



Universiteit
Utrecht

Over leesvaardigheid gesproken

Praten over lezen: het effect van een mondelinge tekstverwerking op het tekstbegrip
van vwo 3-leerlingen

Masterscriptie

J.C. Blom (Sharon), 6457037

Begeleider H.H. van den Bergh

Tweede lezer R. Boucher

2023, Universiteit Utrecht

Samenvatting

Het wetenschappelijk onderzoeksveld, docenten, het landelijk nieuws en de politiek uiten zorgen over de leesvaardigheid van de Nederlandse scholieren. Er heerst consensus over het feit dat het Nederlandse leesvaardigheidsonderwijs bij het schoolvak Nederlands anders en beter moet. Al decennialang is stillezen van een zakelijke tekst en het maken van een set vragen over die tekst de norm. Inmiddels klinken er nu andere geluiden. Met name als oefenmethode is de traditionele tekst-met-vragen niet onomstreden. Recent onderzoek toont aan dat de raadpleegbaarheid van de tekst tijdens het maken van de vragen diep lezen tijdens de leesfase in de weg zit en adviezen voor het onderwijs sturen aan op meer variatie in werkvormen om leesvaardigheid te vergroten, zoals praten over teksten.

Als reactie hierop is een experiment uitgevoerd onder vwo 3-leerlingen dat verschillende van deze aannames over leesvaardigheidsonderwijs in de praktijk toetst. Door een opdeling in drie condities brengt het experiment de invloed van een mondelinge tekstverwerking in tweetallen op het tekstbegrip van de leerlingen in kaart. Voor het experiment zijn twee teksten over hetzelfde onderwerp, het effect van sociale media op jongeren, gebruikt die elkaar zowel aanvullen als tegenspreken. Het experiment bestaat uit een leesfase, een verwerkingsfase en een toetsfase. Tijdens het maken van de verwerkingsopdracht en de toetsopdracht zijn de teksten niet meer raadpleegbaar. In de conditie 'zelfwerken' werken de leerlingen alle fasen individueel in stilte. In de conditie 'overleggen' verwerken de leerlingen de teksten in tweetallen en komen ze in overleg met elkaar tot de antwoorden van de verwerkingsopdrachten. In de conditie 'uitleggen' lezen de leerlingen van het tweetal ieder een van de twee teksten en maken ze de verwerkingsopdrachten eveneens in tweetallen waarbij ze elkaar uitleggen wat de strekking van de door hen gelezen tekst is. De toets bevat een set vragen over tekst 1, een set over tekst 2 en overkoepelende vragen en wordt door alle condities individueel in stilte gemaakt.

Dat afwijken van de traditionele methode van stillezen bij een tekst met vragen door leerlingen te laten praten over teksten positief effect heeft op het tekstbegrip van leerlingen vindt gedeeltelijk bevestiging in de resultaten van dit experiment. De leerlingen die overleggen over de door beide gelezen teksten presteren beter bij de toetsvragen dan de leerlingen die de teksten individueel in stilte hebben verwerkt als het gaat om vragen over een afzonderlijke tekst. Echter, bij overkoepelende vragen blijft enig effect uit; voor dit type vragen kan geen verschil tussen de drie condities aangetoond worden. Ook het elkaar moeten uitleggen waar de gelezen tekst over gaat, laat geen verschil zien tussen het zelf lezen van een tekst en het krijgen van uitleg van een andere leerling die de tekst gelezen heeft. Mogelijk speelt hierin mee dat leerlingen het in zoverre gewend zijn om individueel in stilte te oefenen met de tekst-met-vragen dat het introduceren van een alternatieve methode in dit experiment sterk ontregelend werkte.

Over leesvaardigheid gesproken

Praten over lezen: het effect van een mondelinge tekstverwerking op het tekstbegrip van vwo 3-leerlingen

Huh, maar mevrouw, normaal doen we het altijd heel anders. – leerling vwo 3

Inleiding

Leesvaardigheid en leesplezier Nederlandse scholieren afgenomen;

Leesvaardigheid Nederlandse scholieren achteruitgegaan;

Nederlandse tieners scoren steeds slechter op leesvaardigheid (resp. NOS, NRC, Volkskrant, 3 december 2019).

Deze selectie aan koppen van artikelen betreffende de leesvaardigheid van de Nederlandse middelbare scholieren verschenen op dezelfde dag. Dat de leesvaardigheid achteruitholt, komt veelvuldig, regelmatig letterlijk, voor in de aan leesvaardigheid gerelateerde artikelen en publicaties. Nederlandse scholieren lezen slechter is de boodschap die expliciet dan wel impliciet terugkomt in het leeuwendeel van de publicaties gewijd aan leesvaardigheid, het schoolvak Nederlands en het voortgezet onderwijs in het algemeen. Met name de publicatie van de PISA-resultaten op de bewuste dag waarop bovenstaande koppen verschenen, sloeg in als een bom. Waar de Nederlandse jongeren lang bij de koplopers hoorden op het gebied van leesvaardigheid, is Nederland inmiddels teruggevallen naar de achterste helft van het peloton in Europa, zo stelt PISA-2018 (Gubbels et al., 2019). Sinds deze publicatie zijn de leesvaardigheid van de Nederlandse scholieren en het leesvaardigheidsonderwijs in het Nederlandse (voortgezet) onderwijs prominent aanwezig in zowel het wetenschappelijk onderzoeksveld als het landelijk nieuws. De breed gedragen zorg omtrent taal- en leesvaardigheid is ook tot de Tweede Kamer doorgedrongen. De Onderwijsraad (2022) kwam op verzoek van de Tweede Kamer met het advies 'Taal en rekenen in het vizier' en adviseert aanhoudende aandacht naar taal en rekenen. De Nederlandse jongeren dreigen breder gezien tekort te schieten in essentiële kennis en vaardigheden, en de beheersing daarvan is 'voorwaardelijk voor het leren van andere vakken en leergebieden, en een noodzaak om goed te kunnen deelnemen aan het onderwijs en later in de samenleving' (Onderwijsraad, 2022). Leesvaardigheid heeft een prominente plek in het curriculum van het schoolvak Nederlands. Er is met effectief leesvaardigheidsonderwijs dus een relatief grote stap te zetten in de ontwikkeling van de leesvaardigheid van leerlingen.

Vaak terugkomende geluiden in het wetenschappelijk onderzoeksveld komen neer op: de leesvaardigheid van de Nederlandse scholieren moet beter en de invulling van het leesvaardigheidsonderwijs moet anders. Het leesvaardigheidsonderwijs ligt dus onder vuur. De vermeende afname in leesvaardigheid maakt het des te belangrijker het leesvaardigheidsonderwijs onder de loep te nemen. Dat vindt namelijk over het algemeen al decennia plaats volgens hetzelfde vaste stramien: het individueel in stilte lezen van een tekst en het schriftelijk beantwoorden van vragen

over die tekst. Er is weinig tot geen variatie in methodes van leesvaardigheidsonderwijs. Inmiddels komt steeds meer en vaker aan het licht dat andere methodes dan de traditionele tekst-met-vragen wellicht de voorkeur verdienen als oefenmethode om leerlingen tot dieper tekstbegrip te laten komen en hun leesvaardigheid te bevorderen. Recente ontwikkelingen én voorstellen voor hoe het beter of anders kan, komen onder andere terug in het proefschrift van Rooijackers, *Oog voor diep begrip* (2023). Rooijackers deed verscheidene onderzoeken naar de leesvaardigheid van vwo-leerlingen. Rooijackers toont onder andere aan dat praten over teksten significant positief effect heeft op het tekstbegrip. Tevens bespreekt hij het effect van de raadpleegbaarheid van de tekst bij het maken van de vragen. Leerlingen lijken geleerd te hebben oppervlakkig te lezen en de tekst(-gedeelten) pas intensief te bestuderen door terug te grijpen op de tekst tijdens beantwoorden van de vragen. Wegnemen van de tekst dwingt een andere manier van lezen af. Deze interventies kunnen onnatuurlijk en onregelend overkomen in het onderwijsmilieu waarin docenten en leerlingen gewend zijn in stilte teksten te lezen en daar vragen over te beantwoorden. Het anders aanbieden van leesvaardigheidsonderwijs, zoals volgens de ingrepen in de genoemde voorbeelden, kan stappen zetten richting een grotere leesvaardigheid onder scholieren.

Onderzoek naar leesvaardigheidsbevordering is van groot belang. Lezen is een belangrijk middel om informatie te vergaren. Op school, waar leerlingen veel nieuwe kennis opdoen, is het zaak deze informatie te selecteren en verwerken. Door dit aan bestaande kennis te koppelen vergroten leerlingen hun kennis. Adequate leesvaardigheid is essentieel om succesvol te kunnen deelnemen aan het onderwijs en aan de maatschappij (Onderwijsraad, 2022; Projectgroep V.O., 2002; Bonset et al., 2021). Lezen is een fundamentele vaardigheid die de basis legt voor elk schoolvak. Goede leesvaardigheid helpt leerlingen bij het begrijpen van lesboeken, lesmateriaal en instructie en leidt daarmee tot betere schoolprestaties. Scholen hebben de opdracht leerlingen voldoende geletterd 'af te leveren' aan de maatschappij. Leesvaardigheid bevordert het begrip van nieuws, politiek en maatschappelijke problemen. Het opleiden van leerlingen tot goede, kritische lezers vergroot de maatschappelijke betrokkenheid en burgerschap van de leerling. Nederland is een informatiesamenleving en heeft te maken met snelle, grote technologische ontwikkelingen. Dit gaat gepaard met een verandering in leesgedrag; jongeren lezen snel en vluchtig korte teksten op hun telefoon en besteden minder tijd aan diep lezen (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2019; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2020). Diep lezen is echter juist een centrale ader in het leesvaardigheidsonderwijs en het diep lezen staat tegelijkertijd onder druk.

Zowel in de maatschappij als in de politiek zijn er zorgen over de taal- en leesvaardigheid van Nederlandse scholieren. De tegenvallende resultaten van leerlingen in internationaal vergelijkend onderzoek halen met regelmaat het nieuws. Het hoger onderwijs en werkgevers spreken tevens over tegenvallend beheersingsniveau van studenten en werknemers. Kortom, leesvaardigheid is een essentiële vaardigheid in de moderne wereld, omdat het mensen in staat stelt informatie te vergaren, kritisch na te denken en effectief te communiceren. De prominente aanwezigheid van leesvaardigheid in het (wetenschappelijk) nieuws, de bijbehorende ontwikkelingen en de publicatie van het proefschrift van Rooijackers gaven aanleiding tot deze eindschrijft. Het proefschrift leidt tot een aantal aannames welke de fundering voor het uitgevoerde experiment vormen.

Theoretisch kader

Leesvaardigheid

Definitie leesvaardigheid

De term leesvaardigheid valt vaak in het onderzoeksveld en de actualiteit. Zowel wetenschappers en docenten als leken lijken hierbij elkaar te verstaan en te vinden in wat de term inhoudt, maar tegelijkertijd doen er verschillende definities de ronde. Het eerder genoemde PISA-onderzoek houdt definitie van de OECD (2019) aan: “leesvaardigheid is het begrijpen van, gebruiken van, evalueren van, reflecteren op en omgaan met teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen en deel te nemen aan de maatschappij.” Lezers moeten de informatie kunnen gebruiken, evalueren op bruikbaarheid, betrouwbaarheid en validiteit, en reflecteren op de teksten. Zo kan de lezer informatie uit geschreven teksten halen en deze op een zinvolle manier verwerken. De definitie raakt het onderwijs, maar kijkt vooral verder dan dat. Naast de watvraag beantwoordt dit de waaromvraag die leerlingen vaak stellen. Een zekere leesvaardigheid is vereist om succesvol deel te kunnen nemen aan de maatschappij.

Echter, deze definitie omschrijft het doel en het belang van leesvaardigheid, maar is zeer breed, te breed voor dit onderzoek. Een specifiekere en concretere definitie die dicht raakt aan het uitgevoerde onderzoek komt van Kintsch en Van Dijk (1978). Leesvaardigheid wordt bepaald door hoe adequaat de lezer informatie uit een tekst kan aanvullen met en integreren in voorkennis. Door informatie uit de tekst te selecteren, te structureren en vervolgens de integreren met bestaande kennis kan de lezer betekenis construeren (Kintsch & Van Dijk, 1978; Kintsch, 1998).

Lezen

Lezen is een vorm van communicatie: een schrijver zet een boodschap op schrift en brengt de boodschap zo over op de lezer (Projectgroep V.O., 2002). In feite zijn schrijver en lezer indirect met elkaar in gesprek. Dat zender en ontvanger, schrijver en lezer, elkaar vinden is vereist voor succesvolle communicatie. Of de communicatie slaagt, hangt voor een aanzienlijk deel af van de leesvaardigheid van de lezer. Naast interactie tussen schrijver en lezer via teksten, is er interactie tussen tekst en kennis om tot begrip te komen. Lezen is een actief, complex cognitief proces waarbij verschillende processen moeten samenwerken (Hoogeveen, 2018; Houtveen & van Steensel, 2022; Houtveen, van Steensel & de la Rie, 2019). Lagere-orde-processen verlopen van onderop, bottom-up. De lezer neemt de tekst visueel waar en moet de tekst decoderen door letters en lettercombinaties om te zetten in klanken en die aaneen te rijgen tot woorden en zinnen, het decoderen. Ervaren lezers herkennen structuren en vormen van woorden en lezen door woordbeeldherkenning per woord. Aan die woorden moet de lezers vervolgens betekenis aan geven, het semantiseren. Tijdens het lezen is het van belang dat lezers niet alleen technisch lezen, maar de inhoud dus ook verwerken (Bonset et al., 2021; Hoogeveen, 2018; Houtveen & van Steensel, 2022; Houtveen et al., 2019). Tegelijkertijd verlopen er namelijk hogere-orde-processen van bovenaf, top-down. Lezers leggen continu verbindingen met hun voorkennis. Vooraf voorspellen waar de tekst over gaat, bespoedigt het proces. Bepaling van het onderwerp, de tekstsoort en de bron geven richting aan verwachtingen van de te lezen tekst en activeren de voorkennis (Projectgroep V.O., 2002; Hoogeveen, 2018; Houtveen & van Steensel, 2022; Houtveen et al., 2019). Wanneer de voorspellingen uitkomen, leest degene sneller en begrijpt en onthoudt die de inhoud beter (Projectgroep, 2002). De nieuwe informatie verbindt de lezer met de voorkennis uit het geheugen. Het begrijpen van tekst in de context vraagt dus om een zeker vocabulaire en voorkennis, maar ook om onder andere kennis van teksten en grammaticale kennis (van Gelderen, 2018; Houtveen & van Steensel, 2022). Dit zijn tevens vaardigheden om tot diep tekstbegrip te komen.

Diep lezen

Diep lezen vereist een benadering van zich intensief bezighouden met de tekst. Jongeren zijn het niet gewend zich vast te bijten in een relatief lange, enigszins complexe tekst. Ze lezen met name vluchtig korte teksten, vaak op hun telefoon (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2019; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2020). Zo verwerken ze teksten slechts oppervlakkig. In de huidige Nederlandse samenleving waarin informatie en technologie een grote rol spelen en zich snel ontwikkelen en een grote opmars van kunstmatige intelligentie en verspreiding van nepnieuws is, is diep lezen juist gewenst. Slechte lezers zijn mogelijk meer vatbaar voor onjuiste, onbetrouwbare informatie, die men veelal via de telefoon consumeert (van Dijk & Klaver, 2022). De opkomst van de digitale media heeft de leesgewoonten veranderd. Diep lezen is van sterk belang en tegelijk neemt het vluchtig lezen, scrollen door teksten, explosief toe. Diep tekstbegrip is wat centraal staat in het leesvaardigheidsonderwijs. Bij diep lezen is de lezer actief betrokken bij de tekst en past die strategieën toe om betekenisvolle informatie uit de tekst te halen. Dit staat in tegenstelling tot oppervlakkig lezen waarbij de lezer gewoonweg de tekst doorloopt. Bij diep lezen gaat het niet alleen om het begrijpen van de letterlijke betekenis van de woorden, maar ook om het analyseren, interpreteren en evalueren van de tekst. (Zie definitie Kintsch & Van Dijk) Zo moet de lezer nadenken over standpunten en argumenten en stilstaan bij relevantie en betrouwbaarheid van de informatie. Diep lezen helpt om complexe informatie vollediger te begrijpen en leidt tot een diepgaander begrip van een tekst.

Het Constructie-Integratie Model (CIM) van Kintsch is een courant theoretisch kader dat het proces van tekstbegrip en -verwerking beschrijft. Kintsch' model legt uit hoe lezers van een tekst tot diep begrip van de tekst komen (Kintsch & van Dijk, 1978; Kintsch, 1998). Verschillende processen spelen hierin een rol en leiden samen tot betekenis (Houtveen et al., 2019). Het CIM-model legt de nadruk op hoe lezers informatie uit teksten halen en deze mentaal structureren en integreren met hun bestaande kennis om betekenis te construeren. Al lezende construeert de lezer een representatie van de tekst en integreert die met relevante voorkennis uit het geheugen (Houtveen et al., 2019; Houtveen & van Steensel, 2022). Er is een wisselwerking tussen kennis en begrip; weet je veel van een onderwerp, dan begrijp je de tekst beter. Een juiste wisselwerking, een zekere motivatie van de lezer en geschikte contextfactoren maken dat de lezer de tekst dieper kan verwerken (Houtveen et al., 2019; Houtveen & van Steensel, 2022). Het CIM-model van Kintsch (1998) beschrijft verschillende lagen om tot diep lezen te komen. De eerste laag bestaat uit het decoderen van tekens tot klanken, het technisch lezen. Hieruit volgt de tweede laag, een letterlijk begrip van de gelezen woorden, het semantiseren. Op een dieper niveau, in de derde laag, geeft de lezer de tekst betekenis door de inhoud te integreren met de bestaande voorkennis. Wanneer de lezer de inhoud van de tekst kan analyseren, evalueren en toepassen, komt die tot diep tekstbegrip. Met andere woorden, lagere-orde-processen als decoderen en semantiseren leiden tot oppervlakkig begrip, hogere-orde-processen als betekenis construeren en integreren met voorkennis kunnen leiden tot dieper begrip. In feite is diep lezen adequaat informatie uit de tekst aanvullen met en integreren in bestaande kennis (Rooijackers, 2023). Veel en gevarieerd lezen vergroot de leesvaardigheid, maar diep lezen is een actief en interactief proces waarbij lezers informatie uit de tekst halen, deze koppelen aan wat ze al weten en beetje bij beetje betekenis construeren en bijstellen (Rooijackers, 2023; Houtveen & van Steensel, 2022; Duke & Pearson, 2009).

Goede lezers

Goede lezers onderscheiden zich, omdat ze vaardig zijn in diep lezen. Ze varen sterk op voorkennis en contextuele aanwijzingen en zijn daardoor in staat veel verbanden te leggen om tot optimaal begrip te komen. Door het grote netwerk aan verbanden in hun geheugen doen zij gemakkelijker nieuwe kennis op door een nieuwe verbinding tussen tekst en bestaande kennis aan te gaan. Kennis en

vaardigheid lopen door elkaar. Goede lezers lezen ook beter teksten waar ze niks over weten. Goede lezers zijn actief en betrokken in het leesproces. Ze roepen hun voorkennis op bij het onderwerp en voorspellen op basis van titel, koppen, afbeeldingen, et cetera wat ze gaan lezen om verwachtingen bij de te lezen tekst op te bouwen (Duke & Pearson, 2009). Bij uitkomen van de verwachtingen lezen zij sneller, begrijpen ze de tekst beter en onthouden ze de inhoud langer (Bonset et al., 2021). Veel leerlingen zien een tekst slechts als een serie woorden die ze een voor een moeten lezen en zijn niet geneigd de tekst eerst te verkennen en goede lezers bepalen eerst wat voor soort tekst ze in handen hebben (Bonset et al., 2021). Het onderwerp van de tekst, de inhoud en de mate waarop die aansluit op de voorkennis bepalen mede hoe goed iemand leest. De goede lezers hebben meer algemene kennis en zijn vanwege een groot netwerk aan mogelijke relevante voorkennis in het voordeel bij het lezen van een nieuwe tekst, omdat zij gemakkelijker nieuwe verbindingen aangaan en zo hun netwerk uit te breiden. Goede lezers zijn zelfs in staat ook niet expliciet vermelde informatie op te pikken, omdat ze ook beschikken over meer strategieën die ze in kunnen zetten in het leesproces en meer kennis van teksten hebben (Projectgroep V.O., 2002).

Leesvaardigheidsonderwijs

Het schoolvak Nederlands bevat een breed scala aan vaardigheden en aspecten van de Nederlandse taal en cultuur, zoals lees-, schrijf- en mondelinge taalvaardigheid. Zakelijk lezen, een component van het domein leesvaardigheid, heeft een zeer prominente plek in het curriculum Nederlands. Het Centraal Eindexamen voor havo en vwo bestaat enkel uit leesvaardigheid, alhoewel leerlingen ook afgerekend worden op spelling en formulering. Leesvaardigheid vormt daarmee de helft van het eindcijfer voor het vak Nederlands (o.a. Rooijackers, 2023). Daarnaast sluiten de meeste scholen leesvaardigheid ook af in het Schoolexamen. Dat maakt dat het eindcijfer op het diploma voor zo'n zestig, soms zeventig, procent gebaseerd is op de leesvaardigheid van de leerling. Het leesvaardigheidsonderwijs in Nederland is vormgegeven op basis van de door de overheid vastgesteld kerndoelen en eindtermen (SLO, 2021). De kerndoelen en eindtermen beschrijven over welke kennis en vaardigheden leerlingen aan het eind van verschillende onderwijsfasen moeten beschikken. In het talenonderwijs is leesvaardigheidsonderwijs opgenomen in het curriculum, maar ook bij de andere vakken is lezen steeds belangrijker geworden (Projectgroep V.O., 2002). Bij zaakvakken wordt de theorie aangeboden in een lopende tekst, maar ook het wiskunde-examen is tamelijk talig. Het leesvaardigheidsonderwijs bij het schoolvak Nederlands is gericht op het ontwikkelen van de vaardigheden die nodig zijn voor de processen uit de eerder genoemde definitie van leesvaardigheid: het selecteren en structureren van informatie uit de tekst en die integreren met voorkennis om betekenis te construeren. Dit vraagt om goede, vaardige lezers. Goede lezers gaan immers verder dan begrijpen en kunnen dat wat ze lezen ook analyseren, interpreteren en evalueren om zo tot een diepgaander begrip te komen. In het onderwijs wordt aandacht besteed aan technisch lezen en aan begrijpend lezen. De start van het leesvaardigheidsonderwijs op de basisschool bestaat met name uit technisch lezen en leerlingen bereiken rond groep 5 het plafond. De nadruk neemt daarna sterk en tegelijk neemt de aandacht voor begrijpend lezen toe gedurende de onderwijsloopbaan. Uiteindelijk werkt het onderwijs toe naar een summum, het centrale eindexamen.

Traditioneel leesvaardigheidsonderwijs

Het leesvaardigheidsonderwijs in het voortgezet onderwijs in Nederland kent al geruime tijd dezelfde vorm en bestaat voornamelijk uit de zogenoemde tekst-met-vragen. Dit klinkt als veel oefenen en weinig onderwijs. Al decennia is stillezen de norm: leerlingen lezen in stilte een relatief lange zakelijke

tekst en beantwoorden vervolgens, zo niet gelijktijdig, vragen over de gelezen tekst. Het betreft in de meeste gevallen een enkele tekst over een vaak arbitrair onderwerp gevolgd door tekstafhankelijke begripsvragen en een aantal vaak terugkomende tekstonafhankelijke vragen op micro-, meso- en macroniveau van de tekst (o.a. Rooijackers, 2023). Onder tekstonafhankelijke vragen vallen de vraag naar onderwerp of hoofdgedachte, tekstdoel, -soort en -vorm en vragen over de inleiding of het slot van de tekst. Tekstafhankelijke vragen gaan in op de specifieke inhoud van de tekst of vragen naar tekstverbanden en bijbehorende signaalwoorden of verwijswoorden. Zowel het lezen als het maken van de vragen zijn een overwegend individuele aangelegenheid. Het leesvaardigheidsonderwijs in Nederland richt zich op zakelijke teksten waarbij bijvoorbeeld Nederlandse dagbladen en tijdschriften of online media dienst doen als bron. Deze teksten worden soms ingekort of aangepast aan het leesdoel, leespubliek of de gewenste moeilijkheidsgraad. De teksten moeten toegankelijk zijn voor de leeftijdsgroep van de leerling en gaan regelmatig over maatschappelijke onderwerpen, taal gerelateerde onderwerpen of onderwerpen die jongeren aan moeten spreken (Projectgroep V.O., 2002).

Meer gericht op leesvaardigheid in onderwijsmethoden Nederlands valt op dat weinig gebruikgemaakt wordt van wetenschappelijk effectief bevonden leesstrategieën (Bonset et al., 2019; Rooijackers, 2023). Wanneer een lezer de tekst niet nagenoeg automatisch begrijpt, gaat die bewust nadenken over de tekst (Houtveen et al., 2019). Leesstrategieën dienen als middel om het leesdoel te bereiken. Leesstrategieën helpen bij tekstbegrip, geven sturing tijdens het lezen en zijn in te zetten om begripsproblemen te monitoren en op te lossen (Houtveen et al., 2019). Eenmaal aangeleerd kan de lezer bewust en doelgericht strategieën inzetten bij leestaken. In lesmethoden spreekt men eerder van leesmanieren: globaal, zoekend, studerend, kritisch lezen, et cetera. Onder anderen Duke & Pearson (2009) dragen effectief bevonden leesstrategieën aan. Voorspellen op basis van titel, tussenkoppen, afbeeldingen, etc., hardop denken om concentratie en zorgvuldigheid te stimuleren, aandacht voor tekststructuur die relatie heeft met de tekstinhoud, vragen stellen bij de tekst, een visuele representatie maken en samenvatten door actief verbanden te leggen hebben positief effect op het tekstbegrip. Voor het lezen is het belangrijk de voorkennis te activeren en het leesdoel vast te stellen (Duke & Pearson, 2009; Rooijackers, 2023; Houtveen et al., 2019; Houtveen & van Steensel, 2022). Effectief strategiegebruik in detail is echter persoons-, context- en doelgebonden (Rooijackers, 2023).

Naast het aanleren van leesmanieren in plaats van strategieën klinkt een breder geluid dat leerlingen meer trucs aangeleerd krijgen dan strategieën (Projectgroep V.O., 2002). De vraag waarom je zo te werk zou gaan, krijgt te weinig aandacht. Leerlingen gaan vaak maar lezen en oppervlakkig lezend door de tekst gaan om bij het maken van de vragen actief en gericht tekstfragmenten diep te lezen. Met dit pragmatisch lezen leest men slechts voor de vraag relevante tekstdelen intensief. De voorbereiding op een leestoets bestaat niet zelden uit een veelvoud van teksten-met-vragen maken. Leerlingen leren zo vragen juist te beantwoorden. Ook het maken van tekstspecifieke vragen leidt tot kennis voor het beantwoorden van andere tekstspecifieke vragen bij een nieuwe tekst. Als hier te veel nadruk op ligt, ontwikkelen leerlingen testwiseness in plaats van leesvaardigheid. Ze worden handig in het beantwoorden van tekstbegripsvragen (van Dijk & Klaver, 2022c). Westhoff (2012) onderscheidt het mesten, versterken leesvaardigheid, en het meten, toetsen. Beide hebben een ander doel en zouden dus anders aangevlogen moeten worden. Leesvaardigheidsonderwijs moet niet alleen bestaan uit het voorbereiden op de toets, maar ook uit het bouwen aan een diepgaand tekstbegrip. Veel lezen, kilometers maken, draagt bij aan de ontwikkeling van tekstbegrip (Mol & Bus, 2011; Westhoff, 2012; Houtveen & van Steensel, 2022; Duke & Pearson, 2009). Extensief lezen van relatief makkelijke teksten zorgt voor uitbreiding van de woordenschat doordat lezers nieuwe woorden leren en geleerde woorden in een andere context terugzien, het opdoen van kennis van de wereld, tekststructuren en -relaties en leesstrategieën en vergroot de leesvaardigheid (Westhoff, 2012). Oefenen met teksten met

vragen (uit oude toetsen en examens) bereikt dat doel niet, maar heeft wel degelijk zin om die testwiseness op te doen om de prestaties met de ontwikkelde leesvaardigheid te optimaliseren (Westhoff, 2012). Kortom, bied ook andere oefenmethoden aan dan de tekst-met-vragen en varieer hiertussen. Een voorbeeld hiervan is praten over teksten.

Recente ontwikkelingen

Verschillende trends in het leesvaardigheidsonderwijs gaan al jaren mee, maar er steken steeds vaker tegengeluiden de kop op. Een tiental globaal geformuleerde kerndoelen geeft aan waartoe de onderbouwleerling in staat moet zijn (SLO, 2021). De meeste kerndoelen hebben expliciet of impliciet met het domein leesvaardigheid te maken. Met de referentieniveaus is wettelijk vastgelegd wat leerlingen idealiter moeten kunnen en kennen van primair tot hoger onderwijs (Onderwijsraad, 2022; Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal, 2008; SLO, 2021). Hier is vastgesteld wat leerlingen moeten beheersen voor een bepaald niveau, oplopend van fundamentele niveaus 1F tot en met 4F. Om succesvol aan de maatschappij deel te kunnen nemen is het niveau 2F vereist (Bonset et al., 2021). Dit komt overeen met het beoogde niveau van de leerling die in dit verdere onderzoek centraal staat, leerlingen uit 3 vwo. Een lezer op 2F-niveau “kan teksten lezen over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leerwereld van de leerling en over onderwerpen die verder van de leerling staan” (Bonset et al., 2021). De politiek en de Inspectie van het Onderwijs hebben het werken aan basisvaardigheden als speerpunt gesteld (Onderwijsraad, 2022). Er is namelijk onvoldoende sprake geweest voor continue aandacht voor deze basisvaardigheden en het niveau dat leerlingen in het onderwijs bereiken. De Onderwijsraad (2022) ziet een fluctuerende beweging van aandacht en ziet het als noodzakelijk dat deze beweging doorbroken wordt, omdat aanhoudende aandacht vereist is om (het onderwijs van) de basisvaardigheden op peil te brengen en houden. De raad beveelt de rijksoverheid om heldere doelen te stellen en die structureel te monitoren. Voldoende geletterdheid is immers vereist voor succes bij het vak Nederlands, andere schoolvakken, en deelname aan de maatschappij.

Exacte cijfers van de taal- en leesvaardigheid van leerlingen zijn schaars. De bekendste cijfers die wel bekend zijn, geven een negatief signaal af. De PISA-resultaten (Programme for International Student Assessment) van 2018 sloegen in als een bom. Dit internationaal vergelijkend onderzoek concludeert dat de leesvaardigheid van de Nederlandse vijftienjarigen daalt en dat Nederland afglijdt in de internationale ranglijst met Europese/OESO-landen (Gubbels et al., 2019). Nederland ging van een van de koplopers naar zwakkere middenmoter. PISA meet tekstbegrip op drie subdomeinen: informatie opzoeken, begrijpen en evalueren en reflecteren (Gubbels et al., 2019). De Nederlandse vijftienjarigen presteren minder sterk op alle subdomeinen, maar lijken met name onderuit te gaan op evalueren en reflecteren in vergelijking met hun Europese leeftijdsgenoten (Gubbels et al., 2019; van Dijk & Klaver, 2022a). Een dergelijke conclusie ligt echter genuanceerder; het is zelfs discutabel of er wel een significante daling in leesvaardigheid is. Holt de leesvaardigheid wel zo sterk achteruit? Er zijn enkele kanttekeningen bij te plaatsen. Het is namelijk zo dat PISA in de toetsing van het subdomein evalueren en reflecteren sinds 2010 sterker inzet op meervoudig tekstbegrip en het leesvaardigheidsonderwijs nog steeds voornamelijk gericht is op enkelvoudig tekstbegrip (Rooijackers, 2023; Bonset et al., 2020; van Dijk & Klaver, 2022). Vreemd is het resultaat niet als het weinig tot niet aangeleerd wordt. Daarnaast is het opmerkelijk dat geen ander onderzoeksinstrument dezelfde daling aantoonde (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023; eveneens in PEIL en PIRLLS basisonderwijs). Het is aannemelijk dat die afwijkende invulling van PISA weerslag heeft op de resultaten van de Nederlandse 15-jarigen. Desalniettemin vraagt deze derde pijler evalueren en reflecteren aandacht in het Nederlandse leesvaardigheidsonderwijs.

Evaluëren en reflecteren geeft inzicht in de mate waarin leerlingen in staat zijn om de kwaliteit en geloofwaardigheid van een tekst te beoordelen en om te reflecteren op de inhoud en vorm van een tekst. Ook omvat dit begripsproces de vaardigheid om conflicterende informatie binnen teksten en tussen teksten over eenzelfde onderwerp te herkennen en hiermee om te gaan (Gubbels et al., 2019).

Dit is een leemte in de gemiddelde lesmethode die grosso modo losse teksten aanbiedt. Het werken met verschillende teksten bij een zelfde onderwerp is echter juist wat in het hbo en wo, en in minder academische mate al bij het profielwerkstuk in het vo, als toetsmethode ingezet wordt (SLO, 2021a; Evers-Vermeul & Rooijackers, 2022). Verder haken lesmethodes in op het afnemend tekstbegrip en de opkomst van digitale media door toevlucht te zoeken in uitlegvideo's en ander beeldmateriaal om te compenseren en op te leuken, waardoor leerlingen nog minder lezen (van Dijk & Klaver, 2022bc).

De gangbare praktijk van de tekst-met-vragen lijkt niet bevorderlijk te zijn om met diep tekstbegrip te oefenen en staat bovendien ver van leessituaties in het echte leven. Deze bevindingen zijn in overeenstemming met de conclusie dat de tekst-met-vragen een valide toetsmethode zijn, maar zeer beperkt geschikt is als oefenmethode (Rooijackers, 2023; Westhoff, 2012).

Effectief leesvaardigheidsonderwijs

Het traditionele leesvaardigheidsonderwijs, het individueel en in stilte werken met een tekst met arbitraire vragen bij de tekst blijkt dus aan verandering toe. Als toetsmethode zal de tekst met vragen vermoedelijk voorlopig nog overheersen, maar als oefenmethode is de kritiek niet mals. Deze onvrede leidt tot onderzoek en publicaties over beter en ander leesvaardigheidsonderwijs. Aangezien Nederlandse scholieren internationaal gezien minder presteren op het gebied van evalueren van en reflecteren op teksten, is het van belang daar in het leesvaardigheidsonderwijs meer aandacht op te vestigen (Rooijackers, 2023; Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2019). Effectief leesvaardigheidsonderwijs streeft ernaar garant te staan voor het minimumniveau van leesvaardigheid bij leerlingen, en zo mogelijk meer. De uit de literatuur naar voren komende adviezen hebben tevens een plek in het proefschrift van Rooijackers (2023).

Het is belangrijk de methoden van leesvaardigheidsonderwijs uit te breiden met andere werkvormen; praten over teksten is er een van (Rooijackers, 2023; Bonset et al., 2021). Daarnaast is een gevarieerd en rijk aanbod aan teksten gewenst om leerlingen zo kennis te laten maken met verschillende tekstsoorten over uiteenlopende onderwerpen. Kies hierbij vaker voor teksten die leerlingen in het echte leven tegen kunnen komen. Door aan te sluiten bij de belevingswereld en voorkennis van de leerlingen bereik je meer. Lezers stemmen hun leesgedrag af op het leesdoel om effectief te lezen, met beperkte inspanning een maximaal resultaat behalen. Zo zullen leerlingen die in een traditionele oefening, waarbij ze zowel tekst als vragen bij de hand hebben, anders te werk gaan dan leerlingen die enkel de tekst tot hun beschikking hebben tijdens het lezen (Rooijackers, 2023). Het is de doorsnee mens eigen om met zo weinig mogelijk inspanning het best mogelijke resultaat te behalen. Zelfs de tekst niet lezen, maar de inhoud vernemen van iemand die de tekst wel heeft gelezen, is in zekere zin een effectieve strategie (Geerts & van Kralingen, 2020). Een leesdoel maakt het betekenisvol. Aansluiting bij andere domeinen met een schrijf- of spreekvaardigheidsoopdracht maakt het lezen van belang (SLO, 2021a; Evers-Vermeul & Rooijackers, 2022). Deze functionele inbedding van tekstbegrip maakt het betekenisvol (SLO, 2021b; Evers-Vermeul & Rooijackers, 2022). Om zich daarnaast als lezer te ontwikkelen is het zaak algemene kennis op te doen, tekstkennis te vergroten en het arsenaal van effectieve leesstrategieën te vergroten en versterken. Belangrijk hierin is het om leerlingen de in de lesmethoden missende effectief bewezen leesstrategieën aan te leren.

Onderzoeksvragen

Het literatuuronderzoek leidt tot de volgende vraag in dit onderzoek centraal staande vraag: *welke invloed heeft een mondelinge tekstverwerking van gelezen teksten op de diepte van de verwerking van zakelijke teksten bij vwo 3-leerlingen?*

Deze vraag wordt beantwoord middels een experiment waarvan de resultaten zullen leiden tot inzicht in de volgende deelvragen:

1. Wat is de invloed van een dialoog over een tekst alvorens de vragen te maken op het tekstbegrip in vergelijking met het tekstbegrip bij individuele tekstverwerking?
2. Wat is de invloed van een dialoog over een tekst die gesprekspartner I wel gelezen heeft en gesprekspartner II niet gelezen heeft op het tekstbegrip van de lezer van de gelezen en de niet-gelezen tekst?

Methode

In het kader van dit onderzoek is een experiment opgezet om de invloed van de interventie op het tekstbegrip te meten. Het experiment is uitgevoerd in vwo 3. Hierbij vormen drie klassen drie condities. De drie condities doorlopen een zelfde stappenplan aan activiteiten, per conditie uitgevoerd volgens verschillende procedures. Vergelijking van de resultaten geeft inzicht in het effect van de interventie op de prestaties en daarmee de leesvaardigheid van leerlingen. Het experiment vaart op basis van drie aannames die volgen uit de resultaten van de experimenten beschreven in het proefschrift van Rooijackers (2023):

- 1) Praten over teksten bevordert het tekstbegrip;
- 2) De raadpleegbaarheid van de tekst zit diep tekstbegrip tijdens de leesfase in de weg;
- 3) Betekenisvol lezen leidt tot dieper begrip.

De aannames krijgen gestalte in de condities en de uitvoering van het experiment. Het praten over teksten komt tot uiting in twee van de drie onderzoekscondities waarbij de leerlingen samenwerken bij het verwerken van de tekst. In deze condities praten leerlingen over de gelezen teksten in tegenstelling tot de leerlingen in de andere conditie waarin de leerlingen traditiegetrouw de tekst individueel in stilte verwerken. Praten over teksten creëert ruimte voor meer invalshoeken bij de tekst. Iedere leerling brengt diens eigen voorkennis en ervaringen mee, maakt een eigen mentale representatie van de tekst en heeft een eigen perspectief. Verder zijn in dit experiment de teksten bij het maken van de vragen niet meer raadpleegbaar om diep lezen bij het leesproces te stimuleren en te voorkomen dat leerlingen pas echt intensief gaan lezen en nadenken bij het beantwoorden van de vragen bij de teksten. Dit maakt het lezen betekenisvoller, maar dat komt nog sterker tot uiting in de conditie waar leerlingen niet dezelfde tekst gelezen hebben en wel de informatie uit elkaars tekst nodig hebben.

Dit experiment wijkt op verschillende aspecten af van de traditionele tekst-met-vragenmethode. De leerlingen lezen twee teksten over hetzelfde onderwerp, te weten het effect van sociale media op jongeren, die elkaar zowel aanvullen als tegenspreken. Die contrastwaarde maakt dat de teksten aansluiten bij het derde subdomein van PISA, evalueren en reflecteren. Het experiment zet zo in op meervoudig tekstbegrip. De teksten zijn geschikt, omdat ze dicht bij de belevingswereld van

de leerling staan en daarmee vermoedelijk aansluiten op de voorkennis. Bij elke tekst zijn vragen gesteld en er zijn overkoepelende vragen gesteld. Aan de antwoorden op elk van de achttien items konden 1 of 0 punten toegekend worden. Alle vragen zijn daarmee even belangrijk. De leerlingen konden dus maximaal achttien punten halen: zes voor tekst 1, zes voor tekst 2 en zes voor de overkoepelende vragen. Elk item is ofwel volledig goed, ofwel fout gerekend. Het aantal punten dat door de leerling behaald kan worden bestaat dus in alle gevallen uit een geheel getal. Spelling, interpunctie en formulering zijn niet aangerekend. Leerlingen hebben de neiging kort en bondig te antwoorden (Projectgroep V.O., 2002). Ook de summier beantwoorde vragen die de kern van een goed antwoord bevatten, zijn goed gerekend.

Doelgroep

Het experiment is afgenomen in de jaarlaag 3 vwo op een school in het midden van het land aan het einde van een periode leesvaardigheid. De school had in het schooljaar 2022-2023 vijf vwo 3-klassen, waaronder drie atheneumklassen, een havovwo-klas en een atheneumgymnasiumklas. Alle vijf de klassen volgen hetzelfde programma op hetzelfde niveau en worden op hetzelfde niveau getoetst. De drie atheneumklassen zijn in vergelijking relatief homogeen, het meest vergelijkbaar qua samenstelling leerlingen, en zijn daarmee het meest geschikt voor het experiment. Elk van deze drie klassen is een conditie in het experiment. De andere klassen lenen zich om het materiaal op uit te proberen. De keuze het experiment in vwo 3 uit te voeren volgt uit een aantal overwegingen. Enerzijds is het praktisch handig, omdat ik twee vwo 3-klassen had en leesvaardigheid nog op het lesprogramma stond voor periode 4, anderzijds is het een geschikte doelgroep omdat Rooijackers' onderzoek gebaseerd is op vwo-leerlingen en het type leerling daarnaast geschikt is om teksten diep te lezen en te vergelijken met elkaar. Het beoogde niveau van leerlingen eind vwo 3 komt overeen met wat in het experiment van de leerling verwacht wordt (SLO, 2021; Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal, 2008). De leerlingen moeten in dit experiment namelijk relaties binnen en tussen teksten leggen. Deze vaardigheden passen bij het beoogde 2F-niveau van de leerlingen. Leerlingen kunnen op het gebied van begrijpen de hoofdgedachte kunnen bepalen, onderscheid tussen hoofd- en bijzaken kunnen zien en relaties tussen tekst(-del)-en kunnen leggen. Verder moet de leerling de tekst interpreteren door relaties tussen tekstuele informatie en voorkennis te leggen en vervolgens evalueren door relaties binnen en tussen teksten te evalueren en beoordelen (Bonset et al., 2021).

Teksten

In het experiment is gebruikgemaakt van twee teksten over het zelfde onderwerp: het effect van sociale media op jongeren. De teksten, 'Sociale media maken onze vriendschappen intiemer' en 'De social media-druk op jongeren', zijn opgenomen als bijlage 1. De teksten zijn vergelijkbaar in lengte en moeilijkheidsgraad en vanwege de contrastwaarde geschikt voor vergelijking op basis van voor- en nadelen. De leerlingen krijgen de teksten op papier en mogen tijdens de periode van stillezen naar keuze markeren/onderstrepen/annoteren/schrijven op de teksten. Tijdens het experiment is gebruikgemaakt van twee middellange teksten. Deze twee teksten zijn vergelijkbaar in lengte, ongeveer een A4. Een tekstlengte van twee pagina's voor de twee teksten samen moet behapbaar zijn voor de leerlingen. Beide teksten komen uit het havo 4-tekstboek van de lesmethode Talent. De teksten worden hier, met andere opdrachten, aangeboden als lesmateriaal bij het domein leesvaardigheid. Qua moeilijkheidsgraad moet het klaarblijkelijke havo 4-niveau van de teksten overeenkomen met wat verwacht mag worden van leerlingen in eind vwo 3 (SLO, 2021; Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal, 2008). Leerlingen in 3 vwo moeten teksten van niveau 2F kunnen lezen

en begrijpen. Teksten op niveau 2F “hebben een heldere structuur. Verbanden in de tekst worden duidelijk aangegeven. De teksten hebben overwegend een lage informatiedichtheid en zijn niet te lang” (Bonset et al., 2021). Beide teksten gaan inhoudelijk over sociale media en de invloed van sociale media op jongeren. Tekst 1 ‘Sociale media maken onze vriendschappen intiemer’ heeft een relatief positieve insteek. Deze tekst benadrukt het positieve effect van sociale media op de vriendschapservaring. De tekst heeft ook een waarschuwend kant als het gaat om (overmatig) sociale mediagebruik. Tekst 2 ‘De social media-druk op jongeren’ richt zich meer op de nadelen dan de voordelen van sociale media op jongeren. De tekst noemt met name de risico’s die jongeren lopen en geeft hier tips bij om die te vermijden of om ermee om te leren gaan. Kortom, een overwegend positieve tekst met een negatieve component en een tekst met een overwegend negatieve insteek en een positieve kant maken de teksten geschikt om naast elkaar te lezen en met elkaar te vergelijken.

De thematiek, het effect van sociale media op jongeren, sluit aan bij de leeftijdsgroep en de belevingswereld van de leerlingen die deelnemen aan het experiment. Het sluit daarmee aan bij de voorkennis van de leerling en vermoedelijk leerlingen de motivatie dan langer vast. Middelbare scholieren zijn doorsnee actief op verschillende sociale mediaplatformen en ook het gros van deze derdeklassers proberen sociale media in hun leven in te passen. Waar jongeren via verschillende kanalen vaak juist belerend gewaarschuwd worden voor (overmatig) sociale mediagebruik, geven deze twee teksten samen een relatief genuanceerd beeld van de voors en tegens waardoor de leerlingen op hun eigen sociale mediagebruik kunnen reflecteren en op basis daarvan keuzes kunnen maken betreft hun sociale mediagebruik.

Conditie experiment

Op basis van een set aannames naar aanleiding van literatuuronderzoek heeft dit experiment drie condities: zelfwerken, overleggen, uitleggen. In de eerste conditie werkt de leerling enkel individueel en in de overleg- en uitlegconditie bestaat een deel van het proces uit samenwerken in willekeurige tweetallen. Om participatie van iedereen in de gesprekken af te dwingen, krijgt elke leerling een rol bij de verwerkingsopdracht. Elke leerling krijgt de taak de antwoorden van hun rol op te schrijven. Het verschil in handschrift is het bewijs van participatie. In het experiment lezen de leerlingen eerst voor zichzelf in stilte. Vervolgens maken ze een verwerkingsopdracht en daarna volgt een toets over beide teksten waarbij de teksten niet meer raadpleegbaar zijn. Het experiment omvat drie condities.

De leerlingen die deelnemen aan conditie 1 zijn de zelfwerkers ($N = 25$). Iedere leerling in deze conditie leest in stilte tekst 1 en 2. Na inname van de teksten maakt de leerling de verwerkingsopdracht, eveneens individueel en in stilte. De leerling schrijft de hoofdgedachte van tekst 1 en 2 en per tekst de voor- en nadelen van sociale media op. Verder wordt gevraagd naar de eigen ervaring van de leerling. Na inname volgt een toets met vragen over tekst 1, vragen over tekst 2 en vergelijkende vragen over tekst 1 en 2.

De leerlingen in conditie 2 zijn de overleggers ($N = 18$ ($N = 20$, 2 leerlingen zijn weggestuurd i.v.m. storend gedrag)). Iedere leerling in deze conditie leest in stilte tekst 1 en 2. Vervolgens worden de teksten ingenomen en maken de leerlingen in tweetallen de verwerkingsopdracht. In gesprek met elkaar beantwoorden ze de vragen van de verwerkingsopdracht. Elk van beiden heeft een rol. Deze rolverdeling dwingt gelijke participatie binnen het tweetal af. Leerling 1 schrijft uiteindelijk de hoofdgedachte van tekst 1, de voordelen van sociale media in tekst 1 en de nadelen van sociale media in tekst 2 op. Leerling 2 schrijft de hoofdgedachte van tekst 2 op, de nadelen in tekst 1 en de voordelen in tekst 2. Na inname volgt een toets die iedereen individueel maakt met vragen over tekst 1, vragen over tekst 2 en vergelijkende vragen over tekst 1 en 2.

De uitleggersconditie ($N = 24$ ($N = 28$, 4 (deels) absent)) is de derde conditie. Ook hier werken de leerlingen gedeeltelijk in tweetallen. Leerling 1 van het tweetal leest tekst 1 en leerling 2 leest tekst 2. Omdat de verwerkings- en toetsvragen over beide teksten gaan, is het van belang de te lezen tekst zo intensief te lezen dat ze hun klasgenoot kunnen uitleggen wat de strekking van de tekst is. De leerling redt het in deze conditie niet op eigen inzet alleen én is mede verantwoordelijk voor de prestaties van de klasgenoot met wie die een tweetal vormt. Zo is getracht het lezen betekenisvoller te maken. Na inname van de teksten maken de leerlingen in tweetallen de verwerkingsopdracht in een gesprek waarin elk van beiden een rol heeft. Leerling 1 schrijft de hoofdgedachte van en de voor- en nadelen van sociale media in tekst 1 op. Leerling 2 doet dit voor tekst 2. De leerlingen moeten elkaar dus inlichten over hun gelezen tekst. Hierop volgt een toets met vragen over tekst 1, vragen over tekst 2 en vergelijkende vragen over tekst 1 en 2.

Alvorens het experiment uit te voeren is er een zijn de materialen uitgeprobeerd in een niet aan het experiment deelnemende klas. Om roostertechnische reden is de pretest afgenomen in de havovwo-klas ($N = 17$). Er is getest of de leerlingen de procedure, de vraagstelling en de teksten begrijpen. Op basis van de observaties tijdens uitvoering en de resultaten daarvan is besloten niks te veranderen aan de vragen. Wel bleek een begeleidende powerpointdia gewenst. Leerlingen zijn sinds het vak begrijpend lezen op de basisschool tot en met de derde klas al sterk geconditioneerd geraakt met de traditionele methode van de tekst-met-vragen en reageren onthutst als het zoveel anders dan normaal gaat. Dit is de eerste keer dat leerlingen volgens deze manier te werk gaan. Met name het wegnemen van de tekst werkte vervreemdend. Een dia met een stappenplan van wat de leerlingen kunnen verwachten bleek gewenst. Op de dia zijn ook een aantal zaken opgenomen om vragen en onrust te voorkomen, te weten: wat de leerlingen nodig hebben tijdens de les, dat ze mogen schrijven op de teksten en dat overleg bij de overleg- en uitlegconditie alleen binnen het tweetal is toegestaan. De powerpointdia's met een stappen- en tijdplan zijn opgenomen als bijlage 4.

Vragen over de teksten

De leerlingen krijgen na het lezen van de teksten tweemaal een set vragen te maken: eenmaal een set verwerkingsvragen die ze ofwel individueel in stilte ofwel in een tweetal in overleg maken en eenmaal een set toetsvragen die de leerlingen tenslotte individueel in stilte maken om hun tekstbegrip te toetsen. Zowel bij de verwerkingsvragen als de toetsvragen zijn de teksten niet meer raadpleegbaar.

Verwerkingsvragen

De verwerkingsvragen zijn de leerlingen meegegeven als leidraad tijdens hun gesprek over de gelezen teksten in de overleg- en uitlegconditie waarin de leerlingen in tweetallen over de teksten praten of ten behoeve van sturing in de individuele verwerking in de zelfwerkconditie waarin de leerlingen de teksten alleen verwerken. Alle drie de condities krijgen dezelfde set verwerkingsvragen mee. Deze vragen zijn opgenomen als bijlage 2. Die vragen helpen de leerlingen de strekking van de tekst scherp te krijgen en verbinding met hun eigen leefwereld te leggen. De leerlingen wordt namelijk gevraagd naar de hoofdgedachte van beide teksten en ze moeten een voor- en nadelenlijst betreft het effect van sociale media invullen voor beide teksten. Op deze manier hebben de leerlingen hopelijk zowel duidelijk waar de teksten afzonderlijk over gaan, alsmede vormen ze voldoende basis om de teksten met elkaar te kunnen vergelijken. Leerlingen moeten de informatie relateren aan en integreren met de voorkennis. Leerlingen wordt ook gevraagd te reflecteren op hun eigen leven. Welke voor- en nadelen van sociale media herkennen ze in hun eigen ervaring met sociale media en waar staan ze in de discussie betreft de mate van intimiteit van online vriendschappen in vergelijking met

vriendschappen in de realiteit? Door de leerlingen bewust relatie te laten leggen met hun eigen ervaringen wordt hun voorkennis geactiveerd en kan de leerling de inhoud van de teksten relateren aan de voorkennis.

De vragen van de verwerkingsopdracht zijn met name lagere-ordevragen volgens de taxonomie van Bloom (Geerts & van Kralingen, 2020). De tekstonafhankelijke vraag naar de hoofdgedachte van de tekst zit op het cognitieve niveau begrijpen en het vragen naar de in de betreffende tekst genoemde voor- en nadelen van sociale media zijn reproductievragen. Deze vragen op lagere cognitieve niveaus vragen relatief lage denkvaardigheid van de leerlingen. De vragen blijven dichtbij de tekst en de belevingswereld van de leerlingen en vormen daarmee de basis voor de toetsopdrachten.

Toetsvragen

Na de verwerkingsvragen krijgen de leerlingen een set tekstafhankelijke toetsvragen die ze individueel in stilte, volgens de gangbare toetsituatie met de tafels uit elkaar, moeten maken. De vragen zullen niet heel specifiek ingaan op details aangezien de tekst niet meer raadpleegbaar is. Ingaan op de hoofdzaken toetst of leerlingen een goede mentale representatie van de tekst kunnen maken. De vragen variëren in moeilijkheidsgraad, maar vereisen allen een zeker tekstbegrip om tot het antwoord te komen. De toets bestaat uit drie vragen met een met elkaar samenhangende a- en een b-component per respectievelijk tekst 1, tekst 2 en tekst 1 en 2 overkoepeld. De toets is opgenomen als bijlage 3. Dit betekent dus zes vragen per toetsonderdeel en een totaal van achttien vragen. De a- en b-vraag hangen in zekere mate van afhankelijkheid samen met elkaar. Er zijn kaders aan de vragen gesteld en zo getracht om leerlingen gericht te laten antwoorden. Bij de vragen wordt kort en bondig genoemd wat er geantwoord moet worden. Het stellen van relatief korte vragen moet leiden tot meer duidelijkheid voor de leerlingen (Projectgroep V.O., 2002). Met de vragen over de teksten afzonderlijk wordt het tekstbegrip van de betreffende tekst getoetst. Er zijn dus vragen die over tekst 1 of tekst 2 specifiek gaan, zoals:

(Tekst 1) 1 De tekst heeft een tweeledig tekstdoel: informeren en overtuigen. Vul de volgende zinnen aan:

*1a De tekst **informeert** de lezer, want*

*1b De tekst **overtuigt** de lezer, want*

Met de vragen over beide teksten tezamen moeten de leerlingen beide teksten met elkaar vergelijken om tot een antwoord te komen. Een voorbeeld van een overkoepelende vraag is:

7 De titels van beide teksten, 'Sociale media maken onze vriendschappen intiemer' en 'De social media-druk op jongeren', spreken elkaar op het eerste gezicht tegen, maar als je de teksten leest, zijn de schrijvers van beide teksten het ook deels met elkaar eens. Leg dit uit.

7a Tegenstelling:

7b Overeenkomst:

Deze overkoepelende vragen zijn hogere-ordevragen, omdat de leerlingen de inhoud van beide teksten naast elkaar moeten leggen en moeten analyseren en evalueren middels vergelijken om de vragen te beantwoorden (Geerts & van Kralingen, 2002). De vragen over tekst 1 en 2 sluiten aan bij de

geconstateerde lacune op het gebied van reflecteren en evalueren in de leesvaardigheid van Nederlandse scholieren. Overkoepelende vragen komen ook steeds vaker voor in de eindexamens Nederlands. Gekozen is om in dit experiment enkel open vragen voor te leggen.

Resultaten

Allereerst is de betrouwbaarheid van de leestoets berekend om de geschiktheid van de vragen te bepalen. Meten alle vragen hetzelfde construct? Uitgaande van hoe het eindexamen Nederlands is opgesteld, zou dat bij voldoende kwaliteit vragen wel het geval moeten zijn. De betrouwbaarheid van dit experiment bleek .87 en is lager als een van de vragen niet in de berekening meegenomen wordt. Daarmee is het dus niet nodig om in de analyse vragen buiten beschouwing te laten. De betrouwbaarheid per onderdeel van de set toetsvragen is per toetsonderdeel vergelijkbaar: tekst 1 betrouwbaarheid .70, tekst 2 betrouwbaarheid .74, voor de overkoepelende vragen .74.

De resultaten zijn per conditie per tekst in kaart gebracht. De gemiddelden met bijhorende standaarddeviatie zijn weergegeven in tabel 1.

Tabel 1 Gemiddelden met SD bij condities met bijbehorende N

Conditie	N	Tekst 1		Tekst 2		Overkoepelend	
		Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD
Zelfwerken	25	3.24	1.30	2.28	1.54	2.92	1.58
Overleggen	18	3.72	1.60	3.67	1.37	2.83	1.34
Uitleggen	24	3.29	1.30	3.04	1.33	3.13	1.48

Bij tekst 1 is het gemiddelde bij de zelfwerkers 3.24. Aangezien het maximum 6.00 punten is, hebben de leerlingen gemiddeld genomen net iets meer dan de helft van de vragen bij tekst 1 juist beantwoord. De standaarddeviatie van 1.30 geeft aan dat er relatief grote verschillen zijn tussen leerlingen. Voor de overleggers ligt het gemiddelde hoger op 3.72 met een eveneens grotere variabiliteit van 1.60. De uitleggers halen gemiddeld 3.29 punten met een standaarddeviatie van 1.30. Bij tekst 2 behalen de zelfwerkers 2.28 punten (SD 1.54), de overleggers 3.67 punten (SD 1.37) en de uitleggers 3.04 punten (SD 1.33) van de maximalen zes punten. De overkoepelende vragen hebben de leerlingen als volgt gemaakt: zelfwerken 2.92 (SD 1.58), overleggen 2.83 (SD 1.34), uitleggen 3.13 (SD 1.48). In alle drie de condities bij alle drie de deelsets aan vragen zijn er grote verschillen tussen de leerlingen. Uit nadere analyse van de resultaten blijkt of leerlingprestaties significant verschil tussen condities en tussen teksten aantonen.

Uit een variantieanalyse blijkt dat voor tekst 1 geen verschil tussen condities aangetoond kan worden: ($F(2, 64) = 0.72, p = .49$). Voor tekst 2 daarentegen is er wel verschil tussen condities: ($F(2, 64) = 5.08, p < .01$). Om meer licht op deze verschillen te schijnen is een post-hocanalyse gedaan. Uit de post-hoc analyse blijkt dat het verschil tussen de zelfwerkers (2.28) en de overleggers (3.67) significant ($p = .01$) is. Tussen de zelfwerkconditie en de uitlegconditie ($p = .18$), en ook tussen overlegconditie en de uitlegconditie ($p = .38$) zijn de verschillen niet significant. De gemiddelden van de condities bij de overkoepelende vragen ($F(2, 64) = 0.22, p = .80$) tonen wederom geen significant verschil aan tussen de condities. Verder blijken de resultaten in de overleg- en uitlegcondities niet afhankelijk van de tweetallen te zijn: ($F(1, 19) = .85, p = .37$). De resultaten van de leerlingen in de tweetallen kunnen dus als onafhankelijk van elkaar beschouwd worden. Daarnaast is het zo dat

dezelfde leerlingen de verschillende vragensets beantwoord hebben, maar dat heeft eveneens geen invloed op de resultaten: ($F(2, 64) = 1.97, p = .15$).

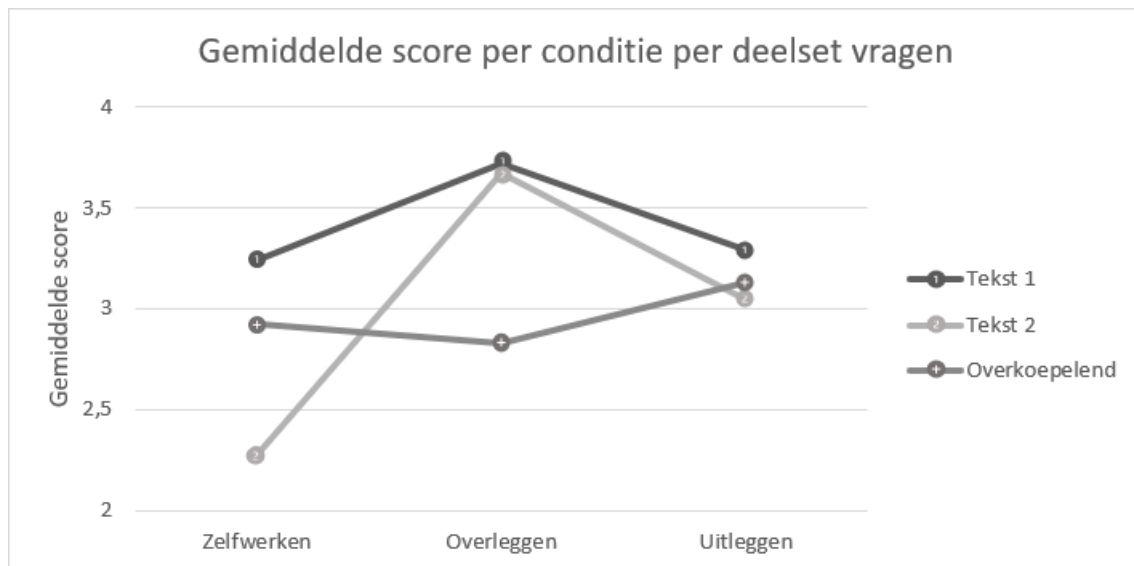
De vragen bij tekst 1 en tekst 2 zijn in feite van een ander kaliber dan de overkoepelende vragen. Leerlingen hadden met name moeite met overkoepelende vraag 8 waarin een citaat uit tekst 2 gehaald wordt en gevraagd wordt hoe tekst 1 hierop zou reageren:

8 Tekst 2 benadrukt een onderzoeksresultaat. "Van iedere 15 minuten zijn jongeren er maar 3 geconcentreerd op wat ze eigenlijk moeten doen." Wat vindt tekst 1 van deze uitspraak?

8a Tekst 1 ziet dit probleem wel / niet, (omcirkel het juiste antwoord)

8b want

Het gros van de leerlingen wist deze vragen niet juist te beantwoorden. Echter, dergelijke vragen zullen vermoedelijk juist vaker voorkomen in eindexamens in de nabije toekomst. Leerlingen lijken de vragen te beantwoorden op basis van hun voorkennis in plaats van de tekst of het citaat enkel met tekst 2 te associëren en geven aan dat tekst 1 daar niets over zegt. Tekst 1 maakt impliciet wel duidelijk wat die van het citaat zou vinden. Desalniettemin, het is de moeite waard de overkoepelende vragen los te zien van de andere sets vragen. Wanneer enkel gekeken wordt naar de vragen die over een enkele tekst gaan, levert dat wel degelijk verschil tussen condities op: ($F(2, 64) = 3.93, p = .03$). Uit een post-hocanalyse blijkt dat de leerlingen in de conditie overleggen significant beter presteren dan de leerlingen die zelfwerken bij de vragen over respectievelijk tekst 1 en tekst 2 ($p = .02$).



Figuur 1 Gemiddelden per tekst per conditie

Samengevat

In eerste instantie blijkt er weinig verschil tussen condities aan te tonen. Slechts bij de vragenset bij tekst 2 presteren de leerlingen in de overlegconditie significant beter dan de leerlingen die zelfwerken. Dat gegeven springt er ook uit als de resultaten visueel gemaakt zijn (zie figuur 1). Dit vraagt om verdere analyse van de resultaten. Dit is een voorzichtig positief geluid over het effect van overleggen ten opzichte van zelfwerken. Uit de resultatenanalyse van de leerlingresultaten bij de vragen over de teksten afzonderlijk volgt dat overleggen in plaats van zelfwerken positief effect heeft op het

tekstbegrip van leerlingen. Overleggers presteren significant beter dan zelfwerkers. Bij de overkoepelende vragen en de uitlegconditie is geen effect aangetoond.

Relatie verwerkingsopdracht en toetsvragen

Voor de toetsvragen hebben de leerlingen een verwerkingsopdracht gemaakt. Deze vragen zijn niet beoordeeld aangezien het doel van deze set verwerkingsvragen was om de hoofdzaken per tekst uit de teksten te destilleren, onder woorden te brengen en aan de voorkennis te koppelen. Per conditie was de procedure anders, maar de leerlingen van alle drie de condities kregen dezelfde verwerkingsvragen. De toetsresultaten zijn uitvoerig geanalyseerd, maar het is ook zinvol te kijken naar een eventuele relatie tussen hoe de leerlingen de verwerkingsopdracht en de toetsvragen hebben gemaakt. Dit bestudeerd hebbende vallen, uitzonderingen daargelaten, een aantal zaken op. Leerlingen die weinig of foutieve antwoorden opschreven bij de verwerkingsopdracht, presteren minder goed tijdens de toets dan leerlingen die de verwerkingsopdracht met meer aandacht en/of met meer succes hebben gemaakt. Leerlingen die de verwerkingsopdracht relatief slecht hebben gemaakt, presteren over het algemeen wel beter bij de toetsvragen dan bij de verwerkingsopdracht. Het is speculatie, maar vermoedelijk nemen leerlingen opdrachten die de naam 'toets' dragen serieuzer dan zogeheten verwerkingsopdrachten. Het werken in tweetallen zorgt mogelijk ook voor een meer ongedwongen sfeer dan wanneer individueel in stilte gewerkt wordt. Wanneer leerlingen in tweetallen samenwerken, in de condities overleggen en uitleggen, is te verwachten dat het uitwisselen van informatie leidt tot vergelijkbare resultaten bij de toetsvragen. De intraklasse correlatie laat echter geen effect van het samenwerkingsverband in tweetallen zien.

Discussie en conclusie

Discussie

Er zijn enkele kanttekeningen te maken bij dit onderzoek. Ten eerste hadden de weersomstandigheden tijdens de week van het experiment, week 24 van 2023, hun weerslag op het verloop van het experiment. Deze week was er een hittegolf waarbij het elke dag 30 – 35 graden Celsius was, evenzo in de klaslokalen. Het testen van het materiaal vond plaats op maandagmiddag, de conditie overleggen nam deel aan het experiment op woensdagochtend en donderdagmiddag waren de condities zelfwerken en uitleggen aan de beurt. In zekere zin hebben de leerlingen van de drie condities te kampen gehad met dezelfde omstandigheden, maar hoge temperaturen als deze, met name in de middag, hebben mogelijk invloed gehad op de motivatie, concentratie en prestaties van de leerlingen. Leerlingen zaten zichtbaar slechter gezind dan normaal, verhit en vermoeid in de les.

Belangrijk om hier te vermelden is dat de leerlingen tijdens het experiment voor het eerst blootgesteld werden aan deze methode van werken. Die nieuwe methode werkte ontregelend. Leerlingen én docenten zijn immers al sinds de basisschool gewend aan de alom bekende tekst-met-vragen. Introduceren van een nieuwe methode, met name het wegnemen van de tekst, zorgde voor verwarring en weerstand. Idealiter zou deze methode vaker ingezet moeten worden in de lessen. Zo zou herhaling van het experiment voor herkenning zorgen en zouden de resultaten het tekstbegrip van de leerlingen mogelijk nauwkeuriger zijn. Verschillen tussen condities staan hier los van. Aangezien leerlingen pas tijdens het experiment wisten waar ze aan toe waren, was de toets van het experiment niet geheel transparant. Anderzijds moet het ook niet noodzakelijk zijn alle details van het proces te

weten om de vragen juist te beantwoorden als de leerlingen een duidelijke instructie meekrijgen. Eveneens hebben leerlingen slechts zeer zelden overkoepelende vragen bij teksten gemaakt. Ze zijn het niet gewoon meerdere teksten over een onderwerp te lezen en die inhoud dus te vergelijken om vragen te beantwoorden.

Bij de tekstkeuze voor het experiment is getracht nauw aan te sluiten bij de leefwereld en voorkennis van de leerlingen. Sociale media spelen een grote rol, soms te grote, rol in het leven de gemiddelde middelbare scholier. Leerlingen informeren over dit onderwerp helpt hen te reflecteren op hun eigen sociale mediagebruik. Echter, leerlingen die niet op sociale media zitten en dus geen ervaring hebben met de effecten ervan zijn mogelijk in het nadeel. Leerlingen die om deze reden benadeeld zijn, zouden minder kunnen presteren en bij een ander onderwerp een hoger tekstbegrip laten zien. Vermoedelijk betreft dit een zeer klein aantal leerlingen. Niemand had bij de verwerkingsvragen de vragen over hun eigen leven leeggelaten en ze zijn niet compleet onbekend met het onderwerp, omdat het wel degelijk speelt bij de rest van hun klasgenoten. Noemenswaardig is nog dat tekstbegrip zichtbaar gemaakt wordt middels toetsing waarbij het product de antwoorden op de vragen is. Bij het eindexamen en vermoedelijk ook bij (schoolexamen-)leestoetsen worden leerlingen echter ook afgerekend op spelling en formulering. Verschillende vaardigheden dragen bij aan juist antwoord op een begripsvraag (Rooijackers, 2023).

Het College voor Toetsen (CvTE) en Cito buigen zich over welke vraagtypen passen bij de belangrijke leesdoelen en verwerken die in het eindexamen. Het gebrek aan aansluiting bij die leesdoelen is een terugkerend discussiepunt in de examenperiode. Dit nemen zij mee in de ontwikkeling en verbetering van het centraal examen. Er zijn wettelijke kaders, referentiekader, examenprogramma en syllabus, maar binnen de kaders is ruimte om het aanbod aan vraagtypen uit te breiden. Het hoofddoel is een ruimere opvatting van tekstbegrip en lezen, grotere diversiteit aan teksten, betekenisvolle contexten en meer nadruk op beoordelen en reflecteren. Hiermee sluit men aan bij eerdere adviezen en wensen uit de onderwijspraktijk. Specifiek voor de examens Nederlands havo en vwo vraagt men om meer reflecterende, evaluatieve en interpreterende dimensies van tekstbegrip te bevragen en in het leesvaardigheidsonderwijs te verankeren (Evers-Vermeul & Rooijackers, 2022; SLO, 2021b). De nieuwe vraagtypen eindexamenvragen sluiten hierop aan en zullen vaker vragen over meervoudig tekstbegrip. Dit onderzoek sluit aan bij dit voornemen en neemt hier een voorschot.

Conclusie

Dit onderzoek naar de leesvaardigheid van de vwo 3-leerlingen naar aanleiding van de negatieve geluiden over een vermeende dalende leesvaardigheid van de Nederlandse scholieren en het daarop volgende onderzoek dat in de afgelopen jaren heeft plaatsgevonden, toetst middels een experiment een andere vorm van leesvaardigheidsonderwijs ten opzichte van het traditionele leesvaardigheidsonderwijs waarbij de leerlingen individueel in stilte een tekst lezen en daar vervolgens vragen bij maken. De leerlingen wordt afgedwongen de gehele tekst diep te lezen door de tekst weg te nemen bij het maken van vragen over de teksten. De resultaten van het experiment geven antwoord op de deelvragen wat leidt tot een antwoord op de hoofdvraag: *wat is de invloed van een mondelinge tekstverwerking van gelezen teksten op de diepte van de verwerking van zakelijke teksten bij vwo 3-leerlingen?*

Deelvraag 1: *Wat is de invloed van een dialoog over een tekst alvorens de vragen te maken op het tekstbegrip in vergelijking met het tekstbegrip bij individuele tekstverwerking?* Wanneer leerlingen na het lezen van de teksten in tweetallen met elkaar overleggen over de inhoud van de teksten aan de

hand van een set verwerkingsvragen presteren zij beter op de toetsvragen dan wanneer leerlingen de tekst individueel in stilte verwerken bij vragen die gaan over een tekst. Bij overkoepelende vragen over twee teksten bij hetzelfde onderwerp is deze positieve invloed niet aangetoond, maar een negatief invloed is uitgesloten. Vermoedelijk vraagt deze voor de leerlingen nog relatief onbekende vraagsoort nog meer oefening om herkenning en gewenning te bewerkstelligen. Leerlingen zijn gewend aan bevragen over een enkele tekst en slechts zeer beperkt geoefend in het beantwoorden van vragen over meer dan een tekst. Wellicht is bij het herhaling van het experiment na regelmatig aanbieden van de methode in de lessen ook wel effect aan te tonen bij overkoepelende vragen.

Deelvraag 2: Wat is de invloed van een dialoog over een tekst die gesprekspartner I wel gelezen heeft en gesprekspartner II niet gelezen heeft op het tekstbegrip van de lezer van de gelezen en de niet-gelezen tekst? Er is geen invloed aan te tonen van de methode van de uitlegconditie. Desalniettemin, van een negatieve invloed is geen sprake. Dat betekent vooral nog dat het geen kwaad doet deze manier van werken toe te voegen aan het aanbod van werkvormen in het leesvaardigheidsonderwijs. De kennismaking met deze methode werkte sterk vervreemdend bij de leerlingen en mogelijk geeft toepassing van de methode bij herkenning en gewenning bij leerlingen ander resultaat.

Afsluitend, uit het literatuuronderzoek volgden een aantal aanbevelingen ter bevordering van het tekstbegrip van middelbare scholieren, zoals het toevoegen van andere methoden aan de sterk overheersende, traditionele aanpak van individueel een tekst lezen en daar vragen bij beantwoorden. Bij het uitgevoerde experiment zijn drie aannames uit de literatuur als pijlers gebruikt: praten over teksten vergroot het tekstbegrip, de raadpleegbaarheid van teksten verstoort het komen tot diep lezen, het lezen betekenisvol maken beweegt de leerlingen tot dieper tekstbegrip. Het onderzoek naar het effect van een mondelinge tekstverwerking op het tekstbegrip van vwo 3-leerlingen toont aan dat praten over de gelezen teksten in zekere zin positief effect heeft op het tekstbegrip van de leerlingen. Het loont om leerlingen aan de hand van een aantal vragen te laten praten over gelezen teksten. Een alternatieve invulling van leesvaardigheidsonderwijs, overleggen over gelezen teksten, draagt positief bij aan de leesvaardigheid van leerlingen en stelt de leerlingen in staat om tijdens toetsen tot dieper tekstbegrip te komen.

Referenties

- Bonset, H., de Boer, M., & Ekens, T. (2020). *Nederlands in de onderbouw: Een praktische didactiek* (7e herziene druk). Bussum: Coutinho.
- Deems, A. (2019, 3 december). Nederlandse tieners scoren steeds slechter op leesvaardigheid. *De Volkskrant*. Geraadpleegd van <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/nederlandse-tieners-scoren-steeds-slechter-op-leesvaardigheid~b785da7d/>
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of education*, 189(1-2), 107-122. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208>
- Evers-Vermeul, J. & Rooijackers, P. (2022). Docentenhandleiding bij de oefensets nieuwe vraagtypen voor de centrale examens leesvaardigheid Nederlands havo en vwo. Geraadpleegd van https://www.examenblad.nl/system/files/2022/Docenthandleiding_oefensets_uitbreiding_vraagtypen_mei2022.pdf
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal. (2008). *Over de drempels met taal*. Enschede: SLO.
- Geels, M. (2019, 3 december). Leesvaardigheid Nederlandse scholieren achteruitgegaan. *NRC*. Geraadpleegd van <https://www.nrc.nl/nieuws/2019/12/03/leesvaardigheid-nederlandse-scholieren-achteruitgegaan-a3982462>
- Geerts, W., & Van Kralingen, R. (2020). *Handboek voor leraren*. Coutinho.
- Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht. Enschede: Universiteit Twente. doi: 10.3990/1.9789036549226
- Hoogeveen, M. (2018). *Het leesonderwijs in primair en voortgezet onderwijs: een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen*. Enschede: SLO.
- Houtveen, A.A.M. & van Steensel, R.C.M. (red) (2022). *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. Den Haag: Uitgeverij Eburon.
- Houtveen, A. A. M., van Steensel, R. C. M., & de la Rie, S. (2019). *De vele kanten van leesbegrip: Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. Den Haag: NRO.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85(5), 363.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm of cognition*. Cambridge: Cambridge University.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen (2020, 13 oktober). Kamerbrief 'Stand van zaken leesoffensief'. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2020/10/13/kamerbrief-stand-van-zaken-leesoffensief>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen (2023, 8 september). Resultaten examens voortgezet onderwijs 2023. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/kamerstukken/2023/09/08/resultaten-examens-voortgezet-onderwijs-2023/resultaten-examens-voortgezet-onderwijs-2023.pdf>

- Mol, S., & Bus, A. (2011). Lezen loont een leven lang: De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3), 3-15.
- NOS Nieuws (2019, 3 december). Leesvaardigheid en leesplezier Nederlandse scholieren afgenomen. NOS. Geraadpleegd van <https://nos.nl/artikel/2313086-leesvaardigheid-en-leesplezier-nederlandse-scholieren-afgenomen>
- OECD (2019). PISA 2018: Assessment and Analytical Framework. Paris: PISA, OECD. doi.org/10.1787/b25efab8-en
- Onderwijsraad & Raad voor Cultuur. (2019). Lees! Een oproep tot een leesoffensief. Raad voor Cultuur/Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2022). Taal en rekenen in het vizier. Onderwijsraad.
- Projectgroep V.O. (2002). *Nederlands in de tweede fase: Een praktische didactiek*. Coutinho.
- Rooijackers, P. (2023). Oog voor diep begrip: Onderzoek naar het tekstbegrip van vwo-leerlingen. Proefschrift. Cito Arnhem: P. Rooijackers.
- SLO. (2021). Leesvaardigheid onderbouw vo; Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek. Amersfoort: SLO.
- van Dijk, Y., Klaver, M.J. (2022a). Hoe minder je leest, hoe minder je weet. *De Groene Amsterdammer*, 20.
- van Dijk, Y., Klaver, M.J. (2022b). De kloof verwijdt zich. *De Groene Amsterdammer*, 27.
- van Dijk, Y., Klaver, M.J. (2022c). Maak je eigen badeend. *De Groene Amsterdammer*, 42.
- van Gelderen, A. (2018). Begrijpend lezen: wat is dat? De componenten die een rol spelen bij begrijpend lezen. Enschede: SLO.
- Westhoff, G. (2012). Mesten en meten in leesvaardigheidstraining: leesvaardigheidsonderwijs en examentraining zijn twee verschillende dingen. *Levende Talen Magazine*, 99(4), 16–20. Geraadpleegd van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/421>

Bijlagen

1. Teksten

Tekst 1 'Sociale media maken onze vriendschappen intiemer'

'Sociale media maken onze vriendschappen intiemer'

Hoogleraar Marjolijn Antheunis pleit voor een nieuwe definitie van vriendschap in digitale tijden: 'Meer digitale contacten leiden tot een grotere verbondenheid tussen mensen.'

SANDER VAN WALSUM



(1) Door het intensief gebruik van sociale media krijgen we niet alleen meer vrienden, onze vriendschappen worden er ook intiemer door. Via WhatsApp, Topen we mee in elkaars leven', zegt Marjolijn Antheunis, hoogleraar communicatie en technologie aan de Universiteit van Tilburg. 'Via de smartphone zijn we met veel meer mensen verbonden geraakt, ook met mensen buiten de kring van onze intimi. Onze definitie van vriendschap zou dus moeten worden verruimd.' Dat pleidooi zal zij vrijdags bekrachtigen tijdens haar oratie, de rede waarmee een nieuwe hoogleraar zichzelf aan de academische gemeenschap presenteert.

(2) Antheunis (40) behoort niet tot de somberaars die menen dat ons sociale leven onder invloed van sociale media verschaakt. Evenmin deelt zij de opvatting die al door Aristoteles werd vertoeld dat 'veelvriendelijf ten koste gaat van de echte vriendschappen. Integendeel: we bouwen met steeds meer mensen een zebere vertrouwelijheid op. En Antheunis heeft goede hoop dat het individu bij intensief gebruik van sociale media echt niet kopje onder gaat in de digitale massa.

Waarop steelt dat vertrouwen?

(3) 'Op bestudering van bestaand onderzoek, maar ook op eigen promotieonderzoek. Dat bestond onder andere uit een experiment waarbij 84 paren, mensen die elkaar niet kenden, op uiteenlopende manieren kennismakten met elkaar: één groep op de ouderwetse manier, dus face to face, één groep deed dat chattend, en de proefpersonen van de derde groep

chatten met elkaar, maar konden elkaar gelijktijdig via een webcam zien. De kennismaking door middel van chats verliep niet alleen veel efficiënter – de proefpersonen sloegen de koetjes en de kuffjes over – maar ging ook sneller de diepte in. In de betrekkelijke anonimiteit van de chat namen zij elkaar eerder in vertrouwen.'

Maar die anonimiteit verhuult ook veel.

(4) 'Zeker. Vriendschappen komen dan ook nooit tot bloei op basis van chats alleen. Alrijd ontstaat de wens om elkaar ook te zien.'

En dat is vaak ontvullender na de schone schijna die in chats kon worden opgehouden.

(5) 'Dat effect doet zich inderdaad meestal wel voor: je hebt een positiever beeld van iemand omdat je hem of haar niet ziet of omdat andere informatie ontbreekt. Maar de ontvulling van een fysieke kennismaking was minder groot dan wij verwachten.'

Wat is dan de toegevoegde waarde van chats ten opzichte van bestaande vriendschappen?

(6) 'Meer digitale contacten leiden tot een grotere verbondenheid tussen mensen en tot een intensiever gebruik van hun netwerk. Ook voor dingen als: mag ik een fiets van je lenen' en 'heb je misschien een kamer te huur?' Daar kun je geen problemen mee hebben. Maar er zit ook een problematisch kantje aan: we zitten vaak op de bank naast onze

vrienden of partners terwijl we de contacten onderhouden met mensen van verre. En intussen doen onze vrienden en partners vaak hetzelfde. Sociale verbondenheid op het ene niveau leidt tot sociaal isolement op het andere niveau. Dat is wel verveemend.'

Maar per saldo niet schadelijk?

(7) 'Dat hangt af van de mate waarin mensen hun sociale interacties weten te managen. Jongeren zijn daar al bedrever in dan mensen die niet met sociale media zijn opgegroeid. Zij weten sociale verbondenheid in ongebondenheid beter te organiseren. Zo openen zij vaak pas een bericht na de vliegtuimodus op hun mobiel te hebben ingeschakeld. Zo kan de afzender niet zien dat het bericht is gelezen. Jongeren willen wel getuige zijn van het verkeer op de sociale media, maar willen er niet altijd aan deelnemen.'

Maar intussen willen zij niets missen.

(8) 'Daar zijn jongeren dan weer gevoeliger voor: the fear of missing out. De angst dat je dingen mist als je om tien uur 's avonds je mobiel bij je ouders moet inleveren, en dat je vrienden het dan weer gek vinden dat je niet online bent. Daar gaat een grote druk van uit: je wordt gezocht gebruik te maken van de faciliteiten die er zijn.'

Is er nog geen mode in ontwikkeling waarbij mensen digitale stillie organiseren?

(9) 'De behoefte aan broadcasten, jezelf manifesteren in het

publieke domein met bijvoorbeeld een tweet, neemt af. Niet als het gebruik van Facebook, zij het in bescheiden mate. Maar het is nog niet gangbaar je smartphone te versuilen voor een simpele hokla. En de interpersoonlijke communicatie, chatten zeg maar, neemt alleen maar toe.'

Maar er kunnen geen biografieën worden geschreven op basis van WhatsApp-berichten.

(10) 'Tegenover het verlies aan diepgang ten opzichte van de brieven van vroeger staat een enorme toename van ongeslagen communicatie. Niet alleen in de vorm van teksten, maar ook in de vorm van beeld. Elk moment van de dag wordt vastgelegd. De alledaagheid wordt nu veel beter en uitvoeriger gedocumenteerd dan vroeger. De biografie zal dus niet verdwijnen, hooguit van karakter veranderen.'

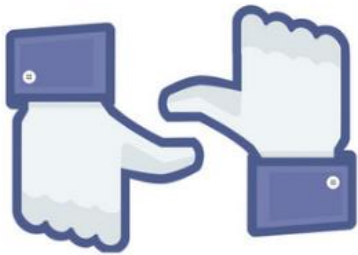
Hoe maakt u zelf gebruik van de sociale media?

(11) 'Op een tamelijk passieve manier. En ik ben wars van WhatsAppgroepen. Ik heb er geen tijd voor en ik word er onrustig van. En ik word er in mijn face-to-facecontacten op aangesproken als ik iets heb gemist waarover binnen een WhatsAppgroep is gecommuniceerd. Mijn leven wordt gedomineerd door de mailbox. Daar wil ik niet te veel digitale ruis aan toevoegen.'

Bron: www.derevolutie.nl

Dit is het tweede deel van 'Samen Alleen op de Wereld: De Dujstere Kant van Social Media'

De social media-druk op jongeren



(1) Jongeren leiden aan Social Media Stress (SMS). Ik onderga hier zelf de symptomen van. Scrollend lees ik in een rap tempo door mijn nieuwsverzicht heen vol met nieuwtjes, filmpjes, foto's en berichten van bekenden en minder bekenden, want ik wil mijs missen. Het is leuk voor even en ik kijk al weer uit naar de volgende content. Maar wat heb ik hier nou eigenlijk aan? Ik word meegesleurd in deze viciëuze cirkel van nieuwe informatie en lijk er zelf geen controle over te hebben. Mijn angst is nog groter voor kinderen die op jonge leeftijd social media gebruiken. Zij willen graag overal bij horen uit angst om buitengesloten te raken. Zij gebruiken social media als maatstaf waar zij zichzelf continu mee vergelijken terwijl zij in hun jonge jaren hun identiteit ontbrieken. Wat op social media normaal is, wordt in de werelddruif ook als normaal beschouwd. Dit leidt op den duur weer tot onzekerheden en depressies die in een vroeg stadium al ontwikkeld kunnen worden. Veel mensen in de top, werkzaam bij Google, Yahoo en Apple, zijn zelfs bang voor de negatieve effecten van social media gebruik. Zij sturen hun kinderen naar zogenoemde Waldorfscholen. Op deze scholen zijn computers verboden en wordt er gewerkt met ouderwetse schoolborden en boeken.

(2) Larry Rosen is een psycholoog die al jaren de gevolgen van technologie op mensen onderzoekt. Hij concludeerde dat jongeren die veel op Facebook en Twitter zitten narcistisch zijn dan degenen die dit niet doen. Ook leidt overmatig gebruik van social media tot concentratieproblemen bij jongeren. Uit zijn onderzoek is namelijk gebleven dat van iedere 15 minuten dat jongeren studeren, zij maximaal 3 minuten ook daadwerkelijk geconcentreerd zijn op datge-

ne wat gedaan moet worden. Die andere 12 minuten, hoe onwerkkelijk het ook klinkt, worden ingevuld met het staren naar hun mobieltje.

Van iedere 15 minuten zijn jongeren er maar 3 geconcentreerd op wat ze eigenlijk moeten doen

Moet ik nu stoppen met social media gebruiken?

(3) Ik vroeg mij af of social media nou daadwerkelijk zo schadelijk voor ons is en of wij de negatieve effecten van social media zelf in de hand kunnen hebben. Hiervoor heb ik Jan-Willem Drost, werkzaam als gedragswetenschapper en cognitief gedragstherapeut, benaderd.

(4) Ja en nee was zijn antwoord. "Social media brengt schadelijke risico's met zich mee maar er zijn ook positieve aspecten". Volgens Jan-Willem kunnen jongeren en kinderen dankzij social media de wereld verkennen op een relatief veilige wijze. Voor volgeen mensen is het helemaal ideaal omdat zij via platformen als Facebook en Twitter zichzelf gemakkelijk kunnen presenteren. Het biedt ook een andere vorm van veiligheid. Zo kan je via socialmediakanalen laten weten of het goed met je gaat zodat dierbaren gerust worden gesteld.

(7) Jan-Willem maakt zich zorgen om de jongere generatie die in dit stadium van haar leven haar identiteit en gedrag ontbriekt. "Ik ben bang voor spiegeldag en het normaliseren van online gedrag in de echte wereld". De lat voor wat normaal is wordt continu verlegd. "Social media zijn een verbloeiing van de werkelijkheid. Leef daarom niet in je eigen gedachte wereld. Zo voorkom je dat je zelf een verkeerde identiteit gaat ontwikkelen".

(8) Om de socialmediaverstaving tegen te gaan moet je het web op gaan met een doel. Zo voorkom je dat je als een zombie aan het scrollen bent door je nieuwsverzicht. Naast het schoonmaken van jouw informatieaanbod raadt Jan-Willem ook aan om daarna een moment voor jezelf te nemen om te bedenken welke onderwerpen jou interesseren. Vervolgens kun je deze pagina's gaan volgen. Door, naast de schoonmaak, deze stap te ondernemen maak je van social media een nuttige informatievoorziening. "Uiteindelijk komt het hier op een kwestie van willen en doen!".

(9) Denk de volgende keer dus even na voordat je naar je mobieltje grijpt. En tot slot, lees een keer een boek of maak een verfrissende wandeling.

Bron: www.psychlog.nl

(5) We moeten niet stoppen met social media gebruik, maar er wel goed mee om leren gaan. "Het is alleen belangrijk dat kinderen beseffen dat alles wat op het internet wordt gezet, voor altijd blijft bestaan" waarschuwt Jan-Willem. Hij denkt dat social media schadelijk zijn, vooral voor kinderen, wanneer zij hier niet bewust mee omgaan. Ontzettend veel verschillende informatie moet verwerkt worden en dat kunnen onze hersenen soms niet aan en dat kan in extreme mate zelfs leiden tot geheugenstoornissen. Om alle irrelevante en overvloedige informatie in je nieuwsverzicht te voorkomen raadt Jan-Willem aan om een grote schoonmaak te houden wat betreft het informatieaanbod.

Overmatig gebruik

(6) Dat social media kunnen leiden tot depressie sluit Jan-Willem zeker niet uit. Hij is van mening dat men dit zelf in de hand heeft. Door het overmatig gebruik van social media is men meer bezig met zijn online wereld dan met de echte wereld. "Het is namelijk zo dat depressies worden veroorzaakt door onzekerheden en jaloezie. Facebook kan beide emoties opwekken". We zijn gebiedeerd door wat anderen meemaken. Het is volgens hem belangrijk dat wij uitkijken met Facebook. De pagina's en mensen die wij volgen bepalen namelijk met welke informatie wij iedere dag worden geconfronteerd. "Wat is toch die tijd gelieven waar in meisjes met krijtjes op de stoep tekenen en de jongens in bomen klauteren?"

2. Verwerkingsvragen

Conditie 1: zelfwerken

Naam:

Klas:

Verwerkingsopdracht versie 1

Je hebt twee teksten gelezen over sociale media, tekst 1 'Sociale media maken onze vriendschap intiemer' en tekst 2 'De social media-druk op jongeren'.

Opdracht 1

1a Formuleer de hoofdgedachte van tekst 1:

.....
.....

1b Formuleer de hoofdgedachte van tekst 2:

.....
.....

Opdracht 2

2a Noem de voordelen en nadelen van sociale media die genoemd worden in tekst 1.

Voordelen	Nadelen

2b Noem de voordelen en nadelen van sociale media die genoemd worden in tekst 2.

Voordelen	Nadelen

Opdracht 3

Wat is jouw ervaring met sociale media? Welke voor- en nadelen uit opdracht 2 herken je zelf?

3a Voordelen:

.....

3b Nadelen:

.....

Opdracht 4

Worden vriendschappen volgens jou intiemer door sociale media?

4a Soms wel, want

.....

4b Soms niet, want

.....

Conditie 2: overleggen

Namen: **1** en **2** Klas:

Verwerkingsopdracht versie 2

Je hebt twee teksten gelezen over sociale media, tekst 1 'Sociale media maken onze vriendschap intiemer' en tekst 2 'De social media-druk op jongeren'.

Opdracht 1

Leerling 1 1a Formuleer de hoofdgedachte van tekst 1:

.....

Leerling 2 1b Formuleer de hoofdgedachte van tekst 2:

.....
.....

Opdracht 2

2a Noem de voordelen en nadelen van sociale media die genoemd worden in tekst 1.

Leerling 1 Voordelen	Leerling 2 Nadelen

2b Noem de voordelen en nadelen van sociale media die genoemd worden in tekst 2.

Leerling 2 Voordelen	Leerling 1 Nadelen

Opdracht 3

Wat is jullie ervaring met sociale media? Welke voor- en nadelen uit opdracht 2 herkennen jullie zelf?

3a Voordelen:

.....

.....

3b Nadelen:

.....

.....

Opdracht 4

Worden vriendschappen volgens jullie intiemer door sociale media?

4a Soms wel, want

4b Soms niet, want

Conditie 3: uitleggen

Namen: **1** en **2** Klas:

Verwerkingsopdracht versie 3

Je hebt twee teksten gelezen over sociale media, tekst 1 'Sociale media maken onze vriendschap intiemer' en tekst 2 'De social media-druk op jongeren'.

Opdracht 1

Leerling 1 1a Formuleer de hoofdgedachte van tekst 1:

.....
.....

Leerling 2 1b Formuleer de hoofdgedachte van tekst 2:

.....
.....

Opdracht 2

Leerling 1 2a Noem de voordelen en nadelen van sociale media die genoemd worden in tekst 1.

Voordelen	Nadelen

--	--

Leerling 2 2b Noem de voordelen en nadelen van sociale media die genoemd worden in tekst 2.

Voordelen	Nadelen

Opdracht 3

Wat is jullie ervaring met sociale media? Welke voor- en nadelen uit opdracht 2 herkennen jullie zelf?

3a Voordelen:

.....
.....

3b Nadelen:

.....
.....

Opdracht 4

Worden vriendschappen volgens jullie intiemer door sociale media?

4a Soms wel, want

.....

4b Soms niet, want

.....

3. Toetsvragen

Naam:

Klas:

Toets

Vragen over tekst 1

1 De tekst heeft een tweeledig tekstdoel: informeren en overtuigen. Vul de volgende zinnen aan:

1a De tekst **informeert** de lezer, want

.....

1b De tekst **overtuigt** de lezer, want

.....

2 Wanneer de tekst hoogleraar Antheunis aan het woord laat, zegt zij: "Onze definitie van vriendschap zou dus moeten worden verruimd." Geef hierbij uit de tekst een argument en een tegenargument.

2a Argument:

.....

2b Tegenargument:

.....

3 De tekst bespreekt de anonimiteit van vriendschappen op sociale media. Noem een positief en een negatief effect van deze online anonimiteit.

3a Positief effect:

.....

3b Negatief effect:

.....

Vragen over tekst 2

4 Bij de tekst staat een afbeelding van een duim omhoog (like) en een duim omlaag (dislike). Leg uit waarom dit een passende afbeelding bij de tekst is.

4a Duim omhoog:

.....

4b Duim omlaag:

.....

5 De tekst beschrijft dat sociale media je in een vicieuze cirkel kunnen brengen. Welke twee processen versterken elkaar, zodat je in een vicieuze cirkel kan belanden?

5a Proces 1:



5b Proces 2:

6 “We moeten niet stoppen met socialmediagebruik, maar er wel goed mee om leren gaan.” Noem twee tips die de tekst geeft om er goed om te leren gaan.

6a Tip 1:

6b Tip 2:

Vragen over tekst 1 en 2

7 De titels van beide teksten, ‘Sociale media maken onze vriendschappen intiemer’ en ‘De social media-druk op jongeren’, spreken elkaar op het eerste gezicht tegen, maar als je de teksten leest, zijn de schrijvers van beide teksten het ook deels met elkaar eens. Leg dit uit.

7a Tegenstelling:

.....

7b Overeenkomst:

.....

8 Tekst 2 benadrukt een onderzoeksresultaat. “Van iedere 15 minuten zijn jongeren er maar 3 geconcentreerd op wat ze eigenlijk moeten doen.” Wat vindt tekst 1 van deze uitspraak?

8a Tekst 1 ziet dit probleem wel / niet, (omcirkel het juiste antwoord)

8b want

.....

9 Mark (15) heeft een fijne vriendengroep, maar grijpt toch elk vrij moment naar zijn telefoon om op sociale media te kijken. Hij is net als zijn vrienden actief op de sociale media-apps Whatsapp, Instagram, Snapchat, TikTok en BeReal. De ouders van Mark vinden dat hij te veel tijd op zijn telefoon zit.

Hoe zouden beide teksten reageren op Marks situatie?

9a Tekst 1:

.....

9b Tekst 2:

.....

4. Begeleidende powerpointdia's

Conditie 1: zelfwerken

VERSIE 1

5 min.	Introductie en uitleg
30 min.	Lezen <i>Innemen teksten en uitdelen verwerkingsopdracht</i>
20 min.	Verwerken <i>Verwerkingsopdracht inleveren ertoetsopdrachteruitdelen</i>
20 min.	Toetsen <i>Inleveren toetsopdrachten</i>
5 min.	Napraten

Wat heb je vandaag nodig?

-Pen
(-potlood)
(-markeerstift)

Let op:

-Je hebt de tekst niet bij het maken van de vragen.
-Je mag schrijven op de tekstbladen.

Dankjewel voor je deelname aan mijn onderzoek! Mw. Blom

Conditie 2: overleggen

VERSIE 2

5 min.	Introductie en uitleg
30 min.	Lezen <i>individueel</i> <i>Innemen teksten en uitdelen verwerkingsopdracht</i>
20 min.	Verwerken <i>tweetallen</i> <i>Verwerkingsopdracht inleveren ertoetsopdrachteruitdelen</i>
20 min.	Toetsen <i>individueel</i> <i>Inleveren toetsopdrachten</i>
5 min.	Napraten

Wat heb je vandaag nodig?

-Pen
(-potlood)
(-markeerstift)

Let op:

- Je hebt de tekst niet bij het maken van de vragen.
- Je overlegt alleen binnen je tweetal.
- Je schrijft de antwoorden die bij jouw rol horen op.
- Je mag schrijven op de tekstbladen.

Dankjewel voor je deelname aan mijn onderzoek! Mw. Blom

VERSIE 3

5 min.	Introductie en uitleg	
30 min.	Lezen	<i>individueel</i>
	<i>Innemen teksten en uitdelen verwerkingsopdracht</i>	
20 min.	Verwerken	<i>tweetallen</i>
	<i>Verwerkingsopdracht inleveren ertoetsopdrachteruitdelen</i>	
20 min.	Toetsen	<i>individueel</i>
	<i>Inleveren toetsopdrachten</i>	
5 min.	Napraten	

Wat heb je vandaag nodig?
-Pen
(-potlood)
(-markeerstift)

Let op:
- Je hebt de tekst niet bij het maken van de vragen.
- Je overlegt alleen binnen je tweetal.
- Je schrijft de antwoorden die bij jouw rol horen op.
- Je mag schrijven op de tekstbladen.

Dankjewel voor je deelname aan mijn onderzoek! Mw. Blom