

Stapsgewijs tekststructuur samenvatten

*Het effect van onderwijs in tekststructuur
en stapsgewijs samenvatten op de kwaliteit
van samenvattingen*

Marlous Elly van Oostrum (4105613)

Masterscriptie Nederlandse taal en cultuur: educatie
en communicatie (Universiteit Utrecht)

Dr. Jacqueline Evers-Vermeul & Prof. Dr. Huub van
den Bergh

Inleverdatum: n.t.b.

Samenvatting

Uit het meest recente PISA-onderzoek blijkt dat Nederlandse scholieren slecht scoren op het gebied van hogere-orde-leesvaardigheden, zoals evalueren en reflecteren. Dat is problematisch, want leerlingen hebben deze vaardigheden nodig voor een goed tekstbegrip. Onderwijs over tekststructuur en samenvatten zou de hogere-orde-leesvaardigheden kunnen stimuleren.

In dit onderzoek is gekeken in hoeverre een interventie voor vwo 4 over tekststructuren en het stapsgewijze samenvatten leidde tot betere samenvattingen. In een *switching panels* design kregen twee vwo 4-klassen (een experimentele groep en een controlegroep) afwisselend de interventie of regulier leesvaardigheidsonderwijs. Hun voortgang werd tweemaal gemeten met een samenvatting. Ook vulden zij een enquête in over hun waardering van de interventie, de gemakkelijkheid/nieuwigheid van het stapsgewijze samenvatten en de mogelijke bruikbaarheid bij andere vakken. Uit de resultaten bleek dat het de leerling goed lukte om het stapsgewijze samenvatten toe te passen. Wel werd er op meting 1 door beide groepen hoger gescoord dan op meting 2. Dit is waarschijnlijk te wijten aan het feit dat meting 2 een lastigere tekst was, met waarschijnlijk ook een lastigere tekststructuur (tijdsstructuur). Het bepalen van de tekststructuur was namelijk zowel de moeilijkste als de nieuwste stap voor de leerlingen. Uit de enquête bleek verder dat de leerlingen het stapsgewijze samenvatten vooral zouden willen toepassen bij de zaakvakken, zoals geschiedenis, aardrijkskunde en biologie.

In het tweede deel van dit onderzoek is gekeken naar de bruikbaarheid van het stapsgewijze samenvatten voor zaakvakdocenten, door middel van een focusgroepinterview met vijf zaakvakdocenten van dezelfde middelbare school. Uit de resultaten bleek dat het stapsgewijze samenvatten vooral voor de docenten van talige zaakvakken (zoals geschiedenis) bruikbaar is. Bij de docenten van meer bèta-achtige zaakvakken (zoals biologie) was weerstand te bemerken. Zij vinden het vakspecifieke leesonderwijs meer een taak voor de docent Nederlands. Ook vinden zij een samenvatting beter als het een schematische weergave van de tekst is. Naar aanleiding van de focusgroep is een uitgebreide versie van het stapsgewijze samenvatten ontwikkeld, waarbij leerlingen kunnen kiezen voor een schematische weergave of lopende tekst als eindproduct. Daarmee wordt het stappenplan mogelijk bruikbaar voor een brede groep zaakvakdocenten.

Op basis van dit onderzoek wordt geadviseerd om leerlingen uit vwo 4 de uitgebreide methode van het stapsgewijze samenvatten aan te leren. Daarnaast zou samenwerking bevorderd moeten worden tussen zaakvakdocenten en docenten Nederlands op het gebied van vakspecifiek leesonderwijs.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	4
1.1 Evalueren en reflecteren	4
1.2 Leesonderwijs in de bovenbouw	5
1.3 Tekststructuur	5
1.4 Samenvatten	7
1.5 Samenvatten bij de zaakvakken	8
2. Methode van de interventie	10
2.1 Participanten	10
2.2 Interventie	11
2.3 Materialen	14
2.4 Instrumenten	15
3. Resultaten van de interventie	16
3.1 Observaties	16
3.2 Samenvattingen	18
3.3 Enquêtes	21
4. Methode van de focusgroep	23
4.1 Motivatie keuze focusgroep	23
4.2 Participanten	24
4.3 Werkwijze	24
5. Resultaten van de focusgroep	25
5.1 De huidige lespraktijk rondom het samenvatten	25
5.2 Tekststructuur	27
5.3 Stapsgewijs samenvatten	28
6. Conclusie en discussie	31
6.1 Conclusie interventie	31
6.2 Conclusie focusgroep	33
6.3 Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk	36
Referenties	39
Bijlagen	43
Bijlage 1: Lesplannen interventie	43
Les 1	43
Les 2	44
Les 3	45

Bijlage 2: PowerPoint-presentaties lessen interventie	46
Les 1	46
Les 2	54
Les 3	59
Bijlage 3: Teksten en opdrachten bij metingen	61
Bijlage 4: Enquête	69
Bijlage 5: PowerPoint-presentatie focusgroep	70
Bijlage 6: Hand-out focusgroep	75
Bijlage 7: Vraagroute focusgroep	76
Bijlage 8: Docentenhandleiding	77
Bijlage 9: Transcript focusgroep	83
Bijlage 10: Codeboom focusgroep	95

1. Inleiding

In december 2019 stond het onderwijsland op zijn kop. De resultaten van het internationale PISA-onderzoek waren namelijk binnen: “leesvaardigheid en leesplezier Nederlandse scholieren afgenomen” (Nos.nl, 2019). Uiteraard werd er meteen van alle kanten om een leesoffensief geroepen (Raad voor Cultuur, 2019), om extra geld gevraagd en er werden zelfs Kamervragen gesteld. Vanzelfsprekend zijn deze scores uit het PISA-onderzoek zorgwekkend. Zo hebben leerlingen leesvaardigheid natuurlijk nodig op academisch gebied. Als leerlingen op school een taal leren, is leesvaardigheid een groot deel van het curriculum. Bij de zaakvakken, zoals biologie en aardrijkskunde, is leesvaardigheid echter ook van groot belang (Greenleaf et al., 2011). Daarnaast leiden een goede leesvaardigheid en tekstbegrip ook tot sociale en economische voorspoed (Oakhill, Cain & Elbro, 2015). In de digitale samenleving leest men continu informatie van een scherm, zoals bijvoorbeeld berichten van vrienden of zakelijke e-mails. Kortom, een goede leesvaardigheid is van groot belang.

1.1 Evalueren en reflecteren

Is een kwart van onze leerlingen echter “functioneel analfabeet”, zoals gesteld wordt door D66 (Meijer, 2020) naar aanleiding van de PISA-resultaten? Als beter gekeken wordt naar het PISA-onderzoek, blijkt dat niet het geval te zijn. De deelnemende Nederlandse leerlingen scoren eigenlijk gemiddeld hoger op tekstbegrip dan leerlingen uit andere landen, behalve op het begripsproces ‘evalueren en reflecteren’ (Gubbels, Van Langen, Maassen & Meelissen, 2019). Opvallend is dat juist dit begripsproces in het recente PISA-onderzoek met een nieuw type vragen getest is (OECD, 2019, p. 36), terwijl deze deelvaardigheden in het Nederlandse onderwijs (nog) weinig aandacht krijgen. Zo wordt nu bijvoorbeeld ook getest in hoeverre leerlingen dieper een tekst in kunnen duiken, verbanden kunnen leggen tussen delen van informatie en informatie kunnen integreren. Daarnaast wordt er meer nadruk gelegd op kritisch lezen.

De PISA-resultaten betekenen dus niet per se dat de deelnemende Nederlandse leerlingen niet kunnen lezen. Wel is het noodzakelijk dat de aandacht voor dit domein in het Nederlandse onderwijs toeneemt. Voor een goed tekstbegrip is het namelijk noodzakelijk om informatie in de tekst te kunnen integreren en verbanden te kunnen leggen. Je moet een totaalbeeld van de relaties in een tekst hebben en niet alleen losse zinnen begrijpen (Kintsch, 1988; 2013). Dit wordt ook wel een hogere-orde-vaardigheid genoemd (Van Gelderen, Schoonen &

Stevenson, 2003). Het OECD noemt het begripsproces ‘evalueren en reflecteren’ zelf ook “*the highest-level process*” (2019, p. 36). Deze vaardigheden zijn dus van groot belang bij tekstbegrip. Het resultaat van een goede inzet daarvan is een hiërarchisch overzichtsmodel van de tekst in het hoofd van de lezer (Kintsch, 2013). Uiteraard bestaan er tegenover de hogere-orde-vaardigheden ook lagere-orde-vaardigheden, zoals woord- of zinsherkenning. Alhoewel deze vaardigheden onverminderd belangrijk blijven bij het lezen van een tekst, komt het begrip van de tekst als geheel dus vooral in gevaar als de hogere-orde-vaardigheden niet op orde zijn.

1.2 Leesonderwijs in de bovenbouw

Vooraf in de bovenbouw lijkt het noodzakelijk dat leerlingen door middel van de hogere-orde-vaardigheden een goede mentale representatie kunnen vormen van de tekst. In het *Referentiekader Taal van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Nederlandse taal en rekenen* (2016) is beschreven hoe het niveau in de onderbouw van de havo en vwo (ruwweg niveau 2F) verschilt van het bovenbouwniveau (ongeveer 3F). In 4-vwo en 4-havo maken de leerlingen namelijk de switch van “teksten lezen over alledaagse onderwerpen/vertrouwde onderwerpen binnen eigen vak- of interessegebied” (op niveau 2F) naar “onderwerpen buiten het vak- of interessegebied” (3F). De teksten liggen in de bovenbouw dus verder buiten het comfortabele interessegebied. Wellicht zullen de leerlingen dus ook minder voorkennis hebben over de onderwerpen van de teksten op niveau 3F.

Expliciete tekststructuren kunnen helpen als leerlingen weinig voorkennis hebben over een tekst (Van der Meulen, 2015; Meyer & Ray, 2011). Structuren zijn op niveau 3F echter niet altijd expliciet, dus zullen de leerlingen zelf op zoek moeten gaan naar de tekststructuren om te compenseren voor eventuele leemtes in hun voorkennis.

1.3 Tekststructuur

Tekststructuur wordt (bijvoorbeeld door Pyle et al. in 2017) gedefinieerd als “*the organisation of ideas, the relationship among the ideas, and the vocabulary used to convey meaning to the reader*” (p. 469). Betere kennis van tekststructuren zou onder andere kunnen leiden tot een betere identificatie van belangrijke informatie in een tekst en een beter begrip van een tekst (Bogaerds-Hazenbergh, Evers-Vermeul & Van den Bergh, 2020). Daarnaast tonen tekststructuren ook verbanden en relaties in een tekst, waardoor het eerdergenoemde

evalueren en reflecteren bevorderd kan worden. Tekststructuren zijn dus een sleutel naar beter tekstbegrip. In de meeste lesboeken worden de tekststructuren behandeld aan de hand van vaste vragen die in de tekst terug te vinden zouden zijn. Een voorbeeld van een tekststructuur is de probleem-oplossingsstructuur (zie Tabel 1).

Tabel 1

Voorbeeld van probleem-oplossingsstructuur

Tekstdeel	Vragen
Inleiding	Wat is het probleem?
Kern	Waarom is dat een probleem?
	Wat zijn de gevolgen ervan?
	Wat zijn de oorzaken van het probleem?
	Welke oplossingen zijn er voor het probleem?
Slot	Wat is de beste oplossing?

Het lukt leerlingen helaas vaak niet om dergelijke tekststructuren te herkennen en te gebruiken tijdens het lezen, wat als gevolg heeft dat het hen ook minder goed lukt om een coherent beeld van de tekst te creëren (Rapp, Van den Broek, McMaster, Kendeou & Espin, 2007). Leerlingen zouden dus baat kunnen hebben bij onderwijs over tekststructuren, bijvoorbeeld het aanleren wat veelvoorkomende tekststructuren zijn, welke signaalwoorden daarbij horen en hoe je een tekst met een specifieke structuur vervolgens kunt schematiseren (Bogaerds-Hazenberg, Evers-Vermeul & Van den Bergh, 2017).

Problematisch is dat veel onderwijs over tekststructuur (en tekststructuur in het algemeen) alleen procedurele kennis activeert (Bogaerds-Hazenberg et al., 2017). In veel lesmethoden staat de tekst met vragen voorop. Een interventie over tekstbegrip richt zich dan ook meestal op het eindproduct: de antwoorden op de vragen. Het daadwerkelijke gebruik van de tekststructuur wordt daarmee al snel een trucje. Dit is niet erg, mits het toepassen van het trucje niet een doel op zich wordt, maar een middel om tot kennis te komen. Leerlingen moeten gaan inzien waarom zij bijvoorbeeld naar de tekststructuur zoeken. De kennis die leerlingen opdoen over tekststructuren is namelijk ook relevant voor andere schoolse activiteiten en vaardigheden. Deze transfer naar andere vakken of vaardigheden kan echter niet gemaakt worden als de kennis louter gebaseerd is op het eerdergenoemde trucje. Het is dus aannemelijk dat er een andere manier van onderwijs over tekststructuur moet komen.

1.4 Samenvatten

Die kennis van tekststructuur kan onder andere ingezet worden bij een veelgebruikte schoolse vaardigheid, namelijk samenvatten. Onderwijs over tekststructuur blijkt namelijk een positieve invloed te hebben op de kwaliteit van samenvattingen (Armbruster, Anderson & Ostertag, 1987; Bogaerds-Hazenberg et al., 2020). Zo halen leerlingen na onderwijs over tekststructuren significant meer belangrijke punten uit de tekst aan in hun samenvatting, aldus Armbruster et al. (1987). Daarnaast lijkt kennis over tekststructuren te werken als een oplossingsstrategie, zodra leerlingen vastlopen in het vinden van de belangrijkste punten (Stevens & Vaughn, 2020). Door van tevoren na te denken over de tekststructuur van een tekst is het namelijk mogelijk om tijdens het samenvatten bij bijvoorbeeld een tekst met een probleem-oplossingsstructuur terug te grijpen op vragen zoals “Beschrijft deze alinea een deel van het probleem of een deel van de oplossing?”

Interessant is dat je de relatie tussen tekststructuur en samenvatten ook om kunt draaien. Schrijven over een tekst die je gelezen hebt, verbetert immers de leesvaardigheid (Graham & Hebert, 2010). Samenvatten leidt daarnaast tot beter tekstbegrip en meer inzicht in de tekststructuur (Aghazadeh, Mohammadi & Sarkhosh, 2019; Elledge, 2013). Te vaak wordt er echter van uitgegaan dat leerlingen al kunnen samenvatten, terwijl er nauwelijks expliciet onderwezen wordt hoe de leerlingen dat moeten doen. Zo werd er in meerdere Amerikaanse studies naar samenvatten als enige instructie gegeven: “*find the main idea*”, terwijl dit juist het belangrijkste en moeilijkste punt is tijdens het samenvatten (Elledge, 2013, p. 4; Stevens & Vaughn, 2020). Brown en Day (1983) formuleerden vijf regels die zij essentieel vonden voor een goede samenvatting. Zo creëerden zij daarmee *rule-based summarization* (hierna: het stappenwijze samenvatten). De vertaalde regels luiden als volgt:

“(1) verwijder onbelangrijke of triviale informatie, (2) verwijder herhaalde informatie, (3) generaliseer opsommingen (gebruik de categorienaam als vervanger voor voorbeelden uit die categorie), (4) selecteer een kernzin, d.w.z. neem een kernzin uit de tekst (bijna) letterlijk over of (5) bedenk een kernzin, d.w.z. creëer zelf een kernzin die nog niet in de tekst stond maar daar wel had kunnen staan” (pp. 6-7).

Door het gebruik van een dergelijk stappenplan kunnen leerlingen makkelijker onderscheid maken tussen hoofd- en bijzaken. Daarnaast verbetert de kwaliteit van samenvattingen en ook het tekstbegrip in het algemeen (Brown & Day, 1983; Bangert-Drowns, Hurley & Wilkinson, 2004).

Het lijkt dus dat samenvatten en tekststructuur elkaar positief beïnvloeden, maar of dit ook werkt in de context van een Nederlandse middelbare school is nog niet bekend. Dit brengt ons tot de eerste onderzoeksvraag: “In hoeverre leidt een interventie voor vwo 4 over tekststructuren en het stapsgewijze samenvatten tot betere samenvattingen?”

1.5 Samenvatten bij de zaakvakken

Het schoolvak Nederlands is niet het enige schoolvak waarbij leesvaardigheid van belang is. Ook bij de zaakvakken (biologie, aardrijkskunde, geschiedenis en maatschappijleer) krijgen leerlingen een grote hoeveelheid teksten voor hun neus. Om deze teksten goed te doorgronden, is de kennis van tekststructuren en het samenvatten van de teksten wederom van belang.

Schoolboekteksten zijn namelijk vaak complex en niet in één blik te doorgronden. Dat komt voornamelijk doordat leerlingen nieuwe informatie tot zich moeten nemen via schoolboeken, die vaak ook nog eens in academische taal geformuleerd staat (Snow & Uccelli, 2009). “Ook taalkundig zijn veel vakteksten veel te moeilijk: te veel voor leerlingen onbekende woorden, lange en ingewikkelde zinnen, een onduidelijke structuur”, aldus Bogaert et al. (2008, p. 24). Kennis van tekststructuur zou (zoals eerder vermeld) kunnen helpen om het gat in hun voorkennis te dichten en een lastige tekst te doorgronden, ook als leerlingen op woordniveau vastlopen.

Leerlingen moeten dus een actieve transfer maken van de vaardigheden van het schoolvak Nederlands naar andere schoolvakken waarbij lezen belangrijk is. Uit onderzoek blijkt dat basisschooldocenten deze transfer belangrijk vinden, maar dat zij de leerlingen er amper bij helpen:

“Zo bestaat in 53% van de geanalyseerde lessen de aandacht voor transfer uit een tip van de leerkracht om een leesstrategie ook buiten de leesles terug te laten komen.”

(Bogaerds-Hazenberg et al., 2020, p. 25).

Het ligt voor de hand dat docenten Nederlands op de middelbare school tegen dezelfde problematiek aanlopen; de gemiddelde leerling (op zowel de basis- als de middelbare school) zal waarschijnlijk aan alleen deze tip niet voldoende hebben, gezien de eerdergenoemde complexiteit van de teksten en de onduidelijke tekststructuur. Het is daarnaast onduidelijk of leerlingen na deze tip de transfer van de leesstrategie zelfstandig kunnen maken, en of

docenten van andere vakken aan de transfer wel voldoende aandacht aan besteden (Bogaert et al., 2008).

Voor docenten van de zaakvakken is het namelijk ook lastig om de transfer van leesvaardigheden te stimuleren. Uit Amerikaans onderzoek blijkt dat die docenten vinden dat leesvaardigheid niet hun taak is, dat zij geen goed voorbeeld voor de leerlingen zijn, of dat de leerlingen het al zouden moeten kunnen (Hall, 2005; Kane, 2017, p. 13). De zaakvakdocenten lijken leesvaardigheid wel belangrijk te vinden. Het samenvatten is dan ook een van de meest gebruikte leerstrategieën bij de zaakvakken. Van het schrijven van een samenvatting leer je immers meer over een tekst (Bangert-Drowns et al., 2004). Daarnaast beïnvloeden samenvatten en kennis over tekststructuur elkaar positief (zoals eerder genoemd), waardoor tekstbegrip bevorderd wordt. Ook voor de zaakvakdocenten is tekstbegrip daarom uiteindelijk belangrijk.

Het is echter problematisch dat zaakvakdocenten aannemen dat leerlingen daadwerkelijk kunnen samenvatten. Sinds het verdwijnen van de lange samenvatting in het eindexamen Nederlands in 2015 wordt er namelijk bij het schoolvak Nederlands bijna geen aandacht meer besteed aan het maken van samenvattingen. Hier ontstaat dus een probleem, want zaakvakdocenten wijzen wel naar het vak Nederlands, maar bij dat schoolvak worden juist de handen van het onderwerp afgetrokken. Het samenvatten in de zaakvakken is hoe dan ook een geval apart. In tegenstelling tot het soms abstracte gebruik van een tekst bij Nederlands, zijn bij zaakvakken inhoud en vaardigheden vaak verweven (Kane, 2017, p. 21). Leerlingen moeten bijvoorbeeld een geschiedkundige manier van lezen toepassen op een geschiedkundige tekst, waarbij aandacht voor brongebruik extra belangrijk is. Juist hier is een rol voor de vakdocent weggelegd. Een vakdocent is bij uitstek de persoon om leerlingen de specifieke leesmanieren van het vakgebied bij te brengen (Schoenbach, Braunger, Greenleaf & Litman, 2003).

Het lijkt dus een goed idee om zaakvakdocenten meer te leren over het eerdergenoemde stapsgewijze samenvatten. Hiermee worden twee vliegen in één klap geslagen. Ten eerste leren zaakvakdocenten manieren om leesvaardigheid in hun vak te onderwijzen. Dat is noodzakelijk, want veel vakdocenten hebben het idee dat zij dit niet kunnen. Ook biedt het de docenten de mogelijkheid om leerlingen vakgerichte leesmanieren bij te brengen. Dat leidt

tot voordelen voor leerlingen, want zij krijgen meer inzicht in de structuur van zaakvakteksten, wat vervolgens leidt tot meer tekstbegrip en dus meer vakkennis.

Het is op dit moment nog een aanname dat zaakvakdocenten meer zouden moeten leren over het stapsgewijze samenvatten, en daarnaast nog onduidelijk of docenten er daadwerkelijk voor openstaan om deze wijze van samenvatten in hun lessen te implementeren. In het tweede deel van dit onderzoek staat de volgende exploratieve vraag centraal: “In hoeverre vinden zaakvakdocenten het stapsgewijze samenvatten bruikbaar voor hun lessen?” Vanwege de beschikbare tijd is er in dit onderzoek gekozen om hiervoor een focusgroepgesprek te voeren op één middelbare school.

2. Methode van de interventie

2.1 Participanten

Het onderzoek is met toestemming van schoolleiding, ouders/verzorgers en de Facultaire Ethische Toetsingscommissie Geesteswetenschappen uitgevoerd in twee klassen 4-vwo van middelgrote middelbare school in de provincie Utrecht. De twee klassen zijn een gemakkelijkssteekproef, omdat de onderzoeker aan beide klassen les gaf. In totaal bestonden de twee klassen uit 58 leerlingen, waarvan 23 jongens en 35 meisjes. De leerlingen waren 14, 15 of 16 jaar oud ($M = 14.93$; $SD = 0.49$).

De twee klassen zijn verdeeld over twee condities: de ene klas diende als experimentele groep en de andere klas als controlegroep. Beide klassen kregen les van dezelfde docent, hun eigen docent Nederlands. Tussen de twee condities bleken er geen significante verschillen in leeftijd ($t(56) = -1.43$; $p = .16$), de verhouding jongens-meisjes ($\chi^2(1) = 0.35$; $p = .55$) of de indicator voor leesvaardigheid (bestaande uit het scoregemiddelde van twee eerdere leesvaardigheidstoetsen) ($t(55) = -0.42$; $p = .68$). De relevante leerlinggegevens zijn samengevat in Tabel 2.

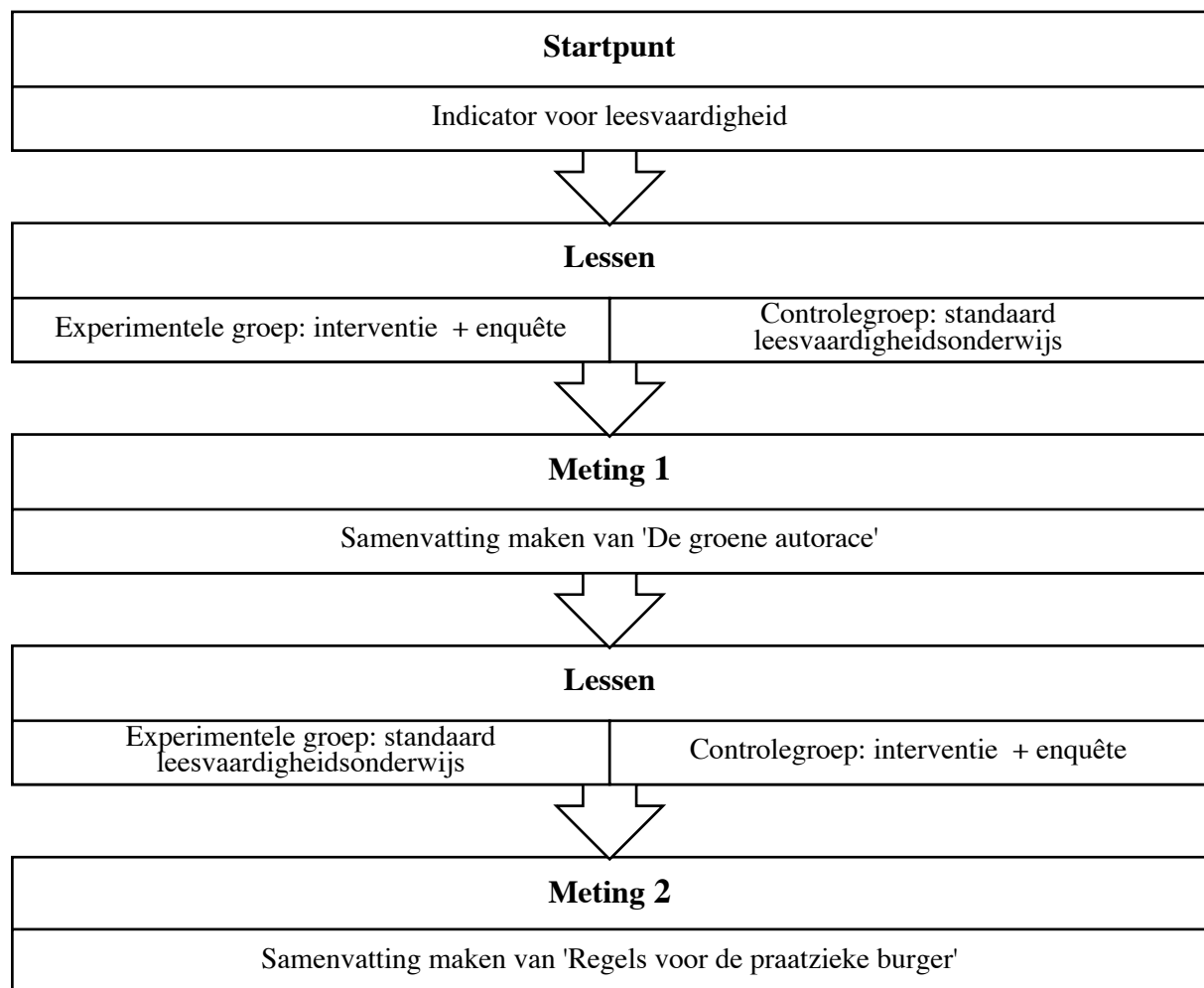
Tabel 2

Relevante leerlinggegevens

	Experimentele groep	Controlegroep
Aantal leerlingen	28	30
Aantal meisjes	18	17
Leeftijd $M(SD)$	14.86 (0.52)	15.04 (0.41)
Aantal leerlingen met dyslexie	1	2
Indicator voor leesvaardigheid $M(SD)$	5.68 (1.10)	5.78 (0.85)

2.2 Interventie

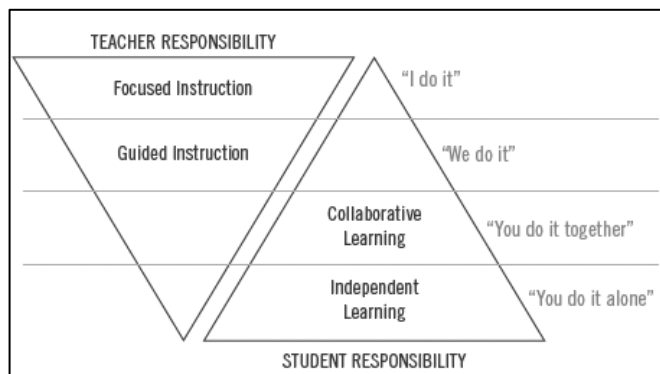
Omdat zowel de controlegroep als de experimentele groep uiteindelijk de interventie hebben gekregen, is er sprake van een *switching panels* design (zie Afbeelding 1). De experimentele groep volgde tijdens het onderzoek eerst de interventie en daarna het standaard onderwijs; de controlegroep deed dit in omgekeerde volgorde. De interventie bestond uit drie lessen van 60 minuten over tekststructuren en het stapsgewijze samenvatten. Het doel van de interventie was dus tweeledig: enerzijds leren de leerlingen hoe zij stapsgewijs moeten samenvatten, anderzijds leren zij tekststructuren te herkennen en weer te geven. De lesplannen van de interventie zijn te vinden in Bijlage 1; de gebruikte PowerPointpresentaties in Bijlage 2.



Afbeelding 1
Schematische weergave onderzoeksontwerp

De theorie over de *gradual release of responsibility* (Fisher & Frey, 2014) is gebruikt als raamwerk voor de interventie. In deze theorie, ooit geformuleerd voor gebruik bij leesvaardigheidsonderwijs (Pearson & Gallagher, 1983), verschuift de verantwoordelijkheid

van het leerproces langzaam van de docent naar de leerlingen (zie Afbeelding 2). Hierdoor nemen leerlingen steeds meer eigenaarschap in hun leerproces.



Afbeelding 2
Gradual release of responsibility (Fisher & Frey, 2014)

Het lijkt zowel bij het samenvatten als leren over tekststructuren belangrijk om te beginnen met directe instructie. Sweet en Snow (2003) stellen bijvoorbeeld dat onderwijs over tekststructuur vooral expliciet moet zijn vanuit de docent. Om dit te bevorderen zijn aan het stapsgewijze samenvatten twee expliciete stappen toegevoegd die te maken hebben met tekststructuur (zie Tabel 3 voor het gebruikte stappenplan).

Tabel 3
Stapsgewijs samenvatten in deze interventie

Stap	
1	Bepaal na het lezen wat volgens jou de tekststructuur is
2	Verwijder onbelangrijke informatie, zoals voorbeelden en details
3	Verwijder herhaalde of dubbele informatie
4	Generaliseer opsommingen (gebruik de categorienaam als vervanger voor voorbeelden uit die categorie)
5	Selecteer per alinea een kernzin uit de tekst of bedenk zelf een kernzin
6	Verwerk je kernzinnen in een lopend verhaal (met de tekststructuur in je achterhoofd)

De eerste les bestond vooral uit introductie van het stapsgewijze samenvatten. Daarnaast werd opgefrist wat een vaste tekststructuur ook alweer is. Vervolgens modelleerde ik hoe je een tekstfragment, waarin een vaste tekststructuur zit, stapsgewijs kunt samenvatten. Uit onderzoek blijkt dat observerend leren, bijvoorbeeld door modelleren, leidt tot een betere kwaliteit van schrijfproducten (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Van Hout-Wolters, 2007). Daarnaast helpt het voordoen om de stappen niet alleen als procedureel trucje aan te leren, maar ook het effect en doel te laten ervaren. Om dit effect nog sterker te maken, werd

de leerling na afloop gevraagd te evalueren op mijn proces en eventuele verbeterpunten aan te dragen (Braaksma et al., 2007).

De tweede les bestond uit begeleide oefening en samenwerking. Toepassing stond hierbij centraal. Op dit punt kenden de leerlingen de stof wel, maar konden ze deze nog niet toepassen (Fisher & Frey, 2014). Ik doorliep daarom deze les samen met de leerlingen de stappen van het samenvatten. Daarbij werd ook besproken hoe tekststructuur hierbij ook alweer te zien is. Vragen stellen aan de leerlingen en gebruik van *scaffolding* waren bij deze stap heel belangrijk. In het tweede deel van de les gingen de leerlingen in tweetallen aan de slag. De leerlingen kregen op dat moment een tekst die verder buiten hun comfortzone ligt, omdat *productive failure* volgens Fisher en Frey belangrijk is bij deze stap. Als een taak moeilijk is, maar niet te moeilijk, daagt dat de leerlingen namelijk juist uit en zullen zij beter scoren op de taak.

De laatste les gingen de leerlingen grotendeels zelfstandig aan de slag. In het model van *gradual release of responsibility* wordt aangeraden te beginnen met het zelfstandig herhalen van de theorie. Daarna moet de bekende stof worden toegepast op een nieuwe situatie, namelijk een nieuwe tekst. Tot slot moesten de leerlingen reflecteren op de aangeleerde vaardigheden en kennis. Daarbij werd ook aandacht besteed aan het nut van de nieuwe vaardigheid en andere contexten waarin deze toepasbaar zou kunnen zijn. Hiermee werd aandacht besteed aan conditionele kennis en eventuele transfer van vaardigheden.

De klas die de interventie op dat moment niet kreeg, volgde het reguliere leesvaardigheidsprogramma. Hierbij maakte ik gebruik van de methode *Talent* en het bijbehorende jaarkatern, waarin teksten met vragen staan. Ik besteedde in deze lessen aandacht aan tekststructuren, door de vaste vragen bij de tekststructuren te noemen (zie Tabel 1). In de opdrachten komt tekststructuur ook terug, bijvoorbeeld bij vragen zoals “Welke vaste tekststructuur is er voor de tekst gebruikt?” Ik benoemde daarnaast dat zij de kennis over tekststructuren konden gebruiken bij het samenvatten. In de opdrachten wordt ook (beperkt) aandacht besteed aan samenvatten, bijvoorbeeld door vragen zoals “Noteer de hoofdgedachte van het bericht. Gebruik voor je antwoord maximaal tien woorden” of “Vat tekst 4 samen aan de hand van kernzinnen in maximaal 80 woorden.” Bij de experimentele

groep, die na de interventie terugging naar de standaardlessen, heb ik deze stof op exact dezelfde wijze behandeld.

2.3 Materialen

De leerlingen uit 4-vwo maken, zoals eerder genoemd, de stap van niveau 2F naar niveau 3F. Daarom zijn in de eerste en tweede les teksten gebruikt van niveau 2F. Hier zijn de tekststructuren veelal expliciet, om de leerlingen te helpen in hun leerproces. Toen zij in de tweede les in tweetallen aan de slag gingen, kregen zij een tekst krijgen op niveau 3F, zodat de eerdergenoemde *productive failure* plaatsvond. Ook de laatste les, waar zij zelfstandig werkten, kregen zij een tekst op dit niveau (zie Tabel 4 voor een overzicht van de gekozen teksten en Bijlage 3 voor de metingen). De teksten zijn allemaal afkomstig uit oude eindexamens van schoolniveaus vmbo-TL (2F) en havo (3F). Er is een bewuste keuze gemaakt om oudere eindexamens te kiezen, om uit te sluiten dat de leerlingen toevallig eerder met de teksten hebben geoefend. Tot slot bevatten de oudere eindexamens samenvattingsopdrachten waarbij ook correctiemodellen beschikbaar zijn. De samenvattingsopdrachten zelf zijn niet gebruikt, omdat de regels van het stapsgewijze samenvatten al in die behoefte hebben voorzien. De correctiemodellen zijn echter wel bruikbaar. Alhoewel deze correctiemodellen over het algemeen geen specifieke aandacht besteden aan tekststructuur, dienden zij wel als handvat bij opstellen van een nakijkmodel bij de scriptiemetingen.

Tabel 4
Overzicht gekozen teksten bij interventie en metingen

Moment	Tekst (examen)	Aanwezige tekststructuur	Niveau
Les 1	De kunst van het opgeven (vmbo, 2012-1, tekst 2)	Probleem-oplossingsstructuur	2F
Les 1	Wie zijn vinger geeft... (vmbo, 2011-1, tekst 2)	Voor- en nadelenstructuur	2F
Les 2	Vriendschap zonder verplichtingen (vmbo, 2014-1, tekst 2)	Verklaringsstructuur	2F
Les 2	Altijd een excuus (havo, 2013-2, tekst 2)	Voor- en nadelenstructuur	3F
Les 3	Klimaatkunde of klimaatkul? (havo, 2014-2, tekst 2)	Vraag- antwoordstructuur	3F
Meting 1	De groene autorace (havo, 2011-2, tekst 2)	Voor- en nadelenstructuur	3F
Meting 2	Regels voor de praatzieke burger (havo, 2010-2, tekst 2)	Tijdstructuur	3F

Niet alle vaste tekststructuren komen terug in de gebruikte materialen. Zo is de onderzoekstructuur in geen enkele examentekst gevonden. De stelling-argumentstructuur was tevens niet te vinden, omdat examenteksten bijna altijd beschouwingen zijn. Hetzelfde geldt voor de indelingsstructuur, die normaliter voornamelijk in uiteenzettingen voorkomt.

2.4 Instrumenten

Als nulmeting voor de leesvaardigheid werd het gemiddelde rapportcijfer gebruikt aan het begin van periode 2. Dit cijfer bestaat uit een toets middeleeuwse letterkunde en een (formatieve) toets leesvaardigheid. Het gemiddelde van deze cijfers is als indicator voor leesvaardigheid genomen.

De verworven kennis over tekststructuur en samenvatten werd gemeten door middel van twee samenvattingstaken bij teksten. Samenvattingstaken zijn een goede manier om het effect van een interventie over tekststructuur te meten (Bogaerds-Hazenberg et al., 2020). Voor deze samenvattingstaken zijn twee teksten uitgekozen op niveau 3F (zie Tabel 5). Waarschijnlijk hebben de leerlingen bij teksten op dat niveau weinig voorkennis en is hun kennis over tekststructuur daarom noodzakelijk. Om te kijken in hoeverre de leerlingen het stapsgewijze samenvatten toepassen, is geturfd hoeveel leerlingen delen van de tekst hebben weggestreept en gemarkeerd. Bij stap 2 en 3 moet een leerling namelijk delen wegstrepen. Bij stap 5 moet een leerling de kernzinnen markeren.

Voor de gebruikte teksten is een beoordelingsmodel opgesteld. Daarbij zijn de relevante punten uit het originele beoordelingsmodel als startpunt genomen. Vervolgens zijn twee punten toegevoegd, namelijk voor het kiezen van de juiste tekststructuur en het maken van een samenvatting in volledige zinnen (i.p.v. telegramstijl). In totaal waren er 16 punten te behalen voor meting 1 en 17 punten voor meting 2.

Om de beoordelingsmodellen te testen, heeft een tweede docent (tevens collega van de onderzoeker) uit beide metingen ook tien samenvattingen nagekeken. Met een Pearson-correlatie is gekeken naar de somscores van deze selectie participanten. Hieruit bleek dat er een middelgrote correlatie was tussen de beoordelingen van de onderzoeker en de tweede beoordelaar op meting 1 ($r = .69, p = .03$) en een hoge correlatie op meting 2 ($r = .74, p =$

.02). De beoordelingen van de onderzoeker zijn dus betrouwbaar. De uiteindelijke analyses zijn daarom gebaseerd op de beoordelingen van de onderzoeker.

Na de interventie is ook een korte enquête afgenomen bij de leerlingen (zie Bijlage 4). De enquête bestond uit vier onderdelen, A t/m D. Onderdeel A bestond uit vijf smileyschaalvragen waarmee de leerlingen hun waardering over het stapsgewijze samenvatten konden aangeven (zie Afbeelding 3). Onderdeel B en D bestonden uit een lijst met de verschillende stappen uit het stapsgewijze samenvatten. Per stap moesten zij op een 7-punts Likertschaal een oordeel geven. Bij onderdeel B werd gevraagd hoe makkelijk ze de verschillende stappen konden toepassen. Onderdeel D had dezelfde opbouw, maar bevroeg de nieuwigheid van de verschillende stappen. Onderdeel C bestond tot slotte uit een lijst met schoolvakken, waarbij aan de leerlingen gevraagd werd bij welke vak of welke vakken zij het stapsgewijze samenvatten nog meer zouden willen gebruiken.



Afbeelding 3
Voorbeeld van smileyschaalvraag

Het vragencluster A (waardering van de leerlingen) bleek betrouwbaar (vijf items; $\alpha = .79$). Het vragencluster D (de nieuwigheid van de verschillende stappen) bleek minder betrouwbaar (zes items; $\alpha = .56$), maar voldoende als stap 1 buiten het cluster gelaten wordt ($\alpha = .67$). Vragencluster B (hoe makkelijk de verschillende stappen waren) bleek niet betrouwbaar (zes items; $\alpha = .45$). Deze vragen zijn daarom los geanalyseerd, terwijl er bij de betrouwbare clusters A en D in de verdere analyses gewerkt is met een gemiddelde score.

3. Resultaten van de interventie

3.1 Observaties

Tijdens de eerste les van de interventie merkte ik dat de voorkennis over tekststructuur bij de experimentele groep erg ver was weggezaakt. Ik moest hierover meer uitleg geven dan ik oorspronkelijk van plan was. De experimentele groep deed nuttige observaties tijdens het modellen. Het werkte hierbij goed om als docent bewust foutjes te maken. Leerlingen uit de controlegroep hadden bij de eerste les van de interventie minder moeite met tekststructuur,

waarschijnlijk omdat zij dat thema in de gewone lessen over leesvaardigheid nog recent behandeld hadden. Zij hadden wel meer moeite met de concentratie tijdens het modellen en stelden meer kritische vragen over het nut van samenvatten.

De tweede les van de interventie verliep het klassikaal samen de stappen doorlopen bij beide groepen erg goed. De overstap naar de hele tekst voor de tweetallen was moeilijk en werd niet door iedereen serieus genomen. Ik proefde wat weerstand. Waarschijnlijk was de overstap van de fragmenten naar de hele tekst wat groot (en de *productive failure* dus niet productief). Sommige tweetallen werkten wel heel goed en keken vooruit. Zo zei een tweetal: “ik denk dat dit straks allemaal dubbele dingen gaan worden.” Ook hoorde ik: “dit laat ik nu even open, maar dan kijken we daar straks op terug, oké?” De controlegroep kreeg de tweede les in een 50-minutenrooster (in tegenstelling tot het reguliere rooster van 60 minuten). Leerlingen in deze groep hadden veel moeite met het terughalen van de stappen, omdat er een weekend tussen de vorige les en deze zat. Daardoor werd er veel tijd besteed aan het klassikaal samenvatten. Vanwege het 50-minutenrooster hebben zij slechts een fragment uit de tekst samengevat. Dit motiveerde wel meer dan de volledige tekst. Wellicht is hiermee de onproductieve *productive failure* van de andere groep voorkomen.

De derde les van de experimentele groep kende helaas wat opstartproblemen, omdat de printers op school niet werkten. Helaas moesten de leerlingen dus met digitale teksten werken. Wel pakten ze dit goed op. De meeste leerlingen lukte het niet om in 30 minuten alle stappen te doorlopen. Wederom vonden leerlingen het lastig hoe ze een grote tekst moesten aanvliegen. De controlegroep had wederom een les van 50 minuten, maar heeft deze les wel de volledige tekst gekregen. Men vond het nog steeds lastig om de hele tekst te doorgronden. Omwille van de tijd is de peerfeedback achterwege gelaten, zodat er wel aandacht besteed kon worden aan het reflecteren op het proces. Hierbij leken de leerlingen over het algemeen gematigd positief, maar wel kritisch op het nut.

Tijdens meting 1 merkte ik dat leerlingen uit de experimentele groep meer tijd nodig hebben. Vijf leerlingen hadden hun samenvatting net niet af. In de controlegroep was iedereen ruim voor de eindtijd klaar.

De tweede meting moest helaas ook plaatsvinden tijdens een 50-minutenrooster. Tijdens de tweede meting kregen beide groepen de samenvatting grotendeels af. Uit de controlegroep bleven drie leerlingen vijf minuten langer zitten om de enquête nog in te vullen.

Uit deze observaties concludeer ik dat leerlingen iets meer tijd nodig lijken te hebben voor zowel het oefenen met het stapsgewijze samenvatten als het daadwerkelijk samenvatten.

Waarschijnlijk was in les twee de stap van klassikaal fragmenten samenvatten naar samen een hele tekst samenvatten te groot. Ook lijkt het stapsgewijze samenvatten tijdens de eerste meting dus meer tijd in beslag te nemen.

3.2 Samenvattingen

In totaal is meting 1 door 53 van de 58 leerlingen gemaakt. Meting 2 is door 43 van de 58 leerlingen gemaakt. Allereerst is gekeken of de leerlingen het stapsgewijze samenvatten hebben toegepast, door te kijken naar het aantal leerlingen dat gestreept en gemarkeerd heeft in de teksten (zie Tabel 5).

Tabel 5

Aantal (en percentage) leerlingen dat gestreept en gemarkeerd heeft in de teksten

	Experimentele groep	Controlegroep
Wegstrepen		
Samenvatting 1	24/25 (96%)	0/28 (0%)
Samenvatting 2	20/22 (91%)	20/21 (95%)
Markeren		
Samenvatting 1	15/25 (60%)	18/28 (64%)
Samenvatting 2	12/22 (55%)	5/21 (23%)

Er bleek tussen de twee groepen een significant verschil te zijn in de hoeveelheid leerlingen die delen wegstreepte in samenvatting 1 ($t(51) = 25.43, p < .001$), maar niet in samenvatting 2 ($t(41) = -0.55, p = .59$). Het lijkt er dus op dat het wegstrepen een nieuwe vaardigheid is die de leerlingen uit de interventie leren, en dat dit zodoende een goede indicator is voor het gebruik van het stapsgewijze samenvatten. De experimentele groep leert deze vaardigheid in de interventie en past deze meteen toe op samenvatting 1. De controlegroep gebruikt het wegstrepen geheel niet bij samenvatting 1. Bij samenvatting 2 is de strategie weer ongeveer even vaak gebruikt; beide groepen hebben dan immers de interventie gekregen.

Er bleek tussen de twee groepen geen significant verschil te zijn in de hoeveelheid leerlingen die delen markeerde in samenvatting 1 ($t(51) = -0.32, p = .75$), maar wel een significant

verschil in samenvatting 2 ($t(41) = 2.12, p = .04$). Bij het markeren kan een dergelijke conclusie zoals bij het wegstrepen dus niet getrokken worden. Dit zou verklaard kunnen worden vanuit het feit dat markeren geen expliciete stap is in het stapsgewijze samenvatten, maar meer een aangeleerde vaardigheid om de kernzinnen te onderscheiden van de rest van de tekst. Het significante verschil in markeren op meting 2 zou daarnaast kunnen komen doordat de controlegroep daarvoor het wegstrepen als strategie heeft geleerd, en daardoor vooral daarmee bezig is.

Vervolgens is gekeken in hoeverre leerlingen bij de samenvattingen de juiste tekststructuur wisten te gebruiken/benoemen (zie Tabel 6). Leerlingen kregen één punt als ze de juiste tekststructuur benoemden of aantoonbaar gebruikten in hun samenvatting.

Tabel 6
Gemiddeldes (en standaarddeviaties) van de score op tekststructuur per meting

	Tekststructuur meting 1	Tekststructuur meting 2
Experimentele groep	.92 (.28)	.50 (.51)
Controlegroep	.89 (.31)	.52 (.51)

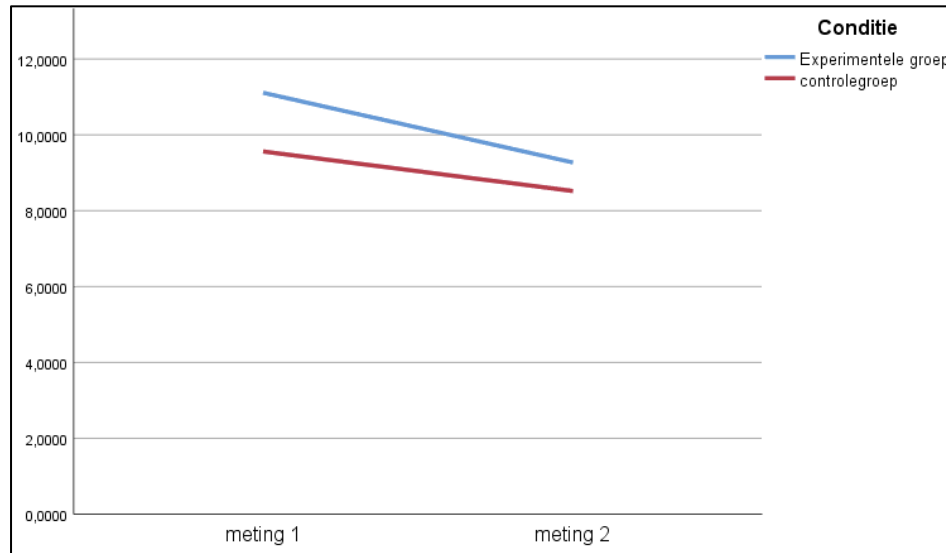
Een regressieanalyse is gebruikt om te kijken of er verschil was tussen de twee groepen op de score van tekststructuur van zowel de eerste als de tweede samenvatting, waarbij ook de indicator voor leesvaardigheid is meegenomen. Er bleek alleen een hoofdeffect van meetmoment te zijn ($F(1, 50.4) = 19.26, p < .001$). Dat is duidelijk terug te zien in Tabel 6. De leerlingen konden bij de eerste meting duidelijk makkelijker de tekststructuur vinden dan bij de tweede meting. Waarschijnlijk was de tekststructuur van deze tekst (voor- en nadelenstructuur) dus makkelijker te herkennen dan de tekststructuur van meting 2 (tijdsstructuur), waardoor bij meting 1 ook de leerlingen die de lessenreeks nog niet hadden gehad goed konden scoren en er dus geen significant verschil is.

Tot slot is er gekeken naar de totaalscores op de samenvattingsopdrachten (zie Tabel 7 en Afbeelding 4). Meting 1 had een maximum van 16 punten en meting 2 een maximum van 17 punten. De scores zijn handmatig gecentreerd aan de hand van de gemiddelde score op de voormeting (5.67).

Tabel 7

Gecentreerde gemiddeldes (en standaarddeviaties) van de totaalscore per samenvatting

	Meting 1	Meting 2
Experimentele groep	11.11 (0.41)	9.27 (0.46)
Controlegroep	9.50 (0.39)	8.59 (0.47)



Afbeelding 4

Weergave van de totaalscores per meting en conditie

Een regressieanalyse is gebruikt om te kijken of er verschil was tussen de twee groepen op de totaalscore van zowel de eerste als tweede samenvatting, waarbij wederom de indicator voor leesvaardigheid is meegenomen. Er bleek een significant hoofdeffect te zijn van meetmoment: $F(1, 47.3) = 14.17, p < .001$. Dat is ook terug te zien in de gemiddelde scores in Tabel 7. Op meting 1 wordt hoger gescoord dan op meting 2, zowel door de experimentele groep als door de controlegroep. Het is dus aannemelijk dat de eerste samenvatting voor de leerlingen makkelijker was. Zij konden immers ook gemakkelijker de tekststructuur vinden bij meting 1.

Er bleek ook een significant hoofdeffect te zijn van conditie: $F(1, 50.5) = 5.58, p = 0.02$. De experimentele groep lijkt systematisch hoger te scoren, zoals te zien in Afbeelding 4. Zowel op de eerste meting als op de tweede meting scoort deze groep namelijk gemiddeld hoger dan de controlegroep. Dat is opvallend, want de gemiddelde voormetingscore verschilde niet significant per groep (zie Tabel 2). Tot slot bleek er ook een interactie-effect te zijn tussen meetmoment en de gemiddelde voormetingscore: $F(2, 52.5) = 3.77, p = 0.03$. Als een leerling een hogere score op de voormeting heeft, scoort hij ook hoger op de eerste meting.

Bij de tweede meting is dit effect niet meer te zien. Het zou dus kunnen dat de leerlingen uit de controlegroep met een hogere voormetingsscore zodoende hoger scoorden op de eerste meting.

3.3 Enquêtes

Helaas zijn niet alle enquêtes over de waardering van de lessenreeks ingevuld, waarschijnlijk door het eerdergenoemde tijdsgebrek tijdens de metingen. In een paar gevallen is de enquête deels ingevuld. De twee groepen hadden zeer vergelijkbare waarderingen voor de lessenserie (zie Tabel 8), het nut en de nieuwigheid/moeilijkheid ervan (alle p 's > 0.09).

Tabel 8

Gemiddeldes (en standaardafwijkingen) van de enquêtevragen over de interventie en het stapsgewijze samenvatten.

	Experimentele groep	Controlegroep
Cluster A: waardering interventie	3.17 (0.69)	3.48 (0.47)
Vraag D1: nieuwigheid stap 1	3.09 (1.69)	2.16 (1.20)
Cluster D2-D6: nieuwigheid stap 2 t/m 6	4.63 (1.21)	4.43 (0.76)
Vraag B1: gemakkelijker stap 1	3.77 (1.60)	3.10 (1.14)
Vraag B2: gemakkelijker stap 2	5.26 (1.03)	5.34 (0.97)
Vraag B3: gemakkelijker stap 3	5.59 (1.01)	5.24 (1.30)
Vraag B4: gemakkelijker stap 4	4.77 (1.31)	4.29 (1.27)
Vraag B5: gemakkelijker stap 5	3.86 (1.21)	4.43 (1.16)
Vraag B6: gemakkelijker stap 6	4.55 (1.71)	4.62 (1.28)

Cluster A betrof de waarderingvragen over de interventie, waarbij de leerlingen hun mening konden geven op een smileyschaal van 1 (de meest negatieve score) tot 5 (de meest positieve score). De waardering over de interventie bleek erg neutraal. De leerlingen waren dus niet echt positief, maar ook niet negatief. Mogelijk is dit deels een sociaal gewenst antwoord, aangezien ik aan mijn eigen klassen les gaf.

Cluster D betrof de nieuwigheid van de stappen. Hier betrof het een 7-punts Likertschaal, waarbij 1 'heel nieuw' betekende en 7 'heel bekend'. Van alle stappen bleek stap 1, het bepalen van de tekststructuur, het nieuwst. Deze scores ogen lager dan de rest van de scores op het cluster D2-D6. De leerlingen vonden de rest van de stappen dus minder nieuw dan de eerste stap. Aangezien het bepalen van een tekststructuur nieuwe theorie was voor de leerlingen, viel dat te verwachten.

Cluster B betrof de gemakkelijkerheid van de stappen. Hier werd eenzelfde soort Likertschaal gebruikt, waarbij 1 ‘heel moeilijk’ en 7 ‘heel makkelijk’ betekende. Op deze vragen is een vergelijkbaar patroon te zien als bij de vragen over de nieuwigheid. Vraag B1 (over tekststructuur) laat ook hier dus een lager gemiddelde zien dan de overige vragen. Het bepalen van de tekststructuur blijkt dus zowel nieuw als moeilijk voor de leerlingen, in vergelijking met de rest van het stapsgewijze samenvatten. De Pearson-correlatie wees tevens uit dat er een zwak verband bestaat tussen vraag B1 en vraag D1 ($r(42) = .33, p = .03$). Er kan dus voorzichtig gesteld worden dat de twee stappen samenhang vertonen: als een leerling het bepalen van de tekststructuur nieuw vindt, dan vindt hij dit ook moeilijk, en vice versa. Dit hangt overigens niet samen met de waardering voor de lessenreeks. Tussen cluster A en vraag B1 bleek een niet significant, zeer zwak verband te zijn ($r(42) = -.13, p = .42$). Ook tussen cluster A en vraag D1 bleek een niet significant, zeer zwak verband te zijn ($r(43) = -.24, p = .12$). De moeilijkheid of nieuwigheid van het bepalen van de tekststructuur beïnvloedt dus niet hun waardering voor de lessenreeks.

Bij onderdeel C van de enquête konden leerlingen aankruisen bij welke vakken zij het stapsgewijze samenvatten nog meer zouden willen gebruiken. De volledige frequentieverdeling is te vinden in Tabel 9. Hieruit blijkt dat voornamelijk de zaakvakken hoog scoren. Dit lag in de lijn der verwachting, aangezien uit de theorie al bleek dat samenvatten daar een veelgebruikte strategie is. Geschiedenis is het meest genoemd (16 keer). Opvallend is dat ook scheikunde en natuurkunde relatief hoog scoren. Dit is wellicht deels te verklaren vanuit het feit dat een van de klassen geclusterd is op het profiel Natuur & Gezondheid. Wat ook opvallend is, is dat meerdere leerlingen bij “anders, namelijk” Wetenschapsoriëntatie hebben ingevuld (6 keer). Leerlingen noteren dit vak op de enquête als WON, de gangbare afkorting. Uit “anders, namelijk” kwamen ook Economie, Filosofie en Kunstgeschiedenis voor. Frans en Wiskunde zijn niet aangekruist.

Tabel 9

Frequentieverdeling aangekruiste vakken

Vak	Aantal keer aangekruist
Geschiedenis	16
Aardrijkskunde	14
Biologie	13
Scheikunde	11
Maatschappijleer	10
Natuurkunde	8
Wetenschapsoriëntatie	6
Engels	3
Economie	2
Filosofie	1
Kunstgeschiedenis	1
Frans	0
Wiskunde	0

Uit Tabel 9 kan geconcludeerd worden dat volgens de leerlingen de transfer van het stapsgewijze samenvatten vooral gemaakt kan worden richting de meeste zaakvakken, zoals geschiedenis, aardrijkskunde en biologie, en in mindere mate ook naar sommige bètavakken. Voor de talen zien de leerlingen geen nut van een transfer van vaardigheden. Ook bij cijfergerichte vakken, zoals bètavak wiskunde en zaakvak economie, vinden leerlingen een transfer van vaardigheden niet nodig. Waarschijnlijk is de transfer van de kennis over het stapsgewijze samenvatten dus vooral nodig bij de vakken waarbij de leerlingen veel talige kennis in moeten zetten.

4. Methode van de focusgroep

4.1 Motivatie keuze focusgroep

In dit deel van het onderzoek stond de volgende onderzoeksvraag centraal: “Hoe bruikbaar vinden docenten van zaakvakken het stapsgewijze samenvatten voor hun lessen?” Er is gekozen voor een focusgroep om de mening van de docenten te onderzoeken. Een focusgroep is nuttig “(...) als de respondenten in wel vergelijkbare maar niet precies dezelfde positie verkeren, bijvoorbeeld: docenten die in dezelfde school maar aan verschillende groepen leerlingen lesgeven” (Stokking, 2016, p. 157). Daarnaast stimuleert het discussie en gedachteontwikkeling over een onderwerp waarbij zowel collectieve ideeën als persoonlijke betekenis van belang zijn (Krueger, 1994).

4.2 Participanten

Voor deze focusgroep zijn 11 docenten van de school van de onderzoeker benaderd. Zij zijn uitgekozen op grond van het feit dat hun zaakvak werd aangekruist door leerlingen op de vragenlijst (zie Tabel 9). Er was zodoende sprake van een doelgerichte gemakkelijkssteekproef van docenten aardrijkskunde, geschiedenis, biologie, maatschappijleer, wetenschapsoriëntatie en filosofie. Van de 11 benaderde docenten deden uiteindelijk 5 docenten mee. Daarmee waren zo goed als alle zaakvakken vertegenwoordigd in de focusgroep. De enige docent maatschappijleer op school was helaas verhinderd. In Tabel 10 staan de relevante deelnemersgegevens.

Tabel 10
Relevante deelnemersgegevens focusgroep

	Schoolvak	Geslacht	Afkorting in transcript
Deelnemer 1	Aardrijkskunde	Man	AK
Deelnemer 2	Geschiedenis	Man	GES
Deelnemer 3	Biologie	Vrouw	BIO
Deelnemer 4	Wetenschapsoriëntatie en studietoelichting	Vrouw	WON
Deelnemer 5	Filosofie en wetenschapsoriëntatie	Man	FIL

4.3 Werkwijze

Voor deze focusgroep is een overzichtelijke presentatie gemaakt (zie Bijlage 5), evenals een hand-out (zie Bijlage 6). In de presentatie behandelde ik een basale introductie over tekststructuur en de rol hiervan bij tekstbegrip, plus het stappenplan voor het stapsgewijze samenvatten en een voorbeeld van een werkvorm uit de interventie. Vervolgens bood ik de docenten de gelegenheid tot het individueel formuleren van hun mening en gedachten. Ik gaf hun enige richting door de docenten te vragen naar voor- en nadelen en bruikbaarheid/toepasbaarheid in de eigen praktijk. Tot slot gingen we als focusgroep in gesprek en is er gediscussieerd over de bruikbaarheid van stapsgewijs samenvatten. Voor dit gesprek is een vraagroute opgesteld, als leidraad voor het gesprek (zie Bijlage 7). Na afloop van de focusgroep ontvingen de docenten een docentenhandleiding, waarin zij de gehele methode van het stapsgewijze samenvatten nogmaals konden nalezen (zie Bijlage 8). De focusgroep duurde in totaal precies een uur.

Het discussiegedeelte van de focusgroep is opgenomen en woordelijk getranscribeerd (zie Bijlage 9). Vervolgens is het gehele transcript geanonimiseerd met behulp van de afkortingen in Tabel 10. Daarna is er eerst open gecodeerd in Nvivo. Tijdens het coderen was de

onderzoeksvraag (“Hoe bruikbaar vinden docenten van zaakvakken het stapsgewijze samenvatten voor hun lessen?”) leidend voor het bepalen van codes en het selecteren van fragmenten. Na het coderen van het gehele transcript zijn de codes herschikt tot een axiale codering. Tot slot werd door middel van een selecte codering een codeboom ontwikkeld, te zien in Bijlage 10 (Baarda, Van der Hulst & De Goede, 2017).

5. Resultaten van de focusgroep

Uit de analyse van de focusgroep kwamen drie grote thema’s naar voren: de huidige lespraktijk rondom het samenvatten, tekststructuur, en stapsgewijs samenvatten.

5.1 De huidige lespraktijk rondom het samenvatten

Niet elk vak heeft specifieke samenvatopdrachten. Zo zeggen de docent biologie en de docent filosofie dat ze eigenlijk niks met samenvatten doen. Dat heeft verschillende redenen. De docent biologie geeft bijvoorbeeld aan dat ze sporadisch wel eens wat bespreekt, maar dat dit vooral spontaan gebeurt. Bij filosofie zijn de teksten inhoudelijk vaak zo moeilijk dat ze al klassikaal besproken en samengevat worden. Bij geschiedenis, aardrijkskunde en wetenschapsoriëntatie neemt samenvatten wel een belangrijke plaats in het curriculum in. Zo zegt de docent geschiedenis: “Ja, dus bij geschiedenis is eigenlijk de hele les, staat eigenlijk vooral de voordrachtsvorm constant in het teken van samenvatten.” Ook bij wetenschapsoriëntatie is het erg belangrijk: “Elke les eigenlijk. Dus FIL en ik geven wetenschapsoriëntatie en daar hoort een boek bij. We proberen die leerlingen het boek een keer te laten lezen, maar dan heel intensief per alinea en dan te stoppen en je af te vragen: “wat heb ik gelezen, wat is de essentie?” De leerlingen moeten op school dus zowel teksten als voordrachten samenvatten.

Alhoewel de docent biologie zegt niets met samenvatten te doen, vertelt ze later uitgebreid over het samenvatten aan de hand van leerdoelen:

“Ik geef ze in de bovenbouw altijd de leerdoelen en dan zeg ik wel: als je gaat samenvatten, je mag van mij niet zomaar tekst pakken en die half gaan zitten overschrijven. Ik wil dat je per leerdoel samenvat. Als je een leerdoel hebt van “ik kan dit en dit en dit”, ga je dat opschrijven. Dus op die manier leer ik ze niet speciaal samenvatten maar maak ik zelf eigenlijk al onderscheid voor ze tussen de hoofd- en bijzaken zodat ze alleen de hoofdzaken in de samenvatting opnemen.”

Ook de docent aardrijkskunde gebruikt de leerdoelen om de leerlingen te helpen om onderscheid te maken tussen de hoofd- en bijzaken: “We geven ze ook altijd een leerdoelencheck, dus aan het begin van een periode met een hoofdstuk en dat moet eigenlijk wel een soort het kader zijn van de hoofdzaken, en op die manier probeer ik dat ook wel te sturen.” De docent filosofie is minder positief over het samenvatten met leerdoelen: “Ik gebruik soms, ja, ik zou het eigenlijk als een beperking omschrijven voor samenvatten, wat BIO zegt, dat ik zelf al leerdoelen aangeef en dus al voorkauw.” Enerzijds is het samenvatten aan de hand van leerdoelen dus een manier om de leerlingen te helpen de belangrijke zaken uit de tekst te filteren, anderzijds leren leerlingen hierdoor minder zelf te oefenen met het scheiden van hoofd- en bijzaken.

Het lijkt erop dat het leren samenvatten vooral in de eerste jaren op de middelbare school plaatsvindt. Meermaals wordt er in de focusgroep over de brugklassen gepraat, zoals in dit voorbeeld van de docent geschiedenis:

“Bij de brugklas moet je ze vaak eerst nog aanleren: hoe maak ik een overzichtelijke tekst. Als in, schrijf ik iets op, dan leer ik ze eerst aan dat je bijvoorbeeld alle begrippen voor de structuur voor jezelf, voor je eigen rust, die gaat onderstrepen, dat je jaartallen gaat markeren en op die manier probeer je iets van een, ja, samenvatting, ja, samenvattingsvaardigheden op te bouwen zodat ze eigenlijk van het verhaal dat jij vertelt eigenlijk wel standaard een samenvattinkje gaan maken.”

De docent aardrijkskunde beaamt dit: “Ja bij ons, het is vooral de brugklas, daar leggen we er wel wat focus op.” Hij geeft aan dat de leerlingen daarna steeds meer losgelaten worden in het samenvatten, ook omdat de docenten zelf steeds meer het leerboek loslaten.

Wel is de vraag of de leerlingen ook beter worden in samenvatten in de jaren na de brugklas. De docent geschiedenis zegt hierover: “(...) bijvoorbeeld in V3 krijg ik nog steeds de vraag ‘meneer wat moet ik eigenlijk opschrijven?’” Het probleem lijkt vooral te liggen bij het onderscheiden van hoofd- en bijzaken. De docent wetenschapsoriëntatie zegt dat er dus eigenlijk nog meer onderwijs nodig is rondom samenvatten: “(...) want nu zijn er nog steeds de leerlingen die hele verhalen schrijven en dat ja is meestal niet echt nuttig hè? Je moet inderdaad de hoofdzaken eruit filteren en er voor jezelf een goede structuur van maken.” Daarnaast is het ook problematisch dat de leerlingen kritisch zijn over samenvatten. Zo zegt de docent biologie:

“Ja, als ik dan zeg hoe belangrijk het is om de stof goed te bestuderen en om het samen te vatten en dan niet zomaar over te schrijven maar echt over na te denken, denken ze: ‘maar dat kost heel veel tijd’, dus dat willen ze dan niet doen. En als je dan zegt: ‘ja maar het scheelt je heel veel tijd bij het leren’, dat is te ver weg.”

De leerlingen zien volgens haar het nut van samenvatten dus niet in.

Samenvattend vinden de docenten het samenvatten belangrijk en nuttig. Ze besteden er over het algemeen vrij veel aandacht aan, bijvoorbeeld door middel van de leerdoelen of hoofd- en bijzaken. Het leren samenvatten gebeurt vooral in de brugklas, maar de vraag is of de leerlingen het daarna kunnen. In de latere jaren lijkt het nog steeds problematisch, waarbij het filteren van hoofd- en bijzaken voor leerlingen moeilijk is en zij het nut van een samenvatting niet direct zien.

5.2 Tekststructuur

Alle docenten onderstrepen het belang van tekststructuur bij het lezen van een tekst. Ze zien het als een groot deel van hun vak en zien hier ook verbanden met mijn vak. Zo zegt de docent wetenschapsoriëntatie:

“Als ze een tekst krijgen, die leerlingen, moeten ze er eerst globaal naar kijken. Dat leren jullie ook bij Nederlands, en dan als ze eenmaal in de gaten hebben van ‘aha, ik moet argument lospeuteren’, dan gaan ze op zoek naar argumenten. Moeten ze inderdaad in tijdschema oplossen, wat kwam eerst, weet je wel, dan gaan ze op zoek naar iets met jaartallen en periodes. Dus ze moeten eerst het globale weten, van ‘wat moet ik nou eigenlijk doen’.”

Het herkennen van tekststructuur geeft de leerlingen dus richting tijdens het lezen. Zij noemt meerdere tekststructuren. Ook de docent geschiedenis sluit zich hierbij aan:

“(…) bij geschiedenis is het toch vaak het lezen en analyseren en herkennen van oorzaak-gevolg in grote stukken tekst. Daarom herken ik ook wel heel erg wat WON net zegt met het vaak kunnen herkennen van het hele hoofdstuk en meestal is dat gewoon een groot oorzaak-gevolgverhaal.”

Tekststructuur zit volgens hem dus door het gehele hoofdstuk en is iets wat zowel herkend als geanalyseerd moet worden.

5.3 Stapsgewijs samenvatten

Uiteraard is in de focusgroep ook het stapsgewijze samenvatten uitgebreid aan bod gekomen. Het gesprek hierover hinkte op twee benen: enerzijds gaven de docenten aan het wel toe te willen passen, anderzijds was er ook weerstand bij de docenten. Het lijkt erop dat de strategie vooral bij de talige zaakvakken goed bruikbaar is. Zo zegt de docent geschiedenis:

“(...) ik denk dat het bij geschiedenis dat het wel een meerwaarde heeft, zeg maar, dat misschien net wat sneller ook overlapt met de taak van Nederlands dan als vak.”

Die overlap tussen zaakvak en Nederlands ziet de docent filosofie ook:

“Filosofie is eigenlijk ook een gigantisch talig vak en als ik het dan zelf heb over samenvatten en dan tips erover geef, dan doe ik dat ook zo ongeveer op de manier zoals Marlous dat vertelt.”

Hij geeft dus aan dat hij al delen van de theorie van het stapsgewijze samenvatten gebruikt als hij dit onderwerp behandelt. Ook de docent aardrijkskunde geeft aan dat het “(...) echt heel erg nuttig is, dus ik zie hier ook wel echt veel potentie in voor mijn vak.”

Desalniettemin is er vanuit de minder talige vakken ook weerstand te bemerken rondom het onderwerp. Zo zegt de docent biologie:

“Kijk, ik zat net te kijken naar hoe jij dat deed met die tekst en het is voor mij ook gewoon al na het zevende [lesuur, red.] dus ik ben ook niet helemaal helder, maar ik ben niet zo goed in teksten (...).”

Zij is dus van mening dat zij niet goed genoeg is in taal om een dergelijke methode toe te passen. Later in het gesprek zegt zij ook dat zij meer “bèta-achtig” denkt. Wel zegt ze dat het niet is dat ze het niet wil toepassen: “Het is meer, ik sta er niet helemaal boven en ja.”

Daarnaast vinden zowel zij als de docent aardrijkskunde dat het niet helemaal hun taak is. Zo zegt de docent aardrijkskunde:

“Ja ik denk vooral bij klas 1 en 2 dat het nog gaat, maar klas 3 zou echt denken: ‘ja dat doen we zelf wel, ga liever met ons oefenen ermee, hoe pas ik de boel toe.’ En bij klas 4... Ik denk dat ik er dan niet meer mee weg kom. Dan denken ze ook: ‘ja ik zit hier niet bij Nederlands ja’.”

Ook de docent biologie doet een soortgelijke uitspraak:

“Kijk, bij Nederlands hebben ze dat dan nu bij jou gedaan, maar het is toch iets ook bij Nederlands hoort in hun ogen hè, want de dingen die ze bij Nederlands horen, die gebruiken ze niet bij biologie. Dat blijft heel erg aan zo’n vak plakken.”

Deze tegenargumenten worden door de docenten geschiedenis, wetenschapsoriëntatie en filosofie niet gemaakt. Deze weerstand lijkt dus meer te leven onder de docenten van de vakken die meer richting de bètakant leunen. Juist vanuit deze vakken wordt echter wel een interessante blik op het stapsgewijze samenvatten geworpen. De docent biologie geeft namelijk aan dat ze het stappenplan graag zou willen uitbreiden:

“Ik ben meer een beelddenker zeg maar, dus daarom heb ik een schema nodig, dan zie ik het voor me. Als ik zo ’n tekst zie, en ik zie vier regels onder elkaar, dan heb ik echt geen overzicht, weet je, dus dat werkt voor mij totaal niet en dat verschilt natuurlijk per leerling. De een is taliger dan de ander. Dus ja, een lopend verhaaltje, een samenvatting voor mij waar alinea's in staan, dat is voor mij geen samenvatting, want dan kan ik het niet meer volgen. Ik heb echt een plaatje nodig wat ik in mijn hoofd kan zien, (...) daarmee zou ik het persoonlijk willen uitbreiden of zo.”

Zij stelt dus voor om een meer schematische samenvatting te maken, omdat dat voor haar beter werkt. Ook de docent aardrijkskunde geeft aan dat leerlingen de tekst zo veel mogelijk eigen moeten maken:

“Als ze dan zo ’n tekst, ja, echt goed kunnen lezen, dan vind ik het ook belangrijk dat ze bijvoorbeeld met concept mapping verbanden leggen en ook echt die tekst eigen maken en ook processen zelf kunnen uitleggen en niet alleen maar klakkeloos gewoon een stukken lappen tekst uit je hoofd gaan zitten stampen.”

Hij noemt naast een schematische samenvatting bijvoorbeeld ook *concept mapping* als eindresultaat van een samenvatting. Dit is een soort *mindmap* met hiërarchische relaties. Hier haakt de docent filosofie op aan: “Ik herken heel erg wat BIO zegt, dat heel veel leerlingen het eigenlijk alleen maar voor zichzelf overzichtelijk krijgen als ze er een schema van maken.”

In het gesprek daarna wordt verder gefilosofeerd over hoe zo ’n uitgebreider model van stapsgewijs samenvatten er dan uit zou kunnen zien. De docent biologie ziet dit op de volgende manier voor zich:

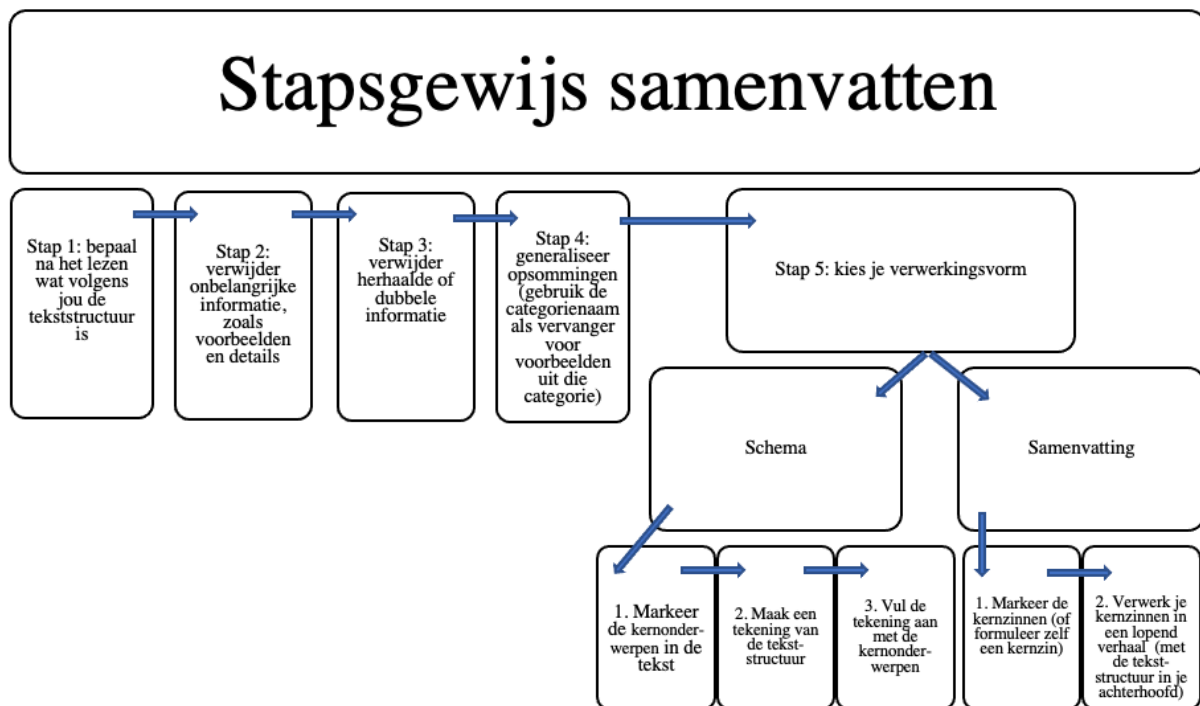
“Ja, ik denk eigenlijk dat dat als je die stapjes zet die jij net noemde, waarbij de laatste stap is: “verwerk de kernzin in een lopend verhaal” of eigenlijk de vijfde stap, 5 en 6, die zou ik dan dus iets anders doen bij zo ’n schema, dat je dus helemaal niet de samenvatting schrijft en dan een schema gaat maken, maar gewoon dat je vanuit dat je stap 1 tot en met 4 hebt gedaan, gelijk je schema gaat maken dus niet selecteer kernzin, ja tenminste, je hebt wel een kernzin maar niet dat je die opschrijft, maar dat

je dan het kernwoord of kenproces gelijk in het schema zet en dan dat allemaal met elkaar verbindt. Dus eigenlijk is het hetzelfde alleen dan dat je geen teksten genereert, maar iets met pijltjes.”

Er zou dan dus een keuzemenu ontstaan aan het eind van het stappenplan. Daarmee kan ook gedifferentieerd worden in de verschillende leermanieren. De docent geschiedenis zegt hierover:

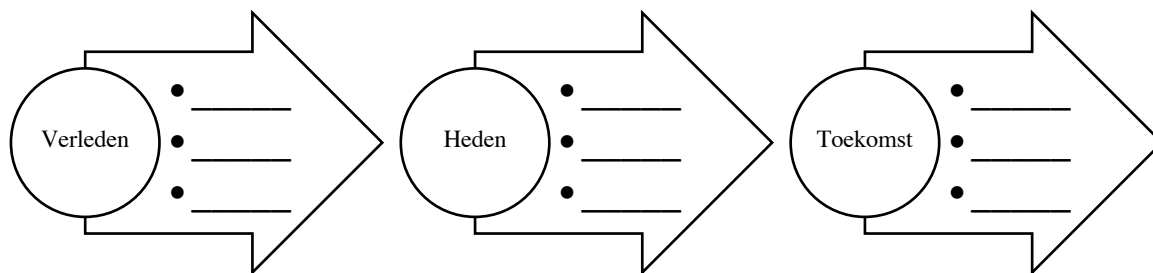
“(...) dat je ze aanleert welke verschillende vormen van samenvattingen je zou kunnen gebruiken en dat ze dan zelf kunnen bekijken welke voor hen het beste aansluit bij hun geprefereerde wijze van leren.”

Zo ontstaat er een zeer gepersonaliseerd stappenplan. In afbeelding 4 is te zien hoe een dergelijk stappenplan eruit zou kunnen zien met twee verwerkingsvormen. In afbeelding 5 is uitgewerkt hoe een mogelijke invulbare tekening van een tekststructuur eruit zou kunnen zien.



Afbeelding 4

Mogelijke uitbreiding stapsgewijs samenvatten met keuze voor verwerkingsvorm



Afbeelding 5
Mogelijke schematische weergave van de tijdsstructuur

6. Conclusie en discussie

6.1 Conclusie interventie

In dit onderzoek is gezocht naar een antwoord op de volgende vraag: “In hoeverre leidt een interventie voor vwo 4 over tekststructuren en het stapsgewijze samenvatten tot betere samenvattingen?” Hiervoor is een kwantitatief interventieonderzoek uitgevoerd.

Op basis van de bevindingen van Brown en Day (1983) was de verwachting bij het interventieonderzoek dat het stapsgewijze samenvatten de leerlingen zou helpen bij het onderscheid tussen hoofd- en bijzaken, en daarmee de kwaliteit van samenvattingen zou verbeteren. Daarnaast werd op basis van eerdere onderzoeken (zoals Aghazadeh, Mohammadi & Sarkhosh, 2019; Elledge, 2013) verwacht dat het samenvatten ook de kennis over tekststructuur positief zou verbeteren.

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat het stapsgewijze samenvatten voor de leerlingen goed toe te passen is. Tijdens meting 1 past bijna de volledige experimentele groep het wegstrepen en markeren toe, terwijl de controlegroep tijdens meting 1 alleen markeert. Vooral het wegstrepen lijkt dus een nieuwe strategie voor de leerlingen. Bij meting 2 is er geen significant verschil meer tussen de groepen en passen ze dus beiden het aangeleerde stappenplan toe. Door zowel weg te strepen als te markeren, verwacht ik dat het onderscheid tussen hoofd- en bijzaken voor de leerlingen duidelijker wordt. Ze moeten dan immers niet alleen hoofdzaken markeren, maar ook bijzaken wegstrepen. Die twee acties zijn uiteraard complementair.

Helaas is de werking van het stapsgewijze samenvatten niet direct terug te zien in de totaalscores op de metingen. Op meting 1 wordt namelijk door beide groepen hoger gescoord dan op meting 2. Het is opvallend dat de experimentele groep bijna twee punten hoger scoort

dan de controlegroep op de eerste meting, maar uit de regressieanalyse blijkt dat dat geen significant verschil is. Wel blijkt uit de analyse dat de experimentele groep over de gehele lijn significant hoger scoort dan de controlegroep. Aangezien de twee groepen een gemiddeld gelijke indicator voor voorkennis hadden, heeft de experimentele groep dus wellicht wel voordeel gehad bij het starten met de interventie.

Waarschijnlijk is de algehele ‘achteruitgang’ te wijten aan de gekozen teksten. Hetzelfde beeld is namelijk ook te zien bij de scores op tekststructuur (zie Tabel 6). Het is aannemelijk dat de tweede tekst (met een tijdsstructuur) dus lastiger was dan de eerste tekst (met een voor- en nadelenstructuur). Wellicht lag het onderwerp van de tweede tekst de leerlingen niet, maar waarschijnlijker is het dat de leerlingen de tekststructuur van de tweede tekst lastiger vonden. Uit de enquête bleek namelijk dat de leerlingen het bepalen van de tekststructuur de lastigste stap vonden. Een onwaarschijnlijke, maar niet volledig uit te sluiten alternatieve verklaring is dat de controlegroep niet geprofiteerd heeft van het onderwijs en de experimentele groep inmiddels weer zo ver achteruit is gegaan dat ze relatief slecht scoren. In vervolgonderzoek moet kritisch gekeken worden naar de teksten die aan de leerlingen worden aangeboden. Wellicht zou er beter gekozen kunnen worden voor twee teksten met dezelfde tekststructuur, om verschil in moeilijkheidsgraad op dat gebied uit te kunnen sluiten.

Bij de opzet van dit onderzoek moeten enkele kanttekeningen geplaatst worden. Allereerst had het onderzoek te lijden onder een grote uitval van participanten. Tijdens het onderzoek belandde ik in de tweede golf van de coronacrisis, waardoor er steeds meer leerlingen niet naar school kwamen. Waar ik het onderzoek begon met 58 leerlingen, eindigde ik met 42 leerlingen. Omdat er met regressieanalyses is gewerkt, konden er dus relatief weinig gegevens worden meegenomen. Dit beïnvloedt de interne validiteit.

De betrouwbaarheid kan ook beïnvloed zijn doordat in dit onderzoek een relatief kleine Gelegenheidssteekproef is genomen, door het gebruik van mijn eigen klassen. Door mijn eigen leerlingen te onderzoeken in een schoolse setting is de ecologische validiteit van dit onderzoek hoog. Wel is de externe validiteit en generaliseerbaarheid hierdoor laag. In dit onderzoek kon echter geen grotere steekproef opgenomen worden, omwille van het tijdsbestek van dit onderzoek. Daarnaast zou ik hiermee voorbijgaan aan de exploratieve aard van dit onderzoek. In vervolgonderzoek kunnen de interventie en metingen herhaald worden

met een grotere steekproef, wellicht bestaande uit leerlingen uit verschillende jaarlagen en niveaus, om zowel de interne als de externe validiteit te vergroten.

Tot slot zijn bij de interventie ook enige opmerkingen te plaatsen. Ten eerste bleek uit de observaties (zie paragraaf 3.1) dat de leerlingen de overgang van tekstfragmenten naar de gehele tekst erg lastig vonden. Deze overgang ging in de lessenreeks samen met het steeds zelfstandiger werken. Hierdoor kregen de leerlingen het idee dat ze in het diepe werden gegooid, en dat werkte demotiverend. Mogelijk werkt het beter voor leerlingen als zij eerst een stap meer zelfstandigheid krijgen, om daarna pas een langere tekst te krijgen. Hier moet dus in de interventie rekening mee gehouden worden. Een andere kanttekening bij de interventie betreft de tijd. Tijdens de interventie veranderde het rooster ineens van een 60-minutenrooster naar een 50-minutenrooster, wederom vanwege de coronacrisis. Dat kan nadelig zijn geweest voor beide groepen, maar wellicht vooral voor de controlegroep, die op dat moment de lessen over het stapsgewijze samenvatten kreeg. Het verkorte rooster beïnvloedde ook meting 2, die daardoor 10 minuten korter duurde dan gepland. Gelukkig lukte het bijna alle leerlingen om meting 2 op tijd af te ronden, maar sommige leerlingen hebben de enquête overgeslagen uit tijdnoed. In vervolgonderzoek zou het voor de interne validiteit goed zijn om te zorgen dat alle deelnemers evenveel tijd hebben voor hun interventielessen en metingen.

6.2 Conclusie focusgroep

Vervolgens is in het tweede deel van dit onderzoek door middel van een focusgroep met zaakvakdocenten gekeken naar de vraag: “In hoeverre vinden zaakvakdocenten het stapsgewijze samenvatten bruikbaar voor hun lessen?” Op basis van Hall (2005), Kane (2017) en Schoenbach et al. (2003) was de verwachting dat zaakvakdocenten het stapsgewijze samenvatten wel nuttig en bruikbaar zouden vinden, maar dat zij ook wellicht zouden vinden dat dit meer onderdeel van het schoolvak Nederlands zou zijn, omdat zij zichzelf niet capabel genoeg zouden achten.

Uit de resultaten van het focusgroeponderzoek blijkt dat docenten samenvatten en tekststructuur absoluut belangrijk vinden. Ze zien dat ook dat leerlingen moeite hebben met het vinden van de tekststructuur, maar zeker voor de docenten van de meer bèta-achtige zaakvakken (zoals biologie) is tekststructuur ook een redelijk onbekend onderwerp. De meeste docenten gebruiken al samenvatopdrachten, bijvoorbeeld aan de hand van leerdoelen. Er wordt voornamelijk aandacht aan leren samenvatten besteed in de brugklas, maar de vraag

is of de leerlingen daarna kunnen samenvatten. Leerlingen hebben moeite met het onderscheiden van hoofd- en bijzaken en zijn daarnaast kritisch op het nut en de tijdsinvestering van het samenvatten.

De zaakvakdocenten vinden inderdaad het stapsgewijs samenvatten nuttig en bruikbaar. Wel moet hier opgemerkt worden dat de zaakvakken zeker niet over één kam geschoren kunnen worden. Vooral bij de talige vakken, zoals geschiedenis, filosofie en wetenschapsoriëntatie, zien docenten mogelijkheden om het stapsgewijze samenvatten makkelijk te implementeren. Ik verwacht dat maatschappijleer ook bij deze categorie geschaard zou kunnen worden. Bij de meer bèta-achtige vakken, zoals aardrijkskunde en biologie, is er echter (zoals verwacht) ook weerstand. Docenten van deze vakken vinden dat zij niet capabel goed genoeg zijn in teksten en talen. Daarnaast zien zij het ook niet als hun taak. Zij zeggen dat leerlingen kritisch zouden zijn op hen, want “we zitten hier toch niet bij Nederlands.” Hier zie ik echter ook een achterliggend motief: het kan sociaal onwenselijk zijn om te zeggen dat je iets niet kan als docent, dus dan is het makkelijker om het op de afkeuring van leerlingen af te schuiven. Het is in ieder geval opmerkelijk dat zij tegen een directe transfer lijken te zijn, of in ieder geval niet zelf willen bijdragen aan het bevorderen van die transfer.

Uit de resultaten van het focusgroeponderzoek is ook een uitgebreider stappenplan voor het stapsgewijze samenvatten ontstaan, waarbij op het einde wordt gedifferentieerd naar uitingsvorm: een schema of een samenvatting. Omdat het eindresultaat bij het schoolvak Nederlands eigenlijk altijd een lopende tekst is, is het interessant dat er bij de zaakvakken veel animo is voor een schematische samenvatting. Door het stapsgewijze samenvatten uit te breiden, kan de weerstand bij zaakvakdocenten wellicht weggenomen worden. Daarnaast sluit een dergelijk keuzemenu voor leerlingen mooi aan bij de theorie van meervoudige intelligentie (Gardner, 1983), waarbij gesteld wordt dat er meerdere dominante manieren zijn van probleemoplossing. Bij stap 5 zouden leerlingen die meer verbaal intelligent zijn een samenvatting kunnen kiezen, terwijl leerlingen die meer logisch en visueel intelligent zijn misschien eerder voor een schema zouden kiezen. Zo kan er met het vernieuwde stappenplan goed gedifferentieerd worden. Uiteraard kan het stappenplan nog met meer werkvormen uitgebreid worden. Vervolgonderzoek bij zaakvakdocenten zou moeten uitwijzen welke samenvatvormen zij nog meer prefereren. Ook zou in vervolgonderzoek uitgewerkt kunnen worden hoe de acht tekststructuren schematisch zouden kunnen worden weergegeven, zodat

dat een handvat biedt voor docenten. Tot slot zou in vervolgonderzoek gekeken kunnen worden naar de inzet van een dergelijk stappenplan op de verschillende niveaus en jaarlagen. Hierbij denk ik bijvoorbeeld aan de inzet van alleen de stap “selecteer de kernwoorden” in de brugklas, waarna het model steeds uitgebreid wordt naarmate de leerling vordert op de middelbare school.

Ook bij dit deel van het onderzoek zijn enkele kanttekeningen te plaatsen. Zo gaat het hier om een kleine doelgerichte gemakkelijheidssteekproef van collega’s op mijn school, waardoor de externe validiteit en generaliseerbaarheid in het gedrang komt. Het steekproefdoel (vertegenwoordiging van alle zaakvakdocenten) is helaas niet helemaal bereikt. Op mijn school is maar één docent maatschappijleer werkzaam, en alhoewel zij toegezegd had deel te nemen, zei zij op het laatste moment af. Desalniettemin heb ik door de keuze van participanten wel geprobeerd een zo breed mogelijk beeld te geven van alle zaakvakken. Daarnaast zou een grotere groep deelnemers waarschijnlijk ook leiden tot meer non-respons tijdens de focusgroep (Stokking, 2016, p. 157).

Uit de leerlingenquête bleek dat de leerlingen het stapsgewijze samenvatten ook graag bij scheikunde en natuurkunde in zouden willen zetten. Dit is interessant, want er is weinig onderzoek gedaan naar samenvatten bij de bètavakken. In vervolgonderzoek zou daarom ook gekeken kunnen worden naar de meningen van bètadocenten. Naar aanleiding van dit onderzoek verwacht ik dat er bij die docenten ook weerstand zal zijn tegenover het samenvatten, aangezien zij waarschijnlijk geheel niet vertrouwd zullen zijn op talig gebied.

Een andere kanttekening bij het onderzoek betreft de afname via Zoom. Op het moment van afnemen mochten er op school geen vergaderingen of bijeenkomsten worden georganiseerd vanwege de coronamaatregelen. De meeste docenten waren inmiddels gewend aan Zoom, maar toch had deze digitale afname nadelen. Zo ondervond de docent filosofie bijvoorbeeld problemen met zijn microfoon. Daardoor voelde hij zich wellicht bezwaard om zich in het gesprek te mengen. Ook voor de andere docenten kan het lastiger zijn geweest om met digitaal elkaar in gesprek te gaan dan als de focusgroep *face-to-face* had plaatsgevonden. In schriftelijke computergemedieerde communicatie kan *turn-taking*, het overnemen van de beurt, problematisch zijn (Herring, 1999). Dat komt door een gebrek aan non-verbale input, want je kunt elkaar niet zien tijdens schriftelijke computergemedieerde communicatie. Alhoewel men zou kunnen betogen dat een videobelsysteem wel non-verbale cues heeft (want je kunt elkaar immers zien), merkte ik tijdens het gesprek dat *turn-taking* wel degelijk

problematisch was. Veelvuldig werd er door elkaar gesproken of werd een korte spreekpauze opgevat als het einde van een beurt. Dit kan ervoor gezorgd hebben dat deelnemers zich minder vrij voelden om deel te nemen aan het gesprek. Het zou dus zeker voorkeur hebben om in vervolgonderzoek de focusgroep op een fysieke locatie te houden.

Tot slot kent het gebruik van een focusgroep in het algemeen nadelen. Het belangrijkste nadeel is dat deelnemers onderwerpen kunnen aandragen die irrelevant zijn (Van Assema, Mesters & Kok, 1992). Dat gebeurde tijdens deze focusgroep toen ik vroeg naar andere dwarsverbanden tussen het schoolvak Nederlands en de zaakvakken. Het onderwerp kwam toen snel op spelfouten. Ook droeg de docent wetenschapsoriëntatie veel informatie aan over haar eigen promotieonderzoek, dat raakvlakken heeft met het stapsgewijs samenvatten. Het was als onderzoeker soms best lastig om het gesprek terug te sturen naar mijn vragen, omdat ik naast onderzoeker uiteraard ook collega ben van de deelnemers. Door middel van de drie stappen in het coderen heb ik alle overbodige informatie weten te filteren.

6.3 Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

Aan de hand van dit onderzoek kunnen meerdere aanbevelingen voor het voortgezet onderwijs worden geformuleerd.

Ten eerste: leer middelbare scholieren in een lessenreeks samenvatten aan de hand van de uitgebreide methode van het stapsgewijze samenvatten. De uitgebreide methode van het stapsgewijze samenvatten zal leerlingen gestructureerde handvatten geven om mee aan de slag te gaan (in plaats van de te algemene opmerking “vind de hoofdgedachte” of “vind het belangrijkste onderwerp”). Daarnaast leren leerlingen gelijk meer over tekststructuur, waardoor het algehele tekstbegrip zal verbeteren. Ook kan er gedifferentieerd worden wat betreft meervoudige intelligenties, waardoor leerlingen zich meer betrokken en bekwaam zullen voelen.

De leerlingen zullen het stapsgewijze samenvatten leren in een lessenreeks van ongeveer vijf á zes lessen. Idealiter wordt tijdens de lessenreeks gestart met tekstfragmenten uit makkelijke teksten. Voor vwo 4 zijn dit teksten uit het vmbo-examen. Daarna kan er tijdens de lessenreeks uitgebreid worden naar volledige teksten, om te eindigen bij teksten uit een havo-examen. De theorie van *gradual release of responsibility* kan worden gebruikt om de leerlingen steeds zelfstandiger te laten werken. Hierbij moet wel een kanttekening geplaatst worden: stappen in het zelfstandigheidsproces (bijvoorbeeld van “You do it together” naar

“You do it alone”) moeten niet tegelijkertijd worden gemaakt met stappen in de lengte of moeilijkheidsgraad van de teksten. Wellicht zal het aanleren van het stapsgewijze samenvatten hierdoor iets meer tijd in beslag nemen dan tijdens de interventie. Zodoende wordt aangeraden om vijf á zes lessen in te plannen.

Ten tweede: bevorder samenwerking op scholen tussen zaakvakdocenten en docenten Nederlands op het gebied van vakspecifiek leesonderwijs. Zaakvakdocenten zijn bij uitstek geschikt om vakspecifiek leesonderwijs te geven, maar zij voelen zich vaak niet capabel genoeg om dit onderwijs ook daadwerkelijk te geven. Dat is begrijpelijk. Zeker voor zaakvakdocenten die meer in de bètarichting geschoold zijn, kan leesonderwijs een ver-van-hun-bed-show zijn. Zij vinden het leesonderwijs een taak van de docent Nederlands. Uiteraard hebben docenten Nederlands veelal een grotere talenknobbel. Zij weten veel over teksten, taal en samenvatten. Procedurele kennis staat in de lessen Nederlands echter vaak centraal: het hoofddoel van een tekst is dan het beantwoorden van vragen of het maken van een samenvatting van die tekst. De zaakvakdocenten hebben juist meer conditionele kennis: zij weten bijvoorbeeld hoe leerlingen die abstracte kennis van teksten zouden moeten toepassen op hun aardrijkskundige tekst. Het waren dan ook juist de zaakvakdocenten die met het idee van een schematische verwerking voor de samenvatting aankwamen. Een samenwerking tussen zaakvakdocenten en docenten Nederlands zou dus ideaal zijn.

Als er meer wordt samengewerkt door collega's en vakgroepen op scholen, wordt het voor de leerlingen makkelijker om hun leesvaardigheden toe te passen tijdens andere vakken. Alle neuzen van de docenten wijzen dan immers dezelfde kant op. Het uitgebreide model van het stapsgewijze samenvatten is hier een voorbeeld en resultaat van. Door samenwerking van collega's is er een model ontstaan dat leerlingen zowel bij Nederlands als bij zaakvakken zouden kunnen inzetten. De transfer van vaardigheden wordt dus bevorderd. Daarnaast verwacht ik dat de intensievere samenwerking er ook voor zorgt dat zaakvakdocenten zichzelf capabel genoeg gaan achten om vakspecifiek leesonderwijs te geven. Ze zijn dan immers van begin tot eind betrokken en hebben voldoende nauwe contacten met de vakgroep Nederlands om hun vragen te stellen.

Ik adviseer om zowel in de voorbereiding als in de uitvoering nauwe contacten tussen de vakgroepen te stimuleren. Dat zou bijvoorbeeld kunnen plaatsvinden door elke docent

Nederlands op een school te koppelen aan een zaakvak, waarbij die docent als klankbord voor de desbetreffende vakgroep fungeert. Aan het begin van het jaar kan dan in intercollegiaal overleg gekeken worden naar het vakspecifieke leesonderwijs en de behoeftes van de zaakvakken. Ook kan er gekeken worden naar praktische opdrachten waarbij taal van belang is. Gedurende het jaar kunnen collega's bij 'hun' docent Nederlands terecht voor vragen of uitwisseling van ideeën. Door dit laagdrempelige contact zal samenwerking worden bevorderd en zal er meer gepraat worden over vakspecifiek leesonderwijs.

Referenties

- Aghazadeh, Z., Mohammadi, M., & Sarkhosh, M. (2019). The effect of summary training on intermediate EFL learners' reading comprehension in individual and collaborative conditions. *Journal of Teaching Language Skills*, 37(4), 47-70. <https://doi.org/10.22099/jtls.2019.33798.2695>
- Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Ostertag, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, 22(3), 331–346. <https://doi.org/10.2307/747972>
- Assema, P. van, Mesters, I., & Kok, G. (1992). Het focusgroep-interview: Een stappenplan. *Tijdschrift voor Sociale Gezondheidswetenschappen*, 70, 431-437. https://www.researchgate.net/publication/313752237_Het_focusgroep-interview_een_stappenplan
- Baarda, D. B., , M. V. van der, & Goede, M. P. de (2017). *Basisboek interviewen: Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews*. Groningen: Noordhoff.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M. & Wilkinson, B. (2004). The effects of schoolbased writing-to-learn: Interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74, 29-58.
- Bogaerds-Hazenberg, S., Evers-Vermeul, J., & Bergh, H. van den (2017). Inhoud en didactiek van begrijpend lezen. *Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs*, 8(12), 21-30. http://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/8-12-Inhoud_en_didactiek_van_begrijpend_lezen.pdf
- Bogaerds-Hazenberg, S. T., Evers-Vermeul, J., & Bergh, H. van den (2020). A meta-analysis on the effects of text structure instruction on reading comprehension in the upper elementary grades. *Reading Research Quarterly*. First view online. <https://doi.org/10.1002/rrq.311>
- Bogaert, N., Devlieghere, J., Hacquebord, H., Rijkers, J., Timmermans, S., & Verhallen, S. (2008). *Aan het werk! Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den, & Hout-Wolters, B. van (2007). Observerend leren en de effecten op de organisatie van schrijfprocessen. *Levende Talen Tijdschrift*, 8(4), 3-15.

- Branden, K. van den (2009). Diffusion and implementation of innovations. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *The Handbook of language teaching* (pp. 659-672). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22(1), 6-7.
[https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(83\)80002-4](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(83)80002-4)
- Elledge, D. H. (2013). *Improving reading comprehension through explicit summarization instruction* [Doctoraalthesis]. University of Cincinnati.
http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=ucin1367928451
- Evers-Vermeul, J. & Hoeven, J. van der (2015). Tekstcomplexiteit en tekststructuur in een doorlopende leerlijn. In D. Scharm (Eds.): *Hoe maakbaar is de lezer? De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief* (pp. 79-95). Delft: Eburon.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Nederlandse taal en rekenen (2016). Beter zicht op het Referentiekader Taal. Geraadpleegd via
<http://downloads.slo.nl/Repository/kijkwijzers-beter-zicht-op-referentiekader-taal.pdf>
- Fisher, D., & Frey, N. (2014). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility* (2nd ed.). Alexandria, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind – the theory of multiple intelligence*. New York, USA: Basic Books.
- Gelderen, A. van, Schoonen, R., & Stevenson, M. (2003). Lezen en schrijven in eerste en vreemde taal: Een introductie op het NELSON-project. *Levende Talen Tijdschrift*, 4(3), 3-11. <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/601>
- Graham, S., & Hebert, M. A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. Washington, USA: Alliance for Excellent Education.
- Greenleaf, C.L., Litman, C., Hanson, T.L., Rosen, R., Boscardin, C.K., Herman, J., Schneider, S.A., Madden, S., & Jones, B. (2011). Integrating literacy and science in biology: Teaching and learning impacts of reading apprenticeship professional development. *American Educational Research Journal*, 48(3), 647-717.
<https://doi.org/10.3102/0002831210384839>
- Gubbels, J., Langen, A. M. L. van, Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente.

- Hall, L. A. (2005). Teachers and content area reading: attitudes, beliefs and change. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 403-414. <https://doi.org/10.101/j.tate.2005.01.009>
- Herring, S. H. (1999). Interactional Coherence in CMC. *Journal of Computermediated communication*, 4, 1-23. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1999.tb00106.x>
- Kane, S. (2017). *Literacy and learning in the content areas* (3rd ed.). New York, USA: Routledge.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In: D.E. Alvermann, N.J. Unrau, & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 807-839). Newark, USA: International Reading Association.
- Kooiker-den Boer, H.S., Sanders, T.J.M., Evers-Vermeul, J. (2019). Tekststructuur in de Kennisbasis Nederlandse taal. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 58(11-12), 291-309.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, USA: Sage Publications.
- Meijer, R. (8 juli 2020). De complete ommezwaai in het onderwijs van D66: 'Bied elk kind een rijke schooldag'. *De Volkskrant*. Geraadpleegd op 28 augustus 2020 via <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/de-complete-ommezwaai-in-het-onderwijs-van-d66-bied-elk-kind-een-rijke-schooldag~b9add3ac/>
- Meulen, F. van der (2015). Welke methode verbetert leesvaardigheid het meest? *Levende Talen Tijdschrift*, 16(1), 14-23. <http://www.ltt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/945>
- Meyer, B.J.F., & Ray, M.N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127-152.
- NOS. (3 december 2019). Leesvaardigheid en leesplezier Nederlandse scholieren afgenomen. *NOS*. Geraadpleegd op 28 augustus 2020 via <https://nos.nl/artikel/2313086-leesvaardigheid-en-leesplezier-nederlandse-scholieren-afgenomen.html>

- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. London, UK: Routledge.
- OECD. (2019). Released items from the PISA 2018 computer-based reading assessment. *OECDiLibrary*, 36. <https://doi.org/10.1787/098bab1a-en>
- Pearson, P.D., & Gallagher, M.C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317-344. doi: [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90019-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90019-X)
- Pyle, N., Vasquez, A.C., Lignugaris/Kraft, B., Gillam, S., Reutzel, D.R, Olszewski, A., ... Pyle, D. (2017). Effects of expository tekst structure interventions on comprehension: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 52(4), 469-501. <https://doi.org/10.1002/rrq.179>
- Raad voor Cultuur. (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*. Geraadpleegd op 19 oktober 2020 via <https://www.raadvoorcultuur.nl/documenten/adviezen/2019/07/25/advies-lees-een-oproep-tot-een-leesoffensief>
- Rapp, D. N., Broek, P. van den, McMaster, K. L., Kendeou, P., & Espin, C. A. (2007). Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 289-312. <https://doi.org/10.1080/10888430701530417>
- Schoenbach, R., Braunger, J., Greenleaf, C., & Litman, C. (2003). Apprenticing adolescents to reading in subject-area classrooms. *Phi Delta Kappan*, 85(2), 133-138. <https://doi.org/10.1177/003172170308500208>
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). New York: Cambridge University Press.
- Stevens, E. A., & Vaughn, S. (2020). Using paraphrasing and text structure instruction to support main idea generation. *Teaching Exceptional Children*. First view online. <https://doi.org/10.1177/0040059920958738>
- Stokking, K. (2016). *Bouwstenen voor onderzoek in onderwijs en opleiding*. Antwerpen: Maklu.
- Sweet, A.P., & Snow, C.E. (Eds.). (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford.

Bijlagen

Bijlage 1: Lesplannen interventie

Les 1

Leerdoelen:

1. Je weet wat de stappen van het stapsgewijze samenvatten zijn.
2. Je weet wat een vaste tekststructuur is.
3. Je weet welke negen vaste tekststructuren er zijn.
4. Je weet hoe je bij het stapsgewijze samenvatten de vaste tekststructuren kunt gebruiken.

Tijd	(Leer)doel	Werkvormen	Leerlingactiviteiten	Docentactiviteiten
5 min.	Opstart	Directe instructie	Luisteren	Vertellen over doel en opbouw van de les
10 min.	Leerdoel 1	Directe instructie	Luisteren	De stappen van het stapsgewijze samenvatten uitleggen.
10 min.	Leerdoel 2 en 3	Indirecte instructie	Voorkennis activeren en luisteren	In gesprek gaan met de leerlingen over hun voorkennis bij vaste tekststructuren. Herhalen welke vaste tekststructuren er zijn. Mindmap maken op het bord.
20 min.	Leerdoel 1 en 4	Modelleren	Luisteren, observeren, aantekeningen maken bij de voorbeelden	Bij een of twee tekstfragmenten voordoen hoe stapsgewijs samenvatten werkt. Hardop denken en problemen oplossen. Aandacht besteden aan de vaste tekststructuur in deze teksten.
10 min	Leerdoel 1 en 4	Indirecte instructie	Reflecteren op modelleren	In gesprek gaan met de leerlingen over het gebruik van het stapsgewijze samenvatten en de opbrengsten hiervan.
5 min.	Afronding	Directe instructie	Reflecteren op de leerdoelen	Bespreken in hoeverre de leerdoelen behaald zijn. Vooruitkijken naar de volgende les.

Les 2

Leerdoelen:

1. Je weet wat de stappen van het stapsgewijze samenvatten zijn.
2. Je weet wat een vaste tekststructuur is.
3. Je kunt zelf stapsgewijs samenvatten.
4. Je kunt bij het stapsgewijze samenvatten de vaste tekststructuren gebruiken.

Tijd	(Leer)doel	Werkvormen	Leerlingactiviteiten	Docentactiviteiten
5 min.	Opstart	Directe instructie	Luisteren	Vertellen over doel en opbouw van de les. Terugblik op vorige les.
15 min.	Leerdoel 1 en leerdoel 2	Indirecte instructie	Luisteren, meedenken en observeren	Begeleide oefening van een stapsgewijze samenvatting, veel vragen stellen aan leerlingen. Bewust wat fouten maken?
20 min.	Leerdoel 3	Samenwerkend leren	In tweetallen een tekst stapsgewijs samenvatten	Rondlopen, activeren, assisteren wanneer leerlingen vastlopen
15 min.	Leerdoel 3 en 4	Indirecte instructie	Luisteren, meedenken en samenvatting presenteren	Een paar samenvattingen bespreken. Uitvragen hoe het zit met de tekststructuren.
5 min.	Afronding	Directe instructie	Reflecteren op de leerdoelen	Bespreken in hoeverre de leerdoelen behaald zijn. Vooruitkijken naar de volgende les.

Les 3

Leerdoelen:

1. Je kunt zelf stapsgewijs samenvatten.
2. Je kunt bij het stapsgewijze samenvatten de vaste tekststructuren gebruiken.
3. Je kunt de samenvatting van een klasgenoot beoordelen op volledigheid en correctheid.

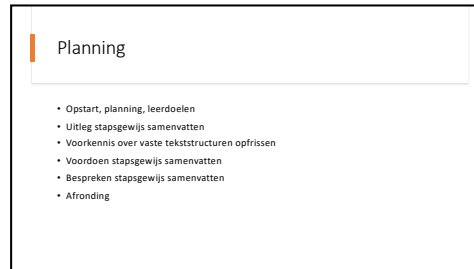
Tijd	(Leer)doel	Werkvormen	Leerlingactiviteiten	Docentactiviteiten
5 min.	Opstart	Directe instructie	Luisteren	Vertellen over doel en opbouw van de les. Terugblik op vorige lessen.
20 min.	Leerdoel 1 en 2	Zelfstandig werken	Een tekst samenvatten	Rondlopen, activeren, assisteren wanneer leerlingen vastlopen
10 min.	Leerdoel 1 en 2	Indirecte instructie	Luisteren en meedenken	Bespreken wat een samenvatting goed of niet goed maakt.
20 min.	Leerdoel 3	Samenwerkend leren	Feedback geven op elkaars gemaakte samenvatting	Rondlopen, activeren, assisteren.
5 min.	Afronding	Directe instructie	Reflecteren op de leerdoelen	Bespreken in hoeverre de leerdoelen behaald zijn. Vooruitkijken naar de eindmeting.

Bijlage 2: PowerPoint-presentaties lessen interventie

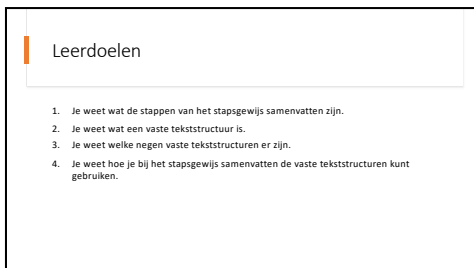
Les 1



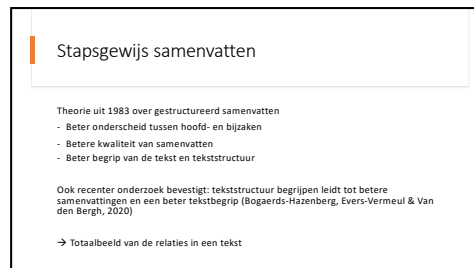
1



2



3



4

Stapsgewijs samenvatten

Wat zijn volgens jullie belangrijke stappen in het samenvatten van een tekst?

5

Stapsgewijs samenvatten

(Brown & Day, 1985)

1	Bepaal na het lezen wat volgens jou de tekststructuur is
2	Verwijder onbelangrijke informatie, zoals voorbeelden en details
3	Verwijder herhaalde of dubbele informatie
4	Generaliseer opsommingen (gebruik de categorieernaam als vervanger voor voorbeelden uit die categorie)
5	Selecteer per alinea een kernzin uit de tekst of bedenk zelf een kernzin
6	Verwerk je kernzinnen in een lopend verhaal (met de tekststructuur in je achterhoofd)

6

Stapsgewijs samenvatten

Stapsgewijs samenvatten → betere kennis van tekststructuur

Oprispen:
 Wat was ook al weer een vaste tekststructuur?
 Welke 8 vaste tekststructuren kenden wij ook al weer?
 Hoe herken je die in een tekst?

7

Voordoelen

Modelleren van het stapsgewijs samenvatten bij tekstfragment "Wie zijn vinger geeft" (vmbo-examen 2011-1)

1	Bepaal na het lezen wat volgens jou de tekststructuur is
2	Verwijder onbelangrijke informatie, zoals voorbeelden en details
3	Verwijder herhaalde of dubbele informatie
4	Generaliseer opsommingen (gebruik de categorieernaam als vervanger voor voorbeelden uit die categorie)
5	Selecteer per alinea een kernzin uit de tekst of bedenk zelf een kernzin
6	Verwerk je kernzinnen in een lopend verhaal (met de tekststructuur in je achterhoofd)

8

(2) Die database, de zogenoemde reisdocumentenadministratie, herbergt namelijk alle gegevens die paspoorten en identiteitsbewijzen bevatten, verlicht woudvoester Minnie Beentjes van het ministerie. Zo bevinden zich daar ook pasfoto's, gelatinscans en beschreven kosmetiek van de paspoorthouders. "Sommige mensen vinden dat eng, met een beeld erbij dat justitie er uitgebreid in rondzwafelt. Maar tal van regels en bepalingen verbieden dat. De administratie dient alleen de identificatie van personen. Ze mag justitie er niet zelf in zoeken. Dus als de politie vingerafdrukken heeft aangetroffen op de plaats van een misdrijf, kan ze straks niet laten opzoeken welke persoon daarbij hoort."

(3) Wel kan opgezocht worden of een opgepakt persoon degene is die hij beweert te zijn, door zijn vingerafdrukken te vergelijken met de voor die identiteit opgeslagen afdrucken in de administratie. Vrees dat deze regels worden vermurwd, heeft er niet te zijn, verzekert Beentjes. De Wet Bescherming Persoonsgegevens beschermt ons tegen het verkeerd gebruik van persoonsgegevens. Zolang we in een democratie leven, zal deze wet die de burgers beschermt, niet zomaar veranderd kunnen worden.

(4) Dat is precies de reden dat Bart Jacobs, hoogleraar computer- en veiligheidssystemen aan de Radboud Universiteit in Nijmegen, kritisch is over een centrale database met vingerafdrukken. "Die kan voor heel andere doeleinden worden gebruikt. Kijk maar naar wat er in het verleden is gebeurd. Vóór de Tweede Wereldoorlog had Nederland een waterdicht registratiesysteem. Alletief gegevens over de burgers waren daarin opgeslagen. Dankzij dat systeem ging de Jodenvervolgung door de nazi's sergens zo effectief als hier. Nu is de overheid opnieuw bezig een waterdicht systeem te maken. De machieverhouding tussen overheid en burger verschuift daardoor. Maar je weet nooit wie het op een gegeven moment in Nederland voor het zeggen krijgt. De politieke wind kan heel wisselvallig zijn."

9

Stap 1: Bepaal na het lezen wat volgens jou de tekststructuur is

Voor- en nadelen?

Want:

- onderwerp: reisdocumentenadministratie
- voordelen: identificatie van (verdachte) personen, Wet Bescherming Persoonsgegevens
- Nadelen: misbruik van het systeem?

10

Stap 2: Verwijder onbelangrijke informatie, zoals voorbeelden en details

(2) Die database, de zogenoemde reisdocumentenadministratie, herbergt namelijk alle gegevens die paspoorten en identiteitsbewijzen bevatten, verlicht woudvoester Minnie Beentjes van het ministerie. Zo bevinden zich daar ook pasfoto's, gelatinscans en beschreven kosmetiek van de paspoorthouders. "Sommige mensen vinden dat eng, met een beeld erbij dat justitie er uitgebreid in rondzwafelt. Maar tal van regels en bepalingen verbieden dat. De administratie dient alleen de identificatie van personen. Ze mag justitie er niet zelf in zoeken. Dus als de politie vingerafdrukken heeft aangetroffen op de plaats van een misdrijf, kan ze straks niet laten opzoeken welke persoon daarbij hoort."

(3) Wel kan opgezocht worden of een opgepakt persoon degene is die hij beweert te zijn, door zijn vingerafdrukken te vergelijken met de voor die identiteit opgeslagen afdrucken in de administratie. Vrees dat deze regels worden vermurwd, heeft er niet te zijn, verzekert Beentjes. De Wet Bescherming Persoonsgegevens beschermt ons tegen het verkeerd gebruik van persoonsgegevens. Zolang we in een democratie leven, zal deze wet die de burgers beschermt, niet zomaar veranderd kunnen worden.

(4) Dat is precies de reden dat Bart Jacobs, hoogleraar computer- en veiligheidssystemen aan de Radboud Universiteit in Nijmegen, kritisch is over een centrale database met vingerafdrukken. "Die kan voor heel andere doeleinden worden gebruikt. Kijk maar naar wat er in het verleden is gebeurd. Vóór de Tweede Wereldoorlog had Nederland een waterdicht registratiesysteem. Alletief gegevens over de burgers waren daarin opgeslagen. Dankzij dat systeem ging de Jodenvervolgung door de nazi's sergens zo effectief als hier. Nu is de overheid opnieuw bezig een waterdicht systeem te maken. De machieverhouding tussen overheid en burger verschuift daardoor. Maar je weet nooit wie het op een gegeven moment in Nederland voor het zeggen krijgt. De politieke wind kan heel wisselvallig zijn."

11

Stap 2: Verwijder onbelangrijke informatie, zoals voorbeelden en details

(2) Die database, de zogenoemde reisdocumentenadministratie, herbergt namelijk alle gegevens die paspoorten en identiteitsbewijzen bevatten, verlicht woudvoester Minnie Beentjes van het ministerie. Zo bevinden zich daar ook pasfoto's, gelatinscans en beschreven kosmetiek van de paspoorthouders. "Sommige mensen vinden dat eng, met een beeld erbij dat justitie er uitgebreid in rondzwafelt. Maar tal van regels en bepalingen verbieden dat. De administratie dient alleen de identificatie van personen. Ze mag justitie er niet zelf in zoeken. Dus als de politie vingerafdrukken heeft aangetroffen op de plaats van een misdrijf, kan ze straks niet laten opzoeken welke persoon daarbij hoort."

(3) Wel kan opgezocht worden of een opgepakt persoon degene is die hij beweert te zijn, door zijn vingerafdrukken te vergelijken met de voor die identiteit opgeslagen afdrucken in de administratie. Vrees dat deze regels worden vermurwd, heeft er niet te zijn, verzekert Beentjes. De Wet Bescherming Persoonsgegevens beschermt ons tegen het verkeerd gebruik van persoonsgegevens. Zolang we in een democratie leven, zal deze wet die de burgers beschermt, niet zomaar veranderd kunnen worden.

(4) Dat is precies de reden dat Bart Jacobs, hoogleraar computer- en veiligheidssystemen aan de Radboud Universiteit in Nijmegen, kritisch is over een centrale database met vingerafdrukken. "Die kan voor heel andere doeleinden worden gebruikt. Kijk maar naar wat er in het verleden is gebeurd. Vóór de Tweede Wereldoorlog had Nederland een waterdicht registratiesysteem. Alletief gegevens over de burgers waren daarin opgeslagen. Dankzij dat systeem ging de Jodenvervolgung door de nazi's sergens zo effectief als hier. Nu is de overheid opnieuw bezig een waterdicht systeem te maken. De machieverhouding tussen overheid en burger verschuift daardoor. Maar je weet nooit wie het op een gegeven moment in Nederland voor het zeggen krijgt. De politieke wind kan heel wisselvallig zijn."

12

Stap 5: Selecteer een kernzin uit de tekst of bedenk zelf een kernzin

(2) De reisdocumentenadministratie herbergt namelijk alle gegevens die paspoorten en identiteitsbewijzen bevatten. Het is niet mogelijk om te achterhalen welke gegevens de administratie heeft van personen die niet in Nederland zijn geboren. Het is niet mogelijk om te achterhalen welke gegevens de administratie heeft van personen die niet in Nederland zijn geboren. Het is niet mogelijk om te achterhalen welke gegevens de administratie heeft van personen die niet in Nederland zijn geboren.

(3) Het is niet mogelijk om te achterhalen welke gegevens de administratie heeft van personen die niet in Nederland zijn geboren. Het is niet mogelijk om te achterhalen welke gegevens de administratie heeft van personen die niet in Nederland zijn geboren. Het is niet mogelijk om te achterhalen welke gegevens de administratie heeft van personen die niet in Nederland zijn geboren.

(4) Dit is precies de reden dat het heeft. Het is niet mogelijk om te achterhalen welke gegevens de administratie heeft van personen die niet in Nederland zijn geboren. Het is niet mogelijk om te achterhalen welke gegevens de administratie heeft van personen die niet in Nederland zijn geboren. Het is niet mogelijk om te achterhalen welke gegevens de administratie heeft van personen die niet in Nederland zijn geboren.

17

Stap 6: Verwerk je kernzinnen in een lopend verhaal (met de tekststructuur in je achterhoofd)

Voor- en nadelenstructuur!

Samenvatting alinea's:

De reisdocumentenadministratie herbergt alle gegevens die paspoorten en identiteitsbewijzen bevatten. De wet Bescherming Persoonsgegevens beschermt ons tegen het verkeerd gebruik van (deze) persoonsgegevens. Toch zijn mensen ook kritisch op een centrale database met vingerafdrukken, omdat het door verkeerde machtshabbers voor heel andere doeleinden gebruikt kan worden.

18

Voordoelen

Modelleren van het stapsgewijs samenvatten bij tekstfragment "De kunst van het opgeven" (vmbo-examen 2012-1)

1	Bepaal na het lezen wat volgens jou de tekststructuur is
2	Verwijder onbelangrijke informatie, zoals voorbeelden en details
3	Verwijder herhaalde of dubbele informatie
4	Generaliseer opommingen (gebruik de categorieernaam als vervanger voor voorbeelden uit die categorie)
5	Selecteer per alinea een kernzin uit de tekst of bedenk zelf een kernzin
6	Verwerk je kernzinnen in een lopend verhaal (met de tekststructuur in je achterhoofd)

19

(4) Het slechte nieuws is echter: loslaten is ontzettend lastig. "Een doel opgeven dat belangrijk voor je is, betekent een belangrijk deel van jezelf opgeven. Dat doe je niet zomaar", schrijft onderzoeker Charles Carver in een van zijn publicaties. En ook Koolle weet uit eigen ervaring dat loslaten 'niet niks' is: "Ik merkte het zelf toen ik vader werd. Ik moest mijn ambities wat betreft mijn carrière bijstellen. Ik dacht: dat kan ik wel, ik neem met minder genoegen, maar het bleek toch een stuk lastiger dan ik vooraf dacht."

(5) Volgens Koolle kom je in een bepaalde stemming als je je op een doel richt. "Je wordt optimistisch en daardoor een beetje onrealistisch over de kans dat je je doel gaat behalen." Er is nog iets wat opgeven lastig maakt. Hoe meer je in een bepaald doel hebt geïnvesteerd, hoe meer je het gevoel hebt dat je ermee moet doorgaan, ook al zie je het allang niet meer zitten. En ook het feit dat we de neiging hebben om taken die we niet afsmaken beter te onthouden dan dingen die we wel voltooien, maakt het stoppen moeilijk.

(6) Maar hoe weet je of het tijd is om het bijtje erbij neer te gooien? Te vroeg opgeven is ook niet slim, want dan bereik je niets. Het gaat natuurlijk om de juiste gevallen. Een vraag die je jezelf volgens Koolle in de eerste plaats moet stellen, is of de droom die je najagt wel bij je gaat. "Een doel moet niet alleen realistisch zijn, het moet ook iets zijn wat je echt zelf wilt en niet iets wat van buiten is opgelegd. Een voorbeeld is dat van iemand die zijn vervolgstudie vooral laat afhangen van wat zijn ouders willen. Uiteindelijk zal hij er ongelukkig en gestrest van worden en kan hij er beter mee stoppen."

20

Stap 1: Bepaal na het lezen wat volgens jou de tekststructuur is

Probleem-oplossing?

Want:

- probleem: loslaten is lastig
- Meerdere redenen waarom het dan lastig is
- Oplossing hoe je kunt denken aan opgeven?

21

Stap 2: Verwijder onbelangrijke informatie, zoals voorbeelden en details

(4) Het slechte nieuws is echter: loslaten is ontzettend lastig. "Een deel opgeven dat belangrijk voor je is, betekent een belangrijk doel van jezelf opgeven. Dat doe je niet zomaar", schrijft ondernemer Charles Carter in een van zijn publicaties. En ook Koolle vindt het opgeven van belangrijke dingen niet makkelijk. "Ik merk dat zelf toen ik vader werd. Ik moest mijn ambities wat betreft mijn carrière bijstellen. Ik dacht: dat kan ik wel, ik neem een minder hoge baan, maar het bleek toch een stuk lastiger dan ik vooraf dacht."

(5) Volgens Koolle kom je in een bepaalde stemming als je je op een doel richt. "Je wordt optimistisch en daardoor een beetje overal bereid om de kans dat je je doel gaat behalen." Er is nog iets wat opgeven lastig maakt. Hoe meer je in een bepaald doel hebt geïnvesteerd, hoe meer je het gevoel hebt dat je erin moet doorgaan, ook al zie je het al lang niet meer zitten. En ook het feit dat we de neiging hebben om taken die we niet afmaken beter te onthouden dan dingen die we wel volbrengen, maakt het stoppen moeilijk.

(6) Maar hoe weet je of het tijd is om het bijlaten erbij moet te geven? Te vroeg opgeven is ook niet slim, want dan bereik je niets. Het gaat natuurlijk om de voorkeuren. Een vraag die je jezelf volgens Koolle in de eerste plaats moet stellen, is of de droom die je nastreeft wel bij je past. "Een doel moet niet alleen realistisch zijn, het moet ook iets zijn wat je echt zelf wilt en niet iets wat van buiten is opgelegd. Een voorbeeld is dat van iemand die zijn vervolgopleiding voortzet uit angst van zijn ouders willen. Uiteindelijk zal hij er ongelukkig en gefrustreerd van worden en kan hij er beter mee stoppen."

22

Stap 2: Verwijder onbelangrijke informatie, zoals voorbeelden en details

(4) Het slechte nieuws is echter: loslaten is ontzettend lastig. "Een deel opgeven dat belangrijk voor je is, betekent een belangrijk doel van jezelf opgeven. Dat doe je niet zomaar".

(5) Volgens Koolle kom je in een bepaalde stemming als je je op een doel richt. "Je wordt optimistisch en daardoor een beetje overal bereid om de kans dat je je doel gaat behalen." Er is nog iets wat opgeven lastig maakt. Hoe meer je in een bepaald doel hebt geïnvesteerd, hoe meer je het gevoel hebt dat je erin moet doorgaan, ook al zie je het al lang niet meer zitten. En ook het feit dat we de neiging hebben om taken die we niet afmaken beter te onthouden dan dingen die we wel volbrengen, maakt het stoppen moeilijk.

(6) Maar hoe weet je of het tijd is om het bijlaten erbij moet te geven? Te vroeg opgeven is ook niet slim, want dan bereik je niets. Het gaat natuurlijk om de voorkeuren. Een vraag die je jezelf volgens Koolle in de eerste plaats moet stellen, is of de droom die je nastreeft wel bij je past. "Een doel moet niet alleen realistisch zijn, het moet ook iets zijn wat je echt zelf wilt en niet iets wat van buiten is opgelegd."

23

Stap 3: Verwijder herhaalde of dubbele informatie

(4) Het slechte nieuws is echter: loslaten is ontzettend lastig. "Een deel opgeven dat belangrijk voor je is, betekent een belangrijk doel van jezelf opgeven. Dat doe je niet zomaar".

(5) Volgens Koolle kom je in een bepaalde stemming als je je op een doel richt. "Je wordt optimistisch en daardoor een beetje overal bereid om de kans dat je je doel gaat behalen." Er is nog iets wat opgeven lastig maakt. Hoe meer je in een bepaald doel hebt geïnvesteerd, hoe meer je het gevoel hebt dat je erin moet doorgaan, ook al zie je het al lang niet meer zitten. En ook het feit dat we de neiging hebben om taken die we niet afmaken beter te onthouden dan dingen die we wel volbrengen, maakt het stoppen moeilijk.

(6) Maar hoe weet je of het tijd is om het bijlaten erbij moet te geven? Te vroeg opgeven is ook niet slim, want dan bereik je niets. Het gaat natuurlijk om de voorkeuren. Een vraag die je jezelf volgens Koolle in de eerste plaats moet stellen, is of de droom die je nastreeft wel bij je past. "Een doel moet niet alleen realistisch zijn, het moet ook iets zijn wat je echt zelf wilt en niet iets wat van buiten is opgelegd."

24

Stap 3: Verwijder herhaalde of dubbele informatie

(4) Het slechte nieuws is echter: keukens is ontzettend lastig. "Een deel gegeven dat belangrijk voor je is, betekent een belangrijk deel van jezelf gegeven."

(5) Maar hoe weet je of het tijd is om het bij te zetten? Te vroeg opgeven is ook niet slim, want dan bereik je niets. Het gaat natuurlijk om de voorkeuren. Een vraag die je jezelf volgens Koolhaas in de eerste plaats moet stellen, is of de droom die je nastuigt wel bij je past.

25

Stap 4: Generaliseer opsommingen (gebruik de categorienaam als vervanger voor voorbeelden uit die categorie)

(4) Het slechte nieuws is echter: keukens is ontzettend lastig. "Een deel gegeven dat belangrijk voor je is, betekent een belangrijk deel van jezelf gegeven."

(5) Maar hoe weet je of het tijd is om het bij te zetten? Te vroeg opgeven is ook niet slim, want dan bereik je niets. Het gaat natuurlijk om de voorkeuren. Een vraag die je jezelf volgens Koolhaas in de eerste plaats moet stellen, is of de droom die je nastuigt wel bij je past.

26

Stap 4: Generaliseer opsommingen (gebruik de categorienaam als vervanger voor voorbeelden uit die categorie)

(4) Het slechte nieuws is echter: keukens is ontzettend lastig. "Een deel gegeven dat belangrijk voor je is, betekent een belangrijk deel van jezelf gegeven."

(5) Maar hoe weet je of het tijd is om het bij te zetten? Te vroeg opgeven is ook niet slim, want dan bereik je niets. Het gaat natuurlijk om de voorkeuren. Een vraag die je jezelf volgens Koolhaas in de eerste plaats moet stellen, is of de droom die je nastuigt wel bij je past.

- Opsomming van redenen waarom keukens lastig is:
- Een deel gegeven betekent jezelf opgeven
 - Optimisme maakt je onrealistisch over de slagingskans
 - Je hebt in een deel geïnvesteerd
 - We antwoorden taken die we niet afmaken beter

27

Stap 5: Selecteer een kernzin uit de tekst of bedenk zelf een kernzin

(4) Het slechte nieuws is echter: keukens is ontzettend lastig. "Een deel gegeven dat belangrijk voor je is, betekent een belangrijk deel van jezelf gegeven."

(5) Maar hoe weet je of het tijd is om het bij te zetten? Te vroeg opgeven is ook niet slim, want dan bereik je niets. Het gaat natuurlijk om de voorkeuren. Een vraag die je jezelf volgens Koolhaas in de eerste plaats moet stellen, is of de droom die je nastuigt wel bij je past.

28

Stap 5: Selecteer een kernzin uit de tekst of bedenk zelf een kernzin

(4) Hier dacht ik ook: **Loslaten is heel lastig**. Een doel opgeven dat belangrijk voor je is, betekent een belangrijk doel van jezelf opgeven.

(5) **Maar hoe weet je of het juist is om het te laten vallen?** Te vaak zeggen we ook niet alles, want dan bereik je soms het doel niet of niet op de juiste manier. **Loslaten is heel lastig**. Het is heel moeilijk om te zeggen dat je het wilt laten vallen, maar het is ook heel moeilijk om te zeggen dat je het wilt laten vallen.

(6) Maar hoe weet je of het juist is om het te laten vallen? Te vaak zeggen we ook niet alles, want dan bereik je soms het doel niet of niet op de juiste manier. **Loslaten is heel lastig**. Het is heel moeilijk om te zeggen dat je het wilt laten vallen, maar het is ook heel moeilijk om te zeggen dat je het wilt laten vallen.

Opzetting van redenen waarom loslaten lastig is:

- Een doel opgeven betekent jezelf opgeven.
- Dat betekent meestal je optimistisch over je slagingskans.
- Je hebt in een doel geïnvesteerd.
- We zijn houden taken die we niet afbreken beter.

29

Stap 6: Verwerk je kernzinnen in een lopend verhaal (met de tekststructuur in je achterhoofd)

Probleem-oplossingsstructuur!

Samenvatting alinea's:

Loslaten is heel lastig. Daar zijn meerdere redenen voor: je geeft ook jezelf op, je bent te optimistisch over je slagingskans, je hebt al in een doel geïnvesteerd en je onthoudt wat je niet afmaakt beter dan wat je wel afmaakt. Een oplossing hiervoor is dat je jezelf moet afvragen of de droom die je najaagt wel bij je past.

30

Bespreking: voordelen en nadelen van samenvatten op deze manier?

Welke tekststructuur zit hier nou in?

Hebben we alle punten van die vaste structuur behandeld in onze samenvatting?
Tekststructuur gebruiken vóór het samenvatten of juist erna?

31

Afronding

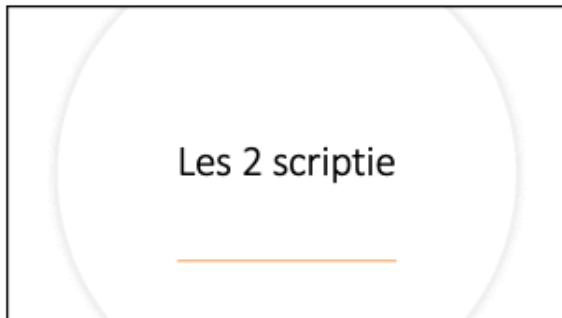
In hoeverre heb je de leerdoelen behaald?

1. Je weet wat de stappen van het stapsgewijs samenvatten zijn.
2. Je weet wat een vaste tekststructuur is.
3. Je weet welke negen vaste tekststructuren er zijn.
4. Je weet hoe je bij het stapsgewijs samenvatten de vaste tekststructuren kunt gebruiken.

Maandag deel 2 van de lesserie
Samen aan de slag met het samenvatten

32

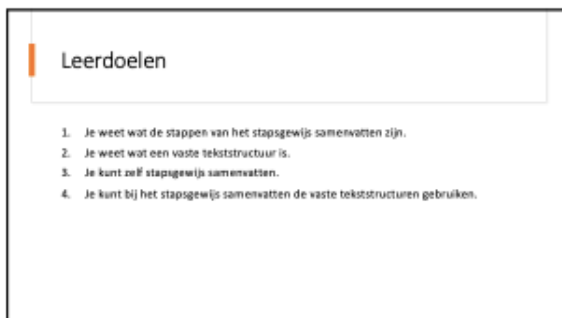
Les 2



1



2



3



4

Stapsgewijs samenvatten

(Brown & Day, 1983)

1	Bepaal na het lezen wat volgens jou de tekststructuur is.
2	Verwijder onbelangrijke informatie, zoals voorbeelden en details.
3	Verwijder herhaalde of dubbele informatie.
4	Generaliseer opmerkingen (gebruik de categorieernaam als vervanger voor voorbeelden uit die categorie).
5	Selecteer een kernzin uit de tekst of bedenk zelf een kernzin.
6	Verwerk je kernzinnen in een lopend verhaal (zet de tekststructuur in je achterhoofd).

5

Klassikale oefening stapsgewijs samenvatten

Samen stapsgewijs samenvatten bij tekst "vriendschap zonder verplichtingen"

6

Stap 0: tekst lezen

(1) Sociale netwerken zoals Hypes, Facebook en Twitter zeggen dat je altijd in contact staat met je vrienden. Maar vullen die vriendschappen ook iets weg? Of gaat het vooral om zelfpromotie? Jos de Mul, filosoof, heeft die bedenkingen over de waarde van meer dan twintig vriendschappen die mensen gemiddeld hebben op vriendschap als Hypes, Facebook en Twitter. "Het is vriendschap licht, met als bij voorbeeld vriendschap zonder verplichtingen. Je kunt er heel makkelijk in en uit. En op internet is dat helemaal makkelijk: met één klik."

(2) Al deze netwerken hebben een nieuwe dimensie gegeven aan menselijke relaties. Borgen deze vriendschappen de mensen echter bij elkaar of leiden ze juist tot meer eenzaamheid? Soms die vriendschappen wel iets voor je zijn je niet meer dan een handig hulpmiddel? Essentiële vraag is dan natuurlijk: wat is vriendschap? Door de tijd heen bestaan bijvoorbeeld een vrij vreedzaam beeld: dingen delen. Dat is ook de kern van vriendschap.

(3) Er zijn, ruwweg, drie soorten vriendschap. De eerste is gebaseerd op nut. Je sluit vriendschap omdat je via de ander bijvoorbeeld hulp kunt krijgen in je werk of omdat de ander nog geld is en dat dan ook op je afkomt. Dat is geen langdurige vriendschap. Zodra het vaarwater voorbij is, is ook de vriendschap voorbij.

(4) De tweede soort is gebaseerd op plezier. Je bent vrienden omdat het gewoon fijn is om samen dingen te doen, bijvoorbeeld samen naar de kroeg gaan. Als die reden wegvalt, eindigt de vriendschap. Deze vriendschappen duren wel langer dan voordeelvriendschappen.

(5) De derde vorm is gebaseerd op welwillendheid, en is dus de meest zeldzame. Je waardeert het karakter van de ander en in die reden wil je vrienden. Dit noemen we doorgaans ware vriendschap. Vrienden door dit en dat.

7

Stap 1: Bepaal na het lezen wat volgens jou de tekststructuur is

Wat denken jullie?
Indelingsstructuur of verklaringsstructuur?

Want:
Onderwerp of verschijnsel aangekondigd
Meerdere kenmerken/verklaringen/aspecten genoemd
Slot nog onbekend...

8

Stap 2: Verwijder onbelangrijke informatie, zoals voorbeelden en details

- (1) Sociale netwerken zoals Hives, Facebook en Twitter zeggen dat je altijd in contact staat met je vrienden. Maar stellen die vriendschappen ook iets voor? Of gaat het vooral om zelfpromotie? ~~Verwijder de informatie die niet relevant is voor de vraag. Het is vriendschap licht met de bij voorbeeld. Vriendschap zonder verplichtingen. Je kunt er heel makkelijk in en uit. En op internet is dat helemaal makkelijk: met één klik."~~
- (2) Al deze netwerken hebben een nieuwe dimensie gegeven aan menselijke relaties. ~~Bringen deze afstanden het de mensen dichterbij elkaar of leiden ze juist tot meer eenzaamheid? Stellen die vriendschappen wel iets voor of zijn ze niet meer dan een handig hulpmiddel? Essentiële vraag is dan natuurlijk: wat is vriendschap? Door de tijd heen hebben bijvoorbeeld een vrij onschuldig beeld: dingen delen. Dat kunnen activiteiten zijn, meereizen en vaak leuke grappen.~~
- (3) Er zijn, netwerg, drie soorten vriendschap. De eerste is gebaseerd op nut. ~~Je sluit vriendschap omdat je via de ander bijvoorbeeld toegang kunt krijgen tot iets wat je niet kunt krijgen op andere manieren. Dat is geen langdurige vriendschap. Zoals het voorbeeld voorbij is, is ook de vriendschap voorbij.~~
- (4) De tweede soort is gebaseerd op plezier, gezin. ~~Je bent vrienden omdat het gewoon fijn is om samen dingen te doen. Bijvoorbeeld samen naar de kroeg gaan. Als die reden wegvalt, eindigt de vriendschap. Deze vriendschappen duren wel langer dan voorbeeldvriendschappen.~~
- (5) De derde vorm is gebaseerd op welwillendheid, en is dus de meest zeldzaam. ~~Je waardeert het karakter van de ander en om die reden wordt je vrienden. Dit noemen we doorgaans ware vriendschap. Vrienden door één en den.~~

9

Stap 2: Verwijder onbelangrijke informatie, zoals voorbeelden en details

- (1) Sociale netwerken zoals Hives, Facebook en Twitter zeggen dat je altijd in contact staat met je vrienden. Maar stellen die vriendschappen ook iets voor? Of gaat het vooral om zelfpromotie? ~~Verwijder de informatie die niet relevant is voor de vraag. Het is vriendschap licht met de bij voorbeeld. Vriendschap zonder verplichtingen. Je kunt er heel makkelijk in en uit. En op internet is dat helemaal makkelijk: met één klik."~~
- (2) Al deze netwerken hebben een nieuwe dimensie gegeven aan menselijke relaties. ~~Bringen deze afstanden het de mensen dichterbij elkaar of leiden ze juist tot meer eenzaamheid? Stellen die vriendschappen wel iets voor of zijn ze niet meer dan een handig hulpmiddel? Essentiële vraag is dan natuurlijk: wat is vriendschap? Door de tijd heen hebben bijvoorbeeld een vrij onschuldig beeld: dingen delen. Dat kunnen activiteiten zijn, meereizen en vaak leuke grappen.~~
- (3) Er zijn, netwerg, drie soorten vriendschap. De eerste is gebaseerd op nut. ~~Je sluit vriendschap omdat je via de ander bijvoorbeeld toegang kunt krijgen tot iets wat je niet kunt krijgen op andere manieren. Dat is geen langdurige vriendschap. Zoals het voorbeeld voorbij is, is ook de vriendschap voorbij.~~
- (4) De tweede soort is gebaseerd op plezier, gezin. ~~Je bent vrienden omdat het gewoon fijn is om samen dingen te doen. Bijvoorbeeld samen naar de kroeg gaan. Als die reden wegvalt, eindigt de vriendschap. Deze vriendschappen duren wel langer dan voorbeeldvriendschappen.~~
- (5) De derde vorm is gebaseerd op welwillendheid, en is dus de meest zeldzaam. ~~Je waardeert het karakter van de ander en om die reden wordt je vrienden. Dit noemen we doorgaans ware vriendschap. Vrienden door één en den.~~

10

Stap 3: Verwijder herhaalde of dubbele informatie

- (1) Sociale netwerken zoals Hives, Facebook en Twitter zeggen dat je altijd in contact staat met je vrienden. Maar stellen die vriendschappen ook iets voor? Of gaat het vooral om zelfpromotie? ~~Verwijder de informatie die niet relevant is voor de vraag. Het is vriendschap licht met de bij voorbeeld. Vriendschap zonder verplichtingen. Je kunt er heel makkelijk in en uit. En op internet is dat helemaal makkelijk: met één klik."~~
- (2) Al deze netwerken hebben een nieuwe dimensie gegeven aan menselijke relaties. ~~Bringen deze afstanden het de mensen dichterbij elkaar of leiden ze juist tot meer eenzaamheid? Stellen die vriendschappen wel iets voor of zijn ze niet meer dan een handig hulpmiddel? Essentiële vraag is dan natuurlijk: wat is vriendschap? Door de tijd heen hebben bijvoorbeeld een vrij onschuldig beeld: dingen delen. Dat kunnen activiteiten zijn, meereizen en vaak leuke grappen.~~
- (3) Er zijn, netwerg, drie soorten vriendschap. De eerste is gebaseerd op nut. ~~Je sluit vriendschap omdat je via de ander bijvoorbeeld toegang kunt krijgen tot iets wat je niet kunt krijgen op andere manieren. Dat is geen langdurige vriendschap. Zoals het voorbeeld voorbij is, is ook de vriendschap voorbij.~~
- (4) De tweede soort is gebaseerd op plezier, gezin. ~~Je bent vrienden omdat het gewoon fijn is om samen dingen te doen. Bijvoorbeeld samen naar de kroeg gaan. Als die reden wegvalt, eindigt de vriendschap. Deze vriendschappen duren wel langer dan voorbeeldvriendschappen.~~
- (5) De derde vorm is gebaseerd op welwillendheid, en is dus de meest zeldzaam. ~~Je waardeert het karakter van de ander en om die reden wordt je vrienden. Dit noemen we doorgaans ware vriendschap. Vrienden door één en den.~~

11

Stap 3: Verwijder herhaalde of dubbele informatie

- (1) Sociale netwerken zoals Hives, Facebook en Twitter zeggen dat je altijd in contact staat met je vrienden. Maar stellen die vriendschappen ook iets voor? Of gaat het vooral om zelfpromotie? ~~Verwijder de informatie die niet relevant is voor de vraag. Het is vriendschap licht met de bij voorbeeld. Vriendschap zonder verplichtingen. Je kunt er heel makkelijk in en uit. En op internet is dat helemaal makkelijk: met één klik."~~
- (2) Al deze netwerken hebben een nieuwe dimensie gegeven aan menselijke relaties. ~~Bringen deze afstanden het de mensen dichterbij elkaar of leiden ze juist tot meer eenzaamheid? Stellen die vriendschappen wel iets voor of zijn ze niet meer dan een handig hulpmiddel? Essentiële vraag is dan natuurlijk: wat is vriendschap? Door de tijd heen hebben bijvoorbeeld een vrij onschuldig beeld: dingen delen. Dat kunnen activiteiten zijn, meereizen en vaak leuke grappen.~~
- (3) Er zijn, netwerg, drie soorten vriendschap. De eerste is gebaseerd op nut. ~~Je sluit vriendschap omdat je via de ander bijvoorbeeld toegang kunt krijgen tot iets wat je niet kunt krijgen op andere manieren. Dat is geen langdurige vriendschap. Zoals het voorbeeld voorbij is, is ook de vriendschap voorbij.~~
- (4) De tweede soort is gebaseerd op plezier, gezin. ~~Je bent vrienden omdat het gewoon fijn is om samen dingen te doen. Bijvoorbeeld samen naar de kroeg gaan. Als die reden wegvalt, eindigt de vriendschap. Deze vriendschappen duren wel langer dan voorbeeldvriendschappen.~~
- (5) De derde vorm is gebaseerd op welwillendheid, en is dus de meest zeldzaam. ~~Je waardeert het karakter van de ander en om die reden wordt je vrienden. Dit noemen we doorgaans ware vriendschap. Vrienden door één en den.~~

12

Stap 4: Generaliseer opsommingen (gebruik de categorienaam als vervanger voor voorbeelden uit die categorie)

Welke opsomming hebben jullie gezien?

Drie soorten vriendschap:

1. Vriendschap gebaseerd op nut.
2. Vriendschap gebaseerd op genot.
3. Vriendschap gebaseerd op welwillendheid.

13

Stap 5: Selecteer een kernzin uit de tekst of bedenk zelf een kernzin

- (1) Sociale netwerken zoals Hyves, Facebook en Twitter zeggen dat je altijd in contact staat met je vrienden. Maar stellen die vriendschappen ook iets voor? Of gaat het vooral om zelfpromotie? De vriendschapsrelaties worden verplichtiger. **Wat is de kernzin?**
- (2) Al deze netwerken hebben een nieuwe dimensie gegeven aan menselijke relaties. **Wat is de kernzin?**
- (3) Er zijn nu twee soorten vriendschap. De eerste is gebaseerd op nut. **Wat is de kernzin?**
- (4) De tweede soort is gebaseerd op plezier, genot. **Wat is de kernzin?**
- (5) De derde vorm is gebaseerd op welwillendheid, en is dus de meest zeldzame. **Wat is de kernzin?**

14

Stap 5: Selecteer een kernzin uit de tekst of bedenk zelf een kernzin

- (1) Sociale netwerken zoals Hyves, Facebook en Twitter zeggen dat je altijd in contact staat met je vrienden. **Wat stellen die vriendschappen ook iets voor? Of gaat het vooral om zelfpromotie? De vriendschapsrelaties worden verplichtiger. Je kunt er heel makkelijk in en uit. En op internet is dat helemaal makkelijk: met één klik.**
- (2) Al deze netwerken hebben een nieuwe dimensie gegeven aan menselijke relaties. **Wat is de kernzin?**
- (3) Er zijn nu twee soorten vriendschap. De eerste is gebaseerd op nut. **Wat is de kernzin?**
- (4) De tweede soort is gebaseerd op plezier, genot. **Wat is de kernzin?**
- (5) De derde vorm is gebaseerd op welwillendheid, en is dus de meest zeldzame. **Wat is de kernzin?**

15

Stap 6: Verwerk je kernzinnen in een lopend verhaal (met de tekststructuur in je achterhoofd)

Indelings- of verklaringsstructuur?

16

In tweetallen oefenen

Wat is tweetallen de tekst "Mijn een vrees" (para. 2013-2, tekst 2) samen. 30 minuten de 9 jf. Vraag? Loop rustig naar voren. Klar? Vraag mij om het antwoordmodel en bekijk je werk.

1. Bepaal na het lezen wat volgens jou de tekststructuur is.
2. Verwijder onbelangrijke informatie, zoals voorbeelden en details.
3. Verwijder herhaalde of dubbele informatie.
4. Generaliseer opsummingen (gebruik de categorieën als vervanger voor voorbeelden uit die categorie).
5. Selecteer een kernzin uit de tekst of bedenk zelf een kernzin.
6. Verwerk je kernzinnen in een lopend verhaal (met de tekststructuur in je achterhoofd).

17

Bespreken van samenvattingen

- Volledig?
- Concreet?
- Tekststructuur?
- Wat ging er goed, wat ging er minder?
- Als je al nagekeken hebt: waar kan je nog verbeteren?

18

Afronding

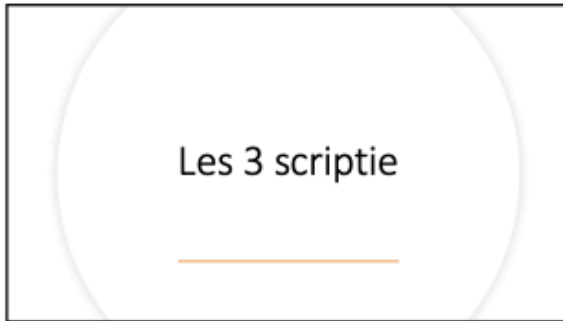
In hoeverre heb je de leerdoelen behaald?

1. Je weet wat de stappen van het stapsgewijs samenvatten zijn.
2. Je weet wat een vaste tekststructuur is.
3. Je kunt zelf stapsgewijs samenvatten.
4. Je kunt bij het stapsgewijs samenvatten de vaste tekststructuren gebruiken.

Morgen deel 3 van de lessenreeks
Zelfstandig aan de slag met het stapsgewijs samenvatten

19

Les 3



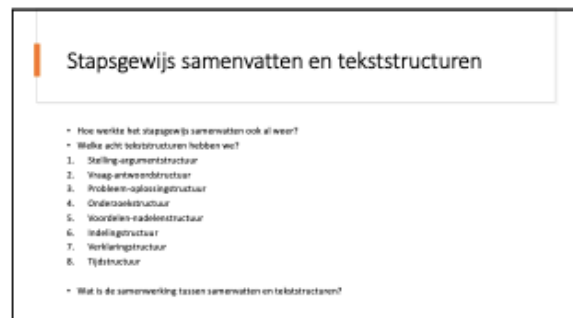
1



2



3



4

**Zelfstandig
stapsgewijs
samenvatten**

"Incidenten worden niet voorkomen door steeds nieuwe regels" (Bavo, 2012-1, tekst 2) https://studieboeken.nl/overeenkomst/110777/over_1.pdf
30 minuten de tijd.
Vragen? Loop rustig naar voren.
Klaar? Vraag mij om het antwoordmodel.

1. Bepaal na het lezen wat volgens jou de tekststructuur is
2. Verwijder onbelangrijke informatie, zoals voorbeelden en details
3. Verwijder herhaalde of dubbele informatie
4. Generaliseer opsommingen (gebruik de categorienaam als vervanger voor voorbeelden uit die categorie)
5. Selecteer een kernzin uit de tekst of bedenk zelf een kernzin
6. Verwerk je kernzinnen in een lopend verhaal (met de tekststructuur in je achterhoofd)

5

Bespreking: wat maakt een samenvatting goed?

6

Peerfeedback

- Geef feedback op elkaars samenvatting a.d.h.v. punten die net uit bespreking kwamen en correctiemodel.
- Besteed specifiek aandacht aan tekststructuur.
- 5 minuten feedback samenvatting 1, dan 5 minuten feedback samenvatting 2 = 10 minuten totaal

Vragen? Loop rustig naar voren
Klaar? Schrijf op wat je geleerd hebt van de feedback/verbeter je samenvatting

7

Afronding

In hoeverre heb je de leerdoelen behaald?

1. Je kunt zelf stapsgewijs samenvatten.
2. Je kunt bij het stapsgewijs samenvatten de vaste tekststructuren gebruiken.
3. Je kunt de samenvatting van een klasgenoot beoordelen op volledigheid en correctheid.

Morgen:
(formatieve) toets samenvatten → onderdeel van mijn scriptie
Je krijgt hiervoor geen cijfer, maar het zou heel fijn zijn als je het wel serieus maakt ☺

Maandag: bespreking toets

8

Bijlage 3: Teksten en opdrachten bij metingen

Meting 1 scriptie

Deelnemersnummer:

Hieronder vind je de tekst ‘De groene autorace’. Lees onderstaande aanwijzingen zorgvuldig!

1. Lees de tekst.
2. Maak vervolgens een goedlopende samenvatting bij deze tekst. Gebruik maximaal 180 woorden. Jouw samenvatting moet ook duidelijk zijn voor iemand die de originele tekst niet gelezen heeft.
3. Je mag schrijven en strepen in de tekst.
4. Zorg dat je een nette, leesbare eindversie van de samenvatting inlevert.
5. Ben je klaar? Leg dan al je blaadjes ondersteboven, pak je iPad, en werk aan je spelling.

Veel succes!

De groene autorace

(1) De elektrische auto is een zeehondje. Het is onmogelijk om er niet verliefd op te worden. Dat gebeurt dan ook massaal. Overheden in diverse landen dragen hun ambitie uit om op het gebied van elektrische auto's een voortrekkersrol in Europa te vervullen. Het ministerie van Economische Zaken heeft de afgelopen zomer 65 miljoen euro uitgetrokken om van Nederland ‘de internationale proeftuin voor elektrisch rijden’ te maken. Amsterdam en Den Bosch wedijveren over welke stad binnenkort de meeste elektrische auto's heeft. Spanje wil er in 2014 één miljoen op de weg hebben, Nederland gaat voor één miljoen elektrische auto's in 2020, heel Groot-Brittannië zal binnen twintig jaar elektrisch rijden.

(2) De opwinding over de auto van morgen gaat verder dan bij andere nieuwe apparaten gebruikelijk is. Tot op zekere hoogte is dat rotsvaste geloof in de elektrische auto begrijpelijk. Het zou immers zo kunnen zijn dat de mens via CO₂-uitstoot het klimaat opwarmt en dan is het verstandig om te zoeken naar vervoermiddelen die zo min mogelijk van dat zogeheten broeikasgas produceren. Bovendien is het zeker waar dat binnen enkele decennia de aardolie schaars dan wel op is en dat we dus vóór dat moment aanbreekt een alternatief moeten hebben voor de verbrandingsmotor die ruim een eeuw geleden door de heren Otto en Diesel bedacht is en die de wielen van de auto van nu doet draaien. Ook is het onmiskenbaar zo dat de elektrische auto een zekere aantrekkelijkheid bezit. Wie er wel eens in heeft gereden, weet dat het geen pijn doet om afscheid te nemen van het oude vertrouwde vroem, vroem. Een elektrische auto rijdt sportiever dan de sportiefste sportwagen. Je moet zelfs uitkijken dat je niet uit de bocht vliegt, zo hard trekt hij op.

(3) Tot zover de voordelen. Want o, o, wat heeft de elektrische auto veel nadelen en o, o, wat is het daarom onbegrijpelijk dat de hele wereld er als een kip zonder kop achteraan hobbelt. Om te beginnen is hij duur in de aanschaf. Rijden op elektriciteit mag dan aanzienlijk goedkoper zijn dan rijden op benzine of diesel, de onderhoudskosten mogen lager zijn, omdat de elektromotor geen bewegende onderdelen kent, toch zal de aanschaf altijd 10.000 tot 20.000 euro hoger zijn dan die van een vergelijkbare niet-elektrische auto. Zelfs dat is een optimistische voorstelling van zaken. De eerste elektrische auto's die nu op de markt zijn, kosten vaak meer dan 100.000 euro (de Lotus Elise en de Tesla). In Gelderland zit een bedrijfje dat een Volkswagen Golf ombouwt tot elektrische auto voor ruim 70.000 euro. Ter vergelijking: de goedkoopste nietelektrische Golf kost 17.000 euro.

(4) Natuurlijk zal de consument die straks een elektrische auto koopt, niet veel extra hoeven te betalen. De prijs van een auto is, net als de prijs van elektriciteit, politiek bepaald en de huidige politici zijn even gecharmeerd van de elektrische auto als van de windmolen. Er zullen dus straks minstens zoveel subsidies en vormen van belastingaftrek naar de elektrische auto vloeien als nu al naar groene stroom. Al die geldelijke knipoogjes moeten echter wel worden betaald door de belastingbetaler. De koper van een elektrische auto zal daarvan straks weinig bij de aanschaf merken, maar des te meer als bij hem de jaarlijkse belastingaanslag op de deurmat valt.

(5) Het is niet mogelijk om door massaproductie de werkelijke kostprijs van een elektrische auto terug te brengen tot die van een nietelektrische auto. Er zit immers voor een paar honderd kilo aan de meest geavanceerde batterijen in. Die zullen – zo zeggen zelfs de meest optimistische deskundigen – 10.000 euro duurder blijven dan de kleine accu die nu in een niet-elektrische auto zit. Pessimistische deskundigen komen uit op 20.000 euro.

(6) Voor de samenleving komen daar ook nog eens omvangrijke verborgen kosten bovenop. Als Nederland massaal aan de elektrische auto gaat, zullen er twee- tot driemaal zoveel elektriciteitscentrales moeten verrijzen als er nu zijn. De huidige capaciteit zal tekortschieten. Het elektriciteitsnet zal hoe dan ook moeten worden versterkt. Dat kost al gauw een paar miljard euro.

(7) Verder zullen de uitgaven op het gebied van infrastructuur voor de gemeenschap zeer ingrijpend zijn. Slechts een klein deel van de Nederlandse bevolking bezit een garage waarin de auto 's nachts kan worden opgeladen. Er zullen dus ten behoeve van al die mensen die drie hoog achter wonen, massaal oplaadpalen – vermoedelijk gekoppeld aan parkeervergunningen – langs de straten moeten worden geplaatst. Ook zullen de steden overhoop moeten worden gehaald en opengebrouwen voor de aanleg van nieuwe

elektriciteitsleidingen. Er zullen bovendien tal van oplaadstations moeten worden gebouwd waar het mogelijk is de auto met een superdikke kabel in een half uur tijd op te laden, in plaats van in zes tot acht uur via het normale stopcontact. Ook dat zal allemaal miljarden kosten.

(8) Mede door al die ontplooiende activiteiten zullen de milieu- en CO₂- voordelen van de elektrische auto deels teniet worden gedaan. Natuurlijk, de doelmatigheid van een elektromotor is hoger dan die van een verbrandingsmotor – er wordt minder energie verspild in de vorm van warmteverlies – en natuurlijk, de elektrische auto stoot nul komma nul CO₂ uit en veroorzaakt dus geen luchtvervuiling, maar de elektriciteit zal wel moeten worden opgewekt in centrales. Bij dat proces komt zowel veel vervuiling als CO₂ vrij.

(9) Vermoedelijk zullen niet alle nieuw te bouwen elektriciteitscentrales gebruikmaken van kernenergie voor het opwekken van elektriciteit. Windmolenparken kunnen de benodigde elektriciteit ook niet leveren, al heeft de elektrische auto wel het voordeel dat hij windmolens een beetje minder onaantrekkelijk maakt: de wind die 's nachts waait, kan dan eindelijk worden benut¹. Er zullen dus kolencentrales bij moeten komen. Daardoor zullen de voordelen van de elektrische auto veel minder groen blijken te zijn dan ze nu lijken.

(10) Onze afhankelijkheid van antiwesters gezinde landen (het MiddenOosten met zijn aardolie, Rusland en Iran met hun aardgas) zal door de elektrische auto ook bepaald niet verdwijnen. De schaarse grondstof lithium, die nodig is voor de fabricage van oplaadbare batterijen voor elektrische auto's, komt vooral uit Bolivia, een land dat niet bepaald openstaat voor buitenlandse investeringen.

(11) De elektrische auto zal ook in psychologisch opzicht een andere auto zijn. Het is de vraag of al zijn bewonderaars dat beseffen. De vrijheid om te gaan en te staan waar je wilt, een eigenschap die de auto van nu zo aantrekkelijk maakt, zal minder zijn. Er komen vermoedelijk slimme elektriciteitsmeters in onze woning die met het openbare elektriciteitsnet zullen communiceren wat het beste tijdstip is om de auto op te laden. Hiermee wordt voorkomen dat straks iedereen die van zijn werk thuiskomt, om zes uur 's avonds zijn auto gaat opladen: dan knalt gegarandeerd in het hele land het stroomnet eruit.

(12) Als om één uur 's nachts je moeder belt dat ze het zo benauwd heeft en vraagt of je haar even naar het ziekenhuis kunt rijden, is er een gereede kans dat de auto niet beschikbaar is, omdat hij dan net wordt opgeladen. Natuurlijk krijgen de meeste moeders niet elke nacht een hartaanval. Waar het om gaat, is dat het aureool van betrouwbaarheid dat de auto van nu heeft, straks minder zal zijn bij de elektrische auto. Die beperking zal zich ook doen gelden op een ander terrein. Er is straks geen sprake meer van een huisje op wielen, want de kans dat je

met het hele gezin met je elektrische auto naar Zuid Frankrijk op vakantie kunt, is miniem, gegeven het beperkte rijbereik: meer dan 200 kilometer – en dat is al optimistisch – zit er niet in. Door dit gegeven zal de elektrische auto hoogstwaarschijnlijk zelfs het tweedeautobezit sterk verhogen. Veel gezinnen zullen een kleine elektrische auto aanschaffen om door de week op en neer naar het werk te gaan en een mooi groot fossiel houden voor de weekeindjes, de wintersport en de zomervakantie.

(13) Met andere woorden: het wordt tijd om de zwaar overspannen verwachtingen ten aanzien van de elektrische auto te temperen. Het is een feit dat we opvolgers nodig hebben voor de benzine- en dieselauto's, maar er zijn meer alternatieven het bestuderen waard dan alleen de elektrische auto. Deze auto is een interessante optie, maar het is nog veel te vroeg om nu al beleidsmatig vast te leggen dat hij de groene auto van morgen en zelfs die van overmorgen is. Daarom zou het verstandig zijn als overheden nog even goed nadenken, voor ze met enorme investeringen en fiscale maatregelen gaan strooien. De groene autorace is nog lang niet gereden.

noot 1:

Elektriciteit uit windenergie wordt niet opgeslagen, maar meteen verbruikt door de consument. 's Nachts gaat de wind op grondniveau vaak liggen, maar op grote hoogte kan het juist extra hard gaan waaien. Op dat moment – als er relatief weinig vraag is – zou windenergie kunnen worden ingezet voor het opladen van de accu's van elektrische auto's.

naar: Simon Rozendaal

uit: Elsevier, 31 oktober

Meting 2 scriptie**Deelnemersnummer:**

Hieronder vind je de tekst ‘Regels voor de praatzieke burger’. Lees onderstaande aanwijzingen zorgvuldig!

1. Lees de tekst.
2. Maak vervolgens een goedlopende samenvatting bij deze tekst. Gebruik maximaal 200 woorden. Jouw samenvatting moet ook duidelijk zijn voor iemand die de originele tekst niet gelezen heeft.
3. Je mag schrijven en strepen in de tekst.
4. Zorg dat je een nette, leesbare eindversie van de samenvatting inlevert.
5. Ben je klaar? Leg dan al je blaadjes ondersteboven, pak je iPad, en werk aan je spelling.

Veel succes!

Regels voor de praatzieke burger

(1) Vrijuit kunnen spreken is van groot belang in een democratie. Het vrije debat is nodig om de verschillende kanten van een kwestie te kunnen horen en tegen elkaar af te wegen.

Kritische geluiden zijn onmisbaar voor de ontwikkeling van de democratie, omdat ze ervoor zorgen dat rechten en praktijken ter discussie blijven staan.

(2) Het vrijuit spreken zelf is ook voortdurend onderwerp van debat. Zijn er grenzen aan wat je in een democratie mag zeggen? Mag je bijvoorbeeld mensen beledigen als hun uiterlijk, mening, levensstijl, seksuele voorkeur, kledingdracht of godsdienst je niet aanstaan? Of zijn sommige vormen van vrijuit spreken juist een bedreiging voor de mondigheid die de grondslag vormt van de westerse cultuur?

(3) In de negentiende eeuw was voor de Friese sociaal-anarchist Ferdinand Domela Nieuwenhuis (1849-1919) het vrije spreken een van de hoogste principes in het menselijk bestaan. Hij bouwde daarmee voort op een westerse traditie van vrijmoedig en onbevooroordeeld spreken zoals dat in de Griekse Oudheid bestond. Daarbij was altijd sprake van hiërarchische verhoudingen. De burger moest het als zijn plicht zien om vanuit een ondergeschikte positie openlijk de waarheid te spreken. Hij hoorde de moed te hebben om een meerdere erop te wijzen dat iets niet goed ging, zodat op die manier verbetering tot stand gebracht kon worden.

(4) Domela Nieuwenhuis zag het als een plicht te laten merken dat je het ergens niet mee eens bent, ook als je daardoor in de gevangenis belandt of de gunst van vrienden, de partij of het volk verliest. Het innemen van een kritisch standpunt vergde in die tijd veel moed. Verder

meende hij dat wat iemand zegt, redelijk en verstandig moest zijn. Bovendien moest elk gezag van boven- en buitenaf worden verworpen en alle oordelen moesten berusten op waarnemingen. Ervaring en gedachten werden pas geformuleerd nadat alles onderzocht en beoordeeld was.

(5) Tot slot achtte Domela Nieuwenhuis een krachtig individu de beste basis voor een goede samenleving. Hij had zelfs zo'n groot vertrouwen in het individu, dat hij het niet nodig vond om de vrijheid van spreken op welke manier dan ook te begrenzen. Daarom moest alles wat het individu verstikt, vermeden en bestreden worden. Hij verwierp het idee dat de vrijheid van de een die van de ander kan belemmeren, en dat er dus wetten of morele druk nodig zijn om ervoor te zorgen dat anderen geen schade wordt toegebracht. Een staat of ander overheidsorgaan was in zijn ogen overbodig; het individu is zelf in staat de juiste beslissingen te nemen.

(6) In het midden van de jaren zeventig stond ik erg positief tegenover dit idee. Ik werd in die tijd uitgenodigd om de pinksterdagen door te brengen op de Camping tot Vrijheidsbezinning in Appelscha. Ik was nieuwsgierig hoe mensen zouden zijn als er geen normerende druk op hen werd uitgeoefend. Zelf was ik met strenge ge- en verboden opgevoed. Die opvoeding had me niet veel goeds gebracht, meende ik. In Appelscha verwachtte ik een ander soort mens te zien, een mens die in vrijheid vanzelf tot het goede kwam.

(7) Hoe groot was mijn teleurstelling toen ik op Eerste Pinksterdag bij een van de vele discussies aanschoof. De meningsverschillen liepen hoog op. In een mum van tijd vlogen de beledigingen en scheldwoorden door de lucht. Af en toe liep iemand stampvoetend de zaal uit om elders zijn gelijk te halen. Mijn geloof in de goede mens kreeg daar in Appelscha een flinke deuk.

(8) Er gebeurde nóg iets in die tijd. Ik deed ook ervaringen op met nieuwe vormen van samenleven in Amsterdamse woongroepen. Zonder structuur en vaste afspraken bleken mensen, ikzelf inclusief, in staat tot veel meer egoïsme, jaloezie en vijandigheid dan ik ooit had gedacht.

(9) Toen Domela Nieuwenhuis nog leefde, waren de gezagsverhoudingen verticaal en daardoor glashelder. Priesters, ministers, artsen, bovenmeesters en de vader, als hoofd van het gezin, werden op hun woord geloofd. Of zij werkelijk de waarheid in pacht hadden, was niet aan de orde. Sinds die tijd is de macht van vorsten, godsdienstige instituten en staten behoorlijk afgebrokkeld. Politiek is horizontaler geworden, iets tussen burgers onderling. Ze moeten het voor een belangrijk deel met elkáár zien te rooien.

(10) Dit alles is niet zonder gevolgen gebleven. De spelregels van het vrije spreken werden steeds minder in acht genomen. Daarnaast speelde het zoeken naar waarheid nauwelijks meer een rol. Vroeger vereiste dat moed, omdat het gericht was tot het gezag, tot een hogere, machtigere instantie. Het huidige ‘zeggen wat je denkt’ heeft nog maar weinig met deze traditie te maken.

(11) Wat ons vandaag de dag nog wel verbindt met de idealen van Domela Nieuwenhuis, is de plicht om kritisch te zijn en de bereidheid om meningen en uitspraken ter discussie te stellen. Daarbij laat de burger zich liever overtuigen door argumenten dan door gezag, reclame of dwang. Het vrije en openlijke spreken is vooral iets tussen burgers en groepen burgers geworden, en veel minder een moedig spreken dat zich van onder naar boven richt.

(12) Daarbij kan zich een probleem voordoen. Iedereen mag in een democratie vrijuit spreken, maar wat moeten we doen als kwaadwillende mensen het hoogste woord voeren, haatdragende taal uitslaan en de democratie in gevaar willen brengen? Wat betekent het voor het vrije spreken dat vrijwel alle relaties in de samenleving horizontaler zijn geworden?

(13) Horizontale relaties, waarin de gezagsverhoudingen niet duidelijk zijn, vergen veel meer nadenken en veel meer zelfbeheersing dan verticale relaties. Vrijuit spreken tegenover iemand die gezag had, vergde in de tijd van Domela Nieuwenhuis nog moed, omdat de koning of de bovenmeester over strafmiddelen beschikte. Je bedacht je wel twee keer voordat je overging tot het uitspreken van je waarheid. Binnen horizontale relaties is de verleiding om je zonder voorbehoud te uiten vele malen groter, want er zit nauwelijks risico aan. (14) De idee dat iedereen moet kunnen zeggen wat hij denkt, heeft ertoe geleid dat grote groepen burgers menen dat zij het recht hebben om altijd hun gevoelens van ongenoegen te uiten. Zij zeggen wat ze op het hart hebben, waar ze zich aan ergeren en waar ze volgens hen recht op hebben. De media bieden deze mensen alle ruimte om, zonder enig risico, hun ongenoegen publiekelijk te ventileren.

(15) De praatzieke burger van nu spreekt ongeremd, zonder eerst na te denken. Hij geeft graag zijn mening, bekommert zich niet om de waarheid en maakt geen onderscheid tussen zaken waarover hij kan spreken en zaken waarover hij beter kan zwijgen. Het doel van dit ‘zeggen wat je denkt’ is niet de democratie te verbeteren of tekortkomingen op te heffen, maar aandacht en erkenning te krijgen voor eigen ongenoegen en eigen gelijk. Dit heeft soms een kwalijke uitwerking.

(16) Een cabaretier die de premier beledigt, gebruikt een positieve vorm van vrij spreken, omdat hij zich richt tegen een machthebber die hem de mond kan snoeren. Als een Kamerlid echter een minister uitscheldt – en daarmee de gunst van de kiezers hoopt te winnen – loopt

hij geen enkel risico op vervolging of gevaar, terwijl hij wel schade kan aanrichten. Als Kamerlid is hij niet van de minister afhankelijk, hij controleert juist zijn beleid. De minister heeft geen gezag over hem en staat dus met lege handen, want als hij niet in een ordinaire ruzie wil terechtkomen, heeft hij geen andere keuze dan te zwijgen.

(17) De horizontale relaties van nu maken de verleiding om te zeggen wat je denkt steeds groter. Als we niet willen terugkeren naar de verticale verhoudingen van vroeger, dan is het van belang om nieuwe culturele regels te ontwikkelen voor het vrije spreken. Je kunt afspreken dat het vrijuit spreken de menselijke waardigheid niet mag aantasten. Iemand een beest noemen kan tot uitsluiting of discriminatie leiden. Het vrijelijk spreken zou bovendien altijd gepaard moeten gaan met wederzijds respect. Een voorbeeld daarvan gaf de burgemeester van Rotterdam, Ahmed Aboutaleb, indertijd in een interview met ‘de Volkskrant’. “Stichters van moskeeën,” zei hij, “zouden de wijsheid moeten hebben om niet al hun wensen – zoals minaretten hoger dan de lichtmasten van Feyenoord – keihard op tafel te leggen. Ze moeten rekening houden met de gevoelens onder de bevolking en de wijsheid hebben een stapje terug te doen.”

(18) Juist een samenleving die iedereen het recht geeft om openlijk zijn zegje te doen, zal zich bewust moeten zijn van het feit dat mensen niet van nature geneigd zijn tot het goede. Er zullen in het vrije debat steeds spelregels nodig zijn om het verbale geweld en de schade die dit kan berokkenen binnen de perken te houden. In een horizontale samenleving heeft de dialoog duizendmaal meer kracht.

naar: Marli Huijer

uit: Trouw, 6 december 2008

Marli Huijer is bijzonder hoogleraar filosofie aan de Erasmusuniversiteit te Rotterdam en lector filosofie aan de Haagse Hogeschool.

Bijlage 4: Enquête

Vragenlijst

Deelnemersnummer:

A. Geef jouw mening op stelling 1-5 door één smiley te omcirkelen.

1. Ik vind het stapsgewijs samenvatten nuttig.



2. Ik vind het stapsgewijs samenvatten leuk.



3. Ik vind de lessenreeks over stapsgewijs samenvatten een goede aanvulling op de normale lessen over tekstbegrip.



4. Ik begrijp de structuur van een tekst beter door het stapsgewijs samenvatten.



5. Ik ga het stapsgewijs samenvatten vaker gebruiken.



C. Kruis aan bij welk vak of welke vakken je het stapsgewijs samenvatten ook zou willen gebruiken.

- | | |
|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Engels | <input type="checkbox"/> Aardrijkskunde |
| <input type="checkbox"/> Frans | <input type="checkbox"/> Geschiedenis |
| <input type="checkbox"/> Wiskunde | <input type="checkbox"/> Biologie |
| <input type="checkbox"/> Natuurkunde | <input type="checkbox"/> Maatschappijleer |
| <input type="checkbox"/> Scheikunde | <input type="checkbox"/> Anders, namelijk |
-

D. Kruis aan hoe nieuw de verschillende stappen voor jou waren	Heel nieuw					Heel bekend	
1. Bepaal na het lezen wat volgens jou de tekststructuur is	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Verwijder onbelangrijke informatie, zoals voorbeelden en details	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Verwijder herhaalde of dubbele informatie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Generaliseer opsommingen (gebruik de categorienaam als vervanger voor voorbeelden uit die categorie)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Selecteer per alinea een kernzin uit de tekst of bedenk zelf een kernzin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Verwerk je kernzinnen in een lopend verhaal (met de tekststructuur in je achterhoofd)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B. Kruis aan hoe makkelijk jij de verschillende stappen kon toepassen	Heel moeilijk					Heel makkelijk	
1. Bepaal na het lezen wat volgens jou de tekststructuur is	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Verwijder onbelangrijke informatie, zoals voorbeelden en details	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Verwijder herhaalde of dubbele informatie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Generaliseer opsommingen (gebruik de categorienaam als vervanger voor voorbeelden uit die categorie)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Selecteer per alinea een kernzin uit de tekst of bedenk zelf een kernzin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Verwerk je kernzinnen in een lopend verhaal (met de tekststructuur in je achterhoofd)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

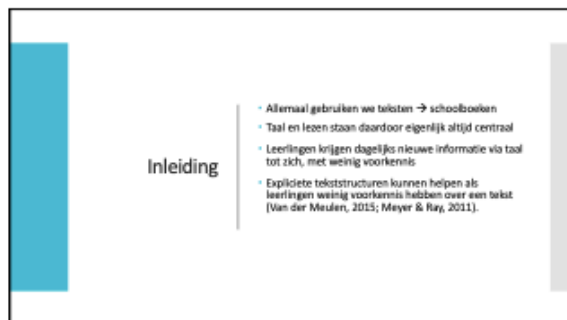
Bijlage 5: PowerPoint-presentatie focusgroep



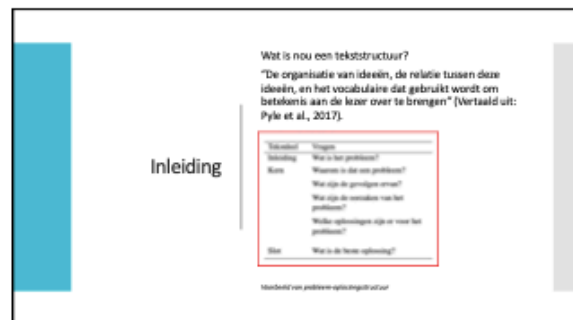
1



2



3



4

Inleiding

Vaste tekststructuren:

1. voordeelen-nadelenstructuur
2. Stelling-argumentstructuur
3. Indelingsstructuur
4. Verklaaringsstructuur
5. Probleem-oplossingsstructuur
6. Tijdsstructuur
7. Onderzoekstructuur
8. Vraag-antwoordstructuur

5

Inleiding

- Betere kennis van tekststructuren → een betere identificatie van belangrijke informatie in een tekst (bijvoorbeeld relaties/verbanden) = een algemeen beter beeld van een tekst (Bogaerds-Huizenberg et al., 2020)
- meer evalueren, reflecteren en (in het algemeen) leren
- Probleem: leerlingen herkennen (a.d.h.v. huidige methode) tekststructuren vaak niet in een tekst
- Is samenvatten de oplossing?

6

Tekststructuur en stapsgewijs samenvatten

- Een betere kennis over tekststructuur → betere samenvattingen.
- Schrijven over een tekst die je gelezen → betere leesvaardigheid (Graham & Hebert, 2010).
- Samenvatten leidt daarnaast tot beter tekstbegrip en meer inzicht in de tekststructuur (Aghaadeh, Mohammadi & Sarkhosh, 2019; Eklidge, 2013).
- Maar kunnen leerlingen wel samenvatten?

7

Tekststructuur en stapsgewijs samenvatten

- Weinig onderwijs in samenvatten, behalve "vind de hoofdgedachte"
- → Stapsgewijs samenvatten (Brown & Day, 1983)
- Lesserieks van 3 lessen aan vwo-4 waarin leerlingen steeds zelfstandiger aan de slag gingen met stapsgewijs samenvatten, tekststructuur en samenvatsten.

8

1	Bepaal na het lezen wat volgens jou de tekststructuur is
2	Verwijder onbelangrijke informatie, zoals voorbeelden en details
3	Verwijder herhaalde of dubbele informatie
4	Generaliseer opmerkingen (gebruik de categorisamen als verwijzer voor voorbeelden uit die categorie)
5	Selecteer per afzender een kernzin uit de tekst of bedenk zelf een kernzin
6	Verwerk je kernzinnen in een logisch verband (met de tekststructuur in je achterhoofd)

Tekststructuur en stapsgewijs samenvatten

9

(4) Het slachte nieuws is echter: loutere is ontzettend lastig. "Een doel opgeven dat belangrijk voor je is, betekent een belangrijk deel van jezelf opgeven. Dat doe je niet zomaar", schrijft onderzoeker Charles Carver in een van zijn publicaties. En ook Koolle weet uit eigen ervaring dat loutere 'niet eikel' is. "Ik merkte het zelf toen ik vader werd. Ik moest mijn ambities wat betreft mijn carrière bijstellen. Ik dacht: dat kan ik wel, ik neem met minder genoegen, maar het bleek toch een stuk lastiger dan ik vooraf dacht."

(5) Volgens Koolle kom je in een bepaalde stemming als je je op een doel richt. "Je wordt optimistisch en daardoor een beetje romantisch over de kans dat je je doel gaat behalen." Er is nog iets wat opgeven lastig maakt. Hoe meer je in een bepaald doel hebt geïnvesteerd, hoe meer je het gevoel hebt dat je erin moet doorgaan, ook al zie je het alom niet meer zitten. En ook het feit dat we de neiging hebben om taken die we niet afmaken beter te onthouden dan dingen die we wel voltooien, maakt het stoppen moeilijk.

(6) Maar hoe weet je of het tijd is om het bijlage erbij naar te gaan? Te vroeg opgeven is ook niet slim, want dan bereik je niets. Het gaat natuurlijk om de twijfelgevallen. Een vraag die je jezelf volgens Koolle in de eerste plaats moet stellen, is of de droom die je nastaat wel bij je past. "Een doel moet niet alleen realistisch zijn, het moet ook iets zijn wat je dicht zelf wilt en niet iets wat van buiten is opgelegd. Een voorbeeld is dat van iemand die zijn vervolgopleiding laat afhangen van wat zijn ouders willen. Uiteindelijk zal hij er ongelukkig en gefrustreerd van worden en kan hij er beter mee stoppen."

10

Probleem-oplossing?

Want:

- probleem: loslaten is lastig
- Meerdere redenen waarom het dan lastig is
- Oplossing hoe je kunt denken aan opgeven?

Stap 1: Bepaal na het lezen wat volgens jou de tekststructuur is

11

Stap 2: Verwijder onbelangrijke informatie, zoals voorbeelden en details

(4) Het slachte nieuws is echter: loutere is ontzettend lastig. "Een doel opgeven dat belangrijk voor je is, betekent een belangrijk deel van jezelf opgeven. Dat doe je niet zomaar", schrijft onderzoeker Charles Carver in een van zijn publicaties. En ook Koolle weet uit eigen ervaring dat loutere 'niet eikel' is. "Ik merkte het zelf toen ik vader werd. Ik moest mijn ambities wat betreft mijn carrière bijstellen. Ik dacht: dat kan ik wel, ik neem met minder genoegen, maar het bleek toch een stuk lastiger dan ik vooraf dacht."

(5) Volgens Koolle kom je in een bepaalde stemming als je je op een doel richt. "Je wordt optimistisch en daardoor een beetje romantisch over de kans dat je je doel gaat behalen." Er is nog iets wat opgeven lastig maakt. Hoe meer je in een bepaald doel hebt geïnvesteerd, hoe meer je het gevoel hebt dat je erin moet doorgaan, ook al zie je het alom niet meer zitten. En ook het feit dat we de neiging hebben om taken die we niet afmaken beter te onthouden dan dingen die we wel voltooien, maakt het stoppen moeilijk.

(6) Maar hoe weet je of het tijd is om het bijlage erbij naar te gaan? Te vroeg opgeven is ook niet slim, want dan bereik je niets. Het gaat natuurlijk om de twijfelgevallen. Een vraag die je jezelf volgens Koolle in de eerste plaats moet stellen, is of de droom die je nastaat wel bij je past. "Een doel moet niet alleen realistisch zijn, het moet ook iets zijn wat je dicht zelf wilt en niet iets wat van buiten is opgelegd. Een voorbeeld is dat van iemand die zijn vervolgopleiding laat afhangen van wat zijn ouders willen. Uiteindelijk zal hij er ongelukkig en gefrustreerd van worden en kan hij er beter mee stoppen."

12

Resultaten onderzoek

- Toen klas 1 deze lesreeks had gekregen (terwijl klas 2 het reguliere onderwijs volgde) verschilde de score op hun samenvattingsstoets significant!
- Toen beide klassen uiteindelijk de lesreeks hadden gekregen, verschilde hun score op de tweede samenvattingsstoets niet meer.

(voorzichtige) conclusie: het stapsgewijs samenwatten verbetert de samenvattingen!

17

Resultaten onderzoek

Bij welke vakken zouden leerlingen het stapsgewijs samenwatten nog meer willen toepassen?

Tabel 10
Frequentieverdeling aangekruiste vakken

Vak	Aantal keer aangekruist
Geschiedenis	16
Aardrijkskunde	14
Biologie	13
Scheikunde	11
Maatschappijleer	10
Natuurkunde	8
WOM	6
Engels	5
Economie	2

Wakdoorn = de persoon om leerling specifieke lesmomenten van het vakgebied bij te brengen (Schoenbach, Braunger, Greenleaf & Lomas, 2003).

18

Persoonlijke brainstorm nut/buikbaarheid/ voordelen en nadelen

19

Groepsdiscussie

20

Bijlage 6: Hand-out focusgroep

Hand-out focusgroep ‘stapsgewijs samenvatten bij de zaakvakken’ – Marlous van Oostrum

Teksten staan dagelijks centraal op school. Vaak gaat het voor leerlingen om nieuwe teksten met onderwerpen waar ze nog weinig voorkennis van hebben. Expliciete tekststructuur helpt dan bij begrip, bijvoorbeeld als een leerling snel herkent dat de tekst bestaat uit een chronologische weergave van gebeurtenissen, of als de tekst antwoord geeft op een centrale vraag.

Er zijn acht tekststructuren:

1. voordelen-nadelenstructuur
2. stelling-argumentstructuur
3. indelingsstructuur
4. verklaringsstructuur
5. probleem-oplossingsstructuur
6. tijdsstructuur
7. onderzoekstructuur
8. vraag-antwoordstructuur.

Tekstdeel	Vragen
Inleiding	Wat is het probleem?
Kern	Waarom is dat een probleem? Wat zijn de gevolgen ervan? Wat zijn de oorzaken van het probleem? Welke oplossingen zijn er voor
Slot	Wat is de beste oplossing?

Probleem: leerlingen herkennen tekststructuren amper a.d.h.v. de methode ().

Oplossing: samenvatten?

→ Samenvatten en tekststructuur beïnvloeden elkaar namelijk positief!

→ volgend probleem: leerlingen kunnen ook amper samenvatten...

→ “vind de hoofdgedachte” vaak de enige instructie

Scriptieonderzoek:

In drie lessen leerde ik twee V4-klassen de methode ‘stapsgewijs samenvatten’ van Brown & Day (1983), met extra aandacht voor tekststructuur. Uit mijn onderzoek bleek dat deze methode een significant effect had. Nadat één klas wel de lessenreeks over het stapsgewijze samenvatten had gehad (en de andere klas niet), scoorden zij significant hoger op de samenvattingstoets. Nadat beide klassen de lessenreeks hadden gehad, werd er gelijk gescoord. Er kan dus voorzichtig geconcludeerd worden dat het stapsgewijze samenvatten hun samenvattingen en tekstinzicht verbetert. De eerste groep ging daarnaast veel sneller samenvatten toen zij de tweede meting maakten, zonder minder nauwkeurig te worden.

De stappen van het stapsgewijze samenvatten:

1. bepaal na het lezen wat volgens jou de tekststructuur is
2. Verwijder onbelangrijke informatie, zoals voorbeelden en details
3. Verwijder herhaalde of dubbele informatie
4. Generaliseer opsommingen (gebruik de categorienaam als vervanger voor voorbeelden uit die categorie)
5. Selecteer per alinea een kernzin uit de tekst of bedenk zelf een kernzin
6. Verwerk je kernzinnen in een lopend verhaal (met de tekststructuur in je achterhoofd)

Omdat bij zaakvakken inhoud en vaardigheden vaak hand in hand gaan, is de zaakvakdocent bij uitstek de persoon om de leerlingen beter te leren samenvatten!

Bijlage 7: Vraagroute focusgroep

Samenvatten:

- Heb jij samenvatopdrachten in curriculum?
- Besteed je aandacht aan het leren samenvatten?
- Vind jij samenvatten in het algemeen nuttig voor jouw vak?

Stapsgewijs samenvatten:

- In hoeverre vind je het stapsgewijze samenvatten nuttig/buikbaar?
- Welke voordelen en nadelen zie je bij deze manier van samenvatten?
- Zou je het stapsgewijze samenvatten (met behulp van deze presentatie en de docentenhandleiding) kunnen toepassen in de les?
- Zou je het willen toepassen?

Overig:

- Zie je nog andere dwarsverbanden tussen de vaardigheden van het schoolvak Nederlands en jouw vak?
- Zijn er nog andere op- of aanmerkingen?

Bijlage 8: Docentenhandleiding

Docentenhandleiding ‘stapsgewijs samenvatten + tekststructuur’

Voor je heb je de docentenhandleiding ‘stapsgewijs samenvatten + tekststructuur’, behorende bij mijn scriptieonderzoek. Ik zal eerst kort betogen waarom zaakvakdocenten bij uitstek de persoon zijn om met samenvatten aan de slag te gaan. Vervolgens zal ik in een kort theoretisch kader het belang van onderwijs over samenvatten en tekststructuur uiteenzetten. Tot slot zal ik je uitleggen hoe deze strategie in zijn werk gaat. Als je na het lezen van deze docentenhandleiding nog vragen hebt, mag je mij uiteraard altijd mailen. Ik help je graag op weg en hoor ook graag over jouw ervaringen en bevindingen.

Groet, Marlous van Oostrum

Waarom ik?

Je vraagt je wellicht af waarom jij, als zaakvakdocent, deze strategie zou moeten leren aan jouw leerlingen.

Er is allereerst erg weinig onderwijs in samenvatten. Vaak wordt er bij de zaakvakken alleen tegen leerlingen gezegd dat ze maar op zoek moeten gaan naar de hoofdgedachte. De goede leerling kan hiermee wellicht uit de voeten, maar de slechte leerling blijft met lege handen achter. Een bijkomend probleem is dat zaakvakdocenten vaak aannemen dat samenvatten bij Nederlands wordt behandeld. Bij Nederlands is samenvatten echter sinds 2015 geen onderdeel meer van het examenprogramma en dus een notoir ondergeschoven kindje.

Uiteraard is het stapsgewijs samenvatten een vaardigheid die bij uitstek bij het schoolvak Nederlands aangeleerd kan worden. Wel is het zo dat bij zaakvakteksten inhoud en vaardigheden vaak verweven zijn, in tegenstelling tot het soms abstracte gebruik van een tekst bij Nederlands. Leerlingen moeten bijvoorbeeld een historische manier van lezen toepassen op een geschiedkundige tekst, waarbij aandacht voor brongebruik extra belangrijk is. Juist hier is een rol voor de vakdocent weggelegd. Uit onderzoek blijkt dat juist de vakdocent de uitgewezen persoon is om een leerling de specifieke leesmanieren van het vakgebied bij te brengen. Wel blijkt uit datzelfde onderzoek dat veel vakdocenten vinden dat ze hier niet de kennis en kunde voor hebben. Het stapsgewijze samenvatten zou je daarom misschien handvaten kunnen bieden om met samenvatten in jouw lessen aan de gang te gaan. Tot slot blijkt uit mijn scriptieonderzoek dat mijn V4-leerlingen het stapsgewijze samenvatten graag zouden willen toepassen bij geschiedenis, aardrijkskunde, biologie en maatschappijleer. Ook scheikunde en natuurkunde waren vakken die veel genoemd werden. Je voldoet dus ook nog eens aan de behoefte van leerlingen.

Samenvatten & tekststructuur

Aangezien we allemaal voor de klas staan, gebruiken we allemaal dagelijks teksten. Ik denk daarbij uiteraard aan een schoolboek, waarin hoofdzakelijk geschreven tekst staat. Voor leerlingen is dit dan ook een van de belangrijkste bronnen van informatie. Daardoor staan taal en lezen eigenlijk elke dag centraal, voor zowel de leerlingen als voor ons. Via de schoolboeken nemen we nieuwe informatie tot ons en versterken we onze bestaande kennis. Soms hebben leerlingen nog weinig voorkennis als ze uit het schoolboek werken, bijvoorbeeld als ze ter voorbereiding van een les een paragraaf moeten doornemen. In zo'n situatie met weinig voorkennis helpt het lezers als ze enige kennis van tekststructuren hebben, of als de tekst een expliciete tekststructuur heeft. Als een leerling bijvoorbeeld snel ziet dat de tekst bestaat uit een probleem plus oplossingen, zal dat hem helpen om de nieuwe tekst makkelijk te doorgronden en sneller te kunnen reflecteren op de inhoud.

Wellicht is het begrip ‘tekststructuur’ niet bij iedereen bekend. Dit is een term uit mijn vakgebied. Pyle definieert tekststructuur als volgt: “de organisatie van ideeën, de relatie

tussen deze ideeën, en het vocabulaire dat gebruikt wordt om betekenis aan de lezer over te brengen.” We hebben het dus over de hiërarchische organisatie van een tekst en de manier waarop die weergegeven kan worden.

Hiernaast zie je een voorbeeld van een tekststructuur, namelijk een probleem-oplossingsstructuur. Je ziet dat de tekst is verdeeld in tekstdelen en bijbehorende vragen. Op deze manier leren de leerlingen uit het theorieboek 8 van deze vaste tekststructuren:

1. voordelen-nadelenstructuur
2. stelling-argumentstructuur
3. indelingsstructuur
4. verklaringsstructuur
5. probleem-oplossingsstructuur
6. tijdsstructuur
7. onderzoekstructuur
8. vraag-antwoordstructuur.

Deze acht tekststructuren leren leerlingen bij mijn vak herkennen. Maar tekststructuur is overall, dus ook in bijvoorbeeld een biologieboek of een geschiedenisboek.

We leren leerlingen deze tekststructuren aan omdat het (zoals eerder genoemd) helpt bij de identificatie van belangrijke informatie in de tekst. Daarnaast verbetert in het algemeen hun beeld van de tekst. Dat zorgt ervoor dat er op een hoger niveau naar de tekst gekeken kan worden: als de basisstructuur van de tekst wordt begrepen, ontstaat er ruimte voor evaluatie en reflectie bij de inhoud van de tekst. Zo wordt het diepere leren gestimuleerd. Er is echter een klein probleem. Leerlingen herkennen de tekststructuren vaak niet in de tekst, en alle genoemde voordelen worden dan dus niet geactiveerd. Waarschijnlijk ligt dat aan de huidige methode (zoals weergegeven op bovenstaande afbeelding) Het is dus belangrijk dat we wat doen aan die methode. Wellicht kan samenvatten een oplossing bieden.

Dat samenvatten goed werkt, weten jullie uiteraard al. Het samenvatten van de tekst is niet voor niks de meest gebruikte leerstrategie bij veel vakvakken. Wat je wellicht nog niet wist, is dat tekststructuur en samenvatten elkaar beïnvloeden. Uit onderzoek blijkt dat een betere kennis over tekststructuur leidt tot betere samenvattingen. Schrijven over een tekst (bijvoorbeeld in een samenvatting) leidt echter ook weer tot een betere leesvaardigheid en een beter begrip van tekststructuur. De vraag is echter of leerlingen wel in staat zijn een goede samenvatting te maken, waarmee al die eerdergenoemde voordelen goed tot stand komen.

Er is namelijk erg weinig onderwijs in samenvatten. Vaak wordt er bij de vakvakken alleen tegen leerlingen gezegd dat ze maar op zoek moeten gaan naar de hoofdgedachte. De goede leerling kan hiermee wellicht uit de voeten, maar de slechte leerling blijft met lege handen achter. Een bijkomend probleem is dat vakvakdocenten aannemen dat samenvatten bij Nederlands wordt behandeld, maar bij dit vak is samenvatten sinds 2015 geen onderdeel meer van het examenprogramma en dus een ondergeschoven kindje.

Tekstdeel	Vragen
Inleiding	Wat is het probleem?
Kern	Waarom is dat een probleem?
	Wat zijn de gevolgen ervan?
	Wat zijn de oorzaken van het probleem?
	Welke oplossingen zijn er voor het probleem?
Slot	Wat is de beste oplossing?

Scriptieonderzoek:

In drie lessen leerde ik twee V4-klassen de methode 'stapsgewijs samenvatten' van Brown & Day (1983), met extra aandacht voor tekststructuur. Uit mijn onderzoek bleek dat deze methode een significant effect had. Nadat één klas wel de lessenreeks over het stapsgewijze samenvatten had gehad (en de andere klas niet), scoorden zij significant hoger op de samenvattingstoets. Nadat beide klassen de lessenreeks hadden gehad, werd er gelijk gescoord. Er kan dus voorzichtig geconcludeerd worden dat het stapsgewijze samenvatten hun samenvattingen en tekstinzicht verbetert. De eerste groep ging daarnaast veel sneller samenvatten toen zij de tweede meting maakten, zonder minder nauwkeurig te worden.

Het stapsgewijze samenvatten

Uiteraard heb ik de stappen van het stapsgewijze samenvatten uit 1983 iets aangepast naar mijn lessenreeks. Hieronder zie je kort de stappen beschreven:

0. Lees de tekst
1. Bepaal na het lezen wat volgens jou de tekststructuur is
2. Verwijder onbelangrijke informatie, zoals voorbeelden en details
3. Verwijder herhaalde of dubbele informatie
4. Generaliseer opsommingen (gebruik de categorienaam als vervanger voor voorbeelden uit die categorie)
5. Selecteer per alinea een kernzin uit de tekst of bedenk zelf een kernzin
6. Verwerk de kernzinnen in een lopend verhaal (met de tekststructuur in je achterhoofd)

Aan de hand van een van de lessen uit de interventie, namelijk een tekstfragment genaamd "De kunst van het opgeven" (vmbo-examen 2012-1), zal ik je nu laten zien hoe de stappen uitgewerkt worden en deze strategie kan worden toegepast.

(4) Het slechte nieuws is echter: loslaten is ontzettend lastig. "Een doel opgeven dat belangrijk voor je is, betekent een belangrijk deel van jezelf opgeven. Dat doe je niet zomaar", schrijft onderzoeker Charles Carver in een van zijn publicaties. En ook Koole weet uit eigen ervaring dat loslaten 'niet niks' is: "Ik merkte het zelf toen ik vader werd. Ik moest mijn ambities wat betreft mijn carrière bijstellen. Ik dacht: dat kan ik wel, ik neem met minder genoeg, maar het bleek toch een stuk lastiger dan ik vooraf dacht."

(5) Volgens Koole kom je in een bepaalde stemming als je je op een doel richt. "Je wordt optimistisch en daardoor een beetje onrealistisch over de kans dat je je doel gaat behalen." Er is nog iets wat opgeven lastig maakt. Hoe meer je in een bepaald doel hebt geïnvesteerd, hoe meer je het gevoel hebt dat je ermee moet doorgaan, ook al zie je het allang niet meer zitten. En ook het feit dat we de neiging hebben om taken die we niet afmaken beter te onthouden dan dingen die we wel voltooien, maakt het stoppen moeilijk.

(6) Maar hoe weet je of het tijd is om het bijtje erbij neer te gooien? Te vroeg opgeven is ook niet slim, want dan bereik je niets. Het gaat natuurlijk om de twijfelgevallen. Een vraag die je jezelf volgens Koole in de eerste plaats moet stellen, is of de droom die je najaagt wel bij je past. "Een doel moet niet alleen realistisch zijn, het moet ook iets zijn wat je écht zelf wilt en niet iets wat van buiten is opgelegd. Een voorbeeld is dat van iemand die zijn vervolgstudie vooral laat afhangen van wat zijn ouders willen. Uiteindelijk zal hij er ongelukkig en gestrest van worden en kan hij er beter mee stoppen."

Dit was het tekstfragment dat ik gekozen had. Eerst moest het fragment uiteraard gelezen worden (stap 0). Daarna bedacht ik welke tekststructuur ik dacht te zien in dit fragment (stap 1). Ik concludeerde dat de probleem-oplossingsstructuur voor de hand zou liggen, want het probleem is dat loslaten lastig is. Er worden meerdere redenen gegeven waarom loslaten een probleem is en er wordt een oplossing gegeven hoe je dan kunt denken aan opgeven.

Stap 2: Verwijder onbelangrijke informatie, zoals voorbeelden en details

(4) Het slechte nieuws is echter: loslaten is ontzettend lastig. “Een doel opgeven dat belangrijk voor je is, betekent een belangrijk deel van jezelf opgeven. Dat doe je niet zomaar”, schrijft onderzoeker Charles Carver in een van zijn publicaties. En ook Koole weet uit eigen ervaring dat loslaten ‘niet niks’ is: “Ik merkte het zelf toen ik vader werd. Ik moest mijn ambities wat betreft mijn carrière bijstellen. Ik dacht: dat kan ik wel, ik neem met minder genoegen, maar het bleek toch een stuk lastiger dan ik vooraf dacht.”

(5) Volgens Koole kom je in een bepaalde stemming als je je op een doel richt. “Je wordt optimistisch en daardoor een beetje onrealistisch over de kans dat je je doel gaat behalen.” Er is nog iets wat opgeven lastig maakt. Hoe meer je in een bepaald doel hebt geïnvesteerd, hoe meer je het gevoel hebt dat je ermee moet doorgaan, ook al zie je het allang niet meer zitten. En ook het feit dat we de neiging hebben om taken die we niet afmaken beter te onthouden dan dingen die we wel voltooien, maakt het stoppen moeilijk.

(6) Maar hoe weet je of het tijd is om het bijtje erbij neer te gooien? Te vroeg opgeven is ook niet slim, want dan bereik je niets. Het gaat natuurlijk om de twijfelgevallen. Een vraag die je jezelf volgens Koole in de eerste plaats moet stellen, is of de droom die je najaagt wel bij je past. “Een doel moet niet alleen realistisch zijn, het moet ook iets zijn wat je écht zelf wilt en niet iets wat van buiten is opgelegd. Een voorbeeld is dat van iemand die zijn vervolgstudie vooral laat afhangen van wat zijn ouders willen. Uiteindelijk zal hij er ongelukkig en gestrest van worden en kan hij er beter mee stoppen.”

Vervolgens heb ik in bovenstaande tekst alle onbelangrijke informatie verwijderd. Het gaat hier dus om details, zoals de naam en functie van een onderzoeker, of eigen ervaringen en voorbeelden.

Stap 3: Verwijder herhaalde of dubbele informatie

(4) Het slechte nieuws is echter: loslaten is ontzettend lastig. “Een doel opgeven dat belangrijk voor je is, betekent een belangrijk deel van jezelf opgeven. Dat doe je niet zomaar”, schrijft onderzoeker Charles Carver in een van zijn publicaties. En ook Koole weet uit eigen ervaring dat loslaten ‘niet niks’ is: “Ik merkte het zelf toen ik vader werd. Ik moest mijn ambities wat betreft mijn carrière bijstellen. Ik dacht: dat kan ik wel, ik neem met minder genoegen, maar het bleek toch een stuk lastiger dan ik vooraf dacht.”

(5) Volgens Koole kom je in een bepaalde stemming als je je op een doel richt. “Je wordt optimistisch en daardoor een beetje onrealistisch over de kans dat je je doel gaat behalen.” Er is nog iets wat opgeven lastig maakt. Hoe meer je in een bepaald doel hebt geïnvesteerd, hoe meer je het gevoel hebt dat je ermee moet doorgaan, ook al zie je het allang niet meer zitten. En ook het feit dat we de neiging hebben om taken die we niet afmaken beter te onthouden dan dingen die we wel voltooien, maakt het stoppen moeilijk.

(6) Maar hoe weet je of het tijd is om het bijtje erbij neer te gooien? Te vroeg opgeven is ook niet slim, want dan bereik je niets. Het gaat natuurlijk om de twijfelgevallen. Een vraag die je jezelf volgens Koole in de eerste plaats moet stellen, is of de droom die je najaagt wel bij je past. “Een doel moet niet alleen realistisch zijn, het moet ook iets zijn wat je écht zelf wilt en niet iets wat van buiten is opgelegd. Een voorbeeld is dat van iemand die zijn vervolgstudie vooral laat afhangen van wat zijn ouders willen. Uiteindelijk zal hij er ongelukkig en gestrest van worden en kan hij er beter mee stoppen.”

Bij stap 3 verwijderde ik herhaalde of dubbele informatie. Je ziet dat bijvoorbeeld bij de eerste zin van alinea 5. Die zin wordt daarna in een quote nogmaals geparafraseerd. Je kunt dan theoretisch beide zinnen kiezen, als er twee keer hetzelfde gezegd wordt. Ook de laatste zin van alinea 5 heb ik verwijderd, want dat het stoppen lastig is, komt eigenlijk in heel de tekst terug. Verder heb ik ook de een-na-laatste zin van alinea 6 verwijderd (“een doel ... is opgelegd”). Dit wordt duidelijker verwoord in de zin ervoor.

Stap 4: Generaliseer opsommingen (gebruik de categorienaam als vervanger voor voorbeelden uit die categorie)

(4) Het slechte nieuws is echter: loslaten is ontzettend lastig. “Een doel opgeven dat belangrijk voor je is, betekent een belangrijk deel van jezelf opgeven. ~~Dat doe je niet zomaar~~”, schrijft onderzoeker Charles Carver in een van zijn publicaties. ~~En ook Koole weet uit eigen ervaring dat loslaten 'niet niks' is: “Ik merkte het zelf toen ik vader werd. Ik moest mijn ambities wat betreft mijn carrière bijstellen. Ik dacht: dat kan ik wel, ik neem met minder genoegen, maar het bleek toch een stuk lastiger dan ik vooraf dacht.”~~

(5) ~~Volgens Koole kom je in een bepaalde stemming als je je op een doel richt. “Je wordt optimistisch en daardoor een beetje onrealistisch over de kans dat je je doel gaat behalen.” ~~Er is nog iets wat opgeven lastig maakt. Hoe meer je in een bepaald doel hebt geïnvesteerd, hoe meer je het gevoel hebt dat je ermee moet doorgaan, ook al zie je het allang niet meer zitten. En ook het feit dat we de neiging hebben om taken die we niet afmaken beter te onthouden dan dingen die we wel voltooien, maakt het stoppen moeilijk.~~~~

(6) Maar hoe weet je of het tijd is om het bijltje erbij neer te gooien? Te vroeg opgeven is ook niet slim, want dan bereik je niets. Het gaat natuurlijk om de twijfelgevallen. Een vraag die je jezelf volgens Koole in de eerste plaats moet stellen, is of de droom die je najaagt wel bij je past. ~~“Een doel moet niet alleen realistisch zijn, het moet ook iets zijn wat je écht zelf wilt en niet iets wat van buiten is opgelegd. Een voorbeeld is dat van iemand die zijn vervolgstudie vooral laat hangen van wat zijn ouders willen. Uiteindelijk zal hij er ongelukkig en gestrest van worden en kan hij er beter mee stoppen.”~~

Opsomming van redenen waarom loslaten lastig is:

- Een doel opgeven betekent jezelf opgeven
- Optimisme maakt je onrealistisch over de slagingskans
- Je hebt in een doel geïnvesteerd
- We onthouden taken die we niet afmaken beter

Stap 4 kan niet altijd gebruikt worden. Niet elke tekst heeft immers een opsomming. Dit tekstfragment had er wel een. Je ziet dat ik de opsomming onderaan de tekst heb opgeschreven in kernachtige zinnen. Ook heb ik er een categorienaam aan gegeven, namelijk “redenen waarom loslaten lastig is.” Volgens de theorie van Brown & Day uit 1983 zou deze categorienaam straks in mijn samenvatting kunnen doen als vervanger voor alle voorbeelden eronder. Als je goed kijkt, zie je echter dat we hier geen voorbeelden hebben, maar redenen. Ik zal dus straks de gehele opsomming geven in mijn samenvatting.

Wat ook opvalt in de tekst, is dat ik een stuk extra weggestreept heb (in het rood). Dit was een typisch voorbeeld van een koppelzin: een zin die een bruggetje maakt tussen de meerdere redenen. Omdat die koppelzinnen nu overbodig zijn door het extraheren van de redenen, heb ik de zin weggestreept.

Stap 5: Selecteer een kernzin uit de tekst of bedenk zelf een kernzin

(4) Het slechte nieuws is echter: loslaten is ontzettend lastig. “Een doel opgeven dat belangrijk voor je is, betekent een belangrijk deel van jezelf opgeven. ~~Dat doe je niet zomaar~~”, schrijft onderzoeker Charles Carver in een van zijn publicaties. ~~En ook Koole weet uit eigen ervaring dat loslaten 'niet niks' is: “Ik merkte het zelf toen ik vader werd. Ik moest mijn ambities wat betreft mijn carrière bijstellen. Ik dacht: dat kan ik wel, ik neem met minder genoegen, maar het bleek toch een stuk lastiger dan ik vooraf dacht.”~~

(5) Volgens Koole kom je in een bepaalde stemming als je je op een doel richt. “Je wordt optimistisch en daardoor een beetje onrealistisch over de kans dat je je doel gaat behalen.” ~~Er is nog iets wat opgeven lastig maakt. Hoe meer je in een bepaald doel hebt geïnvesteerd, hoe meer je het gevoel hebt dat je ermee moet doorgaan, ook al zie je het allang niet meer zitten. En ook het feit dat we de neiging hebben om taken die we niet afmaken beter te onthouden dan dingen die we wel voltooien, maakt het stoppen moeilijk.~~

(6) Maar hoe weet je of het tijd is om het bijltje erbij neer te gooien? Te vroeg opgeven is ook niet slim, want dan bereik je niets. Het gaat natuurlijk om de twijfelgevallen. Een vraag die je jezelf volgens Koole in de eerste plaats moet stellen, is of de droom die je najaagt wel bij je past. ~~“Een doel moet niet alleen realistisch zijn, het moet ook iets zijn wat je écht zelf wilt en niet iets wat van buiten is opgelegd. Een voorbeeld is dat van iemand die zijn vervolgstudie vooral laat hangen van wat zijn ouders willen. Uiteindelijk zal hij er ongelukkig en gestrest van worden en kan hij er beter mee stoppen.”~~

Opsomming van redenen waarom loslaten lastig is:

- Een doel opgeven betekent jezelf opgeven
- Optimisme maakt je onrealistisch over de slagingskans
- Je hebt in een doel geïnvesteerd
- We onthouden taken die we niet afmaken beter

In de een-na-laatste stap gingen we op zoek naar kernzinnen. Ik heb de groene markeerstift gebruikt om aan te geven waar ik kernzinnen uit de tekst heb gehaald. De gele markeerstift

heb ik gebruikt als ik zelf een kernzin wilde gaan verzinnen. Dat laatste gold uiteraard voor onze opsomming buiten de tekst.

Stap 6: Verwerk je kernzinnen in een lopend verhaal (met de tekststructuur in je achterhoofd)

Probleem-oplossingsstructuur!

Samenvatting alinea's:

Loslaten is heel lastig. Daar zijn meerdere redenen voor: je geeft ook jezelf op, je bent te optimistisch over je slagingskans, je hebt al in een doel geïnvesteerd en je onthoudt wat je niet afmaakt beter dan wat je wel afmaakt. Een oplossing hiervoor is dat je jezelf moet afvragen of de droom die je najaagt wel bij je past.

In de laatste stap heb ik eerst gereflecteerd op mijn gekozen tekststructuur. Hier was ik nog steeds tevreden over. Vervolgens heb ik een samenvatting geformuleerd met de twee (groene) kernzinnen en de opsomming. Deze samenvatting heb ik in het jasje van de probleem-oplossingsstructuur gegoten.

Conclusie

Het stapsgewijze samenvatten zorgde bij mijn leerlingen voor een duidelijke verbetering in hun samenvattingen. Het is geen feilloze methode, maar geeft leerlingen wel handvaten om gestructureerder aan de slag te gaan met samenvatten en tekststructuur. De leerlingen gaven zelf aan dat ze deze strategie ook bij andere vakken zouden willen gebruiken. Andere vakken kennen echter vaak specifieke lees- en leermanieren, waarbij inhoud en vaardigheden verweven zijn. Zaakvakdocenten lijken daarom bij uitstek de persoon om met deze strategie in hun lessen aan de gang te gaan. Ik hoop dat deze docentenhandleiding je handvaten geeft om dit te gaan doen.

Bijlage 9: Transcript focusgroep

Marlous: Goed, ik hoop dat ik jullie mag vragen of we verder kunnen gaan. Als ik daarmee iemand ruw onderbreek, ga dan vooral nog even verder met nadenken. Ik ga mijn PowerPointpresentatie even afsluiten want dat is iets gezelliger. Dan kunnen we elkaar misschien ook wat groter zien. Dat lijkt mij wat knusser. Ik heb een aantal vragen opgesteld en reageer gewoon lekker als je wil reageren. Ik zal af en toe ook een beetje sturen her en der. Mijn eerste vraag is eigenlijk een hele concrete vraag: zijn er bij jullie vakken specifieke samenvatopdrachten in jullie curriculum, in de jaarlagen?

WON: ja, zeker

Marlous: vertel

WON: elke les eigenlijk. Dus FIL en ik geven wetenschapsoriëntatie en daar hoort een boek bij. We proberen die leerlingen het boek een keer te laten lezen, maar dan heel intensief per alinea en dan te stoppen en je af te vragen: 'wat heb ik gelezen, wat is de essentie'. En ik zie dat wel terug in jouw schemaatje met die 6 stappen. Nou ja, ik had je al verteld: wij lezen dezelfde literatuur, Brown en Kintsch en zo. Dus ik herken dat, maar dat vroeg je nu niet, maar ik vraag me wel af of dat stap vijf en zes, of nou ja tussen vijf en zes, of dat niet een hele grote stap is. Maar misschien kunnen we het daar dadelijk over hebben.

Marlous: is het goed als ik daar zo even op terug kom en het nu nog even iets globaler hou? Dus jullie zeggen: nou we besteden bijna elke week aandacht aan samenvatten. Hoe zit dat bij de andere vakken?

BIO: nou bij biologie besteed ik niet, geef ik er niet speciaal uitleg over. Soms wel eens, maar dat is dan meer spontaan en dan doe ik eigenlijk ook een beetje wat WON zegt, dus je bedenkt: wat is een alinea, wat is een voorbeeld en wat is nou de kern, en dan schrijf je per alinea op wat de hoofdgedachte is. Maar wat ik wel doe, is dat, bij mij mogen de leerlingen kiezen hoe ze stof verwerken, of ze opgaven maken, of samenvatten, of filmpjes kijken, of wat ze zelf maar effectief vinden. Ik geef ze in de bovenbouw altijd de leerdoelen en dan zeg ik wel: als je gaat samenvatten, je mag van mij niet zomaar tekst pakken en die half gaan zitten overschrijven. Ik wil dat je per leerdoel samenvat, als je een leerdoel hebt van "ik kan dit en dit en dit", ga je dat opschrijven, dus op die manier leer ik ze niet speciaal samenvatten maar maak ik zelf eigenlijk al onderscheid voor ze tussen de hoofd- en bijzaken zodat ze alleen de hoofdzaken in de samenvatting opnemen.

Marlous: ja, dus samenvatten met de leerdoelen, begrijp ik

BIO: ja

Marlous: interessant, dank je wel BIO.

GES: ja, ja, dus bij geschiedenis is eigenlijk de hele les, staat eigenlijk vooral de voordrachtsvorm constant in het teken van samenvatten en dat is echt per jaarlaag, is dat een compleet nieuw niveau. Bij de brugklas moet je ze vaak eerst nog aanleren: hoe maak ik een overzichtelijke tekst. Als in, schrijf ik iets op, dan leer ik ze eerst aan dat je bijvoorbeeld alle begrippen voor de structuur voor jezelf, voor je eigen rust, die gaat onderstrepen, dat je jaartallen gaat markeren en op die manier probeer je iets van een, ja, samenvatting, ja,

samenvattingsvaardigheden op te bouwen zodat ze eigenlijk van het verhaal dat jij vertelt eigenlijk wel standaard een samenvattinkje gaan maken. En natuurlijk is dat bij de brugklas, is dat wel veel, veelal voorgekauwde informatie, zeg maar, die ze toch wel een klein beetje moeten opschrijven, maar naarmate ze bijvoorbeeld in V3, krijg ik nog steeds de vraag “meneer wat moet ik eigenlijk opschrijven?” en ik denk ook dat dat toch wel een klein beetje moet worden voorkomen. En ik denk dat je daar in de brugklas toch een beetje mee moet beginnen, door dit soort dingen te gaan doen. Daarom geef ik ook vaak nu meer abstracte verhalen en dan zeg ik van “probeer het zelf op te schrijven” en dan, wat is nou belangrijk dat je sowieso meeneemt in wat je opschrijft, in plaats van het gewoon in de brugklassen, eerst echt die structuur en duidelijkheid voor zichzelf en dan iets meer toch uit hen te laten komen en het te controleren.

Marlous: AK, hoe gaat dat bij aardrijkskunde?

AK: ja bij ons, het is vooral de brugklas, daar leggen we er wel wat focus op. Met name het onderscheid tussen hoofd- en bijzaken maken, dat kunnen bruggers nog niet zo goed. Ik merk wel dat wij, naarmate hogere leerjaren, dat eigenlijk loslaten. Persoonlijk, ook andere ja, andere collega's laten het boek dan ook eigenlijk meer liggen, dus we doen de onderwerpen wel, maar we gaan niet echt meer gericht de tekst met ze lezen. Het is vooral echt informatie behandelen en oefenen, dat dan vooral het echte toepassingsniveau een stuk belangrijker wordt. Ja, dus in de brugklas besteden er wel wat aandacht aan, en ook wat BIO zei, we proberen ook wel een soort kader te geven met leerdoelen. We geven ze ook altijd een leerdoelencheck, dus aan het begin van een periode met een hoofdstuk en dat moet eigenlijk wel een soort het kader zijn van de hoofdzaken, en op die manier probeer ik dat ook wel te sturen.

Marlous: ja, dus daar zit een overeenkomst tussen jullie werkwijzen, zie ik. FIL, jij geeft ook nog filosofie. Hoe zit dat daar?

FIL: Eh, nou best wel anders dan bij wetenschapsoriëntatie. Ik denk dat WON dat hartstikke goed verteld heeft. Daar zijn we er echt druk mee natuurlijk. Bij filosofie echt een stuk minder, om een paar redenen die ik collega's ook al hoor zeggen. Net zoals AK zegt, bij aardrijkskunde in de hogere jaren laten we soms gewoon het boek links liggen, dus dan wordt dat lastiger. Ik gebruik soms, ja, ik zou het eigenlijk als een beperking omschrijven voor samenvatten, wat BIO zegt, dat ik zelf al leerdoelen aangeef en dus al voorkauw, dus je neemt een stuk oefenen weg maar vooral omdat we werken op twee lagen bij filosofie, dus vaak is het eerst uitleg, dan kunnen ze dan een stukje lezen in het boek, dat gaat dan nog wel, maar het echte moment van tekstverwerking, dus stel we gaan een stuk, weet ik veel, tekst van Descartes lezen uit de 17^e eeuw, dan is dat vaak al zo pittig dat ik denk: “ja oké we gaan klassikaal die tekst analyseren”, dan laat ik dat stukje samenvatten daar juist zitten. dus ja, dat jij dan zegt: “samenvatten en tekstbegrip gaan hand in hand”, ja, nou daar is het kwartje bij mij nog niet gevallen in de bovenbouw, dus ja, misschien toch maar een keertje doen.

Marlous: ja, dat zou natuurlijk ook gewoon kunnen liggen aan het feit dat het wel echt dan teksten van een veel hoger, bijna academisch niveau betreft, als het over filosofie gaat, dus dat zou daarin zeker, ja, lastig kunnen zijn voor leerlingen. Overigens, voel je ook vrij om op elkaar te reageren als je wil, daar hoeft je geen schroom voor te voelen.

BIO: FIL, ja, ik weet niet of het aan mij ligt, maar ik hoor jou heel erg zacht. Kan dat? Alsof je heel ver weg zit.

FIL: oké, normaal Zoom ik op mijn iPad, maar ik heb nu sinds kort een Chromebook, maar ik snap dat ding nog niet helemaal.

BIO: als ik mij goed focus, kan ik het wel verstaan.

FIL: maar als ik jullie harder zet, is het niet dat jullie mij beter verstaan hè.

Marlous: je bent voor mij wel te verstaan maar het is wel zachtjes ja.

FIL: nou ik ga ondertussen even klooiën. Ga vooral verder. Laat je niet stoppen door mijn technische mankementen.

Marlous: als ik even kort mag resumeren hè, in een vraag, zouden jullie dan zeggen dat samenvatten nuttig is voor jouw vak? ik denk dat GES ja gaat antwoorden? En de rest?

GES: ja ja dat is, dat is zeker nuttig, voornamelijk omdat het, naarmate dat ze steeds hoger komen qua jaarlaag, en ze verder komen in school, het ook steeds vaker op de toets wordt gevraagd. Er zitten, er komt steeds vaker een vraag, op iedere toets wel een, dat er een stukje tekst is, en dat ze bijvoorbeeld ja, in de brugklas is dat bijvoorbeeld bij de Grieken: noem twee voorbeelden van de Griekse polytheïstische godsdienst bijvoorbeeld en dan moeten ze dat wel kunnen, ja buiten dat ze moeten weten wat polytheïsme is, moeten ze natuurlijk ook wel kunnen lezen in de tekst en het kunnen herkennen, ja, en ook bijzaken kunnen wegzetten, ja ik zie daar wel een meerwaarde in want het wordt natuurlijk steeds moeilijker.

Marlous: kijk, ik... oh sorry

BIO: maar dat is wel zeker een meerwaarde, want sowieso, ik denk dat samenvatten voor elk vak nuttig kan zijn, alleen is het bij biologie wel, dat ik wil, dat ik eigenlijk wil dat ze samenvatten met zo min mogelijk woorden en niet allemaal van die zinnen maar meer in schema's hè, dat ze processen een soort stapsgewijs kunnen neerzetten met pijltjes en zo, en ja, maar goed het is denk ik wel nuttig want nu zijn er nog steeds de leerlingen die hele verhalen schrijven en dat ja is meestal niet echt nuttig hè je moet inderdaad de hoofdzaken eruit filteren en er voor jezelf een goede structuur van maken. dus ik denk het wel ja.

WON: dat onderschrijf ik wel. Als studiecoach zit ik veel teksten van aardrijkskunde en geschiedenis samen te vatten en dan zeggen ze "ja mevrouw het is zo veel", maar vaak gaat het ook over oorzaak en gevolgen, niet alleen hoofd en bijzaken maar oorzaak-gevolg, en dat kan je inderdaad wat BIO zegt heel mooi met redenatieschema's samenvatten en dat doe je dan in eigen woorden en met je eigen hand en als je dat doet dan ben je eigenlijk al aan het leren.

BIO: en dat zien leerlingen niet echt, want ik doe dit meer individueel, als ze dan vragen: "hoe kan ik dat nou aanpakken en zo." Ja, als ik dan zeg hoe belangrijk het is om de stof goed te bestuderen en om het samen te vatten en dan niet zomaar over te schrijven maar echt over na te denken, denken ze: "maar dat kost heel veel tijd", dus dat willen ze dan niet doen en als je dan zegt: "ja maar het scheelt je heel veel tijd bij het leren", dat is te ver weg.

WON: ja, maar toch hou je dan minder stress over, want als je elke keer als zo'n docent dat opgeeft het doet en het van alle kanten bekijkt, en dan daar dan ook vragen bij stelt, want er

staan ook rare dingen in die boeken. Ze denken: “alles wat gedrukt is, is waar”, maar weet je, dan kan je ook gericht vragen stellen aan de docent.

BIO: ja nee, met je eens.

Marlous: dus als ik jullie begrijp, vinden jullie het samenvatten wel nuttig, zij het met woorden ofwel met schema's, maar leerlingen toch niet altijd.

BIO: ja ze vinden het wel nuttig maar vinden het te veel werk.

Marlous: AK, ik zie dat jij op het puntje van je stoel zit om wat te gaan zeggen.

AK: mij valt op dat ze in de eerste jaren, in ieder geval bij aardrijkskunde, het gewoon simpel kunnen redden vooral door gewoon echt simpelweg alles te leren uit hun hoofd. Gewoon stampen. De tekst valt nog mee en zo komen ze verder, maar zeker in klas 4 merk ik nu echt en dan krijgen ze het probleem dat ze die hele tekst niet kunnen, ja ze hebben gewoon een grote tekst en weten totaal niet wat ze ermee moeten doen. Dus in dat opzicht is het heel erg fijn om te gebruiken maar ik ben het ook met BIO eens als ze dan zo'n tekst, ja, echt goed kunnen lezen, dan vind ik het ook belangrijk dat ze bijvoorbeeld met *concept mapping* verbanden leggen en ook echt die tekst eigen maken en ook processen zelf kunnen uitleggen en niet alleen maar klakkeloos gewoon een stukken lappen tekst uit je hoofd gaan zitten stampen.

BIO: ja.

Marlous: ja.

AK: om dan toch het toepassen op zo'n toets goed te kunnen doen. Ja, als basis vind ik het echt heel erg belangrijk inderdaad dat er toch wel meer aandacht aan besteed wordt om te beginnen bij klas 1 denk ik gewoon bij ons.

BIO: en ik denk ook wel dat ze, kijk bij Nederlands hebben ze dat dan nu bij jou gedaan, maar het is toch iets ook bij Nederlands hoort in hun ogen hè, want de dingen die ze bij Nederlands horen, die gebruiken ze niet bij biologie. Dat blijft heel erg aan zo'n vak plakken. En als ik dan aan hun helemaal ga leren hoe je moet samenvatten, dan denken ze: “ja hallo mevrouw dit is biologie”, daar luisteren ze niet naar want ik geef biologie en ik geef geen Nederlands of samenvattingsles en dat is wel iets best hardnekkigs, denk ik.

Marlous: oké, dat is een interessant punt denk ik om op door te gaan. Dan maken we even een bruggetje nu naar specifiek het stapsgewijze samenvatten. Ja, hoe zou dat gaan inderdaad. BIO zegt: als ik dat zou gaan doen dan zou de leerlingen error hebben. Wat zijn jullie ideeën daarover?

GES: ik denk dat dat bij geschiedenis net wat makkelijker gaat, omdat bij geschiedenis is het toch vaak het lezen en analyseren en herkennen van oorzaak-gevolg in grote stukken tekst. Daarom herken ik ook wel heel erg wat WON net zegt met het vaak kunnen herkennen van het hele hoofdstuk en meestal is dat gewoon een groot oorzaak-gevolgverhaal en als leerlingen eenmaal leren, en dan ben ik nu mee begonnen in de M3 en 2, in sommige V3- klassen om het hele verhaal door middel van woordjes te gaan doen. Dus we beginnen hier met de beurskrach of met de stijging van de aandelen. Wat zijn de volgende stappen? En dan

met de leerlingen, met de klas, dat ze gaan inzien dat dat het schrijven van teksten niet per sé het samenvatten definieert, zeg maar. Dat dat ook op andere manieren kan. En ja. Ok vind het wel heel lastig om uit te leggen maar ik denk dat het, dat bij geschiedenis dat het wel een meerwaarde heeft, zeg maar, dat misschien net wat sneller ook overlapt met de taak van Nederlands dan als vak, ik weet niet hoe AK dat ervaart bij aardrijkskunde?

AK: ja ik denk vooral klas een en twee, dat het nog gaat maar de klas drie zou echt denken: “ja dat doen we zelf wel, ga liever met ons oefenen ermee, hoe pas ik de boel toe.” En bij klas 4... ik denk dat ik er dan niet meer bent weg kom. Dan denken ze ook: “ja ik zit hier Nederlands ja.”

GES: ik heb wel ook leerlingen bij V3 die gewoon nog steeds, en dat zie ik ook gewoon gebeuren, de hele PowerPoint aan het overschrijven zijn, bij wijze van, en dan zie je ze gewoon bijvoorbeeld, dan zeg je: “oké probeer het samen te vatten, dit moet je erin zetten. probeer dit te vermijden” en dan zie je ze gewoon echt dat hele ding over schrijven in dat schrift.

BIO: ja ik heb nu, sinds na deze toetsweek heb ik voor een aantal klassen, heb ik hand-outs gemaakt, dus ik heb de lessen gewoon voorbereid voor het hele hoofdstuk, en dat vond ik al heel goed voor mezelf, maar dan heb ik ze dus hand-outs uitgedeeld van dus gewoon, ze hebben de hele PowerPoint op papier, dus zei ik: “ga hier nou maar de aantekeningen op maken van mijn les dus dan hoef je niet meer de slides over te schrijven want die heb je al”, en dan zie je ook echt heel veel leerlingen zo van: “ja wat moet ik nou nog opschrijven”, ja, ik vertel toch wel meer dan dat er op mijn slide staat.

Marlous: FIL en WON, jullie zeiden net wel dat jullie wel ook echt onderwijs in samenvattingen geven. Hoe kijken jullie tegen een andere methode zoals stapsgewijs samenvatten aan?

WON: nou, het is geen andere methode want ik herkende, ik kende, nee ja nou bij ons heet dat vragend samenvatten, een tool, een interventie. Die is nu net begonnen, vorig jaar ook een en daarvoor ook een, en daarna moeten zij ook schrijven, dus de stukjes die zij hebben geselecteerd aan elkaar koppelen en bij jou heet dat, daar wil ik wel iets over zeggen. stapje vijf is “selecteer per alinea een kernzin of bedenk een kernzin” en dan “verwerk je kernzin in een lopend verhaal.”

Marlous: ik pak ze er even bij.

WON: ja, dat is wel grappig want ik heb die kinderen ook allemaal geïnterviewd, van v4 en ook in v5 en dan zeggen ze: “ja, ik heb geen alinea's want ik moest een lopend verhaal maken van mijn docent”, dus daar is vaak een misverstand over lopend verhaal, dat ze niet weten wat het is en ja, ik denk dat je ook vaak in een samenvatting, wat BIO en ik net ook zeiden, wat doen we bij biologie, ook een redenatieschema kan maken, wat wordt er eigenlijk beredeneerd, en dan met pijlen werken en dat voorkomt ellenlange lange zinnen overschrijven, dus. Maar al die andere stappen, ja zo beginnen wij ook: waar gaat de kwestie over, stap een, wat is dus de tekststructuur, en ja opsommingen en herhalingen, die kan je eruit weggelaten en dan moet je de essentie uit het stukje proberen te halen.

Marlous: als ik jullie goed begrijp allemaal, dan zeggen jullie: dit is best een prima nieuwe methode, maar er mist een soort schematisch onderdeel.

BIO: ja, want dat zat ik net te denken. Kijk, ik zat net te kijken naar hoe jij dat deed met die tekst en het is voor mij ook gewoon al na het zevende dus ik ben ook niet helemaal helder, maar ik ben niet zo goed in teksten en jij natuurlijk wel als je, tenminste denk ik als je Nederlands geeft, dan heb je iets met taal en ik ben meer een beelddenker zeg maar, dus daarom heb ik een schema nodig, dan zie ik het voor me. Als ik zo'n tekst zie en ik zie vier regels onder elkaar, dan heb ik echt geen overzicht, weet je, dus dat werkt voor mij totaal niet en dat verschilt natuurlijk per leerling: de een is taliger dan de ander. Dus ja, een lopend verhaaltje, ja, samenvatting voor mij waar alinea's in staan, dat is voor mij geen samenvatting, want dan kan ik het niet meer volgen. ik heb echt een plaatje nodig wat ik in mijn hoofd kan zien en ik denk dat dat voor een aantal leerlingen ook zo is, daarmee zou ik het persoonlijk, ja, willen uitbreiden of zo.

AK: ik denk ik ook wel.

BIO: ik denk natuurlijk bèta-achtig.

FIL: nou, daarom zeg ik juist BIO, filosofie is eigenlijk ook een gigantisch talig vak en zelf als ik het dan heb over samenvatten en dan tips erover geef, dan doe ik dat ook zo ongeveer op de manier zoals Marlous dat vertelt. Zeker dat herkennen van die tekststructuur is bij filosofie gigantisch belangrijk, omdat soms een filosoof doet alsof hij descriptief is over iemand anders maar dan stiekem normatief iets probeert te zeggen, maar dan toch, ik herken heel erg wat BIO zegt, dat heel veel leerlingen het eigenlijk alleen maar voor zichzelf overzichtelijk krijgen als er een schema van maken. Dus ik denk inderdaad dat dat gigantisch belangrijk is.

Marlous: is er iemand die daarop wil reageren?

AK: ja. ik denk dat ook inderdaad. Het is heel erg goed als basis om op een gegeven moment echt al die bijzaken eruit te filteren, maar dan moet het ook nog verwerkt worden, wat BIO zegt, toch naar wat bij jou past, en jak denk je meer aan beelden of denk je toch echt wel meer in tekst, of noem maar op. In ieder geval: het moet nog een keer extra verwerkt worden, dat het bij jou persoonlijk aansluit, dat ben ik wel van mening en zeker schema's maken inderdaad, het valt mij bij mijn vak ook op dat ze dat erg fijn vinden.

Marlous: waar ik een overeenkomst zie, die ik in eerste instantie misschien zelf niet had gemaakt, maar dat is leuk aan zo'n focusgroep, is tussen wat ik tekststructuur noem en jullie schematische relaties vinden. Ik schuif terug naar die verschillende structuren op de slide. Want ik denk dat als je deze tekststructuren in je achterhoofd hebt, dat je dergelijke schema's makkelijker kunt maken, als je bijvoorbeeld weet van oké, ik moet nu dus de redenen geven. Wat GES net zei: een grote oorzaak gevolg, een verklaring, of ik moet nu een tijdspad schetsen in die tijdsstructuur. Maar goed, hier gaat het dus een beetje mis, want leerlingen krijgen dat bij mij op deze manier dus met die vragen in dat tabelletje en dat werkt niet zo goed. Denken jullie dat je vanuit een samenvatting, dat leerlingen vanuit een samenvatting tot een schematische weergave kunnen komen?

AK: ja.

BIO: ja, ik denk eigenlijk dat dat als je die stapjes zet die jij net noemde, waarbij de laatste stap is: "verwerk de kernzin in een lopend verhaal" of eigenlijk de vijfde stap, vijf en zes, die

zou ik dan dus iets anders doen bij zo'n schema, dat je dus helemaal niet de samenvatting schrijft en dan een schema gaat maken, maar gewoon dat je vanuit dat je stap een tot en met vier hebt gedaan, gelijk je schema gaat maken dus niet selecteer kernzin, ja tenminste, je hebt wel een kernzin maar niet dat je die opschrijft, maar dat je dan het kernwoord of kenproces gelijk in het schema zet en dan dat allemaal met elkaar verbindt. Dus eigenlijk is het hetzelfde alleen dan dat je geen teksten genereert, maar iets met pijltjes.

Marlous: ja, heel interessant, een hele andere kant van kijken, want ik ben vanuit mijn talige kant natuurlijk heel gericht op schrijven, maar dit is een horizonverbreder voor mij, dus dat is een waardevolle input. GES, hoe zou dat voor jou werken in een ook best wel talig vak?

GES: ik denk dat het bij geschiedenis toch best wel kan, want het hoeft niet - het is niet per sé dat het altijd iets met schrijven hoeft te zijn. Het kan ook best met een, met een schema zeg maar. Zoals ik eerder aangaf: het kan ook best gewoon met een stroomschema met daarin bolletjes van oorzaak-gevolg. Het kan ook met een stuk tekst met daarin allemaal verschillende stukken, ja, kernzinnen uit een groter stuk tekst, dus ik denk dat het bij geschiedenis, dat het allemaal wel een functie zou kunnen hebben maar dan echt situationeel, ja dus afhankelijk van, van wat het meest effectief is.

Marlous: duidelijk.

WON: maar dat andere plaatje, Marlous, vind ik ook leuk wat je hebt gemaakt, met die tekststructuren.

Marlous: deze? [verwijzend naar de tabel met de probleem-oplossingsstructuur]

WON: ja. Nee, die niet, die ben ik met je eens dat dat niet werkt.

Marlous: deze? [verwijzend naar de acht verschillende tekststructuren]

WON: ja. Als ze een tekst krijgen, die leerlingen, moeten ze er eerst globaal naar kijken. Dat leren jullie ook bij Nederlands, en dan als ze eenmaal in de gaten hebben van "aha, ik moet argument lospeuteren", dan gaan ze op zoek naar argumenten. Moeten ze inderdaad in tijdschema oplossen, wat kwam eerst, weet je wel, dan gaan ze op zoek naar iets met jaartallen en periodes. Dus ze moeten eerst het globale weten, van "wat moet ik nou eigenlijk doen", en hier een onderzoeksstructuur of een vraag-antwoordstructuur. Wat is een zintuig hè, nou, zin geeft zin aan je leven, tuig is apparaat, dan pak je die structuur en dan... maar in alle gevallen ga je iets met woorden doen en tekst, maar ik vind dit wel goed dat ze hiermee beginnen.

Marlous: dit heb ik dus ook uiteindelijk zelf toegevoegd in die theorie uit 1983, want die begon eigenlijk bij stap twee en ik heb daar zelf dus tekststructuur boven gezet.

WON: nou, dit vind ik heel erg goed.

AK: ja, ik denk dat het eerder... nee, maar is het misschien ook een idee om vanaf stap vier bijvoorbeeld een soort iets van differentiatie erin te doen zodat leerlingen kunnen kiezen wat bij hun, ja, meervoudige intelligentie past om te doen, of een *concept map* en ja *mindmap*, want sommigen, die kunnen hun lol niet op als ze echt hele stukken opschrijven qua samenvatten en wat doen ze nog meer. Ik heb geen idee, in ieder geval: dat ze allemaal

soorten manieren hebben om het te kunnen verwerken, in plaats van echt alleen deze, dus dat je een soort keuzes krijgt daarin.

Marlous: ja, misschien nog meer stroomschema's, waar we het over hadden. Die kunnen dan denk ik zeker waardevol zijn, ja.

GES: ja, dat je ze aanleert welke verschillende vormen van samenvattingen je zou kunnen gebruiken en dat ze dan zelf kunnen bekijken welke voor hen het beste aansluit bij hun geprefereerde wijze van leren.

AK: ja.

Marlous: en ik zie denk ik hier dan toch, kijk ik zei natuurlijk eerder: vakdocenten zijn juist ook geschikt om vakinhoudelijke dingen te behandelen, en toen zei BIO heel terecht: ik ben geen docent Nederlands maar juist hier zie ik dus...

BIO: nee ja maar dan bedoel ik niet dat ik het niet wil hoor.

Marlous: nee oké.

BIO: het is meer, ik sta er niet helemaal boven en ja.

Marlous: maar hier zie ik dus juist wel dat jullie allemaal vakspecifieke dingen hebben die heel goed werken voor jullie vak, die ik dus niet weet en dat was eigenlijk exact waar ik op doelde, dus dat nou dus blijkt dat voor sommige vakken stroomschema's heel handig zijn. FIL zegt: "nou, mijn vak is inhoudelijk heel lastig en je moet er überhaupt eerst de dubbele laag in vinden." Dit zijn allemaal dingen die je als vakdocent heel goed weet en daarom is het ook heel waardevol voor mij om te horen, ja, wat jullie hiervan denken, van zo'n strategie. ik wil het even iets groter en open trekken en het stapsgewijze samenvatten langzaam maar zeker achter ons laten. Ik wilde jullie vragen of we nog andere dwarsverbanden zien tussen de vaardigheden die bij Nederlands belangrijk zijn en bij jullie vakken.

BIO: ja, spelling. Kinderen kunnen gewoon echt niet spellen. Ja, ik verbeter het altijd in toetsen maar...

AK: die dt'tjes vinden ze echt heel moeilijk.

BIO: terwijl het allemaal toch niet zo heel moeilijk is. Vreselijk.

Marlous: ja. maar dat was niet helemaal wat ik nou... Oké, dat was misschien wel wat ik bedoelde, ik weet niet of het een vaardigheid is, maar ik snap je punt heel goed, BIO. Het is zeker storend. Zijn er andere vaardigheden jullie kunnen verzinnen?

FIL: jazeker, voor filosofie denk ik richting debatteren en argumenteren.

Marlous: oké, vertel.

FIL: nou ja, dat is iets wat we vaak doen, hoewel... Ja debatteren, ik probeer daar altijd niet een debatclubje van te maken, om dan te zeggen: "het is in plaats van een debat niet competitief." Maar toch, de structuur van argumenten herkennen, je eigen argumenten

kunnen verwoorden en daar soms ook een bepaalde, ja, flair aan kunnen geven, dus kunnen showen. Dat is gigantisch belangrijk, want ik...

BIO: doen jullie, want ik had vroeger met Nederlands best wel vaak dat ik uiteenzettingen beschouwingen en betogen moest schrijven. Is dat er nog?

Marlous: zeker.

BIO: ja. want dat is natuurlijk een link daaraan, een beetje aan wat FIL zegt en dat is ook wel bij biologie belangrijk hoor, je eigen mening hebben over heel veel maatschappelijke zaken.

Marlous: ja, dus het formuleren van je mening en dat op kunnen schrijven of over kunnen brengen is belangrijk bij zowel mijn vak als dat van jullie.

BIO: ja, en ook het zoeken van argumenten bij andere onderzoeken, dat je het aan elkaar koppelt hè, dat je niet alleen maar zegt wat je zelf vindt maar ook, ja, informatie daarover kunt opzoeken en die aan elkaar koppelen en dan tot een mening kan komen die je ook kan onderbouwen met argumenten en ook met je eigen gevoelens. Het hoeven niet alleen maar bronnen te zijn. En ja gewoon het lezen, want ze lezen allemaal zo weinig en jullie hebben natuurlijk mondelingen bij Nederlands maar de kinderen die lezen die boeken helemaal niet.

Marlous: nee, dat is soms zo.

Bio: maar dat, ja ik zou gewoon leesuurtjes invoeren of zo. Dat heb je natuurlijk gewoon, bij alle vakken waarbij je veel moet lezen, heb je daarvoor profijt van, maar ja dat is lastig.

Marlous: ja zeker. Hoe is dat bij geschiedenis?

WON: en eh...

Marlous: of bij WON trouwens, dat mag ook.

GES: wat ik veel merk, en ik weet niet of anderen dit herkennen, is het zelf kunnen schrijven van een tekst. Bijvoorbeeld zodra zij bij geschiedenis, ik noem een dwarsstaat in Indië, het bijvoorbeeld eerst noemen, eerst een hele uitleg geven van het begrip en dan het begrip noemen, dat verloopt en leest veel minder prettig en dat probeer ik dan ook klassikaal te bespreken, van het eerst noemen van het begrip met daarna de uitleg. Allemaal van dat soort, ja, misschien soepel lopende schrijftechnische vaardigheden die het schrijven van een verslag voor veel kinderen best wel lastig maakt. Tenminste, dat ervaar ik bij de leerling. Ik weet niet of dat herkenbaar is.

BIO: nou ik vind, ik zie het eigenlijk zelf zo bij toetsen bij het formuleren van vragen dat ze in allerlei vaagheden blijven hangen en dat ze niet gewoon, ze gebruiken heel veel verwijswaarden: “ja het wordt groter omdat het daalt” zo een beetje, dat ze leren om wat specifiek te zijn en echt tot een soort kern te komen. Dat kunnen hele langdradige verhalen zijn van acht zinnen, terwijl ik een zin genoeg vind, en in die acht zinnen staat het nog steeds niet concreet genoeg.

GES: ja, daar kan ik wel mooi op aansluiten. Ik had laatst bij V3 een werkstuk waarbij ze zich moesten houden aan een maximaal aantal woorden. Dat was dan 450 woorden voor drie

personen, 150 per persoon. Dan moet je best wel in de kern blijven. Dat vonden veel leerlingen, die komen daarmee dan daarna weer bij mij terug, zeggen: “meneer ik vond het lastiger dan het schrijven van je stuk waar bijvoorbeeld 500 woorden voor had.”

WON: ja.

GES: daarbij zie je: ze vinden het echt lastig om te filteren “wat is nou belangrijk.” Kijk, het maakt mij niet zoveel uit wat er met Stalin’s zoon precies is gebeurd, dat is niet cruciaal voor het verhaal maar dat wordt er niet overal even snel gezien.

WON: ja, ze babbelen lekker, ze vinden het fijn om een beetje te babbelen en te herhalen.

BIO: en ze denken ook dat het goed is, hè. Dan denken ze dat je een minimum aantal pagina’s moet en dat het dan goed is. Dat vragen ze altijd bij verslagen: “hoe lang moet het zijn” en dan...

WON: ja eh, half a4’tje, zo kort mogelijk! Hoe korter, hoe moeilijker.

GES: dat vinden ze verschrikkelijk.

WON: ja, dat doe ik bij WON, gewoon half a4’tje, en daar moet alles instaan. Maar met Nederlands, want je vroeg “hoe zit dat, hebben jullie nog vragen over Nederlands”, en BIO zei spelling, klopt, maar hele zinnen maken vinden ze eigenlijk ook wel moeilijk.

Marlous: dat argumenteren en formuleren hoor ik in ieder geval bij jullie nu allemaal terugkomen.

WON: ja. Maak eens een hele zin joh, begin eens met een hoofdletter. Maar goed, er zijn geen punten en het gaat maar door, en dan moet ik punten zetten en hoofdletters, en het gaat maar door.

GES: komma’s. Die zijn helemaal zeldzaam.

WON: daar begin ik niet over hoor, komma’s.

AL: ook als je vraagt naar de oorzaak-gevolgrelatie binnen een vraag. Nou, de formulering die dan volgt. Er werd totaal niet duidelijk een structuur in die formulering van het antwoord gezet, waar ze een oorzaak beginnen en dan naar gevolg redeneren. Het gaat gewoon door elkaar heen, is één grote brei aan tekst en zoek het maar uit. Dat heb ik ook heel erg vaak.

Marlous: en zeker ook vanwege die lappen tekst en dat zwammen, om het maar even zo te noemen, daaruit is dus ook wel mijn fascinatie voor deze strategie in ieder geval die hier nu nog wel open staat gekomen, omdat ze gewoon moeten gaan schrappen, daar blijft dan wat over en dat is het dan. Dus het is geen zaligmakende theorie maar dat voorkomt ook wel een beetje dit gezwam van die leerlingen, want dat herken ik wel ja.

GES: ik denk dat als je dat dan een beetje wel misschien wil voorkomen, dat je dus echt wat AK zegt, ze een bepaalde hoeveelheid strategieën moet aanleren zeg maar, hoe ze het zouden kunnen samenvatten en dan kunnen zij eventueel kijken, wat vinden ze prettig en hoe kunnen zij dat vaker kunnen toepassen, denk ik.

Marlous: ja zeker, ik heb hele waardevolle uitbreidingen voor het stapsgewijs samenvatten en de tekststructuur gekregen en daarmee wil ik ook een beetje richting de afronding gaan eigenlijk. Nou ja mijn vrij voorspelbare laatste vraag is: zijn er nog andere opmerkingen of aanmerkingen over deze presentatie of andere dingen die nog kwijt wil die je had opgeschreven voor jezelf, die nog niet aan bod zijn gekomen?

BIO; nou ik vind het heel leuk om hierover na te denken en je hebt ook dat word-document gestuurd dus daar zeker met die “bepaal wat voor soort tekst dit is” zal ik dat wel gaan toepassen en verder is mijn opmerking eigenlijk dat ik over een paar minuten een nieuwe Zoommeeting heb, dus dat ik zeg dat ik wil gaan, ja klinkt heel stom maar...

Marlous: nee, dat is oké. Wel heel leuk dat je mee wilde doen en ik heb nog een cadeautje voor je: je krijgt nog een uitgebreidere docentenhandleiding van mij als onderdeel van de focusgroep. Daarmee kun je nog verder als je wil.

BIO: ja.

Marlous: ga gerust, dan vraag ik aan de rest nog even of ze vragen hebben en bedankt dat je erbij kon zijn.

BIO: oké, doeg!

Marlous: zijn er voor jullie zijn er nog andere dingen die nog zijn blijven liggen?

WON: nee, nou, ik vind die samenwerking tussen de verschillende vakken super leuk en belangrijk, die dwarsverbanden.

Marlous: ja. Ik vind dat ook heel leuk om te horen.

WON: ik was ook heel erg blij met je met je e-mail.

Marlous: fijn, gelukkig!

AK: ja, ik vind het ook fijn dat er aandacht aan besteed wordt, want ik was nu ook toevallig het kijken voor V4, ja toch iets met of metacognitie, leerstrategieën. In ieder geval dat ik merkte dat het daar een stuk minder ging, en ja, zo'n schema, dat is natuurlijk wel heel erg waardevol en zeker als je dat nog kan uitbreiden en ja, persoonlijker kan maken door ook keuze aan te brengen. Ik denk dat dat echt heel erg nuttig is dus ik zie hier ook wel echt veel potentie in voor mijn vak.

Marlous: dat is fijn om te horen, AK, dat is positief, dan heb je er wat aan gehad vandaag.

GES: ja, ik sluit mij daar bij aan.

Marlous: oh fijn, goed om te horen. Leuk. ik ga jullie nog de docentenhandleiding toesturen. Dat is een iets lijviger werk. Voel je niet verplicht om daar iets mee te doen, maar ik praat soms best wel snel in zo'n presentatie, dus als je dan nog eens na wil lezen, dan staat dat in die docentenhandleiding. Het staat je uiteraard onwijs vrij om mij te mailen, want ik werk ook graag samen binnen de vakken. Ik vind het heel interessant om te doen. Zodra mijn

scriptie af is, ga ik hem naar jullie sturen. Wellicht vind je nog leuk om jezelf geanonimiseerd terug te zien. Dan wens ik jullie voor nu nog een hele fijne avond toe en dan zien we elkaar gauw op school.

Bijlage 10: Codeboom focusgroep

