroepen in het hoofd van de lezer' (Rosenblatt, 1978, p. 43). Rosenblatt oppert dat er sprake is van een 'triadische relatie', waarin de lezer, de tekst en 'het gedicht' allemaal deel uitmaken van 'de organische interrelationele situatie' waarin lezersrespons plaatsvindt. Binnen deze oproeping van gevoelens en beelden (evocatie) treedt volgens Rosenblatt lezersinterpretatie op (1985, p. 103).

Uitgaande van een wisselwerking tussen op zijn minst de tekst als blauwdruk en de lezer als 'vertaler' is het interessant om te weten wat er gebeurt in het hoofd van de lezer wanneer hij tot begrip wil komen. Tekstbegrip is een complex proces omdat het gebaseerd is op 'de betrokkenheid van veel verschillende componenten en afhankelijk is van veel verschillende soorten informatie': deze elementen manifesteren zich in 'complexe mentale representaties' (Kintsch & Rawson, 2005, p. 225). De lezer probeert tijdens het leesproces op verschillende niveaus een mentale representatie te maken van dat wat hij leest. Het tekstbegripmodel van Van Dijk en Kintsch (1983) onderscheidt drie niveaus van begrip: een linguïstisch component (*surface component*), de tekst (*the textbase*) en het situatiemodel. Het linguïstische component bevat de woorden en frases en de onderlinge linguïstische relaties tussen deze elementen. De *textbase* bevat de semantische en redkundige structuren van de tekst. Door kennis van de wereld en persoonlijke kennis en ervaringen wordt de

lezer in staat gesteld om situatiemodelrelaties te leggen (Kintsch, 1994). Om tot constructie van het situatiemodel te komen is er speciale kennis van het domein van de tekst nodig. Begrip gaat dus over een wisselwerking tussen verschillende processen die gebaseerd zijn op algemene kennis en processen die speciale kennis van het domein eisen (Kintsch & Franszke, 1995, p. 322). Samengevat: 'tekstverwerking (*discourse processing*) is een strategisch proces waarbij een mentale representatie is geconstrueerd van tekst in het geheugen, gebruikmakend van zowel externe als interne soorten informatie, met het doel het interpreteren en begrijpen van de tekst' (Van Dijk & Kintsch, 1983, p. 6). Al deze componenten resulteren in een billijke weerslag van de tekst, ook wel het proces van mentale representatie genoemd (Van Dijk & Kintsch, 1983).

Niet elke vorm van lezen is in te schalen op hetzelfde niveau. Deze niveaus zijn te onderscheiden wanneer men de samenhang van de drie leesniveaus van Kintsch visualiseert. De drie levels van analyseren (linguïstische kennis, tekstbasis en het situatiemodel) worden gerepresenteerd binnen een netwerk van proposities (Kintsch, 1994, p. 295). Al deze proposities, bestaande uit informatie uit de tekst, worden geïntegreerd met de voorkennis van de lezer. 'Je kan deze mentale representatie zien als een netwerk van knooppunten die individuele omstandigheden en gebeurtenissen en de onderlinge betekenisvolle relaties tussen deze knooppunten verbeelden' (Rapp, Van den Broek, & McMaster, 2007, p. 291). Het verschil tussen het memoriseren en het begrijpen van een tekst hangt af van hoe compleet en uitgewerkt het situatiemodel is geconstrueerd tijdens het begrijpend lezen van de tekst. Let wel: er wordt niet altijd een situatiemodel gemaakt. Een tekst kan door een lezer teruggehaald worden op basis van de constructie van alleen de *textbase*. De lezer kan in dit geval zelfs een samenvatting geven, maar hoeft de tekst hiervoor niet te begrijpen. Er is in dit geval sprake van een oppervlakkige vorm van begrip; er is geen sprake van een situatiemodel en de lezer kan de tekst navertellen zonder dat hij bijvoorbeeld de concepten kan uitleggen. Wanneer de lezer een uitgewerkt en compleet situatiemodel creëert, kweekt hij een diepere vorm van begrip. Situatiemodellen worden daarom geassocieerd met 'diep lezen' (Kintsch, 1994; Kintsch & Rawson, 2005; Zwaan & Graesser, 1998).

1.2 Het 'Gedankenexperiment'

Evidentie voor deze theorie bestaat dankzij het 'Gedankenexperiment' van Barsalou (Zwaan & Pecher, 2012). Binnen dit onderzoek is geëxperimenteerd met het situatiemodel en 'gesloten' teksten. In een mentale simulatie zou er een verschil moeten bestaan tussen 'de pen is in de beker' en 'de pen is in de la'.¹ In de eerste situatie is de pen in een verticale situatie en in de tweede zin in een horizontale. Barsalou betoogde dat de positie van de pen een automatisch 'bijproduct' van de mentale simulatie zou moeten zijn, terwijl het niet deel uitmaakt van 'een amodale, abstracte en arbitraire mentale representatie' (Zwaan & Pecher, 2012, p. 1).

"For example, the propositional representation [IN[PENCIL,- CUP]] does not contain information about the pencil's orientation and according to amodal theories such elaborative inferences would not be made or they would require cumbersome logical formulae" (Zwaan & Pecher, 2012, p. 1).

¹ In het Engels worden deze zinnen vertaald als 'the pencil is in the cup' en 'the pencil is in the drawer.' In het Nederlands volstaat het woordje 'is' niet helemaal, maar wanneer de werkwoorden 'liggen' of 'staan' worden gebruikt dan kloppen de zinnen niet meer met het uitgevoerde onderzoek, want dan wordt de positie niet langer geïmpliceerd maar geëxpliciteerd.

Deze vermoedens zijn ook getest door middel van een verificatie-taak met gecombineerde afbeeldingen en zinnen (*sentence-picture verification tasks*). Het simpele experiment, bedacht door student Rob Stanfield, hield in dat participanten een zin lazen waarin de positie van het object geïmpliceerd was, in plaats van geëxpliciteerd. Vervolgens kregen ze een plaatje te zien van het object en moesten de participanten aangeven of het object in de juiste positie getoond werd. Het belangrijkste kenmerk van dit paradigma is dat de positie van het getoonde object werd gemanipuleerd (horizontaal/verticaal). Dit betekent dat de positie van het getoonde object overeenkomt of niet overeenkomt met de positie van het object geïmpliceerd binnen de gelezen zin. Dus als lezers mentale representaties maken, zouden ze aandacht voor deze verschillen moeten laten zien (Zwaan & Pecher, 2012). Het experiment liet zien wat Barsalou (1999) betoogde; participanten waren sneller met het verifiëren van de foto's die overeenkwamen met de geïmpliceerde positie van de objecten dan met diegene die niet overeenkwamen met de geïmpliceerde positie.

1.3 Het situatiemodel en verschillende genres

Het situatiemodel is niet in alle gevallen voor elke lezer hetzelfde; lezers kunnen hetzelfde leesniveau bezitten, maar niet elke lezer heeft dezelfde achtergrondkennis en persoonlijke ervaringen. Ook heeft het verschil tussen situatiemodellen van verschillende lezers, behalve met de lezerskenmerken, te maken met de tekst. Zakelijke teksten hebben het kenmerk dat ze niet voor meerdere interpretaties vatbaar zijn. Als tien lezers een nieuwsbericht lezen zullen ze alle tien nagenoeg hetzelfde beeld in hun hoofd hebben van het nieuwsfeit. Dit komt doordat een nieuwsbericht een zakelijke tekst is; dit genre bestaat uit 'gesloten' teksten. Er worden binnen dit genre nagenoeg geen vragen opgeroepen en de tekst bezit geen open plekken. Als het gaat om verhalende teksten worden de teksteigenschappen anders: er is sprake van open plekken en de lezer zal andere strategieën gebruiken om tot tekstbegrip te komen. Verhalende of literaire teksten onderscheiden zich van zakelijke teksten doordat ze open en meerduldig zijn; er blijft veel 'in het midden' en deze teksten hebben meerdere betekenislagen (Janssen, Broekkamp & Smallegange, 2006, p. 7). Deze eigenschappen gelden voor gedichten nog meer dan voor literaire narratieve teksten, wat de aanname rechtvaardigt dat het begrijpen van gedichten een nog complexer proces is.

Het situatiemodel wordt vormgegeven met behulp van verschillende *tools* in de vorm van leesactiviteiten. Dit zijn activiteiten zoals het associëren, evalueren en analyseren. Al deze processen samen vormen een soort gereedschapskist voor de lezer; de getrainde lezer zal een weloverwogen keuze maken voor bepaalde processen tijdens het lezen van bepaalde teksten in bepaalde leessituaties (Rapp et al., 2007). Janssen, Braaksma, Rijlaarsdam en Van den Bergh (2005) hebben uitgebreid onderzoek gedaan naar de inzet van verschillende leesactiviteiten tijdens het lezen van proza in het voortgezet onderwijs. Sterke lezers blijken binnen dit onderzoek in verschillende mate gebruik te maken van leesactiviteiten. Ook blijken sterke lezers leesactiviteiten, zoals het inzetten van het situatiemodel, in verschillende mate te verdelen over het leesproces. De patronen van zwakke lezers blijven vaker hetzelfde als het gaat om het inzetten van leesactiviteiten tijdens het lezen van proza. Kortom: 'De balans die bereikt wordt door een getrainde lezer is gekenmerkt door de geschikte selectie en het gebruik van begripsprocessen in afzonderlijke leessituaties' (Rapp et al., 2007, p. 295).

1.4 Lezersverwachtingen

Naast leesprocessen maakt de lezer ook gebruik van interpretatieve processen om tot tekstbegrip te komen. Genrewetenschappers Bakthin (1986) en Kress (1991) betogen dat wanneer leerlingen verschillende genres ervaren, ze geleidelijk bepaalde verwachtingen scheppen op het gebied van de interpretatieve processen die gepaard gaan met deze genres. Op het gebied van poëzie zijn er drie conventionele verwachtingen te onderscheiden (Culler 1994; Fish 1980). De eerste en meest basale verwachting is het feit dat je meerdere betekenissen aan de tekst kan toekennen (Groeben & Schreier 1998). De tekst is 'open' en er moet verder gekeken worden dan enkel de lexicale betekenis van de woorden. 'Deze conventie zorgt voor verschillende representaties van een literaire tekst bij verschillende lezers, of zelfs bij dezelfde lezer op verschillende momenten, en is onderscheidend van het lezen van non-literaire of zakelijke teksten, waarbij de schrijver een poging doet om zo helder en duidelijk te formuleren dat de tekst dezelfde representatie oproept bij verschillende lezers' (Peskin 2007, pp. 21-22). Een tweede verwachting van de lezer is de aanwezigheid van metaforen in de tekst. Metaforen zijn de basis van dichtelijke uitingen volgens Fry (1978). De lezer verwacht dat hij verder moet lezen dan de letterlijke betekenis en gaat op zoek naar metaforische betekenissen. Een voorbeeld uit een hardopdenkprotocol uit het onderzoek van Peskin (2007) laat zien hoe een leerling hiernaar op zoek gaat wanneer hij de poëtische versie van het verhaal *Drug addict* leest.

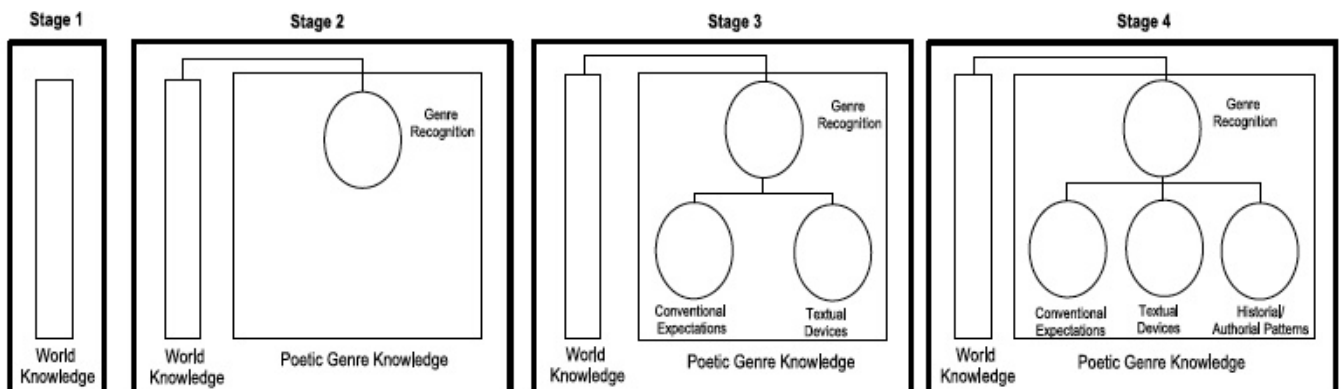
"So the other day a drug addict was found in the dark shadows, dark shadows possibly meaning darkness, which could be symbolic of evil, evil or madness"
(Peskin, 2007, pp. 27-28).

Binnen dit fragment kent de leerling een symbolische waarde toe aan het feit dat de verslaafde in het donker gevonden wordt. Hij leest verder dan de letterlijke betekenis van het woord 'donker' en koppelt dit aan de metaforische betekenis: 'een duistere periode'. Een derde verwachting is het vinden van betekenis. Volgens Culler (1994) wordt het verwacht dat een gedicht een betekenisvolle houding heeft ten opzichte van een kwestie of probleem verwant aan het menselijk bestaan. Deze verwachting houdt in dat zelfs een klein en banaal gedichtje wel een betekenis of 'een punt' moet hebben; de lezer zal hier dan ook naar op zoek gaan. Volgens Peskin (2007) zijn deze verwachtingen en conventies bij het lezen van poëzie 'een gids om de taal vanuit nieuwe perspectieven te beschouwen en de tekst te onderwerpen aan een andere set van interpretatieve operaties' (Peskin, 2007, p. 22).

1.5 Kennisontwikkeling en poëzie

Naast vaste verwachtingspatronen heeft het genre ook invloed op het kennisontwikkelingsproces van de lezer. In Afbeelding 1 wordt schematisch weergegeven hoe een getrainde lezer tot tekstbegrip van een gedicht komt. De eerste representatie is volgens Peskin (2010) het genre: de erkenning dat de lezer te maken heeft met een gedicht. Deze kennis komt tot stand door typografische en linguïstische kenmerken van de tekst. Door deze kennis wordt een semantisch en samenhangend netwerk van representaties, passend bij dit genre, geactiveerd. Hierna zijn er drie stappen te onderscheiden. De eerste stap bevat de conventies die gepaard gaan met het lezen van het genre; deze conventies eisen dat bepaalde leesprocessen in gang worden gezet. Ten tweede heeft de getrainde lezer 'expliciete representaties van formele tekstuele *tools*' die hoogstwaarschijnlijk gebruikt worden in veel gedichten, zoals repetitio, alliteratie en metaforisch taalgebruik (Peskin, 2010, p.79). Ten derde heeft de poëzielezer ook een samenhangend semantisch netwerk van representaties gebaseerd op historische periodes en auteurs (Peskin, 1998). Naast de

kennis gerelateerd aan het genre poëzie draagt ook de algemene kennis en kennis van de wereld bij aan deze kennisontwikkelingsstructuur. Deze twee facetten worden volgens Peskin (2010) op een complexe manier met elkaar verbonden.



AFBEELDING 1 EEN MODEL VAN DE KENNISONTWIKKELINGSSTRUCTUUR IN TEKSTVERWERKING VAN POËZIE (PESKIN 2010, P. 80).

Peskin (2010) vraagt zich af of, wanneer leerlingen een tekst binnen het genre poëzie plaatsen, ze dan de conventionele verwachtingen creëren die passen bij dit genre zoals Culler (1976, 1994) beweert en of deze leerlingen ook extra aandacht besteden aan tekstuele kenmerken zoals hierboven beschreven. Peskin (2010) betoogt dat dat waarschijnlijk niet het geval is, omdat diverse studies binnen diverse disciplines suggereren dat de ontwikkeling van dit soort expertise een geleidelijke aanpak van het opbouwen van een samenhangend en semantisch netwerk van concepten over een lange periode van aandachtige oefening vereist (Ericsson, 2002; Sternberg & Horvath, 1995). Een middelbare scholier wordt hoogstwaarschijnlijk niet blootgesteld aan dit soort 'training'.

Harker (1994) heeft onderzoek gedaan naar het lezen van poëzie door middelbare scholieren van gemiddeld vijftien jaar oud. Harker liet de scholieren twee gedichten lezen en hierbij hardopdenken. Zijn onderzoek wees uit dat de meeste leerlingen de teksten lazen als proza: ze begrepen de strofen aan de hand van hun letterlijke betekenis. Er waren maar enkele leerlingen die de poëzie vanuit een imaginaire benadering interpreteerden en keken naar mogelijke andere betekenissen; de meeste leerlingen lazen de gedichten enkel op het letterlijke niveau (Peskin, 2007, p. 21).

1.6 Onderzoeksvragen

Binnen het schoolvak Nederlands is poëzie niet langer verplicht; er is dan ook geen plaats voor poëzie in het examenprogramma Nederlandse taal en literatuur havo/vwo (Witte & Mantingh, 2017). Het lezen van een poëziebundel staat ook niet langer in de eindtermen, zoals in de Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo van het SLO wordt geëxpliciteerd: 'In het oude examenprogramma werd voorgeschreven dat de literaire werken oorspronkelijk in de Nederlandse taal geschreven moesten zijn en een erkende literaire kwaliteit moesten hebben. Tevens moest de selectie van werken naast proza of toneel ook poëzie bevatten. Van deze vormvoorschriften is alleen het eerste gehandhaafd: de werken moeten oorspronkelijk zijn geschreven in de Nederlandse taal.' (Meestringa & Ravesloot, 2012, p. 52). Ondanks dat poëzie geen verplicht onderdeel meer is, wordt er nog wel aandacht aan besteed. In Nederland start de kennismaking met poëzie in de brugklas.

Een interessante vraag is of het lezen van proza en het lezen van poëzie hetzelfde is. Verschillen zouden in eerste instantie aangetoond kunnen worden in de mate van begrip. Daarnaast wordt er gekeken naar welke leesactiviteiten leerlingen inzetten in de weg tot tekstbegrip. Met andere woorden: in hoeverre is er evidentie voor het feit dat leerlingen een situatiemodel creëren tijdens het lezen van proza en poëzie en zit hier ontwikkeling in? Deze vraagstukken vloeien uit in een hoofdvraag voorzien van een viertal deelvragen. De hoofdvraag luidt: Is er een verschil in tekstbegrip bij het lezen van proza en poëzie tussen vwo 3 en vwo 5 leerlingen en is er een ontwikkeling in leesbegrip tussen deze twee groepen leerlingen?

Deelvraag 1: *Is er een verschil in het begrip van poëzie en proza?*

Deelvraag 2: *Is er een relatie tussen het begrip van poëzie en proza van leerlingen in vwo 3 ten opzichte van leerlingen in vwo 5 en is hier ontwikkeling in aan te tonen?*

Deelvraag 3: *Hoe komen zwakke en goede lezers tot begrip van poëzie en proza?*

Deelvraag 4: *Wat is de ontwikkeling in de totstandkoming van begrip van poëzie en proza van leerlingen in vwo 3 ten opzichte van vwo 5?*

Het belang van dit onderzoek voor de hedendaagse onderwijspraktijk is het blootleggen van een mogelijk verschil tussen de mate van tekstbegrip en de aanpak van het lezen van deze twee genres door zwakke, gemiddelde en sterke lezers. Als uit dit onderzoek blijkt dat het lezen van poëzie anders in elkaar zit dan het lezen van proza kan dit gevolgen hebben voor de invulling van de poëzie- en prozalessen binnen de huidige onderwijspraktijk.

2. Methode

Opzet

De data bestaat uit de resultaten van tekstbegriptoetsen en er is gebruik gemaakt van *stimulated recall*-interviews op basis van een proza- of poëzietekstje uit deze leestoets. Daarnaast zijn er hardopdenksessies gehouden op basis van een extra (voor de leerling nieuw) tekstje met vragen. De data is verzameld op een middelgrote school in het midden van Nederland. De twee klassen waarin het onderzoek is uitgevoerd zijn vwo 3 en vwo 5. In de derde klas zitten 30 leerlingen (12 jongens en 18 meisjes) en in de vijfde klas zitten 29 leerlingen (16 jongens en 13 meisjes). De dataverzameling vond plaats in week 43 (23 oktober – 27 oktober 2017) op een middelgrote vo-school in het midden van Nederland.

Tekstbegrip

Klassikaal hebben de leerlingen drie gedichten en drie verhaaltjes lezen en bijbehorende vragen beantwoord; dit zijn drie vragen per tekst, dus in totaal verzamel ik negen begripsvragen over de prozastukjes en negen begripsvragen over de poëziestukjes per leerling per niveau. Deze data geeft informatie over de mate van tekstbegrip.

Duur test

De leerlingen kregen maximaal tien minuten per tekst. In totaal waren de langzaamste vwo 5-leerlingen na 35 minuten klaar met de test en de langzaamste vwo 3-leerlingen hadden in totaal 45 minuten nodig. Alle leerlingen hebben de test gemaakt. Voor de individuele tests kregen de leerlingen maximaal tien minuten. Voor de gesprekken aan de hand van *stimulated recall* stond geen vooraf bepaald aantal minuten, maar de langste gesprekken waren niet langer dan tien minuten.

Leesprocessen

Naast deze klassikale dataverzameling heb ik zes leerlingen per klas onderzocht met een kwalitatieve onderzoeksmethode. Deze twaalf leerlingen zijn geselecteerd op basis van hun cijfer voor leesvaardigheid en gesprekken met twee eerstegraads docenten; ik selecteerde voor dit onderdeel twee sterke, twee gemiddelde en twee zwakke lezers per klas (zes meisjes en zes jongens).

Stimulated recall

Het tweede deel van de dataverzameling bestaat uit gegevens op basis van *stimulated recall*. In totaal werden per leerjaar drie leesniveaus bevraagd. Per leesniveau werd een leerling bevraagd over óf een reeds gemaakte prozatekst óf een reeds gemaakte poëzietekst uit de tekstbegriptoets (zie Tabel 1 en Bijlage 1). Aan de hand van deze verdeling zijn het aantal meisjes en jongens per categorie gelijk en worden binnen de twee genres een gelijk aantal teksten per leesniveau gemaakt. Aan de hand van een reeds gelezen tekst heb ik de leerlingen bevraagd: hoe kom je op dit antwoord? Ik heb bij elke leerling uitgelegd dat ik graag wil dat ze mij zo uitgebreid mogelijk vertelden hoe ze op hun antwoorden zijn gekomen. Ook heb ik elke

Meisje/jongen	Leesniveau	Tekst + genre
Meisje	Zwak	Tekst 3 leestoets - proza
Jongen	Zwak	Tekst 4 leestoets - poëzie
Meisje	Gemiddeld	Tekst 3 leestoets- proza
Jongen	Gemiddeld	Tekst 4 leestoets - poëzie
Meisje	Sterk	Tekst 4 leestoets - poëzie
Jongen	Sterk	Tekst 3 leestoets - proza

TABEL 1: VERDELING GENRES OVER DE LEESNIVEAUS SR (v3)

leerling duidelijk gemaakt dat geen antwoord gek of raar is en ze niet bang hoeven te zijn om het verkeerd te doen. Deze data geeft informatie over de taakuitvoering, de antwoordprocessen en het eigen inzicht hierin.

Hardopdenken

Daarnaast heb ik deze twaalf leerlingen (zes vijfde- en zes derdeklassers) gevraagd een extra tekst met vragen te maken met de methode hardopdenken (*online*). Deze nieuwe tekst met vragen maakten ze direct na de *stimulated recall*-interviews. De verdeling van de genres is hetzelfde als bij de methode *stimulated recall*, maar dan andersom. De leerlingen die tijdens de *stimulated recall*-interviews bijvoorbeeld zijn bevroegd over poëzie, maken nu een extra prozatekstje met vragen (zie Bijlage 2 en 3). Ook deze gesprekken zijn opgenomen. Wanneer leerlingen stilvielen spoorde ik ze aan om hardop te denken. Ook hierbij heb ik de leerlingen uitgelegd dat geen antwoord gek is en dat ze niet bang hoefden te zijn om het verkeerd te doen. Deze data geeft informatie over de inzet van leesactiviteiten en de taakuitvoering.

Instrumenten

De gebruikte instrumenten zijn een klassikale leestest en twee individuele tests proza en poëzie (zie Bijlage 1, 2 en 3). Deze verhaaltjes en gedichtjes zijn afkomstig van onderzoekster Corina Breukink-Prosper (Universiteit Utrecht). Zij heeft deze instrumenten gebruikt voor een dergelijk onderzoek onder hbo-studenten Nederlands. Ik heb een aantal begripsvragen aangepast, woordverklaringen toegevoegd en er is een nieuw antwoordmodel gemaakt. Dit model is tot stand gekomen met behulp van twee eerstegraads docenten Nederlands.² Op het moment dat we de antwoorden bespraken ontstond er discussie, wat tekenend is voor het toetsen van leesvaardigheid. Uiteindelijk heb ik een samengesteld antwoordmodel gemaakt op basis van onze drie antwoordmodellen. De verhalen bestaan uit gedichten en proza, de gedichten zijn afkomstig uit dichtbundels en van het internet evenals de (fragmenten van) verhaaltjes. De vier prozateksten zijn onder te verdelen in twee narratieve teksten en twee informatievere teksten. De gedichten zijn onder te verdelen in twee ingewikkeldere gedichten en twee toegankelijker gedichten (meer/minder open plekken).

Analysemodel

De resultaten van de leestest zijn omgezet in resultaten op het gebied van interactie, gemiddelden en correlaties. De transcripten van de interviews zijn kwalitatief geanalyseerd met behulp van een analyseschema. Per vraag is gekeken of de antwoorden zijn gegeven op basis van de tekst (*textbase*) of op basis van situatiemodelrelaties. Daarnaast is er ook gekeken naar welke leesactiviteiten de leerlingen inzetten om tot tekstbegrip te komen. Het analysemodel dat is gebruikt om de interviews en protocollen te coderen is gebaseerd op het schema gebruikt door Janssen et al. (2005). Dit schema is vertaald en de voorbeelden zijn vervangen door voorbeelden uit mijn eigen dataset. Er is een extra leesactiviteit toegevoegd: de taakuitvoering (zie Bijlage 4).

² Beide docenten hebben meer dan vijftien jaar ervaring in het vo (eerstegraads gebied).

3. Resultaten & Analyse

3.1 De begripsscores van de leestest

De gemiddelden begripsscores per leerjaar zijn weergegeven in Tabel 2. Uit deze tabel blijkt dat de begripsscore van derdeklassers voor proza 4.5 is (met een standaarddeviatie van 1.73), en hun poëzie-begripsscore is 4.6 (met een standaarddeviatie van 1.52). Daarnaast blijkt dat de begripsscore van vijfdeklassers voor proza 4.89 is (met een standaarddeviatie van 1.49), en hun poëzie-begripsscore is 4.17 (met een standaarddeviatie van 1.18).

TABEL 2 GEMIDDELDEN (EN STANDAARDDEVIATIES: SD) PER LEERJAAR VOOR PROZA EN POËZIE

	<u>Proza</u>		<u>Poëzie</u>	
	Gemiddelden	(sd)	Gemiddelden	(sd)
Vwo 3	4.50	(1.73)	4.60	(1.52)
Vwo 5	4.89	(1.49)	4.17	(1.18)

Uit een variantieanalyse voor herhaalde waarnemingen blijkt dat er geen verschil aangetoond kan worden tussen de gemiddelde scores van derde- en vijfdeklassers ($F(1, 56) < .01$; $p = .96$). Het verschil tussen de gemiddeldes van proza en poëzie blijkt niet significant ($F(1, 56) = 1.08$; $p = .30$). Ook het interactie-effect tussen leerjaar en type tekst is niet significant ($F(1, 56) = 1.90$; $p = .17$).

We kunnen niet aantonen dat er een verschil is in gemiddeld begrip tussen het lezen van proza en het lezen van poëzie. Wel blijkt de correlatie tussen het begrip van proza en het begrip van poëzie erg laag ($r = -.32$; $p = .32$); de begripsscore van een leerling voor proza is nauwelijks voorspellend voor zijn begrip van poëzie. Met de nodige voorzichtigheid kunnen we hieruit concluderen dat het lezen van proza en poëzie niet exact hetzelfde is. Immers, dan had de correlatie hoger moeten zijn

3.2 Beschrijvingen antwoordprocessen vwo 3 en vwo 5

Om deze voorzichtige conclusie wat reliëf te geven is het interessant om te analyseren hoe leerlingen uit leerjaar 3 en leerjaar 5 tot tekstbegrip komen door de antwoordprocessen en leesactiviteiten te bestuderen. Dit is gedaan door de transcripten per leesniveau en per onderzoeksmethode te beschrijven (zie Bijlage 5 en 6). De antwoordprocessen zijn (voor zover mogelijk) blootgelegd door de methode *stimulated recall* in hoofdstuk 3.2. In hoofdstuk 3.3 worden in de beschrijvingen de leesactiviteiten inzichtelijk gemaakt. Deze activiteiten zijn blootgelegd met behulp van de methode hardopdenken. Per leesniveau zijn deze beschrijvingen uiteengezet: op deze manier kunnen overeenkomsten en verschillen tussen de zwakke, gemiddelde en sterke lezers inzichtelijk worden gemaakt.

3.2.1 Zwakke lezers

Veel van wat de *textbase*-georiënteerde derdeklasser uitlegt bestaat uit het voorlezen of parafaseren van de tekst. Bij een vraag wordt het duidelijk hoe *textbase* deze leerling is als ze uitlegt dat het woord 'introvert' letterlijk in de tekst staat en ze daarom voor een bepaald antwoord heeft gekozen: "En eigenlijk was het alle twee een beetje, want minder enthousiast en introverter worden

alle twee genoemd, maar omdat 'introvert' duidelijker is genoemd heb ik voor die gekozen." Waarop deze leerling haar conclusies baseert komt in de analyse van het transcript niet duidelijk naar voren. De leerling heeft nog wel een kleine associatie door op te merken dat twee vragen op elkaar lijken op basis van oppervlakkige overeenkomsten tussen de vragen, maar hier wordt verder niet over uitgeweid. Eigenlijk krijgen we, naast informatie over de taakuitvoering, weinig inzicht in het gedachtegoed van deze leerling. Het kan zijn dat de leerling deze toegang ook niet heeft (zie Bijlage 5.1).

De andere zwak lezende leerling uit het derde leerjaar gebruikt daarentegen ook informatie van buiten de tekst om tot tekstbegrip te komen. Bij de vraag vanuit wie je de tekst beleeft legt hij bijvoorbeeld uit dat hij open plekken in heeft gevuld om deze vraag te beantwoorden; hij trekt de conclusie dat het gaat over een man met nachtmerries over zijn werk. *"Ik heb hier gekozen voor de vrouw, omdat voor mijn gevoel dacht ze van, dat zij vertelde dat ze naast een man ligt in bed dan, dat dacht ik in ieder geval, en dat die man, iets in zijn verleden heeft gedaan met een gevangenisbewaker of iets, in ieder geval iets met gevangenen. En ik dacht zo van, dat hij daar nachtmerries over zou kunnen hebben, over vervelende gedachten en dat die vrouw dat kon zien aan hem."* Bij deze vraag maakt deze leerling dus zowel gebruik van de tekst als van zijn eigen kennis dat je traumatische herinneringen en nachtmerries over kan houden aan het uitoefenen van een bepaald beroep (zie Bijlage 5.2).

Wat opvallend is aan de analyse van de prozatekst van de ene zwak lezende vijfdeklasser is dat deze leerling geheel op basis van de *textbase* de vragen beantwoordt. Een voorbeeld hiervan is zijn antwoord op de vraag 'Het meisje van de garderobe doet haar werk anders, sinds ze uit het ziekenhuis is. Hoe anders?' Een van de antwoorden bevat letterlijk het woord 'introvert'. De leerling legt uit dat hij op basis van dit woord heeft bepaald wat het antwoord was: *'Dan vraag 2, daar heb ik D: Ze is door haar ziekte introverter geworden. Dat is denk ik, omdat het nogal letterlijk in de tekst, voor mij, stond. Ik weet niet of het klopt, maar... 'alsof haar ziekte haar introverter had gemaakt.'* Deze leerling gebruikt dus enkel de tekst en zet geen andere leesactiviteiten in om de vragen te beantwoorden (zie Bijlage 5.7).

Uit de analyse van de poëzietekst van de andere zwak lezende vijfdeklasser blijkt dat deze leerling ook de vragen vooral beantwoordt met behulp van de *textbase*. Bij één vraag geeft ze aan dat het volgens haar in het gedicht vooral gaat over een 'ze': 'ze slaapt niet meer' en 'ze beluistert'. Op basis van deze observaties in de tekst kiest de leerling voor 'de vrouw' op de vraag vanuit wie je de tekst beleeft. Ook bij een andere vraag zet ze deze methode in: *'Ja. Ik dacht ze kon niet slapen omdat er staat 'en ze slaapt niet meer.'*" Bij één vraag zet ze meerdere activiteiten in om tot een antwoord te komen. De cipier ligt volgens deze leerling naast zijn vrouw in bed en gedachtes verlaten zijn schedel: *'een ontsnapte gedachte van de cipier gaat dan uit zijn schedel, want in zijn schedel zitten hersenen en daar zitten dan zijn gedachten, snap je?'* Binnen deze vraag concludeert de leerling, vult ze open plekken in en legt ze een situatiemodelrelatie door de tekst te meten aan haar eigen kennis: het idee dat gedachtes ontstaan in de hersenen (zie Bijlage 5.8).

Uit de beschrijvingen van de taakaanpak van de twee derdeklassers blijkt dat een van deze leerlingen heel erg veel gebruik maakt van de *textbase* en de andere zwakke lezer ook relaties legt met kennis buiten de tekst: bij de ene leerling worden dus wel leesactiviteiten, zoals het invullen van open plekken, ingezet om tot begrip te komen en de andere leerling maakt hier weinig gebruik van. De leerling die dit wel doet creëert dus waarschijnlijk een situatiemodel om tot tekstbegrip te komen: er

wordt meer informatie gebruikt dan alleen de informatie in de tekst. De leerling die deze situatiemodelrelaties wel maakt werd bevraagd over een poëzietekst en de leerling die vooral informatie uit de tekst gebruikte om tot begrip te komen werd bevraagd over een prozatekst.

Uit de beschrijvingen van de taakaanpak van de twee zwak lezende vijfdeklassers blijkt dat ze allebei vooral tot tekstbegrip komen op basis van de informatie gegeven in de tekst. Een van deze leerlingen maakt bij het beantwoorden van een vraag gebruik van situatiemodelrelaties door de informatie in de tekst te combineren met haar eigen algemene kennis over het ontstaan van gedachtes, maar over het algemeen gebruiken ze alleen de *textbase* in het beantwoorden van de vragen bij een proza en een poëzietekst.

Over het algemeen leggen de zwakke lezers dus weinig relaties met elementen buiten de tekst en ze zetten geen tot weinig andere leesactiviteiten in dan het parafraseren en herhalen van de tekst. Daarnaast lijken de zwakke lezers over het algemeen weinig inzicht te hebben in hun eigen antwoordproces. Hierbij moet aangestipt worden dat één van de vier zwakke lezers (een derdeklasser) wel degelijk inzicht heeft in zijn eigen antwoordproces en hij legt ook relaties tussen elementen binnen en buiten de tekst.

3.2.2 Gemiddelde lezers

Opvallend aan de analyse van de prozatekst van deze gemiddeld lezende derdeklasser is dat ze relatief veel vertelt over de taakuitvoering gevolgd door korte conclusies. Ze leest twee stukjes voor uit de tekst om haar gedachtegang te ondersteunen, maar hier weidt ze verder niet veel over uit. In het beantwoorden van een van de vragen baseert ze zich op één woord uit de tekst: *“En toen stond er ‘verwonderd’ dus toen ging ik kijken wat er het meest bij paste”*. Voor het beantwoorden van deze vraag maakt de leerling dus enkel gebruik van de *textbase*. Hetzelfde geldt voor de overige vragen. In geen van de antwoorden komt terug waarom deze leerling heeft gekozen voor bepaalde antwoorden, behalve dat ze naar kleine stukjes uit de tekst verwijst (zie Bijlage 5.4).

De andere derdeklasser blijft ook heel dicht bij de tekst en hij vindt het moeilijk om relaties te leggen. Wanneer er wordt gevraagd hoe hij op een bepaald antwoord is gekomen, dan kan hij dit niet goed terughalen en geeft hij aan dat hij dit niet meer weet. Deze leerling heeft dus opvallend weinig inzicht in zijn eigen gedachtegang, waardoor wij daar ook weinig inzicht in krijgen (zie Bijlage 5.4).

Aan de hand van de analyse van de prozatekst van de ene vijfdeklasser wordt duidelijk dat ze de vragen voornamelijk beantwoordt op basis van de *textbase*, bijvoorbeeld: *‘In de tekst stond ‘Ik was erbij en keek verwonderd toe’ Nou dat is behoorlijk verbaasd en daarom was ik op B gekomen.’* Ook bij een andere vraag gebruikt ze deze methode: *‘Er staat zeg maar letterlijk in de tekst dat ze letterlijk meer introvert is geworden, en daarom had ik die maar gekozen’*. Binnen het beantwoorden van deze vraag geeft ze wel aan dat ze twijfelde tussen twee antwoorden. Deze twijfel maakt ze kenbaar door haar kennis van bepaalde begrippen toe te lichten: *‘maar eigenlijk dacht ik dat C ook wel kon, omdat ze minder enthousiast is omdat ze haar flair kwijt is, en je flair is ook een beetje je enthousiasme en je ja... Houding enzo.’* Binnen deze uitleg past ze externe kennis toe op het verhaal, namelijk haar vocabulaire. Bij deze vraag gebruikt ze dus meer dan alleen de *textbase* om tot begrip te komen, maar over het algemeen gebruikt ze weinig leesactiviteiten en legt ze verder geen duidelijk aantoonbare situatiemodelrelaties (zie Bijlage 5.9).

Uit de analyse van de poëzietekst van de andere vijfdeklasser blijkt dat deze leerling ook twee van de drie vragen (hoofdzakelijk) beantwoordt op basis van de *textbase*. De vraag waar de tekst vooral over gaat beantwoordt de leerling bijvoorbeeld op de volgende manier: *'Want eh, dat is gewoon letterlijk wat er gebeurt eigenlijk, hij is niet meer cipier, er wordt ook gezegd cellen hoe heet het... 'een man blijft een plek langer trouw dan hij weet', en de cellen raken tot in het diepste ademen, dus dat het er zeg maar nog steeds in zit, ook al is hij daar al weg.'* Opvallend is de laatste zin van zijn uitleg, want hij vult hier wel in dat de cipier *'er nog in zit, ook al is hij daar al weg'*. Dit is een voorbeeld van het trekken van conclusies en het invullen van open plekken in de tekst. Bij het beantwoorden van de vraag 'Geef aan wie of wat bedoeld wordt met 'klimt er één over de muur en glijdt' twijfelt de leerling tussen twee antwoorden. Hij legt uit dat het zowel een gedachte als een gevangene kan zijn. Zijn gedachtegang is hier interessant: *'want het zou ook gewoon een ontsnapte, zeg maar, een ontsnapte gevangene kunnen zijn, weetje wel, want uiteindelijk is het dat geweest, naar mijn idee. Maar ik heb toch voor de ontsnapte gedachte gekozen, omdat het zeg maar op dat moment, was het een droom van hem.'* Binnen deze uitleg laat de leerling zien dat hij concludeert dat de cipier een situatie met een ontsnapte gevangene mee heeft gemaakt: hij vult hier een open plek in: *'naar mijn idee is het dat geweest'*. Toch kiest de leerling voor de ontsnapte gevangene omdat de cipier volgens de leerling aan het dromen is en er een gedachte 'ontsnapt' in de vorm van een droom. De leerling laat hier zien dat hij een relatie legt met zijn eigen visie op dromen: dit zijn volgens hem een soort ontsnapte gedachtes. Er is dus evidentie dat deze leerling bij het beantwoorden van deze vraag gebruik maakt van situatiemodelrelaties (zie Bijlage 5.10).

Uit de transcripten van de gemiddelde lezers uit vwo 3 wordt geen groot verschil geconstateerd in vergelijking met de zwakke lezers uit dit leerjaar. Beide lezers (proza en poëzie) maken geen gebruik van het situatiemodel en gebruiken vooral de *textbase* om de vragen te beantwoorden. Ook valt het op dat allebei deze leerlingen weinig inzicht hebben in hun gedachtegang tijdens het maken van de leestest: ze kunnen moeilijk de stappen terughalen waarom ze bepaalde antwoorden hebben gegeven. Hier lijkt een verschil te bestaan tussen de leesactiviteiten van vijfde- en derdeklassers.

Aan de hand van de analyse van de aanpak van de twee gemiddeld lezende vijfdeklassers is dat ze allebei voor twee van de drie vragen hoofdzakelijk de informatie uit de tekst gebruiken, maar bij een enkele vraag passen deze leerlingen kennis toe van buiten de tekst. De ene leerling past zijn bestaande kennis over dromen en gedachtes toe in het beantwoorden van een vraag en de andere leerling gebruikt haar vocabulaire kennis toe als ze het woord *flair* duidt. Beide leerlingen maken dus in bescheiden mate situatiemodelrelaties en gebruiken leesactiviteiten in het beantwoorden van de vragen over een proza en poëzie-tekst.

In de vergelijking van de aanpak van deze gemiddelde lezers lijkt een verschil te bestaan tussen gemiddelde lezers uit de derde klas en gemiddelde lezers uit de vijfde klas. De derdeklassers lijken vergelijkbare strategieën in te zetten als de groep zwak lezende leerlingen van beide leerjaren: ze gebruiken vooral informatie uit de tekst en leggen weinig andere relaties om tot begrip te komen. De gemiddelde lezers uit klas vijf lijken al actiever gebruik te maken van leesactiviteiten en lijken meer relaties buiten de tekst te leggen om tot begrip te komen.

3.2.3 Sterke lezers

Opvallend aan de analyse van de poëzietekst van de ene derdeklasser is dat deze leerling gelijk aangeeft dat ze veel terug heeft gekeken naar de tekst; hieruit maken we op dat ze eerst de tekst heeft gelezen en daarna de vragen bekeken heeft. Ze beantwoordt de vragen vooral gebaseerd op

informatie uit de tekst. Ze vult open plekken wel zelf in, zoals bij de vraag 'Geef aan waarover deze tekst volgens jou vooral gaat.' De leerling geeft in het beantwoorden van deze vraag aan dat ze vindt dat de vrouw van de cipier 'meebeleefde' en hier nachtmerries over had. Over het algemeen gebruikt de leerling de *textbase* aangevuld door het invullen van open plekken. Ze haalt passages uit de tekst aan om haar antwoorden te ondersteunen, maar gebruikt verder weinig tot geen leesactiviteiten om tot begrip te komen (zie Bijlage 5.5).

Uit de analyse van de prozatekst van de andere derdeklasser blijkt dat hij begint met het terughalen van zijn taakuitvoering. Bij één vraag herhaalt hij wat hij begrepen heeft van de tekst en koppelt hier een conclusie aan. Daarna legt hij uit hoe hij op dit antwoord is gekomen door zijn associatie toe te lichten aan de hand van zijn persoonlijke mening en eigen kennis. *"Als diegene echt verbaasd was dan had er wel een bepaalde emotie in gezeten denk ik."* Hiermee maakt de lezer kenbaar dat hij van mening is dat hij in een dergelijke situatie sterkere reacties verwacht als een ander antwoord juist was geweest ('erg verbaasd' in plaats van 'behoorlijk verbaasd'). Bij een enkele vraag krijg je weinig toegang tot de gedachtegang van de leerling: hij legt uit hoe hij de taakuitvoering heeft aangepakt en verwijst naar een woord uit de tekst (het woord 'introvert'). De leerling maakt bij het beantwoorden van deze vraag dus gebruik van de *textbase*. Voor het beantwoorden van een andere vraag maakt de leerling gebruik van situatiemodelrelaties. Hij herhaalt een klein stukje uit de tekst en trekt daarna een conclusie op basis van associaties die hij buiten de tekst om maakt. Enerzijds vult de leerling hier open plekken zelf in en anderzijds maakt hij gebruik van zijn eigen persoonlijke ervaringen en kennis om de vraag te beantwoorden. Tot slot beseft hij dat hij deze informatie zelf erbij betreft: *"Maar dat had ik eigenlijk een beetje zelf bedacht, want dat stond er niet letterlijk in."* Deze opmerking duidt op metacognitieve evaluatie: kennis over eigen handelen (zie Bijlage 5.6).

Aan de hand van de analyse van de poëzietekst van de ene vijfdeklasser blijkt dat deze leerling zowel de *textbase* als andere kennis gebruikt om tot een antwoord op de vragen te komen. Bij een vraag gebruikt ze enkel de informatie uit de tekst: *'Ehm ik heb 1 de vrouw gekozen, omdat ik dacht dat inderdaad de vrouw van de oude cipier dus eh niet kon slapen. En verder dan ehm.... dat zij dus niet kon slapen. Dat was wel wat ik dacht.'* Bij het beantwoorden van de andere vragen zet deze leerling ook andere leesactiviteiten in om tot tekstbegrip te komen, zoals het analyseren van een vormaspect. Ze merkt bijvoorbeeld een personificatie op als het gaat om de gedachtes die worden weergegeven als 'mannen die rondlopen in zijn hoofd'. De leerling geeft aan dat ze deze tekst niet letterlijk neemt, maar dat het eigenlijk gaat over gesprekken en gedachtes, en niet letterlijk over personen (gevangenen). In het beantwoorden van de vraag 'waar het gedicht vooral over gaat' benadrukt ze wederom dat het volgens haar over gedachtes of dromen gaat en dat de vrouw hierdoor niet kan slapen. Het valt haar op dat het niet echt duidelijk wordt of de vrouw zich zorgen maakt (antwoord D), want *'het zijn toch niet hele leuke gedachtes die hij heeft'*. De leerling geeft hier haar mening op basis van haar eigen ervaringen en kennis van de wereld; volgens haar zou de vrouw zich zorgen moeten maken om haar man. Er wordt dus gebruik gemaakt van leesactiviteiten en er bestaat evidentie voor het creëren van een situatiemodel binnen het beantwoorden van deze laatste twee vragen (zie Bijlage 5.11).

Op basis van de analyse van de prozatekst van de andere vijfdeklasser blijkt dat deze leerling een duidelijk aanpak heeft: hij vertelt dat hij eerst de hele tekst leest en daarna bekijkt hij de vragen. Vervolgens probeert hij onderdelen uit de tekst te linken aan de antwoorden. Over het algemeen is de omschrijving van zijn aanpak erg *textbase*. Deze methode gebruikt de leerling voor het

beantwoorden van de vraag 'of de ik-persoon teleurgesteld of verbaasd is over het gedrag van de gasten'. De leerling verwijst bij het beantwoorden van deze vraag letterlijk naar een stukje in de tekst: *'Er is zeg maar vooral één stukje dat ik me kan herinneren waarbij de ik-persoon van de tekst iets zei over wat hij ervan vond en dat was: 'Ik was erbij en keek verwonderd toe terwijl mannen en vrouwen elkaar tussen de kapstokken te lijf gingen, hijgend en zwoegend, met veel gegrom en venijnige blikken.'* En... hij spreekt niet heel veel verbazing uit, ik keek erbij en verwonderd, maar dat is niet héél erg verbaasd. [...] Dus ik vond eigenlijk dat hij nauwelijks verbaasd was en daarom heb ik A gekozen bij de eerste vraag.' In de rest van de analyse komt naar voren dat deze leerling niet alleen informatie uit de tekst gebruikt om tot een antwoord te komen, maar ook kennis buiten de tekst inzet. Deze leerling gebruikt ook de leesactiviteit 'associëren' als hij de vraag over een opmerking van het garderobemeisje moet duiden. Hij verwijst naar een stukje uit de tekst en concludeert dat er vrij veel jassen gestolen moet worden. Bij deze conclusie maakt deze leerling een link met zijn eigen ervaringen: *'Als jij een dure jas hebt dan neem jij je eigen jas niet meer terug, want die wordt dan dus door iemand anders weer meegenomen.'* Binnen het beantwoorden van deze vraag gebruikt de leerling duidelijk informatie van buiten de tekst in combinatie met informatie binnen de tekst om tot begrip te komen (zie Bijlage 5.12).

Uit de aanpakbeschrijvingen van de sterke lezers uit vwo 3 wordt een verschillende aanpak geconstateerd: de ene lezer gebruikt weinig tot geen leesactiviteiten om tot tekstbegrip te komen. Deze leerling blijft dicht bij de tekst en gebruikt geen kennis van buiten de tekst. De andere sterke lezer maakt daarentegen wel gebruik van andere leesactiviteiten dan het herhalen en parafraseren van de tekst. Voor het beantwoorden van deze vraag maakt de leerling gebruik van situatiemodelrelaties. Hij herhaalt een klein stukje uit de tekst en trekt daarna een conclusie op basis van associaties die hij buiten de tekst om maakt. Enerzijds vult de leerling hier open plekken zelf in en anderzijds maakt hij gebruik van zijn eigen persoonlijke ervaringen en kennis om de vraag te beantwoorden. Ook heeft deze leerling toegang tot zijn eigen antwoordproces. De leerling die deze situatiemodelrelaties wel maakt werd bevraagd over een prozatekst en de leerling die vooral informatie uit de tekst gebruikte om tot begrip te komen werd bevraagd over een poëzietekst.

Opvallend aan de aanpak van de teksten van de twee sterk lezende vijfdeklassers is dat ze allebei vooral tot tekstbegrip komen op basis van een wisselwerking van informatie in de tekst en (algemene) kennis uit eigen ervaring. Er worden meerdere leesactiviteiten ingezet en er lijkt evidentie te bestaan dat er een situatiemodel wordt gecreëerd om tot tekstbegrip te komen. De vijfdeklassers lijken ook meer inzicht te hebben in hun eigen denkprocessen dan de derdeklassers en kunnen deze daardoor helder formuleren.

Over het algemeen bestaat er een groot verschil tussen de strategieën van de zwakke en gemiddelde lezers en die van de sterke lezers. De sterke lezers gebruiken meerdere leesactiviteiten en lijken meer inzicht te hebben in hun eigen antwoordproces. Er bestaat aan de hand van deze observaties evidentie voor het creëren van situatiemodellen van uiteenlopende complexiteit om tot tekstbegrip te komen.

3.3 Beschrijvingen leesactiviteiten vwo 3 en vwo 5

3.3.1 Zwakke lezers

De ene derdeklasser (zwakke lezer) leest eerst de tekst en daarna bekijkt ze de vragen. Het lezen van de tekst gaat gepaard met een aantal korte reacties. Haar eerste reactie op de tekst is dat ze het gedicht 'raar' vindt omdat het meisje een brief ontvangt en deze niet openmaakt. De leerling zou de brief zelf wel openmaken. Hier relateert de leerling de gebeurtenis in het gedicht aan haar eigen ervaring: als je een brief ontvangt wil je deze openen. Vervolgens leest de leerling de vraag en geeft ze het antwoord beknopt weer wat ze zou bedenken als het een open vraag was geweest: *'Ik zou zelf, als het een open vraag was geweest, omdat hij het moment wou bewaren tot later. Zo klinkt het een beetje. Maar die optie zit er niet echt bij. Dan denk ik toch dat het de negatieve inhoud is, omdat hij hem niet durft te openen.'* Opvallend is ook het feit dat de leerling de persoon aanduidt met 'hij', terwijl in het gedicht duidelijk wordt weergegeven dat het om een meisje met een brief gaat (lees: 'meisje met de brief'). Dit kan duiden op een niet-actieve verwerking van de tekst tijdens het lezen. De rest van de vragen gebruikt de leerling ook de *textbase* om tot een antwoord te komen. Er worden weinig tot geen andere leesactiviteiten ingezet en de leerling kiest snel een antwoord zonder dat we veel inzicht krijgen in het mentale proces (zie Bijlage 6.1).

De andere derdeklasser (zwakke lezer) leest de tekst in zijn geheel zonder vragen te stellen of gedachtes te uiten. Daarna bekijkt hij de vragen. Tijdens het beantwoorden van de vraag of Nora het hockeymeisje zal gaan snoepen, ondanks dat dit niet mag van haar trainer, put deze leerling meerdere malen uit kennis en ervaringen buiten de tekst. Hij evalueert per antwoord of deze zou kunnen kloppen, waardoor we een uitgebreid inzicht in het mentale proces van deze leerling krijgen. Op het antwoord 'De kans is klein dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, omdat de hockeytrainer een duidelijke termijn heeft gesteld', reageert deze leerling met kennis van buiten de tekst. *'Dat zou 'm natuurlijk wel kunnen zijn, want ze zeggen hier dat ze eerste klas speelt en dat is natuurlijk best wel serieus.'* Het feit dat eerste klas spelen 'serieus' is, wordt nergens in de vraag geëxpliciteerd, dus deze kennis heeft de leerling buiten de tekst opgedaan. Tijdens het beantwoorden van de andere vragen blijft deze leerling evalueren en trekt hij voordat hij een antwoord geeft een korte conclusie. Hij kijkt meerdere malen terug in de tekst en geeft dit ook aan, wat duidt op het monitoren van het eigen lezen. Deze leerling gebruikt dus voornamelijk de *textbase* om tot tekstbegrip te komen, maar gebruikt ook informatie van buiten de tekst om antwoorden af te wegen. Er lijkt hier evidentie te bestaan voor het feit dat het situatiemodel wordt geactiveerd. Ook geeft deze leerling zichzelf instructies als het gaat om het terugkijken in de tekst (zie Bijlage 6.2).

De aanpak van de poëzietekst van de ene vijfdeklasser (zwakke lezer) is dat deze leerling eerst de tekst op een passieve en snelle manier leest. Daarna bekijkt hij direct de vragen. De leerling leest alle antwoordopties hardop voor en komt heel snel tot een antwoord: *'Nou ik denk dat het B is, omdat ehh ze in de tekst zegt eh... Ik wil mezelf bewaren eh meisje met de brief. Dus ik denk het in dit geval B is.'* Voor het beantwoorden van deze vraag gebruikt de leerling enkel de *textbase*. Deze leerling trekt één keer een korte conclusie tijdens het beantwoorden van een vraag: *'Ja, ik heb het gevoel dat het is omdat ze een soort van de tijd wil stilzetten, omdat ze niet wil veranderen, ze wil blijven zoals ze is, dus dan is het voor mij C.'* De laatste vraag beantwoordt hij erg summier en er wordt weinig tot geen gebruik gemaakt van andere leesactiviteiten om tot tekstbegrip te komen. Een situatiemodel wordt

hoogstwaarschijnlijk niet gecreëerd en we krijgen weinig inzicht in de het tekstbegripsproces van deze leerling (zie Bijlage 6.7).

De aanpak van de prozatekst van de andere vijfdeklasser (zwakke lezer) is dat deze leerling eerst de halve tekst leest en daarna de vragen bekijkt. Ze lijkt erg verward tijdens het lezen van de tekst, wat kan duiden op concentratieproblemen. Daarna maakt ze de vragen op basis van wat ze als eerste leest in het vervolg van de tekst. Over het algemeen gebruikt deze leerling alleen de *textbase* om de vragen te beantwoorden. Op de vraag welk gedrag volgens psychologen het meest effectief is baseert ze zich enkel op de tekst: *'Geef aan welk gedrag volgens de psychologen het meest effectief is om de behoefte aan lekkers uit te stellen. Omcirkel het juiste antwoord. Jezelf voornemen om voorlopig niet te snoepen. Jezelf voornemen om niet eerder dan op een specifiek moment te snoepen. Jezelf voornemen om helemaal niet meer te snoepen. Een ander beloven... Ik denk A. Om voorlopig... want dat is vaag en dat zeiden ze in de tekst.'* Verder lijkt deze leerling niet echt een systeem te hebben hoe je zo'n tekst aanpakt, want ze geeft zelf ook aan dat ze erg warrig is. Er worden weinig tot geen leesactiviteiten gebruikt op enkele korte conclusies na. Er wordt hoogstwaarschijnlijk geen situatiemodel gecreëerd door deze leerling (zie Bijlage 6.8).

Uit de aanpak van de teksten van de twee derdeklassers blijkt dat ze beide de tekst niet actief of kritisch lezen voordat ze de vragen bekijken. Tijdens het beantwoorden van de vragen maakt een van deze leerlingen heel erg veel gebruik van de *textbase* en de andere zwakke lezer legt ook duidelijk relaties met kennis buiten de tekst. Bij de ene leerling worden dus wel zichtbaar leesactiviteiten ingezet om tot begrip te komen en de andere leerling maakt hier weinig tot geen gebruik van. De leerling die dit wel doet creëert dus naar alle waarschijnlijkheid een situatiemodel om tot tekstbegrip te komen: er wordt meer informatie gebruikt dan alleen de informatie die wordt verstrekt binnen de tekst. De leerling die deze situatiemodelrelaties wel maakt beantwoorde vragen bij een prozatekst en de leerling die vooral informatie uit de tekst gebruikte om tot begrip te komen maakte deze over een poëzietekst.

Uit de aanpak van de twee vijfdeklassers (zwakke lezers) is dat de ene leerling de tekst zeer snel en passief leest en dan direct de vragen bekijkt. De andere leerling leest de tekst half en bekijkt dan de vragen. Ze lijkt tijdens het lezen moeite hebben met de inhoud van de tekst maar besluit toch de vragen te bekijken: dit lijkt te duiden op een wat passievere leeshouding. Daarnaast valt op dat geen van beide leerlingen andere leesprocessen inzet dan het parafaseren, voorlezen en herhalen van de *textbase*. Beide leerlingen halen weinig tot geen informatie uit hun eigen ervaring aan om tot begrip te komen. Ook is het opvallend dat een van deze vijfdeklassers weinig tot geen systeem hanteert bij het maken van een tekst met vragen. Binnen zowel het beantwoorden van de vragen over de korte proza- als de poëzietekst wordt er bij deze leerlingen hoogstwaarschijnlijk geen simulatiemodel geactiveerd.

Over het algemeen lijkt de zwakke lezer hier ook een passieve lezer: hij is niet actief met de tekst bezig en benadert de tekst niet vanuit een kritisch oogpunt. Wanneer er problemen ontstaan tijdens het lezen worden deze niet opgelost maar aan de kant geschoven door bijvoorbeeld de vragen te bekijken. De vragen worden veelal beantwoord op basis van de *textbase* en er lijkt onder deze groep lezers geen evidentie te bestaan voor het creëren van een situatiemodel. Hierbij moet wel opgemerkt worden dat één van de vier leerlingen wel degelijk actief met de vragen aan de slag gaat: hij gebruikt zowel informatie van binnen als buiten de tekst en zet verschillende leesactiviteiten in om tot een goed antwoord te komen.

3.3.2 Gemiddelde lezers

De aanpak van de poëzietekst van de ene gemiddeld lezende derdeklasser is dat ze eerst de eerste vraag leest en dan pas de tekst bekijkt. Vervolgens geeft ze meteen antwoord op de eerste vraag zonder hier uitgebreid over uit te weiden: *'Ehm.. ik denk nu B. Maar ik weet het niet zeker. Nee, ik denk wel dat ze de inhoud belangrijk vindt, maar ik denk dat ze hem gewoon niet wil openen, dus ik ga voor B.'* Binnen het beantwoorden van de rest van de vragen is er één bescheiden voorbeeld van het feit dat deze lezer een mentale representatie heeft gemaakt van het meisje in het gedicht. De vraag luidt: 'In deze tekst staan meerdere toespelingen op een schilderij: 'raam in de lucht', 'meisje met brief' Vermeer, de 'stilte'. Waarom wordt er verwezen naar een schilderij?' Een van de antwoordopties is 'Van binnen naar buiten biedt het raam de ik zicht op de buitenwereld'. De leerling kijkt terug naar het gedicht en geeft dan aan dat dit volgens haar niet het goede antwoord is *'want de 'ik' praat zeg maar vanuit dat ze in de kamer is.'* Uit deze zin blijkt dat ze zich een voorstelling maakt van de situatie van het meisje, zonder dat dit letterlijk wordt verteld in het gedicht (op de regel na dat ze de brief op haar bed legt). Bij een andere vraag wordt het situatiemodel ook geactiveerd wanneer ze probeert te achterhalen waar het gedicht over gaat. De leerling zegt: *'Ik denk eerder dat de tekst gaat over de afwezigheid van een geliefde, maar dan weet ik niet waarom ze de brief niet opent.'* Uit deze zin blijkt dat de verwachting van een geliefde die een brief krijgt niet strookt met wat er hier in het gedicht gebeurt: er is sprake van een onverwachte situatie. Deze leerling gebruikt dus de *textbase* om tot tekstbegrip te komen maar maakt ook situatiemodelrelaties om antwoordopties uit te sluiten (zie Bijlage 6.3).

De andere gemiddeld lezende derdeklasser leest eerst de prozatekst in zijn geheel en bekijkt dan de vragen. Deze leerling baseert zich volledig op de *textbase* en hij zet verder geen andere leesactiviteiten in, zoals associëren en evalueren, om tot tekstbegrip te komen. We krijgen weinig inzicht in de gedachtegang van deze leerling, omdat hij keer op keer kort herhaalt wat er in de tekst wordt gezegd en daarna een antwoord geeft op de vraag. Als hij een antwoord elimineert kan hij soms ook niet uitleggen waarom: *'Dus ik denk ook niet C, want je kan... ja... ik weet niet echt waarom dat denk ik gewoon.'* Bij deze leerling is er geen sprake van het leggen van situatiemodelrelaties en er wordt hoogstwaarschijnlijk geen situatiemodel geactiveerd om tot tekstbegrip te komen (zie Bijlage 6.4).

Opvallend aan de aanpak van de poëzietekst van de ene vijfdeklasser (gemiddelde lezer) is dat deze leerling eerst de tekst leest en daarna de vragen bekijkt. Tijdens het lezen van de vragen trekt ze al korte conclusies: *'In deze tekst is sprake van een ik die vandaag een brief heeft ontvangen. In plaats van deze te openen legt de ik hem ongeopend op haar bed. Met welke bedoeling zou de ik dat doen denk je? Ik zou meteen denken dat ze ja, bang is voor de inhoud ofzo, dat ze hem inderdaad niet durft te openen.'* Ook denkt deze leerling dat de inhoud van de brief belangrijk is voor het meisje in het gedicht, maar ze vertelt niet waarom ze dit denkt. Toch geeft deze opmerking weer dat deze leerling open plekken invult en meerdere elementen in overweging neemt dan alleen de informatie binnen de tekst. Voor het beantwoorden van de overige vragen leunt de leerling veel op de *textbase* maar ze maakt ook een aantal associaties. Een passage uit het transcript laat zien dat de leerling een mentale representatie maakt van de gebeurtenissen in het gedicht: *'Nou ik heb zo'n idee dat ze dan zal ik maar zeggen, ze legt de brief op haar bed en dan ehm kijkt ze uit het raam ofzo en dan denkt ze daarbij na van, stilte achter mijn raam... En dat de tijd eigenlijk voorbij gaat, want in haar kamer komt steeds meer schaduw.'* Aan de hand van deze voorstelling beantwoordt ze de vraag. Ook bij een andere vraag gaat ze op deze manier te werk. Deze leerling maakt dus zowel gebruik van de *textbase*

als van haar eigen ervaringen en voorstellingsvermogen. Er lijkt evidentie te bestaan voor het feit dat een situatiemodel wordt geactiveerd (zie Bijlage 6.9).

De aanpak van de prozatekst van de andere vijfdeklasser (gemiddelde lezer) is dat deze leerling eerst de tekst leest en daarna de vragen bekijkt. De leerling evalueert gelijk al de titel van de tekst door aan te geven dat hij hem apart en abstract vindt. Vervolgens linkt hij later weer terug naar de titel tijdens het lezen van de tekst en verbindt hij hier een korte conclusie aan. Tijdens het maken van de vragen herken je bij deze lezer een duidelijk patroon binnen de taakuitvoering: na het lezen van de vraag formuleert hij voor zichzelf een antwoord. Daarna bekijkt hij de antwoordopties en geeft hij antwoord door het combineren van passages uit de tekst voorzien van korte conclusies, vervolgens geeft de leerling een antwoord op de vraag. Bij één vraag doet hij dit niet en baseert hij zich puur op de *textbase*, namelijk de titel. Bij deze leerling wordt er niet een uitgebreid en complex situatiemodel gecreëerd, maar hij gebruikt wel meerdere leesactiviteiten (concluderen en evalueren) om tot tekstbegrip te komen. Het situatiemodel wordt waarschijnlijk in bescheiden mate geactiveerd (zie Bijlage 6.10).

Uit de beschrijvingen van de aanpak van de twee derdeklassers blijkt dat een van deze leerlingen veel gebruik maakt van de *textbase* en de andere gemiddelde lezer ook duidelijk relaties legt met kennis buiten de tekst: bij de ene leerling worden dus wel leesactiviteiten ingezet om tot begrip te komen en de andere leerling maakt hier geen gebruik van. De leerling die dit wel doet creëert dus waarschijnlijk een situatiemodel om tot tekstbegrip te komen: er wordt meer informatie gebruikt dan alleen de informatie die wordt verstrekt binnen de tekst. De leerling die deze situatiemodelrelaties wel maakt maakte vragen over een poëzietekst en de leerling die vooral informatie uit de tekst gebruikte om tot begrip te komen maakte een testje over een prozatekst.

Aan de hand van de beschrijvingen van de aanpak van de teksten van de twee gemiddeld lezende vijfdeklassers blijkt dat allebei deze leerlingen gebruik maken van zowel de *textbase* als de eigen kennis en ervaring. De ene leerling maakt hier meer gebruik van dan de ander. De leerling die vragen bij een prozastukje maakte, maakte meer gebruik van de *textbase*. Bij beide leerlingen lijkt er evidentie te bestaan voor het zichtbaar activeren van een situatiemodel: bij de leerling met het gedicht is dit model complexer dan bij de andere leerling, omdat het lijkt alsof zij ook een soort mentale representatie maakt van de tekst.

Over het algemeen is de gemiddelde lezer ook een redelijk actieve lezer: de vijfdeklasser is actiever met de tekst bezig en benadert de tekst vanuit een kritischer oogpunt dan de derdeklasser. In het beantwoorden van de vragen is hier een verschil aan te duiden tussen de derde- en vijfdeklassers: de vijfdeklassers maken zichtbaar gebruik van leesactiviteiten en er lijkt evidentie te bestaan voor het creëren van een situatiemodel. Bij de derdeklassers is hier bij één leerling geen sprake van: deze baseert zich vooral op de informatie verstrekt in de *textbase*.

3.3.3 Sterke lezers

Uit de beschrijving van de aanpak van de prozatekst van de ene goed lezende derdeklasser blijkt dat zij eerst de tekst op een passieve manier leest en daarna de vragen beantwoordt. Om de vragen te beantwoorden gebruikt deze leerling hoofdzakelijk de *textbase*: om haar antwoorden te beargumenteren verwijst ze naar stukjes in de tekst. Deze observatie geldt niet voor haar redenering op de vraag welk gedrag volgens psychologen het meest effectief is om de behoefte aan lekkers uit te stellen. De leerling zegt hier: *'Ik denk A: Jezelf voornemen om voorlopig niet te snoepen, omdat je*

dan voor jezelf uitstelt naar een moment waarvan je niet weet wanneer het komt. En bij B is het wel op een specifiek moment, over wat ze in de tekst zeiden over overmorgen of morgen... En C Jezelf voornemen om helemaal niet meer te snoepen. Dat gaat je misschien niet lukken. Ik denk... Ja, ik denk A.' Ze zegt eerst dat ze denkt dat het antwoord A is: jezelf voornemen om voorlopig niet te snoepen. Vervolgens koppelt ze dit antwoord aan een verklarende voorspelling en dan vergelijkt ze deze redentatie met een andere antwoordoptie. Hier maakt ze een analytische stap door antwoordopties af te wegen. Vervolgens verwijst ze terug naar de tekst en koppelt hier haar mening aan vast in de vorm van een voorspelling. Dit is een voorbeeld waarbij de leerling meerdere leesactiviteiten inzet om tot tekstbegrip te komen. De rest van de vragen beantwoordt deze leerling voornamelijk op basis van de *textbase*. Het is dus zo dat ze in bescheiden mate gebruik maakt van een situatiemodel en hoofdzakelijk gebruik maakt van de tekst om tot begrip te komen (zie Bijlage 6.5).

Opvallend aan de aanpak van de poëzietekst van de andere derdeklasser (sterke lezer) is dat deze leerling eerst de tekst op een zeer actieve manier leest en daarna de vragen bekijkt. Tijdens het lezen van de tekst is de leerling al actief bezig met het verwerken van de informatie in de tekst door te evalueren, concluderen, analyseren en problemen te detecteren. Deze leerling geeft vóór het lezen al aan dat hij denkt te maken te hebben met een gedicht: *'Nou als eerste heb ik het idee dat het een gedicht is, want het is best wel kort. Dus meestal is het dan niet informatief.'* Hier spreekt de leerling zijn verwachting uit voordat hij begint te lezen. Tijdens het beantwoorden van de vragen lijkt deze leerling een vrij uitgebreid situatiemodel te creëren om tot tekstbegrip te komen: hij bekijkt de tekst en koppelt conclusies aan de antwoorden door open plekken in te vullen en voorspellingen te doen. Een voorbeeld van een analyserende opmerking is de opmerking bij het beantwoorden van de vraag waarom er wordt verwezen naar een schilderij. Een van de antwoordopties is dat het meisje de inhoud van de brief niet belangrijk vindt. De leerling reageert hierop met: *'dat denk ik eigenlijk ook niet, want dan zou er niet een gedicht over geschreven zijn.'* Deze opmerking heeft te maken met benoemen van genre-aspecten, namelijk het feit dat er vaak gedichten worden geschreven over significante zaken: zaken die ertoe doen. Deze opmerking is te koppelen aan de lezersverwachting die de leerling eerder uitsprak. Een voorbeeld waarbij de leerling open plekken invult door te visualiseren wat er in het gedicht wordt verteld, is een opmerking bij het beantwoorden van de vraag wat het gedicht te maken heeft met een schilderij: *'Van binnen naar buiten... Misschien dat ze bedoelen dat een raam van twee kanten bekeken kan worden, dus dat er iemand naar binnen kijkt en dat er iemand naar buiten kijkt. Van buiten naar binnen...'* Deze lezer zet actief leesactiviteiten in om tot tekstbegrip te komen en schroomt niet om zijn mening te geven over de tekst en de antwoordopties. Hij kijkt over het algemeen eerst terug in de tekst en parafraseert passages, vervolgens trekt hij conclusies en vult open plekken in en kiest dan het beste antwoord. Het lijkt evident dat het situatiemodel wordt geactiveerd (zie Bijlage 6.6).

De aanpak van de prozatekst van de ene vijfdeklasser (sterke lezer) is dat deze leerling eerst de tekst op een redelijk actieve manier leest en daarna de vragen bekijkt. De leerling evalueert tijdens het lezen van de tekst wat ze van de informatie in de tekst vindt. In de tekst wordt bijvoorbeeld aangegeven dat: *'Zeg, als je er heel veel trek in hebt niet tegen jezelf: ik mag die dingen niet eten'*, waarop de leerling reageert: *'Oke, ik denk dat dat wel lastig is, want chocola is lekker.'* Aan de hand van deze opmerkingen is af te leiden dat de leerling de informatie uit de tekst naar haar eigen leefwereld trekt. Dit zie je ook terug bij het beantwoorden van de vraag over Nora het hockeymeisje en het antwoord over de strenge coach: *'Eh aan de ene kant wel, want als je een strenge trainer hebt dan wil je wel gewoon doen wat hij zegt.'* Wederom koppelt de leerling de tekst aan haar eigen

kennis en ervaring om zo tot begrip te komen. Op een paar associaties als deze na gaat de leerling verder heel erg *textbase* te werk. Zo geeft ze volledig gebaseerd op de tekst antwoord op de vraag over wat volgens psychologen de kans dat je snackt vergroot: *'Eh ja nou dat ze geen zelfbeheersing hebben denk ik. Dat is wel wat ze uiteindelijk zeggen. 'Jezelf moeten beheersen is simpelweg moeilijk', ja dat denk ik.'* Deze leerling gebruikt vooral de leesactiviteit associëren om tot tekstbegrip te komen, verder gebruikt ze veelal de informatie uit de tekst. De leerling creëert dus waarschijnlijk een situatiemodel, maar deze is niet zo complex (zie Bijlage 6.11).

Uit de aanpakbeschrijving van de poëzietekst van de andere vijfdeklasser (sterke lezer) is dat deze leerling eerst de tekst op een redelijk actieve manier leest en daarna de vragen bekijkt. Tijdens het lezen van de tekst zet deze leerling leesactiviteiten in zoals het trekken van conclusies en het maken van associaties. De leerling kijkt vaak terug naar de tekst en leunt hier ook op in het beantwoorden van de vragen. Een illustratie hierbij is het beantwoorden van de vraag waarom het meisje de brief niet opent: *'ik zie niet dat ze verwacht dat er een negatieve inhoud is, nou, ze kan het wel verwachten, maar het is niet heel duidelijk. Ze zegt dat ze de brief alleen maar wil bewaren, ze zegt niet expliciet: ja er is een negatieve inhoud.'* De leerling geeft aan dat hij dit letterlijk in de tekst had willen lezen als dit antwoord goed was geweest. Bij een andere vraag, 'waar gaat de tekst vooral over?', krijgen we heel duidelijk inzicht in de gedachtegang van deze leerling doordat hij zijn afwegingen duidelijk omschrijft. Per antwoord legt hij uit wat hij ervan denkt en waarom. Hierbij maakt hij gebruik van verschillende leesactiviteiten, zoals het invullen van open plekken (concluderen) en het maken van associaties met kennis over informatie buiten de tekst. Bij het antwoord 'de afwezigheid van een geliefde' activeert deze leerling duidelijk situatiemodelrelaties: *'Ik kreeg je brief, ja dat kan zijn van een geliefde. En uhm... de afwezigheid ook wel ervan, want als je gewoon ernaast bent dan praat je met elkaar, dan geef je niet elkaar een brief. Dus daar zou het over kunnen gaan.'* Hieruit leidt de leerling af dat als de brief van een geliefde is, dat deze dus afwezig is, anders stuur je elkaar geen brief. Dit soort gedachtes geven blijk van het activeren van het situatiemodel: het actief inzetten van verschillende leesprocessen om tot tekstbegrip te komen (zie Bijlage 6.12).

Uit de beschrijvingen van de twee derdeklassers blijkt dat een van deze leerlingen veel gebruik maakt van de *textbase* en hier en daar een andere leesactiviteit inzet om tot begrip te komen. De andere lezer legt duidelijk relaties met kennis buiten de tekst: er lijkt evidentie te bestaan voor het feit dat het situatiemodel wordt geactiveerd. Ook begon deze lezer op een andere manier aan de tekst door zijn verwachtingen uit te spreken: dit duidt op een actieve en bewuste vorm van lezen. De leerling die een bescheiden aantal situatiemodelrelaties maakt beantwoorde vragen bij de prozatekst en de leerling die gecombineerd interne en externe informatie gebruikt maakte vragen over een poëzietekst.

Opvallend aan de aanpak van de teksten van de twee vijfdeklassers (sterke lezers) is dat allebei de leerlingen de tekst op een actieve manier benaderden. Ze maakten allebei tijdens het lezen gebruik van leesactiviteiten zoals concluderen en associëren. Voor het beantwoorden van de vragen maakten deze leerling gebruik van zowel de *textbase* als de eigen kennis en ervaring. De ene leerling maakt hier meer gebruik van dan de ander. Bij beide leerlingen lijkt er evidentie te bestaan voor het creëren van een situatiemodel: bij de leerling met het gedicht is dit model complexer dan de bij de andere leerling, omdat hij veel verschillende leesactiviteiten combineert om tot tekstbegrip te komen.

Over het algemeen is de sterke lezer ook een actieve lezer: hij is actiever met de tekst bezig en benadert de tekst vanuit een kritisch oogpunt. Een van de derdeklassers sprak zijn lezersverwachtingen zelfs uit alvorens hij de tekst ging lezen: dit duidt op een metacognitieve en actieve houding ten opzichte van het lezen van de tekst. Voor zowel de derde- als de vijfdeklasser lijkt deze conclusie te gelden: alhoewel de vijfdeklassers meer activiteiten inzetten om tot een antwoord te komen. Over het algemeen lijkt er voor de groep sterke lezers zichtbare evidentie te bestaan dat er sprake is van het creëren van een situatiemodel.

4. Conclusie & Discussie

De eerste deelvraag luidde: *Is er een verschil in het begrip van poëzie en proza?* Aan de hand van de resultaten van de leestest en de bijbehorende analyse is het antwoord op deze vraag niet te geven. We hebben niet aan kunnen tonen dat er een verschil is in gemiddeld begrip tussen het lezen van proza en het lezen van poëzie tussen leerlingen van leerjaar 3 onderling en leerjaar 5 onderling. We hebben wel aan kunnen tonen dat de correlatie erg laag is: de begripsscore van een leerling voor proza is nauwelijks voorspellend voor zijn begrip van poëzie. De tweede deelvraag luidde: *Is er een relatie tussen het begrip van poëzie en proza van leerlingen in vwo 3 ten opzichte van leerlingen in vwo 5 en is hier een ontwikkeling in?* Uit een variantieanalyse voor herhaalde waarnemingen blijkt dat er geen verschil aangetoond kan worden tussen de gemiddelde scores van derde- en vijfdeklassers. Het verschil tussen de gemiddeldes van proza en poëzie blijkt niet significant en ook het interactie-effect tussen leerjaar en type tekst is niet significant. Uit deze gegevens blijkt dat het lezen van proza en het lezen van poëzie naar alle waarschijnlijkheid dus twee verschillende activiteiten zijn.

De derde deelvraag was als volgt geformuleerd: *Hoe komen zwakke en goede lezers tot begrip van poëzie en proza?* Allereerst valt op dat de transcripten van de sterke lezers over het algemeen langer zijn dan de transcripten van de zwakke lezers. De sterke lezers hebben over het algemeen meer inzicht in hun denk- en antwoordproces en omschrijven hun denkstappen omvangrijker. Aan de hand van de beschrijvingen per leerling blijkt dat zwakke lezers over het algemeen heel erg passief omspringen met het lezen van de tekst. Ze stellen zichzelf bijvoorbeeld geen vragen en maken geen associaties tijdens het lezen van de tekst: de tekst lijkt een soort gegeven te zijn. Wanneer de zwakke leerlingen vragen beantwoorden, baseren ze zich hoofdzakelijk op de informatie gegeven in de tekst (*surface code* en *textbase*). Omdat deze leerlingen de tekst zo passief tot zich nemen lijkt er geen tot weinig sprake te zijn van het creëren van een situatiemodel en er is hier dan ook geen verschil aan te duiden tussen het lezen van proza en poëzie. De bevindingen sluiten dus voor zowel proza als poëzie aan bij de bevindingen van Rapp en collega's (2007) waarin wordt gesteld dat de patronen van zwakke lezers vaker hetzelfde blijven dan bij sterke lezers. Er is echter binnen deze groep zwakke lezers sprake van een uitzondering op de regel: namelijk één zwak lezende leerling in de derdeklas. Hier kom ik in de discussie op terug.

Sterke lezers lijken zich actiever op te stellen in het lezen van de tekst. Bij het beantwoorden van de vragen en het lezen van de tekst maken zij over het algemeen in meerdere mate gebruik van verschillende leesactiviteiten om tot begrip te komen. Ook deze bevindingen stroken met de waarnemingen van Rapp (2007), namelijk dat een getrainde lezer gekenmerkt is door de geschikte selectie en het gebruik van begripsprocessen. De sterke lezer in vwo 5 is hier een goed voorbeeld van doordat hij de tekst actief leest en verschillende leesactiviteiten benut om tot begrip te komen. Vooral wat betreft de sterke lezers lijkt hierdoor evidentie te bestaan dat deze lezers, zoals door Van Dijk en Kintsch (1983) omschreven, complexere en uitgebreidere 'situatiemodellen' creëren binnen zowel het genre poëzie als proza (zie Bijlage 7). Opvallend is het feit dat er één zwakke leerling is die duidelijk gebruik maakt van situatiemodelrelaties in het beantwoorden van de vragen bij de zowel de poëtische als de prozatekst. Ook is er één sterke leerling die geheel op basis van de *textbase* de vragen over beide genres beantwoordt. Deze twee leerlingen zijn echter uitzonderingen op de regel en hier kom ik op terug in de discussie. Het is wel interessant om aan de hand van deze observaties

voorzichtig aan te merken dat de inzet van leesactiviteiten dus niet zozeer genre-specifiek hoeft te zijn, maar ook leerlingsspecifiek kan zijn. Er is verder onderzoek nodig op dit gebied om hier uitsluitend over te doen.

De vierde deelvraag luidde: *Wat is de ontwikkeling in de totstandkoming van begrip van poëzie en proza van leerlingen in V3 t.o.v. V5?* Na bestudering van de transcripten kan met voorzichtigheid worden geconcludeerd dat het verschil in de totstandkoming van tekstbegrip niet systematisch verschilt tussen de twee leerjaren: een zwakke lezer in vwo 3 gebruikt dezelfde strategieën om tot begrip te komen als een zwakke lezer in vwo 5 (het herhalen van de tekst en parafraseren). Over het algemeen wordt er passief omgesprongen met de tekst en wordt hier veel op geleund om de vragen te beantwoorden. Er lijkt een interactie-effect aan te merken binnen de leesniveaus, waarbij er een ontwikkeling plaats lijkt te vinden in de categorie van de 'gemiddelde' lezers in klas 3 ten opzichte van klas 5. Binnen deze groep lijken de leerlingen in het derde leerjaar nog weinig leesactiviteiten in te zetten om tot tekstbegrip te komen: over het algemeen worden er geen tot weinig situatiemodelrelaties gelegd en bestaat er weinig evidentie voor het creëren van een situatiemodel. In deze categorie in leerjaar 5 valt op dat er evidentie lijkt te bestaan voor het feit dat dit wél gebeurt: lezers zetten verschillende leesactiviteiten in om tot begrip te komen en er wordt waarschijnlijk, in verschillende mate, een situatiemodel gecreëerd (zie Bijlage 7). Gezien de kleine onderzoeksgroep is hier geen uitsluitend over te geven en is meer onderzoek op dit gebied aan te raden.

De hoofdvraag die binnen dit onderzoek centraal stond was: *Is er een verschil in tekstbegrip bij het lezen van proza en poëzie tussen vwo 3 en vwo 5 leerlingen en is er een ontwikkeling in leesbegrip tussen deze twee groepen leerlingen?* Met voorzichtigheid is te concluderen dat er geen aantoonbaar verschil zit in het lezen van proza en poëzie tussen deze leerjaren met betrekking tot tekstbegrip. Ook is er geen duidelijk verschil in het creëren van tekstbegrip tussen leerjaar 3 en leerjaar 5 in de groepen zwakke en sterke lezers. Wel lijkt er evidentie te bestaan voor het verschil in aanpak van de tekst en de toegang tot het eigen denken van zwakke en sterke lezers. Respectievelijk lijken zwakke lezers de tekst te benaderen op een passieve wijze en sterke lezers benaderen de teksten op een actieve(re) wijze. Bij zwakke lezers lijkt de leestaak te starten bij de vragen en voor sterke lezers begint deze al bij de titel van de tekst. Dit is een interessante observatie en hier lijkt een taak voor het huidige onderwijs weggelegd om zwakke lezers op een andere manier te benaderen en te activeren in hun leesbenadering. Een werkvorm als *modelling* zou zwakke lezers op weg kunnen helpen door het goede voorbeeld te laten observeren: hoe pak je zo'n niet-zakelijke tekst nou actief aan? Docenten zouden bijvoorbeeld ook de imaginaire benadering, zoals omschreven door Peskin (2007), kunnen *modellieren* en op deze manier de verschillen tussen het lezen van zakelijke en niet-zakelijke teksten voor kunnen doen. Het oefenen van een dergelijke aanpak kost wel tijd, aangezien het onder de knie krijgen van het lezen van poëzie een lange periode van aandachtige oefening vereist, zoals Ericsson en collega's benadrukken (2002; Sternberg & Horvath, 1995).

Ook is opgevallen dat de zwakke lezers weinig tot geen toegang hebben tot hun eigen antwoordproces; de sterke lezers hebben over het algemeen meer toegang tot hun eigen gedachtegang waardoor deze informatie omvangrijker is. Tot slot is er geobserveerd dat in de groep van gemiddelde lezers tussen leerjaar 3 en 5 een bescheiden ontwikkeling plaatsvindt: de gemiddelde lezer lijkt zijn strategieën te verbeteren en is twee jaar later, in leerjaar 5, in staat om situatiemodelrelaties te leggen. De groep van gemiddelde lezers lijkt zich stapsgewijs bij de groep

van sterkere lezers te voegen naarmate de jaren verstrijken en ze meer leesvaardigheidstraining krijgen (zie Bijlage 8). Om deze vermoedens te bevestigen zou er een longitudinaal onderzoek uitgevoerd moeten worden onder zwakke, gemiddelde en sterke lezers op het gebied van tekstbegrip van deze genres.

Er zijn in het kader van dit onderzoek ook een aantal discussiepunten te benoemen. Zo bestaat het vermoeden dat er interferentie tot stand komt tussen het onderzoeksobject (lezen) en de methode. De onderzoeksresultaten suggereren dat zwakke lezers geen tot weinig toegang hebben tot hun eigen denkprocessen tijdens het lezen. Wanneer deze leerlingen deze toegang niet hebben, kunnen hier ook geen evidente conclusies aan worden verbonden. Voor toekomstig onderzoek onder deze groep lezers zou een andere onderzoeksmethode, zoals *eyetracking*, een betrouwbaardere optie zijn.

Tot slot komen de observaties binnen dit onderzoek op het gebied van het inzetten van de leesstrategie 'analyseren' (omschreven als 'het herkennen/benoemen van vormaspecten, stijl, genre, het verbinden van tekstgedeelten') overeen met beweringen van Peskin (2010). Hij vroeg zich af of leerlingen, wanneer ze geconfronteerd worden met een gedicht, ze automatisch conventionele verwachtingen creëren zoals Culler beweert (1976). Ook vroeg hij zich af of leerlingen extra aandacht besteden aan tekstuele kenmerken zoals het toekennen van meerdere betekenissen, de aanwezigheid van metaforen in de tekst en het vinden van betekenis. Een enkele keer maakte een leerling een analyseren opmerking, maar deze leesactiviteit is in verhouding met de andere activiteiten niet vaak ingezet (zie Bijlage 7). De vraag van Peskin (2010) lijkt dus op zijn plaats. Deze resultaten zijn wellicht toe te schrijven aan het feit dat poëzie niet langer een verplicht vak is op de middelbare school: de leerlingen hebben niet genoeg getraind om dit soort conventies direct te koppelen aan het genre.

Een ander discussiepunt heeft te maken met de externe validiteit met betrekking tot de onderzoeksmethode *stimulated recall*. De interviews zijn grotendeels na de klassikale leestest afgenomen. Na deze leestest zijn een zestal leerlingen per klas een voor een uitgenodigd voor de individuele dataverzameling (*stimulated recall* en hardopdenken). Na vijf *stimulated recall*-interviews met leerlingen van het vijfde leerjaar bleek dat er niet echt geïnterviewd was: de leerlingen beschreven enkel hun antwoordproces. Er moet in mijn uitleg van de methode aan de leerling verwarring ontstaan zijn bij mij (de interviewer) met de methode hardopdenken, waarbij de onderzoeker zo weinig mogelijk 'stoort'. Op het moment dat bleek dat het geen echte 'interviews' waren, maar meer beschrijvingen, had ik al meer dan de helft van de interviews afgenomen. Op dat moment is de keuze gemaakt om deze methode ook in de overige interviews te blijven hanteren, ondanks dat het minder informatie op zou leveren. Uiteindelijk hebben deze interviews wel bruikbare inzichten opgeleverd, maar deze informatie had omvangrijker kunnen zijn als er op cruciale momenten door was gevraagd.

Nog een ander discussiepunt heeft te maken met de selectie van de sterke- en zwakke lezers in leerjaar 3 en 5. Ik heb de twee betrokken docenten van leerjaar 3 en 5 gevraagd om suggesties voor leerlingen in de drie vooraf bepaalde categorieën (zwak, sterk en gemiddeld). Deze docenten gaven allebei aan dat het schooljaar net gestart was en dat zij ook nog niet zo heel veel zicht hadden op de leesniveaus van hun (deels nieuwe) leerlingen. In vwo 3 is deze selectie bijvoorbeeld gemaakt op basis van één leestest. Onderling hebben deze docenten wel overlegd; de vijfdeklassers kwamen net uit de klas van de andere vwo 3-docent gestroomd. Deze selectiemethode heeft vermoedelijk invloed gehad op de resultaten van de derdeklassers. In het geval van één zwakke en een

gemiddelde lezer in dit leerjaar vraag ik mij dan ook sterk af of zij wel thuishoorden in deze categorieën. Ik vond deze zwakke lezer vrij sterk en deze gemiddelde lezer vrij zwak. Deze observatie geldt ook voor een van de sterke lezers in dit leerjaar. De selectie van de zes vijfdeklassers lijkt goed gegaan.

De data is geanalyseerd met behulp van een codeerschema gebaseerd op het schema gecreëerd door Janssen et al. (2005). Tijdens het analyseren waren sommige uitspraken lastig onder te brengen, omdat bijvoorbeeld twee analysecategorieën zoals 'evalueren' en 'emotioneel reageren' op een tekst dicht bij elkaar kunnen liggen. In die zin blijft deze data-analyse 'mensenwerk' en kan dit invloed hebben op de methodologische validiteit. Achteraf blijkt dit schema wel een geschikt instrument voor dit type data-analyse: alle leesactiviteiten kwamen (in verschillende mate) terug binnen de transcripten (zie Bijlage 7). De uitbreiding van het schema met de categorie 'taakuitvoering' blijkt achteraf ook een waardevolle toevoeging aan het reeds bestaande schema.

De interne (of methodologische) validiteit is mogelijk ook in het geding als we kritisch naar de soorten vragen binnen de tekstbegriptest kijken: zijn deze (vooral) op basis van de *surface code*, de *textbase* of situatiemodelrelaties te beantwoorden? Binnen de tekstbegriptest komen we al deze soorten vragen tegen. Enerzijds wordt en bijvoorbeeld gevraagd naar wat een gedicht volgens de leerling betekent (zie vraag 3 van tekst 2 in Bijlage 1) of waarom een personage eenzaam zou kunnen zijn (zie vraag 1 van tekst 1 in Bijlage 1). Bij dit type vragen is er ruimte voor de leerling om te interpreteren en zijn eigen kennis op een gedicht/prozatekst toe te passen (naast gebruik te maken van de *textbase*). Er zijn ook vragen in de individuele en klassikale leestest opgenomen die vrijwel geen mogelijkheid bieden tot het inzetten van situatiemodelrelaties; deze vragen zijn enkel op basis van de *surface code* en/of *textbase* te beantwoorden. Een voorbeeld van zo'n vraag is vraag 1 van tekst 3 (zie Bijlage 1): alle leerlingen (ongeacht leesniveau of leerjaar) hebben deze vraag beantwoord op basis van de *textbase*. Wellicht heeft dit ook te maken met het tekstgenre: deze prozatekst was vrij informatief en kwam qua kenmerken dus dicht bij een zakelijke tekst. Zakelijke teksten bieden volgens Janssen et al. (2006) weinig ruimte voor open plekken en dus is het vrij logisch dat bij het beantwoorden van een dergelijke vraag weinig situatiemodelrelaties worden gelegd. Bij deze vraag gaf de inhoud van de tekst genoeg handvatten om de vraag te beantwoorden.

Naast de leesniveaus, leerjaren en de genres moet er in volgend onderzoek dus ook gekeken worden naar het type vragen dat gesteld wordt binnen de leestest en de mate van 'zakelijkheid' van de prozateksten. Rekening moet gehouden met het feit of de vragen te beantwoorden zijn op basis van de *surface code*, *textbase* of met behulp van situatiemodelrelaties en of de tekst genoeg open plekken bevat. Wanneer deze zaken in ogenschouw worden genomen, draagt dit bij aan de interne (of methodologische) validiteit van het (vervolg)onderzoek.

Bibliografie

- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. (V.W. McGee, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Barsalou L.W. (1999). Perceptual symbol systems. *Behavioral and Brain Science*, 22, (pp. 577–660).
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. London: Harvard University Press.
- Bleich, D. (1978). *Subjective criticism*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Bonset, H., Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2012). *Handreiking schoolexamens Nederlands havo/vwo*. Enschede: SLO.
- Culler, J. (1976). *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature*. New York: Cornell University Press.
- Culler, J. (1994). 'Structuralism and literature' in D. Keesey (Ed.), *Contexts for criticism* (pp. 280-289). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Co.
- Ericsson, K. (2002). Attaining excellence through deliberate practice: Insights from the study of expert performance. In M. Ferrari (Ed.), *Pursuit of excellence through education* (pp. 21–55). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fish, S.E. (1981). Why no one's afraid of Wolfgang Iser. *Diacritics* 11, (pp. 2-13).
- Frye, N. (1978). *Anatomy of criticism*. N.J: Princeton University Press.
- Groeben, N. & Schreier, M. (1998). Descriptive versus prescriptive aspects of the concept of literature: The example of the polyvalence convention, *Poetics*, 26, (pp. 55-62)
- Harker, W.J. (1994). "Plain sense" and "poetic significance": tenth-grade readers reading two poems. *Poetics*, 22, (pp. 199-218).
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1989). *Prospecting: From reader response to literary anthropology*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Janssen, T., Braaksma, M., Rijlaarsdam, G. & Van den Bergh, H. (2005). Flexibility in reading literary texts; differences between weak and strong adolescent readers, University of Amsterdam/Utrecht University
- Janssen, T., Broekkamp, H., & Smallegange, E. (2006). *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven. Een onderzoek*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 49(4), 1994, (pp. 294-303).

- Kintsch, W., & Franzke, M. (1995). The role of background knowledge in the recall of a news story. In R. F. Lorch, Jr. & E. J. O'Brien (Eds.), *Sources of coherence in reading* (pp. 321-333). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, W. and Rawson, K. A. (2005) *Comprehension, in The Science of Reading: A Handbook* (eds M. J. Snowling and C. Hulme), Blackwell Publishing Ltd, Oxford, UK.
- Kress, G. (1999). Genre and the changing contexts of English language arts, *Language Arts*. 76, (pp. 461-469).
- Peskin, J. (1998). Constructing meaning when reading poetry: An expert-novice study. *Cognition and Instruction*, 16(3), (pp. 235-263).
- Peskin, J. (2007). The genre of poetry: Secondary school students' conventional expectations and interpretive operations. *English in Education*, 41(3), (pp. 20-36).
- Peskin, J. (2010). The development of poetic literacy during the school years. *Discourse Processes*, 47(2), (pp. 77-103). Doi: 10.1080/01638530902959653
- Peskin, J. (2011). The social and educational benefits of scientific study of literature: From picture books to poetry. In F. Hakemulder (Ed.), *De stralende lezer: Wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van het lezen* (pp. 25-5). Delft: Eburon.
- Rapp, D.N., Van den Broek, P., McMaster, K.L., Kendeou, P. & Espin, C.A. (2007). 'Higher order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention'. *Scientific studies in Reading*, 11 (4), (pp. 289-312).
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L.M. (1985). Transaction versus interaction: A terminological rescue operation. *Researching the Teaching of English*, 19, (pp. 96-107).
- Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24, (pp. 9-17).
- Van den Broek, P.W., White, M.J., Kendeou, P. & Carlson, S. (2009). Reading between the lines. Developmental and individual differences in cognitive processes in reading comprehension. In R. Wagner (Ed.), *Biological and Behavioral Bases of Reading Comprehension Mahwah, NJ: Erlbaum*.
- Van Dijk, A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press
- Witte, T., Mantingh, E. & Van Herten, M. (2017). Doodtij in de delta: stand en toekomst van het Nederlandse literatuuronderwijs. *Spiegel der Letteren*.
- Zwaan R.A. & Graesser, A.C. (1998) Introduction to Special issue of SSR: Constructing Meaning During Reading, *Scientific Studies of Reading*, 2:3, (pp. 195-198), DOI: 10.1207/s1532799xssr0203_1
- Zwaan, R.A. & Pecher, D. (2012). Revisiting Mental Simulation in Language Comprehension: Six Replication Attempts. *PLoS ONE*7(12): e51382. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0051382>

Bijlage 1 Leestest (klassikaal)

Inleiding

Beste werker,

Voor je ligt een boekje met zes teksten en bijbehorende vragen. Voor elk verhaal krijg je in totaal tien minuten om de tekst te lezen en de vragen te beantwoorden. Ben je eerder klaar? Dan mag je door naar de volgende tekst. Ben je na tien minuten nog niet klaar? Laat de rest van de vragen dan open en ga door naar de volgende tekst. Elke tien minuten krijg je een seintje.

Sommige moeilijke woorden zijn voorzien van een uitleg onderaan de pagina met behulp van een voetnoot. Snap je andere woorden niet, probeer dan door de context de betekenis af te leiden. Het is de bedoeling dat je deze opgaven individueel maakt, dus overleg niet. Ook is het niet bedoeling dat je vragen stelt aan de medewerker. Ben je klaar? Leg dan dit boekje op de hoek van je tafel en ga iets voor jezelf doen.

Heel veel succes!

Tekst 1

Bus 54

1 Het was de dinsdagavond voor Kerstmis. In de kantoortuin klonk het gezoem van het
2 ventilatiesysteem. Op de koffieautomaat hing een roodpapieren kerstklok, verder ontbrak elke
3 versiering.

4 Jakob Hundertwasser was de enige die er tegen zessen nog was. Zijn collega's hadden
5 de middag vrij genomen of waren helemaal niet komen opdagen. Jakob werkte even hard
6 als altijd, of misschien nog harder, zo zonder enige afleiding. Misschien kon hij voor het
7 einde van het jaar nog een grote jaarrekening afkrijgen. Hij betwijfelde of de klant er zou
8 zijn om het fiat te geven. Die zat misschien wel op Ibiza of de Malediven, of naar wat voor
9 eiland ze ook maar gingen om zich weer een beetje mens te voelen.

10 Nog één keer liep Jakob de balans na. Als hij ergens een foute komma invoerde, kon
11 het rampzalige gevolgen hebben. Toen hij bij pagina drie was, werd er op het raam getikt.
12 Hij ontwaarde het gezicht van Madelon Koeters. Ze werkte in de kantine en bakte de
13 beste kroketten. Ze zwaaide naar hem, haar handen in lila wanten, en wees richting de
14 ingang.

15 Hij liep naar de hal en draaide de deur van het slot.

16 'Ach Jakob, ik zag dat het licht brandde. Moet jij geen kerst vieren?' Haar ogen waren
17 roodomrand.

18 'Dat hoeft niet zo voor mij. 't Is wel zo rustig hier. Ben je iets vergeten?'

19 Ze schudde haar hoofd en keek zo droevig dat hij maar niet verder vroeg. Toen legde
20 ze haar wanten op haar ogen. Tussen haar snikken door vertelde ze hem wat er gebeurd was.

21 'We zaten in De Posthoorn en toen zei ik iets, iets over dat ik hem al dagen zo slecht
22 kon bereiken, dat het leek of hij niet opnam als hij zag dat ik het was... en ineens was
23 het voorbij.'

24 Jakob klopte op haar rug. Haar jasje was van bont - waarschijnlijk nep - en heerlijk zacht. Hij
25 tapte een bekertje water uit de koeler tegenover de balie.

26 'Het spijt me.' Ze haalde haar neus op en zei dat ze maar weer eens moest gaan.

27 'Waar ga je naartoe?' vroeg hij.

28 'Naar huis, denk ik.' Haar stem trilde.

29 'Ik loop wel een eindje mee.' Hij liet zijn computer aanstaan en pakte zijn jas.

30 Buiten was het mistig. Ze liepen door het park, dat er verlaten bij lag. Madelon klemde haar
31 tasje tegen zich aan, haar hakken knerpten op het grintpad.

32 'Madelon,' zei Jakob, 'ik heb nog een hazenrugje in de diepvries van wildhandel Treuren, die
33 zit
34 bij mij om de hoek. Onder de kraan heb ik het zo ontdooid.'

35 'Waarom niet.' zei ze zacht.

36 Het nieuwe leven dat in die twee woorden besloten lag. Zijn huis was op orde, maar niet
37 bepaald kerstig. Wel moesten er in een keukenla nog twee kaarsen liggen. Zwijgend namen ze
38 het pad dat midden door het park liep. Toen ze de overkant hadden bereikt en wilden
39 oversteken, was de mist zo dicht geworden dat ze allebei niet zagen dat bus 54 juist de hoek
kwam.

Vragen bij tekst 1

1. In deze tekst wordt gesuggereerd dat Jakob Hundertwasser een tamelijk eenzaam leven leidt. Citeer twee tekstgedeelten (meerdere zinnen, een zin, een zinsgedeelte) waaruit dit duidelijk wordt.

Je kunt je antwoord geven in het format: 'Eerste twee woorden citaat ... laatste twee woorden citaat, (regelnummer). Bijvoorbeeld: 'De vijver ... vastgevroren vogelvoer' (r. 5-6).

Tekstgedeelte 1.1:

Tekstgedeelte 1.2:

2. Op verschillende plaatsen in deze tekst wordt gezinspeeld op een negatieve afloop. Citeer twee tekstgedeelten (meerdere zinnen, een zin, een zinsgedeelte) waaruit dit duidelijk wordt.

Tekstgedeelte 2.1:

Tekstgedeelte 2.2:

3. In deze tekst wordt ook een positief scenario opengehouden. Citeer twee tekstgedeelten (meerdere zinnen, een zin, een zinsgedeelte) waaruit dit duidelijk wordt.

Tekstgedeelte 3.1:

Tekstgedeelte 3.2:

Tekst 2

Lof der vergissing

voor Columbus

- 1 Zo kom ik uit op een gedicht:
- 2 zoals jij op een werelddeel.

- 3 Ontdekkingen,
- 4 het zijn ontsporingen.

- 5 Een spoor ontdekken, dacht jij –
- 6 of het ongedachte.

- 7 Als ik mij niet vergis
- 8 faalt mijn gedicht.

Vragen bij tekst 2

Geef aan wat de zin 'Ontdekkingen, / het zijn ontsporingen' voor jou het meest betekent (regel 3-4).

- A. Ontdekkingen en ontsporingen worden beide bewust gezocht.
- B. Ontdekkingen en ontsporingen ontstaan spontaan.
- C. Ontsporingen hoeven niet per se negatief te zijn.

Geef aan wat de zin 'Als ik ... mijn gedicht' (regel 7-8) volgens jou het meest betekent. Omcirkel het voor jou beste antwoord.

- A. De 'ik' weet niet zeker of het gedicht 'Lof der vergissing' is mislukt.
- B. De 'ik' weet zeker dat het gedicht 'Lof der vergissing' is gelukt.
- C. De 'ik' weet zeker dat het gedicht 'Lof der vergissing' is mislukt.

Geef aan waarover deze tekst volgens jou het meest gaat. Omcirkel het voor jou beste antwoord.

- A. Dat fouten maken het mogelijk kan maken om iets nieuws te bereiken.
- B. Dat er overeenkomsten zijn tussen reizen en dichten.
- C. Dat er een tegenstelling is tussen mislukken en lukken.
- D. Over de moeite die het kost een een gedicht te schrijven.

Tekst 3

Het meisje van de garderobe

1 Ik nam graag mensen mee naar Les Ambassadeurs, al was het alleen maar om hun v
2 verbazing te registreren wanneer ze merkten dat ze geen nummertje kregen als ze
3 hun jas afgaven. Ze wisten niet dat het meisje van de garderobe een fenomenaal
4 geheugen had en feilloos onthield wie bij welke jas hoorde; niet alleen als het om
5 vaste klanten ging, maar ook bij toeristen en dagjesmensen uit de provincie.
6 Op een avond werd het meisje van de garderobe onwel. Ze lag onder de kapstokken
7 en maakte vreemde, stuiptrekkende bewegingen. Er werd een ambulance gebeld die
8 haar naar het ziekenhuis bracht. Die avond moest iedereen zijn eigen jas pakken, en
9 tegen sluitingstijd ontstond er in de garderobe een geweldig gevecht om de duurste
10 jassen. Ik was erbij en keek verwonderd toe terwijl mannen en vrouwen elkaar tussen
11 de kapstokken te lijf gingen, hijgend en zwoegend, met veel gegrom en venijnige
12 blikken.

13 Pas een maand later keerde het meisje van de garderobe terug. Ze was nog even
14 bekwaam en snel als vroeger, maar deed haar werk met minder flair, alsof haar ziekte
15 haar introverter had gemaakt. Zo nu en dan zei ze wanneer ze een jas van een klant
16 aannam: 'Eigenlijk is deze niet van u.' Niet beschuldigend, maar gelaten, als iemand
17 die zich heeft neergelegd bij de slechtheid van de wereld.

Vragen bij tekst 3

1. De ik-persoon in deze tekst observeert mensen in de garderobe die vechten om dure jassen.

Lees eerst de volgende uitspraken:

- I. De ik-persoon is nauwelijks verbaasd over het wangedrag van een aantal gasten.
- II. De ik-persoon is behoorlijk verbaasd over het wangedrag van een aantal gasten.
- III. De ik-persoon is tamelijk teleurgesteld door het wangedrag van een aantal gasten.
- IV. De ik-persoon is zeer teleurgesteld door het wangedrag van een aantal gasten.

Geef vervolgens aan welke van de uitspraken I tot en met IV wat jou betreft het meest van toepassing is op de ik-persoon. Omcirkel het juiste antwoord.

- A. I
 - B. II
 - C. III
 - D. IV
2. Het meisje van de garderobe doet haar werk anders, sinds ze uit het ziekenhuis is. Hoe anders? Welk van de onderstaande antwoorden vind je het best passende?
- A. Ze is minder snel.
 - B. Ze kan minder goed onthouden van wie welke jas is.
 - C. Ze doet haar werk minder enthousiast.
 - D. Ze is door haar ziekte introverter geworden.
3. Af en toe maakte het meisje van de garderobe na haar ziekte de opmerking 'Eigenlijk is deze niet van u' (regel 16). Wat suggereert deze opmerking vooral?
- A. De garderobejuffrouw is teleurgesteld door de slechtheid van de mensen.
 - B. De garderobejuffrouw heeft zich verzoend met de slechtheid van de mensen.
 - C. Er zijn weinig mensen die een jas hebben gestolen.
 - D. Van de mensen die een jas hebben gestolen, zijn er weinig teruggekomen.

Tekst 4

Op wacht

- 1 's Nachts hoort de vrouw van de oude cipier
2 de grendels verschuiven en slaapt ze niet meer.
- 3 Een man blijft een plek langer trouw dan hij weet,
4 cellen raken tot in zijn diepste ademhalen nagebouwd
5 en nu hij vlak bij haar ligt hoort ze hoe er in zijn hoofd
6 gevangen mannen rondjes lopen.
- 7 Ze beluistert gejaagde gesprekken: breekvak,
8 munitiek, bloedschuld en schaduwbut.
- 9 Ze houdt haar ogen open - soms
- 10 klimt er één over de muur en glijdt
11 tussen de lakens door zijn schedel uit.

Vragen bij tekst 4

1. Geef aan door wie zijn ogen je de gebeurtenissen in deze tekst beleeft.
 - A. de vrouw
 - B. de cipier
 - C. iemand die niet in de tekst voorkomt
 - D. een gevangene

2. Geef aan wie of wat bedoeld wordt met 'klimt er één over de muur en glijdt'.
 - A. een ontsnapte gevangene
 - B. een ontsnapte gedachte van een gevangene
 - C. een angstbeeld voor de vrouw
 - D. een ontsnapte gedachte van de cipier

3. Geef aan waarover deze tekst volgens jou vooral gaat.
 - A. Een man is cipier in de gevangenis en komt 's nachts thuis, waardoor hij de nachtrust van zijn vrouw verstoort.
 - B. Een man was cipier in de gevangenis; hij wordt gekweld door herinneringen aan zijn werk.
 - C. Een vrouw durft niet te slapen, want de nachtmerrie van haar man maakt haar angstig.
 - D. Een vrouw kan niet slapen, omdat zij zich zorgen maakt over haar man.

Tekst 5

De magie van het juiste nadenken

1 Wie 's morgens op de fiets stapt, doet al een voorspelling. Die fiets blijft overeind en
2 ik zal goed aankomen. We denken dat we een stabiel wereldbeeld hebben, maar in
3 werkelijkheid is het slechts een web van goede en slechte voorspellingen. De kunst is
4 te letten op kleine eigenaardigheden die deze voorspellingen teniet doen. Een
5 vreemde rammel in de achteras, de evidente zachtheid van een band. Wie dan
6 doorfietst, is een slecht voorspeller.
7 Als sinds de orakels en auguren³ uit de Oudheid gelden voorspellingen als
8 geheimzinnige, halfgoddelijke kennis, maar kaal bekeken vormen ze de essentie
9 van *alle* kennis, alledaags en verheven. Wetenschap werd pas volwassen toen ze
10 controleerbare voorspellingen ging formuleren – en controleren. Cognitieve
11 psychologen⁴ vertellen graag dat ons brein *altijd* voerspelt als we waarnemen. Door al
12 die zenuwbanen en de noodzakelijke verwerkingstijd lopen we sowieso een paar 100
13 ms achter op de werkelijkheid.
14 Daarom heeft de Amerikaanse psycholoog Philip Tetlock ook zo ontzettend gelijk.
15 Goed voorspellen is goed nadenken. En zoals Ellen de Bruin verder op in deze bijlage
16 uitlegt, de kunst is vooral je te bevrijden van je vooroordelen, de makkelijke
17 oplossingen, de oude ingesleten voorspellingen. Twijfel aan je intuïtie⁵, knip
18 problemen op in kleine stappen en onderdelen. Dat soort werk.
19 Wees meer Holmes dan Watson, noemt de journalist Maria Konnikova dat in haar
20 fijne boek *Mastermind. How to think like Sherlock Holmes* (2013). We vertrouwen net
21 als de brave Watson te gemakkelijk op de eerste en snelste reacties van ons brein.
22 Maar dat zijn de ingesleten paden uit het verleden en die kunnen in het heden
23 helemaal verkeerd zijn.
24 Onze geesten zijn gemaakt om rond te dwalen, schrijft Konnikova. We moeten ze
25 disciplineren⁶ als Sherlock Holmes. Een van zijn adviezen: *Never trust to general
26 impressions, my boy, but concentrate yourself upon details*. En zoals De Bruin schrijft:
27 dat is moeilijk werk. Het fascinerende van Tetlocks werk is dat er mensen zijn die dat
28 proces kennelijk van nature goed beheersen. *Life is infinitely stranger than anything
which the mind of man could invent*.

³ De augures waren de bemiddelaars tussen de wereld van de goden en die van de mensen. Ze observeerden en analyseerden de tekens die de goden hen zonden en adviseerden de staat over wat wel en niet gedaan mocht worden. Geraadpleegd op <https://nl.wikipedia.org/wiki/Augur>.

⁴ Psychologen die zich bezighouden met kennisverwerving.

⁵ Inzicht zonder nadenken. Geraadpleegd op Vandale.nl

⁶ Door een regime van strenge gedragsregels iemand iets bijbrengen. Geraadpleegd op Vandale.nl

Vragen bij tekst 5

1. Casus:

Een docente bereidt voor havo-3 tot in de puntjes een poëzieles voor: ze bestudeert het lesmateriaal, verdiept zich in vakliteratuur, maakt een duidelijke powerpointpresentatie en ontwerpt opdrachten voor de diverse niveaus in de klas. Als ze de PP opstart, blijkt dat het smartboard niet goed werkt. De docente probeert tevergeefs het probleem te verhelpen. De leerlingen lijken ongeduldig te worden. De aandacht voor de les verslapt. De docente had met dit scenario rekening gehouden en deelt een hand-out van de presentatie uit.

Vraag: In hoeverre is in deze situatie sprake van 'het juiste nadenken'?

Opdracht: Vink in onderstaand schema het antwoord van je keuze aan. Relateer je antwoord aan de informatie uit tekst 5.

Helemaal niet	Nauwelijks	Enigszins	Overtuigend
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Hoe zou je volgens de methode van 'het juiste nadenken' de werkelijkheid het beste kunnen benaderen?
- A. Door zicht te houden op afwijkende details.
 - B. Door je intuïtie te volgen.
 - C. Door overzicht te creëren.
 - D. Door voort te bouwen op bestaande kennis.
3. Wat wordt bedoeld met 'de magie van het juiste nadenken'?
- A. Dat het menselijke brein in staat is om goede voorspellingen te doen.
 - B. Dat het menselijke brein in staat is om slechte voorspellingen te doen.
 - C. Dat de avontuurlijke menselijke geest de beste kennis van de wereld verzamelt.
 - D. Dat een twijfelachtige menselijke geest nieuwe kennis genereert.

Tekst 6

[Zonder titel]

- 1 Mijn grootvader kon
- 2 in kaas de gaten horen vallen als het stil was zei ie.
- 3 (aan tafel, bij het avondeten)

- 4 Mijn vader kon
- 5 de madenmondjes horen smakken als het stil was zei ie.

- 6 Maar mijn moeder kon
- 7 in alle talen van de aarde
- 8 een zee van smeekbeden horen als het stil was zei ze.

Vragen bij tekst 6

1. Geef aan welke omschrijving volgens jou het beste past bij de vader. Omcirkel het beste antwoord.
 - A. De vader is humoristisch.
 - B. De vader is pessimistisch.
 - C. De vader heeft oog voor detail.
 - D. De vader vindt de stilte prettig.
2. Geef aan met welke persoon de ik-persoon zich het meest verwant voelt. Omcirkel het juiste antwoord.
 - A. De grootvader.
 - B. De vader.
 - C. De moeder.
 - D. Geen van drieën.
3. Geef aan waarover deze tekst volgens jou het meeste gaat. Omcirkel het beste antwoord.
 - A. De ik-persoon, zijn opa, vader en moeder zitten aan tafel te eten en de sfeer is plezierig.
 - B. De ik-persoon, zijn opa, vader en moeder zitten aan tafel te eten en de sfeer is gespannen.
 - C. De opa, de vader en de moeder houden zich met negatieve zaken bezig.
 - D. De opa en de vader piekeren en hebben afleiding nodig; de moeder richt zich op het leven.

Bijlage 2 Leestest poëzie (individueel)

Inleiding

Beste werker,

Voor je ligt een extra tekst zoals je al eerder gemaakt hebt. Je mag deze tekst lezen en vragen maken zoals je altijd zou doen. Ik wil je vragen om hardop te denken, dus om elke gedachte die je hebt hardop uit te spreken. Voor deze tekst krijg je weer tien minuten.

Heel veel succes!

Tekst

Raam in de lucht

- 1 Vandaag kreeg ik je brief.
- 2 Ik heb hem niet geopend.
- 3 Ik heb hem op mijn bed gelegd.

- 4 Stilte, achter mijn raam
- 5 in de lucht een vliegtuigje, hier
- 6 in de kamer steeds meer

- 7 schaduw - ik wil deze dag terug,
- 8 mijzelf bewaren: meisje met brief.
- 9 Daarom open ik je brief niet.

Vragen bij tekst

1. In deze tekst is sprake van een 'ik' die 'vandaag' een brief heeft ontvangen. In plaats van deze te openen, legt de 'ik' hem ongeopend op haar bed. Met welke bedoeling zou de 'ik' dit doen, denk je? Omcirkel het voor jou beste antwoord.
 - A. De 'ik' durft de brief niet te openen, omdat ze een negatieve inhoud verwacht.
 - B. De 'ik' wil de brief niet openen, omdat ze niet wil dat de inhoud ervan haar gevoel beïnvloedt.
 - C. De 'ik' wil de brief niet openen, want ze vindt de inhoud van de brief niet belangrijk.
 - D. Geen idee welke reden de 'ik' hiervoor kan hebben.

2. In deze tekst staan meerdere toespelingen op een schilderij: 'raam in de lucht', 'meisje met brief' (Vermeer), de 'stilte'.
Waarom wordt er verwezen naar een schilderij? Omcirkel het voor jou beste antwoord.
 - A. Van binnen naar buiten biedt het raam de 'ik' zicht op de buitenwereld.
 - B. Van buiten naar binnen biedt het raam zicht op het meisje dat achter het raam staat.
 - C. De 'ik' wil de tijd stilzetten zoals in een schilderij.
 - D. Een schilderij vormt de inspiratiebron voor de 'ik' om de brief niet te openen.

3. Geef aan waarover deze tekst volgens jou gaat. Omcirkel het voor jou beste antwoord.
 - A. Over de afwezigheid van een geliefde.
 - B. Over het stilzetten van een moment.
 - C. Over de behoefte aan stilte.
 - D. Over het terugdraaien van de tijd.

Bijlage 3 Leestest proza (individueel)

Inleiding

Beste werker,

Voor je ligt een extra tekst zoals je al eerder gemaakt hebt. Je mag deze tekst lezen en vragen maken zoals je altijd zou doen. Ik wil je vragen om hardop te denken, dus om elke gedachte die je hebt hardop uit te spreken. Voor deze tekst krijg je weer tien minuten.

Heel veel succes!

Vaag uitstel beteugelt de snacktrek het beste

1 Hoe krijg je jezelf zover dat je je houdt aan je goede voornemen om minder chocola
2 of chips te eten? Zeg, als je er heel veel trek in krijgt, niet tegen jezelf: ik mág die
3 dingen niet eten. Zeg ook niet tegen jezelf: overmorgen, dán mag ik weer een zakje
4 chips of M&M's. Maar zeg tegen jezelf: een andere keer – ik mag een andere keer
5 weer chips of chocola. Houd het vaag.
6 Dat werkte het best, in een serie van vier experimenten waarover twee psychologen
7 berichten in *Journal of Personality and Social Psychology* (januari). Proefpersonen die
8 vrijwillig de strategie probeerden om hun trek in lekkers uit te stellen naar een niet
9 nader geïdentificeerd moment bleven er langer vanaf en aten er uiteindelijk ook
10 minder van dan mensen die uitstelden tot een specifiek moment (zoals overmorgen
11 of volgende week) of mensen die het van zichzelf helemaal niet mochten eten. Dat de
12 proefpersonen die strategie vrijwillig probeerden, was ook belangrijk, want andere
13 proefpersonen die de strategie *moesten* proberen, lieten zich ook eerder verleiden.
14 Volgens de onderzoekers leiden mensen die hun trek in lekkers naar een
15 ongespecificeerd moment uitstellen min of meer onbewust uit hun eigen gedrag af
16 dat hun verlangen ernaar dan wel niet zo groot zal zijn. Ook op andere terreinen zijn
17 zulke effecten wel aangetoond: als mensen in een experiment vrijwillig een
18 opinieartikel schrijven dat tegen hun echte standpunt ingaat, blijkt hun standpunt
19 een beetje mee te buigen met wat ze schrijven.
20 Trek in lekkers naar een specifiek moment uitstellen werkt waarschijnlijk niet goed
21 omdat het verlangen dan tot dat moment in je hoofd blijft zitten. En jezelf moeten
22 beheersen is simpelweg moeilijk.

Vragen

1. Casus:

Nora, 16 jaar, is verzot op zoetigheid. Ze hockeyt eerste klasse. Tijdens de winterstop is Nora een paar pond aangekomen. Van haar hockeytrainer moet ze binnen twee weken afvallen, zodat ze weer fit is voor de eerste veldcompetitiewedstrijd, na de voorjaarsvakantie. 'Flink trainen en geen snoep tot de wedstrijd', is het motto.

Opdracht: Kies uit onderstaande verwachtingen de meest aannemelijke. Baseer je voor je keuze op de informatie uit tekst 1.

- A. De kans is klein dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, want de hockeytrainer is streng.
- B. De kans is klein dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, omdat de hockeytrainer een duidelijke termijn heeft gesteld.
- C. De kans is groot dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, want ze neemt zich niet zelf voor om niet te snoepen.
- D. De kans is groot dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, want de hockeytrainer heeft geen duidelijke argumenten waarom ze moet stoppen.

2. Geef aan welk gedrag volgens de psychologen het meest effectief is om de behoefte aan lekkers uit te stellen. Omcirkel het juiste antwoord.

- A. Jezelf voornemen om voorlopig niet te snoepen.
- B. Jezelf voornemen om niet eerder dan op een specifiek moment te snoepen.
- C. Jezelf voornemen om helemaal niet meer te snoepen.
- D. Een ander beloven om voorlopig niet te snoepen.

3. Wat vergroot volgens psychologen de kans dat een voornemen om niet te snoepen of snacksen mislukt? Omcirkel het beste antwoord.

- A. Het verlangen wordt in een vooraf bepaalde onthoudingsperiode sterker.
- B. Mensen stellen zichzelf een te vage onthoudingstermijn.
- C. Het ontbreekt mensen aan zelfbeheersing.
- D. Mensen zijn te streng voor zichzelf.

Bijlage 4 Analyseschema

Tabel: Codeerschema van uitspraken van leerlingen binnen de hardopdenkprotocollen en <i>stimulated recall</i> -interviews		
Leesactiviteit	Omschrijving	Voorbeelden uit de transcripten.
NAV Navertellen	Navertellen, parafraseren of (bijna letterlijk) de inhoud van een passage herhalen.	“Geef aan door wie zijn ogen je de gebeurtenissen in deze tekst beleeft. De vrouw, de cipier, iemand die niet in de tekst voor komt, een gevangene.”
CONC Concluderen	Beweringen doen over informatie die niet expliciet in de tekst genoemd wordt, het invullen van open plekken, concluderen, het doen van voorspellingen of verklarende conclusies/gevolgtrekkingen.	“Dus ik vond eigenlijk dat hij nauwelijks verbaasd was en daarom heb ik A gekozen bij de eerste vraag.”
PROB Problemen detecteren	Het detecteren van een probleem om informatie te integreren; het benoemen van een hiaat in de kennis of onbegrip.	“Wat is cipier eigenlijk? Wat betekent dat?”
ASSO Associëren	Het verhaal relateren aan persoonlijke ervaringen of kennis van de wereld; het geven van associaties of persoonlijke meningen; het maken/benoemen van intertekstuele relaties	“Als jij een dure jas hebt dan neem jij je eigen jas niet meer terug, want die wordt dan dus door iemand anders weer meegenomen.”
ANA Analyseren	Het herkennen/benoemen van vormaspecten, stijl, genre, het verbinden van tekstgedeelten.	“Maar, omdat het wel een soort van personificatie is...”
EVA Evalueren	Het geven van negatief of positief commentaar op (delen van) het verhaal.	“Nou deze vond ik best wel makkelijk dacht ik, want er stond letterlijk ‘introvert’ in het stukje, dus toen dacht ik nou dan zal dat het wel zijn.”
EMO Emotioneel reageren	Verbale emotionele reacties op (delen van) het verhaal, uitroepen.	“Oke, raar.”
META Metacognitief reageren	Het monitoren van eigen lezen (bijvoorbeeld door het geven van zelf-instructie) of het reflecteren op eigen leesgewoontes, keuzes of voorkeuren.	“Maar dat had ik eigenlijk een beetje zelf bedacht, want dat stond er niet letterlijk in.”
TAAK <u>Taakuitvoering</u>	Reacties op of uitleg over (de gedachtes tijdens) de activiteiten m.b.t. de taakuitvoering van de leestekst en de vragen. Het benoemen van elementen van de aanpak van de tekst en het benoemen van stappen die zijn ondernomen om tot een antwoord te komen.	“Ik heb eerst de vraag gelezen, toen ben ik de tekst gaan bekijken.”
ANDER Andere activiteiten	Reacties die niet thuishoren binnen bovengenoemde categorieën.	“Maar is er een goed of fout in deze antwoorden?” [Vragen van de interviewer staan tussen teksthaken]

Bijlage 5 Gecodeerde transcripten *Stimulated recall*-interviews

Transcripten V3

5.1 V3SR_Zwak– proza

Nou... Ik heb eigenlijk eerst gewoon de tekst gelezen en daarna de vragen gedaan. En dan kijk ik gewoon wat mij het logiest [meest logisch] lijkt. Ja. En meestal staat er dan hierzo... lees ik de vraag en kijk ik naar de tekst wat ze daar zeggen. Dus hier is de vraag:

De ik-persoon in deze tekst observeert mensen in de garderobe die vechten om dure jassen. Lees eerst de volgende uitspraken: De ik-persoon is nauwelijks verbaasd over het wangedrag van een aantal gasten. De ik-persoon is behoorlijk verbaasd over het wangedrag van een aantal gasten. De ik-persoon is tamelijk teleurgesteld door het wangedrag van een aantal gasten. De ik-persoon is zeer teleurgesteld door het wangedrag van een aantal gasten. En dan... Staat hier: 'Die avond moest iedereen zijn eigen jas pakken, en tegen sluitingstijd ontstond er in de garderobe een geweldig gevecht om de duurste jassen. Ik was erbij en keek verwonderd toe terwijl mannen en vrouwen elkaar tussen de kapstokken te lijf gingen, hijgend en zwoegend, met veel gegrom en venijnige blikken.' En uit zijn mening kan ik opmaken dat hij het heel raar vindt, dus heb ik bedacht dat het de laatste zou zijn.

En... vraag twee lijkt daar heel erg op, vond ik.

[Kan je vertellen waarom?]

Ehm omdat ze allebei vragen om de mening van de ik-persoon en dat is alle twee hetzelfde, dat verandert niet opeens. Dus... ja.

[En hoe ben je op antwoord D gekomen?]

Toen heb ik gewoon weer de vraag gelezen. En dan staat gewoon weer het stukje tekst. En dan heb ik hier ergens zien staan, ehm... 'Ze was nog even bekwaam en snel als vroeger, maar deed haar werk met minder flair, alsof haar ziekte haar introverter had gemaakt.' En eigenlijk was het alle twee een beetje, want minder enthousiast en introverter worden alle twee genoemd, maar omdat 'introvert' duidelijker is genoemd heb ik voor die gekozen. En deze opmerking 'eigenlijk is deze niet van u' vond ik echt geweldig, dat vond ik zo eerlijk. Maar dat is gewoon omdat ze zó ontzettend teleurgesteld is in al die mensen en dat ze nog steeds daarheen durven te komen.

5.2 V3SR_Zwak– poëzie

Ehm.. Geef aan door wie zijn ogen je de gebeurtenissen in deze tekst beleeft. De vrouw, de cipier, iemand die niet in de tekst voor komt, een gevangene. 's Nachts hoort de vrouw van de oude cipier de grendels verschuiven en slaapt ze niet meer. Een man blijft een plek langer trouw dan hij weet, cellen raken tot in zijn diepste ademhalen nagebouwd en nu hij vlak bij haar ligt hoort ze hoe er in zijn hoofd gevangen mannen rondjes lopen. Ze beluistert gejaagde gesprekken: breekvak, munitie, bloedschuld en schaduw buit. Ze houdt haar ogen open' – soms oh ja, dat vond ik een rare 'klimt er één over de muur en glijdt tussen de lakens door zijn schedel uit.' En ehm ik heb hier gekozen voor de vrouw, omdat voor mijn gevoel dacht ze van, dat zij vertelde dat ze naast een man ligt in bed dan, dat dacht ik in ieder geval, en dat die man, iets in zijn verleden heeft gedaan met eh gevangenisbewaker of iets, in ieder geval iets met gevangenen. En ik dacht zo van, dat hij daar nachtmerries over zou kunnen hebben, over vervelende gedachten en dat die vrouw dat kon zien aan hem. Dus ik dacht dat het vanuit de vrouw kwam.

'Geef aan wie of wat bedoeld wordt met 'klimt er één over de muur en glijdt'. Ehm ik heb gekozen voor 'een ontsnapte gedachte van de cipier', ehm, wat is cipier eigenlijk? Wat betekent dat?

[Een cipier is een gevangenisbewaarder.]

Oh oke, nouja, ehm..

[Maar dat had je wel opgemaakt uit het gedicht, toch?]

Ja klopt. Ik had cipier, ik wist niet zeker dat het zo iets betekende, maar omdat ik aan de tekst kon zien dat het over een gevangenis ging en over dat soort dingen, dacht ik zo van dat heeft wel iets te maken met dat die man iets heeft meegemaakt met een gevangenis of met oorlog, zo iets dacht ik in ieder geval. Ehm maar, ik heb hier gekozen dus voor 'een ontsnapte gedachte van de cipier' En ehm, er wordt dus gezegd hier bij de laatste alinea, of ja kleine alinea, 'klimt er één over de muur en glijdt tussen de lakens door zijn schedel uit.' Ik dacht, misschien is dat een gedachte van hem die hij kwijtraakt, die hij heeft gehad zeg maar met zijn ervaring bij de gevangenis dan, als bewaker. Ik dacht een gedachte of een herinnering die hij heeft gehad, dat die dan, heel langzaam wegvaagt, dat dacht ik erbij in ieder geval. En ehm 'een ontsnapte gevangene', dat lijkt me heel raar, dat zou wel heel letterlijk zijn in deze tekst, dus dat vond ik niet een heel goed antwoord, voor mijzelf dan. 'Een ontsnapte gedachte van een gevangene', de tekst ging over een man die allemaal gedachtes in zijn hoofd had. En 'een angstbeeld voor de vrouw', dat zou het ook nog kunnen zijn denk ik. Maar toen ik meteen deze eerste antwoorden las, toen dacht ik meteen aan D, dat dat voor mij... dat ik denk dat dat het is.

Ehm ok, ga ik voor je naar vraag 3. 'Geef aan waarover deze tekst volgens jou vooral gaat.' Ehm.. ik heb 'Een man was cipier in de gevangenis; hij wordt gekweld door herinneringen aan zijn werk.' Dat dacht ik, want dat zie je misschien ook aan mijn andere antwoorden, het had dus te maken met die man die allemaal herinneringen had uit zijn oude verleden zeg maar, en dat die langzamerhand een beetje wegvagen. En ehm.. ja dat is het.

5.3 V3SR_Gemiddeld– proza

Ehm nou ik heb eerst de vraag gelezen, toen ben ik de tekst gaan bekijken. En toen ben ik gaan kijken naar, ik heb gewoon dit helemaal gelezen zeg maar, en toen kwam ik hierbij: 'Ik was erbij en keek verwonderd toe terwijl mannen en vrouwen elkaar tussen de kapstokken te lijf gingen' En toen stond er 'verwonderd' dus toen ging ik kijken wat er het meest bij paste. Dus toen heb ik deze uitspraken gelezen. Er staat verwonderd, dus ik vond niet dat ze heel erg verbaasd was, maar zeg maar een beetje verbaasd. Ze was ook niet per se teleurgesteld of heel teleurgesteld, dus ik had gewoon A gedaan, omdat dat het meest logisch leek voor mij.

Ehm... en dan vraag 2. Toen heb ik het laatste stukje gelezen, want hier gaat het over wanneer ze terugkwam. Ehm... en dan staat er dat ze ehm minder flair heeft ofzo iets als ze aan het werk is, en dat leek zeg maar voor mij op dat ze zei dat ze zei dat ze haar werk minder enthousiast doet dan voordat ze naar het ziekenhuis ging, dus toen heb ik C gekozen.

En bij 3, heb ik deze zin nog een keer gelezen en toen stond er ook dat het niet beschuldigend was, 'maar gelaten, als iemand die zich heeft neergelegd bij de slechtheid van de wereld.' En.. Toen heb ik alle mogelijke antwoorden gelezen en A leek mij het beste, dat ze teleurgesteld was in de slechtheid van de mensen omdat ze een jas hadden gestolen eigenlijk.

5.4 V3SR_Gemiddeld– poëzie

Eh ik had bij 1 antwoord C gegeven. Even kijken de vraag was: Geef aan door wie zijn ogen je de gebeurtenissen in deze tekst beleeft. Ehm ja, want de vrouw, even kijken. eh.. de vrouw was het niet dacht ik, want ... ja. Ik weet het niet.

[Geen stress.]

Nu denk ik misschien toch de vrouw eigenlijk. Goh.

[Bij nader inzien?]

Ja. Want, hier staat ook steeds 'ze' en 's Nachts hoort de vrouw van de oude cipier de grendels verschuiven en slaapt ze niet meer.' Ja, welke was goed dan?

[Dat maakt niet uit. Dus bij nader inzien zou je een ander antwoord kiezen?]

Ja.

[OK.]

Moet ik nou naar de volgende? Of eh... Geef aan wie of wat bedoeld wordt met 'klimt er één over de muur en glijdt' Ehm.. Ik had D: 'een ontsnapte gedachte van de cipier'. Want... ehh.. ik weet het niet zo goed merk ik. Ja, ik weet niet echt waarom. Eh, ik dacht dat het een gedachte was. Ja, ik weet het niet.

[Dan gaan we verder naar de volgende vraag.]

Geef aan waarover deze tekst volgens jou vooral gaat. Eh ik dacht 'Een man was cipier in de gevangenis; hij wordt gekweld door herinneringen aan zijn werk.' Ehm, want hier staat 'Een man blijft een plek langer trouw dan hij weet, cellen raken tot in zijn diepste ademen nagebouwd en nu hij vlak bij haar ligt hoort ze hoe er in zijn hoofd gevangen mannen rondjes lopen.' Want hij wordt gekweld door herinneringen aan zijn werk, en hier zeggen ze 'een man blijft een plek langer trouw dan hij weet', en dan herinnert ie soort van dat hij daar is, denk ik. Ja.

5.5 V3SR_Gemiddeld– poëzie

'Geef aan door wie zijn ogen je de gebeurtenissen in deze tekst beleeft.' Ehm toen ging ik eerst nog even teruglezen in de tekst, dus ja. Eigenlijk had ik meteen 'iemand die niet in de tekst voorkomt', want ik, ja ik, ehm, ik keek even terug en ze hadden het de hele tijd over dat de vrouw... 's Nachts hoort de vrouw van de oude cipier de grendels verschuiven en slaapt ze niet meer.' En toen keek ik eigenlijk niet vanuit de vrouw en daarna keek ik eigenlijk ook niet vanuit de cipier en ehm... iemand die niet in de tekst voorkwam die liet ik eigenlijk nog even open en gevangene, uit zijn ogen kijk ik eigenlijk ook niet mee, dus toen was het uiteindelijk toch iemand die niet in de tekst voorkwam.

En bij de tweede vraag: Geef aan wie of wat bedoeld wordt met 'klimt er één over de muur en glijdt'. Ehm ja dat staat bij de laatste... klimt. eh ja. Oh ja daar dacht ik een ontsnapte gevangene, want ik dacht die droom van hem, daar, eh ja uit die droom daar klimt een gevangene uit, dus zeg maar die. Uit die cellen daar klimde iemand uit en toen eh ja toen klom het zeg maar zijn schedel uit zoiets dacht ik en daarbij dacht ik dus de ontsnapte gevangene.

En eh bij opdracht drie. Geef aan waarover deze tekst volgens jou vooral gaat, had ik B, 'Een man was cipier in de gevangenis; hij wordt gekweld door herinneringen aan zijn werk.' Dus dat die vrouw soort van meebeleefde, ofzo dat over die man eh dat hij een cipier in de gevangenis was en hij wordt gekweld... dat hij dus misschien nare dingen, dacht ik, heeft meegemaakt in die gevangenis waarbij hij dus daarover een nachtmerrie had, of zoiets. En ja en toen dacht ik B. Dat was het eigenlijk.

5.6 V3SR_Sterk– proza

Ik weet nog wel dat ik ergens las dat ze niet echt reageerde erop, van ehm.. dat ze echt, even kijken wat stond er nou, dat ze echt van dat wangedrag hadden. Dus toen dacht ik dat die het beste erbij paste, ik had eigenlijk gewoon alle drie de opties een beetje bekeken in de tekst. En ehh..uiteindelijk heb ik ze gewoon afgestreept, welke ik dacht dat het beste erbij paste. Ik weet alleen niet meer waar het in de tekst staat, ik weet niet of jij het nog weet? Waar zeg maar het stukje staat waar ze het over hadden... De vraag was over het wangedrag... bedoelen ze dan zeg maar het tweede deel? Eerst was ze gewoon vrolijk en onthield ze alles en daarna werd ze dus onwel en daardoor vond ze het niet meer leuk, maar ik had niet het idee dat diegene die dit geschreven heeft er echt op reageerde qua, zeg maar, met een eigen gevoel, dus toen dacht ik dat het meeste paste dat diegene nauwelijks verbaasd was. Want diegene vertelde het meer, niet met een gevoel, maar het verhaaltje hoe het hier staat letterlijk. Als diegene echt verbaasd was dan had er wel een bepaalde emotie in gezeten denk ik. Dat er bijvoorbeeld stond van, ik had het echt niet zien aankomen of ik had het niet verwacht, allemaal van dat soort dingen. En ik kan me niet herinneren dat ik dat heb teruggelezen. Maar is er een goed of fout in deze antwoorden?

[Eh ja, maar dat doet er nu niet toe.]

OK, en nu naar de tweede vraag gewoon toch?

[Ja, neem je tijd, we hebben geen haast.]

Nou deze vond ik best wel makkelijk dacht ik, want er stond letterlijk 'introvert' in het stukje, dus toen dacht ik nou dan zal dat het wel zijn. Even kijken... hier: 'alsof haar ziekte haar introverter had gemaakt'. Dus toen dacht ik nou, dat wijst eigenlijk letterlijk op ehh wat ze hiermee bedoelen. Ik had ook nog wel kunnen zeggen ze doet haar werk minder enthousiast, want dat merk je ook wel in de tekst. Maar ik dacht toch dat die [het eerste antwoord] het letterlijks was, dus dan zou ik die, heb ik die aangevinkt.

Even kijken en de derde vraag... Ja die vond ik wel lastig die derde vraag, want ik, het was een beetje een soort van een een eigenlijk, ze zeiden eigenlijk 'deze is niet van u' en dat was best wel open, je kon er best wel zelf een soort van bedenken wat het zou kunnen betekenen, en toen dacht ik dat ik dat ze gewoon teleurgesteld was in de slechtheid van de mens omdat ik het idee had dat er dan bijvoorbeeld jassen gestolen waren of dat soort dingen. Dus dat ze misschien de jassen nog herkende en dat ze wist dat die van anderen waren ofzo en dat ze die jas aan iemand anders teruggaf en dat ze dacht: die heb je gestolen. Dus daarom van... eigenlijk is deze niet van u dus dat ze teleurgesteld was dat die mensen zeg maar eigenlijk niet 'goed' waren en die dus gewoon gestolen hadden. Maar dat had ik eigenlijk een beetje zelf bedacht, want dat stond er niet letterlijk in. Dus volgens mij waren dit alle vragen bij deze tekst.

Transcripten V5

5.7 V5SR_Zwak– proza

Eh ja, vraag 1, daar heb ik ingevuld 'De ik-persoon is behoorlijk verbaasd over het wangedrag van een aantal gasten.' Dat kom denk ik, ja ze vraagt geen nummertjes bij het afgeven van de jas en daardoor bedenkt ze.. ehh en daar zijn mensen nogal verbaasd over. Dus daarom denk ik dat het B is.

Dan vraag 2, daar heb ik D: Ze is door haar ziekte introverter geworden. Dat is denk ik, omdat het nogal letterlijk in de tekst, voor mij, stond. Ik weet niet of het klopt, maar... 'alsof haar ziekte haar introverter had gemaakt'.

En dan is het bij 3 heb ik ook weer D: van de mensen die een jas hebben gestolen, zijn er weinig teruggekomen. En dat was ook zo, er zijn er weinig die terugkomen. Ik weet niet waarom ik die exacte [??], maar dat was vooral omdat ik diegene daarvoor het minst logisch vond, dus daarom is antwoord D eruit gekomen.

5.8 V5SR_Zwak– poëzie

Ehm nou, bij de eerste vraag ehm, heb ik eigenlijk, nou overal hebben ze het over 'ze' enzo, en ik dacht van nou, dan is het zeg maar vanuit haar. Ze beluistert en ze houdt, dus dan heeft zij het zeg maar, beleefd zeg maar, dus ja.

En dan bij twee, 'klimt er één over de muur en glijdt', ehm, ja ik weet niet ik vond het eigenlijk toen ik het hoorde vond ik het best wel mooi, want zeg maar het gleed tussen door zijn schedel uit, dat vond ik op zich wel grappig. Dus ik dacht, dat is dan een ontsnapte gedachte. En ehm... tussen de lakens, dus daarom dacht ik dat het van de man was, van de cipier, die bij de vrouw in bed was gaan liggen. Ehm.. dacht ik van zeg maar een ontsnapte gedachte van de cipier gaat dan uit zijn schedel, want in zijn schedel zitten hersenen en daar zitten dan zijn gedachten, snap je?

En dan eh bij drie, waar de tekst vooral over gaat ja, bij deze ja, ik weet niet. Ehm.. Ja. Ik dacht ze kon niet slapen omdat er staat 'en ze slaapt niet meer' en ik dacht ze heeft het over haar man de hele tijd, dus ze maakt zich zorgen over haar man. Ja, dat was het eigenlijk.

5.9 V5SR_Gemiddeld– proza

Eh nou, bij de eerste vraag toen was ehh... Moet ik ook de vraag voorlezen of niet? Eh nou het was dus de vraag hoe de ik-persoon, hoe die nu de mensen observeert die vechten in de garderobe om de jassen. En dan was de vraag of die nauwelijks verbaasd, behoorlijk verbaasd, tamelijk teleurgesteld of zeer teleurgesteld was. En ehm, in de tekst stond 'Ik was erbij en keek verwonderd toe' Nou dat is behoorlijk verbaasd en daarom was ik op B gekomen. Dat ie behoorlijk verbaasd was.

En dan bij twee, toen was ik eigenlijk ook een beetje aan het twijfelen tussen C en D, want de vraag was hoe ze haar werk dan anders doet. Er staat zeg maar letterlijk in de tekst dat ze letterlijk meer introvert is geworden, en daarom had ik die maar gekozen, maar eigenlijk dacht ik dat C ook wel kon, omdat ze minder enthousiast is omdat ze haar flair kwijt is, en je flair is ook een beetje je enthousiasme en je ja... Houding enzo. Dus ik was uiteindelijk maar voor D gegaan omdat dat letterlijk in de tekst stond.

En bij drie... ehm... was de vraag wat ze bedoelt met de opmerking 'eigenlijk is deze niet van u', over de jas. En toen... in de tekst staat dat ze niet beschuldigend doet, maar gelaten, en dat ze zich heeft

neergelegd bij slechtheid. Dus daarom had ik gedaan dat ze zich verzoend had met de slechtheid van de mensheid.

5.10 V5SR_Gemiddeld– poëzie

'Geef aan door wie zijn ogen je de gebeurtenissen in deze tekst beleeft.' Eh nou, het gaat steeds over zijn nachtmerries, over zijn herinneringen eigenlijk die de vrouw dan vervolgens, die zij dan een beetje meekrijgt. Maar de cipier heeft het meegemaakt, dus vandaar dat ik het vanuit de cipier zijn ogen beleef.

Ehm.. 'Geef aan wie of wat bedoeld wordt met 'klimt er één over de muur en glijdt'. Ehm, ik vond deze lastig, want het zou ook gewoon een ontsnapte, zeg maar, een ontsnapte gevangene kunnen zijn, weetje wel, want uiteindelijk is het dat geweest, naar mijn idee. Maar ik heb toch voor de ontsnapte gedachte gekozen, omdat het zeg maar op dat moment, was het een droom van hem. Dus vandaar dat de gedachte niet de ontsnapte gevangene zelf was, terwijl zeg maar, wat mij betreft hadden allebei de antwoorden wel gekund.

En dan 3: 'Geef aan waarover deze volgens jou vooral gaat'. Ehm een man was cipier in de gevangenis; hij wordt gekweld door herinneringen aan zijn werk. Nou dat was wat mij betreft het meest overkomende antwoord. Want eh, dat is gewoon letterlijk wat er gebeurt eigenlijk, hij is niet meer cipier, er wordt ook gezegd cellen hoe heet het... 'een man blijft een plek langer trouw dan hij weet', en de cellen raken tot in het diepste ademhalen, dus dat het er zeg maar nog steeds in zit, ook al is hij daar al weg. Zo ehm, nam ik dat op en vandaar dat dit mijn antwoord is.

5.11 V5SR_Sterk– poëzie

Ehm ik heb 1 de vrouw gekozen, omdat ik dacht dat inderdaad de vrouw van de oude cipier dus eh niet kon slapen. En verder dan ehm.... dat zij dus niet kon slapen. Dat was wel wat ik dacht. En ehmm ja.

Verder die tweede, eh, een ontsnapte gedachte van die cipier, want het gaat eigenlijk, denk ik, over de gedachtes van de cipier. Ehm dat zie je dan dus in de eerste zin, maar dan verder, ehh... hoort de vrouw dan eigenlijk soort van die gedachte van die cipier heb ik dan denk ik. En ehm zij hoort dat wat er in zijn hoofd gebeurt enzo, en ja. Hier klimt er een over de muur en glijdt tussen de lakens door zijn schedel uit, dacht ik, een gedachte. Ik zat wel te twijfelen tussen gevangene, maar toen dacht ik ja nee, dat is eigenlijk niet zo heel erg logisch.

[Hoezo is dat niet logisch?]

Ehm omdat er hier, hadden ze het over gevangen mannetjes, of mannen rondjes lopen, maar verder gaat het eigenlijk over de gesprekken en ik wist het niet zeker, maar ik dacht dus dat die niet echt meer iets met die mannen te maken hadden. Maar, eh omdat het wel een soort van personificatie is, was het dat ik daarover ging twijfelen zeg maar, die zin 'klimt er een over de muur', ja. Dat weet ik dus niet zeker, maar ik denk dat het een gedachte is.

En ehm ja, het is vind ik wel duidelijk dat het over herinneringen of gedachtes of dromen van die cipier gaat, en het is dus ook daardoor dat het B was bij 3... Die vrouw die kan ook niet slapen omdat die dus die gedachten hoort, maar er wordt niet duidelijk in de tekst vind ik dat ehm zij zich zorgen

maakt over haar man. Het zijn toch niet hele leuke gedachtes die hij heeft dus ik denk toch dat hij gekweld wordt door zijn herinneringen.

5.12 V5SR_Sterk– proza

Ik ben eerst begonnen met de tekst lezen, gewoon helemaal, om te begrijpen ja, waar de tekst over gaat. Dan eh, lees ik de vraag. En dan kijk ik naar de gegeven antwoorden en dan ga ik nadenken van, welke onderdelen herken ik in de tekst. Dan zoek ik het stukje waarvan ik dacht dat dat met het antwoord te maken had op de vraag en dan kijk ik wat het goede antwoord is.

[En hoe heb je dat bij vraag 1 gedaan?]

Bij vraag 1 heb ik dat gedaan doordat... Er is zeg maar vooral één stukje dat ik me kan herinneren waarbij de ik-persoon van de tekst iets zei over wat hij ervan vond en dat was: 'Ik was erbij en keek verwonderd toe terwijl mannen en vrouwen elkaar tussen de kapstokken te lijf gingen, hijgend en zwoegend, met veel gegrom en venijnige blikken.' En... hij spreekt niet heel veel verbazing uit, ik keek erbij en verwonderd, maar dat is niet héél erg verbaasd. Het was meer... het was zo mrja. Dus ik vond eigenlijk dat hij nauwelijks verbaasd was en daarom heb ik A gekozen bij de eerste vraag.

En bij de tweede vraag... 'Het meisje van de garderobe doet haar werk anders, sinds ze uit het ziekenhuis is', heb ik C gekozen, want ja, ze doet haar werk minder enthousiast, dat staat gewoon letterlijk in de tekst. Nouja, 'ze was nog even bekwaam en snel als vroeger, maar deed haar werk met minder flair' Dat betekent dat ze haar werk minder enthousiast deed en dat ze er gewoon minder plezier in had, gewoon om dat te doen. En ja dat vond ik het best passende. Want ze is minder snel: nee ze staat even snel als vroeger. En ze kan minder goed onthouden van wie elke jas is: ze zegt juist dat sommige jassen niet van de personen zijn, maar ze geeft ze alsnog gewoon terug, dus ze weet nog precies welke jas van wie is. En dan, ze is door haar ziekte introverter geworden, ja... dat staat wel in de tekst, maar ze is het niet echt geworden; alsof haar ziekte, staat er in de tekst, dus ze is het niet geworden. Alleen... daarom heb ik C gekozen.

En dan bij 3. 'Af en toe maakte het meisje van de garderobe na haar ziekte de opmerking 'Eigenlijk is deze niet van u', en wat suggereert deze opmerking vooral?' Ja, deze moest ik even over nadenken. Het was sowieso C of D, wist ik gelijk, niet. 'Er zijn weinig mensen die een jas hebben gestolen', want er wordt gezegd dat er wordt gevochten om jassen, dus er worden best veel jassen dan gestolen. Als jij een dure jas hebt dan neem jij je eigen jas niet meer terug, want die wordt dan dus door iemand anders weer meegenomen. En 'van de mensen die een jas hebben gestolen, zijn er weinig teruggekomen', nou daar kan je het niet echt op baseren, want ze kunnen hem ook gewoon hebben verkocht en dan weer gewoon hun eigen jas hebben meegenomen, dus die dure en hun eigen. En dan hebben ze A 'De garderobejuffrouw is teleurgesteld door de slechtheid van de mensen' en B 'De garderobejuffrouw heeft zich verzoend met de slechtheid van de mensen.' En ik heb B gekozen, omdat er in regel 16 en regel 17 staat dat 'Niet beschuldigend, maar gelaten, als iemand die zich heeft neergelegd bij de slechtheid van de wereld', dus ze heeft zoiets van oké, het is zo, maar ja, ze accepteert het gewoon, dus ze heeft zich er eigenlijk mee verzoend. Daarom heb ik B gekozen.

Bijlage 6 Gecodeerde transcripten Hardopdenkprotocollen

Transcripten V3

6.1 V3HD_Zwak– poëzie

Raam in de lucht. Vandaag kreeg ik de je brief. Ik heb hem niet geopend. Ik heb hem op mijn bed gelegd. Stilte, achter mijn raam in de lucht een vliegtuigje, hier in de kamer steeds meer schaduw ik wil deze dag terug... mijzelf bewaren: meisje met brief. Daarom open ik je brief... niet. Oke, raar.

[Waarom is het raar?]

Omdat hij zegt ik wil deze dag terug, mijzelf bewaren, maar hij opent de brief niet. Ik zou hem zelf wel openmaken. Ehm... 'In deze tekst is sprake van een 'ik' die 'vandaag' een brief heeft ontvangen. In plaats van deze te openen, legt de 'ik' hem ongeopend op haar bed. Met welke bedoeling zou de 'ik' dit doen, denk je? Omcirkel het voor jou beste antwoord. De 'ik' durft de brief niet te openen, omdat ze een negatieve inhoud verwacht. De 'ik' wil de brief niet openen, omdat ze niet wil dat de inhoud ervan haar gevoel beïnvloedt. De 'ik' wil de brief niet openen, want ze vindt de inhoud van de brief niet belangrijk. Geen idee welke reden de 'ik' hiervoor kan hebben.'

Dat vind ik wel weer een mooi antwoord, gewoon zo makkelijk. Ik zou zelf, als het een open vraag was geweest, omdat hij het moment wou bewaren tot later. Zo klinkt het een beetje. Maar die optie zit er niet echt bij. Dan denk ik toch dat het de negatieve inhoud is, omdat hij hem niet durft te openen.

'In deze tekst staan meerdere toespelingen op een schilderij: 'raam in de lucht', 'meisje met brief' Vermeer, de 'stilte'. Waarom wordt er verwezen naar een schilderij? Omcirkel het voor jou beste antwoord. Van binnen naar buiten biedt het raam de 'ik' zicht op de buitenwereld. Van buiten naar binnen biedt het raam zicht op het meisje dat achter het raam staat. De 'ik' wil de tijd stilzetten zoals in een schilderij. Een schilderij vormt de inspiratiebron voor de 'ik' om de brief niet te openen.' Ik denk dan meteen aan dat die het moment stil wil zetten om niet kwijt te raken, en dan de ik wil de tijd stilzetten zoals in een schilderij, dat is gewoon logisch, naar mijn gevoel.

Geef aan waarover deze tekst volgens jou gaat. Omcirkel het voor jou beste antwoord. Over de afwezigheid van een geliefde. Over het stilzetten van een moment. Over de behoefte aan stilte. Over het terugdraaien van de tijd. Nu heb ik eigenlijk dat ik tussen twee drie zit te twijfelen. Ja, ik ga denk ik voor het moment, omdat hij de hele tijd daar een beetje naar linkt. Dat het... ja.

6.2 V3HD_Zwak– proza

Hoe krijg je jezelf zover dat je je houdt aan je goede voornemen om minder chocola of chips te eten? Zeg, als je er heel veel trek in krijgt, niet tegen jezelf: ik mag die dingen niet eten. Zeg ook niet tegen jezelf: overmorgen, dán mag ik weer een zakje chips of M&M's. Maar zeg tegen jezelf: een andere keer – ik mag een andere keer weer chips of chocola. Hou het vaag. Dat werkte het best, in een serie van vier experimenten waarover twee psychologen berichten in Journal of Personality and Social psy... psy... Psychology januari. Proefpersonen die vrijwillig de strategie probeerden om hun trek in lekkers uit te stellen naar een niet nader ge... geïdentificeerd moment ble... moment bleven er langer

vanaf en aten er uiteindelijk ook minder van dan mensen die uitstelden tot een specifiek moment zoals overmorgen of volgende week of mensen die het van zichzelf helemaal niet mochten eten. Dat de proefpersonen die strategie... strategie... strategie vrijwillig probeerden, was ook belangrijk, want andere proefpersonen die de strategie moesten proberen, lieten zich ook eerder verleiden. Volgens de onderzoekers leiden mensen die hun trek in lekkers naar een ongespecificeerd moment uitstellen min of meer onbewust uit hun eigen gedrag af dat hun verlangen ernaar dan wel niet zo groot zal zijn. Ook op andere terreinen zijn zulke effecten wel aangetoond: als mensen in een experiment vrijwillig een op... op... opinieartikel schrijven dat tegen hun echte standpunt ingaat, blijkt hun standpunt een beetje mee te buigen met wat ze schrijven. Trek in lekkers naar een specifiek moment uitstellen werkt waarschijnlijk niet zo goed... niet goed omdat het verlangen dan tot dat moment in je hoofd blijft zitten. En jezelf moeten beheersen simpelweg moeilijk... is simpelweg moeilijk. Ehh vragen...

Ehm casus. Nora, 16 jaar, is verzot op zoetheid. Ze hockeyt eerste klasse. Tijdens de winterstop is Nora een paar pond aangekomen. Van haar hockeytrainer moet ze binnen twee weken afvallen, zodat ze weer fit is voor de eerste veldcompetitiewedstrijd, na de voorjaarsvakantie. 'Flink trainen en geen snoep tot de wedstrijd', is het motto. Opdracht. Kies uit onderstaande verwachtingen de meest aannemelijke. Baseer je voor je keuze op de informatie uit tekst 1. A. De kans is klein dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, want de hockeytrainer is streng. B. De kans is klein dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, omdat de hockeytrainer een duidelijke termijn heeft gesteld. C. De kans is groot dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, want ze neemt zich niet zelf voor om niet te snoepen. D. De kans is groot dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, want de hockeytrainer heeft geen duidelijke argumenten waarom ze moet stoppen. Ik denk zelf sowieso, D valt af, want hij heeft wel een argument gegeven, omdat ze weer fit moet worden. Eh A. De kans is klein dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, want de hockeytrainer is streng. Ja hij kan wel streng zijn, maar ik denk dat dan niet dat dat de reden zou zijn dat je minder gaat snoepen. Eh B De kans is klein dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, omdat de hockeytrainer een duidelijke termijn heeft gesteld. Dat zou 'm natuurlijk wel kunnen zijn, want ze zeggen hier dat ze eerste klas speelt en dat is natuurlijk best wel serieus. Ehm, dus dat zou hem eventueel kunnen zijn. Ehm... Maar ik denk toch C. De kans is groot dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, want ze neemt zich niet zelf voor om niet te snoepen. En uit de tekst net heb je kunnen zien dat het vooral uit jezelf komt, als je wilt dat je eh... ja, dus als je wilt dat het niet... eh... of wel gaat gebeuren. Het moet uit jezelf komen en niet uit iemand anders. Eh dus ik denk C. Moet ik hem ook aankruisen?

Geef aan welk gedrag volgens de psychologen het effect is om de behoefte aan lekkers uit te stellen. Omcirkel het juiste antwoord. Jezelf voornemen om voorlopig niet te snoepen. Jezelf voornemen om niet eerder dan op een specifiek moment te snoepen. Jezelf voornemen om helemaal niet meer te snoepen. Een ander beloven om voorlopig niet te snoepen. Ja ik dacht dat het juist was dat je jezelf moet voornemen en dan heel vaag zeg maar, zodat het eigenlijk vanzelf uit je hoofd gaat. Dat dacht ik in ieder geval. Zou ik ook terug mogen kijken naar de tekst?

[Jazeker.]

Proefpersonen die vrijwillig de strategie probeerden om hun trek in iets lekkers uit te stellen naar een nader geïdentificeerd moment bleven er langer vanaf en aten er uiteindelijk ook minder van dan mensen die uitstelden tot een specifiek moment. Dus specifiek moment is het sowieso niet. Ehm... voorlopig niet te snoepen... Ehm hier staat specifiek moment, die is het dus sowieso niet. Ehm jezelf

voornemen om helemaal niet meer te snoepen, dat heeft ook geen zin, want dan blijf je er in je hoofd blijf je erover denken. Ehm... een ander beloven om voorlopig niet te snoepen. Even kijken... dan hebben we nog twee antwoorden over, jezelf voornemen om voorlopig niet te snoepen, een ander beloven om voorlopig niet te snoepen. Ehm, jezelf voornemen om voorlopig niet te snoepen. Een ander beloven om voorlopig niet te snoepen. Ik had hier had ik gezegd dat als het uit een ander komt, dat je het eigenlijk niet... ehm... dat het minder werkt, dus ik denk dat ik dan voor A zou gaan.

Wat vergroot volgens psychologen de kans dat een voornemen om niet te snoepen of snacken mislukt? Omcirkel het beste antwoord. Het verlangen wordt in een vooraf bepaalde onderhoudingsperiode sterker. Mensen stellen zichzelf een te vage onderhoudingstermijn. Het ontbreekt mensen aan zelfbeheersing. Mensen zijn te streng voor zichzelf. Ehm... mensen zijn te streng voor zichzelf denk ik dus zeg maar niet, want dat vind ik een beetje... niet een heel sterk argument zeg maar... antwoord. Het ontbreekt mensen aan zelfbeheersing, vind ik ook niet een heel sterk argument. Mensen stellen zichzelf een te vage onderhoudingstermijn. Ik had juist in de tekst gezien dat, iets met vaag, dat het juist wel goed is, dus ik moet even terugkijken in de tekst. Even zoeken naar het woordje vaag. Houd het vaag, zeg tegen jezelf: een andere keer – ik mag een andere keer weer chips of chocola. Houd het vaag. Dat staat hier. Even kijken, dan ga ik weer terug naar de antwoorden. Het ehh.. verlangen wordt in een vooraf bepaalde onderhoudingsperiode sterker. Mensen stellen zichzelf een te vage onderhoudingstermijn. Nee je moet het juist vaag houden dus. Even denken... mensen stellen zichzelf een te vage onderhoudingstermijn.. En er staat hier heel groot 'hou het vaag', dus dan denk ik dat dat het niet kan zijn, dus dan moet het A zijn.

6.3 V3HD_Gemiddeld– poëzie

Ik ben niet zo goed in voorlezen, maarja. Ehm... 'In deze tekst is sprake van een 'ik' die 'vandaag' een brief heeft ontvangen. In plaats van deze te openen, legt de 'ik' hem ongeopend op haar bed. Met welke bedoeling zou de 'ik' dit doen, denk je? Omcirkel het voor jou beste antwoord. De 'ik' durft de brief niet te openen, omdat ze een negatieve inhoud verwacht. De 'ik' wil de brief niet openen, omdat ze niet wil dat de inhoud ervan haar... dat de inhoud ervan haar... gevoel beïnvloedt. Ehm... De 'ik' wil de brief niet openen, omdat ze vindt, omdat ze vindt... huh? Want ze vindt de inhoud van de brief niet belangrijk. Geen idee welke reden de 'ik' hiervoor kan hebben.'

Raam in de lucht. Vandaag kreeg ik de je brief. Ik heb hem niet geopend. Ik heb hem op mijn bed gelegd. Stilte, achter mijn raam in de lucht een vliegtuigje, hier in de kamer steeds meer schaduw ik wil deze dag terug... mijzelf bewaren: meisje met brief. Waarom open ik je brief... Waarom open ik je brief niet. De 'ik' durft de brief niet te openen, omdat ze een negatieve inhoud verwacht. De 'ik' wil de brief niet openen, omdat ze niet wil dat de inhoud ervan haar... dat de inhoud ervan haar... gevoel beïnvloedt. De 'ik' wil de brief niet openen, want ze vindt de inhoud van de brief niet belangrijk. Geen idee welke reden de 'ik' hiervoor kan hebben.

[Wat denk je nu?]

Ehm.. ik denk nu B. Maar ik weet het niet zeker. Nee, ik denk wel dat ze de inhoud belangrijk vindt, maar ik denk dat ze hem gewoon niet wil openen, dus ik ga voor B.

In deze tekst staan meerdere toespelingen op een schilderij: 'raam in de lucht', 'meisje met brief' Vermeer, de 'stilte'. Waarom wordt er verwezen naar een schilderij? Omcirkel het voor jou beste antwoord. Van binnen naar buiten biedt het raam... Wacht sorry... van binnen naar buiten biedt het raam de 'ik' zicht op de buitenwereld. Van buiten naar binnen biedt het raam zicht... Zicht op het meisje dat achter het raam staat. De 'ik' wil de tijd stilzetten zoals in een schilderij. Een schilderij vormt de inspiratiebron voor de 'ik' om de brief niet te openen. Ik denk niet dat het D is, want dat klinkt niet logisch, vind ik. Ehm. Van binnen naar buiten biedt het raam de ik zicht op de buitenwereld... stilte achter mijn raam... in de lucht een vliegtuigje, hier in de kamer steeds meer schaduw. Ja ehm, ik denk ook niet B, want de 'ik' praat zeg maar vanuit dat ze in de kamer is. Ehm, en ze wil de dag terug, dus als ze de tijd stil zet dan heeft ze de dag ook niet terug, dus kies ik voor A.

Ehm Geef aan waarover deze tekst volgens jou gaat. Omcirkel het voor jou beste antwoord. Over de afwezigheid van een geliefde. Over het stilzetten van een moment. Over de behoefte aan stilte. Over het terugdraaien van de tijd. Ehm stilzetten van een moment niet, want ze wil de tijd terug, ook al gaat het soort van over schilderijen, maar ik denk niet dat dat het is. En ik denk ook niet dat ze behoefte heeft aan stilte. Dus.. Ik ga nog even terugkijken. Ik vind eigenlijk alle twee de antwoorden wel goed, soort van. Ehm... over dat terugdraaien van de tijd. Ik denk eerder dat de tekst gaat over de afwezigheid van een geliefde, maar dan weet ik niet waarom ze de brief niet opent. Ohja, omdat dat inderdaad haar gevoel beïnvloedt. Ik ga voor A.

6.4 V3HD_Gemiddeld– poëzie

Vaag uitstel beteugelt de snacktek het beste Eh... Hoe krijg je jezelf zover dat je je houdt aan je goede voornemen om minder chocola of chips te eten? Zeg, als je er heel veel trek in krijgt, niet tegen jezelf: ik mag die dingen niet eten. Zeg ook niet tegen jezelf: overmorgen, dan mag ik weer een zakje chips of M&M's. Maar zeg tegen jezelf: een andere keer – ik mag een andere keer weer chips of cola.. chocola. Hou het vaag. Dat werkte het best, in een serie van vier experimenten waarover twee psychologen berichten in Journal of personalitie.. personality and Social Psychology...januari. Proefpersonen die vrijwillig de strategie probeerden om hun trek in lekkers uit te stellen naar een niet nader geindi... geïdentificeerd moment bleven er langer vanaf en aten er uiteindelijk minder van dan mensen die uitstelden tot een specifiek moment zoals overmorgen of volgende week of mensen die het van zichzelf helemaal niet mochten eten. Dat de proefpersonen die strategie vrijwillig probeerden, was ook belangrijk, want andere proefpersonen die de strategie moesten proberen, lieten zich ook eerder verleiden. Eh... Volgens de onderzoekers leiden mensen die hun trek in lekkers naar een ongespecificeerd moment uitstellen min of meer onbewust uit hun eigen gedrag af dat hun verlangen ernaar dan wel niet zo groot zal zijn. Ook op de andere terreinen zijn zulke effecten wel aangetoond: als mensen in een experiment vrijwillig een opinieartikel schrijven dat tegen hun echte standpunt ingaat, blijkt hun standpunt een beetje mee te buigen met wat ze schrijven. Trek in lekkers naar een specifiek moment uitstellen werkt waarschijnlijk niet goed omdat het verlangen dan tot dat moment in je hoofd blijft zitten. En jezelf moeten beheersen is simpelweg moeilijk.

Ehh vragen... Casus. Nora, 16 jaar, is verzot op zoetigheid. Ze hockeyt eerste klasse. Tijdens de winterstop is Nora een paar pond aangekomen van haar hockeytrainer moet ze binnen twee weken afvallen, zodat ze weer fit is voor de eerste veldcompetitiewedstrijd, na de voorjaarsvakantie. Flink trainen en geen snoep tot de wedstrijd is het motto. Eh... Opdracht. Kies uit onderstaande verwachtingen de meest aannemelijke. Baseer je... Baseer je voor je keuze op de informatie uit tekst 1. Ehh A. De kans is klein dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, want de hockeytrainer is streng. De kans is klein dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, omdat de hockeytrainer een

duidelijke termijn heeft aangesteld. De kans is groot dat Nora ... want ze neemt zich niet zelf voor om niet te snoepen. De kans is groot dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, want de hockeytrainer heeft geen duidelijke argumenten waarom ze moet stoppen. Ja ik denk eh... C. Want ze neemt zich niet zelf voor om te stoppen en het is eh het is op termijn, dus dan is de kans groter volgens dat onderzoek dat je voor de wedstrijd gaat snoepen. Dat denk ik.

Geef aan welk gedrag volgens de psychologen het meest effectief is om de behoefte aan lekkers uit te stellen. Omcirkel het juiste antwoord. Ehh A. Jezelf voornemen om voorlopig niet te snoepen. Jezelf voornemen om niet eerder dan op een specifiek moment te snoepen. Jezelf voornemen om helemaal niet meer te snoepen. Een ander beloven om voorlopig niet te snoepen. Eh ik denk... eh... Ik denk A, eh want uit het onderzoek, eh stond ook in dat als je voorlopig niet snoept dat je dan.. als je je voorneemt om voorlopig niet te snoepen dan snoep je het minst. Dus ja.

Wat vergroot volgens psychologen de kans dat een voornemen om niet te snoepen of snacken mislukt? Omcirkel het beste antwoord. A. Het verlangen wordt in een vooraf bepaalde onthoudingsperiode sterker. Mensen stellen zichzelf een te vage onthoudingstermijn. Het ontbreekt mensen aan zelfbeheersing. Mensen zijn te streng voor zichzelf. Eh... wat vergroot. Ik denk niet B, want als je juist een vage onthoudingstermijn doet, dan snoep je minder. Dus ik denk ook niet C, want je kan... ja... ik weet niet echt waarom dat denk ik gewoon. Ehh, mensen zijn te streng voor zichzelf of het verlangen wordt in een vooraf bepaalde onthoudingsperiode sterker. Nou ik denk D, want als je streng voor jezelf bent, dan komt het uit het onderzoek dat je juist meer gaat snoepen denk ik..

6.5 V3HD_Sterk– proza

Vaag uitstel beteugelt de snacktrek het beste. Hoe krijg je jezelf zover dat je je houdt aan je goede voornemen om minder chocola of chips te eten? Zeg, als je er heel veel trek in krijgt, niet tegen jezelf: ik mag die dingen niet eten. Zeg ook niet tegen jezelf: overmorgen, dan mag ik weer een zakje chips of M&M's. Maar zeg tegen jezelf: een andere keer ik mag een andere keer weer chips of chocola. Hou het vaag. Dat werkte het best, in een serie van vier experimenten waarover twee psychologen berichten in Journal of Personality and Social Psychology in januari. Proefpersonen die vrijwillig de strategie probeerden om hun trek in lekkers uit te stellen naar een niet nader geïdentificeerd moment bleven er langer vanaf en aten er uiteindelijk ook minder van dan mensen die uitstelden tot een specifiek moment zoals overmorgen of volgende week of mensen die het van zichzelf helemaal niet mochten eten. Dat de proefpersonen die strategie vrijwillig probeerden, was ook belangrijk, want andere proefpersonen die de strategie moesten proberen, lieten zich ook eerder verleiden. Volgens de onderzoekers leiden mensen die hun trek in lekkers naar een ongespecificeerd moment uitstellen min of meer onbewust uit hun eigen gedrag af dat hun verlangen ernaar dan wel niet zo groot zal zijn. Ook op andere terreinen zijn zulke effecten wel aangetoond: als mensen in een experiment vrijwillig een opinieartikel schrijven dat tegen hun echte standpunt ingaat, blijkt hun standpunt een beetje mee te buigen met wat ze schrijven. Trek in lekkers naar een specifiek moment uitstellen werkt waarschijnlijk niet goed omdat het verlangen dan tot dat moment in je hoofd blijft zitten. En jezelf moeten beheersen is simpelweg moeilijk.

Ehm even kijken, vragen... Opdracht 1 casus. Nora, 16 jaar, is verzot op zoetigheid. Ze hockeyt eerste klasse. Tijdens de winterstop is Nora een paar pond aangekomen. Van haar hockeytrainer moet ze binnen twee weken afvallen, zodat ze weer fit is voor de eerste veldcompetitiewedstrijd, na de voorjaarsvakantie. 'Flink trainen en geen snoep tot de wedstrijd', is het motto. De opdracht. Kies uit onderstaande verwachtingen de meest aannemelijke. Baseer je voor je keuze op de informatie uit tekst 1. De kans is klein dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, want de hockeytrainer is streng.

Of B. De kans is klein dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, omdat de hockeytrainer een duidelijke termijn heeft gesteld. Eh.. De kans is groot dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, want ze neemt zich niet zelf voor om niet te snoepen. D. De kans is groot dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, want de hockeytrainer heeft geen duidelijke argumenten waarom ze moet snoepen. Ehm ik denk sowieso niet D, want hij heeft wel gezegd dat ze fit moet zijn voor de hockeywedstrijd. En.. ehm... De kans is groot dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, want ze neemt zich niet zelf voor om niet te snoepen. Ik weet niet of dat hem is, dus ik kijk dan eerst even naar A of B. De kans is klein dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, want de hockeytrainer is streng. Ehm... dat is hem misschien wel. Of dat B, de kans is klein dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, omdat de hockeytrainer een duidelijke termijn heeft gesteld. Ehm ik denk dat B hem is, want dan maar misschien gaat ze dan wel na de, na de hockeywedstrijd gaat ze dan wel uhm... snoept ze dan waarschijnlijk wel, omdat ze een duidelijke termijn heeft gesteld. Ik denk dat B het goede antwoord is.

OK vraag 2. Geef aan welk gedrag volgens de psychologen het meest effectief is om de behoefte aan lekkers uit te stellen. Omcirkel het juiste antwoord. A. Jezelf voornemen om voorlopig niet te snoepen. B. Jezelf voornemen om niet eerder dan op een specifiek moment te snoepen. C. Jezelf voornemen om helemaal niet meer te snoepen. D. Een ander beloven om voorlopig niet te snoepen. Ehm... Geef aan welk gedrag volgens de... Ik denk.. Ik denk A Jezelf voornemen om voorlopig niet te snoepen, omdat je dan voor jezelf uitstelt naar een moment waarvan je niet weet wanneer het komt. En bij B is het wel op een specifiek moment, over wat ze in de tekst zeiden over overmorgen of morgen... En C Jezelf voornemen om helemaal niet meer te snoepen. Dat gaat je misschien niet lukken. Ik denk... Ja, ik denk A.

Wat vergroot volgens psychologen de kans dat een voornemen om niet te snoepen of snacken mislukt? Omcirkel het beste antwoord. A. Het verlangen wordt in een vooraf bepaalde onthoudingsperiode sterker. B. Mensen stellen zichzelf een te vage onthoudingstermijn. C. Het ontbreekt mensen aan zelfbeheersing. D. Mensen zijn te streng voor zichzelf. Dus de vraag was wat vergroot volgens psychologen de kans dat het mislukt... Misschien is het wel B Mensen stellen zichzelf een te vage onthoudingstermijn. Oh nee wacht, dat is hem dan denk ik sowieso niet. Het verlangen wordt... Ja misschien is het A, omdat ze dus daar.. ehm.. het verlangen dus steeds hoger wordt, en dan gaat ze minder snel... ehm sneller iets nemen van snacken of snoepen. Ehm... of. B is het denk ik sowieso niet, mensen stellen zich een vage onthoudingstermijn... of C het ontbreekt mensen aan zelfbeheersing. Ehm... ja ik denk toch A of D, of D dat kan ook wel, A of D. Even kijken... de laatste zin: Trek in lekkers naar een specifiek moment uitstellen werkt waarschijnlijk niet goed omdat het verlangen dan tot dat moment in je hoofd blijft zitten. En jezelf moeten beheersen is simpelweg moeilijk. Dus dan kan het streng zijn dus het ook zijn, maar het verlangen wordt binnen een bepaalde onthoudingsperiode sterker kan ook. Mensen stellen zichzelf een te vage... daardoor lukt het juist. En het ontbreekt mensen aan zelfbeheersing... Die twee lijken een beetje op elkaar. Ehm, ik denk, ja nu twijfel ik heel erg eh... Het verlangen wordt in een vooraf bepaalde onthoudingsperiode sterker of het ontbreekt mensen aan zelfbeheersing of mensen zijn te streng voor zichzelf. Ehm... Wat vergroot volgens psychologen de kans dat een voornemen om niet te snoepen mislukt? Ik denk dan toch... ehm... A of D, want ze hebben het wel in de tekst over dat mensen echt helemaal niet meer snoepen, of A dat het verlangen in een vooraf bepaalde onthoudingsperiode heel sterker wordt als je dus echt zegt overmorgen mag ik... ja ik denk A dan toch.

6.6 V3HD_Sterk- poëzie

Nou als eerste heb ik het idee dat het een gedicht is, want het is best wel kort. Dus meestal is het dan niet informatief. Raam in de lucht. Vandaag kreeg ik je brief. Ik heb hem niet geopend. Ik heb hem op mijn bed gelegd. Dus ik denk dat ze daarmee bedoelt, of hij daarmee bedoelt, dat het misschien is iets wat ze niet durft te openen of wat hij niet durft te openen. Ik hou niet echt van gedichten, tenminste ik vind het meestal een beetje lastig om de betekenis erachter te vinden. Stilte, achter mijn raam in de lucht een vliegtuigje, hier in de kamer steeds meer... Misschien is ze op andere dingen aan het focussen ofzo, dat ze er niet echt aan wil denken. Schaduw, ik wil deze dag terug, mijzelf bewaren: meisje met brief. Daarom open ik je brief niet. Ik weet eerlijk gezegd niet wat ze daarmee bedoelen, maar ik ga kijken wat de opdrachten zijn en dan zie ik vanzelf wel ehm... wat ik moet beantwoorden.

In deze tekst staan meerdere toespelingen op een schilderij: 'raam in de lucht', 'meisje met brief' Vermeer, de 'stilte'. Waarom wordt er verwezen naar een schilderij? Omcirkel het voor jou beste antwoord. Ja wat ik zelf dacht is dat ze hem niet durfde te openen omdat er misschien iets instond wat ze misschien niet wilde weten, of dat het iets was wat ze misschien kon ontvangen of dat het niet voor haar was, maar ik kijk nu even naar de antwoorden, de A, B, C, D. Even kijken, omdat het een negatieve inhoud bevat, dat zou ook nog wel kunnen, dat is een van de dingen die ik al dacht. Omdat het haar gevoel beïnvloedt, denk ik niet eerlijk gezegd, uhm want ze vindt de inhoud van de brief niet belangrijk, dat denk ik eigenlijk ook niet, want dan zou er niet een gedicht over geschreven zijn. En geen idee welke reden, nou dat ook niet, dus ik zou dan, mag ik het omcirkelen? Dan denk ik A: De 'ik' durft de brief niet te openen, omdat ze een negatieve inhoud verwacht.

In deze tekst staan meerdere toespelingen op een schilderij: 'raam in de lucht', 'meisje met brief' tussen haakjes Vermeer, de 'stilte'. Waarom wordt er verwezen naar een schilderij? Omcirkel het voor jou beste antwoord. Van binnen naar buiten het raam de 'ik' zicht op de buitenwereld. Eerlijk gezegd begrijp ik die zin niet. Van binnen naar buiten... Misschien dat ze bedoelen dat een raam van twee kanten bekeken kan worden, dus dat er iemand naar binnen kijkt en dat er iemand naar buiten kijkt. Van buiten naar binnen... biedt het raam zicht op het meisje dat achter het raam staat. Eh dat ze bang is dat mensen haar zien ofzo? C. De 'ik' wil de tijd stilzetten zoals in een schilderij. Dat zou ook nog wel een goeie zijn, want ze wil die brief niet openen. Een schilderij vormt de inspiratiebron voor de 'ik' om de brief niet te openen. Ik denk het niet, ik ga even terug naar de tekst. Stilte, achter mijn raam... Ik heb hem op bed gelegd... In de lucht een vliegtuigje in de kamer steeds meer. Ik snap alleen niet wat ze bedoelen met 'in de kamer steeds meer' want ik neem niet aan dat een vliegtuigje in de kamer is. Ehm... ik wil deze dag terug, mijzelf bewaren meisje met brief daarom open ik... Ik denk dat ze het terug wil, dus daarom ook wel dat de tijd stopt net zoals een schilderij, dus dan ga ik voor ehm de 'ik' wil de tijd stilzetten zoals in een schilderij. Maar ik heb ook een beetje een slecht gevoel over dat antwoord.

Geef aan waarover deze tekst volgens jou gaat. Omcirkel het voor jou beste antwoord. A. Over de afwezigheid van een geliefde. Dat had ik echt nooit kunnen bedenken. B. Over het stilzetten van een moment. C. Over de behoefte aan stilte. D. Over het terugdraaien van de tijd. Ik zit te twifelen tussen B en D, want ze hadden het net wel over dat schilderij, dat ze het wilden stilzetten als een schilderij, maar ze had het ook over 'ik wil deze dag terug', dus ik denk dat het over het terugdraaien van de tijd gaat, dus dan zou het D zijn.

Transcripten V5

6.7 V5HD_Zwak– poëzie

Eh nou, raam in de lucht. Vandaag kreeg ik je brief. Ik heb hem niet geopend. Ik heb hem op mijn bed gelegd. Stilte, achter mijn raam in de lucht een vliegtuigje, hier in de kamer steeds meer schaduw - ik wil deze dag terug, mijzelf bewaren: meisje met brief. Daarom open ik je brief niet.

Gaan we naar vraag 1, wil je dat ik alles voorlees? In deze tekst is sprake van een ik die vandaag een brief heeft ontvangen. In plaats van deze te openen, leg ik, legt de ik hem ongeopend op haar bed. Met welke bedoeling zou de 'ik' dit doen, denk je? Omcirkel het voor jou beste antwoord.

De 'ik' durft de brief niet te openen, omdat ze een negatieve inhoud verwacht. De 'ik' wil de brief niet openen, omdat ze niet wil dat de inhoud ervan haar gevoel beïnvloedt. De 'ik' wil de brief niet openen, want ze vindt de inhoud van de brief niet belangrijk. Geen idee welke reden de 'ik' hiervoor kan hebben. Nou ik denk dat het B is, omdat ehh ze in de tekst zegt eh... Ik wil mezelf bewaren ehh meisje met de brief. Dus ik denk het in dit geval B is.

En dan vraag twee, In deze tekst staan meerdere toespelingen op een schilderij: 'raam in de lucht', 'meisje met brief' Vermeer, de 'stilte'. Waarom wordt er verwezen naar een schilderij? Omcirkel het voor jou juiste antwoord. Van binnen naar buiten biedt het raam de 'ik' zicht op de buitenwereld. Van buiten naar binnen biedt het raam zicht op het meisje dat achter het raam staat. De 'ik' wil de tijd stilzetten zoals in een schilderij. Een schilderij vormt de inspiratiebron voor de 'ik' om de brief niet te openen. Eh... stilte achter mijn raam, in de lucht.. Ja, ik heb het gevoel dat het is omdat ze een soort van de tijd wil stilzetten, omdat ze niet wil veranderen, ze wil blijven zoals ze is, dus dan is het voor mij C.

Geef aan waarover deze tekst volgens jou gaat. Omcirkel het voor jou beste antwoord. Over de afgewezen... de afwezigheid van een geliefde. Over het stilzetten van een moment. Over de behoefte aan stilte. Over het terugdraaien van de tijd. Nou hier denk ik B, het stilzetten van een moment, en dat is dezelfde reden als ik gaf bij vraag 2. Dus dan is het B.

6.8 V5HD_Zwak– proza

Hoe krijg je je... Vaag uitstel beteugelt de snacktrek het beste.. oh ja vaag uitstel. ik snap het. Hoe krijg je jezelf zover dat je je houdt aan je goede voornemen om minder chocola of chips te eten? Zeg, als je er heel veel trek in hebt, niet tegen jezelf: ik mag die dingen niet eten. Zeg ook niet tegen jezelf: overmorgen, dan mag ik weer een zakje chips of M&M's. Oh dus niet ok. Maar zeg tegen jezelf: een andere keer – ik mag een andere keer weer chips of chocola. Houd het vaag. Dat werkte het best, in een serie van vier experimenten waarover twee psychologen berichten in Journal of Personality and Social Psychology..januari. Ja ik lees altijd heel langzaam zodat ik het ehh, het goed kan begrijpen zeg maar. En eh, meestal bedenk ik in het midden: ik ga toch eerst de vragen lezen. Dus.

Casus. Nora, 16 jaar, is verzot op zoetigheid. Ze hockeyt eerste klasse. Tijdens de winterstop is Nora een paar pond aangekomen. Van haar hockeytrainer moet ze binnen twee weken afvallen, zodat ze weer fit is voor de eerste veldcompetitiewedstrijd, na de voorjaarsvakantie. 'Flink trainen en geen snoep tot de wedstrijd', is het motto. Opdracht: Kies uit onderstaande verwachtingen de meest aannemelijke. Baseer je voor je keuze op de informatie uit tekst 1. A. De kans is klein dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, want de hockeytrainer is streng. B. De kans is klein dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, omdat de hockeytrainer een duidelijke termijn heeft gesteld.

Ja ik denk zeg maar juist niet, want ze hebben het hier over hou het vaag. Maar misschien eerst even verder lezen.

Proefpersonen die vrijwillig de strategie probeerden... **Ik ben echt helemaal van hot en tot, van hot naar her.** ...om hun trek in lekkers uit te stellen naar een niet nader geïdentificeerd moment bleven er langer vanaf en aten er uiteindelijk ook minder van dan mensen die uitstelden tot een specifiek moment zoals overmorgen of volgende week of mensen die het van zichzelf helemaal niet mochten eten.

Ja ze hebben het hier over dat mensen die tot een specifiek moment uitstellen, die... Ja dus mensen die het vaag hielden aten minder... Dan mensen die het uitstelden, **dus dan zou ze het waarschijnlijk minder goed doen.** Maar dan denk ik niet, want hier is het zo van, ze neemt het niet zelf voor, maar dat is het niet. En... de hockeytrainer geeft aan... **Ik zou eerder gewoon zeggen.** Ohja wacht die, nee de kans is groot dat Nora voor de hockeywedstrijd snoept, omdat ook de trainer een duidelijk termijn heeft gesteld, **dat zou ik zeggen, maar dat staat er niet bij.** Ohja, hier hebben ze het wel over zelf. Ja dus, dan ik eh.. C. Moet ik het aankruisen?

Geef aan welk gedrag volgens de psychologen het meest effectief is om de behoefte aan lekkers uit te stellen. Omcirkel het juiste antwoord. Jezelf voornemen om voorlopig niet te snoepen. Jezelf voornemen om niet eerder dan op een specifiek moment te snoepen. Jezelf voornemen om helemaal niet meer te snoepen. Een ander beloven... Ik denk A. Om voorlopig... want dat is vaag en dat zeiden ze in de tekst.

Ehm. Wat vergroot volgens psychologen de kans dat een voornemen om niet te snoepen of snacken mislukt? Het verlangen wordt in een vooraf bepaalde onthoudingsperiode sterker. Mensen stellen zichzelf wacht... Wat vergroot volgens psychologen de kans dat een voornemen om niet te snoepen of snacken mislukt? **Dus dat mensen wel gaan snoepen.** Het ontbreekt mensen aan zelfbeheersing. Mensen zijn te streng voor zichzelf. Nou B is het niet, want een te vage, dat is juist dat het lukt om niet te snoepen. Ja ik denk het verlangen wordt in een vooraf bepaalde onthoudingsperiode sterker, want omdat ze het hier hebben over... dan heb je het tot dat moment, dan heb je het verlangen in je hoofd naar snoep, dus dan denk ik dat het die is.

6.9 V5HD_Gemiddeld– poëzie

Raam in de lucht. Vandaag kreeg ik je brief. Ik heb hem niet geopend. Ik heb hem op mijn bed gelegd. Stilte, achter mijn raam in de lucht een vliegtuigje, hier in de kamer steeds meer schaduw - ik wil deze dag terug, mijzelf bewaren: meisje met brief. Daarom open ik je brief niet.

Ehm oke.. In deze tekst is sprake van een ik die vandaag een brief heeft ontvangen. In plaats van deze te openen legt de ik hem ongeopend op haar bed. Met welke bedoeling zou de ik dat doen denk je? **Ik zou meteen denken dat ze ja, bang is voor de inhoud ofzo, dat ze hem inderdaad niet durft te openen.** Ehm... ze wil niet openen omdat het haar gevoel beïnvloedt, geen idee en de ik wil de brief niet openen, want de inhoud van de brief is niet belangrijk. Ehm ze wilt zichzelf bewaren, dus daarom opent ze hem niet en ze is eigenlijk bang dat ze verandert door de brief op de een of andere manier, dus dan... ehm... het is in ieder geval niet C en ook niet D. **Ik denk dat ze inhoud van de brief wel gewoon belangrijk is voor d'r,** en dan ehm... dan denk ik B, omdat het haar gevoel beïnvloedt en daardoor verandert eigenlijk haar zelf en ze wil haarzelf bewaren, dus dan zou ik zeggen C. De ik wil de brief niet openen omdat... ehh ik bedoel B. De ik wil de brief niet openen, omdat ze niet wil dat de inhoud ervan haar gevoel beïnvloedt. **En het kan op zich ook wel een negatieve inhoud zijn die haar gevoel beïnvloedt, maar dat denk ik niet.**

In deze tekst staan meerdere toespelingen op een schilderij: 'raam in de lucht', 'meisje met brief' oh.. Vermeer, de 'stilte'. Waarom wordt er verwezen naar een schilderij? Van binnen naar buiten... Waarom een schilderij, ik zou het eigenlijk niet weten om heel eerlijk te zijn.

[Hardop...]

Eh ja ik zit nu eigenlijk een beetje te herlezen en te lezen en dan weet ik niet echt wat ik erbij denk.

Ehm... de ik wil de tijd stilzetten zoals in een schilderij, van buiten naar binnen biedt het raam zich op het meisje... De inspiratiebron... Vandaag kreeg ik je brief. Een vliegtuigje, hier in de kamer steeds meer... Stilte. Dan zou ik zeggen misschien stilte, zo van ja, ik weet niet precies ehm... Ofzo, nou ik heb zo'n idee dat ze dan zal ik maar zeggen ze legt de brief op haar bed en dan ehm kijkt ze uit het raam ofzo en dan denkt ze daarbij na van, stilte achter mijn raam... En dat de tijd eigenlijk voorbij gaat, want in haar kamer komt steeds meer schaduw. En ze wil ook weer terug naar... Ik denk dan eigenlijk C, want ze wil de tijd stilzetten, zoals in een schilderij, maar de dag gaat alsnog voorbij, maar ze wil de dag weer terug. Dus daarom zeg ik C, de tijd stilzetten, omdat ze de dag terug wil.

Geef aan waarover deze tekst volgens jou gaat. Ehm... dan zou ik ook zeggen het stilzetten van een moment, of over de behoefte van stilte. Maar ik denk eigenlijk gewoon over het stilzetten van een moment, want het gaat eigenlijk gewoon allemaal over één moment, dat ze haar brief krijgt en neerlegt en niet opent en daarom... En dat moment dat wil ze zeg maar soort van bewaren, het moment dat zij gewoon een meisje is met een brief. Dus dan ga ik over het stilzetten van een moment, B.

6.10 V5HD_Gemiddeld- proza

Tekst 1. Vaag uitstel beteugelt de snacktrek het beste. Ik vind het een beetje een aparte titel. Beetje abstract ofzo. Hoe krijg je jezelf zover dat je je houdt aan je goede voornemen om minder chocola of chips te eten? Zeg, als je er heel veel trek in krijgt, niet tegen jezelf: ik mag die dingen niet eten. Zeg ook niet... zeg ook niet tegen jezelf: overmorgen, dan mag ik weer een zakje chips of M&M's. Maar zeg tegen jezelf: een andere keer – ik mag een andere keer weer chips of cola. Houd het vaag. Dat slaat dus een beetje op die titel. Als je het dus vaag voor jezelf houdt en niet echt een plan maakt dan werkt het dus kennelijk wel. Lijkt mij niet, maar goed. Dat werkte het best, in een serie van vier experimenten waarover twee psychologen berichten in Journal of Personality and Social Psychology in januari. Proefpersonen die vrijwillig de strategie probeerden om hun trek in lekkers uit te stellen naar een niet nader geïdentificeerd moment bleven er langer vanaf en aten er uiteindelijk minder van dan mensen die uitstelden tot een specifiek moment zoals overmorgen of volgende week of mensen die het van zichzelf helemaal niet mochten eten. Dat de proefpersonen die strategie vrijwillig probeerden, was ook belangrijk, want andere proefpersonen die de strategie moesten proberen, lieten zich ook eerder verleiden. Volgens de onderzoekers leiden mensen die hun trek in lekkers naar een ongespecificeerd moment uitstellen min of meer onbewust uit hun eigen gedrag af dat hun verlangen ernaar dan wel niet zo groot zal zijn. Ook op andere terreinen zijn zulke effecten wel aangetoond: als mensen in een experiment vrijwillig een opinieartikel schrijven dat tegen hun echte standpunt ingaat, blijkt hun standpunt een beetje mee te buigen met wat ze schrijven. Trek in lekkers naar een specifiek moment uitstellen werkt waarschijnlijk niet zo goed omdat het verlangen dan tot dat moment in je hoofd blijft zitten. En jezelf ehh je jezelf moeten beheersen is simpelweg moeilijk. Oke, ik kan er ergens wel wat mee, maar ik herken het meer in de tekst die ze schrijven dan het eten. Maargoed, de vragen.

Casus. Nora, 16 jaar, is verzot op zoetigheid. Ze hockeyt eerste klasse. Tijdens de winterstop is Nora een paar pond aangekomen. Van haar hockeytrainer moet ze binnen twee weken afvallen, zodat ze weer fit is voor de eerste veldcompetitiewedstrijd, na de voorjaarsvakantie. Flink trainen en geen snoep tot de wedstrijd, is het motto. Opdracht: Kies uit onderstaande verwachtingen de meest aannemelijke. Baseer je voor je keuze op de informatie uit tekst 1. Dus dan is het de vage optie. Ze heeft dus een bepaald punt waarvoor ze geen snoep mag eten, dus ze gaat het voor dat punt juist wel doen, volgens de tekst. A. De kans is klein dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, want de hockeytrainer is streng. B. De kans is klein dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, omdat de hockeytrainer een duidelijke termijn heeft gesteld. C. De kans is groot dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, want ze neemt zich niet zelf voor om niet te snoepen. D. De kans is groot

dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, want de hockeytrainer heeft geen duidelijke argumenten waarom ze moet stoppen.

Nou ik lees hier niks over vaag. Hij geeft wel een duidelijk argument om te stoppen, want ze is te veel aangekomen. Dus dat is hem sowieso niet. En ze gaat wel snoepen, want er is niks vaags afgesproken, dus volgens de tekst zou ze juist wel moeten snoepen, dus dan is het antwoord C lijkt mij.

Twee. Geef aan welk gedrag volgens de psychologen het meest effectief is om de behoefte aan lekkers uit te stellen. Omcirkel het juiste antwoord. Jezelf voornemen om voorlopig niet te snoepen. Jezelf voornemen om niet eerder dan op een specifiek moment te snoepen. Jezelf voornemen om helemaal niet meer te snoepen. Een ander beloven om voorlopig niet meer te snoepen. Nou A dus, want dat is die vage optie.

Wat vergroot volgens psychologen de kans dat een voornemen om niet te snoepen of snacken mislukt? Omcirkel het juiste antwoord. Ehm ze hadden het over dat eh als je een bepaald punt stelt of een bepaalde periode, dat je dan ehm... dat je dan zeg maar blijft denken van: oke, ik wil het wel en je blijft er een beetje mee bezig. En als je zeg maar een vaag moment hebt dan ehm denk je bij jezelf: nou dan zou ik er vast niet zo heel veel zin in hebben. Ehm.. dus en het niet snoepen mislukt. Het verlangen wordt in een vooraf bepaalde onthoudingsperiode sterker. Mensen stellen zichzelf een te vage onthoudingstermijn. Nou dat is hem sowieso niet. Het ontbreekt mensen aan zelfbeheersing. Mensen zijn te streng voor zichzelf. Nou die ook niet. Het is dan antwoord A denk ik, want dat sluit het meeste aan op die uitleg die ik net gaf, over dat ze het dan in hun hoofd blijven hebben. Dus antwoord A, denk ik.

6.11 V5HD_Sterk- proza

Oke, vaag uitstel beteugelt de snacktrek het beste, oke... Hoe krijg je jezelf zover dat je je houdt aan je goede voornemen om minder chocola of chips te eten? Ja... Zeg, als je er heel veel trek in hebt, of ehh krijgt, niet tegen jezelf: ik mag die dingen niet eten. Wacht even opnieuw. Zeg, als je er heel veel trek in hebt... ik vind het een beetje een rare zin. Oh je moet niet zeggen.... OK. Dus dat mag je niet tegen jezelf zeggen. Maar zeg tegen jezelf: een andere keer. Oke, ik denk dat dat wel lastig is, want chocola is lekker, maar ok ja. Dat werkte het best, in een serie van vier experimenten waarover twee psychologen berichten in Journal of Personality and Social Psychology in januari. Proefpersonen die vrijwillig de strategie probeerden om hun trek in lekkers uit te stellen naar een niet nader geïdentificeerd moment bleven er langer naar... vanaf en aten er uiteindelijk ook minder van dan mensen die uitstelden tot een specifiek moment. Oke... ik weet niet zo goed wat ik hiervan moet zeggen. Dat de proefpersonen die strategie vrijwillig probeerden, was ook belangrijk, want andere proefpersonen die de strategie moesten proberen, lieten zich ook eerder verleiden. Eh ja... Volgens de onderzoekers leiden mensen die hun trek in lekkers naar een ongespecificeerd moment uitstellen min of meer onbewust uit hun eigen gedrag af dat hun verlangen ernaar dan wel niet zo groot zal zijn. ik vind het een goed experiment denk ik. Ook op andere terreinen zijn zulke effecten wel aangetoond: als mensen in een experiment vrijwillig een opinieartikel schrijven dat tegen hun echte standpunt ingaat, blijkt het standpunt een beetje mee te buigen met wat ze schrijven. Ja, ok dat geloof ik wel. Trek in lekkers naar een specifiek moment uitstellen werkt waarschijnlijk niet goed...Ja inderdaad. Dus eigenlijk zeggen ze dat het geen zin heeft en dat wat ze zelf zeggen eigenlijk niet klopt. Maar oke. Tenminste dat idee heb ik een beetje. Dat het uitstellen niet goed werkt, omdat je het toch blijft willen.

Tijdens de winterstop is Nora een paar pond aangekomen. Van haar hockeytrainer moet ze binnen twee weken afvallen, zodat ze weer fit is voor de eerste veldcompetitiewedstrijd, na de voorjaarsvakantie. 'Flink trainen en geen snoep tot de wedstrijd', is het motto. Oke... Kies uit onderstaande verwachtingen de meest aannemelijke. Baseer je voor je keuze op de informatie uit

tekst 1. De kans is klein dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, want de hockeytrainer is streng. **Eh aan de ene kant wel, want als je een strenge trainer hebt dan wil je wel gewoon doen wat hij zegt.** Maar aan de andere kant zeggen ze ook dat als je iets niet vrijwillig doet, dan is het lastiger. Dus... maar toch denk ik... A zou best aannemelijk kunnen zijn. De kans is klein dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, omdat de hockeytrainer een duidelijke termijn heeft gesteld. Eh... Ja, nee. De kans is groot dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, want ze neemt zich niet zelf voor om niet te snoepen. Ja, ik denk eigenlijk wel C, want ze snoept en ze zeggen in de tekst dat als je iets niet zelf wilt dat het meestal dan moeilijker is **net als met chocola.** De kans is groot dat Nora voor deze hockeywedstrijd snoept, want de hockeytrainer heeft geen duidelijke argumenten waarom ze moet stoppen. Eh nou die heeft hij wel, dus ik zeg C.

Geef aan welk gedrag volgens de psychologen het meest effectief is om de behoefte aan lekkers uit te stellen. Eh... Ja. **Ik vind het een beetje raar, want ze zeggen hier wel eerst dat dat werkt, maar niet ehm... maar aan het einde zeiden ze ook dat wat ze zelf zeiden dat dat niet klopt,** dus ik vind het dan denk ik... eh ja wat ze als eerste zeiden. En dat is jezelf voornemen om voorlopig niet te snoepen, dat is wel wat ze zeggen, en daarna zeggen ze weer.. maar ok.

Wat vergroot volgens psychologen de kans dat een voornemen om niet te snoepen of snacken mislukt? **Ja nou, dat je er heel veel zin in hebt.** Het verlangen wordt in een vooraf bepaalde onthoudingsperiode sterker. Mensen stellen zichzelf een te vage onthoudingstermijn. Het ontbreekt mensen aan zelfbeheersing. Mensen zijn te streng voor zichzelf. Eh ja nou dat ze geen zelfbeheersing hebben denk ik. Dat is wel wat ze uiteindelijk zeggen. Jezelf moeten beheersen is simpelweg moeilijk, ja dat denk ik.

6.12 V5HD_Sterk – poëzie

Ehm Raam in de lucht. Vandaag kreeg ik je brief. Ik heb hem niet geopend. Ik heb hem op mijn bed gelegd. Stilte, achter mijn raam in de lucht een vliegtuigje, hier in de kamer steeds meer schaduw. Ik wil deze dag terug, mijzelf bewaren: meisje met brief. Daarom open ik je brief niet. In deze tekst is sprake van een 'ik' die 'vandaag' een brief heeft ontvangen. In plaats van deze te openen, legt de 'ik' hem ongeopend op haar bed. Met welke bedoeling zou de 'ik' dit doen, denk je? Omcirkel het voor jou beste antwoord. De 'ik' durft de brief niet te openen, omdat ze een negatieve inhoud verwacht. De 'ik' wil de brief niet openen, omdat ze niet wil dat de inhoud ervan haar gevoel beïnvloedt. De 'ik' wil de brief niet openen, want ze vindt de inhoud van de brief niet belangrijk. Geen idee welke reden de 'ik' hiervoor kan hebben. **Dan ga ik even terug naar de tekst, ik scheur hem even los want dat gaat iets makkelijker, mag dat?**

[Tuurlijk.]

Eh even kijken, **dan lees ik de tekst nog een keer want nu ken ik de vraag.** Het ziet ernaar uit, want **mij betreft, dat ze een beetje ja, ze wil iets bewaren, dus dan lijkt het me dat ze niet wil dat ze wordt beïnvloed erdoor?** En ehm, even kijken, ze zegt nergens echt dat ze de inhoud niet belangrijk vindt, dus ik denk niet dat C het is. **De ik durft de brief niet te openen hm... ik zie niet dat ze verwacht dat er een negatieve inhoud, nah, ze kan het wel verwachten, maar het is niet heel duidelijk.** Ze zegt dat ze de brief alleen maar wil bewaren, **ze zegt niet expliciet: ja er is een negatieve inhoud.** Dat wordt niet genoemd. En... daarom denk ik dus B, omdat ze, ze opent de brief niet omdat ze niet beïnvloed wil worden, ze wil gewoon... haar gevoel, daarop wil ze niet beïnvloed worden. Dus daarom kies ik B.

Twee. In deze tekst staan meerdere toespelingen op het schilderij: 'raam in de lucht', 'meisje met brief' Vermeer, de 'stilte'. Waarom wordt er verwezen naar een schilderij? Omcirkel het voor jou beste antwoord. Van binnen naar buiten biedt het raam de 'ik' zicht op de buitenwereld. Van buiten naar binnen biedt het raam zicht op het meisje dat achter het raam staat. De 'ik' wil de tijd stilzetten zoals in een schilderij. Een schilderij vormt de inspiratiebron voor de 'ik' om de brief niet te openen. **Ja hier heb ik echt geen flauw idee.** Ehm... **Ik lees de vraag nog een keer want ik begrijp hem niet zo**

goed.

[Hardop asjeblijft?]

Oh sorry. In deze tekst staan meerdere toespelingen op het schilderij: 'raam in de lucht', 'meisje met brief' Vermeer, de 'stilte'. Die ken ik helemaal niet, maar dat maakt waarschijnlijk niet zo veel uit. Waarom wordt er verwezen naar een schilderij? Ehm. Van binnen naar buiten bied het raam... zo... omdat je kijkt vanuit jezelf naar de buitenwereld. Van buiten naar binnen biedt... Ik probeer nu een beetje te visualiseren wat ze bedoelen met de mogelijkheden. Ehm...

[Wat denk je nu?]

Ja, eigenlijk zit ik een beetje te visualiseren. Nou, misschien wil ze inderdaad gewoon dat dat ze niet vooruit gaat, want ze wil de brief niet lezen en... ze... Ze legt hem gewoon weg en ze wil stilte en er komt steeds meer schaduw en ze wil de dag terug. En... ze wil zichzelf bewaren en als je jezelf echt wil bewaren, ja, dan moet eigenlijk de tijd stilstaan. Als je gewoon voor eeuwig wil blijven leven dan moet eigenlijk de tijd niet bewegen, want anders ga je gewoon dood. En... even kijken. Dus D is het niet denk ik: een schilderij vormt de inspiratiebron voor de 'ik' om de brief niet te openen. Oh het trouwens, het moet inderdaad te maken hebben met de vraag waarom. Met een schilderij... In een schilderij staat de tijd stil en uhm, het lijkt me dat de persoon in de tekst, die wil eigenlijk ook wel dat de tijd stil staat. Dus... daarom doe ik C. Want ja, van al die dingen die ik net heb gezegd.

Geef aan waarover deze tekst volgens jou gaat. Omcirkel het voor jou beste antwoord. A. Over de afwezigheid van een geliefde. Over het stilzetten van een moment. Over de behoefte aan stilte. Over het terugdraaien van de tijd. Ehm... ja dan lees ik het gewoon nog een keertje, ik vind het vaak gewoon fijn om ze vaak te lezen. Ik lees het ook redelijk snel, dus dan heb ik er nooit echt last van. Hmm... tekst ja.. Hm. Gaat over een geliefde, ik ga nu gewoon de mogelijkheden af waar het over zou kunnen gaan. Ik kreeg je brief, ja dat kan zijn van een geliefde. En uhm... de afwezigheid ook wel ervan, want als je gewoon ernaast bent dan praat je met elkaar, dan geef je niet elkaar een brief. Dus daar zou het over kunnen gaan. Over het stilzetten van een moment. Ze wil de dag terug, ja... er staat... B en D lijken heel erg op elkaar, over het stilzetten van een moment en het terugdraaien van de tijd. Maar, ik denk D lijkt iets eerder nog dan B, want ze wil de dag terug. Niet echt, dat moment stilzetten. En... nou de behoefte van stilte, die wordt echt gewoon, nou ze wil... er staat stilte achter mijn raam, maar ze heeft niet, ze zegt niet dat ze er behoefte aan heeft, dus C valt sowieso af. Dan... even kijken. Wat gaat er door me heen? Eigenlijk niet zo veel op dit moment. Ja, dit is echt een rotvraag vind ik. De afwezigheid van een geliefde, gaat het daarover. Dat is lastig te beoordelen, want die vragen die toen net werden gesteld die impliceren heel veel over de tijd enzo, dus het moment en het terugdraaien ervan, maar het gedicht lijkt een beetje over die brief te gaan. Maar, als je een brief krijgt hoeft het niet per se van een geliefde te zijn, dus dat weet je niet zeker, dus ik denk dat A het ook niet kan zijn... Dus het is B of D. Het stilzetten van het moment of het terugdraaien van de tijd. Ik denk dat ze het heeft over B, over het stilzetten van een moment, omdat ze die brief gewoon wil bewaren en omdat ze dat moment gewoon, ja, wil beleven. En gewoon zo lang mogelijk wil beleven en niet per se het terugdraaien van de tijd, maar meer gewoon het moment blijven beleven en daarom opent ze de brief niet. Ja, dat is het.

Bijlage 7 Overzicht leesactiviteiten			Leesactiviteiten per leerling per tekstsoort								
Leerling_klas	Genre	NAV	CONC	PROB	ASSO	ANA	EVA	EMO	META	TAAK	ANDER
Zwak_3	Proza SR	x	x		x		x			x	
	Poëzie HD	x			x		x	x		x	x
Zwak_3	Proza HD	x	x	x	x				x	x	
	Poëzie SR	x	x	x	x	x	x			x	
Gemiddeld_3	Proza SR	x	x							x	
	Poëzie HD	x	x		x		x			x	
Gemiddeld_3	Proza HD	x		x						x	
	Poëzie SR	x	x							x	
Sterk_3	Proza HD	x	x	x	x	x			x	x	
	Poëzie SR	x	x							x	
Sterk_3	Proza SR	x	x		x		x		x	x	
	Poëzie HD	x	x	x		x	x		x	x	x
Zwak_5	Proza SR	x								x	
	Poëzie HD	x	x			x			x	x	
Zwak_5	Proza HD	x	x				x	x	x	x	
	Poëzie SR	x	x		x		x			x	
Gemiddeld_5	Proza SR	x	x		x					x	
	Poëzie HD	x	x		x		x			x	
Gemiddeld_5	Proza HD	x	x		x	x	x			x	
	Poëzie SR	x	x		x		x			x	x

Sterk_5	Proza HD	x	x		x		x		x	x	
	Poëzie SR	x	x		x	x	x			x	
Sterk_5	Proza SR	x	x		x		x			x	
	Poëzie HD	x	x		x	x	x		x	x	x
	Totaal	24	21	5	17	7	15	2	8	24	4

Bijlage 8 Overzicht activering situatiemodel

Leesniveau	Jaar	Onderzoeksmethode	Genre	Evidentie creëren situatiemodel?
Zwak	3	SR	Proza	Nee
	3		Poëzie	Ja
Zwak	3	HD	Proza	Ja
	3		Poëzie	Nee
Zwak	5	SR	Proza	Nee
	5		Poëzie	Nee
Zwak	5	HD	Proza	Nee
	5		Poëzie	Nee
Gemiddeld	3	SR	Proza	Nee
	3		Poëzie	Nee
Gemiddeld	3	HD	Proza	Nee
	3		Poëzie	Ja
Gemiddeld	5	SR	Proza	Ja
	5		Poëzie	Ja
Gemiddeld	5	HD	Proza	Ja
	5		Poëzie	Ja
Sterk	3	SR	Proza	Ja
	3		Poëzie	Nee
Sterk	3	HD	Proza	Ja
	3		Poëzie	Ja
Sterk	5	SR	Proza	Ja
	5		Poëzie	Ja
Sterk	5	HD	Proza	Ja
			Poëzie	Ja

