

***Welche Übung macht den Meister, of: wat doen anderen eigenlijk anders?***  
**Hoe docenten hun leerlingen voorbereiden op het Centraal Schriftelijk**  
**Examen Duits (VW0)**

*door Kathrin Gawarecki*

***Inleiding***

27 mei 2009. Woensdagochtend, negen uur. 28 vwo6-leerlingen zitten zenuwachtig in het theater van mijn stageschool. Vanaf nu hebben ze 2,5 uur de tijd om 45 vragen over elf Duitse teksten te beantwoorden: *Was wird im 4. Absatz beschrieben? Welk woord komt inhoudelijk overeen met „Andrang der Armutsflüchtlinge“? Welke aanbeveling doet de schrijver in de laatste alinea?* (Cito, 2009)

Drie weken later zal mijn collega te weten komen dat onze leerlingen ook dit jaar weer onder het landelijk gemiddelde hebben gescoord. En ook dit jaar zal hij weer twijfels uiten over zijn aanpak bij de examenvoorbereiding en zal hij zich afvragen: Wat doen anderen eigenlijk anders? Hoe bereiden docenten op scholen die beter scoren, hun leerlingen op het examen voor? De slechte resultaten van de leerlingen op mijn stageschool en de vraag van mijn collega motiveerden mij om in het kader van mijn lerarenopleiding onderzoek te doen naar de voorbereiding van vwo-eindexamenleerlingen op het Centraal Schriftelijk Examen<sup>1</sup> Duits.

Bij het CSE in de moderne vreemde talen wordt de leesvaardigheid van de leerlingen getoetst. Deze moeten laten zien dat ze in de vreemde taal begrijpend kunnen lezen, d.w.z. dat ze op een adequate manier betekenis kunnen construeren (Bimmel, 1999) of makkelijker en in de taal gesproken die dicht bij de leerlingen aansluit: dat ze „snappen wat er staat“ (Mulder, 1996).

De vraag in welke mate een leerling in staat is om te „snappen wat er staat“, is afhankelijk van verschillende factoren. Hoe snel is hij bijvoorbeeld in het decoderen van grafische informatie? Hoe groot is zijn woordenschat? Hoe zit het met zijn algemene ontwikkeling en zijn kennis van de wereld? Maar ook: in hoeverre heeft de leerling kennis gemaakt met leesstrategieën en kan hij deze toepassen?<sup>2</sup> (Gold, 2007)

---

<sup>1</sup> In het vervolg gebruik ik hiervoor de afkorting CSE.

<sup>2</sup> Deze opsomming van factoren heeft betrekking op lezen in de moedertaal. Er is echter daarvan uit te gaan dat deze factoren ook voor de leesvaardigheid in de vreemde taal cruciaal zijn.

Peter Bimmel definieert een *leesstrategie* als een „plan van (mentaal) handelen om een leesdoel te bereiken“ (Bimmel 1999, p. 15)<sup>3</sup> Ter illustratie van deze definitie verwijs ik naar de eindtermen Duits VWO, domein leesvaardigheid:

De kandidaat kan

- 1 aangeven of een tekst, gegeven een bepaalde informatiebehoefte, relevante informatie bevat en, zo ja, welke.
- 2 De hoofdgedachte van een tekst dan wel delen van een tekst aangeven.
- 3 De betekenis van belangrijke elementen van een tekst aangeven.
- 4 Onderdelen van een tekst benoemen en het verband tussen delen van een tekst aangeven.
- 5 Op grond van de tekst conclusies trekken met betrekking tot beoogd publiek, taalgebruik en schrijfdoel(en), als ook opvattingen en gevoelens van de auteur.

Hier worden *leesdoelen* beschreven. De hoofdgedachte van een tekst te identificeren en vervolgens aan te geven, is een doel van het leesproces. Om dit doel te bereiken zijn (*lees*)*handelingen* nodig, in dit geval bijvoorbeeld *titel, tussenkoppen, afbeeldingen, bijschriften en opvallend gezette tekstgedeelten gebruiken als aanknopingspunt om verwachtingen over de tekst te bepalen, zoeken naar sleutelfragmenten, sleutelfragmenten markeren, delen van de tekst samenvatten en/of informatie uit de tekst in eigen woorden weergeven*<sup>4</sup>.

Een leesstrategie gebruiken betekent bepalen welke handelingen uitgevoerd moeten worden om de hoofdgedachte te vinden en weer te geven. De leerling moet hiervoor in staat zijn om het leesdoel te identificeren, hij moet verschillende leeshandelingen kennen, kunnen beoordelen of ze geschikt zijn en hij moet in staat zijn om deze handelingen uit te voeren. (Bimmel, 1999)

Peter Bimmel spreekt in dit verband van twee functies die een succesvolle lezer moet vervullen:

De functie van diegene die het leesdoel identificeert, een plan maakt, het leesproces bewaakt en evalueert. Dit is de functie van de *mentale manager*. Daarnaast moet de lezer als *uitvoerder van de plannen* dienst doen.

In het kader van een effectief leesonderwijs moeten volgens Bimmel beide functies getraind worden.

---

<sup>3</sup> Bimmel beroept zich hierbij op Gerard Westhoff.

<sup>4</sup> Alle leeshandelingen die hier en in het vervolg worden genoemd, zijn overgenomen van Bimmel 1999 (p. 22-22).

Over wat een training van leesstrategieën nu daadwerkelijk en precies oplevert, daarover werd en wordt onder wetenschappers nog steeds fel gestreden.<sup>5</sup> Overeenstemming lijkt te bestaan over de noodzakelijkheid om leeshandelingen en leesstrategieën<sup>6</sup> niet alleen te leren kennen, maar zich deze daarnaast ook eigen te maken (Krijgsman, 1994). In dit verband speelt bewustmaking een grote rol. Bewustmaking heeft hier zowel betrekking op een algemene reflectie op het eigen leesgedrag, in de zin van „Hoe lees ik eigenlijk en hoe zou het beter kunnen“<sup>7</sup>, maar ook op een belangrijk moment bij het aanleren van leeshandelingen. Zo wordt het als belangrijk beschouwd dat leerlingen met elkaar spreken, in overleg gaan over hoe ze bij het beantwoorden van een vraag te werk gaan, elkaar tips geven enz. (bijvoorbeeld Krijgsman, 1994).

Op zoek naar het antwoord op de vraag van mijn collega - *Wat doen anderen anders ?* - vroeg ik mij af of ik hier misschien op een relevant punt was gestoten. Was het dit trainen van een strategisch leesgedrag, van een manier van lezen, waarbij leerlingen een leesdoel identificeren, een plan maken, dit plan uitvoeren en het eigen leesproces daarna evalueren, dat een verschil uitmaakte? Besteden andere scholen meer of anders aandacht aan het trainen van strategie geleid lezen?

Ik ging aan de slag met volgende onderzoeksvragen:

*Hoe bereiden docenten hun leerlingen voor op het CSE Duits?*

- Spelen leesstrategieën en strategische leeshandelingen daarbij een rol?
- Welke leeshandelingen worden, zo ja, precies getraind en hoe laten docenten hun leerlingen daarmee kennis maken?
- In hoeverre stimuleren docenten bij examenkandidaten een bewustmaking van hun leesgedrag?
- Laten docenten hun leerlingen expliciet kennis maken met de in examenteksten vaak voorkomende vraagsoorten (en stimuleren op deze manier een bewustmaken van het leesdoel)?
- En in hoeverre bestaan met betrekking tot deze vragen verschillen tussen mijn stageschool aan de ene kant en andere scholen resp. scholen met resultaten boven het landelijk gemiddelde aan de andere kant?

---

<sup>5</sup> Zie bijvoorbeeld Mulder, 1996.

<sup>6</sup> Zoals onder meer Bimmel (1999) en Mulder (1996) constateren, wordt in de literatuur vaak niet duidelijk onderscheid gemaakt tussen leeshandelingen en leesstrategieën. Door vele auteurs worden de twee begrippen min of meer synoniem gebruikt.

<sup>7</sup> Deze reflectievraag werd op de lio-dag talen die op 30-3-2009 aan de Universiteit van Amsterdam plaatsvond, in de workshop *So you think you can read?* gebruikt.

## **Methode**

Ik koos voor een enquête als instrument voor mijn onderzoek. De vragenlijst bestond uit 22 vragen en was ingedeeld in vier hoofdstukken. Het eerste hoofdstuk bevatte vragen over schooltype, denominatie en het aantal leerlingen. De vragen in het tweede hoofdstuk waren gericht op de organisatorische context van de voorbereiding op het CSE. Daarbij ging het mij vooral om de vraag in hoeverre er op het gebied van de examenvoorbereiding sprake kan zijn van een gezamenlijke aanpak binnen de sectie Duits en binnen de vakgroep moderne vreemde talen. Het derde hoofdstuk vormde de kern van de enquête. Hier stond de lespraktijk centraal. Ik vroeg de docenten *waaraan* ze in het kader van de voorbereiding op het CSE aandacht besteden, bijvoorbeeld:

**9. Maken leesstrategieën zoals het *gebruik maken van voorkennis*, het *afleiden van betekenissen uit de context* of het *gebruik maken van structuurmarkeerders* deel uit van uw lessen?**  
 Ja  (ga verder met vraag 10)  
 Nee  (ga verder met vraag 12)

*hoe vaak* dat gebeurt, bijvoorbeeld:

**8. Hoe vaak stimuleert u deze bewustmaking?**  
 Kruis aan wat op uw lespraktijk van toepassing is.  
 (1 = heel weinig; 5 = heel vaak)  
 1  2  3  4  5

*hoe* ze daarbij te werk gaan, bijvoorbeeld:

**18. Hoe bespreekt u de vraagsoorten? Kruis aan wat op uw lespraktijk van toepassing is (1 = Zo werk ik nooit; 5 = Zo werk ik heel vaak)**

Ik wijd een hele les(senreeks) aan het onderwerp vraagsoorten  
 1  2  3  4  5

Ik benoem vraagsoorten en geef voorbeelden.  
 1  2  3  4  5

Ik laat de leerlingen zien waaraan ze kunnen herkennen bij welke soort een vraag hoort  
 1  2  3  4  5

[...]

en welk *materiaal* ze gebruiken, bijvoorbeeld:

**16. Werkt u bij de voorbereiding op het CSE (nog) met ander materiaal?**

Nee   
 Ja  , namelijk .....

In het vierde en laatste hoofdstuk van de vragenlijst kregen de respondenten ten slotte de mogelijkheid om aanvullende informatie over de examenvoorbereiding en/of commentaren op de enquête te geven.

De vragenlijst werd naar 40 scholen verstuurd, waaronder een klein aantal dat mij door medediodio's, collega's en opleidingsbegeleiders bekend was. Op deze scholen kon ik docenten rechtstreeks aanspreken en om hun medewerking vragen. Voor alle andere scholen geldt dat mijn verzoek door de administratie aan de sectie Duits moest worden doorgestuurd – een

aanpak die zeker één reden vormt voor het klein aantal respondenten. De adressen van deze scholen heb ik via een databank van de onderwijsinspectie<sup>8</sup> opgezocht. Het criterium dat ik hierbij handhaafde, was een evenwichtige verdeling naar schooltype, denominatie en provincie. In het begin wilde ik alleen docenten op scholen ondervragen die de laatste jaren boven het landelijk gemiddelde hebben gescoord. Toen duidelijk werd dat het aantal respondenten vrij klein zou worden, besloot ik ook andere scholen bij de enquête te betrekken.<sup>9</sup> Voorwaarde bleef echter dat de repondenten dit jaar aan een vwo-eindexamenklas les hadden gegeven.

Naast de collega van mijn stageschool hebben zeven docenten de vragenlijst ingevuld en teruggestuurd. Twee van de acht docenten werken op een categoriaal gymnasium, twee op schoollocaties met alleen vwo- en havo-leerlingen. Op een locatie waar vmbo, havo en vwo worden aangeboden, werken twee respondenten, één docent werkt op een locatie met mavo-, havo- en vwo-leerlingen. De scholen van de respondenten bevinden zich in de provincies Gelderland (1), Noord-Brabant (2), Noord-Holland (3), Utrecht (1) en Zuid-Holland (1). Als denominatie van de school gaven drie respondenten „openbaar“ aan, drie „rooms-katholiek“, één docent „algemeen bijzonder“ en één „anders, namelijk particulier“. Het aantal leerlingen varieert van 90 tot 1900. Twee scholen scoorden bij het laatste CSE uit 2008 onder, twee rond en vier boven het landelijk gemiddelde.<sup>10</sup>

Het onderzoek maakt geen aanspraak op representativiteit.

De verzamelde gegevens waren voor een groot deel kwantitatief van aard en werden door een eenvoudige frequentieberekening verwerkt.

Om de vraag te beantwoorden in hoeverre de praktijk op mijn stageschool verschilt van de praktijk op andere scholen resp. van scholen met resultaten boven het landelijk gemiddelde heb ik de antwoorden van mijn collega gecontrasteerd met de antwoorden van alle andere respondenten resp. met de antwoorden van docenten wiens leerlingen boven het landelijk gemiddelde hebben gescoord. Deels heb ik daarbij gebruik gemaakt van een gemiddelde frequentie – of van alle andere scholen of van hoog scorende scholen.

---

<sup>8</sup> [http://www.onderwijsinspectie.nl/nl/home/Algemeen/zoeken/Zoek\\_op\\_scholen](http://www.onderwijsinspectie.nl/nl/home/Algemeen/zoeken/Zoek_op_scholen)

<sup>9</sup> Op de opbrengstenkaart van de onderwijsinspectie wordt alleen één gemiddeld cijfer voor Duits, Frans en Engels vermeld. Ik liet de respondenten om die reden op de vragenlijst aangeven hoe hun leerlingen in 2008 scoorden.

<sup>10</sup> Uit commentaren op de vragenlijst en persoonlijke gesprekken blijkt dat hierbij veelal sprake is van een zekere mate van constantheid. Zo gaven bijvoorbeeld twee respondenten aan al een aantal jaren boven het landelijk gemiddelde te liggen.

## **Resultaten**

### *Leesstrategieën/Leeshandelingen*<sup>11</sup>

Zeven van acht respondenten besteden bij de voorbereiding van hun leerlingen op het CSE aandacht aan leesstrategieën en strategische leeshandelingen. De leeshandelingen die daarbij het vaakst geoefend worden, zijn:

1. hulpmiddelen (woordenboek, verklarende woordenlijst, encyclopedie e.d.) gebruiken [4,6]<sup>12</sup>
2. informatie uit de tekst in eigen woorden weergeven [4,5]
3. titel, tussenkoppen, afbeeldingen, bijschriften en opvallend gezette tekstgedeelten gebruiken om verwachtingen over de tekst te bepalen [4,16]
4. a) titel, tussenkoppen, afbeeldingen, bijschriften en opvallend gezette tekstgedeelten gebruiken als aanknopingspunt om te identificeren om welke tekstsoort het gaat [4,0]  
 b) verbanden aanbrengen tussen delen van de tekst [4,0]  
 c) leestekens gebruiken als structuurmarkerende elementen in de tekst [4,0]

Leeshandelingen waarbij leerlingen „[g]ebruik maken van reeds aanwezige kennis“<sup>13</sup>, worden met een gemiddelde frequentie van 3,4 bijna even vaak geoefend als handelingen waarbij de lezer gebruik maakt van structuurmarkerende elementen in de tekst [3,44]. Wat minder aandacht wordt besteed aan het trainen van handelingen waarbij de leerlingen „[g]ebruik maken van tekstelementen met een hoge informatiewaarde“ [2,76].

Drie van zeven respondenten laten hun leerlingen in het kader van een speciale lessenreeks kennis maken met leesstrategieën.<sup>14</sup> Daarbij worden de strategieën eerst aan de leerlingen voorgesteld en volgt er daarop een fase waarin de leerlingen het toepassen van deze strategieën oefenen en reflecteren. Drie docenten geven aan het pas dan over een bepaalde strategie te hebben als ze de indruk hebben dat de leerlingen daar in een concrete situatie iets aan hebben. Ze stellen deze strategie voor en laten de leerlingen dan het toepassen oefenen en reflecteren. Eén respondent gaf aan de leerlingen in de richting van een strategisch leesgedrag te sturen zonder het expliciet over een bepaalde strategie te hebben.

<sup>11</sup> In overeenstemming met de heersende praktijk heb ik beide begrippen op mijn vragenlijst synoniem gebruikt.

<sup>12</sup> Tussen haakjes wordt de gemiddelde frequentie vermeld. De schaal liep van 1 = zeer weinig tot 5 = zeer vaak.

<sup>13</sup> Deze indeling in drie groepen van leeshandelingen is bij Bimmel (1999) te vinden.

<sup>14</sup> Deze manier werd door hen als het best bij hun lespraktijk passend genoemd. Hetzelfde geldt voor de volgende uitspraken.

### *Bewustmaking*

Op de vraag „Stimuleert u bij leerlingen een bewustmaking van hun eigen leesgedrag [*Hoe lees ik eigenlijk? En hoe zou het anders/beter kunnen*]?“ antwoordden zes respondenten positief en twee negatief, waaronder één school met resultaten onder het landelijk gemiddelde en één hoog scorende school. Vijf van de zes respondenten die aangeven in hun lessen met deze vorm van bewustmaking bezig te zijn, vermelden ook op welke manier ze dit doen, namelijk:

- door een individuele aanpak/bespreking van toetsen
- door het ontwikkelen van leesstrategieën
- door het aanbieden van leesstrategieën
- door hen expliciet te laten formuleren (bij klassikale behandeling van teksten) hoe zij i.h.a. een tekst plegen aan te pakken, hoe zij concreet te werk gaan bij het beantwoorden van de open/gesloten vragen en deze (meestal) diverse manieren van aanpak laat ik hen dan aan elkaar vertellen
- door leestips, overnieuw doen van dezelfde vragen bij een tekst, overleg met partners.

De respondenten stimuleren deze vorm van bewustmaking met een gemiddelde frequentie van 2,83 waarbij de schaal van 1 = heel weinig tot 5 = heel vaak loopt.

Alle acht respondenten maken bij de voorbereiding gebruik van oude examenteksten en de bijhorende opdrachten. De meest gebruikelijke manier van werken met dit materiaal ziet er daarbij als volgt uit: De leerlingen lezen en bewerken de teksten tijdens de les. Daarna worden de teksten besproken waarbij het vooral ook om de vraag gaat hoe je het goede antwoord kon vinden. Vijf van de acht docenten geven aan nooit alleen de juiste antwoorden te noemen en daarbij nauwelijks aandacht te besteden aan de vraag waarom een bepaald antwoord juist is. Hetzelfde aantal respondenten laat leerlingen voordat deze in de les met het lezen en bewerken van teksten beginnen „vaak“ of „heel vaak“ titel, inleiding en tussenkoppen bekijken en voorspellen waar het in de tekst om gaat.

Zes van de acht docenten zeggen de leerlingen nooit of zelden teksten thuis te laten bewerken en daarna de antwoorden met behulp van een nakijkblaadje te laten controleren. Eén respondent doet dat soms en één heel vaak.

De gemiddelde frequentie waarmee docenten examenteksten op de verschillende manieren bespreken, wordt in de onderstaande tabel 1 vermeld.

Tabel 1: Manieren om met oude examenteksten te werken en hun gemiddelde frequentie (1 = Zo werk in nooit; 5 = Zo werk ik heel vaak)

|  |      |
|--|------|
| De leerlingen lezen en bewerken de teksten tijdens de les. Ik noem aan het eind de juiste antwoorden. Aan de vraag waarom een bepaald antwoord juist is, besteed ik nauwelijks aandacht. | 1,5  |
| De leerlingen lezen en bewerken de teksten tijdens de les. Daarna worden de teksten besproken. Daarbij gaat het vooral ook om de vraag hoe je het goede antwoord kon vinden.             | 4,5  |
| De leerlingen lezen en bewerken de teksten thuis en krijgen van mij een nakijkblaadje.   | 2,13 |
| De leerlingen lezen en bewerken de teksten thuis. We bespreken de teksten later in de klas. Daarbij gaat het vooral ook om de vraag hoe je het goede antwoord kon vinden.                | 3,14 |
| De leerlingen lezen en bewerken de teksten tijdens de les. Voordat ze daarmee beginnen laat ik ze titel, inleiding en tussenkopjes bekijken en voorspellen waar het in de tekst om gaat. | 3,63 |

### *Kennis maken met vraagsoorten*

De overgrote meederheid van docenten, namelijk zeven van de acht, laat de examenleerlingen in het kader van de voorbereidingen expliciet kennis maken met vraagsoorten die in het CSE steeds weer terugkomen, zoals *kernvragen* (bijvoorbeeld: Wovon handelt dieser Text?), *verwijsvragen* (bijvoorbeeld: Worauf bezieht sich ‚sein‘ in Zeile 13?) of *conclusievragen* (bijvoorbeeld: Was kann man daraus schließen?). Onderstaande tabel laat zien op welke manieren en met welke gemiddelde frequentie dit gebeurt.

Tabel 2: Manieren om vaak voorkomende vraagsoorten te spreken en hun gemiddelde frequentie. (1 = Dat doe ik nooit; 5 = Dat doe ik heel vaak)

|   |      |
|---|------|
| Ik wijd een hele les(senreeks) aan het onderwerp vraagsoorten.  | 1,16 |
| Ik benoem de vraagsoorten en geef voorbeelden.  | 1,6  |
| Ik laat de leerlingen zien waaraan ze kunnen herkennen bij welke soort een vraag hoort.                             | 2,5  |
| Ik geef uitleg over oplossingsstrategieën voor de vraagsoorten.   | 3,2  |
| Nadat ik uitleg over een vraagsoort heb gegeven laat ik de leerlingen het beantwoorden van dit soort vraag oefenen. | 2,29 |
| Ik laat de leerlingen vraagsoorten en oplossingsstrategieën zelf ontdekken.   | 2,16 |
| Als we teksten bespreken, laat ik de leerlingen vraag-soorten benoemen.   | 2,2  |
| Als we teksten bespreken, herhaal ik de vraagsoorten en de bijhorende oplossingsstrategieën.                        | 1,5  |

Vier respondenten geven aan de vraagsoorten nog op andere dan de in de vragenlijst beschreven manieren te bespreken, namelijk door

- [te bespreken] hoe ze een zgn. scanvraag moeten beantwoorden (bij lange stukken teksten, waarbij maar naar 1 tekstgedeelte wordt gevraagd en de leerling dus moet weten hoe hij dat

het snelst kan opsporen zonder de hele tekst te moeten lezen, en dan altijd van de (meestal ene) vraag uit te gaan en van daaruit de tekst te scannen.

- een aantal vragen te laten leren en daarmee zelf vragen te stellen bij een tekst.
- het stimuleren van de aanpak zoals voorgesteld in de L & M examenbundels.
- gewoon lijst<sup>15</sup> [te] laten leren.

### ***5. Verschillen tussen mijn stageschool en de andere resp. goed scorende scholen***

#### *Leesstrategieën*

Zoals het bij een overgrote meerderheid van de ondervraagde scholen het geval is, maakt ook op mijn stageschool het trainen van leeshandelingen deel uit van de examenvoorbereiding. De frequentie van het trainen ligt daarbij met 3,0 rond het gemiddelde van 2,96. Eén respondent van een school met goede examenresultaten is in zijn lessen vaker met leeshandelingen bezig, terwijl voor andere hoog scorende scholen geldt dat ze juist minder vaak of in het geval van een docent helemaal niet daarmee bezig zijn.

De manier waarop leeshandelingen geïntroduceerd worden, verschilt niet van de manieren die op andere scholen het meest gebruikelijk zijn.

Een kijk op de handelingen die in het kader van de examenvoorbereiding aan bod komen, laat zien dat *informatie uit de tekst in eigen woorden weergeven*, een handeling op andere scholen „heel vaak“ of „vaak“ getraind wordt, in de lessen van mijn collega helemaal geen rol speelt. Het gebruik van titel, tussenkoppen enz. om verwachtingen over de tekst te bepalen, een leeshandeling die op scholen met goede resultaten met een gemiddelde frequentie van 5,0 geoefend wordt, wordt in het kader van de voorbereidingen op mijn stage school „weinig“ (2,0) getraind. Ook het gebruik van titel, tussenkoppen enz. om te identificeren om welke tekstsoort het gaat wordt op mijn school met een frequentie van 3,0 minder vaak getraind dan het gemiddeld met een frequentie van 4,0 het geval is.

#### *Bewustmaking*

Een bewustmaking van het eigen leesgedrag in de zin van „Hoe lees ik eigenlijk en hoe zou het anders kunnen?“ stimuleert de collega op mijn stageschool niet. Wel wordt bij het bespreken van oude examenteksten in zijn lessen „heel vaak“ aandacht besteed aan de vraag hoe je het juiste antwoord kunt vinden.

---

<sup>15</sup> De respondent bedoelt hier de lijst met de meest voorkomende vragen v.w.b. het CSE.

### *Kennis maken met vraagsoorten*

De vaak voorkomende vraagsoorten uit het CSE worden in het kader van de examenvorbereiding op mijn stageschool op verschillende manieren besproken; dit echter minder vaak dan het gemiddeld het geval is. Opvallend is daarnaast dat leerlingen in mindere mate dan gemiddeld een actieve rol bij de behandeling van dit onderwerp spelen. Zo geeft de collega aan de leerlingen nooit het beantwoorden van een bepaalde soort vraag te laten oefenen nadat hij uitleg over deze vraagsoort gegeven heeft. Ook laat hij leerlingen bij het bespreken van een tekst nooit vraagsoorten benoemen en probeert hij evenmin de leerlingen vraagsoorten en oplossingsstrategieën zelf te laten ontdekken.

### *Discussie*

Hoe bereiden docenten hun vwo6-leerlingen op het CSE Duits voor?

Er kan ten eerste geconstateerd worden dat met uitzondering van één respondent alle docenten daarvoor kiezen om in hun lessen leeshandelingen te introduceren en te oefenen – en daarmee aandacht te besteden aan instrumenten die voor een strategisch leesgedrag van groot belang zijn.

Verrassend was voor mij hierbij de dominante positie die het gebruik maken van hulpmiddelen als strategische handeling inneemt. Gezien het feit dat compenserende handelingen zoals *verwante woorden en internationalismen gebruiken* of *regels toepassen* (bijvoorbeeld: *onbekende woorden analyseren met behulp van regels omtrent de woordvorming*) tijdsbesparend kunnen werken, had ik verwacht dat deze een grotere rol in de lessen zouden spelen. Verder had ik verwacht dat *conclusies trekken uit tekstinformatie* een dominantere positie zou innemen.

Door leeshandelingen te oefenen trainen docenten hun leerlingen in de rol van *uitvoerder van de plannen*. Wat kan er op basis van de boven genoemde resultaten over de functie van *mentale manager* worden gezegd?

De eerste en tegelijkertijd centrale taak van de mentale manager is het identificeren van het leesdoel: *Waar gaat het hier eigenlijk precies om? Wat wordt hier precies van mij gevraagd?*

In het geval van de opdrachten waarmee leerlingen in het CSE geconfronteerd worden, betekent dit dat de gestelde vragen moeten worden begrepen. Ik stelde op de vragenlijst daarom de vraag in hoeverre docenten hun leerlingen expliciet kennis laten maken met de vaak voorkomende vraagsoorten en bijhorende oplossingsstrategieën. Uit de resultaten blijkt dat dit weliswaar gebeurt, maar niet vaak. Opvallend vind ik daarnaast dat een meerderheid van de respondenten hierbij de voorkeur geeft aan een gericht-uitleggende manier van leren

en hooguit „soms“ daarvoor kiest, de leerlingen bij het behandelen van de vraagsoorten actief te betrekken. Überhaupt lijkt er in het kader van de examenvorbereitung weinig gebruik te worden gemaakt van vormen van zelfontdekkend leren. In hoeverre dit resulteert uit een pedagogische en/of didactische overtuiging van de respondenten, een gebrek aan tijd of andere omstandigheden kan ik daarbij niet beoordelen.

In de theorie wordt, zoals beschreven, het belang van een bewustmaking van het leesgedrag sterk benadrukt. Direkt daarna gevraagd geeft een meerderheid van de respondenten weliswaar aan met een stimulering van deze bewustmaking bezig te zijn, men had echter een hogere frequentie kunnen verwachten. Tegelijkertijd blijkt uit de antwoorden op de vragen over de behandeling van oude examenteksten en de introductie van leesstrategieën dat hierbij wel vaak, in het geval van meerdere docenten zelfs „heel vaak“ een stimulering van reflectie plaatsvindt.

Aanleiding tot het verrichten van dit onderzoek gaven de slechte examenresultaten van de leerlingen op mijn stageschool en de wens van mijn collega's om de eigen praktijk van examenvorbereitung te vergelijken met wat er op andere scholen gebeurt.

Op basis van de beschreven resultaten ben ik nu in staat om volgende aanbevelingen voor de lespraktijk op mijn stageschool te formuleren.

- Laat leerlingen informatie uit teksten zo vaak mogelijk in eigen woorden weergeven.
- Moedig leerlingen in sterkere mate aan om titels, tussenkopjes enz. te gebruiken om verwachtingen over een tekst te bepalen.
- Stimuleer bij leerlingen regelmatig een bewustmaking van hun leesgedrag. Laat ze met elkaar bespreken hoe ze bij het beantwoorden van vragen te werk gaan.
- Besteed meer aandacht aan de vaak voorkomende vraagsoorten en bijhorende oplossingsstrategieën. Laat leerlingen op deze manier bewust het identificeren van hun leesdoel oefenen.

Een antwoord op de vraag „Welche Übung macht den Meister?“ kan ik met dit onderzoek niet geven. Zoals in het begin beschreven is een strategisch leesgedrag maar één factor die invloed heeft op de leesvaardigheid. Een garantie voor een succes bij het CSE vormt een strategietraining niet en zoals uit verschillende antwoorden van respondenten blijkt, lijkt het evenmin per se een voorwaarde te zijn. Ik veronderstel geen kausale samenhang tussen het trainen van een bepaalde leeshandeling met een bepaalde frequentie en de goede resultaten van een deel van de ondervraagde scholen. Mijn onderzoek levert alleen een antwoord op de

vraag wat anderen anders doen. Het lijkt me de moeite waard om uit te proberen of we op deze deels andere manieren de kans op succes van tenminste een deel van onze leerlingen kunnen vergroten.

Literatuur:

- Bimmel, P. (1999). Training en transfer van leesstrategieën. 's Hertogenbosch: Malmberg.
- Cito (2009). Examen VWO 2009. Duits 1, 2. Arnhem.
- Eindtermen Duitse taal en letterkunde, vwo.
- Gold, A. (2007). Lesen kann man lernen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprech.
- Krijgsman, A. (1994). Compenserende Strategieën en technieken. In: Levende Talen, 487, februari 1994, 69-72.
- Mulder, H. (1996). Training in leesstrategieën: vorm en redement. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.