

# Jij mag kiezen!

*Een onderzoek naar de invloed van het geven van een keuze op leesmotivatie, tekstwaardering en tekstbegrip*

**Student:** Liv Polman

**Studentnummer:** 5489660

**Begeleider:** Dr. Pim Mak

**Tweede lezer:** Dr. Jacqueline Evers-Vermeul

**Eindwerkstuk Nederlandse Taal en Cultuur**

**Datum:** 26 januari 2018

## Inhoudsopgave

<b>Samenvatting</b>	<b>3</b>
<b>Inleiding</b>	<b>4</b>
<b>Theorie</b>	<b>5</b>
Tekstbegrip	5
Leesmotivatie	6
Zelfdeterminatietheorie	7
Keuze	8
Onderzoeksvraag en hypothesen	9
<b>Methode</b>	<b>11</b>
Proefpersonen	11
Design	11
Materiaal	11
Vragenlijst	13
Procedure	14
Analyse	15
<b>Resultaten</b>	<b>16</b>
Randomisatiecheck	16
Leesmotivatie	16
<i>Autonome leesmotivatie</i>	16
<i>Controlerende leesmotivatie</i>	17
Tekstwaardering	18
Tekstbegrip	20
Samenhang leesmotivatie, tekstwaardering en tekstbegrip	21
<b>Conclusie</b>	<b>22</b>
<b>Discussie</b>	<b>24</b>
<b>Literatuurlijst</b>	<b>27</b>
<b>Bijlagen</b>	<b>30</b>
Bijlage 1: Formulier keuze conditie	30
Bijlage 2: Formulier conditie zonder keuze	31
Bijlage 3: teksten	32
Bijlage 4: Vragenlijst per tekst per conditie	35

## Samenvatting

Er is de afgelopen jaren veel kritiek op de teksten bij het schoolvak Nederlands. Leerlingen vinden de teksten die zij moeten lezen vaak saai en niet interessant. Het is wel de bedoeling dat leerlingen juist oefenen met de saaie teksten, omdat de teksten die zij later goed moeten kunnen begrijpen ook saai zijn. Daarentegen kan het leuker maken van teksten wel een goede manier zijn om te oefenen met tekstbegrip in het voortgezet onderwijs. Er is namelijk een licht verband tussen tekstwaardering en tekstbegrip (Hidi 2001; Hidi en Baird, 1988). Om tekstwaardering te verhogen is het noodzakelijk dat leerlingen voldoende intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen. Een manier om de intrinsieke leesmotivatie van leerlingen te verhogen is het aanbieden van een keuze (Ryan & Deci, 2000). Uit Polman (2017) en Stolk (2017) blijkt al dat het geven van een keuze ervoor zorgt dat leerlingen te teksten hoger waarderen. Dit onderzoek is een vervolg op Polman (2017) door niet alleen na te gaan of keuze effect heeft op tekstwaardering, maar ook door te onderzoeken of keuze effect heeft op leesmotivatie en tekstbegrip. Daarnaast is onderzocht wat de samenhang is tussen leesmotivatie, tekstwaardering en tekstbegrip. Dit is gedaan middels een experiment waarbij leerlingen uit havo-5 en vwo-4 deelnemen. In de ene conditie mochten leerlingen kiezen uit een tekst, in de andere conditie kregen ze een tekst toegewezen. Uit het onderzoek blijkt dat het geven van een keuze een positief effect heeft op tekstwaardering. Het positieve effect van keuze op tekstbegrip blijkt afhankelijk van de tekst. Daarnaast is dat er een matige positieve samenhang is tussen tekstbegrip en tekstwaardering. Het effect van keuze op tekstwaardering wordt niet gemodereerd door leesmotivatie.

## Inleiding

Op de middelbare school wordt het vak Nederlands aangeboden om de taalvaardigheid van leerlingen te vergroten. Het goed beheersen van de Nederlandse taal is namelijk een vereiste om deel te kunnen nemen aan verschillende aspecten van het maatschappelijk leven (SLO, 2016). Er is echter de laatste jaren veel onvrede geuit over het vak Nederlands. In 2016 kwam het Manifest Nederlands op school uit waarin verschillende docenten beargumenteren dat het vak Nederlands aan verandering toe is (Vakdidactiek Geesteswetenschappen, 2016). Leerlingen vinden de teksten die ze moeten lezen bij het vak Nederlands vaak saai en niet interessant. De NOS kopte in 2016 dan ook *'Nederlands is saai. Hoe kan het beter?'* Door deze titel lijkt het alsof saaie teksten slecht zijn en verbeterd moeten worden. Het is juist de bedoeling dat leerlingen in het voortgezet onderwijs in staat zijn om saaie teksten goed te kunnen begrijpen. De teksten die leerlingen als volwassenen goed moeten kunnen begrijpen, bijvoorbeeld brieven van de belastingdienst, zijn ook saaie teksten. Daarentegen kan het leuker maken van teksten wel een goede manier zijn om te oefenen met tekstbegrip in het voortgezet onderwijs. Er is namelijk een licht verband tussen tekstwaardering en tekstbegrip (Hidi 2001; Hidi en Bard, 1988). Als leerlingen de teksten beter waarderen, is het mogelijk dat ze de teksten beter gaan begrijpen. En dat teksten uiteindelijk goed begrepen worden is een belangrijk doel in het onderwijs (Andringa en Hacquebord, 2000).

Om ervoor te zorgen dat de leerlingen teksten beter waarderen moeten ze allereerst wel voldoende gemotiveerd zijn om de teksten te lezen. Het is dan vooral belangrijk dat de intrinsieke leesmotivatie van leerlingen omhoog gaat. Intrinsieke motivatie houdt in dat leerlingen lezen omdat zij dit als leuk of plezierig ervaren, en niet omdat het moet of omdat zij er een bepaalde beloning voor krijgen (Ryan & Deci, 2000). Uit onderzoek van Lepper et al. (2005) is gebleken dat intrinsieke motivatie ervoor kan zorgen dat leerlingen studieteksten als een positieve uitdaging gaan zien. Volgens de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000) is autonomie een belangrijke voorspeller van intrinsieke motivatie. Een mogelijke manier om het gevoel van autonomie te vergroten is het bieden van een keuze. Op deze manier is het nog steeds mogelijk dat leerlingen oefenen met saaie teksten, maar wel een saaie tekst die zij zelf hebben uitgekozen. Hierdoor is het mogelijk dat leerlingen meer gemotiveerd zijn om te lezen, wat tekstwaardering en tekstbegrip kan vergroten. Uit onderzoek van Polman (2017) en Stolk (2017) blijkt dat het geven van een keuze ervoor zorgt dat leerlingen teksten hoger waarderen. Er is niet onderzocht of het geven van de keuze van invloed is op de leesmotivatie, en of dit ervoor zorgt dat leerlingen teksten beter waarderen en begrijpen. Dit onderzoek zal een aanvulling zijn op Polman (2017) door niet alleen te onderzoeken wat het effect van een keuze is op tekstwaardering en tekstbegrip, maar ook door te kijken of leesmotivatie een mediërende variabele is

tussen keuze en tekstwaardering en tussen keuze en tekstbegrip. Daarnaast wordt ook onderzocht wat de samenhang is tussen leesmotivatie, tekstwaardering en tekstbegrip.

## Theorie

### Tekstwaardering

Hoe teksten worden verwerkt is per persoon verschillend (de Beaugrande, 1982). Allereerst kunnen mensen verschillen in hoe zij teksten verwerken en waarderen. Zo kan de leesmotivatie, de achtergrondkennis, de mate van aandacht, en de interesse voor een tekst per persoon verschillen (Hidi & Baird, 1986). Teksten kunnen daarnaast ook nog verschillen. Zo kan de tekst A bijvoorbeeld een interessanter onderwerp bevatten, makkelijker of moeilijker zijn dan tekst B. Ook kan er een interactie zijn tussen persoon en tekst. Een tekst over een specifiek onderwerp kan makkelijker of interessanter zijn voor een iemand die daar al veel over weet, dan voor iemand die er weinig over weet. De tekstwaardering is dan ook afhankelijk van hoe een tekst wordt verwerkt. Tekstwaardering wordt beïnvloed door verschillende aspecten. De aantrekkelijkheid van een tekst is een voorspeller van tekstwaardering. Hiermee wordt bijvoorbeeld de mate van plezier bedoeld, of de lezers nog meer over het onderwerp willen weten, en hoe interessant de tekst wordt bevonden. Daarnaast kan waardering ook gaan over de moeilijkheidsgraad, dus hoe duidelijk, makkelijk en begrijpelijk de tekst wordt ervaren (Van Silfhout, 2014).

### Tekstbegrip

Bij het lezen van een tekst maakt de lezer een mentale voorstelling van de tekstuele informatie, op basis van voorkennis en informatie uit de tekst (Land, 2009). De personen en objecten uit de tekst worden in de mentale voorstelling ten opzichte van elkaar geplaatst, op basis van de kennis over ruimte en de tijd (Land, 2009). Dit wordt het maken van een situatiemodel genoemd. Tekstbegrip ontstaat wanneer de elementen uit een tekst en hun onderlinge samenhang plaats hebben gekregen binnen de bestaande kennis van de lezer (Land, 2009). Binnen het leerproces is het maken van een situatiemodel het meest belangrijk. De lezer heeft de tekst niet alleen opgeslagen en onthouden, maar ook daadwerkelijk begrepen. De nieuwe informatie is namelijk geïntegreerd in de al bestaande kennis. Deze informatie kan vervolgens weer worden toegepast op nieuwe situaties (Kintsch, 1988). Hidi en Baird (1988) hebben geconcludeerd dat er een lichte samenhang is tussen tekstwaardering en tekstbegrip. Hierbij is vooral de mate van interesse een cruciale factor die de reactie van de lezer beïnvloedt. Wanneer een tekst interessant wordt gevonden, kan de lezer de aandacht er langer bijhouden en wordt de boodschap van de tekst beter begrepen en onthouden (Hidi & Baird, 1986). Uit onderzoek van Hidi, Renninger en Krapp (geciteerd in Land, Sanders, Lentz en van den Bergh, 2002)

blijkt dat wanneer leerlingen een tekst lezen met een onderwerp dat zij interessant vinden, zij de tekst ook beter begrijpen en onthouden dan wanneer zij het onderwerp helemaal niet interessant vinden. In het huidige onderzoek wordt daarom verwacht dat er een positieve samenhang is tussen tekstwaardering en tekstbegrip.

### Leesmotivatie

Motivatie is het bewogen worden om een bepaalde handeling te doen (Ryan & Deci, 2000). Als een persoon geen impuls voelt om te handelen noemen we dit ongemotiveerd, terwijl een persoon die wel geactiveerd is om iets te doen gemotiveerd wordt genoemd (Ryan & Deci, 2000). Motivatie heeft te maken met de overtuigingen, waarden en doelen van iemand tegenover de activiteit die verricht moet worden (Ryan & Deci, 2000). Als het gaat om leesmotivatie zijn het de overtuigingen, waarden en doelen van iemand tegenover het lezen. In dit onderzoek wordt de definitie voor leesmotivatie van Guthrie en Wigfield (1999) gebruikt uit Naeghel et al. (2012). Zij beschrijven het begrip leesmotivatie als volgt: 'De persoonlijke doelen, waarden en overtuigingen van een individu met betrekking tot de onderwerpen, uitkomsten en processen van het lezen'.

Er wordt onderscheid gemaakt tussen verschillende vormen van motivatie. Wanneer we spreken over de twee uiterste vormen van motivatie zijn dat intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie houdt in dat een individu iets doet voor eigen interesse en plezier (Ryan & Deci, 2000). De motivatie om iets te doen komt voort uit eigen plezier of uitdaging en niet door druk van de buitenwereld of omdat er een bepaalde beloning kan worden verkregen. Intrinsieke leesmotivatie wordt beschreven als de bereidheid om te lezen, omdat lezen een plezierig of bevredigend gevoel geeft (Cornelissen, 2014). Extrinsieke motivatie houdt in dat een taak of activiteit wordt verricht om een bepaald doel te bereiken (Ryan & Deci, 2000), zoals een taak verrichten voor een bepaalde beloning. Extrinsieke leesmotivatie is lezen voor een bepaalde uitkomst, niet omdat het een plezierig of bevredigend gevoel geeft (Cornelissen, 2014).

Per niveau kunnen er ook verschillen optreden in motivatie. Zo blijkt dat vmbo-leerlingen meer extrinsieke motivatie nodig hebben voor lezen (Land, 2009). In het rapport 'verschil moet er wezen' van het SLO (Michels, 2006) staat beschreven dat volgens docenten havoleerlingen vaak meer gericht zijn op een product en een einddoel, vwo-leerlingen daarentegen worden meer inhoudelijk gegrepen voor de lesstof. Uit onderzoek van Polman (2017) blijkt ook dat er een verschil bestaat in tekstwaardering tussen havoleerlingen en vwo-leerlingen. In het huidige onderzoek wordt er dan ook verwacht dat er een verschil bestaat in het effect van keuze op leesmotivatie, tekstbegrip en tekstwaardering tussen havoleerlingen en vwo-leerlingen.

## Zelfdeterminatietheorie

Er zijn meerdere theorieën over motivatie. In dit onderzoek wordt de zelfdeterminatie theorie van Ryan en Deci (2000) gehanteerd als uitgangspunt. Deze theorie veronderstelt dat de mens van nature gemotiveerd is om zichzelf te ontwikkelen, en dat deze motivatie die mensen van binnenuit bezitten juist gestimuleerd dient te worden. De theorie richt zich er dan ook op hoe mensen intrinsiek gemotiveerd kunnen worden (Ryan & Deci, 2000). Volgens Ryan en Deci (2000) zijn er drie basisbehoeften die de intrinsieke motivatie bevorderen. Deze drie basisbehoeften zijn autonomie, competentie en verbondenheid. Autonomie wordt door Ryan en Deci beschreven als zelfbeschikking. Men moet zelf in staat zijn om keuzes te maken, zonder druk van buitenaf. Competentie houdt in dat men het gevoel heeft een taak aan te kunnen en een taak te kunnen volbrengen. Verbondenheid houdt in dat men het gevoel heeft in een omgeving te leven waarin men een goede verhouding heeft met de mensen om zich heen.

In plaats van het onderscheid tussen extrinsieke motivatie versus intrinsieke motivatie wordt er tegenwoordig in de literatuur vaker gesproken over het onderscheid gemaakt tussen controlerende en autonome motivatie (Van den Broeck et al., 2009). Controlerende motivatie bestaat uit twee subschalen: externe regulatie en geïntrojecteerde regulatie. Externe regulatie is de meest gecontroleerde vorm van extrinsieke motivatie. Als leerlingen op deze manier gemotiveerd zijn, lezen leerlingen omdat ze er een beloning voor krijgen of om straf van bijvoorbeeld docenten of ouders te vermijden. Een voorbeeld is dat leerlingen lezen omdat ze een uurtje tv mogen kijken na het lezen van een hoofdstuk uit een boek (Naeghel et al., 2012). Geïntrojecteerde regulatie komt voor uit interne beloningen of straffen. Dit gaat vaak gepaard met gevoelens van schaamte of trots. Een voorbeeld is dat leerlingen lezen omdat ze zich dan een 'goede leerling' voelen (Naeghel et al., 2012).

Autonome motivatie is het gevoel zelf te willen handelen zonder ergens toe aangezet/gedwongen te worden (Van den Broeck et al., 2009). Autonome motivatie bestaat uit drie subschalen: geïdentificeerde regulatie, geïntegreerde regulatie en intrinsieke motivatie (Naeghel et al., 2012). Geïdentificeerde regulatie is motivatie die voorkomt uit normen en waarden die voor het individu belangrijk zijn. Als leerlingen lezen persoonlijk belangrijk vinden, dan komt de leesparticipatie van binnenuit. Ze ervaren dan een bepaalde vorm van vrijheid tijdens het lezen (Naeghel et al., 2012). Geïntegreerde regulatie is de vorm van motivatie waarbij de normen en waarden die voor een individu belangrijk zijn overeen komen met de daadwerkelijke eigen normen en waarden (Van den Broeck et al., 2009). Hierbij wordt er gehandeld naar de normen en waarden van het individu. Geïntegreerde regulatie is moeilijk te meten, en wordt daarom ook niet meegenomen in de vragenlijst die gebruikt wordt voor dit onderzoek. Intrinsieke motivatie is het voorbeeld van volledige autonome motivatie. Leerlingen lezen omdat ze het plezierig vinden of hier voldoening uithalen (Naeghel et al.,

2012). Deze vormen van motivatie bevinden zich op een continuüm. In het zelfdeterminatiecontinuüm in figuur 1 worden bovenstaande termen nogmaals grafisch weergegeven.



**Figuur 1:** Het zelfdeterminatiecontinuüm gaande van gecontroleerde tot autonome motivatie. Overgenomen uit *De Zelf- Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer* (p. 323) door Van den Broeck et al., 2009.

Autonome motivatie heeft een positief effect op de academische leerprestaties. Deze veronderstelling wordt in meerdere onderzoeken bevestigd, voor een overzicht zie Konings (2017). Autonome motivatie heeft een positief effect op het beter onthouden van de leerstof omdat leerlingen meer diepgang ervaren (Konings, 2017). Ook zijn er meerdere onderzoeken die beargumenteren dat leerlingen die meer intrinsiek gemotiveerd zijn de taak die ze moeten verrichten leuker en interessanter vinden (Cordova & Lepper; Iyengar & Lepper; Swann & Pittman; Zuckerman, Porac, Lathin, Smith & Deci (geciteerd in Patall, Cooper & Wynn, 2010)). Controlerende motivatie daarentegen wordt vaak geassocieerd met onderpresteren en oppervlakkig leren (Naeghel et al., 2012). Er kan dus worden geconcludeerd dat het bevorderen van autonome motivatie belangrijk is in het onderwijs, omdat dit de leerprestaties en waardering voor de taak kan vergroten.

### Keuze

Een manier om het gevoel van autonomie bij leerlingen te vergroten is het aanbieden van een keuze. Er zijn al verscheidene onderzoeken gedaan naar de invloed van keuze op leerprestaties. Uit onderzoek van Iyengar en Lepper (geciteerd in Patall et al., 2010) blijkt dat Amerikaanse basisschoolleerlingen beter presteerden als zij zelf een keuze mochten maken in de taak die zij gingen verrichten dan wanneer voor hen werd gekozen. Volgens Patal, Cooper en Robinson (2008) moet het geven van een keuze wel aan een aantal voorwaarden voldoen. Uit het onderzoek blijkt dat het geven van een keuzemogelijkheid een positieve invloed heeft op de intrinsieke motivatie, wanneer er twee



tot vier keuzemogelijkheden werden gegeven en wanneer er geen beloning aan de taak werd gekoppeld.

Uit onderzoek van Polman (2017) en Stolk (2017) blijkt dat leerlingen die een keuze krijgen in de tekst die ze mogen lezen, de tekst beter waarderen dan leerlingen die geen keuze krijgen. Wanneer leerlingen een keuze krijgen in de tekst die ze mogen lezen, kan dit ervoor zorgen dat ze meer autonoom gemotiveerd raken. Wanneer leerlingen meer autonoom gemotiveerd raken kan dit een positief effect hebben op zowel tekstwaardering en tekstbegrip. In Polman (2017) en Stolk (2017) is niet onderzocht of het geven van een keuze er ook daadwerkelijk voor zorgt dat de autonome motivatie van leerlingen groter wordt. Huidig onderzoek is een vervolg op Polman (2017) en Stolk (2017) door te onderzoeken of het geven van een keuze van invloed is op de leesmotivatie van leerlingen. Daarnaast wordt ook onderzocht wat de onderlinge samenhang is tussen leesmotivatie, tekstwaardering en tekstbegrip. Op basis van de besproken literatuur wordt er verwacht dat het effect van keuze op tekstwaardering en tekstbegrip wordt gemodereerd door leesmotivatie. Het geven van een keuze zorgt ervoor dat leerlingen meer gemotiveerd raken om te lezen, en dit ervoor kan zorgen dat leerlingen de teksten hoger waarderen en begrijpen.

#### Onderzoeksvraag en hypothesen

Uit eerder onderzoek is gebleken dat het geven van een keuze een positief effect heeft op tekstwaardering (Polman, 2017; Stolk 2017). Het is echter nog niet duidelijk wat het effect van het geven van een keuze op tekstbegrip is. Daarnaast is nog niet duidelijk of het geven van een keuze daadwerkelijk van invloed is op de motivatie van leerlingen. Huidig onderzoek wil daarom onderzoeken wat de invloed is van het geven van een keuze op leesmotivatie, tekstwaardering en tekstbegrip. De onderzoeksvraag luidt als volgt:

- *In hoeverre is het geven van een keuze van invloed op de leesmotivatie, het tekstbegrip en de tekstwaardering van vwo- en havo-leerlingen.*

Hierbij wordt verwacht dat **(1)** leerlingen die een keuzemogelijkheid krijgen meer autonoom gemotiveerd zijn, en minder gecontroleerd gemotiveerd zijn dan leerlingen die geen keuzemogelijkheid krijgen. Uit de theorie blijkt namelijk dat het geven van een keuze het autonomie gevoel kan vergroten (Ryan & Deci, 2000). **(2)** Leerlingen die een keuzemogelijkheid krijgen de teksten hoger waarderen dan leerlingen die geen keuzemogelijkheid krijgen. Wanneer leerlingen een keuze krijgen is het mogelijk dat zij meer autonoom gemotiveerd raken, en dit heeft een positieve invloed op tekstwaardering (Cordova & Lepper; Iyengar & Lepper; Swann & Pittman; Zuckerman, Porac, Lathin, Smith & Deci (geciteerd in Patall, Cooper & Wynn, 2010)). **(3)** Leerlingen die een keuzemogelijkheid

hebben een hoger cijfer halen voor tekstbegrip dan leerlingen die geen keuzemogelijkheid hebben. Wanneer leerlingen een keuze krijgen is het mogelijk dat zij meer autonoom gemotiveerd raken, en dit heeft een positieve invloed op academische prestaties (Konings, 2017). **(4)** het effect van de keuze op leesmotivatie, tekstwaardering en tekstbegrip groter is bij vwo-4 leerlingen dan bij havo-5 leerlingen. Uit Polman (2017) bleek namelijk dat er voor vwo-leerlingen wel een effect was van keuze op tekstwaardering, maar niet voor havoleerlingen.

Daarnaast wil het onderzoek duidelijkheid verschaffen in de onderlinge samenhang tussen leesmotivatie, tekstwaardering en tekstbegrip. De onderzoeksvraag hierbij luidt:

- *In hoeverre is er een onderlinge samenhang tussen leesmotivatie, tekstwaardering en tekstbegrip?*

Hierbij wordt verwacht dat **(5)** er een positieve samenhang is tussen tekstbegrip en tekstwaardering, zoals gevonden in onderzoek van Hidi (2001) en Hidi en Bard (1988). **(6)** dat het effect van keuze op tekstwaardering wordt gemodereerd door leesmotivatie en dat **(7)** het effect van keuze op tekstbegrip wordt gemodereerd door leesmotivatie. Het geven van een keuze zorgt er namelijk voor dat leerlingen meer autonoom gemotiveerd raken (Ryan & Deci, 2000), wat ervoor zorgt dat leerlingen de teksten beter waarderen en beter begrijpen.

## Methode

### Proefpersonen

In het onderzoek zijn twee verschillende groepen onderzocht: leerlingen uit 4 vwo en leerlingen uit 5 havo. De proefpersonen zijn verworven via middelbare scholen. In totaal hebben er drie verschillende middelbare scholen deelgenomen aan het onderzoek. De scholen waren de Stichtse Vrije School in Zeist, Het Niftarlake College in Maarssen en het Leidsche Rijn College in Utrecht. De scholen zijn verworven via de Facebookpagina: 'Docenten Nederlands'. Vervolgens is er via e-mail contact opgenomen met de docenten. Alle drie de scholen maken gebruik van de bestaande lesmethode Nieuw Nederlands. Er is bewust gekozen om leerlingen uit 4 vwo en 5 havo te onderzoeken. Zij hebben al ervaring op de middelbare school en volgen al een aantal jaren het vak Nederlands. Deze twee groepen zijn ongeveer met elkaar te vergelijken op niveau van tekstbegrip. Hierdoor kan er gebruik worden gemaakt van dezelfde teksten voor havo 5 en vwo 4. Er is gekozen voor het eindexamen Nederlands voor de havo. Beide groepen hebben al weleens geoefend met havo-eindexamens. Er is gekozen voor twee verschillende niveaus, omdat er hierdoor gekeken kan worden of er een verschil bestaat tussen de niveaus.

Aan het onderzoek hebben 170 middelbare scholieren deelgenomen. 52,4% hiervan was vwo-leerling (N=89), 47,6% hiervan was havoleerling (N=81). De leeftijd van de proefpersonen verschilde van 14 t/m 18 jaar oud met een gemiddelde leeftijd van 15,88 jaar oud (ST=0.93). 50,6% van de steekproef waren jongens (N=86), 49,4% waren meisjes (N=84). Van de proefpersonen was 10,6% leerlingen op de Stichtse Vrije School (N=18), 28,2% leerling op het Leidsche Rijn College (N=48) en 61,2% was leerling op het Niftarlake College (N=104).

### Design

Het experiment heeft een 2x2 tussenproefpersonenontwerp waarbij er twee niveaus zijn (havoleerlingen en vwo-leerlingen) waarbij er een manipulatie werd toegepast (wel of geen keuzemogelijkheid voorafgaand aan de tekst). Dit is de onafhankelijke variabele. De afhankelijke variabelen die werden gemeten door middel van vragen en stellingen zijn leesmotivatie (autonome leesmotivatie en controlerende leesmotivatie), tekstwaardering en tekstbegrip.

### Materiaal

In het onderzoek is gebruik gemaakt van drie verschillende soorten teksten en een vragenlijst. In beide condities kregen de leerlingen vooraf aan het lezen van de tekst een formulier uitgedeeld. Op het formulier stond eerst een korte uitleg over het onderzoek. Hierin werden de leerlingen ook bedankt voor hun deelname. Op het formulier moesten de leerlingen een aantal algemene gegevens invullen.

Dit waren demografische gegevens zoals: geslacht, leeftijd en opleidingsniveau. Daarnaast werd ook gevraagd wat het gemiddelde cijfer voor het vak Nederlands is. In de conditie met de keuzemogelijkheid werd daarna gevraagd welke tekst de leerlingen graag wilden lezen. De titels van de tekst werden weergegeven met daaronder een korte beschrijving van het onderwerp van de tekst. Hierdoor kregen de leerlingen een beeld van waar de teksten over gingen, zonder dat ze alle teksten hoefden te lezen. Het formulier voor de keuze conditie is te vinden in bijlage 1. De leerlingen in de conditie zonder keuze kregen de vraag over welke tekst zij graag wilden lezen niet. Het formulier voor de conditie zonder keuze is te vinden in bijlage 2.

## Teksten

De teksten die gebruikt zijn in het onderzoek zijn afkomstig uit havo-examens van 2016 en 2017, verkregen via examenblad.nl. Er is gekozen voor teksten uit havo-examens omdat dit de teksten zijn die leerlingen op het examen goed moeten kunnen begrijpen. Daarnaast zijn teksten van havo-examens op het niveau van havo-5 leerlingen en vwo-4 leerlingen. Ook is voor examenteksten gekozen omdat er bij deze teksten begripsvragen worden geleverd. Voorafgaand aan het onderzoek is aan de docenten gevraagd of leerlingen deze teksten al eens gelezen hadden. Dit was niet het geval. Er is gebruik gemaakt van de volgende drie teksten:

### Tekst 1: Ga op schoolreis naar het dierproevenlab

Deze tekst gaat over de onbekendheid van het gebruik van proefdieren in Nederland.

### Tekst 2: Ban de barbecue uit het vondelpark

Deze tekst gaat over de populariteit van barbecueën in het vondelpark en de nadelen die hieraan verbonden zijn.

### Tekst 3: Statiegeld moet

De tekst gaat over het al dan niet afschaffen van statiegeld op grote plastic flessen, de zogenaamde petflessen.

De opmaak van alle drie de teksten is hetzelfde. De titel van de tekst is dikgedrukt. Elke alinea is genummerd en er wordt gebruik gemaakt van regelnummers. De regelnummers zijn nodig omdat hiernaar verwezen wordt bij de begripsvragen. De opmaak van de tekst is overall identiek zodat er geen verschil kan ontstaan in tekstwaardering door invloed van het uiterlijk van de tekst. Het woordenaantal in de teksten is ongeveer gelijk. Tekst 1 bevat 416 woorden, tekst 2 bevat 402 woorden, tekst 3 bevat 360 woorden. De teksten zijn te vinden in bijlage 3.

## Vragenlijst

De vragenlijst bestond uit drie verschillende onderdelen: vragen over leesmotivatie, begripsvragen en waarderingvragen. Allereerst kregen de leerlingen een vragenlijst om leesmotivatie te meten, deze vragen werden afgenomen vóór het lezen van de tekst. De vragen zijn afkomstig uit Naeghel et al. (2012). Zij hebben een stellingen ontwikkeld die leesmotivatie meten, gebaseerd op de op zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2001). De vragen meten twee verschillende soorten leesmotivatie, namelijk controlerende en autonome motivatie. Bij het construct autonome leesmotivatie wordt in deze vragen geïntegreerde regulatie niet meegenomen, omdat dit moeilijk is om te meten. Er waren negen items die de gecontroleerde leesmotivatie meten, en acht items die de autonome leesmotivatie meten. In totaal bestond de vragenlijst dus uit 17 items. Met de 17 items is voor dit onderzoek een vragenlijst opgesteld die de leesmotivatie meet. De vragen over beide soorten leesmotivatie werden afwisselend van elkaar gesteld. De vragen komen uit het onderzoek van Naeghel et al. (2012), maar de vragenlijst is voor dit onderzoek zelf opgesteld. De items werden gemeten door middel van een 4-punt Likert-schaal. De schaal bestond uit de volgende onderdelen: 1 = *helemaal mee oneens*, 2 = *oneens*, 3 = *mee eens*, 4 = *helemaal mee eens*. Deze schaal is afkomstig uit het onderzoek van Naeghel et al. (2012).

De begripsvragen werden gesteld nadat de leerlingen de tekst hadden gelezen. De begripsvragen zijn afkomstig uit de havo-examens van 2016 en 2017, aansluitend op de teksten. De begripsvragen over tekst 1, tekst 2 en tekst 3 zijn niet even lang. Daarom is ervoor gekozen om bij elke tekst vragen te stellen die in totaal zes scorepunten konden opleveren. Het aantal vragen per tekst is dus niet gelijk, maar het aantal punten dat gescoord kon worden wel. Er is bewust gekozen voor vragen afkomstig uit het examen, omdat deze goed aansluiten bij de teksten. De vragen zijn opgesteld door makers van het examen, en bovendien al eerder gemaakt door havoleerlingen. De betrouwbaarheid van deze vragen is groter dan wanneer er zelf begripsvragen werden opgesteld. Bovendien zijn dit de begripsvragen die leerlingen uiteindelijk bij het examen moet kunnen beantwoorden.

De waarderingvragen zijn ook gesteld nadat de leerlingen de tekst hadden gelezen. Er werden zes vragen gesteld die de waardering van de tekst meten. In dit onderzoek werd waardering gemeten door het stellen van vragen over interesse, spanning, duidelijkheid, of de tekst leuk is voor een schoolboek, of de tekst aan te raden is aan een klasgenoot en of de leerlingen meer wilden weten over het onderwerp. Deze stellingen zijn afkomstig uit eerder onderzoek van Land (2009) en werden ook gebruikt in Polman (2017). De items werden gemeten door middel van een 4-punts Likert-schaal. De schaal bestond uit de volgende onderdelen: 1 = *helemaal mee oneens*, 2 = *oneens*, 3 = *mee eens*, 4 = *helemaal mee eens*. Hiervoor is gekozen omdat het de leerlingen dwingt om een keuze te maken, met een 4-punts Likert-schaal is het niet mogelijk om het midden te kiezen.

Naast de bovenstaande waarderingsvragen kregen de leerlingen nog de vraag om de tekst een cijfer te geven op een schaal van 1 tot 10. De laatste vraag was in beide condities anders. In de conditie met de keuzemogelijkheid kregen de leerlingen de vraag of ze het prettig vonden dat ze zelf een tekst mochten uitkiezen in plaats van dat de docent een tekst voor hen koos. In de conditie zonder keuzemogelijkheid werd gevraagd of de leerlingen het prettig vonden dat de docent een tekst voor hen koos. De volledige vragenlijst per tekst per conditie is te vinden in bijlage 4.

### Procedure

Voordat het onderzoek begon werd uitgelegd dat de leerlingen deelnamen aan een onderzoek over leesmotivatie bij het vak Nederlands. Daarnaast werd er gevraagd of de leerlingen de opdracht voor zichzelf in stilte wilden maken, en dat overleggen niet was toegestaan. Als leerlingen vragen hadden mochten ze hun vinger opsteken. Het is een aantal keer voorgekomen dat een leerling een vraag stelde. Deze vraag werd alleen beantwoord als het een vraag betrof over hoe iets moest worden ingevuld. Inhoudelijke vragen over de tekst werden niet beantwoord.

Per afname werd de klas met leerlingen opgesplitst in twee groepen. Er werd geprobeerd om in beide groepen ongeveer evenveel jongens als meisjes in te delen. Eén groep kreeg een keuzemogelijkheid en één groep kreeg geen keuzemogelijkheid. Om ervoor te zorgen dat beide groepen niet doorhadden dat er een verschil bestond in de taak die ze moesten uitvoeren, kregen ze allemaal een formulier uitgedeeld dat bestond uit één A4, zoals hieronder beschreven.

In de conditie van de keuzemogelijkheid moesten de leerlingen op het A4 hun algemene gegevens invullen, en daarnaast een keuze maken welke tekst zij graag wilde lezen. In de conditie zonder keuzemogelijkheid hoefden de leerlingen op het A4 alleen hun algemene gegevens in te vullen. Vervolgens werden eerst de teksten uitgedeeld aan de leerlingen die een keuze mochten maken. Er werd bijgehouden hoeveel leerlingen voor tekst 1, tekst 2 en tekst 3 hadden gekozen. Vervolgens werd deze verdeling gehanteerd bij de leerlingen in de conditie zonder keuze. Zij kregen een van de teksten toegewezen. Zie voorbeeld (1) om de afnameprocedure te verduidelijken:

*(1) 'Eén klas bestond uit 30 leerlingen, 15 leerlingen kregen een keuze en 15 leerlingen kregen geen keuze in de tekst die zij moesten lezen. Van de 15 leerlingen die mochten kiezen kozen er acht voor tekst 1, vier voor tekst 2, en drie voor tekst 3. Vervolgens werd ervoor gezorgd dat in de conditie zonder keuzemogelijkheid ook acht leerlingen tekst 1, vier leerlingen tekst 2 en drie leerlingen tekst 3 lazen.'*

Door deze opzet kan worden gegarandeerd dat alle drie de teksten gelijk verdeeld zijn over de condities. Dit bleek namelijk niet het geval te zijn in eerder onderzoek van Polman (2017).

Na het afnemen van het onderzoek werd aan de leerlingen uitgelegd wat het doel van het onderzoek is. Daarnaast hadden de leerlingen de mogelijkheid om vragen te stellen. Het afnemen van het onderzoek duurde in totaal ongeveer 30 minuten.

In de conditie met de keuzemogelijkheid heeft 44,3% tekst 1, 36,4% tekst 2, en 19,3% tekst 3 gelezen. In de conditie zonder de keuzemogelijkheid heeft 43,9% tekst 1, 32,9% tekst 2 en 23,2% tekst 3 gelezen. Uit deze verdeling blijkt dat tekst 1 het meest werd gekozen, en waarschijnlijk bij het maken van de keuze het meest interessant werd gevonden van de drie teksten. Tekst 2 werd daarna het meest gekozen, en tekst 3 werd het minst gekozen.

### Analyse

Er is gebruik gemaakt van de Chi-Kwadraat toets en de onafhankelijke t-toets om te controleren of er geen demografische verschillen waren tussen de condities. Vervolgens is er middels een Meerweg-ANOVA getoetst of het geven van een keuzemogelijkheid en het niveau van de leerling van invloed is op leesmotivatie, tekstwaardering en tekstbegrip. Ook is middels een Meerweg-ANOVA getoetst of de tekstsoort van invloed is op leesmotivatie, tekstwaardering en tekstbegrip.

Ook zijn de correlaties tussen leesmotivatie, tekstwaardering en tekstbegrip gemeten. Vervolgens is een ANCOVA uitgevoerd om erachter te komen of het effect van keuze op tekstwaardering en tekstbegrip wordt gemodereerd door leesmotivatie.

## Resultaten

### Randomisatiecheck

Een aantal proefpersonen werden uitgesloten van het onderzoek. De reden hiervoor is dat zij de vragenlijst niet volledig of niet serieus genoeg hadden ingevuld. In tabel 1 is te lezen hoeveel proefpersonen per conditie zijn meegenomen in de analyse. Allereerst is er gecontroleerd of de proefpersonen voldoende gerandomiseerd waren tussen de condities. Uit een Chi-kwadraattoets blijkt dat het aantal jongens en meisjes gelijk verdeeld was tussen de condities ( $\chi^2(1) = 0.45$ ,  $p = 0.58$ ), evenals het opleidingsniveau ( $\chi^2(1) = 0.35$ ,  $p = 0.89$ ). Ook de leeftijd ( $t(168) = 1.46$ ,  $p = 0.15$ ) was gelijk verdeeld over de condities. Omdat er in het onderzoek gebruik werd gemaakt van drie verschillende teksten is ook gecontroleerd of de teksten gelijk verdeeld waren over de verschillende condities. Dit bleek zo te zijn ( $\chi^2(2) = 0.44$ ,  $p = 0.80$ ).

Tabel 1: Gemiddeld aantal proefpersonen per niveau per conditie

Conditie	Vwo	Havo
Keuze (N = 88)	N = 43	N = 45
Geen Keuze (N = 82)	N = 46	N = 36
Totaal (N = 170)	N = 89	N = 81

### Leesmotivatie

#### Autonome leesmotivatie

Uit de betrouwbaarheidsanalyse blijkt dat de betrouwbaarheid van de items die de afhankelijke variabele autonome leesmotivatie meten acceptabel was. De acht items over autonome motivatie meten hetzelfde construct ( $\alpha = 0.91$ ). Voor de vervolganalyse werd gebruik gemaakt van het construct autonome leesmotivatie. In tabel 2 zijn de gemiddelde scores op de vragen over autonome leesmotivatie te vinden. Middels een Meerweg-ANOVA is getoetst of er een hoofdeffect was van conditie en niveau op de autonome leesmotivatie en of er een interactie-effect was tussen conditie en niveau. Er was geen hoofdeffect van conditie op autonome leesmotivatie ( $F(1, 166) = 0.13$ ,  $p = 0.72$ ). Er was wel een hoofdeffect van niveau op autonome leesmotivatie ( $F(1, 166) = 15.51$ ,  $p < 0.001$ ). Vwo-leerlingen scoorden gemiddeld hoger op autonome leesmotivatie dan havoleerlingen. Er was geen interactie-effect tussen conditie en niveau ( $F(1, 166) = 3.28$ ,  $p = 0.07$ ).



Tabel 2: Gemiddelden en standaarddeviaties van de scores op het construct autonome leesmotivatie per conditie per niveau.

Conditie	Vwo	Havo	Totaal
Keuze (N = 88)	2.77 (0.64)	2.21 (0.54)	2.49 (0.65)
Geen Keuze (N = 82)	2.63 (0.64)	2.31 (0.62)	2.54 (0.67)
Totaal (N=170)	2.70 (0.64)	2.31 (0.62)	2.51 (0.66)

### Controlerende leesmotivatie

Uit de betrouwbaarheidsanalyse blijkt dat de betrouwbaarheid van de items die de afhankelijke variabele controlerende leesmotivatie meten acceptabel was. De negen items over controlerende motivatie meten niet hetzelfde construct ( $\alpha = 0.65$ ). Voor de vervolganalyse werd toch besloten verder te werken met het construct controlerende leesmotivatie. Hiervoor werd gekozen omdat de betrouwbaarheid net onder de formele grenswaarde van 0,7 ligt en het al een bestaande vragenlijst is. In tabel 3 zijn de gemiddelde scores op de vragen over controlerende leesmotivatie te vinden. Middels een Meerweg-ANOVA is getoetst of er een hoofdeffect was van conditie en niveau op de controlerende leesmotivatie en of er een interactie-effect was tussen conditie en niveau. Er was een hoofdeffect van conditie op controlerende leesmotivatie ( $F(1, 164) = 7.80, p = 0.006$ ). Leerlingen die een keuze kregen in de tekst die ze moesten lezen scoorden lager op controlerende leesmotivatie dan leerlingen die geen keuze kregen. Er was geen hoofdeffect van niveau op controlerende leesmotivatie ( $F(1, 164) = 1.16, p = 0.28$ ). Er was geen interactie-effect tussen conditie en niveau ( $F(1, 164) = 0.04, p = 0.84$ ).

Tabel 3: Gemiddelden en standaarddeviaties van de scores op het construct controlerende leesmotivatie per conditie per niveau.

Conditie	Vwo	Havo	Totaal
Keuze (N = 88)	1.98 (0.46)	2.04 (0.39)	2.01 (0.42)
Geen Keuze (N = 82)	2.15 (0.43)	2.23 (0.38)	2.19 (0.41)
Totaal (N=170)	2.07 (0.45)	2.13 (0.39)	2.10 (0.42)

## Tekstwaardering

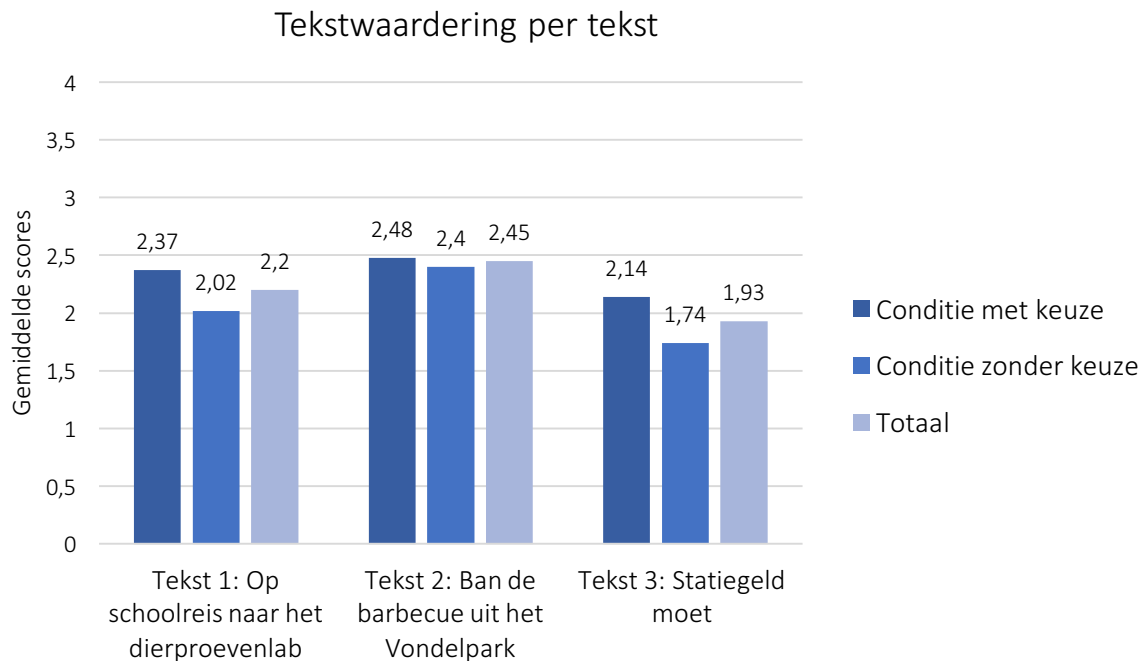
Uit de betrouwbaarheidsanalyse blijkt dat de betrouwbaarheid van de items die de afhankelijke variabele tekstwaardering meten acceptabel was. De zes items over tekstwaardering van de tekst meten hetzelfde construct ( $\alpha = 0.83$ ). Voor de vervolganalyse werd gebruik gemaakt van het construct tekstwaardering. In tabel 4 zijn de gemiddelde scores op de vragen over tekstwaardering te vinden. Middels een Meerweg-ANOVA is getoetst of er een hoofdeffect was van conditie en niveau op tekstwaardering. Ook wordt getoetst of er een interactie-effect was tussen conditie en niveau. Er was een hoofdeffect van conditie op tekstwaardering ( $F(1, 165) = 3.73, p = 0.001$ ). Leerlingen die een keuze hadden in de tekst die ze moesten lezen, waardeerden de tekst hoger dan leerlingen die geen keuze hadden. Er was geen hoofdeffect van niveau op tekstwaardering ( $F(1, 165) = 0.08, p = 0.78$ ). Er was ook geen interactie-effect tussen conditie en niveau ( $F(1, 165) = 0.16, p = 0.69$ ).

*Tabel 4: Gemiddelden en standaarddeviaties van de scores op het construct tekstwaardering per conditie per niveau.*

Conditie	Vwo	Havo	Totaal
Keuze (N = 88)	2.36 (0.61)	2.37 (0.47)	2.37 (0.54)
Geen Keuze (N = 82)	2.10 (0.55)	2.04 (0.59)	2.07 (0.57)
Totaal (N=170)	2.23 (0.60)	2.23 (0.55)	2.23 (0.57)

In figuur 2 staan de gemiddelde scores op de vragen over tekstwaardering per tekst grafisch weergegeven. Middels een Meerweg-ANOVA wordt ook getoetst of er een hoofdeffect was van tekstsoort op tekstwaardering en of er een interactie-effect was tussen conditie en tekst. Er was een hoofdeffect van conditie op tekstwaardering ( $F(1,163) = 11.03, p = 0.001$ ). Er was ook een hoofdeffect van tekstsoort op tekstwaardering ( $F(1, 163) = 10.34, p < 0.001$ ). Er was geen interactie-effect tussen conditie en tekstsoort ( $F(1, 163) = 1.41, p = 0.25$ ). Uit een Posthoc Bonferroni test blijkt dat er een verschil was tussen de waardering voor alle drie de teksten. Tekst 1 werd hoger gewaardeerd dan tekst 3 ( $p = 0.03$ ). Tekst 2 werd hoger gewaardeerd dan tekst 1 ( $p = 0.03$ ), en tekst 3 ( $p < 0.001$ ).

Figuur 2: Gemiddelde scores op de vragen over waardering per tekst per conditie.



Leerlingen hebben de teksten ook beoordeeld met een cijfer op een schaal van 1 tot 10. Deze vraag kon niet worden meegenomen in het construct waardering en wordt daarom apart behandeld.

Proefpersonen die een keuze hadden gaven de teksten gemiddeld 0.67 punt hoger ( $M = 6.35$ ,  $ST = 1.26$ ) dan proefpersonen die geen keuze hadden ( $M = 5.68$ ,  $ST = 1.43$ ), dit bleek significant ( $t(168) = 3.24$ ,  $p = 0.001$ ).

Aan leerlingen die een keuze kregen werd de vraag gesteld of ze het prettig vonden dat zij zelf een tekst mochten kiezen. Aan leerlingen zonder keuze werd gevraagd of ze het prettig vonden dat de docent voor hen een tekst koos. Op de vraag of leerlingen het prettig vonden dat zij zelf een tekst mochten kiezen werd hoger gescoord ( $M = 3.51$ ,  $ST = 0.70$ ), dan op de vraag of ze het prettig vonden dat de docent een tekst voor hen koos ( $M = 2.28$ ,  $ST = 0.82$ ), dit bleek significant ( $t(168) = 10.58$ ,  $p < 0.001$ ).

## Tekstbegrip

Voor de vragen over waardering en motivatie kon een betrouwbaarheidsanalyse worden gedaan, en hierna kon er een construct worden gevormd. Dit komt omdat de vragen onderling samenhangen en op dezelfde schaal gemeten zijn. Omdat de vragen over begrip per tekst verschilden en onderling geen samenhang vertoonden werd er voor het construct begrip geen betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. De proefpersonen konden in het onderzoek minimaal 0 en maximaal 6 punten scoren op begrip. Om de begripvragen toch samen te voegen werd de score van de leerlingen omgezet naar een cijfer voor tekstbegrip. Het minimum te behalen cijfer was een 0 en het maximaal te behalen cijfer was een 6. Voor de vervolganalyse werd gebruik gemaakt van het gemiddeld cijfer voor het tekstbegrip. In tabel 5 zijn de gemiddelde scores op de vragen over tekstwaardering te vinden. Middels een Meerweg-ANOVA wordt getoetst of er een hoofdeffect was van conditie en niveau op tekstbegrip. Ook is getoetst of er een interactie-effect was tussen conditie en niveau. Er was een hoofdeffect van conditie op tekstbegrip ( $F(1, 166) = 7.04$ ,  $p = 0.009$ ). Leerlingen die een keuze hadden in de tekst die ze moesten lezen scoorden een hoger cijfer op tekstbegrip dan leerlingen die geen keuze hadden. Er was geen hoofdeffect van niveau op tekstbegrip ( $F(1, 166) = 1.21$ ,  $p = 0.61$ ). Er was ook geen interactie-effect tussen conditie en niveau ( $F(1, 166) = 1.21$ ,  $p = 0.27$ ).

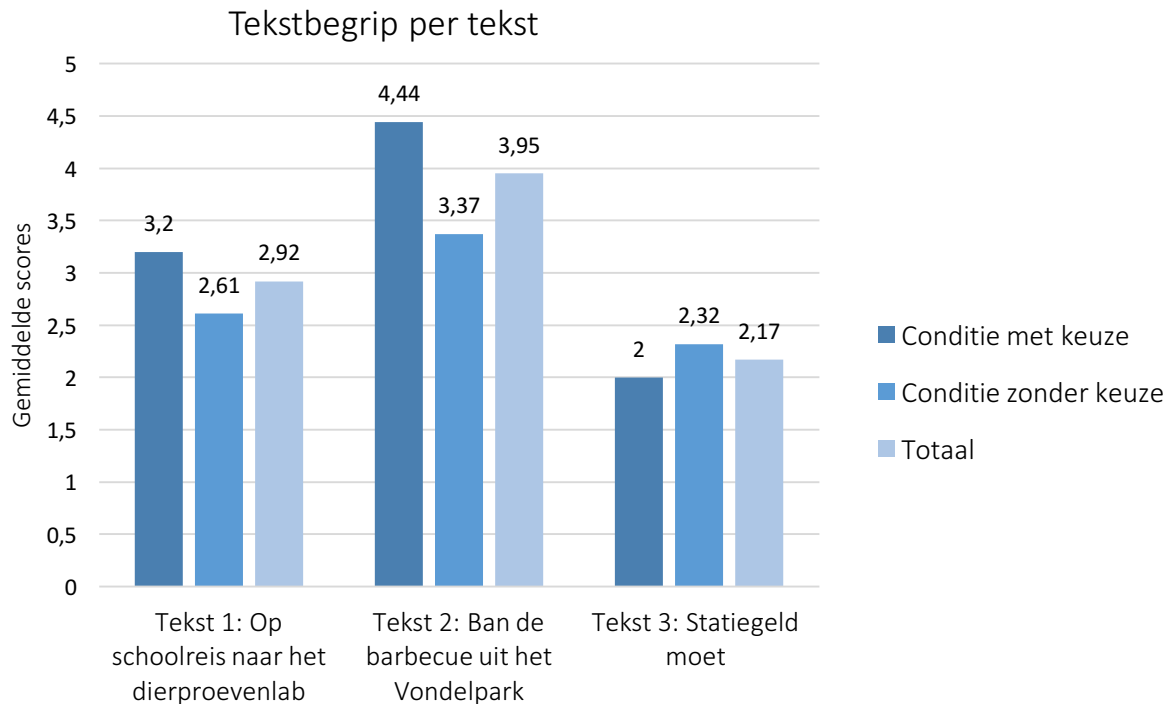
*Tabel 5: Gemiddelden en standaarddeviaties van de scores op het construct tekstbegrip per conditie per niveau.*

Conditie	Vwo	Havo	Totaal
Keuze (N = 88)	3.49 (1.65)	3.36 (1.51)	3.42 (1.57)
Geen Keuze (N = 82)	2.63 (1.44)	3.00 (1.29)	2.79 (1.38)
Totaal (N=170)	3.04 (1.59)	3.20 (1.42)	3.12 (1.51)

In figuur 3 staan de gemiddelde cijfers tekstbegrip per tekst grafisch weergegeven. Middels een Meerweg-ANOVA wordt ook getoetst of er een hoofdeffect was van tekstsoort op tekstbegrip en of er een interactie-effect was tussen conditie en tekst. Er was een hoofdeffect van conditie op tekstbegrip ( $F(1, 164) = 4.46$ ,  $p = 0.04$ ). Er was een hoofdeffect van tekstsoort op tekstbegrip ( $F(1, 164) = 20.84$ ,  $p < 0.001$ ). Er was ook een interactie-effect tussen conditie en tekstsoort ( $F(1, 164) = 3.07$ ,  $p = 0.049$ ). Uit een post-hoc t-toets blijkt dat er voor tekst 1 geen significant verschil was in begrip tussen de conditie met keuzemogelijkheid en de conditie zonder keuzemogelijkheid ( $t(73) = 1.75$ ,  $p = 0.08$ ), ook niet voor tekst 3 ( $t(57) = -0.72$ ,  $p = 0.47$ ). Voor tekst 2 was er wel een significant verschil in tekstbegrip tussen de conditie met keuzemogelijkheid en de conditie zonder keuzemogelijkheid ( $t(57) = 3.68$ ,  $p = 0.001$ ). Wanneer er specifiek naar tekst 2 wordt gekeken blijkt dat tekst 2 in de conditie zonder keuze

beter werd begrepen dan tekst 3 ( $F(1, 81) = 4.13, p = 0.03$ ). In de conditie met keuze werd tekst 2 beter begrepen dan tekst 1 ( $F(1, 87) = 20.11, p = 0.001$ ) en dan tekst 3 ( $F(1, 87) = 20.11, p < 0.001$ ).

Figuur 3: Gemiddeld cijfer voor tekstbegrip per tekst per conditie.



### Samenhang leesmotivatie, tekstwaardering en tekstbegrip

Middels een correlatieanalyse werd de samenhang tussen de variabelen autonome motivatie, controlerende motivatie, tekstwaardering en tekstbegrip gemeten. Hieruit bleek dat er een matig positieve samenhang is tussen tekstwaardering en tekstbegrip ( $r(168) = 0.44, p < 0.001$ ). Ook was er een zwak positief verband tussen tekstwaardering en autonome motivatie ( $r(168) = 0.16, p < 0.04$ ) en tussen tekstwaardering en controlerende motivatie ( $r(166) = 0.19, p < 0.01$ ). Er was geen samenhang tussen autonome leesmotivatie en tekstbegrip, en tussen controlerende motivatie en tekstbegrip. Middels een ANCOVA werd gemeten of de samenhang tussen keuze, tekstwaardering en tekstbegrip werd beïnvloed door leesmotivatie. Uit deze analyse blijkt dat er geen samenhang is tussen autonome leesmotivatie ( $F(1, 164) = 0.19, p = 0.67$ ) en tekstbegrip en ook niet tussen controlerende leesmotivatie ( $F(1, 164) = 0.04, p = 0.85$ ) en tekstbegrip, maar als deze variabelen als covariaten worden toegevoegd was er nog steeds een effect van keuze op tekstbegrip ( $F(1, 164) = 7.32, p = 0.008$ ). Er is wel een samenhang tussen autonome leesmotivatie ( $F(1, 163) = 7.49, p = 0.007$ ) en tekstwaardering en tussen controlerende motivatie ( $F(1, 163) = 13.55, p < 0.001$ ) en tekstwaardering, als deze variabelen worden toegevoegd als covariaten was er nog steeds een effect van de keuze op tekstwaardering ( $F(1, 163) = 18.97, p < 0.001$ ).

## Conclusie

Dit onderzoek heeft de invloed van het geven van een keuze op leesmotivatie, tekstwaardering en tekstbegrip onderzocht. Daarnaast is ook gekeken wat de samenhang is tussen leesmotivatie, tekstwaardering en tekstbegrip. De specifieke onderzoeksvragen die hierbij gesteld werden zijn: *In hoeverre is het geven van een keuze van invloed op de motivatie, het tekstbegrip en de tekstwaardering van vwo- en havo-leerlingen?* En *In hoeverre is er een onderlinge samenhang tussen motivatie, tekstwaardering en tekstbegrip?* Het onderzoek is uitgevoerd op middelbare scholen bij vwo-leerlingen uit leerjaar 4 en havo-leerlingen uit leerjaar 5.

Uit de resultaten blijkt dat er geen effect is gevonden van het geven van een keuze op de autonome leesmotivatie van de leerlingen. Leerlingen die een keuze kregen in de tekst die ze moeten lezen zijn niet anders autonoom gemotiveerd dan leerlingen die geen keuze kregen in de tekst die ze moeten lezen. Leerlingen die een keuze kregen zijn minder gecontroleerd gemotiveerd dan leerlingen die geen keuze kregen. De eerste hypothese kan hiermee deels worden bevestigd, want leerlingen die een keuze kregen in de tekst die ze moesten lezen scoren niet hoger op autonome leesmotivatie, maar wel lager op controlerende leesmotivatie.

Het geven van een keuze heeft een positieve invloed op tekstwaardering. Leerlingen die een keuze krijgen in de tekst die zij moeten lezen waarderen de tekst hoger dan leerlingen die geen keuze krijgen. Daarnaast gaven leerlingen in de keuze conditie de tekst een hoger cijfer dan leerlingen in de conditie zonder keuze. Ook vonden leerlingen het prettiger wanneer zij zelf een tekst mochten kiezen dan wanneer de docent een tekst voor hen koos. Hypothese 2 wordt hiermee bevestigd. Het geven van een keuze heeft ook een positieve invloed op tekstbegrip. Leerlingen die een keuze krijgen in de tekst die zij moeten lezen scoorden een hoger cijfer voor tekstbegrip dan leerlingen die geen keuze krijgen.

Wanneer er naar tekstwaardering per niveau wordt gekeken blijkt dat vwo-leerlingen, ongeacht de manipulatie, meer autonoom gemotiveerd zijn dan havo-leerlingen. Er zijn geen interactie-effecten gevonden tussen conditie en niveau voor tekstwaardering en tekstbegrip. Dit betekent dat er voor de havo en het vwo geen verschil is in het effect van keuze. Hypothese 4 kan niet worden bevestigd.

Om uit te sluiten dat het effect van keuze op tekstwaardering en tekstbegrip verschilt per tekst, is er ook gekeken naar de tekstwaardering en het tekstbegrip per tekst. Uit de resultaten blijkt dat er, ongeacht de manipulatie, verschil bestaat in de tekstwaardering per tekst. Tekst 2 werd het hoogst gewaardeerd, vervolgens tekst 1 en daarna tekst 3. Er bestaat voor tekstwaardering geen interactie-effect is tussen conditie en tekstsoort. Voor tekstbegrip is er wel een interactie-effect tussen conditie en tekstsoort. Het effect van keuze op tekstbegrip blijkt alleen voor te komen bij tekst

2. Hypothese 3 kan dus niet volledig worden bevestigd, omdat het effect van keuze op tekstbegrip slechts bij één tekst is gevonden.

Uit de correlatieanalyse blijkt dat er een matig positief verband is tussen tekstwaardering en tekstbegrip, hypothese 5 wordt hiermee bevestigd. Daarnaast is er ook een zwak positief verband tussen autonome leesmotivatie en tekstwaardering, en een zwak positief verband tussen controlerende leesmotivatie en tekstwaardering. Uit de resultaten blijkt dat autonome leesmotivatie en controlerende leesmotivatie niet significant de scores op tekstbegrip voorspellen. Autonome leesmotivatie en controlerende leesmotivatie voorspellen wel significant de scores op tekstwaardering. Wanneer deze covariabelen worden meegenomen in de analyse is er nog steeds een duidelijk significant effect van keuze op tekstwaardering. Het effect van keuze op tekstbegrip en tekstwaardering wordt niet gemodereerd door leesmotivatie. Hypothese 6 en 7 kunnen niet worden bevestigd.

## Discussie

Uit de resultaten blijkt dat er geen effect is van het geven van een keuze in de teksten die leerlingen moeten lezen, op de autonome motivatie. Dit komt niet overeen met de verwachtingen uit de besproken literatuur. De zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000) voorspelt namelijk dat het geven van een keuze een goede manier is om het gevoel van autonomie te verhogen. Door het krijgen van een keuze zouden leerlingen meer autonomie moeten ervaren. Een mogelijke verklaring voor dit resultaat kan zijn dat de gebruikte vragenlijst om autonome motivatie te meten niet geschikt was om de autonome motivatie van middelbare scholieren te meten. De vragen van Naeghel et al. (2012) zijn namelijk getest in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Ook kan het zo zijn dat leerlingen bij voorbaat al niet autonoom gemotiveerd zijn, de gemiddelde score op autonome motivatie is slechts 2.51 op een schaal van 1 tot 4. Het geven van een keuze kan er dan ook niet voor zorgen dat zij (meer) autonoom gemotiveerd raken. Uit de resultaten blijkt wel dat vwo-leerlingen meer autonoom gemotiveerd zijn voor lezen dan havoleerlingen. Dit komt overeen met de verwachtingen van docenten in het rapport van SLO (2006). Leerlingen die een keuze krijgen in de tekst die zij moeten lezen zijn minder gecontroleerd gemotiveerd dan leerlingen die geen keuze krijgen. Wanneer leerlingen dus mogen kiezen welke tekst zij moeten lezen, lezen ze minder voor een bepaalde externe beloning (zoals een goed cijfer) of een interne beloning (vermijden van gevoelens als schuld en angst) dan leerlingen die geen keuze krijgen. Dit kan te verklaren zijn door het feit dat leerlingen met een keuze toch een lichte verschuiving maken op het zelfdeterminatiecontinuüm, en meer schuiven richting autonome leesmotivatie. In het huidige onderzoek is gebruik gemaakt van een vragenlijst om twee constructen van leesmotivatie te bevragen. De vijf soorten regulatie zoals beschreven in figuur 1 zijn opgedeeld in de constructen autonome en controlerende motivatie. In vervolgonderzoek is het misschien verstandig om gebruik te maken van een vragenlijst die niet twee aparte constructen van motivatie bevraagt maar waarbij een bepaalde score op het zelfdeterminatiecontinuüm wordt bepaald. Op die manier is duidelijker te zien of leerlingen door het geven van een keuze een verschuiving maken op het zelfdeterminatiecontinuüm. Het huidige onderzoek heeft met deze resultaten wel een bijdrage kunnen leveren aan de inzichten over het effect van keuze op leesmotivatie.

Er is een positief effect gevonden van het geven van een keuze op tekstwaardering, dit geldt voor zowel vwo-leerlingen als havoleerlingen. Dit komt overeen met de literatuur waarin wordt beschreven dat leerlingen die een keuze krijgen in de taak die ze moeten doen, de taak hoger waarderen (Cordova & Lepper; Iyengar & Lepper; Swann & Pittman; Zuckerman, Porac, Lathin, Smith & Deci (geciteerd in Patall, Cooper & Wynn, 2010)). In Polman (2017) werd dit effect alleen gevonden voor vwo-leerlingen, en niet voor havo-4 leerlingen. In huidig onderzoek is het effect ook gevonden



voor havo-5 leerlingen. Als de teksten afzonderlijk worden geanalyseerd blijkt dat, ongeacht de manipulatie, tekst 2 het hoogst werd gewaardeerd, vervolgens tekst 1 en daarna tekst 3. Er is geen verklaring vanuit de literatuur waarom tekst 2 beter werd gewaardeerd. Dit kan afhangen van verschillende factoren. Voor het onderzoek had dit verder geen implicaties. Daarnaast blijkt uit de resultaten dat, ondanks de keuzemogelijkheid, de teksten nog steeds laag worden gewaardeerd. De gemiddelde score op tekst waardering in de keuze conditie is slechts 2.37 op een schaal van 1 tot 4. Toch vinden leerlingen het wel prettiger om zelf een tekst te kiezen.

Er is een positief effect gevonden van het geven van een keuze op tekstbegrip. Het blijkt echter dat wanneer er naar de teksten afzonderlijk wordt gekeken er alleen een effect is gevonden van keuze op tekstbegrip voor tekst 2. Er is geen effect van keuze op tekstbegrip voor tekst 1 en tekst 3. Het hangt dus blijkbaar van het soort tekst af of het geven van een keuze effect heeft op het tekstbegrip. Het geven van een keuze zorgt er wel voor dat de teksten beter worden gewaardeerd, maar alleen tekst 2 wordt door het geven van een keuze beter begrepen. Er bestonden in beide condities verschillen in tekstbegrip voor tekst 2. Uit de resultaten blijkt dat tekst 2 in de conditie zonder keuze beter werd begrepen dan tekst 3, en in de conditie met keuze beter werd begrepen dan tekst 1 en tekst 3. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de begripsvragen bij tekst 2 verschilden van de vragen bij tekst 1 en 3. Tekst 2 bestond uit drie vragen, waarbij een vraag een oorzaak-gevolgvraag was. In de andere teksten werd geen oorzaak-gevolgvraag gesteld. Een verklaring kan zijn dat leerlingen de oorzaak-gevolgvraag makkelijk vonden en daardoor hoog scoorden op tekstbegrip voor tekst 2. In vervolgonderzoek is het verstandig om ervoor te zorgen dat de soorten begripsvragen in elke tekst hetzelfde zijn. Hierdoor kan er geen effect van begrip plaatsvinden door het soort vraag dat wordt gesteld.

Naast het effect van keuze op leesmotivatie, tekstwaardering en tekstbegrip is, heeft huidige studie ook een bijdrage geleverd aan de kennis over de samenhang tussen leesmotivatie, tekstwaardering en tekstbegrip. Er bestaat een matige positieve samenhang tussen tekstwaardering en tekstbegrip. Dit komt overeen met de literatuur van Hidi (2001) en Hidi en Baird (1988). Het effect van keuze op tekstbegrip wordt niet bepaald door de leesmotivatie van de leerlingen. De leesmotivatie zoals gemeten in deze studie is dus niet de reden waardoor leerlingen de teksten beter begrijpen. In vervolgonderzoek is het dan ook interessant om te onderzoeken of er andere factoren zijn die het effect van keuze op tekstbegrip modereren. Ook het effect van keuze op tekstwaardering wordt niet bepaald door de leesmotivatie van leerlingen. Het geven van een keuze is dus een positieve voorspeller voor tekstwaardering en tekstbegrip, alleen wordt niet zoals verwacht gemodereerd door de leesmotivatie.

De studie bevat een aantal beperkingen die van invloed kunnen zijn op de resultaten. Allereerst is er in het onderzoek maar op één moment een motivatievragenlijst afgenomen. Hierdoor

kon alleen worden bekeken of leerlingen uit de keuze conditie verschilden met leerlingen in de conditie zonder keuze. Er kon niet worden onderzocht of leerlingen die een keuze kregen individueel anders gemotiveerd waren door de keuze. Voor vervolgonderzoek is het daarom verstandig om een aantal weken voorafgaand aan het onderzoek een motivatievragenlijst af te nemen bij de proefpersonen. Hierdoor kan worden onderzocht of leerlingen die een keuze krijgen een verschuiving hebben gemaakt op het zelfdeterminatiecontinuüm. Daarnaast werd in de literatuur beschreven dat bij het verhogen van de intrinsieke motivatie het belangrijk is dat er wordt voldaan aan alle behoeftes van de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2001). In het huidige onderzoek is slechts voldaan aan een van deze behoeftes, namelijk autonomie. In vervolgonderzoek is het interessant om te kijken of de motivatie wel verandert als er ook aan de andere behoeftes wordt voldaan.

Ondanks de beperkingen die hierboven besproken kunnen de resultaten uit de studie een grote bijdrage leveren voor het voortgezet onderwijs. Docenten Nederlands wordt aanbevolen leerlingen een keuze te geven in de teksten die zij mogen lezen. Het geven van een keuze heeft namelijk een positief effect op de tekstwaardering, en bij sommige teksten ook op tekstbegrip. En dat leerlingen uiteindelijk de teksten die zij moeten lezen goed begrijpen is een belangrijk doel van het onderwijs (Andringa & Hacquebord, 2000).

## Literatuurlijst

Andringa, S. J., & Hacquebord, H. (2000). De Moeilijkheidsgraad van Schoolboekteksten als Grondslag Voor het Vaststellen van Tekstbegripvaardigheid. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 64(1), 83-94.

Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-785.

Van den Broeck, A., De Witte, H., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De zelf-determinatie theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag en organisatie*, 22(4), 316-335.

Cornelissen, K. (2014, augustus 20). *Een kwartiertje lezen per dag: Onderzoek naar vrij lezen en leesmotivatie in het basisonderwijs* (Masterscriptie). Universiteit Utrecht, Utrecht. Geraadpleegd van [http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/315759?\\_ga=1.147529079.1531782786.144136194](http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/315759?_ga=1.147529079.1531782786.144136194).

De Beaugrande, R. (1982). The story of grammars and the grammar of stories. *Journal of Pragmatics*, 6(5-6), 383-422.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 1006-1021

Hidi, S. (2001). Interest, Reading and Learning. Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13 (3), 191-209.

Hidi, S. & Baird, W. (1988). Strategies for increasing text-based interest and student's recall of expository texts. *Reading Research Quarterly* 23 (4), 465-483.

Hidi, S. & Baird, W. (1986). Interestingness. A neglected variable in discourse processing. *Cognitive Science* 10 (2), 179-194.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological review*, 95(2), 163-182.

Konings, J. T. (2017). *Autonomie en motivatie in het voortgezet onderwijs* (Master's thesis).

Land, J. (2009). *Zwakke Lezers Sterke Teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen* Amsterdam: Stichting Lezen Reeks 13. Delft: Eburon.

Land, J., Sanders, T., Lentz, L. & Van den Bergh, H. (2002). *Tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo. Welke tekstkenmerken dragen bij aan de kwaliteit van studieboekteksten?* Amsterdam: Stichting Lezen, Utrecht: Universiteit Utrecht.

Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of educational psychology*, 97(2), 184-196.

Michels, B. (2006). *Verskil moet er wezen: Een werkdocument over verschillen tussen havo en vwo-leerlingen in de tweede fase en handreikingen om daarmee om te gaan*. Geraadpleegd op: [http://www.slo.nl/nl/downloads/archief/verschil\\_20moet\\_20er\\_20wezen.pdf/](http://www.slo.nl/nl/downloads/archief/verschil_20moet_20er_20wezen.pdf/)

*'Nederlands is saai. Hoe kan het beter?* (2016, 21 januari.) NOS. Geraadpleegd op: <https://nos.nl/artikel/2081732-nederlands-is-saai-hoe-kan-het-beter.html>

Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: a meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134 (2), 270-300.

Patall, E. A., Cooper, H., & Wynn, S. R. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 896 – 915.

Polman, L. (2017). *Keuze of geen keuze? Een onderzoek naar de invloed van een keuzemogelijkheid als didactische werkvorm op tekstwaardering* (Bachelor thesis).

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.

Silfhout, van G. (2014). *Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen? Optimaal begrijpelijke teksten voor het voortgezet onderwijs*, Amsterdam: Stichting Lezen Reeks 23. Delft: Eburon.

SLO (nationaal expertise centrum leerplanontwikkeling) (2016). *Karakteristieken en kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op:

<http://downloads.slo.nl/Documenten/karakteristieken-en-kerndoelen-onderbouw-vo.pdf>

Stolk, E. (2017). *Een kwestie van kiezen*. Een onderzoek naar het effect van het bieden van keuzes in tekstonderwerpen op tekstwaardering van leerlingen. (Bachelor thesis).

Vakdidactiek Geesteswetenschappen (2016). *Manifest Nederlands op school*. Geraadpleegd op:

<https://vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-School.pdf>

## Bijlagen

### Bijlage 1: Formulier keuze conditie

Beste leerling,

Bedankt voor het deelnemen aan dit onderzoek. Dit onderzoek gaat over de begrijpelijkheid en waardering van teksten bij het vak Nederlands. Je gaat straks een tekst lezen en hier een aantal vragen over beantwoorden. Vul allereerst de vragenlijst hieronder in.

**1. Op welk niveau zit je?**

- Havo
- Vwo

**2. Wat is je gemiddelde cijfer voor het vak Nederlands?** (Als je het niet zeker weet maak dan een schatting)

.....

**3. Wat is je leeftijd?**

..... Jaar

**4. Ben je een jongen of meisje?**

- Jongen
- Meisje

Je mag zelf bepalen welke tekst je gaat lezen! Lees hieronder kort de omschrijving van de verschillende teksten:

**Tekst 1: Ga op schoolreis naar het dierproevenlab**

Deze tekst gaat over de onbekendheid van het gebruik van proefdieren in Nederland.

**Tekst 2: Ban de barbecue uit het vondelpark**

Deze tekst gaat over de populariteit van barbecueën in het vondelpark en de nadelen die hieraan verbonden zijn.

**Tekst 3: Statiegeld moet**

De tekst gaat over het al dan niet afschaffen van statiegeld op grote plastic flessen, de zogenaamde petflessen.

Kies nu welke tekst jij graag wil lezen:

- Tekst 1: Ga op schoolreis naar het dierproevenlab
- Tekst 2: Ban de barbecue uit het vondelpark
- Tekst 3: Statiegeld moet

## Bijlage 2: Formulier conditie zonder keuze

Beste leerling,

Bedankt voor het deelnemen aan dit onderzoek. Dit onderzoek gaat over de begrijpelijkheid en waardering van teksten bij het vak Nederlands. Je gaat straks een tekst lezen en hier een aantal vragen over beantwoorden. Vul allereerst de vragenlijst hieronder in.

**5. Op welk niveau zit je?**

- Havo
- Vwo

**6. Wat is je gemiddelde cijfer voor het vak Nederlands? (Als je het niet zeker weet maak dan een schatting)**

.....

**7. Wat is je leeftijd?**

..... Jaar

**8. Ben je een jongen of meisje?**

- Jongen
- Meisje

## Bijlage 3: teksten

### Tekst 1

#### Ga op schoolreis naar het dierproevenlab

**(1)** We brengen in Nederland elk jaar ruim 550 miljoen stuks vee voort. Die worden door enkele tienduizenden mensen gefokt, gevoerd, vervoerd, gemolken en geslacht. De consument ziet dichte staldeuren, pakken vla en worst in plastic – en voelt zich daar comfortabel bij. De boer houdt open boerderijdag, maar niet tijdens het castreren van biggen.

**(2)** En zo blijven ook de 0,6 miljoen proefdieren buiten beeld. Jawel, de overheid is redelijk op de hoogte. Proefdiermensen vullen trouw hun rapportages in. Hoeveel dieren ze gebruiken. Voor welk type onderzoek. En hoeveel ‘ongerief’ die dieren hebben. Dat is proefdierjargon voor ‘pijn, lijden, ongemak of blijvend letsel’.

**(3)** De meeste mensen willen dat helemaal niet weten. Vorig jaar bleek dat het ministerie al twee jaar niet had gepubliceerd wie in Nederland een vergunning kregen om dierproeven te doen. Foutje. Maar niemand had daarom gevraagd.

**(4)** Voor proefdiermensen is dat gebrek aan belangstelling geruststellend. Ze voelen de hete adem van een kleine groep inwoners die wél precies wil weten wat er met proefdieren gebeurt: radicale dieren-activisten. In 2008 kregen lokale politici in Venray nog dreigmails vanwege het plan om een proefdiercentrum in de gemeente te bouwen. Het afgelopen jaar was het rustig aan dat front, op een paar vrijgelaten honden na.

**(5)** En nu? Tijd om open dagen te houden in het proefdierversluis? Dat kan geen kwaad. Een schoolklas is best bestand tegen een kast vol ratten in doorzichtige plastic bakken met zaagsel. Vertel dan ook dat bij die ratten elke week bloed wordt geprikt uit hun staart. Misschien mag de klas volgend jaar ook naar de vleeskuikenboerderij. Geheimzinnigheid kweekt misverstanden.

**(6)** Nog belangrijker is openheid binnen de muren. De reflex om proefdierwerk binnenskamers te houden bemoeilijkt de onderlinge controle en discussie. Juist daardoor kunnen verbeteringen tot stand komen. Hoe maken jullie dat type genetisch gemodificeerde muis? Hoeveel muisjes moet je dan ‘euthanaseren’? Of: we willen geen allergietesten met cavia’s doen maar we worden ertoe verplicht; wat nu?

**(7)** Er zijn proefdiermensen die al jaren vinden dat ze nutteloze allergietesten op cavia’s doen. Elk jaar beschreven ze dat in hun openbare jaarverslag. Ze hoopten dat iemand het zou lezen. De nieuwe proefdierwet, die nu bij de Eerste Kamer ligt, voorziet in maar liefst twee nieuwe centrale instanties voor toezicht en discussie. Het vorige week gepresenteerde plan van aanpak voor dierproeven leunt zwaar op die commissies. Maar het belangrijkste kan die wet niet regelen: dat proefdiermensen die twijfelen, die commissies zelf opbellen.



## Tekst 2

### Ban de barbecue uit het Vondelpark

(1) De laatste weken lijkt het monumentale Vondelpark soms wel een afgeleefd festivalterrein. De grasvelden liggen bezaaid met lege verpakkingen, rottende etenswaren en uitgebrande barbecues. Meerkoetjes zwemmen tussen het afval op zoek naar nestmateriaal. Muizen eten *spicy* spareribs. De ooievaar vangt vissticks. Het Vondelpark wordt weer grof misbruikt. En de zomer moet nog beginnen.

(2) Er is gelukkig één effectieve maatregel die politici kunnen nemen én handhaven: een barbecueverbod. Daarmee wordt de belangrijkste afvalbron aangepakt en zal het Vondelpark aanmerkelijk schoner zijn na een zwoele zomeravond en -nacht.

(3) Er zijn in Amsterdam en omstreken honderden geschikte barbecuelocaties, maar een paar jaar geleden werd het Vondelpark ontdekt. Gastvrij werd men ontvangen. Er kwamen vuurvaste tegeltjes en metalen afvalcontainers. Duizenden mensen hebben daarvan genoten, maar de prijs is hoog gebleken. Te hoog.

(4) Om te beginnen ontstaat er schade aan plant en dier. De toch al kwetsbare gazons van het Vondelpark zitten nu al vol zwarte brandvlekken door die aluminium barbecuetjes. De bosschages gaan kapot doordat men na een lange avond eten en drinken daar naar de wc gaat. De achtergelaten etensresten trekken ongedierte aan, terwijl vogels en eekhoorntjes zwartgebla-

kerde worstjes verorberen.

(5) De barbecueërs komen altijd in groepen, ze komen vroeg en blijven lang. Er wordt gegeten, gedronken, gerookt, muziek gespeeld, gedanst enzovoort. Zo'n bonte avond tegen het decor van een klassiek Engelse landschapstuin is misschien een droom voor Amsterdammers die lekker willen loungen, maar tien-duizenden andere parkbezoekers ervaren deze opdringerige recreatie als een nachtmerrie: lawaai, stank, drukte. Barbecueën in het Vondelpark is geen onschuldige picknick. Het belemmert de meerderheid om 'normaal' van het Vondelpark te genieten als oase van rust in een hectische stad.

(6) Dan is er uiteraard het afvalprobleem, dat ook letterlijk alle perken te buiten gaat. De barbecueërs hebben een groot aandeel in het scheppen van de afvalberg door het achterlaten van verpakkingen, vleesresten, flessen, bekertjes, bordjes, servetten en ga zo maar door.

(7) Daarom is een barbecueverbod geen symboolpolitiek. Het is een duidelijk signaal dat een groot effect kan hebben. Het aardige is dat handhaving geen enkel probleem is. Een brandende barbecue ruik je van verre en zie je meteen. Overtreders zullen meestal op heterdaad worden betrapt. Met de fiets maak je in een kwartiertje het hele Vondelpark barbecuevrij. Dus heren en dames van de lokale politiek, talm niet. Het is hoog tijd voor een barbecueverordening, voordat de zomer losbarst.

## Tekst 3

### Statiegeld moet

(1) Op parkeerplaatsen, in het park of gewoon in het plantsoen zie je zelden een petfles van 1,5 liter liggen. Kleine flesjes, lege blikjes of een wikkel van een reep tref je wel vaak aan als zwerfafval. De belangrijkste reden: het kwartje statiegeld dat de petfles bij het inleverpunt van de supermarkt waard is. En als de oorspronkelijke bezitter de fles laat slingeren, is er altijd wel een voorbijganger die een centje wil bijverdienen.

(2) Statiegeld blijkt nog altijd een buitengewoon effectief middel om consumenten tot milieuvriendelijk gedrag aan te zetten. Het is daarom eigenaardig dat de Tweede Kamer al in 2012 een voorzet heeft gegeven om het statiegeld op petflessen af te schaffen. Als de supermarkten en frisdrankenindustrie erin slagen om de inzameling van plasticafval tot een succes te maken, gaat het parlement akkoord met afschaffing van het statiegeld. De industrie vindt het nu tijd worden voor die maatregel, aangezien de inzameling van plastic op schema ligt.

(3) Voor de betrokken bedrijven zijn de financiële belangen groot. Zij vinden het in stand houden van een recycle-

systeem kostbaar. Hun primaire doel is ook niet het uitbannen van zwerfafval in Nederland. Juist de overheid zou de regie moeten hebben bij de inperking van het zwerfafval.

(4) Op dit moment lijken de overheid en het parlement echter schatplichtig te zijn aan de inspanningen van het bedrijfsleven. Met de campagne *Plastic Heroes* – georganiseerd door het bedrijfsleven en betaald uit de verpakkingbelasting – heeft de industrie een knappe prestatie neergezet. De inzameling van plasticafval is een succes te noemen. Gemiddeld levert elke Nederlander acht kilo aan afval in bij zijn gemeente, terwijl voor 2008 al het plastic nog bij het gewone huisvuil belandde. In ruil voor deze prestatie mag de industrie het statiegeld afschaffen, zo beloofde de Tweede Kamer.

(5) Een goede inzamelingsprestatie behoort echter geen douceurtje elders op te leveren. De overheid moet zelf bepalen of statiegeld nog zinvol is voor het schoonhouden van de openbare ruimte. De branche erkent dat het afschaffen van statiegeld tot meer zwerfafval zal leiden. Het lijkt veel logischer om naast het inzamelen van afval de statiegeldfles gewoon te laten bestaan.

## Bijlage 4: Vragenlijst per tekst per conditie

### Tekst 1: keuze conditie

#### Vragenlijst over lezen

Voor dit onderzoek ben ik geïnteresseerd in wat jij van lezen vindt. Hieronder staan verschillende stellingen over waarom je voor school leest. Lees elke stelling rustig door en bepaal of jij het daarmee eens bent. Er zijn geen goede of foute antwoorden mogelijk.

1= Helemaal mee oneens

2= Oneens

3 = Mee eens

4 = Helemaal mee eens

#### Ik lees voor school omdat:

- **Ik trots op mijzelf kan zijn als ik goede cijfers krijg voor lezen**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik denk dat lezen interessant is**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik plezier heb in lezen**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Het van mij wordt verwacht**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Anderen vinden dat ik het moet doen**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Het belangrijk is voor mij om te lezen**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik aan mijzelf moet bewijzen dat ik goede cijfer kan halen voor lezen**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Anderen mij alleen zullen belonen als ik lees**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Het leuk is om te lezen**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik anderen niet teleur wil stellen**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik denk dat lezen betekenisvol is**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik schaam mij als ik niet lees**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik dat leuk vind**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik mij schuldig voel als ik het niet doe**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik denk dat lezen heel nuttig is voor mij**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Anderen mij zullen straffen als ik niet lees**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik denk dat lezen boeiend is**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

Vragen bij de tekst: Ga op schoolreis naar het dierproevenlab

1. Welke uitspraak is het meest van toepassing op alinea 1? Alinea 1

- a) Bevat een anekdote die dient ter introductie van het onderwerp van de tekst.
- b) Formuleert de probleemstelling die de kern van de tekst vormt.
- c) Noemt de aanleiding die aan het schrijven van de tekst ten grondslag ligt.
- d) Schetst een situatie die vergelijkbaar is met het onderwerp van de tekst.

2. 'Maar niemand had daarom gevraagd.' (regels 27-28) Wat geeft deze uitspraak aan? Deze uitspraak geeft aan dat de Nederlandse bevolking

- A. De omgang met dieren heeft uitbesteed aan een kleine groep.
- B. Geen idee heeft hoeveel proefdieren er zijn in Nederland.
- C. Helemaal niets wil weten over procedures als het castreren van biggen.
- D. Waarschijnlijk niet geïnteresseerd is in het gebruik van proefdieren.

3. Aan het einde van alinea 6 staan drie vragen. Waarvan zijn deze vragen een voorbeeld? Deze vragen zijn een voorbeeld van

- A. Dilemma's waarmee proefdiermensen dagelijks geconfronteerd worden.
- B. Kwesties waarover proefdiermensen met elkaar zonder belemmering moeten kunnen discussiëren.
- C. Manieren waarop proefdiermensen om moeten gaan met dierenleed in proefdierlaboratoria.
- D. Vragen waarop proefdiermensen duidelijk antwoord moeten kunnen geven.

'Voor proefdiermensen is dat gebrek aan belangstelling geruststellend.' (regels 29-31). Deze bewering lijkt in tegenspraak met een andere uitspraak uit de tekst over proefdiermensen.

4. Citeer de zin uit de tekst waar deze uitspraak mee in tegenspraak lijkt.

'Nog belangrijker is openheid binnen de muren.' (regels 55-56)

5. Leg uit wat met die openheid binnen de muren bedoeld wordt. Geef antwoord in een of meer volledige zinnen en gebruik voor je antwoord niet meer dan 20 woorden.

6. Met welk begrip kan de functie van de alinea's 5 en 6 ten opzichte van de voorgaande alinea's het best benoemd worden?

- A. Gevolg
- B. Oplossing
- C. Samenvatting
- D. Verklaring

## Vragen over de tekst: Ga op schoolreis naar het dierproevenlab

Bij deze vragen gaat het om jouw mening! Geef dus eerlijk aan wat je van de tekst vond. Er zijn geen goede of foute antwoorden.

1= Helemaal mee oneens

2= Oneens

3 = Mee eens

4 = Helemaal mee eens

### 1. Deze tekst is interessant

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 2. Deze tekst is spannend

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 3. Deze tekst is duidelijk

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 4. Deze tekst is een leuke tekst voor een schoolboek

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 5. Over dit onderwerp zou ik meer willen weten

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 6. Ik zou deze tekst aanraden aan een klasgenoot

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

7. Geef een cijfer voor de tekst op een schaal van 1 tot 10. Omcirkel het cijfer.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

*Je hebt zelf een tekst mogen uitkiezen. Beantwoord de volgende stelling:*

8. Ik vind het prettig dat ik zelf een tekst mocht uitkiezen in plaats van dat de tekst voor mij werd uitgekozen.

Helemaal mee oneens   1      2      3      4      Helemaal mee eens



## Tekst 1: conditie zonder keuze

### Vragenlijst over lezen

Voor dit onderzoek ben ik geïnteresseerd in wat jij van lezen vindt. Hieronder staan verschillende stellingen over waarom je voor school leest. Lees elke stelling rustig door en bepaal of jij het daarmee eens bent. Er zijn geen goede of foute antwoorden mogelijk.

1= Helemaal mee oneens

2= Oneens

3 = Mee eens

4 = Helemaal mee eens

#### Ik lees voor school omdat:

- **Ik trots op mijzelf kan zijn als ik goede cijfers krijg voor lezen**

Helemaal mee oneens 1      2      3      4      Helemaal mee eens

- **Ik denk dat lezen interessant is**

Helemaal mee oneens 1      2      3      4      Helemaal mee eens

- **Ik plezier heb in lezen**

Helemaal mee oneens 1      2      3      4      Helemaal mee eens

- **Het van mij wordt verwacht**

Helemaal mee oneens 1      2      3      4      Helemaal mee eens

- **Anderen vinden dat ik het moet doen**

Helemaal mee oneens 1      2      3      4      Helemaal mee eens

- **Het belangrijk is voor mij om te lezen**

Helemaal mee oneens 1      2      3      4      Helemaal mee eens

- **Ik aan mijzelf moet bewijzen dat ik goede cijfer kan halen voor lezen**

Helemaal mee oneens 1      2      3      4      Helemaal mee eens

- **Anderen mij alleen zullen belonen als ik lees**

Helemaal mee oneens 1      2      3      4      Helemaal mee eens

- **Het leuk is om te lezen**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik anderen niet teleur wil stellen**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik denk dat lezen betekenisvol is**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik schaam mij als ik niet lees**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik dat leuk vind**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik mij schuldig voel als ik het niet doe**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik denk dat lezen heel nuttig is voor mij**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Anderen mij zullen straffen als ik niet lees**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik denk dat lezen boeiend is**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

**Vragen bij de tekst: Ga op schoolreis naar het dierproevenlab**

**1. Welke uitspraak is het meest van toepassing op alinea 1? Alinea 1**

- A. Bevat een anekdote die dient ter introductie van het onderwerp van de tekst.
- B. Formuleert de probleemstelling die de kern van de tekst vormt.
- C. Noemt de aanleiding die aan het schrijven van de tekst ten grondslag ligt.
- D. Schetst een situatie die vergelijkbaar is met het onderwerp van de tekst.

**2. 'Maar niemand had daarom gevraagd.' (regels 27-28) Wat geeft deze uitspraak aan? Deze uitspraak geeft aan dat de Nederlandse bevolking**

- A. De omgang met dieren heeft uitbesteed aan een kleine groep.
- B. Geen idee heeft hoeveel proefdieren er zijn in Nederland.
- C. Helemaal niets wil weten over procedures als het castreren van biggen.
- D. Waarschijnlijk niet geïnteresseerd is in het gebruik van proefdieren.

**3. Aan het einde van alinea 6 staan drie vragen. Waarvan zijn deze vragen een voorbeeld? Deze vragen zijn een voorbeeld van**

- A. Dilemma's waarmee proefdiermensen dagelijks geconfronteerd worden.
- B. Kwesties waarover proefdiermensen met elkaar zonder belemmering moeten kunnen discussiëren.
- C. Manieren waarop proefdiermensen om moeten gaan met dierenleed in proefdierlaboratoria.
- D. Vragen waarop proefdiermensen duidelijk antwoord moeten kunnen geven.

'Voor proefdiermensen is dat gebrek aan belangstelling geruststellend.' (regels 29-31). Deze bewering lijkt in tegenspraak met een andere uitspraak uit de tekst over proefdiermensen.

**4. Citeer de zin uit de tekst waar deze uitspraak mee in tegenspraak lijkt.**

'Nog belangrijker is openheid binnen de muren.' (regels 55-56)

5. Leg uit wat met die openheid binnen de muren bedoeld wordt. Geef antwoord in een of meer volledige zinnen en gebruik voor je antwoord niet meer dan 20 woorden.

6. Met welk begrip kan de functie van de alinea's 5 en 6 ten opzichte van de voorgaande alinea's het best benoemd worden?

- A. Gevolg
- B. Oplossing
- C. Samenvatting
- D. Verklaring

## Vragen over de tekst: Ga op schoolreis naar het dierproevenlab

Bij deze vragen gaat het om jouw mening! Geef dus eerlijk aan wat je van de tekst vond. Er zijn geen goede of foute antwoorden.

1= Helemaal mee oneens

2= Oneens

3= Mee eens

4= Helemaal mee eens

### 1. Deze tekst is interessant

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 2. Deze tekst is spannend

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 3. Deze tekst is duidelijk

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 4. Deze tekst is een leuke tekst voor een schoolboek

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 5. Over dit onderwerp zou ik meer willen weten

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 6. Ik zou deze tekst aanraden aan een klasgenoot

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

7. Geef een cijfer voor de tekst op een schaal van 1 tot 10. Omcirkel het cijfer.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

*Je hebt zelf een tekst mogen uitkiezen. Beantwoord de volgende stelling:*

*De docent heeft een tekst aan jou gegeven. Beantwoord de volgende stelling:*

8. Ik vind het prettig dat de docent voor mij de tekst gekozen heeft.

Helemaal mee oneens   1      2      3      4      Helemaal mee eens

## Tekst 2: keuze conditie

### Vragenlijst over lezen

Voor dit onderzoek ben ik geïnteresseerd in wat jij van lezen vindt. Hieronder staan verschillende stellingen over waarom je voor school leest. Lees elke stelling rustig door en bepaal of jij het daarmee eens bent. Er zijn geen goede of foute antwoorden mogelijk.

1= Helemaal mee oneens

2= Oneens

3 = Mee eens

4 = Helemaal mee eens

#### Ik lees voor school omdat:

- Ik trots op mijzelf kan zijn als ik goede cijfers krijg voor lezen

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- Ik denk dat lezen interessant is

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- Ik plezier heb in lezen

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- Het van mij wordt verwacht

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- Anderen vinden dat ik het moet doen

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- Het belangrijk is voor mij om te lezen

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- Ik aan mijzelf moet bewijzen dat ik goede cijfer kan halen voor lezen

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- Anderen mij alleen zullen belonen als ik lees

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- Het leuk is om te lezen

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik anderen niet teleur wil stellen**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik denk dat lezen betekenisvol is**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik schaam mij als ik niet lees**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik dat leuk vind**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik mij schuldig voel als ik het niet doe**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik denk dat lezen heel nuttig is voor mij**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Anderen mij zullen straffen als ik niet lees**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik denk dat lezen boeiend is**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

→ Heb je de vragen ingevuld? Sla dan de bladzijde om en lees de tekst: **Ban de barbecue uit het Vondelpark**



Vragen bij de tekst: Ban de barbecue uit het Vondelpark

1. **Wat is de relatie tussen alinea 1 en 2?**

Alinea 2

- A. Bevat een toelichting bij de algemene uitspraak in alinea 1.
- B. Geeft een oorzaak voor het gevolg in alinea 1.
- C. Noemt een middel voor het doel in alinea 1.
- D. Schetst een oplossing voor het probleem in alinea 1.

2. **Vat de argumentatie van de alinea's 2 tot en met 6 samen volgens onderstaand schema.**

Geef antwoord in een of meer volledige zinnen en gebruik voor je antwoord niet meer dan 40 woorden.

Hoofdstandpunt	
Argument	
Argument	
Argument	

'Daarom is een barbecueverbod geen symboolpolitiek.' (regels 70-71)

3. **Leg uit waarom het geen symboolpolitiek zou zijn.**

Baseer je antwoord op alinea 7.

Geef antwoord in een of meer volledige zinnen en gebruik voor je antwoord niet meer dan 20 woorden.

## Vragen over de tekst: Ban de barbecue uit het vondelpark

Bij deze vragen gaat het om jouw mening! Geef dus eerlijk aan wat je van de tekst vond. Er zijn geen goede of foute antwoorden.

1= Helemaal mee oneens

2= Oneens

3= Mee eens

4= Helemaal mee eens

### 1. Deze tekst is interessant

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 2. Deze tekst is spannend

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 3. Deze tekst is duidelijk

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 4. Deze tekst is een leuke tekst voor een schoolboek

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 5. Over dit onderwerp zou ik meer willen weten

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 6. Ik zou deze tekst aanraden aan een klasgenoot

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

7. Geef een cijfer voor de tekst op een schaal van 1 tot 10. Omcirkel het cijfer.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

*Je hebt zelf een tekst mogen uitkiezen. Beantwoord de volgende stelling:*

8. Ik vind het prettig dat ik zelf een tekst mocht uitkiezen in plaats van dat de tekst voor mij werd uitgekozen.

Helemaal mee oneens   1      2      3      4      Helemaal mee eens

## Tekst 2: conditie zonder keuze

### Vragenlijst over lezen

Voor dit onderzoek ben ik geïnteresseerd in wat jij van lezen vindt. Hieronder staan verschillende stellingen over waarom je voor school leest. Lees elke stelling rustig door en bepaal of jij het daarmee eens bent. Er zijn geen goede of foute antwoorden mogelijk.

1= Helemaal mee oneens

2= Oneens

3 = Mee eens

4 = Helemaal mee eens

#### Ik lees voor school omdat:

- Ik trots op mijzelf kan zijn als ik goede cijfers krijg voor lezen

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- Ik denk dat lezen interessant is

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- Ik plezier heb in lezen

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- Het van mij wordt verwacht

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- Anderen vinden dat ik het moet doen

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- Het belangrijk is voor mij om te lezen

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- Ik aan mijzelf moet bewijzen dat ik goede cijfer kan halen voor lezen

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- Anderen mij alleen zullen belonen als ik lees

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Het leuk is om te lezen**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik anderen niet teleur wil stellen**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik denk dat lezen betekenisvol is**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik schaam mij als ik niet lees**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik dat leuk vind**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik mij schuldig voel als ik het niet doe**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik denk dat lezen heel nuttig is voor mij**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Anderen mij zullen straffen als ik niet lees**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik denk dat lezen boeiend is**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

→ Heb je de vragen ingevuld? Sla dan de bladzijde om en lees de tekst: Ban de barbecue uit het Vondelpark

**Vragen bij de tekst: Ban de barbecue uit het Vondelpark**

**1. Wat is de relatie tussen alinea 1 en 2?**

Alinea 2

- A. Bevat een toelichting bij de algemene uitspraak in alinea 1.
- B. Geeft een oorzaak voor het gevolg in alinea 1.
- C. Noemt een middel voor het doel in alinea 1.
- D. Schetst een oplossing voor het probleem in alinea 1.

**2. Vat de argumentatie van de alinea's 2 tot en met 6 samen volgens onderstaand schema.**

Geef antwoord in een of meer volledige zinnen en gebruik voor je antwoord niet meer dan 40 woorden.

Hoofdstandpunt	
Argument	
Argument	
Argument	

'Daarom is een barbecueverbod geen symboolpolitiek.' (regels 70-71)

**3. Leg uit waarom het geen symboolpolitiek zou zijn.**

Baseer je antwoord op alinea 7.

Geef antwoord in een of meer volledige zinnen en gebruik voor je antwoord niet meer dan 20 woorden.

## Vragen over de tekst: Ban de barbecue uit het vondelpark

Bij deze vragen gaat het om jouw mening! Geef dus eerlijk aan wat je van de tekst vond. Er zijn geen goede of foute antwoorden.

1= Helemaal mee oneens

2= Oneens

3= Mee eens

4= Helemaal mee eens

### 1. Deze tekst is interessant

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 2. Deze tekst is spannend

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 3. Deze tekst is duidelijk

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 4. Deze tekst is een leuke tekst voor een schoolboek

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 5. Over dit onderwerp zou ik meer willen weten

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 6. Ik zou deze tekst aanraden aan een klasgenoot

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

7. Geef een cijfer voor de tekst op een schaal van 1 tot 10. Omcirkel het cijfer.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

*De docent heeft een tekst aan jou gegeven. Beantwoord de volgende stelling:*

8. Ik vind het prettig dat de docent voor mij de tekst gekozen heeft.

Helemaal mee oneens   1      2      3      4      Helemaal mee eens



### Tekst 3: keuze conditie

#### Vragenlijst over lezen

Voor dit onderzoek ben ik geïnteresseerd in wat jij van lezen vindt. Hieronder staan verschillende stellingen over waarom je voor school leest. Lees elke stelling rustig door en bepaal of jij het daarmee eens bent. Er zijn geen goede of foute antwoorden mogelijk.

1= Helemaal mee oneens

2= Oneens

3 = Mee eens

4 = Helemaal mee eens

#### Ik lees voor school omdat:

- **Ik trots op mijzelf kan zijn als ik goede cijfers krijg voor lezen**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik denk dat lezen interessant is**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik plezier heb in lezen**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Het van mij wordt verwacht**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Anderen vinden dat ik het moet doen**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Het belangrijk is voor mij om te lezen**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik aan mijzelf moet bewijzen dat ik goede cijfer kan halen voor lezen**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Anderen mij alleen zullen belonen als ik lees**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Het leuk is om te lezen**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik anderen niet teleur wil stellen**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik denk dat lezen betekenisvol is**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik schaam mij als ik niet lees**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik dat leuk vind**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik mij schuldig voel als ik het niet doe**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik denk dat lezen heel nuttig is voor mij**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Anderen mij zullen straffen als ik niet lees**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik denk dat lezen boeiend is**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

→ Heb je de vragen ingevuld? Sla dan de bladzijde om en lees de tekst: Statiegeld moet

### Vragen bij de tekst: Statiegeld moet

Volgens de tekst 'Statiegeld moet' moet de overheid ervoor zorgen dat het statiegeldsysteem gehandhaafd blijft.

**1. Leg uit waarom het statiegeldsysteem gehandhaafd moet blijven, volgens de tekst.**

Geef antwoord in een of meer volledige zinnen en gebruik voor je antwoord niet meer dan 20 woorden.

'Op dit moment lijken de overheid en het parlement echter schatplichtig te zijn aan de inspanningen van het bedrijfsleven.' (regels 40-43)

**2. Citeer twee, niet opeenvolgende, zinnen waaruit blijkt wat dit schatplichtig zijn inhoudt.**

Op een aantal plaatsen in de tekst klinkt het oordeel over de afspraken tussen het bedrijfsleven en de overheid duidelijk door in het woord- of zinsgebruik.

**3. Noem drie voorbeelden van dergelijk woord- of zinsgebruik.**

## Vragen over de tekst: Statiegeld moet

Bij deze vragen gaat het om jouw mening! Geef dus eerlijk aan wat je van de tekst vond. Er zijn geen goede of foute antwoorden.

1= Helemaal mee oneens

2= Oneens

3= Mee eens

4= Helemaal mee eens

### 1. Deze tekst is interessant

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 2. Deze tekst is spannend

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 3. Deze tekst is duidelijk

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 4. Deze tekst is een leuke tekst voor een schoolboek

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 5. Over dit onderwerp zou ik meer willen weten

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 6. Ik zou deze tekst aanraden aan een klasgenoot

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

7. Geef een cijfer voor de tekst op een schaal van 1 tot 10. Omcirkel het cijfer.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

*Je hebt zelf een tekst mogen uitkiezen. Beantwoord de volgende stelling:*

8. Ik vind het prettig dat ik zelf een tekst mocht uitkiezen in plaats van dat de tekst voor mij werd uitgekozen.

Helemaal mee oneens   1      2      3      4      Helemaal mee eens

### Tekst 3: conditie zonder keuze

#### Vragenlijst over lezen

Voor dit onderzoek ben ik geïnteresseerd in wat jij van lezen vindt. Hieronder staan verschillende stellingen over waarom je voor school leest. Lees elke stelling rustig door en bepaal of jij het daarmee eens bent. Er zijn geen goede of foute antwoorden mogelijk.

1= Helemaal mee oneens

2= Oneens

3 = Mee eens

4 = Helemaal mee eens

#### Ik lees voor school omdat:

- **Ik trots op mijzelf kan zijn als ik goede cijfers krijg voor lezen**

Helemaal mee oneens 1      2      3      4      Helemaal mee eens

- **Ik denk dat lezen interessant is**

Helemaal mee oneens 1      2      3      4      Helemaal mee eens

- **Ik plezier heb in lezen**

Helemaal mee oneens 1      2      3      4      Helemaal mee eens

- **Het van mij wordt verwacht**

Helemaal mee oneens 1      2      3      4      Helemaal mee eens

- **Anderen vinden dat ik het moet doen**

Helemaal mee oneens 1      2      3      4      Helemaal mee eens

- **Het belangrijk is voor mij om te lezen**

Helemaal mee oneens 1      2      3      4      Helemaal mee eens

- **Ik aan mijzelf moet bewijzen dat ik goede cijfer kan halen voor lezen**

Helemaal mee oneens 1      2      3      4      Helemaal mee eens

- **Anderen mij alleen zullen belonen als ik lees**

Helemaal mee oneens 1      2      3      4      Helemaal mee eens

- **Het leuk is om te lezen**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik anderen niet teleur wil stellen**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik denk dat lezen betekenisvol is**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik schaam mij als ik niet lees**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik dat leuk vind**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik mij schuldig voel als ik het niet doe**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik denk dat lezen heel nuttig is voor mij**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Anderen mij zullen straffen als ik niet lees**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

- **Ik denk dat lezen boeiend is**

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

→ Heb je de vragen ingevuld? Sla dan de bladzijde om en lees de tekst: Statiegeld moet

### Vragen bij de tekst: Statiegeld moet

Volgens de tekst 'Statiegeld moet' moet de overheid ervoor zorgen dat het statiegeldsysteem gehandhaafd blijft.

**1. Leg uit waarom het statiegeldsysteem gehandhaafd moet blijven, volgens de tekst.**

Geef antwoord in een of meer volledige zinnen en gebruik voor je antwoord niet meer dan 20 woorden.

'Op dit moment lijken de overheid en het parlement echter schatplichtig te zijn aan de inspanningen van het bedrijfsleven.' (regels 40-43)

**2. Citeer twee, niet opeenvolgende, zinnen waaruit blijkt wat dit schatplichtig zijn inhoudt.**

Op een aantal plaatsen in de tekst klinkt het oordeel over de afspraken tussen het bedrijfsleven en de overheid duidelijk door in het woord- of zinsgebruik.

**3. Noem drie voorbeelden van dergelijk woord- of zinsgebruik.**



## Vragen over de tekst: Statiegeld moet

Bij deze vragen gaat het om jouw mening! Geef dus eerlijk aan wat je van de tekst vond. Er zijn geen goede of foute antwoorden.

1= Helemaal mee oneens

2= Oneens

3= Mee eens

4= Helemaal mee eens

### 1. Deze tekst is interessant

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 2. Deze tekst is spannend

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 3. Deze tekst is duidelijk

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 4. Deze tekst is een leuke tekst voor een schoolboek

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 5. Over dit onderwerp zou ik meer willen weten

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

### 6. Ik zou deze tekst aanraden aan een klasgenoot

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 Helemaal mee eens

7. Geef een cijfer voor de tekst op een schaal van 1 tot 10. Omcirkel het cijfer.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

*Je hebt zelf een tekst mogen uitkiezen. Beantwoord de volgende stelling:*

8. Ik vind het prettig dat de docent voor mij de tekst gekozen heeft.

Helemaal mee oneens   1      2      3      4      Helemaal mee eens