

Naam auteur(s)	Middelkoop, K.L.O. van
Vakgebied	Nederlands
Titel	Zijn er nog vragen? Hardop denkend vragen stellen en observerend leren als leesstrategie.
Onderwerp	Hardop denken en observerend leren bij Leesvaardigheid in het vak Nederlands
Opleiding	Interfacultaire Lerarenopleidingen, Universiteit van Amsterdam
Doelgroep	Havo 2
Sleuteltermen	hardop denken observerend leren rolwisselend leren RTTI tekstbegrip op macro-niveau van de tekst
Abstract	In dit ontwerponderzoek wordt een lessenserie van 4 à 5 lessen Leesvaardigheid aan havo 2 voorgesteld als alternatief voor het traditionele oefenen van teksten met vragen. De leesstrategie staat centraal in de experimentlessen: leerlingen verwerken de teksten hardop denkend en worden daarbij geobserveerd door peers. De lessenserie voorziet in 4 uitgewerkte lessen voor zowel experiment- als controlegroep: daarmee is het ontwerp exact herhaalbaar. Het ontwerp kan als aanvulling op/ vervanging van de uitleg van alineaverbanden en signaalwoorden in Nieuw Nederlands havo/vwo 4e editie (Hfdst 4-6) gebruikt worden. De hypothese dat de beantwoording van inzichtvragen als gevolg van deze lessen in de experimentgroep significant zou verbeteren ten opzichte van de controlegroep, wordt niet door dit onderzoek bevestigd: beide groepen gingen tijdens dit onderzoek significant vooruit ten opzichte van de nulmeting.
Bibliografische referentie	Middelkoop, K.L.O. van (2013). <i>Zijn er nog vragen? Hardop denkend vragen stellen en observerend leren als leesstrategie</i> . Amsterdam, Interfacultaire Lerarenopleidingen - Universiteit van Amsterdam
Studentnummer	5672007
Begeleider(s)	Rijlaarsdam, dhr. Prof. G.C.W., Groeneweg, mevr. W.A.
Beoordelaar(s)	Hoeksma, M. dhr. drs., Groeneweg, mevr. W.A.
Datum	27 juni 2013

***Zijn er nog vragen? Hardop denkend vragen stellen en observerend leren als leesstrategie.***

Ontwerponderzoek

Universiteit van Amsterdam  
Oeds van Middelkoop, 5672007  
Interfacultaire Lerarenopleiding  
27 juni 2013

Docenten / begeleiders:  
Mevr. W.A.Groeneweg  
Prof. dr. G.C.W.Rijlaarsdam

## ***Zijn er nog vragen? Hardop denkend vragen stellen en observerend leren als leesstrategie.***

Ontwerponderzoek Oeds van Middelkoop, 5672007

### **Inhoudsopgave**

1	Probleembeschrijving 3	
1.1	Beschrijving 3	
1.2	Van het maken van tekstvragen naar het verzinnen van een leesstrategie	3
2	Probleemanalyse	4
2.1	Hoe zinvol is de tekst met vragen als didactisch instrument?	4
2.2	Hoe betrouwbaar is een tekst met vragen als meetinstrument?	4
2.3	Toetsanalyse en empirische onderbouwing van het probleem	5
3	Verkenning van oplossingen voor het probleem	7
3.1	Verkenning vanuit de literatuur	7
3.2	Interventie / oplossingen voor het probleem	8
4.1	Ontwerphypothese en vraagstelling	10
4.2	Centrale vraag	7
4.2.1	Subvraag	7
4.2.2	Onafhankelijke variabelen	7
4.2.3	Afhankelijke variabelen	7
5	Resultaat en onderzoeksinstrumenten	8
5.1.	Resultaat van de interventie	8
5.2.	Onderzoeksinstrumenten	8
6	Ontwerpregels	9
7	Overzicht van de lessenserie (narratief)	15
8	Onderzoeksresultaten	18
8.1	Onderzoeksvraag	18
8.2	Ontwerphypothese	18
8.3	Uitkomst van het onderzoek	18
8.4	Evaluatie, verklaring en aanbevelingen	20
8.5	Aanbeveling voor verder onderzoek	21
8.6	Evaluatie flankerend onderzoek	21
8.7	Effectiviteit van de lessenserie op grond van mijn ontwerpregels	23
9	Uitvoering van de lessenserie en aanbevelingen voor herontwerp	25
9.1	Evaluatie	25
9.2	Herontwerp	26
9.3	Aanbeveling	26
9.4	Alternatieve verklaring voor het probleem: te krappe woordenschat	27
	Literatuur	28
Bijlage 1	Repetitie Lezen NE havo 2 + Analyse	31
Bijlage 2	Repetitie Lezen NE havo 1 + Analyse	36
Bijlage 3	Vier model didactische analyses van de lessenserie	42
Bijlage 4	Docentenhandleiding van de lessenserie	44
Bijlage 5	Hardop denken als je leest (lessenserie experimentgroep)	93
Bijlage 6	En nu eens iets heel anders (lessenserie controlegroep)	126
Bijlage 7A	Voor- en natoets versie A	175
Bijlage 7B	Voor- en natoets versie B	182
Bijlage 8	Materiaal hardop denksessie (flankerend 1-op-1-onderzoek)	189
Bijlage 9	Verskil tussen experimentele groep en controlegroep	193
Bijlage 10	Verskil tussen voor- en natoets	195
Bijlage 11	Data hardop-denksessies	197
Bijlage 12	Hardop-denksessies	200
Bijlage 13	Lesvoorbereiding herziene opzet	239
Bijlage 14	Observatieformulier leerlingen	261
Bijlage 15	Good en bad practices leerlingmateriaal	263

Excel Bijlage: Toetsmatrijs en berekeningsmodel

**NB: School, klassen en leerlingen zijn geanonimiseerd**

## ***Zijn er nog vragen? Hardop denkend vragen stellen en observerend leren als leesstrategie.***

### **1 Probleembeschrijving**

#### 1.1 Beschrijving

In de havo 2-jaarlag van het Leranium in Nijmegen presteren te veel leerlingen zwak in het domein Leesvaardigheid. De leerlingen kunnen tekstbegripvragen die naar een snel reproduceerbaar antwoord sturen wel aan, maar ze vinden het bijvoorbeeld lastig om onderwerp en hoofdgedachte van een tekst vast te stellen als die niet letterlijk op een van de voorkeursplaatsen in de tekst genoemd worden (volgens de methode die we gebruiken zijn dat de titel, de lead / de inleiding (voor onderwerp en/of hoofdgedachte), het slot (voor de hoofdgedachte) (*Nieuw Nederlands, havo/vwo 4<sup>e</sup> editie*, deel 1: p.8 en 53, deel 2: p.12 en 53).

In november 2012 maakten beide havo 2-klassen een leesvaardigheidstoets, een traditionele tekst met vragen, met een lage uitslag als resultaat. Vooral bij inzichtvragen op macroniveau van de tekst werden weinig punten gescoord. In de bijlage bij dit paper heb ik een precieze analyse gemaakt van de zaken die misgingen in deze toets. Ook heb ik de moeilijkheidsgraad en het type vragen dat de leerlingen moesten beantwoorden nog eens vergeleken met hun laatste leesvaardigheidstoets uit de brugklas. Bij beide toetsen heb ik de vragen volgens het RTTI-systeem ingedeeld in categorieën, waarover hieronder meer details volgen bij de probleemanalyse. De toetsen zelf en de registratie en analyse van deelscores vindt u in bijlage 1. In de parallelklas waaraan mijn collega lesgeeft, deden zich vergelijkbare problemen voor en was het gemiddelde cijfer even laag.

De tweede toets Leesvaardigheid van het schooljaar 2012-13 is aan het begin van dit onderzoek in aantocht. In de voorafgaande lessenserie wil ik met een andere didactiek de aandacht verleggen van oefenen op teksten-met-vragen naar het ontwikkelen van leesstrategieën, zodat de leerlingen uiteindelijk bij de leesvaardigheidstoets bewust daarvan gebruik kunnen maken. Ik verwacht dat ze zo beter dan voorheen zullen presteren, en dan vooral bij het beantwoorden van inzichtvragen en bij toepassingsvragen die betrekking hebben op een nog onbekende context.

#### 1.2 Van het maken van tekstvragen naar het verzinnen van een leesstrategie

Bij leesvaardigheidsonderwijs krijgen leerlingen vaak teksten met vragen, in ieder geval bij de toetsen. Dat soort opdrachten kennen ze inmiddels wel: als didactische werkvorm leidt het klassikaal maken van teksten met vragen niet tot een enerverende les. Het zet de leerlingen vooral niet aan tot het bewuster ontwikkelen en inzetten van de juiste strategieën om inzichtvragen over bijvoorbeeld het onderwerp en de hoofdgedachte van de tekst te doorgronden. Tijdens de komende Leesvaardigheidstoets verwacht ik dan ook geen verbetering als ik niet het ontwikkelen en toepassen van de eigen leesstrategie centraal stel: het niveau van de leerlingen op dit punt blijkt immers nog niet gestegen sinds de laatste leesvaardigheidstoets in de brugklas, terwijl ze in die tussentijd genoeg hebben gelezen, ook bij andere vakken dan Nederlands. De leerlingen klaagden in november zelf erover dat de teksten met vragen in het boek hen niet precies hadden voorbereid op de teksten van de toets.

De teksten in het boek zijn inderdaad per hoofdstuk geordend rond een bepaald tekstueel verschijnsel, bijvoorbeeld *feiten en meningen*, en in de vragen wordt dan daarop gefocust. In een toets over drie hoofdstukken is er al minder focus op dat deelonderwerp: beoordelvragen over feiten of meningen krijgen dan een plaats naast vragen over eerder behandelde zaken, zoals onderwerp en hoofdgedachte van de tekst. Om daar zelfstandig uit te komen, moet een leerling wel leesstrategieën inzetten, en het is maar de vraag of die voldoende worden aangereikt of dat het gebruik ervan blijvend wordt getraind.

Maar in de les lijken veel leerlingen de stof niet moeilijk te vinden en zijn ze na de instructie en na het (gezamenlijk) lezen van een tekst in hun zelfwerktijd vaak (te) snel met de vragen 'klaar'. Dat wil zeggen: ze slaan vragen die ze niet snappen of waarvan ze de

antwoorden niet onmiddellijk kunnen vinden gemakshalve eerst maar over, want ze vertrouwen erop dat de docent hen e.e.a. daarna toch wel weer zal uitleggen. Zo is er van ontwikkeling van leesstrategieën natuurlijk geen sprake. Er dreigt zelfs verveling: alles wat de leerlingen bij een dergelijke leesvaardigheidsdidactiek doen, is in wezen 'receptief'. Leerlingen hoeven zich niet te veel over de tekst voor te stellen - denken ze - want de vragen sturen hen toch wel door de tekst heen. Bij een toets valt dat laatste altijd wat tegen.

## 2 Probleemanalyse

### 2.1 Hoe zinvol is de tekst met vragen als didactisch instrument?

Onderzoeker T. Ekens stelt dat leerlingen zich in de hierboven beschreven situatie in de rol van 'consument-van-vragen' bevinden, terwijl ze juist een veel actiever rol zouden spelen als ze zelf moesten bedenken wat een succesvolle aanpak zou zijn om de tekst geheel te kunnen begrijpen (Ekens 2008, p. 27). Dan moet de docent wel inzien dat hijzelf de opdracht heeft om die actievare rol voor de leerlingen aan te jagen: na de uitleg van de relevante begrippen moet hij vooral de 'procedures' om tot verbetering van tekstbegrip te komen aan de leerlingen onderwijzen (Wilhelm 2001, p.174).

### 2.2 Hoe betrouwbaar is een tekst met vragen als meetinstrument?

Uit onderzoek naar vier verschillende meetmethoden bij leesvaardigheid van Kamalski et al. uit 2007 blijkt dat een tekst met vragen het tekstbegrip van de leerlingen niet goed meet: deze toetsvorm scoort in dat onderzoek laag op de betrouwbaarheidsschaal, omdat tekstvragen onderling nauw moeten samenhangen als men wil dat ze leiden tot een fundamenteel tekstbegrip. Bij zowel meerkeuze- als open vragen blijkt die samenhang juist niet erg groot te zijn (Kamalski et al. 2007, p.6-7)

Ondanks deze conclusie hebben veel toetsen en examens toch de vorm van een tekst met vragen: de docent moet dus toch wel zorgen dat leerlingen uiteindelijk op zo'n test voorbereid zijn. Maar voor de lessen is het rendement van het voortdurend oefenen van teksten met vragen na de bevindingen van Kamalski discutabel: als we willen dat de leerlingen bij Inzichtvragen (op macroniveau van de tekst) goed scoren dan is onderlinge samenhang van de vragen belangrijk. Bovendien willen we dat een goede leesstrategie naar een volgende tekst wordt meegenomen, en ook daarom lijkt het routineus beantwoorden van vragen niet de ideale didactiek. Daarvoor is vooral een actieve lezersrol nodig, zoals in § 1 werd voorgesteld.

### 2.3 Toetsanalyse en empirische onderbouwing van het probleem

Om met empirische data aan te tonen dat juist het ontbreken van die actieve lezersrol bij het interpreteren van een zakelijke tekst het probleem voor de leerlingen vormt, een probleem dat zich bovendien aandient bij een speciale categorie vragen, heb ik de laatste twee leesvaardigheidstoetsen van mijn havo 2-klas geanalyseerd volgens de richtlijnen uit het *Handboek RTTI* (Drost & Verra 2012, p.18-44). Hierbij probeerde ik om elke vraag uit de leestoetsen te verantwoorden binnen de 'cognitieve classificatie' van het RTTI-systeem: een verdeling in Reproductie-, Toepassings- dan wel Inzichtvragen. Het RTTI-systeem maakt daarbij onderscheid tussen T(oepassing)1-vragen, die over toepassingsvaardigheden van in de les getrainde situaties gaan, en T2-vragen, waarin toepassing van verworven vaardigheden in een onbekende context wordt verlangd (transfer).

De classificatie laat zien in welke categorieën vragen er goed of slecht werd gescoord. Daarnaast kan ik met deze classificatie de leesvaardigheidstoetsen met elkaar vergelijken qua opbouw in verschillende vragentypen en qua vraagniveau. Voor beide bovengenoemde leestoetsen heb ik ook bekeken of er van een evenwichtige verhouding tussen R-, T1-, T2- en I-vragen sprake is geweest. Dat leek wel het geval.

Na deze toets- en toetsscore-analyse kon ik vaststellen dat het in november 2012 de T2-vragen en de Inzichtvragen waren die de meeste problemen opleverden. Vorig jaar heb ik een foutenanalyse gemaakt van de laatste leesvaardigheidstoets van het brugklasjaar van dezelfde klas. Classificatie volgens het RTTI-model van de brugklastoets toonde aan welk type vragen de leerlingen toen al moeilijk vonden, en gaf inzicht in het niveauverschil tussen de brugklastoets en de havo 2-toets: in de brugklastoets kon de hoofdgedachte van de tekst letterlijk teruggevonden worden, maar in de havo2-toets moest een vraag naar een samengestelde hoofdgedachte uit de kernzinnen van meerdere alinea's worden samengesteld. Ook het onderwerp van de tekst was geen hapklaar brokje dat zo uit de tekst was op te halen. In het RTTI-systeem zijn dergelijke vragen dan ook geen T1-vragen, maar Inzichtvragen (Drost & Verra, 2012, p.140). Voor een gedetailleerde analyse van de toetsen verwijs ik naar bijlage 1 en 2.

Vooraf de scores op Inzichtvragen en T2-vragen blijken voor verbetering vatbaar. Hier moeten leerlingen actief lezen: ze moeten een overzicht over de gehele tekst ontwikkelen en daarom gebruik maken van geschikte leesstrategieën. Het gemiddelde cijfer in mijn klas was bij de brugklastoets in mei 2012 een 6,1. In november 2012 hadden mijn havo 2-klas en die van mijn collega een 5,7. De daling werd in beide klassen ten dele veroorzaakt door het opschuiven van de hoofdgedachte- en onderwerpvraag van T1-vraag naar I-vraag. Leerlingen die eerder alleen dankzij evidente sturing in de vraagstelling tot het juiste antwoord konden komen of die voornamelijk scoren op vragen naar letterlijk in de tekst voorkomende informatie, kregen problemen met de toegenomen complexiteit van de havo 2-toets: ze moesten nu soepeler tussen micro-, meso- en macroniveau van de tekst kunnen schakelen. Daarvoor is een solide tekstinzicht nodig dat niet slechts ontstaat na een sturende vraagstelling op al te evident in de tekst aanwijsbare antwoorden.

Zo'n tekstinzicht hebben veel leerlingen nu nog niet. Daarom moeten ze hun eigen leesstrategieën beter leren ontwikkelen: mijn lesontwerp moet voorzien in het aanleren van de 'procedures,' de aanwijzingen hoe leerlingen die strategieën moeten ontwikkelen en uitvoeren (Wilhelm 2001, p.174).

### 3 Verkenning van oplossingen voor het probleem

#### 3.1 Verkenning vanuit de literatuur

Welke inzichten in deze 'procedures' bied ik mijn leerlingen tot nu toe wel, en wat gebeurt er vooral nog niet?

In het proefschrift van P.Bimmel *Training en transfer van leesstrategieën* (1999) worden twee trainingsmethodes genoemd om leerstrategieën aan te leren: de *uitlegmethode*, bestaande uit een uitleg, een oefeningsfase en een toepassingsfase. Hieraan zijn mijn leerlingen wel gewend. Daarnaast onderscheidt Bimmel echter ook de *bewustmakingsmethode* die uit dezelfde fasen bestaat maar daarbij nog verrijkt is met een *verbalisatiefase* waarin de aanpak van een probleem door de leerlingen onder woorden gebracht moet worden: deze fase bevindt zich tussen *uitleg* en *oefening* (Bimmel 1999, p.30-32). Die fase ontbreekt misschien wel te vaak in mijn lessen. Ik informeer wel bij leerlingen naar de door hen gevolgde strategie bij het klassikaal of individueel nabespreken van proefwerkvragen, maar systematische *verbalisatie* van een leerstrategie pas ik niet veel toe.

*Verbalisatie* van denkstappen komt ook voor bij het zogenaamde *reciprocal teaching* (rolwisselend leren), een variant van de *bewustmakingsmethode* (Bimmel 1999, p.30-32 naar Westhoff (1991, 33)). Deze didactiek gaat er vanuit, dat een leerling, vooral zodra hij de rol van leraar op zich neemt, zich bewust kan worden van de strategieën die hij zelf wil en mag gebruiken (Bimmel 1999, p.30-32). Westhoff geeft een goed argument voor de krachtige werking van die rolwisseling: 'Wie onderwijst, leert het meest' (Westhoff 2009, p 37).

De docent laat dan eerst aan de leerlingen zien hoe hij 'zichzelf onderwijst' als hij een leesstrategie kiest om een tekst te leren kennen. Hij doet dit door *modeling*: de aanpak van de docent als hardop denkende expert-lezer wordt zo gedemonstreerd). Vervolgens worden de rollen omgedraaid: juist de leerlingen krijgen nu de gelegenheid om zichzelf en anderen te onderwijzen in het hardop expliciteren van de eigen leesstrategieën. Als de ene leerling aan de andere kan uitleggen hoe hij te werk gaat, dan zal z'n leesstrategie beter beklijven en kan hij er gebruik van maken in andere, nog onbekende teksten. Hij neemt zo actiever en bewuster de tekst in zich op: ik verwacht daardoor betere resultaten bij de komende toetsen Leesvaardigheid.

Palincsar en Brown (1984) noemen vier leesstrategieën die in elke dialoog tussen docent en hardop lezende leerling of tussen leerlingen onderling een rol spelen. Ze kunnen als basis van de *reciprocal teaching*-didactiek worden beschouwd en zijn ook in hardop-denkklessen erg belangrijk (zie bv. Sebregts 2002, p.110). Deze basisstrategieën zullen daarom ook in mijn lessenserie een grote rol spelen:

1.	hardop samenvatten	Hierbij kan de onderzoeker het tekstbegrip van de leerling goed observeren. De docent moet dit wel eerst klassikaal 'modelen' door bijvoorbeeld een gebeamde tekst zelf hardop denkend samen te vatten.
2.	hardop vragen stellen	Dit zet bij de leerling bewustwording over het eigen leesproces in gang. De leerling krijgt zo de eigen strategieën, verworvenheden en nog te bereiken doelen in beeld. Voor het tekstbegrip helpt het vragen stellen als leesstrategie de leerling bijvoorbeeld om actief de hoofdgedachte uit de tekst te beredeneren, als deze niet letterlijk in de tekst wordt weergegeven .
3.	verklaren / ophelderen	Dit vraagt van leerlingen dat ze kritisch evalueren / beoordelen wat er nu precies in de tekst staat. Deze activiteit verhoogt de betrokkenheid op de tekst. Ophelderingsvragen worden ook gesteld wanneer leerlingen bijvoorbeeld woorden niet begrijpen.
4.	voorspellingen doen over het vervolg van de tekstinhoud.	Leerlingen maken gevolgtrekkingen n.a.v. de zojuist gelezen tekst (naar: Palincsar en Brown (1984:120-124))

Tot slot van deze paragraaf bespreek ik het nut van observatie door *peers*. Onder meer uit onderzoek van Couzijn en Rijlaarsdam blijkt dat leerlingen die klasgenoten observeerden bij het uitvoeren van lees-en analysetaken en naderhand op de uitvoering van die taken moesten reflecteren, zelf bij de natoets 20%-50% hoger scoorden dan de controlegroep (Couzijn en Rijlaarsdam 1995, p.75). Rijlaarsdam kent met name aan snelle en directe feedback door *peers* een grote rol toe: 'de vertrouwde drieslag uitleg krijgen – oefenen (toepassen) – nakijken' kan zo worden doorbroken (Rijlaarsdam 2005:10). Leerlingen leren immers niet genoeg van dat geijkte lespatroon! In Rijlaarsdams & Braaksma's interveniërende schrijfvaardigheidslessen rond de 'smikkelcasus' krijgen de leerlingen dan ook te maken met uitvoerige *peer feedback*, en wat blijkt ook hier: juist de leerlingen die schrijfproducten van medeleerlingen moesten beoordelen zijn na de observatiesessie voortaan gewaarschuwd. Zij weten inmiddels heel goed waarop ze moeten letten als ze zelf soortgelijke schrijfproducten moeten afleveren (Rijlaarsdam & Braaksma 2004:7). Er is dus transfer van inzichten in deze lessenserie van het ene domein (lezen) naar het andere (schrijven).

Die transfer van procedurele vaardigheden verwacht ik ook in het domein leesvaardigheid, wanneer ik leerlingen in mijn eigen lessen in staat stel om, zonder dat ze zelf cognitief belast zijn met een leestaak, rustig te observeren hoe medeleerlingen hun leesstrategieën hardop expliciteren. Van die observatie leren de leerlingen juist heel veel.

In aanvulling op Rijlaarsdams pleidooi voor *peer feedback* kan ik ten slotte nog wijzen naar onderzoek van Hattie en Timperley uit 2007: zij schetsen een beeld van feedback als een van de meest waardevolle instrumenten die onderwijsgevers kunnen inzetten. Feedback is van belang 'wanneer er een discrepantie is tussen datgene wat een leerling begrijpt en kan, en het doel dat de leerling moet bereiken.' Feedback kan een leerling dan bewegen tot meer inzet, motivatie en betrokkenheid waardoor de genoemde discrepantie afneemt, en het kan ook leiden tot een zoektocht naar verbeterpunten en naar bijsturing in het leerproces, aldus Hattie en Timperley (2007, p 102).

Als mijn lessenserie bij de leerlingen leidt tot reflectie op de eigen leesstrategie en op de strategieën van *peers* en als deze reflectie indien nodig ook leidt tot bijsturing of verbetering van de eigen aanpak, dan verwacht ik uiteindelijk bij de natoets een verbetering in de resultaten te zien ten opzichte van de voortoets.

### 3.2 Interventie / oplossingen voor het probleem

Dit ontwerp onderzoek valt uiteen in een educatiedeel, waarin een interventie op de gebruikelijke leesvaardigheidsdidactiek plaatsvindt, en een onderzoeksdeel dat de resultaten van die interventie meet. Het klassikale traject wordt voorafgegaan door een voormeting in de experimentgroep (mijn havo 2-klas) en de controlegroep (klas van mijn collega).

Het lesontwerp zelf omvat vier lessen van 80 minuten waarin als interventie wordt gefocust op hardop denken: de leerlingen krijgen bij het lezen van zakelijke teksten verschillende opdrachten om hun denkstappen in de route naar volledig tekstbegrip hardop te benoemen, en werken daarbij veel in *peer groups* en in duo's. Ze maken mondelinge samenvattingen van zojuist gelezen tekstgedeeltes en stellen zichzelf hardop vragen over de betekenis daarvan, ze doen voorspellingen over het verloop van de tekst en bij al deze mentale handelingen observeren ze hoe *peers* hetzelfde doen.

Ook krijgen alle leerlingen te maken met rolwisselend leren, waarbij een afgeslankte vorm van het door Rijlaarsdam ontwikkelde Leesapparaat (in dit onderzoek genoemd: het Triolezen) mogelijk een goede werkvorm zal zijn om het vragen stellen aan de tekst, het samenvatten en het voorspellen van het tekstverloop te trainen (Ekens 2008, p.28).

Daarnaast is er een flankerend onderzoeksdeel, een individueel traject van drie sessies van een kwartier buiten de les, waarin zes proefpersonen uit mijn klas (drie beter-presterende leerlingen en drie minder goed presterende leerlingen) hardop-denkopdrachten zullen uitvoeren die door onderzoeker volgens een aanpassing van het codeerschema van Meijer, Veenman & Van Hout-Wolters (2006) worden opgenomen, uitgeschreven en geanalyseerd. Het groeiende tekstbegrip en de eventuele obstakels in het leesproces van de respondenten worden zo



inzichtelijk, en de analyses van de codeerschema's zullen naar verwachting het resultaat van de nameting bevestigen, namelijk dat een bewust gebruikte leesstrategie leidt tot betere gevolgtrekkingen en voorspellingen over het tekstverloop (bij de nameting zou dit moeten resulteren in verbeterde prestaties bij vooral de I- en T2-vragen).

In de controlegroep speelt hardop denken of de *reciprocal teaching* in ieder geval geen rol. De populatie is homogeen: controlegroep en experimentgroep presteren tot nu toe vergelijkbaar.

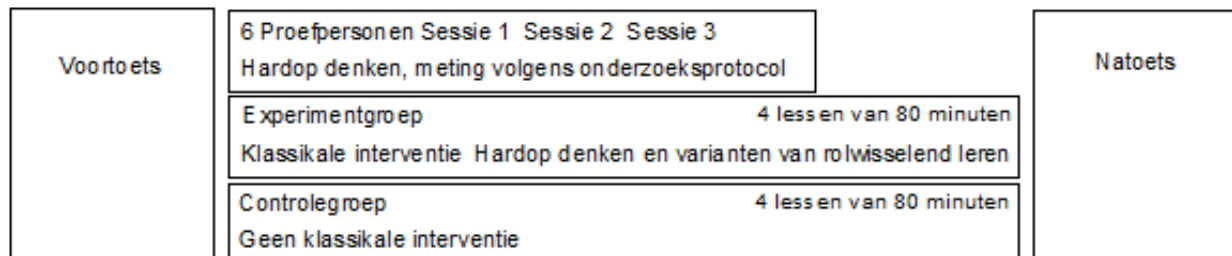


Fig. 1 Ontwerponderzoek in schema

## 4 Ontwerphypothese en vraagstelling

Als ik signaleer dat de havo2-leerlingen een probleem hebben met het beantwoorden van met name T2- en Inzichtvragen, en als ik daarbij uit de literatuur kan opmaken dat juist voor deze vragen een bewust toegepaste leesstrategie zo belangrijk is, dan verwacht ik dat een interventie waarin leerlingen constant hardop denkend hun leesstrategieën moeten expliciteren, zal leiden tot aantoonbaar betere prestaties bij het beantwoorden van dit type vragen in de nameting (in vergelijking met de resultaten van de voormeting en met de resultaten van de controlegroep in de nameting).

### 4.2 Centrale onderzoeksvraag

In hoeverre verbeteren de prestaties bij het beantwoorden van I- en T2-vragen in een leesvaardigheidstoets voor havo 2, wanneer de leerlingen in de voorafgaande lessenserie hebben geoefend met het benoemen van de eigen leesstrategieën en wanneer ze hardop denkend die strategieën hebben leren toepassen – onder meer binnen de didactiek van het rolwisselend leren - in plaats van dat ze langdurig hebben geoefend op het maken van teksten-met-vragen?

#### 4.2.1. Subvraag:

In hoeverre bevestigen de analyses van de hardop-denksessies in het flankerend onderzoekstraject dat de proefpersonen zich door de interventie bewuster worden van de noodzaak om tijdens het lezen de juiste leesstrategieën te ontwikkelen en toe te passen? In vergelijking met de centrale vraag leent de individuele meting zich beter dan de klassikale natoets voor een evaluatie van de taakaanpak van de proefpersonen.

#### 4.2.2. Onafhankelijke variabelen

Hardop-denksstrategieën, waaronder samenvattingstechnieken (uit de hardop-denkmethode), self-review, self-questioning, verbalisatie (uit de reciprocal teaching-methode)  
Vragen stellen aan zakelijke teksten (bv. via het Leesapparaat)  
Observaties van de stappen die *peers* zetten om tot tekstbegrip te komen.

#### 4.2.3. Afhankelijke variabelen

Resultaten bij leesvaardigheidstoetsen  
Leesbegrip op ieder van de vier RTTI-classificaties  
Categorieën in codeerschema's van hardop-denksessies  
Eventueel: leerlingevaluatie (te meten via beknopte enquête in Likert scales met 4 schalen)

## 5 Verwachte resultaten en onderzoeksinstrumenten

### 5.1. Resultaat van de interventie

De interventie moet ervoor zorgen dat de denkactiviteit waarmee leerlingen hun eigen leesstrategie bewust maken en expliciet benoemen, hen daadwerkelijk helpt bij het vinden van de correcte antwoorden op tekstbegripvragen. Het primaire doel in de lessen is dan niet het vinden van antwoord B op vraag A, maar het activeren van de leesstrategie. Wanneer een verworven leesstrategie eenmaal bij een volgende tekst inzetbaar blijkt te zijn, dan verwacht ik ook resultaatverbetering bij de toets. Immers, in de eerder gebruikte didactiek konden leerlingen met antwoord B slechts oefenvraag A beantwoorden, maar werd geen structureel plan ontwikkeld dat leerlingen adequaat voorbereidt op de problemen in een nieuwe tekst.

Ik verwacht naar aanleiding van mijn toetsanalyse dat vooral de Inzichtvragen, de T2-vragen en de vragen op macroniveau van de tekst hierdoor beter beantwoord zullen worden. De I- en T2-vragen hebben immers betrekking op stof die een leerling niet in dezelfde context heeft kunnen oefenen, en de vragen op macroniveau doen een beroep op het algehele tekstbegrip. Ook het *RTTI-Handboek* beschrijft verbalisatiestrategieën als de juiste training voor het onderdeel Inzichtvragen (Drost & Verra 2012, p. 111-112).

Als de interventie goed gewerkt heeft, dan zou er een significant verschil zichtbaar moeten zijn tussen de resultaten van de voor- en nameting en dan zou de progressie ook bij de zes individueel geteste proefpersonen zichtbaar moeten zijn: uit de analyses van codeerschema's uit de hardop-denksessies zou dan een steeds doeltreffender gebruik van leesstrategieën moeten blijken.

### 5.2. Onderzoeksinstrumenten

- Resultaatmeting via voortoets en natoets bij experimentklas en controleklas (van mijn collega, zij volgt hetzelfde MDA-lesplan maar gebruikt expliciet niet mijn interventie: alleen mijn klas krijgt te maken met hardop denken). Om de parallelie van beide toetsen te maximaliseren krijgt iedere klas twee versies van de toets, bestaande uit verschillende teksten (maar met gemeenschappelijke tekstkenmerken, vergelijkbare vragen, RTTI-classificatie en –verdeling en weging). De A- en B- versie kunnen dan als B- en A-versie worden afgenomen als natoets (maar dan is het toetsmateriaal in beide versies aangevuld met R- en T1-vragen over de nieuwe toetsstof (over alineaverbanden). Vragen over de nieuwe stof zijn zo gemakkelijk van de T2- en I-vragen te onderscheiden en dat is belangrijk, want voor- en natoets moeten in de T2- en I-categorie vergelijkbaar zijn in opzet en moeilijkheidsgraad. De RTTI-classificatie garandeert een optimale meting.
- De taakgerichtheid tijdens de les kan voor het onderdeel *observerend leren* worden gecontroleerd door inspectie van de observatieformulieren. Presentatieopdrachten aan het einde van diverse lesonderdelen garanderen individuele aanspreekbaarheid en groepsverantwoordelijkheid. Eventueel kan nog worden gecontroleerd met behulp van de time on taskmethode, maar daar is vermoedelijk weinig gelegenheid voor.
- Educatief deel ontwerpplan: Klassikale interventie van 4 lessen met een aanbod van hardop-denksstrategieën en rolwisselend leren (deze didactiek wordt niet aangeboden aan de controlegroep).
- Procesmeting: flankerend onderzoeksdeel bij dit ontwerpplan. Buiten de les nemen 6 proefpersonen individueel deel aan hardop-denksessies. Het onderzoek bevat teksten met gemarkeerde hardop-denkprompts, en andere teksten waarbij hardop denken vereist is (bv. een eenvoudige handleiding bij een uit te voeren opdracht). De sessies zijn kort, maar vinden drie keer plaats. Ze worden door onderzoeker opgenomen en uitgewerkt volgens een aanpassing van het *Codeer-schema Hardopdenken* (Meijer, Veenman & Van Hout-Wolters, 2006).

1.Resultaatmeting: De werking van mijn interventie op de resultaten bij de natoets (=afhankelijke variabele) kan worden beïnvloed door eventuele gebrekkige beheersing van de

nieuwe stof, die wordt getoetst in T1-vragen. Dit vraagtype valt buiten het onderzoek. De somscores van zowel controle- als experimentgroep kunnen dan lager uitvallen dan gehoopt. T1-vragen zijn desondanks vaak gemakkelijker te beantwoorden vanuit de tekst en krijgen daarom een meestal een lichtere weging (1), terwijl de I- en T2-vragen juist zwaarder wegen. Dit sluit aan bij de beoordeling van eerdere toetsen in november en mei vorig jaar.

2. Procesmeting: Het is ondoenlijk om voor alle leerlingen van klas 2 exp. één op één hardopdenksessies te gaan organiseren. Het uitwerken van de data zou te tijdrovend zijn. Er is daarom gekozen voor een flankerend onderzoeksdeel waarin zes proefpersonen, drie jongens en drie meisjes die alle prestatieniveaus in de klas representeren, individueel deelnemen aan hardopdenksessies buiten de les.

Hoe het tekstbegrip zich ontwikkelt (=afhankelijke variabele) tijdens de verbalisatie van denkstappen, hardop geformuleerde samenvattingen van zojuist gelezen tekstgedeeltes en voorspellingen over het verdere tekstverloop, wordt op audio-tape opgenomen en nauwkeurig beschreven volgens een aanpassing van het *Codeerschema Hardopdenken* (Meijer, Veenman & Van Hout-Wolters, 2006, zie Bijlage 14). Tijdens de sessie laat ik leerlingen teksten hardop lezen met gemarkeerde hardop-denkprompts, en andere leesopdrachten waarbij hardop denken vereist is (bv. het lezen van een eenvoudige handleiding bij een uit te voeren opdracht). De sessies zijn kort, maar vinden drie keer plaats in de loop van de lessenserie.

### Beschrijving Onderzoeksinstrumenten

De voortoets heeft een A- en B-versie, die met enige aanpassingen als B- en A- versie bij de natoets worden ingezet. Dit beperkt de verstorende invloed op de meting van factoren als verschillen in moeilijkheidsgraad van de toetsen/teksten aanzienlijk.

Voortoets A Hoofdstuk 6A 1 – H4B 1 22 vragen T1 5x T2 8x I 9x Leerlingen gaan naar Natoets B	Natoets A H6A 2 – H4B 2 23 vragen T1 8x T2 9x I 6x	Voortoets B H6B 1 - H5B 1 23 vragen T1 6x T2 9x I 8x Leerlingen gaan naar Natoets A	Natoets B H6A 2 – H4B 2 23 vragen T1 9x T2 8x I 6x
---	---	--	---

In beide versies heeft de natoets drie T1-vragen meer, die de nieuwe stof testen: tekstverbanden en signaalwoorden (op micro – en mesoniveau). In Bijlage 7 treft u voor- en natoets, alsmede het antwoordmodel. De als Excel-bestand separaat bijgevoegde RTTI-toetsmatrijs geeft bovendien inzicht in de scores op vraagtype en in de weging.

### Data-analyse controle- en experimentgroep:

We berekenen de gemiddelden van de controleklas en de experimentklas bij voortoets en natoets (somscore): het somscoreverschil in de experimentklas is naar verwachting wat groter dan in de controleklas op het gebied van Inzicht- en T2-vragen.

Belangrijker is echter om vast te stellen of er bij iedere individuele leerling sprake is van progressie op het gebied van Inzicht- en T2-vragen. Daarbij wil ik uiteindelijk aangeven of het de zwak, gemiddeld of goed presterende leerlingen zijn die het meest profijt hebben van de interventie. Ik verwacht de meeste progressie bij de zwakke lezers, die vermoedelijk het meeste baat hebben bij instructie over leesstrategieën. De sterkere lezers zullen zich ook bij de voortoets al meer van de eigen leesstrategieën bewust zijn.

Ik verwacht dat de bijgevoegde RTTI-toetsmatrijs in deelscores een kwalitatieve interpretatie van data op leerlingniveau en op vraagniveau voldoende faciliteert. Het individuele traject van de 6 hardop denkende leerlingen leent zich voor het zonodig nuanceren van al te rigide interpretatie van de resultaatmeting.

## 6 Ontwerpregels

Om bij dit ontwerponderzoek van een geslaagde interventie te kunnen spreken moeten de lessen aan de volgende ontwerpregels voldoen:

### 6.1 Doelen vaststellen

Als ik wil dat leerlingen hardop-denkstrategieën gaan gebruiken, dan moet ik hen vertellen met welk doel ze dit moeten doen. Aan het begin van de lessenserie moet ik genoeg tijd besteden aan het uitleggen

- wat het doel van de lessenserie is (verbetering van het tekstbegrip door inzicht in de eigen leesstrategie),
- wat het middel tot die verbetering is (de hardop-denkmethode)
- dat hun eigen leesstrategie in de lessen centraal staat (meer dan de antwoorden op vragen bij de tekst),
- dat het vooral actief gebruikte leesstrategieën zullen zijn die positief bijdragen aan de beantwoording van Inzichtvragen en T2-vragen bij nog onbekende teksten.

In de lessen moet de leesstrategie centraal staan, omdat beheersing van de juiste strategie perspectief biedt op succesvolle beantwoording van vragen in een nieuwe, nog onbekende tekst. Wanneer leerlingen hardop hun plan van aanpak formuleren, wordt hun leesstrategie zichtbaar. (Bimmel & Van Schooten 2004, p.88)<sup>1</sup>

### 6.2 Vertrouwd maken met de aanpak

Als ik wil dat de leerlingen de procedure van een hardop-denkstrategie begrijpen, dan moet ik hen de eerste les daarmee vertrouwd maken door zo'n strategie eerst zelf te 'modelen' voor de klas: als expert-lezer demonstreer ik dan mijn eigen hardop-denkactiviteit (inclusief eventuele foute aannames over het verdere tekstverloop!) (naar Palincsar en Brown 1984, p.169)

### 6.3 Metacognitie door observerend leren

Als de leerlingen observeren hoe *peers* hardop-denkstrategieën ontwikkelen, dan verwacht ik dat ze daarna beter weten hoe ze zelf te werk moeten gaan bij leesvaardigheid, en dat ze dan beter resultaat zullen behalen. Als onderzoek uitwijst dat leerlingen die leesstrategieën van *peers* hebben geobserveerd daarna zelf betere resultaten behalen dan leerlingen die deze observaties niet hebben gedaan, dan moeten deze observaties en evaluaties een grote rol spelen in de lessen van dit interventieonderzoek. (Bimmel & Van Schooten 2004, p.88)<sup>1</sup>

### 6.4 Verwachtingen en verplichtingen van leerling en docent

Als ik het *reciprocal teaching*-model in de lessen inzet, dan zijn de leerlingen na de *modeling*-fase verplicht om hardop hun leesstrategieën te expliciteren, juist als ze nog lang niet zo ver zijn als de expert-lezer. Alleen dan kan ik hun capaciteiten op dat moment goed inschatten en de juiste feedback geven. Ik moet dus mijn verwachtingen steeds bijstellen en aanpassen aan wat er bij de leerlingen gebeurt (Palincsar en Brown 1984, p.169)

### 6.5 Motivatie

Als het resultaat van mijn lessenserie moet zijn dat leerlingen leesstrategieën bewust inzetten, dan moeten de lessen teksten en opdrachten aanleveren over aansprekende onderwerpen die qua moeilijkheidsgraad net buiten hun 'comfort zone' liggen, in Vygotski's 'zone van de naaste ontwikkeling.' Alleen dan zullen leerlingen de noodzaak van het inzetten van leesstrategieën zien, want wanneer het materiaal te eenvoudig is, dan vervalt het nut en de motivatie om zo'n

---

<sup>1</sup> Bimmel, P. & E.van Schooten (2004: 88) [...] *little use seems to be made of standard reading tests to measure the transfer effects of reading strategy training to reading comprehension. Reviews show, however, an increase in transfer effects to reading comprehension when teaching attends specifically to metacognitive competence.*

strategie te gebruiken (Bimmel & Van Schooten, 2004: p.99).<sup>2</sup> Bovendien leidt niet alleen te makkelijk, maar ook te moeilijk lesmateriaal ertoe dat de focus op het ontwikkelen van strategieën geen vruchten afwerpt (Wilhelm 2001, p.15-16).<sup>3</sup>

Voor succeservaring van de leerlingen moet procedurele kennis (hier: bewuste kennis over toepassing van de juiste leesstrategie) in de loop van de lessenserie al vruchten afwerpen bij het beantwoorden van Inzicht- en T2-vragen. De motiverende werking die daar vanuit gaat kan dan leiden tot meer zelfvertrouwen (de affectieve RTTI-classificatie verbindt de *gedragsindicator* 'zelfvertrouwen' met de *cognitieve indicator* T2, (Drost & Verra (2012, p.17)).

#### 6.6 Samenwerking en veiligheid

Als leerlingen hun denkstrategieën hardop verwoorden, dan stellen ze zich kwetsbaar op voor observanten. Die kwetsbaarheid moet door alle aanwezigen in de klas worden gerespecteerd. Gebeurt dat niet, dan moet de docent kordaat ingrijpen.

---

<sup>2</sup> Bimmel, P. & E.van Schooten (2004: 88) [...] *designing reading strategy instruction for students with a high level of reading comprehension must recognise average negative attitudes. One might say these students are right. Why should they change their approach to reading texts if their current approach is satisfactory?*

<sup>3</sup> Wilhelm (2001:15-16): *Think-alouds are a useful teaching strategy when they help a reader through her zone of proximal development, assisting her to develop a particular strategy or set of strategies that she cannot use independently, and when they help her to engage with a text important to her current purposes (zie ontwerpregel 3)*  
*Think-alouds, like any teaching strategy, are not appropriate when students already know how to use a featured reading strategy, when they do not have a need to use the strategy, or when the strategy is so complex that it lies beyond their zone of proximal development*

## 7 Overzicht van de lessenserie:

De lessenserie beslaat zoals in § 3.2 werd aangekondigd voor zowel experimentgroep als controles vier leseenheden van 80 minuten. De eerste les sluit aan bij hoofdstuk 3 en 4 uit Nieuw Nederlands havo/vwo 2. In deze hoofdstukken is er veel nieuwe lesstof voor de leerlingen. Een aantal tekstverbanden met bijbehorende signaalwoorden wordt uitgelegd, en in het boek op nogal 'schoolse' manier geoefend: als teksten met vragen. In mijn alternatieve les gaat dat wat anders, bij de controlegroep probeer ik weliswaar variatie in werkvormen aan te brengen, maar daar blijf ik qua didactiek op veilige afstand van het observerend leren en van de hardop-denken-strategieën.

De lessenserie is een interventie op de bestaande praktijk van het oefenen van teksten met vragen. In § 2.3 bleek dat de beide havo 2-klassen op het Leranium een behoorlijk probleem hadden met inzichtvragen en de zogenoemde Toepassing 2-vragen uit de RTTI-classificatie: vragen die de toepassing van vaardigheden in een onbekende context vereisten. In § 2.3 werd daarbij verwezen naar de bewustmakingsmethode van Gerard Westhoff (Bimmel 1999, p.30-32 naar Westhoff (1991, 33)) als een optie om dit probleem te lijf te gaan. Wanneer een leerling zich bewust wordt van de strategieën die hij kan gebruiken om een tekst te leren kennen, dan is hij met het benoemen van die strategieën (het benoemen daarvan = de al eerder genoemde *verbalisatiefase* in het leerproces) immers een heel eind verder met de oplossing van genoemde probleemvragen dan zijn *peers* die alleen teksten met vragen beantwoorden (Bimmel 1999, p.30-32).

Mijn lessenserie is gebaseerd op het bewust maken van die leesstrategieën, door leerlingen hardop denkend teksten te laten analyseren en door *peers* dit leesproces te laten observeren en evalueren. De vier basisstrategieën van Palincsar en Brown (1984) die eerder werden genoemd in § 3.1 vormen een richtsnoer in de lessenserie.

Hieronder volgt een globale beschrijving van de lessen. Voor het gedetailleerde lesmateriaal (docentenhandleiding, leerlingenmateriaal, model didactische analyses, tests en testresultaten) verwijs ik naar de bijlagen.

In Les 1 staat **hardop denken** en het voorkomen van signaalwoorden centraal. Ik leg de hardopdenk-methode uit via *modeling*, en laat de leerlingen eerst in duo's oefenen op een korte tekst over *folkloristische rariteiten* uit de National Geographic: de ene leerling verbaliseert zijn denkstappen bij het lezen en het zoeken naar 'binary oppositions' in de tekst, de buurman observeert en geeft zo nodig *prompts*. Pas later wordt er aan elkaar feedback gegeven en wordt er nabesproken of de methode effectief was. Halverwege de tekst wisselen de leerlingen van rol.

De controlegroep doet dezelfde tekst, maar werkt schriftelijk.

Onderdeel 2 is een tekst over *Weerwolfsziekte*. Ging de eerste tekst over 'binary oppositions' met inhoudswoorden als bindend element, hier gaat het om de signaalwoorden (dus functiewoorden). Ik deel mijn klas in 7 groepen van 4 in (genummerde hoofden), die alle 1 tot 2 alinea's onderzoeken op tekstverbanden. Daarna gaan de 'genummerde hoofden' bij elkaar zitten en wijst iedere leerling de tekstverbanden aan in de onderzochte alinea's, door de zoekstrategie naar signaalwoorden te expliciteren. De andere groepsleden kijken of ze het met de werkwijze eens zijn.

De controlegroep werkt hier schriftelijk en in duo's.

Voor het derde lesonderdeel geldt in beide groepen niet zozeer het verbaliseren van de strategie om signaalwoorden te vinden, maar heb ik gezocht naar een snelle manier om vast te stellen of de strategieën tot resultaat leiden. De docent deelt 28 markeerstiften uit en geeft de leerlingen een hand-out met een ultrakort betoog over het verbieden van kinderreclame. De leerlingen moeten vier vragen beantwoorden, naar onderwerp, hoofdgedachte, argumenten, en conclusie, door met de markeerstift in de tekst te onderstrepen. De signaalwoorden liggen hier voor het oprapen, maar omdat er niet geschreven wordt is fast feedback mogelijk: de leerlingen krijgen meteen zicht op hun eigen prestatie, en de manier waarop ze tot hun antwoord kwamen.

In Les 2 draait alles om **voorspellend lezen**. Er zijn twee lesonderdelen. De leerlingen zijn in duo's bezig met hardop denken. Ze lezen uit de inleiding bij een biografie van Anne Frank (vanaf 13 jaar) de reacties van Joodse mensen met een oorlogsverleden op de cultstatus van Anne Frank. Sommige reacties zijn tegen de verwachting in negatief.

De leerlingen moeten op aangegeven cues niet alleen hardop samenvatten wat ze net gelezen hebben, maar doen daar af en toe ook een voorspelling over het verdere tekstverloop. Dit is een van de vier belangrijke strategieën voor rolwisselend leren die Palincsar & Brown (1984:120-124) noemen.

Het tweede onderdeel van deze les gaat ook over een tekst waarbij de titel niet aangeeft wat er in de tekst staat: 'Waar is die snackbar nou? Blijkt te gaan over angstige vakantiegangers. De werkwijze is vergelijkbaar met eerdere hardop-denksessies in duo's. Maar de opdracht die de leerlingen nu meekrijgen is: bedenk wat onderwerp, hoofdgedachte, tekstdoel en publiek zal zijn.

Leerling A leest en denkt hardop: na iedere alinea vat hij samen wat hij net gelezen heeft. Na alinea 2 moet leerling A een voorspelling over het tekstverloop doen. Leerling B observeert en noteert wat hij ziet aan leesstrategie, tekstinzicht, etc. voor het evaluatiegesprek na afloop. Vanaf alinea 5 draaien we de rollen om. Leerling B voorspelt na alinea 6 hoe de conclusie van de tekst zal zijn.

De controlegroep leest hier individueel of twee aan twee en maakt de vragen bij de tekst.

In les 3 draait alles om het **samenvatten** van teksten. De les vult H5 van Nieuw Nederlands aan, dat hetzelfde onderwerp behandelt. In de controlegroep gaan we samenvatten in sneltreinvaart, dat wil zeggen: zonder tekst. De klas wordt ingedeeld in groepjes van 4 leerlingen die bij toerbeurt even naar het bureau van de docent mogen komen om 30 seconden in de (korte) tekst *Jongens en meisjes gescheiden* te lezen. Daarna brengt de leerling verslag uit aan zijn groepje en is er 2,5 minuut tijd voor overleg en voor het maken van aantekeningen, waarna het volgende groepslid 30 seconden mag gaan lezen. Dit proces herhaalt zich tot iedereen geweest is.

Daarna wordt de samenvatting in drie minuten afgerond en mogen woordvoerders van iedere groep het resultaat aan de klas voorlezen. Er volgt een goede nabespreking over de leesstrategieën die gebruikt zijn: wat werkte wel, en wat niet, hoe gingen de leerlingen om met tijdsdruk, etc..

De controlegroep maakt de vragen bij de tekst.

De tweede helft is een groepssamenvatting: werkvorm is *Adopteer een deel van de tekst*. In vier groepjes van 7 tot 8 leerlingen wordt een tekst uit de *Kijk* over het (on)nut van voedselpillen in vier gedeeltes aan de leerlingen aangeboden. De tekstdelen zijn na een gezamenlijk gelezen inleiding heel goed per deel samen te vatten. Iedere groep neemt een gedeelte voor zijn rekening: de leerlingen binnen deze groep worden experts in het samenvatten van het aan hen uitgereikte tekstgedeelte. In een nieuwe groepssamenstelling waarin de leerlingen plaatsnemen die de overige drie tekstdelen hebben voorbereid, wisselen de leerlingen de samenvattingen van hun tekstgedeeltes aan elkaar uit, ze presenteren hardop samenvattend hun werk en observeren het werk van *peers* in hun groep. Vervolgens spreken ze af wie als woordvoerder een samenvatting van de hele tekst aan de klas zal navertellen.

In de controlegroep maakt elke leerling een samenvatting van het toegewezen tekstdeel. Hier strepen de leerlingen door welke informatie niet belangrijk is. Daarna maakt ieder een samenvatting van zijn tekstdeel van maximaal 15 woorden per alinea en wordt er samengevoegd.

In les 4 staat in beide klassen de tekst *Gevangenis voor gevorderden* uit de *Kijk* centraal. Deze grote tekst valt in stukken uiteen, die na een hardop door de docent *gemodelde* inleiding aan groepen van vier leerlingen wordt overgedragen. Het gaat hier om **rolwisselend leren**: in iedere groep verdeelt een leerling met een beperkte docentrol de tekstdelen over de groepsleden. De leerlingen lezen in stilte, maken dan vragen voor de groepsleden bij hun



gedeelte van de tekst en schrijven die op post-it-kaartjes die ze vervolgens op de tekst plakken. Daarna wordt in ieder groepje de leesstrategie en de manier waarop de vragen tot stand zijn gekomen besproken. Op welke manier bevorderen de zelfgemaakte vragen het tekstbegrip? Zijn ze relevant?

De controlegroep maakt vragen die ik in het lesboekje heb aangeleverd.

De tweede helft van de les gaat over *triolezen*. We gebruiken daarbij de tekst *Je held achterna* uit de nieuwste VWO 2-editie van Nieuw Nederlands. De tekst heeft een aantal moeilijke woorden die wel uit de context kunnen worden afgeleid en dat is ook met opzet zo gekozen. De klas vormt drietallen, waarin de groepsleden een specifieke rol krijgen. De rollen beperken de leerlingen in hun mogelijkheden: het *Oog*, het *Brein* en het *Geheugen*. Alleen het *Oog* heeft de tekst: deze leerling mag de tekst lezen. Hij wordt aangestuurd door het *Brein*: dit is de leerling die de aanpak van de groep bedenkt om de tekst die het Oog voor zich heeft samen te vatten. Het *Brein* mag als enige in de groep vragen stellen. De derde leerling is *het Geheugen*. Dit is de enige leerling die iets mag opschrijven. De taak van het *Geheugen* is om belangrijke dingen te onthouden, d.w.z. te noteren. Hij/zij doet dit alleen wanneer het *Brein* daartoe de opdracht geeft.

Het *Brein* moet als spil van de groep de juiste vragen stellen aan het *Oog* en moet proberen goede opdrachten te geven aan het *Geheugen*. Het *Brein* mag het *Oog* niet vragen om de hele tekst te lezen. De leerlingen krijgen maximaal 10 minuten om deze operatie uit te voeren.

De controlegroep behandelt deze stof eenvoudig als een tekst met vragen.

### **Eén op één hardop-denkonderzoek naast de les**

Omdat ik ervoor gekozen heb om een voortoets en een natoets te houden, en daarbij de hele Havo2-populatie te verdelen in een experiment- en een controlegroep, meet ik eigenlijk niet goed de vorderingen van de leerlingen. Ik zou het liefst van alle leerlingen ook tussentijds een diagnostische meting doen, ik wil immers zien hoe het proces van tekstbegripverwerving optreedt. Omdat dit niet mogelijk is (te omvangrijk) heb ik gekozen voor 6 leerlingen die nog 1 op 1 aan hardopdenk-onderzoekjes meewerken. Bij hen kan ik de vorderingen wel enigszins vaststellen (voor zover een kort onderzoek daarop zicht kan geven).

## 8 Onderzoeksresultaten

### 8.1 Onderzoeksvraag:

In dit onderzoek bestudeerde ik in hoeverre de beantwoording T2- en Inzichtvragen na afloop van de lessenserie door de experimentgroep beter werd uitgevoerd dan door de controlegroep. Dit was een resultaatmeting.

Daarnaast onderzocht ik bij 6 individuele leerlingen het leesproces. Ik wilde weten of er door modeling in de lessen en door oefening met *peers* een bewustwording dan wel ontwikkeling van denkstappen in hun leesproces op gang kwam of waarneembaar zou zijn. Ik deed dit in drie één-op-één-hardop-denksessies buiten de lessen, schreef de door de leerlingen geverbaliseerde verwerkingsprocessen van drie verschillende teksten uit, en codeerde die in een 24 rubrieken tellend categorieënschema.

### 8.2 Ontwerphypothese:

De hypothese bij deze onderzoeksvraag was: als ik signaleer dat deze havo2-leerlingen een probleem hebben met het beantwoorden van met name T2- en Inzichtvragen, een probleem dat ook uit de vakliteratuur over dit onderwerp blijkt, dan verwacht ik dat mijn interventie waarin leerlingen in de experimentgroep immers constant hardop denkend hun leesstrategieën moeten expliciteren, bij een nameting bij die experimentgroep tot significant betere prestaties zal leiden bij het beantwoorden van inzichtvragen, zowel in vergelijking met de resultaten van de voormeting als in vergelijking met de resultaten van de controlegroep in de nameting).

### 8.3 Uitkomst van het onderzoek:

Inderdaad vertoont de beantwoording van deze I- en T2-vragen een verbetering van de resultaten in de nameting ten opzichte van die van de voormeting. De voormeting onderstreepte in de eerste plaats nog eens de relevantie van een herbezinning op de traditionele vakdidactische aanpak bij Leesvaardigheid. Het was voor veel leerlingen weer erg moeilijk om een samengestelde hoofdgedachte te vinden (een zelf bijeen te rapen belangrijkste boodschap van de tekst, verspreid over de kernzinnen van verschillende alinea's).

Zowel bij

1. een meting over I- en T2-vragen,
2. als bij een meting over alle vragen die in voortoets en natoets overlappend waren,
3. als bij een totaalmeting van de voor- en natoets (alle vragen, inclusief de vragen die in voor- en natoets verschillend zijn),

bleek dat de natoets significant beter gemaakt was dan de voortoets. Alle leerlingen boekten flinke vooruitgang. Dit blijkt ook uit figuur 1 en 2.

Maar: het hypothetische verschil tussen de resultaten van de experimentgroep en van de controlegroep bleef uit. ( $p > 0,05$ )

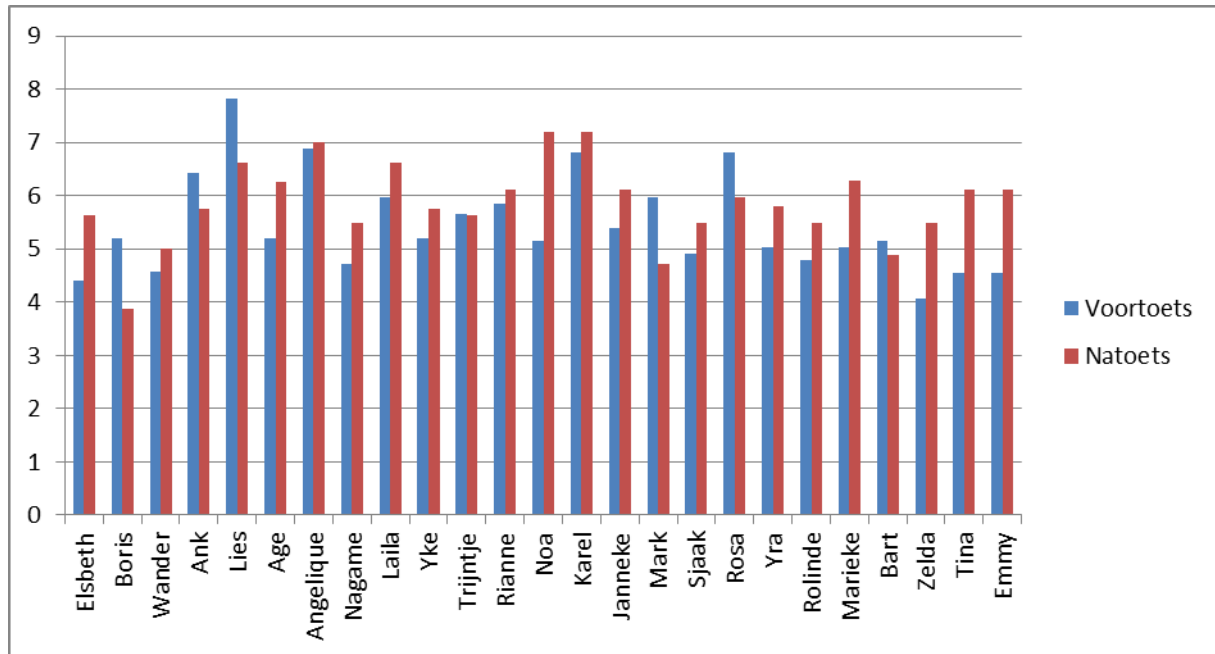
- |                                  |   |
|----------------------------------|---|
| 1.Meting van I- en T2-vragen     | → exp: M = 0,58, SE = 0,21, ctrl: M = 0,79, SE = 0,38 |
| 2.Meting van overlappende vragen | → exp: M = 0,58, SE = 0,18, ctrl: M = 0,88, SE = 0,33 |
| 3.Totaalmeting (alle vragen)     | → exp: M = 0,42, SE = 0,19, ctrl: M = 0,89, SE = 0,30 |

Het verschil tussen de prestaties bij voor- en natoets in de controlegroep bleek zelfs iets groter dan in de experimentgroep. Gemiddeld ging de controlegroep meer vooruit.

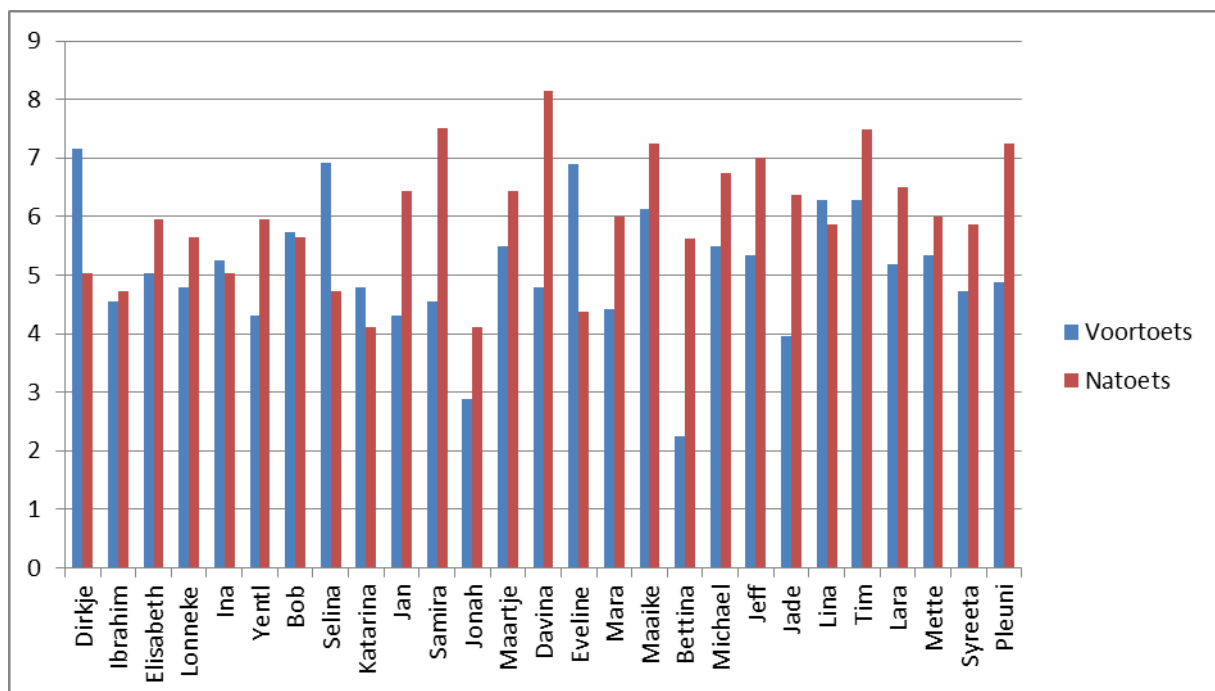
Uit figuur 2 en 3 is wel op te maken dat de prestaties in de experimentklas een geringere spreiding ten opzichte van het klassengemiddelde vertonen dan in de controleklas, maar van een significant verschil tussen beide groepen is beslist geen sprake. De experimentklas had net iets minder onvoldoendes dan de controleklas, de natoets was hier wel beter gemaakt.

Het pleit overigens voor de toets dat de weging van de vragen kennelijk zo uitgebalanceerd is dat het voor het meten van gemiddelde scores nauwelijks uitmaakt op grond van welke van de drie sets vragen de klassengemiddeldes vastgesteld zijn.

Experimentgroep, fig.2



Controlegroep, fig.3



## 8.4 Evaluatie, verklaring en aanbevelingen

Wanneer we ons in onze toekomstige aanpak van het leesvaardigheidsonderwijs veel meer op het aanbieden van didactische vormen zouden richten die bewustwording van de leesstrategie bevorderen, dan heeft dat zeker veel voordelen: mijn experimentklas is er immers niet bepaald slechter van geworden. Maar de controlegroep heeft wel dezelfde vooruitgang geboekt. Die groep is beslist niet met observerend leren bezig geweest in deze periode. Hoe nu?

Ik kan twee verklaringen bedenken voor deze uitslag: een uit de praktijk op mijn school en een uit de theorie.

1. Ik weet van mijn collega die de controlegroep les gaf, dat zij in het algemeen erg focust op bevordering van de bewustwording van leesstrategieën. We hebben samen juist nadrukkelijk besproken van welke didactiek zij voor dit project zou afzien. Het zou dus goed kunnen dat de leerlingen van de controlegroep al meer getraind waren in het bewust gebruiken van leesstrategieën dan de mijne, en dat voor hen een overgang naar wat traditioneler leesvaardigheidsonderwijs met iets meer teksten met vragen, in combinatie met het nieuwe onderwerp over signaalwoorden en alineaverbanden, evenzeer een welkome verandering betekende als de hardop-denken/observerend leren-didactiek in mijn klas. Het is mogelijk dat de klassen in dit opzicht 'stuivertje hebben gewisseld.'

Daarnaast was ik in deze lessenserie ook lestijd kwijt aan het zorgvuldig modelen van de hardop-denkstrategieën, die tijd had mijn collega in de controlegroep onmiddellijk over voor de inhoudelijke leesvaardigheidstaak. Dit is geen aanbeveling om voortaan van dergelijke experimenten af te zien, integendeel, maar de havo 2-groepen zijn van nature al vrij bewerkelijk.

2. Maar ook vanuit de theorie verwacht ik niet dat focus op de strategie in alle gevallen gunstig zal zijn voor leerlingen die met leesvaardigheidsproblemen te kampen hebben.

Of het optreden van leesdeficiënties bij leerlingen correleert met prestaties binnen de T2- en de I-categorie, of juist binnen de T1-vragen, hangt misschien nog van andere zaken af.

Onderzoekster Truus Schijf (2009,) neemt in haar dissertatie *Lees- en spellingvaardigheden van brugklassers* (2009, p.151) uit onderzoek van Hacquebord uit 2000 een indeling in drie subklassen zwakke lezers over, waaruit een subtiel verband tussen verschillende soorten leesproblemen en de prestaties bij T1-, T2- of I- vragen kan blijken. De volgende drie lezersgroepen worden in Schijfs dissertatie onderscheiden:

1. compenserende lezers – zij hebben moeite met vragen op microniveau van de tekst (op zinsniveau), maar macro-vragen (over grotere tekstverbanden) beantwoorden deze leerlingen gemiddeld of hoger en hierin 'compenseren' ze dus hun moeilijkheden met tekstbegrip op zinsniveau. In het RTTI-toetsmodel waarmee ik mijn toetsvragen in verschillende vraagtypen heb ingedeeld, zouden voor deze groep dan juist de als T1 gelabelde vragen best lastig kunnen zijn (zie omschrijving T1-vragen voor leesvaardigheid in het RTTI-handboek op p.138)
2. schoolse lezers – zij scoren op microvragen gemiddeld of hoger maar op macrovragen scoren ze laag. De Inzichtvragen uit het RTTI-toetsmodel zouden voor deze leerlingen extra moeilijk kunnen zijn.
3. probleemlezers, voor wie zowel micro-als macroniveau van de tekst problemen oplevert.

De leerlingen die thuishoren in de tweede van deze lezersgroepen is wellicht wakker geschud door mijn interventie. Maar was het juist die groep die het grootste leesvaardigheidsprobleem had? Is het niet de moeite van vervolgonderzoek waard om te zien in hoeverre het ook de *compenserende* lezers zijn die slechte klassengemiddelden voor leesvaardigheid veroorzaken? In hoeverre kunnen het ook juist deze leerlingen zijn, de leerlingen die veel meer moeite hebben met signaalwoorden en tekstverbanden binnen alinea's, en die op meso- en microniveau moeten worden bijgespijkerd?

## 8.5 Aanbeveling voor verder onderzoek

Daarom is het volgens mij belangrijk dat docenten goed in beeld krijgen in welk deelgebied van het leesvaardigheidsonderwijs zwakke presteerders nu moeite hebben om te scoren: hebben ze moeite met vragen op micro-, meso-, of juist op macroniveau van de tekst? Zijn het compenserende lezers bij wie het technisch lezen nog niet helemaal voltooid is, zijn het de schoolse lezers in de tweede categorie hierboven, die ik verwacht had, leerlingen die op zins- en alineariveau wel kunnen scoren op T1-vragen maar die weinig inzicht hebben in de grote lijn van een tekst, of zijn het lezers die bijvoorbeeld een zo kleine woordenschat hebben dat ze alleen op die grond al probleemlezers zijn en moeite hebben met zowel het micro- als macroniveau van de tekst? In dat geval is de koppeling van een nog wat gemankeeerde leesvaardigheid aan moeilijkheden met T2- en I-vragen (van een RTTI-toets) een voorbarige aanname, omdat er ook lezers zijn die juist veel meer moeite hebben met de T1-vragen. Een aanbeveling voor verder onderzoek of herontwerp is dan ook: laten we vooral eerst beter in kaart brengen in welke van de drie bovenstaande categorieën leerlingen we onze probleemlezers moeten onderbrengen. Als we daar als docenten meer van weten, dan zouden we in elk geval beter kunnen voorspellen hoe onze leerlingen op een toets zullen presteren, en kunnen we in onze lessen beter op al die verschillende leesproblemen en lesmogelijkheden anticiperen. Ik verwacht dan een mix van verschillende didactieken, die op die verschillende behoeften is afgestemd: een gedifferentieerder vorm van leesvaardigheidsonderwijs.

## 8.6 Evaluatie flankerend onderzoek

Mijn flankerend onderzoekstraject is bij al deze vragen wel interessant, en voor mij een goede indicator van een mogelijk probleem bij deze interventie. Waar mijn lessenserie wat al te bont en veelzijdig kan zijn geweest, waren de 1-op-1-sessies vanaf een zeker moment echt verschrikkelijk saai voor de leerlingen. Dat was voor sommigen een aanslag op hun motivatie. Voor mij als docent was het interessant: ik heb zelden zo goed kunnen zien hoe leerlingen nu precies denken bij het uitvoeren van een leesvaardigheidstaak. Maar ik vond het ook verontrustend om te zien hoe pril hun leesvaardigheid nog is:

Wanneer uit de 1-op-1-sessies blijkt dat in de eerste sessie maar één van de zes leerlingen erin slaagt om halverwege de tekst een cruciale woordbetekenis uit de context op te maken (cruciaal in die zin, dat verder lezen zonder dat de woordbetekenis daarbij doordringt onherroepelijk moest leiden tot stagnerend tekstbegrip), gaat op dat moment niet om een probleem op microniveau van de tekst? Het woord in kwestie was overigens 'recessie'. De betekenis van dat woord mag een havo 2-leerling van mij onderhand wel weten, in deze tijd. het probleem is dan een te kleine woordenschat.

Voor een leerling als Zelda geldt dat in nog iets sterkere mate, omdat ze van origine niet Nederlands is. Het woord 'lus' kende ze niet, merkten we bij de knoopoefening uit de hardop-denksessies. Dat is best lastig voor de leerling, maar ook voor de docent: deze leerlinge praat namelijk wel veel en graag, dus een observant gaat er niet automatisch vanuit dat dergelijk woorden ontbreken in haar vocabulaire.

Een en ander vertaalt zich ook in de gekozen leesstrategie. Uit de tabellen en diagrammen in bijlage 3 blijkt dat bijvoorbeeld Elsbeth's belangrijkste hardop-denksessies gericht zijn op communicatie met de proefleider (gecodeerd als RE) en op herlezen van de tekst (gecodeerd als RR). Dat is ook terug te lezen in haar verslag (bijlage 4). 'Samenvatten' blijkt voor deze leerling vrij lange tijd hetzelfde te zijn als het hardop herlezen van de tekst die ze net voorgelezen heeft. Het is dus zaak dat deze leerling met een didactiek geconfronteerd wordt die op termijn voorkomt dat ze aan deze opvatting van de taak 'samenvatten' blijft vasthouden. Een leerling als Karel heeft de opdracht van meet af aan veel beter in de gaten. In de eerste sessie zie je een grote variëteit aan leesstrategieën, en deze leerling is zich ook bewust van het nut van het hardop-denken: bij hem registreerde ik bijvoorbeeld ook wel eens de code KRH: verder lezen in de hoop dat e.e.a. later duidelijk wordt (en Karel benoemde dan hardop die beslissing: dan hebben we het wel over een vordering!). En verder niets ten nadele van Elsbeth:

op een bepaald moment brengt zij de tekst in verband met de buitenwereld: ze zoekt dan echt naar analogieën tussen de tekst en dingen die ze kent uit de werkelijke wereld (gecodeerd: FSA), en dat vind ik heel hoopgevend.

Een ander signaal dat juist uit de hardop-sessies 1 op 1 kwam, was: de leerlingen zagen duidelijk op tegen nog een derde keer een vermoeiende sessie waarin ze constant moesten verbaliseren hoe ze het zojuist gelezen stuk tekst betekenis zouden geven. De tweede keer vonden ze leuk, maar lang niet iedereen slaagde erin om uit de tekst (+ tekening) een knoop – de dubbele schootsteek - te leggen. Dan wilden ze toch wel graag dat de sessie werd afgesloten met het leggen van de knoop (door henzelf, wel te verstaan).

In de laatste sessie, voor sommigen op dezelfde dag als de toets, heb ik bedacht dat de leerlingen er het meest bij gebaat waren dat ze nog even goed zouden oefenen op onderwerp en hoofdgedachte. Ik heb hen daarom zelf in stilte laten lezen, en toen gevraagd of ze onderwerp en hoofdgedachte uit deze tekst uit de voor hen onbekende nieuwe editie van Nieuw Nederlands (nieuwe editie) wilden destilleren. ('Marktplaats voor exen', over een website waar mensen de cadeaus van hun ex-geliefde kunnen aanbieden). Het idee van een hardop-denksessie is dan eigenlijk niet meer aan de orde, want ik stel hen vragen. In het hardop-denksprotocol mag ik slechts observeren. Ik probeerde wel de procedure zo dicht mogelijk bij het uitgangspunt van de sessies te houden, door nog steeds te blijven vragen: 'Hardop graag, wat denk je nu, wat ga je nu doen?' Wat ik nu echter vooral van hen wilde weten, was: welke denkstappen expliciteer je om achter onderwerp en hoofdgedachte van een tekst te komen? In het codeerschema is voor de derde sessie een enorme verschraving van het aantal denkstrategieën te zien, en daar schrik ik dan wel van: het nadeel van te grote sturing door een tekst met vragen komt zo beangstigend duidelijk in beeld: het gevolg van vragen stellen is immers een veel minder rijk en gevarieerd denkproces tijdens het lezen. Dat is nu net niet niet wat we verstaan onder rijk en betekenisvol onderwijsaanbod.

Toch was het in dit geval het beste wat ik kon doen. De leerlingen waren al die tijd welwillend geweest, maar ze hadden er nu toch niet meer helemaal het geduld voor en begonnen te zuchten als ik hen uit een les plukte voor een volgende sessie. Bovendien naderde er nu een toets waar iedereen nu toch een verbetering wilde zien.

Die resultaten waren er wel naar bij dit groepje, dat natuurlijk toch een voorkeurbehandeling heeft gekregen. De rode vlakvulling geeft onvoldoende scores aan (het betreft de voortoets). De gele vlakvulling duidt op een verbetering boven de 0,5 scorepunt.

#### Inzicht- en T2-vragen

Elsbeth	5,235294	6	0,764706
Karel	6,666667	8,411765	1,745098
Age	4,970588	6	1,029412
Nagame	4,441176	4,666667	0,22549
Tina	4,333333	6,294118	1,960784
Zelda	4	4,705882	0,705882

#### Overlappende vragen

Elsbeth	5,071429	5,772727	0,701299
Karel	7,136364	8,714286	1,577922
Age	5,5	6,181818	0,681818
Nagame	4,428571	5,363636	0,935065
Tina	4,545455	7	2,454545
Zelda	4	5,285714	1,285714

#### Alle vragen

Elsbeth	4,413793	5,625	1,211207
Karel	6,802632	7,206897	0,404265
Age	5,189655	6,25	1,060345
Nagame	4,724138	5,5	0,775862
Tina	4,552632	6,12069	1,568058
Zelda	4,078947	5,5	1,421053

Met name Tina en Zelda scoren dan behoorlijk veel beter op de natoets, terwijl ze dit jaar al behoorlijk vaak met zwakke cijfers worden geconfronteerd. Dit groepje leerlingen heeft in ieder geval geprofiteerd van een grote hoeveelheid extra aandacht. Ik merkte wel dat de leerlingen uit de 1-op-1-sessies nu beter wisten hoe ze een leesstrategie konden inzetten, en dat ook steeds vaker bewust deden. Kanttekening is, dat waarschijnlijk elke vorm van extra aandacht een dergelijk effect kan sorteren, zolang die extra aandacht er maar is.

Ook bij de zwakkere leerlingen uit mijn klas kan ik helaas geen grotere vooruitgang bespeuren ten opzichte van de leerlingen die al eerder gemiddeld of hoger scoorden of ten opzichte van matige presteerders in de controlegroep. Dat is uiteraard jammer, maar dat is het risico bij een kort onderzoek. Effecten op de lange termijn zijn wellicht wel van onderwijs in de leesstrategieën te verwachten:

- hoe bekender leerlingen zijn met hardop-denkstrategieën, hoe minder lestijd de docent kwijt is aan nadrukkelijk modelen van de hardop-denkactiviteiten, en de werkvormen in de les worden dan ook steeds vanzelfsprekender.

- het feit dat er evenmin een achteruitgang van de resultaten ten opzichte van de controlegroep heeft plaatsgevonden is geruststellend, en het is een bevestiging dat deze lessen de leerlingen op hetzelfde peil kunnen houden als de lessen waarin leerlingen vooral op teksten met vragen oefenen. Die lessen zijn wel een stuk saaier.

### 8.7 Effectiviteit van de lessenserie op grond van mijn ontwerpregels:

#### Doelen vaststellen

##### Ontwerpregel 1

Aan mijn ontwerpregel dat de leesstrategie centraal moet staan in de lessen heb ik voldaan, maar of het *modelen* van de hardop-denkstrategie aan alle leerlingen voldoende duidelijk heeft gemaakt met welk doel we deze lessenserie hebben gedaan, dat betwijfel ik. Ik weet wel dat ik de lessenserie heb moeten uitbreiden om het *modelen* van de strategie voldoende duidelijk te maken (zie Bijlage 13 en Hoofdstuk 9). Ook was het echt nodig dat leerlingen langer kleine voorbereidende oefeningen deden. Het *modelen* van zo'n strategie moet eenvoudigweg goed gebeuren: de stelling van Bimmel & Van Schooten werkt namelijk ook in negatieve vorm: door onvoldoende hardop duidelijk te maken aan de leerlingen wat het plan van aanpak moet zijn bij het lezen van een tekst, riskeert een docent dat de leesstrategie onzichtbaar blijft. (naar: Bimmel & Van Schooten 2004, p.88)

##### Ontwerpregel 2

Ook ontwerpregel 2, waarin ik mezelf de opdracht gaf om voldoende tijd te besteden aan het observeren en evalueren door de leerlingen zelf, behoeft wel een kanttekening: dit is enorm belangrijk bij het idee van een hardop-denksessie, maar het observeren en becommentariëren moet echt spelenderwijs gebeuren: het moet in een opdracht zijn verpakt. Eenvoudig een observatieformulier maken en leerlingen de instructie geven om elkaars denkproces daarmee te beschrijven, is niet altijd uitdagend genoeg. Dat leerlingen iedere les diep willen nadenken over de vraag waarom de ene leesstrategie tot een beter inzicht in de tekst zou kunnen leiden dan de andere, dat waag ik te betwijfelen. Deze kritiek treft ook mijn ontwerpregel 5: leerlingen moeten altijd bereid zijn om mee te doen, en moeten dus ook observeren.

### Ontwerpregel 3

In ontwerpregel 3 stelde ik dat de leesstrategieën die ik mijn leerlingen wilde aanleren vooral betrekking moeten hebben op strategische problemen op meso- en macroniveau. Ik vraag me na deze interventie af of dit niet de halve waarheid is: ik verwees in dit paper naar de dissertatie van Truus Schijf voor een theoretische onderbouwing van deze twijfel. Ook het microniveau van een tekst verdient aandacht, en de moeilijkheden van de ene leerling zijn die van de andere niet.

### Vertrouwd maken met de aanpak

### Ontwerpregel 4

Het is verplicht om de hardop-denksstrategie te modelen. Dit is gelukt, maar ik vond het vrij lastig, want een docent moet het aandurven om zich bijvoorbeeld voor de klas te laten verrassen door een wending in de tekst. Maar de docent bereidt ook zijn lessen voor: dan kent hij de wending in de tekst van te voren, en is de les een toneelstukje geworden. Dat is niet erg, maar een docent moet zich dit wel van tevoren realiseren. Het blijft immers een lastige opgave voor iedere leraar om zich voor het oog van zijn klas 'goed voorbereid' te laten 'verrassen' door een tekst (als reactie op de aanbevelingen van Palincsar en Brown 1984, p.169)

### Motivatie

### Ontwerpregel 6

De leerlingen uit mijn havo 2-klas moesten af en toe zeker hun leesstrategieën hardop benoemen, omdat ik ze soms behoorlijk pittige teksten had aangeleverd. De gedachte was: als een tekst te gemakkelijk is, dan gebruikt een leerling zeker geen leesstrategie. De teksten moesten dan ook Vygotski's 'zone van de naaste ontwikkeling' liggen. Bij mijn doceerstijl hoort het helaas ook wel eens dat ik te moeilijk lesmateriaal maak, dat is voor mij een valkuil. Dan kan voor de leerlingen een motivatiedip op de loer liggen, waardoor de focus op het ontwikkelen van leesstrategieën averechts kan uitpakken. (zie Wilhelm 2001, p.15-16).<sup>4</sup> Dat gevaar was er nu bij de 1-op-1-sessies, eigenlijk tot mijn verrassing, en daarom heb ik de derde bijeenkomst voor een andere en snellere test gekozen (vragen naar onderwerp en hoofdgedachte), terwijl ik wist dat dit mijn kansen om een ontwikkeling te registreren in de leesstrategieën van de zes individuele leerlingen drastisch zou reduceren. Maar forceren had een negatiever effect gehad. De hardop-denksessies 1-op-1 zijn nu een aardig kijkje in de keuken geworden.

---

<sup>4</sup> Wilhelm (2001:15-16): *Think-alouds are a useful teaching strategy when they help a reader through her zone of proximal development, assisting her to develop a particular strategy or set of strategies that she cannot use independently, and when they help her to engage with a text important to her current purposes (zie ontwerpregel 3)* *Think-alouds, like any teaching strategy, are not appropriate when students already know how to use a featured reading strategy, when they do not have a need to use the strategy, or when the strategy is so complex that it lies beyond their zone of proximal development*



## 9 Uitvoering van de lessenserie en aanbevelingen voor herontwerp

De vier werkwijzen die ik ontleende aan Palincsar en Brown (1984:120-124) vormen de basis van mijn lessenserie:

1. hardop samenvatten van de zojuist gelezen teksten,
2. vragen stellen aan de tekst,
3. verklaren / ophelderen van tekstelementen die niet meteen duidelijk zijn,
4. voorspellingen doen over het vervolg van de tekst.

Binnen mijn onderzoek zijn het onafhankelijke variabelen bij het doel: verbetering van de resultaten bij het maken van inzichtvragen en zogenaamde Toepassing 2-vragen uit het RTTI-model van Drost en Verra (2012). Dit doel geldt als afhankelijke variabele.

Iedere les van 80 minuten had in de oorspronkelijke opzet één van deze strategieën als thema, en bestond grotendeels uit teksten 'uit het werkelijke leven'. Daarbij had ik een buffer van twee lessen in mijn planning, voor het geval dat leerlingen meer moeite zouden hebben om aan de werkwijze te wennen dan ik hoopte. Daarvan is er uiteindelijk één gebruikt. In mijn verslaglegging van de werkelijk uitgevoerde lessen (zie praktijkevaluaties in Bijlage 3 en herontwerp in Bijlage 13), komt uiteindelijk een les 5 voor. Eén van de problemen was een jubileum met een grote schoolvoorstelling, waardoor ik de eerste twee lessen zes leerlingen moest missen. Die leerlingen hebben extra lessen gekregen.

In bijlage 3 zijn in mijn oorspronkelijke lesopzet in rode letter praktijkevaluaties van mijn eigen lessen weergegeven. De interactie met de leerlingen of hun snelheid van begrip vroegen geregeld om een afwijking van de oorspronkelijke lesopzet. Daaraan moest ik voldoen, want

If we give students a task within their zone of Proximal Development, the opportunity of learning is there, provided we assist. (Wilhelm 2001:12)

Dit was in overeenstemming met ontwerpregel 6.4: mijn verwachtingen moest ik steeds bijstellen en aanpassen aan wat er bij de leerlingen gebeurt (Palincsar en Brown 1984, p.169), wat uiteindelijk heeft geleid tot herontwerp. Het belangrijkste gevaar in deze interventie, dat had kunnen veroorzaken dat mijn onderzoek niet zou voldoen aan mijn ontwerpregel 6.2, was een teveel aan aandacht voor de hardop-denkprocessen en een tekort aan aandacht voor de observatietaken van de leerlingen. Ook die taken moesten eigenlijk *gemodeld* worden: het uitdelen van observatieformulieren en het kort bespreken van de verschillende categorieën waarin leerlingen de geobserveerde strategieën van hun *peers* konden onderbrengen was niet voldoende om hen vanaf les 1 op een zinnige manier aan een observatietask te zetten. Observerend leren was echter wel een voorwaarde voor het ontwikkelen van een adequate leesstrategie (Ontwerpregel 6.3). In § 3.1 verwees ik hiervoor naar Rijlaarsdam (2005:10) en Hattie en Timperley (2007, p 102): wanneer een leerling geobserveerd wordt, dan kan deze leerling daarna ook feedback krijgen. In veel gevallen leidt dit ertoe dat een leerling daadwerkelijk gaat zoeken naar verbeterpunten en naar bijsturing in zijn leerproces. Een gebrek aan adequaat uitgevoerde observatietaken van de leerlingen zou de resultaten van mijn onderzoek dus wel degelijk negatief kunnen beïnvloeden. De observatie is een sine qua non in dit onderzoek. Ik moest dan ook echt de tijd hiervoor nemen, en niet doorhollen om alle onderdelen van de lessenserie maar binnen vier lessen te kunnen voldoen.

### 9.1 Evaluatie

In de eerste les bleek dan ook een tussenstap nodig te zijn, die niet in de oorspronkelijke lesopzet voorkwam. *Modeling* van het hardop denkend samenvatten en voorspellen - alles wat de leerlingen actief aan strategieën moesten inzetten - ging al goed: de leerlingen zagen wat de docent voordeed, en konden de vier gedemonstreerde strategieën goed benoemen (samenvatten op een cue-moment, vragen stellen aan de tekst, verklaringen zoeken,

voorspellen van het tekstverloop). Maar dit *modelen* had ook moeten gebeuren voor het observatieproces, en wel in de eerste les! In het herontwerp is daarin voorzien. De leerlingen moeten zien hoe de docent observeert, en ze moeten dat zelf ook eerst apart oefenen voordat ze met een observatieformulier op *peers* kunnen worden losgelaten. In mijn lessen moeten ze het doen met het klassikaal bespreken van het observatieformulier, en dat bleek te weinig instructie. Het rendement bij de observatietaak in de eerste tekst van les 1 was lager dan ik wilde, en het heeft me misschien wel meer lestijd gekost om dit te herstellen dan wanneer ik het als speciaal lesonderdeel had ingebouwd. Ik heb de leerlingen na les 1 moeten toespreken en ik heb toen duidelijk gesteld dat meedoen altijd verplicht was. Hiermee deed ik vooral recht aan de eerder aan de leerlingen toegelichte uitgangspunten van ontwerpregel 6.1. De leerlingen kenden het doel van de lessenserie en hielden zich desondanks even niet aan hun afspraken. Ze zijn ook nog jong...

In Bijlage 15 heb ik voorbeelden van good en bad practices uit het werk van leerlingen bijgevoegd. In Bijlage 14 ziet u een uitwerking van de observatiedata die leerlingen via de evaluatieformulieren aanleverden. Formulieren waarin leerlingen achter elke leesstrategie een vinkje hadden gezet vielen vanzelfsprekend af, maar toch zag ik bij een aantal leerlingen dat bij het tweede evaluatieformulier al wel selectiever was afgevinkt: de leerlingen waren toen al meer met een serieuze observatietaak bezig.

## 9.2 Herontwerp

In een herontwerp van de lessen zou ik daarom een filmpje van een hardop-denkende leerling inzetten om het observatieproces te *modelen* in de eerste les. Beeld- of audiomateriaal dat daarvoor geschikt zou zijn, zou ik na het separaat uitgevoerde 1-op-1-hardop-denkonderzoek eigenlijk wel voorradig kunnen hebben. Daarin werd immers in de tweede sessie door de leerlingen een handleiding gelezen, die ze ter plekke moesten uitvoeren: twee stukken touw moesten aan elkaar worden bevestigd met behulp van een ingewikkelde knoop, die in de tekst werd uitgelegd. De leerlingen waren er – mild uitgedrukt – niet erg goed in. Maar hun leesstrategie werd zo wel heel duidelijk: je hoorde hen niet alleen de denkstappen en plannen uitspreken, maar je zag ook hun pogingen om die knoop te leggen. Het was bij deze sessies duidelijk te zien wanneer een leerling tekst letterlijk herlas, want een leesbeweging naar voren of naar achteren in de tekst was altijd zichtbaar door de gelijktijdige handelingen van de leerlingen bij het knopen. Het leggen van de juiste knoop betekende uiteindelijk dat de tekst begrepen was. Daarom zou een filmpje hiervan in de toekomst goed oefenmateriaal zijn. Pas daarna zouden de duo's twee aan twee zinvol kunnen werken aan een tekst als 'Weerwolfsziekte' (les 1: tekst 2).

Het spreekt voor zich dat deze extra modelingssessie weer extra tijd kost, zeker als een klas traag van begrip is. Ik heb zeker meer tijd genomen dan ik van te voren had gepland om alles bij de leerlingen te laten landen en geen overhaaste stappen te nemen. Daarom denk ik dat de beschikbaarheid van een langzaam lesplan (Bijlage 13) en een snel lesplan (Bijlage 3) een docent die deze lessenserie wil gebruiken in staat stelt om te 'schakelen.'

## 9.3 Aanbeveling

Ik zou bij de overdracht van deze lessenserie het Triolezen niet dringend aanraden. Het was voor mijn klas een te grote opdracht om de drie functies van een lezer (zien, informatie verwerken, memoriseren) te scheiden in de gelimiteerde activiteit van een Brein (dat alleen opdrachten mag geven), een Oog (dat als enige de tekst ziet en daar op commando informatie uit mag doorgeven) en een Geheugen (dat als enige in opdracht van het Brein mag samenvatten). Het was erg moeilijk om de leerlingen te laten ervaren dat ze ook hier elkaar konden observeren bij de uitvoering van hun gelimiteerde taak. Die beperking vonden ze gewoon niet leuk. Het rendement van het 'samenvatten zonder tekst (les 3)' was dan ook veel groter. Bij dit onderdeel heb ik voor het eerst gedacht dat ik succes behaalde met het evaluatiedeel. De leerlingen waren erg competitief ingesteld bij het uitvoeren van de opdracht, en waren maar al te bereid om terug te blikken op de eigen strategie. Ik heb meteen besloten dat dit een lesonderdeel was dat ik gerust binnen enkele dagen kon

herhalen: het rendement van deze les leek me erg hoog. In de laatste les voor de natoets heb ik het een keer herhaald.

#### **9.4 Alternatieve verklaring voor het probleem: te krappe woordenschat**

De kleine woordenschat in beide havo 2-klassen is een flink probleem (zie Bijlage 1, p.34), dat niet speciaal wordt aangepakt in deze interventie. Een recent blok Taal en Woordenschat en povere resultaten bij de bijbehorende toets toonden dit recent weer duidelijk aan. Ook in de 1-op-1-hardop-denksessies bij mijn ontwerp onderzoek was dit te zien: twee meisjes wisten bij de knoop-oefening niet wat een 'lus' in een touw eigenlijk is, in de eerste onderzoekssessie kwam slechts 1 van de 6 leerlingen op de betekenis van de woorden *recessie* en *politieke extremisten* (NB: het ging om een tekst uit een informatief boek over Europa voor lezers vanaf 13 jaar: omdat ik ALLE leerlingen de betekenis van dit essentiële woord heb gegeven bleef de meting zuiver). Vaak missen leerlingen tijdens de toets de bedoeling van een vraag, of kunnen ze de kernzin uit een alinea niet begrijpen omdat ze een te kleine woordenschat hebben om de betekenis van het moeilijke woord uit de context te kunnen opmaken.

De oorzaak is wellicht dat de leerlingen in het dagelijks te weinig teksten zien om hierin grote vorderingen te maken.

In de 1-op-1-onderzoeken vonden leerlingen het, afgezien van de eerste sessie, behoorlijk moeilijk om mij als proefleider niet in het leesproces te betrekken. In het codeerschema komen dan ook vrij veel codes RE (reactie op de proefleider) voor. Zeker in de tweede sessie gebeurt dit - uit frustratie over de knoop die niet door de kandidaat gelegd werd - maar ook in de derde sessie komt deze code veel voor - hier vanwege de expliciete opdracht om hardop denkend te zoeken naar de hoofdgedachte en onderwerp van een tekst. Maar ook in de eerste sessie is er uit de voorkomens van code RR af te lezen dat sommige leerlingen in plaats van een alinea in eigen woorden samen te vatten (de expliciete opdracht) vooral de tekst nog een keer lezen. Dit doen ze dan bij wijze van samenvatting, en ik denk dat de conclusie gerechtvaardigd is dat de eigen woordenschat niet toereikend is om adequaat in eigen woorden samen te vatten. Daarin schiet deze lessenserie mogelijk het doel voorbij.

Dit verklaart mede waarom ik toch van mijn oorspronkelijke plan ben afgeweken bij de derde onderzoekssessie: ik heb een makkelijker tekst uit de nieuwste editie van Nieuw Nederlands gekozen, en de leerlingen daarbij de opdracht gegeven om de tekst in stilte te lezen, en daarna onderwerp en hoofdgedachte hardop denkend op te zoeken. Dit stuurde goed aan op de toets, maar dergelijke sturing was minder de bedoeling van dit onderzoek. Het hardop-denkenprotocol staat het althans niet toe. Toch was ontwerpregel 6.5 hier na mijn ingreep juist wel van toepassing: ik dreigde de motivatie van de leerlingen dusdanig kwijt te raken, dat ik hen niet meer aan een tekst kon zetten die qua woordenschat net zo diep in de zone van de naaste ontwikkeling lag als de eerste tekst die ze hadden moeten lezen. De verklaring die ik hiervoor kan aanvoeren, geldt ook voor het eerder genoemde Triolezen:

Think-alouds are not appropriate [...] when the strategy is so complex that it lies beyond the students zone of proximal development (Wilhelm 2001;16).

Met andere woorden: gaat een werkvorm de leerlingen niet goed af, is de lesopzet te complex, doe het dan misschien maar niet.

Voorafgaand aan de interventie heb ik door analyse van eerdere toetsen en classificatie van de toetsvragen in het RTTI-format wel bevestigd gezien dat de beantwoording van T2- en Inzichtvragen bij mijn klas in gevaar was. Maar of defecte leesstrategieën het belangrijkste obstakel vormen, dat durf ik niet met zekerheid te zeggen: tekstbegrip kan ook gefrustreerd worden door het woordenschatprobleem.

Zeker is wel dat de leerlingen nu bewuster hebben leren omgaan met hun leesstrategieën, en dat deze lessenserie daarom ook geen schade heeft opgeleverd: de data in § 8.3 wijzen op het tegendeel.

## Literatuur

- Bimmel, P. (1999) *Training en transfer van leesstrategieën. Training in de moedertaal en transfer naar een vreemde taal – een effectstudie bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs*. Den Bosch: Malmberg.
- Bimmel, P. E., Bergh, H. van den, & Oostdam, R. J. (2001). Effects of strategy training on reading comprehension in first and foreign language. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 509-529.
- Bimmel, P. E. & Schooten, E. van, (2004). The relationship between strategic reading activities and reading comprehension. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 4, 85-102.
- Bimmel, P. Canton, J. Fasoglio, D. Rijlaarsdam, G. (HOT) (2008). *Handboek Ontwerpen Talen*. Derde uitgave van de Kohnstamm Kennisreeks, Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Bonset, H. De Boer, M. Ekens, T. (2005). *Nederlands in de onderbouw. Een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho.
- Couzijn, M.(1995). *Observation of Writing and Reading Activities. Effect on learning and transfer*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Couzijn, M en Rijlaarsdam, G. (1995). Leren lezen en schrijven door kijken en luisteren. Naar een nieuwe didactiek voor lees-en schrijfonderwijs. In: *Het schoolvak Nederlands*
- Dornyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Drost, M. en Verra, P. (2012) *Handboek RTTI*. Bodegraven: Docentplus.nl
- Ebbens, S. en Ettekoven, S. *Effectief leren*. Noordhoff, 2005
- Ebbens, S. en Ettekoven, S. (2009) *Samenwerkend leren*. Groningen: Noordhoff
- Ekens (2008) *Activerende lees- en schrijflessen. Een handreiking voor het vak Nederlands in de 2e fase*. Enschede: SLO.
- Hattie, J. en Timperley, H. (2007) The Power of Feedback. In: *Review of Educational Research* Maart 2007: 81-112
- Kamalski, J. e.a. (2005). Hoe kun je het beste meten of een leerling een tekst begrijpt? Een vergelijkend onderzoek naar vier methoden. *Levende Talen Tijdschrift*, 6, 4, pp. 3-9.
- Meijer, J., Veenman, M. V., & Van Hout Wolters, B. (2006). Metacognitive Activities in Text-Studying and Problem-Solving: Development of a taxonomy. In: *Educational Research and Evaluation*, 12(3), 209-237.
- Palincsar, A. S. & Brown, A.L. (1984) Reciprocal Teaching of Comprehension - Fostering and Comprehension - Monitoring Activities. In: *Cognition and Instruction* 1984, 1 (2) 117-175.
- Rijlaarsdam, G. en Braaksma M.(2004). Schrijven en leren schrijven. In: *Vonk 33<sup>e</sup> jaargang nr. 3 pp.3-16*

- Rijlaarsdam, G. (2005). Observerend leren. Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. Deel 1: Ontwerpadvies uit onderzoek verkregen. En Deel 2: Praktijkvoorbeelden. *Levende Talen Tijdschrift* Jaargang 6, nummer 4.
- Sebregts, C. (2002). De kracht van rolwisselend leren. In: *Moer* 2002-4, pp 104-112.
- Schijf, G.M. (2009). *Lees- en spellingsvaardigheden van brugklassers*, dissertatie, Universiteit van Amsterdam
- Someren, M.W. van, Barnard, Y.F., Sandberg, J.A.C. (1994) *The Think Aloud Method. A practical guide to modelling cognitive processes*. London: Academic Press.
- Westhoff, G. (1995), Leesstrategie-onderzoek en onderwijs in strategieën in het algemeen *Vonk. Jaargang 25*, p.20 Rita Rymenans, Edegem 1995-1996
- Wilhelm, J. (2001). *Improving Comprehension with Think-Aloud Strategies: Modeling what readers do*. New York: Scholastic.

# Bijlagen

## **Bijlage 1 REPETITIE NE LEZEN H1 en 2 vragenblad HAVO2 + Analyse**

Totaal aantal te behalen punten: 21

### **Algemene vragen** R

- a. In welk deel van een tekst vind je vaak het onderwerp? (1 punt)  
90 % score
- b. In welk deel van een tekst vind je vaak de hoofdgedachte? (1 punt)  
80 % score
- c. Wanneer de hoofdgedachte niet letterlijk in de tekst staat, welke delen van de tekst lees je dan vooral om die te vinden?(1 punt)  
60 % score

### **Vragen bij tekst 1**

**1** Wat is het onderwerp van tekst 1? (2 punten) I 45 % score

**2** Wat is het schrijfdoel van de auteur? (1 punt) T1 10 % score

**3a)** Uit welke alinea('s) bestaat de inleiding van tekst 1? (1 punt) T1

**3b)** Leg je antwoord uit.(1 punt)  
80 % score

**4** Wat is de betekenis van *aversie* in alinea 2? Leid de betekenis uit de tekst af. (1 punt)

T2 50 % score

- A afkeer
- B afweermechanisme
- C dat kinderen niks lusten
- D haat

**5** Kijk naar onderstaande zinnen / zinsgedeelten, die samen alinea 3 vormen.  
Geef voor elke zin aan of deze de kernzin van de alinea kan zijn (het kan zijn dat je meer dan één mogelijke kernzin ziet).

**BELANGRIJK:** Geef per zin aan waarom je denkt dat het wel of niet de kernzin kan zijn. Bedenk daarbij dat voorbeelden of toelichtingen niet de kern kunnen zijn. Formuleer je antwoorden in correcte, goed gespelde Nederlandse zinnen. (Kreupele zinnen leiden tot puntenaftrek).

T1

- a. Kinderen moeten echter ook van alles leren eten.
- b. de veilige melkvoeding van het eerste jaar wordt immers langzamerhand vervangen door vast voedsel.
- c. Ze moeten hun aangeboren afkeer van nieuw voedsel overwinnen.
- d. Dat doen ze door langzaam te wennen aan elk nieuw voedingsmiddel dat ze aangeboden krijgen.
- e. Uit onderzoek is gebleken dat kinderen een voedingsmiddel tussen de vijf en tien keer geproefd moeten hebben voordat ze het leren eten.

(1 punt voor het juiste antwoord – 60 % score,

1 punt voor juiste antwoorden op de waarom-vragen – 40 % score,  
1 punt voor spelling en formuleren – 10 % score)

6 De volgende uitspraken zijn gebaseerd op alinea 4. Welke uitspraak klopt niet? Kies uit: (1 punt)

**T2** 80 % score

- A Kinderen moeten alleen nog maar voedsel krijgen dat niet vet of zoet is.
- B Mensen hebben een aangeboren voorkeur voor vet en zoet voedsel, omdat dit voedsel nodig kan zijn om te overleven.
- C Tegenwoordig eten veel mensen te veel vet en zoet voedsel en schaadt het de gezondheid.

7 Wat is de kernzin van alinea 5? (1 punt) **T1** 90 % score

8 Wat betekent **frequent** in alinea 5? (1 punt) **T2** 20 % score

9 Welk kopje past het best boven alinea 5? Kies uit: (1 punt) **T1** 90 % score

- A 'Een onderzoek in Zweden'
- B 'Goed voorbeeld doet goed volgen'
- C 'Kinderen lusten niks'
- D 'Minder kans'

10 Wat is de functie van alinea 6? Kies uit: (1 punt) **T2** 50 % score

- A de lezer laten nadenken over het onderwerp
- B een samenvatting van de tekst geven
- C de lezer aansporen iets te doen aan de overvloedige maatschappij
- D de lezer een vraag stellen

11 Wat is de kernzin van alinea 6? (1 punt) **T1** 50 % score

12 Wat is de hoofdgedachte van tekst 1? (3 punten) **I** 20 % score



**Ja schat, die witlof moet je opeten**

[1] Onlangs kwam er een vriendje van onze zoon spelen, die bij de lunch aankondigde geen kaas te lusten en geen bruinbrood. Hij wilde alleen witbrood zonder korstjes met hagelslag. Verder bleek hij geen tomaat te eten – ‘trouwens, niets dat groen of rood is’ (!) – en al helemaal geen melk te drinken – ‘doe maar limonade of drinkyoghurt’. Dit is geen ongewoon voorval. Veel kinderen hebben dergelijke eetwensen. Het probleem wordt veroorzaakt doordat ouders daar vaak verkeerd op reageren. Ze zijn geneigd er niet zo’n punt van te maken onder het mom dat ze zelf ook wel eens iets niet lusten.

[2] Het is normaal als jonge kinderen voedsel weigeren. Het is echter verkeerd om voedsel dat geweigerd is vervolgens niet meer aan te bieden. Kinderen ontwikkelen rond het eind van hun eerste levensjaar een aversie tegen alle nieuwe voedingsmiddelen. Deze aversie moet hen beschermen tegen het eten van ongeschikt voedsel. In de tijd dat mensen nog als jagers-verzamelaars leefden, lag op de vloer geen linoleum of kamerbreed tapijt. Kinderen kropen over de grond en vonden op hun verkenningstocht voortdurend blaadjes en besjes. Niet alle blaadjes en besjes zijn echter eetbaar; sommige zijn zelfs zeer giftig. De afkeer van nieuw voedsel helpt kinderen beschermen tegen vergiftiging.

[3] Kinderen moeten echter ook van alles leren eten: de veilige melkvoeding van het eerste jaar wordt immers langzamerhand vervangen door vast voedsel. Ze moeten hun aangeboren afkeer van nieuw voedsel overwinnen. Dat doen ze door langzaam te wennen aan elk nieuw voedingsmiddel dat ze aangeboden krijgen. Uit onderzoek is gebleken dat kinderen een voedingsmiddel tussen de vijf en tien keer geproefd moeten hebben voordat ze het leren eten.

[4] Er is voedsel waar kinderen niet aan hoeven te wennen: voedsel dat zoet en/of vet is. Deze voorkeur voor zoet en vet voedsel is eveneens aangeboren. De reden hiervoor is dat het calorierijk is en daarom grote waarde heeft in tijden van schaarste. Niet alleen in het verleden was calorierijk voedsel van groot belang voor het overleven van mensen, maar ook nu is dat nog zo in grote delen van de wereld. In onze overvloedige maatschappij is het nuttigen van vooral zoet en vet voedsel juist schadelijk. Willen we dat onze kinderen een gezond voedingspatroon krijgen of behouden, dan moeten we hun ook voedsel leren eten dat niet direct hun voorkeur heeft.

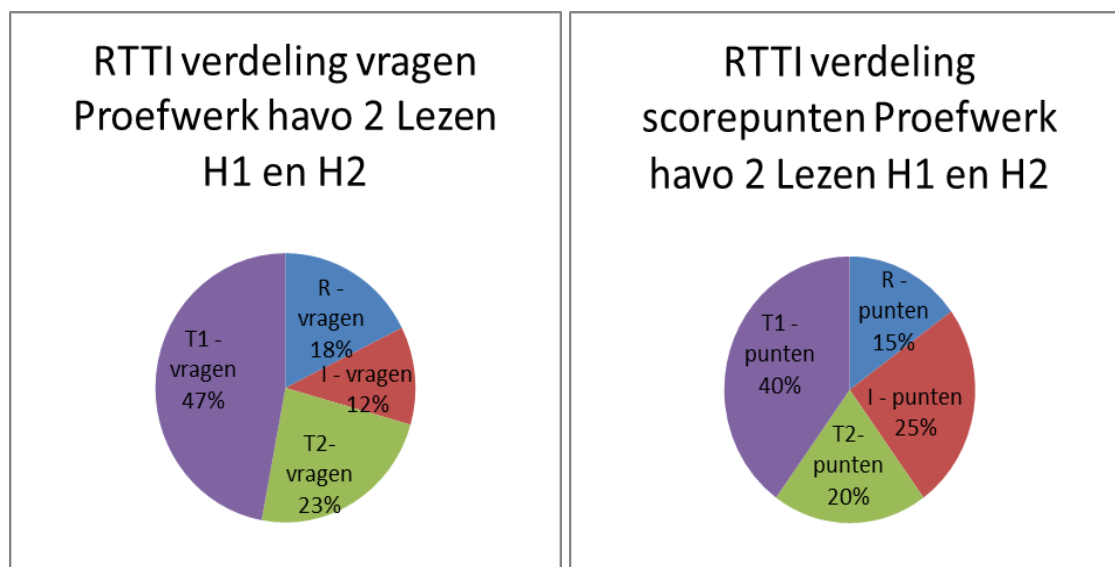
[5] Kinderen van wie de ouders afwisselend eten, eten zelf ook afwisselend. Kinderen eten bijvoorbeeld beter van een maaltijd als hun ouders hetzelfde voedsel eten. Verder zullen ouders die zelf afwisselend eten ook hun kinderen afwisselender maaltijden voorschotelen. Zo bleek uit een Zweeds onderzoek dat moeders die zelf een afkeer van onbekend voedsel hadden, hun kinderen ook minder frequent onbekend voedsel te eten gaven. Deze kinderen kregen dus minder kans om nieuw voedsel te leren kennen.

[6] De overdreven voor- en afkeuren voor bepaalde voedingsmiddelen die veel kinderen en zelfs volwassenen hebben, kunnen alleen bestaan vanwege onze overvloedige maatschappij. Als we niet op elk moment in het jaar alle mogelijke soorten voedsel tot onze beschikking zouden hebben, zou de kieskeurigheid snel afgelopen zijn. Denkt u dat er kinderen zijn die geen rijst lusten, als rijst het enige is wat ze kunnen krijgen? Denkt u dat er vroeger kinderen waren die hartje winter geen bonen of kool aten als er niets anders meer was? Ik denk het niet. We hoeven niet te verlangen naar de barre omstandigheden waarin sommige mensen groot moeten of moesten worden. We hoeven alleen maar te weten dat onze overvloedige maatschappij ook nadelen met zich meebrengt. En we moeten daar zelf iets aan doen.

*Naar: [www.nrc.nl](http://www.nrc.nl), Angélique Hendriks, 16 oktober 2007*

## RTTI-analyse van de resultaten:

Op het bovenstaande opgaveblad zijn de vragen volgens de RTTI-norm verantwoord, dat wil zeggen: van elke vraag is vastgesteld of het gaat om een reproductie-, toepassings- of inzichtvraag en of er sprake is van een evenwichtige verhouding tussen deze vraagtypen. Het RTTI-systeem maakt onderscheid tussen T1-vragen, die over toepassingsvaardigheden van in de les getrainde situaties gaan, en T2-vragen waarin toepassing van verworven vaardigheden in een onbekende context wordt verlangd (transfer). Ik heb de toetsvragen gerubriceerd volgens de richtlijnen die worden uiteengezet in het hoofdstuk *Toetsen met RTTI* uit het *Handboek RTTI* (Drost & Verra, Docentplus.nl 2012).



Hieronder volgt een analyse van de scores van mijn havo 2- klas per vraagtype.

### Reproductievragen (R)

Leerlingen hadden bij de reproductievragen (R) moeite met het bepalen van de strategie om een hoofdgedachte in de tekst te vinden als die niet letterlijk in de tekst staat: 40 % van de leerlingen kon tijdens het proefwerk niet bedenken hoe ze dat moesten doen (lead, kernzinnen van de alinea's, slot). Ze wisten wel vanuit de theorie op welke voorkeurplaatsen in de tekst naar het onderwerp en de letterlijke weergegeven hoofdgedachte moet worden gezocht.

### Inzichtvragen (I)

In de praktijk bleek een zelfstandig te formuleren hoofdgedachte dan ook een brug te ver: in deze tekst moest de hoofdgedachte uit verschillende gedeelten van de tekst worden samengesteld en natuurlijk moest ze in één zin worden verwoord. Deze inzichtvraag (I) leidde tot de magere score van 20 % van de leerlingen die hiertoe in staat bleek.

Een andere I-vraag ging over het onderwerp van de tekst. Ook dat moest door de leerlingen zelf geformuleerd worden (het kon niet letterlijk uit de inleiding of de titel worden opgemaakt): hier werd 45 % van de punten gescoord (er werden bij 6 leerlingen deelscores toegekend aan antwoorden die gedeeltelijk juist waren maar toch de essentie niet precies raakten).

### Toepassingsvragen die in de les getraind zijn (T1)

Indelingsvragen en een meerkeuzevraag naar tussenkopjes werden goed gemaakt (80 resp. 90 % correcte antwoorden).

In de les was zeer veel getraind op de vraag naar het schrijfdoel van de auteur, en gelukkig begrepen alle leerlingen dat ze moesten kiezen uit de begrippen *informer*, *overtuigen*, *amuseren*, of *activeren*, en dat ze geen inhoudelijke omschrijving van auteursintenties

moesten geven. Wel kozen veel leerlingen voor 'informer' in plaats van 'overtuigen.' Dit kan nog door een gebrek aan ervaring met het constateren van het schrijfdoel te maken hebben.

De vraag waarin alle zinnen van één alinea moesten worden gescreend als potentiële kernzin van die alinea - met toelichting waarom wel/niet – werd door 60 % goed uitgevoerd, maar bij de toelichtingen scoorde niet meer dan 40 % een goed antwoord en slechts 10 % dit op in correct Nederlands.

Er waren nog twee T1-vragen naar de kernzin van een alinea, die beantwoord werden met scores van resp. 90 % (hier was geen alternatief antwoord mogelijk) en 50 % (juist een ingewikkelde keuze tussen twee mogelijkheden).

#### Toepassingsvragen in een andere context dan tijdens de les (T2)

Twee T2-vragen over woordbetekenissen die uit de context moesten worden opgemaakt werden slecht gemaakt: 50 % begreep het woord *aversie* (meerkeuzevraag), het woord *frequent* werd door 20 % gevonden.

Een juist/onjuist-vraag naar de inhoud van een alinea werd door 80 % goed beantwoord, een vraag naar de functie van een alinea leverde 50 % goede scores op.

Bij mijn klas was de gemiddelde puntenscore 10,9. De leerlingen van klas 2 controle, de parallelklas van mijn collega, behaalden een vergelijkbare 10.96 punten, afgerond 11 van de 21. Dat is een lage score.

In de parallelklas was ook vooral bij het bepalen van onderwerp en hoofdgedachte veel misgegaan. In iedere klas hadden slechts 3 leerlingen de samengestelde hoofdgedachte (vr 12) goed. Door beide docenten werd bij antwoorden die gedeeltelijk goed waren 2 of 1 punt van de 3 toegekend (afhankelijk van de formulering). Er werd overlegd over alternatieve antwoorden als:

*Kinderen moeten van jongs af aan al veel voedingsmiddelen hebben geproefd*

*Of: Je moet kinderen van jongs af aan een goed eetpatroon aanbieden*

*Of: kinderen moet je van jongs af aan geleidelijk aan nieuw voedsel leren wennen*  
(2 punten)

*en : Kinderen moeten van alles leren eten* (1 punt).

In mijn klas waren er dan nog 5 leerlingen die een gedeeltelijk goed antwoord konden geven. 12 leerlingen kwamen op vr 5 a en c als de kernzinnen van alinea 3, veel leerlingen selecteerden concrete voorbeelden in die alinea als kernzin, wellicht omdat deze een betekenisvoller inhoud voor hen hadden. Toch hadden ze in de les en bij andere teksten wel geleerd dat een voorbeeld niet de hoofdgedachte of kernzin van een alinea kon vormen.

De klas lijkt een beperkte woordenschat te hebben, de leerlingen konden de moeilijke woorden niet goed uit de context opmaken. Veel leerlingen benutten niet alle tijd die ze voor de toets mochten nemen. Een aantal leerlingen leest de vragen vluchtig of slecht.

De norm werd het totaal aantal behaalde punten gedeeld door 21(max aantal pt) x 9 +1. Dan kwamen we bij beide klassen op een 5,7 uit.

Concluderend:

De leerlingen hebben meer moeite met abstracte vragen naar het schrijfdoel van de auteur of de functie van een alinea dan met concrete inhoudelijke vragen, zeker als die via meerkeuzevragen gesteld worden. Het zelfstandig formuleren van een samengestelde hoofdgedachte en het bepalen van een niet-letterlijk terug te vinden tekstonderwerp levert veel problemen op, en de route tot het vinden van een hoofdgedachte kon lang niet door iedereen worden gereproduceerd. Leerlingen haalden bovendien onderwerp (altijd een woord of woordgroep, nooit een hele zin) en hoofdgedachte (juist wel in één zin) door elkaar.

## **Bijlage 2 REPETITIE NE LEZEN H4,5,6 mei 2011-12 HAVO1 + Analyse**

### **Een vergelijking met de toets uit Bijlage 1**

Ik wilde voor een verklaring voor de povere resultaten van deze repetitie allereerst een blik terugwerpen in het curriculum Lezen, en vond een gedetailleerde uitslag van mijn laatste brugklastoets leesvaardigheid uit mei 2012 bij dezelfde klas. Ook deze repetitie heb ik aan de hand van de RTTI-classificatie van de vragen geanalyseerd, om inzicht te krijgen in het type vragen dat de leerlingen bijna een jaar geleden al moeilijk vonden. Het gemiddelde in mijn klas was toen 6,1, dus evenmin erg hoog. In de leestoets voor havo 2 was het zoals gezegd een 5,7.

Er lijkt wel uit vergelijking van beide toetsen te kunnen worden opgemaakt dat de sturing van een vraag erg bepalend is voor een goed antwoord. De vragen in de brugklastoets zijn concreter en gericht, er wordt nog minder eigen inzicht van de leerlingen verwacht dan nu in havo 2, en het lijkt of er daarom in de brugklas nog iets beter gescoord werd in het domein leesvaardigheid. Maar dit is schijn: de vragen zijn ook moeilijker.

### **Repetitie Lezen H4,5,6**

**havo 1**

**mei 2012**

Vragen bij tekst 1 (16 p)

- (2p) 1 Wat is het onderwerp van de tekst? **T1** 88 % score
- (3p) 2 Wat is de hoofdgedachte? **T1** 43 % score
- (1p) 3 Is de hoofdgedachte een feit of een mening? **T1** 28 % score
- (1p) 4 Wat voor soort tekst is dit? **I** 27 % score  
A een recensie  
B een reclametekst  
C een nieuwsbericht
- (2p) 5 Hoeveel voordelen worden in de tweede alinea genoemd? **T1** 73 % score
- (1p) 6 Neem uit de derde alinea de zin over waarin de schrijver een mening geeft. **T1** 100 % score
- (1p) 7a Neem het argument over voor de mening van vraag 6. **T1** 80 % score
- (1p) b Wat is het signaalwoord voor het argument? 73 % score
- (1p) 8 Op welke manier ontstaat emotie in het spel? **T1** 84 % score  
A Doordat je de gezichtsuitdrukking van je tegenstander ziet  
B Door de punten die de tegenstander wel of niet binnenhaalt  
C Doordat het een simpel spelletje is
- (1p) 9 Met welke spellen kun je met de camera een gezicht toevoegen? **T1** 82 % score
- (1p) 10 Welk nadeel heeft het apparaat? **T2** (de signaalwoorden geven juist een positieve context: 'Je hoeft niet lang op het apparaat te wachten,' maar het feit dat de klant op een upgrade moet wachten is het gevraagde nadeel) 53 % score
- (1p) 11 Wat bedoelt de schrijver met 'een pokerface'? **I** 77 % score

## Tekst 1

### Xbox Live Vision Camera

Met je eigen gezicht in Xbox 360 games – Op de E3 in 2005 was hij al aangekondigd: de Xbox Live Vision Camera. Na redesign en ruim een jaar uitstel is het apparaatje nu verkrijgbaar

[1] Naar mijn mening is de nieuwe Xbox Live Vision camera is een echte 'must-have', want hij ziet er niet alleen 'keck' uit; hij biedt ook een fantastische aanvulling op je Xbox-spellen.

[2] Het installeren gaat eenvoudig: het is een kwestie van inpluggen en het mooie witte apparaatje werkt direct. Daarna kun je wat dingen instellen, zoals licht/donker, maar de automatische functie is ook prima. Vervolgens kun je allerlei leuke dingen doen, zoals je gamertag aanpassen met een foto van jezelf; chatten terwijl je live in beeld bent; videoboodschappen versturen naar je neef in Amerika en ga zo maar door. De beeldkwaliteit is opvallend beter dan menig webcam en duidelijk vele malen beter dan de eye toy. Bovendien kun je deze camera ook als webcam voor je pc gebruiken.

[3] Maar de camera kan meer, namelijk de speler integreren in games. Het is echt verdraaid leuk om tijdens een potje poker of Uno daadwerkelijk met je tegenstander oog in oog te staan. Want je ziet zijn frustratie als je hem te slim af bent, of zijn triomf als hij punten pakt. Het geeft een simpel spelletje direct meer emotie.

#### Ook andere spellen

[4] In Rainbow six Vegas kun je je eigen gezicht op dat van een speler plakken en herkent de camera jouw handgebaren waarmee je in de singleplayer je teammaten kunt aansturen tot diverse acties. Met World series of Poker kun je het spel eveneens spelen.

[5] Volgens Arcade hoef je niet lang meer te wachten op de uitbreiding van de Xbox-spellen die je met dit apparaat kunt spelen. Je kunt tot die tijd alvast een beetje oefenen op je 'pokerface'.

*uit: Kidsweek, 3 november 2006.*

#### Vragen bij tekst 2 (20 p)

- (2p) 1 Wat is het onderwerp van tekst 2? T1 42 % score
- (1p) 2 Wat voor soort tekst is dit? Kies uit: T1 27 % score
- A Een ingezonden brief
  - B Een nieuwsbericht
  - C Een onderzoeksverslag
  - D Een voorlichtingsbrochure?
- (1p) 3 Met welk doel heeft de auteur deze tekst geschreven? T1 54 % score
- (3p) 4 Wat is de hoofdgedachte van tekst 2? T1 56 % score
- (1p) 5 Waarom heeft de auteur deze tekst geschreven? Kies uit: I 85 % score
- A De overheid heeft maatregelen ingevoerd om het geluidsniveau in discotheken te beperken.
  - B Discotheken hebben maatregelen ingevoerd om het geluidsniveau te beperken.
  - C Omdat hij steeds meer jongeren met gehoorschade in zijn praktijk krijgt.
  - D Omdat jongeren klagen over het geluidsniveau in discotheken.
- (1p) 6 Boven welke alinea past het kopje 'Symptomen'? T1 Kies uit: 92 % score

- A Boven alinea 2
- B Boven alinea 3
- C Boven alinea 4
- D Boven alinea 5

- (1p) **7** Welk kopje past het best boven alinea 5? Kies uit: **T1** 77 % score
- A Actie
  - B Frankrijk
  - C Nationale Hoorstichting
  - D Wettelijke beperking
- (3p) **8** Waardoor wordt gehoorschade veroorzaakt? Geef drie antwoorden. **T2**  
 (NB: Zoekend lezen was weliswaar een behandeld thema, maar dit is in elke context nieuw)  
 63 % score
- (1p) **9** Wat is een trend volgens Jan de Laat? **T2**  
 (NB: transfer van verwijswaarden uit Taal en Woordenschat hoofdstuk)  
 58 % score
- (2p) **10** Hoe kun je merken dat de haartjes in het oor beschadigd zijn, volgens Jan de Laat? Geef twee antwoorden.  
**T1** 77 % score
- (1p) **11** Waar zijn DeeJay Gilton en Hans de Waal het over eens? **T1** 81 % score
- (1p) **12** Waarom wordt er geen actie ondernomen? **I** 54 % score
- (1p) **13** Waarom wil De Laat geen wettelijke beperking van het geluidsniveau? **T2**  
 50 % score (informatie uit alinea 5 leidt tot 'afleiding', dit wijkt af van de geoefende contexten)  
 Kies uit:  
 A Hij vindt dat de discotheken maatregelen moet nemen.  
 B Hij vindt dat de mensen zelf verantwoordelijk zijn.  
 C Hij vindt dat de overheid te langzaam werkt.  
 D Hij vindt voorlichting op scholen beter.
- (1p) **14** Welke bewering is waar? **T2** 8 % score  
 (of iets waar is (duidt op een feit) of niet waar (duidt op een mening) was wel een behandeld thema, maar het zelfstandig verifiëren of de onderstaande informatie - die allemaal in de leestekst wordt behandeld - als feit kan worden gepresenteerd is toepassing van een hogere orde dan de T1-vragen, maar ook wordt hier niet louter inzicht gevraagd)
- Kies uit:  
 A Volgens Jan de Laat doet de overheid te weinig aan de beperking van het geluidsniveau.  
 B Volgens Jan de Laat kennen de jongeren de gevaren van harde muziek niet.  
 C Volgens Jan de Laat komen veel mensen met gehoorbeschadiging te laat naar zijn praktijk.  
 D Volgens Jan de Laat wordt de 21<sup>ste</sup> eeuw de eeuw van de communicatie en daarom vindt hij dat we zuinig moeten zijn op ons gehoor.

**[1] Iedereen kent wel de fluittoon in zijn oren, na een concert of discobezoek. Bij steeds meer jongeren gaat die toon niet meer weg. Zij worden vroeg doof.**

[2] Bij de ingang van discotheken hangen ze steeds vaker: bordjes met de waarschuwing dat de muziek harder gaat dan honderd decibel. Maar niet alleen in disco's staat de muziek hard. Evenementen, een bruine kroeg en mp3-spelers: geluid is overal. Je hoort op steeds meer plaatsen geluid en dat moet steeds harder. En dat heeft gevolgen. Steeds vaker, zegt audioloog Jan de Laat van het Audiologisch Centrum van het Leidse UMC, krijgt hij jongeren met gehoorschade in zijn praktijk. „Het is een duidelijke trend.”

[3] Hard geluid, en harde muziek dus ook, beschadigt de duizenden minuscule haartjes in het oor die geluid omzetten in signalen naar de hersenen. Het gevolg is: gehoorschade – doofheid. Hoe merk je dat? Audioloog Jan de Laat noemt een aantal symptomen. Zo is er de fluittoon in het oor, 's nachts in bed na een concert of discobezoek. Na één of twee dagen is die toon meestal weer weg. Maar hoe vaker die fluittoon voorkomt, hoe langer het duurt voor hij weer verdwijnt. Tot het moment dat de toon helemaal niet meer weggaat: een permanente fluit in je hoofd. Een ander symptoom is overgevoeligheid voor geluid. De Laat: „Dan vraag je na afloop van een avondje stappen op normale toon hoe het met iemands gehoor is en krijg je als reactie: man, schreeuw niet zo!”

[4] Maar het publiek krijgt wat het wil. DeeJay Gilton Franklin, vijftien jaar in het vak en zelf in principe voorzien van oorbescherming: „Deejays willen mensen los krijgen en zetten de schuif vol open: wakker worden!” Ook Hans van der Waal, medewerker geluid bij DCMR Milieudienst Rijnmond, vindt dat het publiek zelf vraagt om harde muziek. Hij vertelt over de Dance Parade in Rotterdam, waar zijn dienst een paar jaar geleden metingen uitvoerde. „Vlak bij de geluidwagens, die in een kring om het publiek heen stonden, gaf de geluidmeter ruim honderd decibel aan. Daar ging iedereen uit zijn dak. In het midden van de ring was het niveau vijftiennegentig decibel. Daar was geen mens te bekennen.”

[5] Wordt het geen tijd voor actie? De Nationale Hoorstichting, zegt Jan de Laat, tevens bestuurslid van de stichting, heeft al eens bij de overheid aangeklopt. Maar dat gaat langzaam. De subsidie voor het onderzoek dat hij nu doet bijvoorbeeld, is het gevolg van Kamervragen uit 1999. De Laat: „Ik denk wel eens: verdorie, waarom dringt nou niet door wat er speelt?” Maar hij steekt ook de hand in eigen boezem. Wij kunnen, zegt hij, „blijkbaar niet met alle collega's samen zeggen: en nú moet er iets gebeuren.”

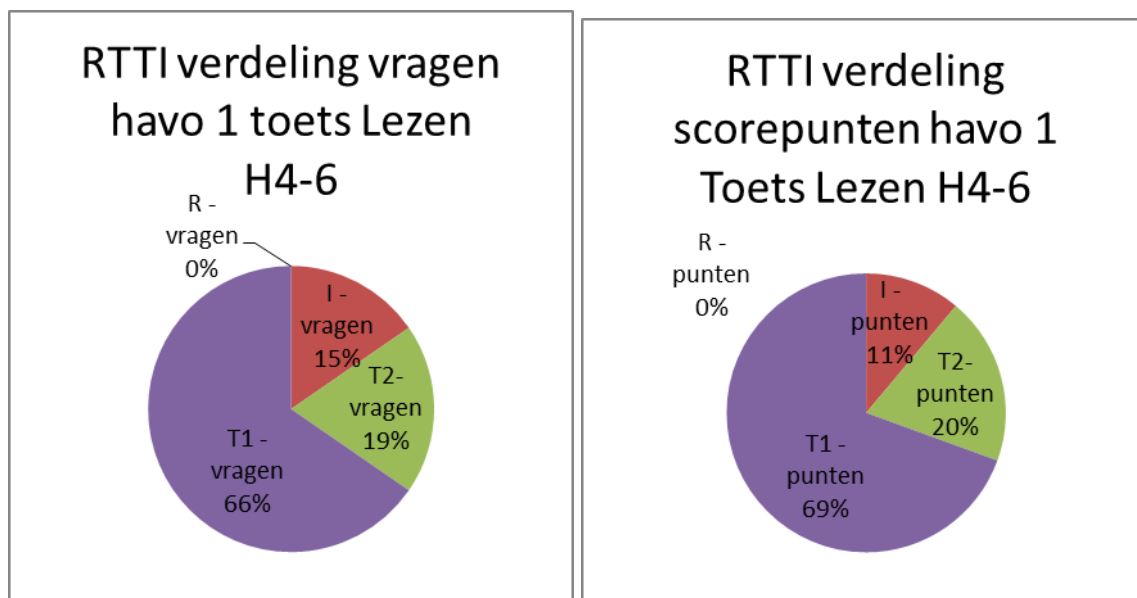
[6] Een mogelijkheid is een wettelijke beperking van het geluidsniveau in disco's invoeren, maar dat is géén oplossing, denkt De Laat: „Iets soortgelijks is in Frankrijk mislukt.” De audioloog wil vooral meer voorlichting, liefst al op de basisschool. De Nationale Hoorstichting wacht daarom niet op de overheid, maar begint binnenkort met een eigen campagne.

[7] ‘De 21ste eeuw’, zegt Jan de Laat, ‘wordt de eeuw van de communicatie, daarom moeten we ons belangrijkste communicatiemiddel niet verpesten.’ De Laat: ‘Ik heb geregeld iemand op mijn spreekuur, vijftwintig jaar oud, die verzucht: als ik vijf jaar terug wist, wat ik nu weet.... Maar voor die mensen is het vaak al te laat.’

*Naar: Wouter Hylkema, [www.nrc.nl](http://www.nrc.nl), 20 november 2006*

## Analyse van de resultaten van deze brugklastoets:

De vragen in de laatste toets tekstbegrip uit de brugklas waren nog niet gemaakt volgens het RTTI-systeem. Reproductievragen waren dan ook nog niet voorzien. Toch is er uit een verdeling over T1-, T2- en I-vragen wel eea op te maken over de voortgang van het curriculum: in vergelijking met de havo 2-toets is het aandeel T1-vragen zoals verwacht veel groter, namelijk 69 %.



Dit wil zeggen dat de brugklastoets in grote lijnen meer in de buurt bleef van de manier waarop de stof in de lessen was behandeld. Je kunt dit zien aan de verschillende wijzen waarop onderwerp en hoofdgedachte in de brugklastoets en de havo 2-toets worden bevraagd: de antwoorden zijn in de brugklastoets letterlijk in de tekst te vinden en het zijn dus T1-vragen (ze kunnen via een aangeleerde formule uit de lesstof worden gevonden (Drost & Verra 2012, p. 139).

In de havo 2-toets is dit ingewikkelder gemaakt, zoals hierboven bleek. Voor de onderwerpvraag is inzicht nodig: de leerling moet bijvoorbeeld zelf bepalen hoe volledig hij moet zijn in zijn beschrijving van het onderwerp, en hij moet tijdig inzien dat het om niet meer dan een woordgroep mag gaan (dus geen complete zin: dat zou dan eerder een hoofdgedachte zijn). De vraag naar een zelfstandig samen te stellen hoofdgedachte maakte in de havo 2-toets veel slachtoffers, en dat werd daar ook al door de uitslag van de reproductievraag 'hoe vind je de hoofdgedachte?' duidelijk (60% score).

Brugklastoets		Havo 2-toets
onderwerp van tekst 1 88 %	onderwerp van tekst 2 42 %	onderwerp van de tekst 45 %
hoofdgedachte van tekst 1 43 %	hoofdgedachte van tekst 2 56 %	hoofdgedachte van de tekst 20 %

De inzichtvraag naar de tekstsoort in tekst 1 (vr 4, 27%: een positieve recensie bleek nog lastig van een reclametekst te onderscheiden) en de T2-vraag naar de nadelen van de Xbox-Live Vision Camera (vr 10, 53 % het antwoord moest juist worden gevonden in een positief gestelde context, en dit vroeg om kritisch lezen) leverden lagere scores op. In tekst 2 was het tekstdoel maar voor 54 % duidelijk (informerende teksten kunnen ook wel eens een misstand aankaarten), en hadden leerlingen meer moeite met zelfstandig vaststellen of bepaalde argumenten in de tekst voldoende bewijs hadden om als feit te



worden erkend, of dat het toch om meningen ging die beargumenteerd werden (T2-vraag 13 en 14 leverden respectievelijk slechts 50 % en 8 % score op. Bij vraag 12 ontbrak bij veel leerlingen het inzicht dat er een volledige opsomming van redenen gevraagd werd ('Waarom wordt er geen actie tegen de toenemende gehoorschade bij jongeren genomen?'). Dat is een intensieve speuropdracht, en daarvoor deinzen leerlingen in deze klas wel eens terug.

# WERKBLAD LESVOORBEREIDING

Naam: Oeds van Middelkoop 5672007 Les 1 <b>Hardop denken en vragen stellen</b>		
leergang:	Nieuw Nederlands Havo VWO deel 2, 4 <sup>e</sup> editie (H3-6 <i>Lezen</i> )	
welke klas	Havo 2 exp	
welk lesuur	Maandag	
Model DA	<b>BESCHRIJVING</b>	
<b>Beginsituatie</b> (welke voorkennis, ervaring, interesses etc. veronderstel je bij de leerlingen; hoe check je die?)	<p>De leerlingen hebben de voortoets in de vorige les gemaakt. (De docent moet de resultaten NIET bespreken! Delen van de toets worden immers gebruikt in de natoets).</p> <p>De leerlingen hebben kennis gemaakt met de tekstverbanden en bijbehorende signaalwoorden*, die worden uitgelegd in H3 en H4 <i>Lezen</i> van de methode NN, 4<sup>e</sup> editie. Ze hebben eerder al wat geoefend met de teksten en bijbehorende vragen in het boek.</p> <p><small>*H3: chronologisch, opsommend, tegenstellend, vergelijkend verband, H4: concluderend, voorwaardelijk, oorzakelijk, redengevend verband Extra, uit nieuwe editie NN: toelichtend verband (signaalwoord: <i>bijvoorbeeld</i>)</small></p>	
<b>Leerdoelen</b> (wat moeten leerlingen aan het einde van de les kunnen, weten of ervaren hebben?)	<p>Na deze les hebben leerlingen ervaren dat het hardop samenvatten van teksten op afgesproken momenten (<i>cues</i>) een goed beeld geeft van hun aanpak bij het lezen van de tekst.</p> <p><b>Praktijkevaluatie:</b> Dit doel is na de eerste les slechts gedeeltelijk bereikt. Daarvoor waren twee redenen:</p> <p>1. <b>De instructie:</b> het modelen was succesvol voor zover het de verbalisatie van leesstrategieën betrof. De leerlingen konden de vier strategieën bij het voorbeeld van de docent goed volgen (samenvatten op <i>cues</i>, vragen stellen aan de tekst, verklaringen zoeken en voorspellen van het tekstverloop), maar daarmee was het observatieproces nog niet gemodeld. Het klassikaal doornemen van het observatieformulier was niet voldoende om de leerlingen te leren in welke categorie geobserveerde uitspraken en handelingen van de buur moesten worden ingedeeld. Nu leidde dat tot een wat gemankeerde observatietechniek bij de eerste tekst <i>Beer, hertenbok duivel</i>, en een onvoldoende vruchtbare <i>peer feedback</i>.</p> <p>2. <b>De concentratie.</b> Een kenmerk van 2 exp. is daarnaast de ultrakorte concentratieboog. De lessen moesten beduidend strakker georganiseerd zijn dan bij werk in grotere groepen. Langere concentratie en actieve participatie kreeg ik vanaf les 2 in mijn vingers, nadat ik de leerlingen behoorlijk indringend op de afspraken gewezen had. Daarop reageerden ze positief, en dat is daarna zo gebleven. Deze klas werkt vaak pas in tweede instantie, als leerlingen merken dat ze op halve kracht niet voldoende resultaat behalen. Ik kon me dat nu niet veroorloven.</p> <p>Ze hebben de hardop-denkmethode leren kennen, ze hebben de methode zelf uitgevoerd en weten nu wat van hen verwacht wordt: observeren/geobserveerd worden en feedback geven/krijgen is belangrijk in deze lessen.</p> <p>De leerlingen hebben het voorbeeldmodel van de docent kunnen observeren, ze hebben ook geobserveerd hoe <i>peers</i> een nieuwe tekst verkennen. De leerlingen zien na het tweede deel van de les het zoeken naar tekstverbanden (de theorie uit het boek) als een mogelijke leesstrategie, niet als een trucje dat moet worden geleerd zonder duidelijk doel. De leerlingen stellen dit (via fast feedback) in deel 3 van de les zelf vast. Ze zien hoe het nu staat met hun beheersing van signaalwoorden en hun inzicht in onderwerp en hoofdgedachte van een korte tekst.</p>	
<b>Leeractiviteiten</b> (wat moeten leerlingen doen tijdens de les om de leerdoelen te bereiken?)	De leerlingen luisteren hoe de docent aan de hand van de tekst <i>Beer, hertenbok, duivel</i> laat zien hoe de hardop-denkmethode werkt. Het begin van de tekst is gebeamd. Ze beschrijven vier strategieën die de docent gebruikt als hij bij het begin van deze tekst hardop	<b>TIJD</b>
		11.35 Intro, modeling

	<p>denkend <i>modelt</i>. De leerlingen krijgen nu de tekst van de docent. Ze lezen met hun buur naar het voorbeeld van de docent en wisselen de rollen lezer/observator halverwege de tekst. Zo analyseren ze de tekst, stellen onderwerp, hoofdgedachte, tekstdoel en publiek vast en onderzoeken de tegengestelde begrippenparen in de tekst. Vooral kijken ze naar hun eigen leesstrategie en die van de buur. De leerlingen vergelijken daarna elkaars aanpak.</p> <p>Praktijkevaluatie: De eerste keer dat ik het hardop denken voordeed, <i>luisterden</i> de leerlingen aandachtig hoe ik hardop samenvattend, vragen stellend, verklarend en voorspellend door de inleiding van de eerste tekst <i>Beer, hertenbok, duivel</i> heenging. Ze konden ook goed benoemen welke vier strategieën ik hen liet zien. Daarmee was echter niet gezegd dat de leerlingen dit nu meteen zelf konden. Het aantal momenten dat de verschillende strategieën moest modelen werd uiteindelijk bijna twee keer zo vaak als ik vooraf nodig had gevonden. Het voordoen van het verbaliseren van leesstrategieën moest halverwege de les herhaald worden, toen de leerlingen zelf in tweetallen aan het hardop denken en observeren waren). Gelukkig hadden de meeste oefeningen in deze lessenserie wel een introductie waarin gemodeld werd, maar de noodzaak om dit continu te herhalen kostte veel lestijd.</p>	11.50 tekst 1
	<p>Bij tekst 2 lezen de leerlingen klassikaal met de docent de tekst <i>Weerwolfsziekte</i>. In groepen van 4 analyseren ze daarna een fragment van 1 à 2 alinea's op tekstverbanden en signaalwoorden (en gebruiken daarbij de uitleg uit het boek).</p> <p>In een nieuwe groepssamenstelling demonstreert iedere leerling als expert de tekstverbanden uit zijn fragment, en luister hij naar de resultaten van de anderen bij hun tekstfragmenten. De leerlingen zien elkaars strategie om tekstverbanden op te sporen en evalueren die.</p>	12.10, tekst 2
	<p>Bij tekst 3 lezen de leerlingen individueel een nieuwe, zeer korte tekst. Ze omcirkelen met een markeerstift de zin met de mening van de schrijver, de plaatsen waar de schrijver argumenten geeft, de tegenwerping / weerlegging (niet zo genoemd t.o. de leerlingen), en de conclusie.</p> <p>De leerlingen evalueren met de docent hoever ze nu zijn met het aanwijzen van signaalwoorden en tekstverbanden, en het inzicht in onderwerp en hoofdgedachte van de tekst.</p>	12.40, Tekst 3  12.50 Fast feedback
<b>Groeperingsvorm</b> (werken de leerlingen alleen, in tweetallen, in kleine groepjes, klassikaal?)	De leerlingen werken bij tekst 1 in duo's, tekst 2 in groepen van 4 en in groepen van 7/8 leerlingen, bij tekst 3 individueel.	
<b>Materiaal</b> (wat heb je nodig om de leeractiviteiten uit te lokken (bijv.	Kopieën van de drie leesteksten, voor iedere leerling een markeerstift, computer en beamer om het eerste gedeelte van tekst 1 en 2 te <i>modelen</i> .	

leestekst, luistertekst, oefenmateriaal etc.)?		
<b>Onderwijs-activiteiten</b> (wat doe jij als docent tijdens de les?)	De docent legt uit dat in deze les veel wordt geoefend met leesstrategieën: hoe lezen mensen, en welke aanpak is het handigst om een tekst goed te leren kennen. Hij stelt het lesdoel dat de leerlingen de eigen leesstrategie goed leren kennen, en maakt duidelijk dat dit belangrijk is omdat ze dan weten hoe ze elke nieuwe tekst moeten aanpakken.	<b>TIJD</b>
	De docent <u>demonstreert</u> aan de hand van het gebeamde begin van de tekst <i>Beer, hertenbok, duivel</i> de hardop-denkmethode. De docent vraagt de leerlingen om speciaal op <u>4 strategieën</u> te letten, en gebruikt die nadrukkelijk in zijn model: 1. hij <u>vat samen</u> wat hij net gelezen heeft, 2. hij <u>stelt hardop vragen</u> aan de tekst, 3. hij <u>zoekt verklaringen</u> voor dingen die hij niet direct begrijpt, 4. hij <u>doet voorspellingen</u> over het verloop van de tekst (mede ingegeven door de merkwaardige foto's).	11.35 Intro, modeling
	De docent deelt de teksten uit, en vertelt de leerlingen dat ze met hun buur de tekst lezen naar het zojuist gegeven voorbeeld. Hij vertelt dat de leerlingen moeten wisselen van lezer/observatorrol halverwege de tekst. De docent geeft instructie: tekst analyseren, onderwerp, hoofdgedachte, tekstdoel en publiek vaststellen, tegengestelde begrippenparen in de tekst opsporen. Hij geeft opdracht daarna de eigen leesstrategie met de buur te evalueren.  <b>Praktijkevaluatie:</b> <b>Aanpassing planning:</b> Ik heb ter plekke besloten dat ik die eerste les tot halverwege de met alineaverbanden en signaalwoorden verrijkte tekst 2 <i>Weerwolfsziekte</i> zou komen. Ik heb de eerste les nog het volgende uit het lesplan uitgevoerd: <ul style="list-style-type: none"> <li>• voorkennis activeren door de alineaverbanden en signaalwoorden met de klas te inventariseren,</li> <li>• de tekst <i>Weerwolfsziekte</i> doorlezen met de klas</li> <li>• voor de eerste alinea de aanpak modellen</li> <li>• expertgroepen indelen (Ebbens en Ettekoven, 2009: 60) en alinea's aan de groepen toewijzen. De groepen moeten deze alinea's analyseren op tekstverbanden en zoeken daarbij naar signaalwoorden.</li> </ul> Ik heb het volgende aangepast: terwijl de leerlingen gedurende het laatste deel van deze les in 7 expertgroepen van 4 hebben gewerkt (waarbij 'werk niet af' betekende dat de expertopdracht om de signaalwoorden en tekstverbanden in de toegewezen alinea's thuis moest worden afgemaakt), heb ik de groepssamenstelling in 4 groepen van 7 voor het slotgedeelte van deze werkvorm ('rapportage/onderwijzen aan elkaar'(Ebbens en Ettekoven, 2009: 61)) genoteerd. Bij het uitgaan van de les kon ik de leerlingen de groepssamenstelling voor de volgende les meedelen: zo wisten ze meteen waar ze de volgende dag in de klas moesten gaan zitten. Dat was een goede efficiëncyslag: het bespaarde me een tijdrovende verhuizing in de les. (uiteindelijk waren de leerlingen de tweede les nog niet aan de rapportage toe en moest er alsnog van groep worden gewisseld tijdens de les). De indeling heb ik in de ELO bevestigd.	11.50 tekst 1
	De docent modelt het begin van tekst 2 <i>Weerwolfsziekte</i> via de beamer en deelt daarna de	12.10, tekst 2

	<p>teksten uit. Hij leest de tekst klassikaal en verdeelt de klas daarna in groepen van 4 (genummerde hoofden). De docent geeft aan iedere groep een fragment van 1 à 2 alinea's die de leerlingen met behulp van het boek NN op tekstverbanden en signaalwoorden moeten analyseren. De docent zegt dat de leerlingen hier een minuut of 7 voor krijgen.</p> <p>Praktijkevaluatie: Ik had van tevoren duidelijk niet de juiste verwerkingstijd van de opdracht ingeschat: de leerlingen hadden beduidend meer tijd hiervoor nodig: in ieder geval een minuut of 15. De belangrijkste reden hiervoor is, dat de alineaverbanden en bijbehorende signaalwoorden nog niet voldoende waren 'ingeslepen'. De leerlingen mochten het boek van Nieuw Nederlands erbij houden, maar er was nog geen sprake van wendbaar gebruik van kennis.</p> <p>Daarna formeert de docent 4 nieuwe groepen van 7 à 8 leerlingen en geeft de opdracht dat iedere leerling daarin zijn zojuist gevonden tekstverbanden demonstreert en de aanpak van de anderen met hun fragmenten observeert en nabespreekt.</p> <p>Praktijkevaluatie: Ik merkte bij het observeren van de leerlingen op dit moment in de les dat ikzelf in diverse groepjes nog richtvragen moest stellen. De <i>wederzijdse positieve afhankelijkheid</i>, die kennelijk echt in dit rapportageonderdeel van de expertles moet zijn verankerd, had ik beter moeten uitdenken. Als ik de opdracht zo had ontworpen dat er een moment van individuele beoordeling van ieders bijdrage aan het groepswork was opgenomen, dan was het soepeler gegaan. Nu moest ikzelf meer sturen, en had ik minder de handen vrij dan ik wilde. Er zijn ook nadelen verbonden aan een extra checkmoment: dit kost weer extra tijd (we hebben al extra tijd nodig vanwege de uitgebreide oefening van het observeren), dus er moeten dan zeker andere onderdelen afvallen. Dat is ook erg jammer.</p> <p>De docent vraagt de leerlingen terug te gaan naar hun plaats en deelt tekst 3 uit. Hij geeft iedere leerling een markeerstift, en licht de opdracht bovenaan het blad toe. De docent loopt rond en registreert de resultaten. Daarna bespreekt hij de keuzes die de leerlingen hebben gemaakt, en evalueert hij kort wat er nu in deze les bereikt is.</p>	<p>12.40 Deel 3</p> <p>12.50 Fast feedback</p>
<p><b>Evaluatie</b> (hoe weet je straks of de leerdoelen bereikt zijn?)</p>	<p>Doordat de leerlingen na ieder lesonderdeel even moeten reflecteren op het doel van de oefening (= de eigen leesstrategie in beeld krijgen), en doordat ze (inherent aan hun opdracht) hun denkstappen voortdurend hardop moeten benoemen, observaties moeten opschrijven en hun zojuist ingezette strategieën moeten evalueren, kan ik garanderen dat het volgende doel van mijn lessen wordt bereikt: de leerlingen zien dat tekstverbanden behoren tot het arsenaal waardevolle leesstrategieën. Ze zien dat het geen trucje is, zonder duidelijk doel.</p> <p>Praktijkevaluatie: Op dit onderdeel heb ik de eerste les leergeld moeten betalen. Het was in zoverre goed gepland dat ik tenminste in dit evaluatieonderdeel had voorzien en observatieformulieren voor de leerlingen had meegenomen. Aan die formulieren was na de eerste les goed te zien dat een groot deel van de leerlingen het observeren en registreren van leesstrategische handelingen in de juiste categorie nog niet onder controle had. Na de tweede les ging dat al veel beter. Illustatief was het formulier van een leerling die na de eerste les lukraak overal 1 vinkje had gezet achter iedere rubriek van het observatieformulier, en na de tweede les een veel serieuzer en met overleg ingevoerde beoordeling van de observatie. Toen was dit meisje gelukkig een stuk kritischer in haar waarnemingen.</p> <p>Of de leerlingen gedurende de les inderdaad beginnen te begrijpen</p>	

	<p>waarom ze hun denkstappen moeten verbaliseren, is vast te stellen door de klas rond te lopen en het proces te observeren. In het derde deel van de les nemen we ook echt de proef op de som, en wordt meteen zichtbaar in hoeverre de strategie ook leidt tot een aannemelijk antwoord.</p> <p>Praktijkevaluatie: Dit deel is verplaatst naar les 2. Mijn overweging was: een snelle compacte afsluiting kan ook als een snelle lesopening ingezet worden. Dat werkte prima.</p> <p>Ik verwacht uit de lesevaluatie met de leerlingen aan het eind van de les te kunnen opmaken (natuurlijk ook uit observatie tijdens de les) of er teksten zijn geselecteerd die toch hun doel voorbij schieten omdat ze te gemakkelijk of te moeilijk zijn (ontwerpregel 6). Als ik tijdens rondes door de klas zie dat leerlingen toch zonder strategie denken te kunnen werken, dan is de tekst waarschijnlijk te makkelijk, als ze niet voldoende inzicht in de tekst of de alineaverbanden zullen verwerven dan is de tekst misschien te moeilijk. Ik heb echter zorgvuldig gelet op overeenkomende kenmerken van de teksten uit het boek en de zelfgeselecteerde teksten.</p> <p>Praktijkevaluatie: De teksten die ik geselecteerd had kregen in de controlegroep veel bijval. Mijn eigen leerlingen heb ik er niet zo over gehoord. De controles vonden deze teksten pittig, de leerlingen moesten aan de lengte van een artikel uit de <i>Kijk</i> wennen, maar ze waren erg geïnteresseerd en vonden het een verademing in vergelijking met het boek, aldus mijn collega.</p>
--	---

#### Toelichting / Verantwoording van keuzes die in het lesplan zijn gemaakt:

Bij het leerdoel dat leerlingen vertrouwd raken met de hardop-denkmethode vind ik het een verantwoorde keuze om de leerlingen met hun buurman samen de werkwijze te laten verkennen, voordat deze werkwijze voor een grotere groep leerlingen wordt gedemonstreerd. Het leerdoel wordt op een zo efficiënt mogelijke manier ingezet als ik de leerlingen binnen 1 tekst laat wisselen van uitvoerder naar observator. De tijd is toch redelijk beperkt, en variatie doet in dergelijke lessen wel wonderen. Daarom wil ik ook graag in verschillende groepsvormen werken in de hele lessenserie.

De leerlingen kunnen niet veel individueel werken in deze lessenserie: ze hebben elkaar nodig. Ze moeten er namelijk getuige van zijn hoe hun medeleerlingen hun leesstrategieën onder woorden brengen (*verbaliseren*). De beide rollen, uitvoerder en observator, zijn complementair (Rijlaarsdam 2005:10). Het is bovendien motiverend voor leerlingen dat ze met *peers* kunnen bespreken hoe ze zich de belangrijkste informatie van teksten eigen maken. 'Reading together assists students' (Wilhelm 2001:, p.34, zich baserend op Vygotsky).

Bimmel noemt in zijn proefschrift *Training en transfer van leesstrategieën* (1999) de *bewustmakingsmethode*, die naast een moment van uitleg, een oefeningsfase en een toepassingsfase aangevuld is met een *verbalisatiefase*. Daarin wordt de strategie waarmee een lezer zich de informatie uit de tekst eigen maakt, voortdurend door die lezer onder woorden gebracht. Volgens Bimmel bevindt deze *verbalisatiefase* zich tussen het moment van *uitleg* en de *oefening* (Bimmel 1999, p.30-32).

Om die reden moeten de leerlingen uit het model dat de docent geeft - in feite is dat het geverbaliseerde leesgedrag van de docent - vier strategieën kunnen opmaken: samenvatten, vragen stellen, verklaren, voorspellen. Dit zijn in grote lijnen ook de speerpunten van mijn vier interventielessen. Aan de titels van de lessen is dit ook te zien. Het *verklaren* heb ik minder nadrukkelijk benoemd, maar dit is een activiteit die leerlingen hoe dan ook zullen toepassen zodra ze in de tekst een probleem (een moeilijk woord, een context die ze niet begrijpen, ect.) tegenkomen. Deze vier strategieën zijn ontleend aan Palincsar en Brown (1984:120-124).


Die focus op de leesstrategie wordt dus gegarandeerd door de scheiding van observatietaken en uitvoeringstaken in deze les. Ik kies expliciet voor duo's of grotere groepen leerlingen omdat de cognitieve belasting van het werkgeheugen van leerlingen groot is bij een leestaak. Daarom is het heel belangrijk dat een leerling die observeert zich volledig op het beschrijven van de leesstrategie kan concentreren (Rijlaarsdam, 2005:p.12). Deze leerling hoeft dan namelijk niets anders te doen dan dat. Het feit dat leerlingen halverwege de tekst van rol wisselen is meer een efficiëntiekwestie. Ik vind het belangrijk dat ik een gevarieerd lesaanbod heb, en ik wil de beide rollen – hardop denken en observeren – wel over beide leerlingen verdelen..

Rijlaarsdam constateert dat directe feedback vaak helemaal niet plaatsvindt in veel onderwijssituaties (Rijlaarsdam 2005:10). Ook Hattie en Timperley (2007:90) stellen dat het antwoord op de vraag ' Wat gaan we nu doen?' na het afronden van een leerlingactiviteit in de les vaak betekent dat er dan nog een taakje voor de leerling bijkomt. Waar de leerlingen dan feedback op hun werk hadden moeten krijgen, is de realiteit dat ze gewoon nog wat meer werk op krijgen. Hattie en Timperley stellen daartegenover, dat de situatie waarin leerlingen als ze klaar zijn in plaats van weer een nieuwe taak te moeten uitvoeren meteen feedback krijgen op hun werk, veel meer perspectief biedt: de mogelijkheid bestaat dan dat er echt geleerd wordt. (Hattie en Timperley, 2007: 90)

## WERKBLAD LESVOORBEREIDING

Naam: Oeds van Middelkoop 5672007 <b>Les 2 Voorspellen</b>	
leergang:	Nieuw Nederlands Havo VWO deel 2, 4 <sup>e</sup> editie H3-6
welke klas	Havo 2 exp
welk lesuur	Woensdag
Model DA	<b>BESCHRIJVING</b>
<b>Beginsituatie</b> (welke voorkennis, ervaring, interesses etc. veronderstel je bij de leerlingen; hoe check je die?)	<p>De leerlingen hebben de vorige les kennisgemaakt met hardop denken. Ze weten inmiddels wat de bedoeling is bij hardop-denksessies, ze zijn gewend aan observeren en feedback geven/krijgen.</p> <p><i>Praktijk: Begin les 2 Planning</i></p> <p>De leerlingen zijn in de groepsindeling die ik in les 1 gemaakt had (4 groepen van 7 leerlingen) bij hun groepsgenoten in de buurt gaan zitten. Het slotonderdeel van les 1, de fastfeedbackoefening met de markeerstiften, werd nu een snelle opening; daarna zijn de leerlingen verder gegaan met het tweede gedeelte van de expertles over <i>Weerwolfsziekte</i>.</p> <p>Slotonderdeel uit de vorige les: <i>Bij tekst 3 lezen de leerlingen individueel een nieuwe, zeer korte tekst. Ze omcirkelen met een markeerstift de zin met de mening van de schrijver, de plaatsen waar de schrijver argumenten geeft, de tegenwerping / weerlegging (niet zo genoemd t.o. de leerlingen), en de conclusie.</i></p> <p><i>Leeractiviteiten</i> <i>De leerlingen stellen dit (via fast feedback) in deel 3 van de les zelf vast. Ze zien hoe het nu staat met hun beheersing van signaalwoorden en hun inzicht in onderwerp en hoofdgedachte van een korte tekst.</i></p> <p><i>Leeractiviteiten</i> <i>De leerlingen evalueren met de docent hoever ze nu zijn met het aanwijzen van signaalwoorden en tekstverbanden, en het inzicht in onderwerp en hoofdgedachte van de tekst</i></p> <p><b>Praktijkevaluatie:</b> De beginsituatie uit deze les was iets minder rooskleurig dan ik hier had bedacht. Ik ben deze les begonnen met de klas toespreken over het begin van de vorige les: het werken in duo's vond ik van mezelf nog niet goed genoeg uitgedacht, maar er lag ook wel degelijk een verantwoording bij de leerlingen. Voorafgaand aan de lessenserie heb ik met hen afgesproken dat bepaald ongeconcentreerd gedrag zich niet zou verdragen met dit onderzoek en dus niet toegestaan was, en kijk...ze dreigden nu hun belofte meteen de eerste dag te breken. Ik heb, achteraf gezien, de leerlingen pas op dit moment, het begin van de tweede les, ervan kunnen overtuigen dat het essentieel was voor verbetering van de resultaten dat ze zich aan de gemaakte afspraken zouden houden.</p> <p><b>Planning</b> Ik heb me in deze les voorgenomen om het tweede lesonderdeel dat oorspronkelijk gepland was ('Waar is die snackbar nou?') naar de volgende les door te schuiven: het rapportagedeelte van de expertles over de tekst <i>Weerwolfsziekte</i> was als huiswerk voorbereid, maar ik wantrouwde op voorhand de zelfstandigheid van de leerlingen om in dit stadium al soepel signaalwoorden aan alineaverbanden te kunnen verbinden. Dat wantrouwen bleek terecht: wat in de 1<sup>e</sup> les niet was uitgezocht aan alineaverbanden in het toegewezen tekstfragment, hadden de leerlingen als huiswerk wel enigszins voorbereid, maar op de voor deze klas kenmerkende manier: zodra ze een enkel tekstverband hadden gevonden waren de meesten er weer mee opgehouden. 'We hadden ook zoveel huiswerk, mijnheer!'</p> <p>Ik heb hier gedacht: het gaat niet sneller dan het gaat; de leerlingen werken nu tenminste mee, dan moeten ze nu:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. op een solide manier toch nog maar een kwartiertje in hun expertgroepje van les 1 heel goed overleggen of de gesignaleerde tekstverbanden wel goed gevonden zijn (en daarbij moet ik hen helpen).</li> <li>2. Ik wil deze les de leerlingen voldoende tijd geven om met behulp van het observatieformulier goed te leren observeren en feedback te geven.</li> </ol> <p>Kortom: ik heb een van mijn twee jokers (2 bufferlessen) meteen tijdens de eerste lessen uitgegeven. Dat was een goede strategie. Na deze les ging er vrij veel wel goed. Ik heb de lessenserie beter volgens plan kunnen afronden (hoewel de lessen enigszins verschoven waren).</p> <p>Ik zal de voorkennis met een aandachtrichter activeren. Ik neem een korte tekst mee die ik van de beamer kan lezen, en het is het beste als ik kan laten zien dat ik zelf ook op het verkeerde been gezet kan worden door een tekst. Deze les gaat immers over het doen van de</p>



	<p>juiste voorspellingen.</p> <p>Praktijkevaluatie: De markeerstiftenoefening met directe feedback leende zich hier goed voor. In het korte tekstje bij deze oefening (<i>Kinderreclame verbieden !</i>) komen namelijk de signaalwoorden en tekstverbanden overduidelijk in beeld: de leesstrategie die hier door de leerlingen moet worden gehanteerd, sluit dus goed aan bij het huiswerk.</p> <p>In les 2 speelt voorspellen een grote rol. De volgende tekst ging over de nare bijsmaak die de commerciële exploitatie van het Anne Frankhuis bij een aantal Joodse overlevenden van de oorlog teweegbrengt. De cultus rond Anne Frank leidt tot een reactie van een van deze mensen, die veel negatiever is dan je – vooral op grond van eigen kennis over Anne Frank – zou durven voorspellen. De les vond goed getimed plaats, twee dagen na Bevrijdingsdag.</p> <p>Een verkeerde voorspelling is ook te visualiseren, via een afbeelding van een trompe l'oeuil bijvoorbeeld.</p>  <p>Praktijkevaluatie: Het visualiseren van (verkeerde) voorspellingen via <i>trompe l'oeuils</i> als aandachtstrichter is een prima idee, maar ik heb hier geen tijd voor gehad.</p>	
<p><b>Leerdoelen</b> (wat moeten leerlingen aan het einde van de les kunnen, weten of ervaren hebben?)</p>	<p>Aan het eind van de les moeten de leerlingen zien dat het kan voorkomen dat je vaak een voorspelling over het tekstverloop kunt doen na het 'skimmen' van de tekst, en zeker na het lezen van de inleiding, maar dat de essentie van een tekst niet in een oogopslag door de lezer kan worden vastgesteld. De leerlingen weten aan het eind van de les, dat een lezer tijdens het lezen voortdurend vragen aan de tekst blijft stellen en zijn mening zo nodig blijft aanpassen.</p> <p>Praktijkevaluatie: Het begin van het boven geformuleerde lesdoel heb ik wel gehaald: de leerlingen hebben voorspellingen over het tekstverloop gedaan aan de hand van de teksten over Anne Frank. Ze hebben gezien dat een tekst anders kan blijken te zijn dan op het eerste gezicht verondersteld werd.</p> <p>Dit is een prima leerdoel, maar ik had al voordat ik de les gaf het leerdoel van deze les achterwaarts bijgesteld: de procedurele kennis van de leerlingen rond het observeren van de leesstrategieën van <i>peers</i> moest echt dringend in orde worden gebracht: anders zou de hele lessenserie stranden.</p>	
<p><b>Leeractiviteiten</b> (wat moeten leerlingen doen tijdens de les om de leerdoelen te bereiken?)</p>	<p>De leerlingen lezen in duo's de eerste tekst over de betekenis van Anne Frank, expliciteren hardop hun denkstrategieën, doen voorspellingen over het verloop van de tekst en stellen dit waar nodig naderhand bij. (De teksten kunnen zich in deze les wel 'een andere kant uit' ontwikkelen dan op het eerste gezicht het geval lijkt).</p> <p>De leerlingen observeren elkaars denkstrategieën en evalueren die strategieën. Ze benoemen wat wel goed werkte en wat niet de voorkeur heeft in de zojuist gehanteerde werkwijze.</p> <p>De leerlingen onderstrepen daarbij de zinnen of signalen in de tekst die hen hielpen bij hun voorspelling over het verloop van de tekst. De docent</p>	<p><b>TIJD</b></p> <p>11.35 Intro, modeling</p>
		<p>11.50 tekst 1</p>

	<p>vraagt de leerlingen na afloop of de strategie om passages die een voorspelling kunnen doen over de inhoud van het vervolg van de tekst een goed hulpmiddel kan zijn om in de toekomst bij andere teksten in te zetten. Wanneer zou dit voorspellen in de praktijk handig zijn?</p> <p>De leerlingen bespreken of ze zich de inhoud van de reacties van de briefschrijfters kunnen voorstellen. Ze reflecteren op de verschillende meningen van de briefschrijfters over de heldenstatus van Anne Frank. Welke redenen geven schrijfter 1, 2 en 3 voor hun waardering voor de betekenis die mensen vandaag geven aan Anne Frank?</p> <p>De leerlingen verwerken de stof door in duo's drie mindmaps te maken, waarin ze de betekenis van het dagboek van Anne Frank in de ogen van iedere briefschrijfter in een centrale cirkel plaatsen, waaromheen ze de gedachten / argumenten die de schrijfters voor hun mening geven aangeven.</p> <p><b>Praktijkevaluatie:</b> Het bovenstaande is in de beschreven volgorde volgens plan uitgevoerd.</p> <p><b>Vanaf onderstaand moment, zoals beschreven in de oorspronkelijke lesopzet, begon in de werkelijke uitvoering van de lessenserie de 3<sup>e</sup> les (een week later)</b></p> <p>Bij de tweede tekst zijn de leerlingen in duo's in de weer met hardop-denkstrategieën, zoals in de eerste les, maar nu speelt bij iedere leerling dus ook een voorspellende opdracht een rol. De leerlingen vragen zich daarbij af: 'Hoe zal de tekst zich ontwikkelen, klopt de inhoud met de titel? Zo nee, hoe stel ik mijn inzicht in de tekst dan bij, naar welke informatie moet ik nu zoeken?'</p>	<p>12.10, mind maps</p> <p>12.25 Tekst 2</p> <p>12.45 nabespreking</p>
<b>Groeperingsvorm</b> (werken de leerlingen alleen, in tweetallen, in kleine groepjes, klassikaal?)	De leerlingen lezen in duo's. Dat geldt voor beide teksten.	
<b>Materiaal</b> (wat heb je nodig om de leeractiviteiten uit te lokken (bijv. leestekst, luistertekst, oefenmateriaal etc.)?)	In deze les zijn alleen de handouts van de Anne Franktekst en van de tekst <i>Waar is die snackbar nou?</i> nodig. (Zie docentenhandleiding en lesmateriaal experimentgroep) In deze les wordt niet uit het boek te gewerkt. Bij het <i>modelen</i> is een beamer en een computer nodig. De leerlingen hebben een observatieformulier nodig voor het tweede deel van de les.	
<b>Onderwijs-activiteiten</b> (wat doe jij als docent tijdens de les?)	De docent <i>modelt</i> bij tekst 1 het hardop-denken voor de klas. Hij doet een voorspelling over de bijdrage van de eerste briefschrijfter in de Anne Franktekst, maar geeft daarbij niet te veel informatie weg: de leerlingen moeten immers zelf voorspellingen kunnen doen, en in dit geval zich laten verrassen door de tekstwendingen.	<p><b>TIJD</b></p> <p>11.35 Intro, modeling</p>

	De docent deelt nu de teksten over Anne Frank uit, en instrueert de leerlingen hoe ze in duo's de tekst over de betekenis van Anne Frank gaan lezen. De docent maakt duidelijk dat het in deze les niet alleen gaat om samenvatten op cue-momenten, maar ook om voorspellingen doen over het inhoudelijk verloop van de tekst. De docent vertelt dat er halverwege de tekst wordt omgewisseld (volgens de opdracht) en dat de leerlingen na afloop[ moeten evalueren of de voorspellingen iedere keer uitkwamen of moesten worden bijgesteld.	11.50 tekst 1
	De docent loopt door de klas omdat hij verwacht dat leerlingen het nog lastig vinden om op speciale cues te moeten samenvatten of vooruitblikken. De docent moet waar nodig assisteren bij het geven van prompts. De observerende leerlingen gebruiken het observatieformulier dat in het lesmateriaal is meegeleverd.	12.10, mind maps
	Aan het eind van de les bespreekt de docent klassikaal de leesstrategieën die deze les toegepast zijn met de leerlingen. Hij vraagt de leerlingen welke aspecten van het voorspellend lezen effectief waren, en welke niet.	12.25 Tekst 2
	Tot slot neemt de docent de observatieformulieren in.	12.45 nabespreking
<b>Evaluatie</b> (hoe weet je straks of de leerdoelen bereikt zijn?)	<p>In het eerste gedeelte van deze les kan ik vooral aan de producten van de leerlingen zien in hoeverre er aan de gestelde doelen gewerkt wordt: de onderstreepte passages in de teksten en de mind maps met de verschillende persoonlijke visies van de briefschrijvers uit tekst 1 over de status van Anne Frank zijn een tastbaar bewijs van de leeractiviteit. Ik denk dat dergelijke visualisaties van verschillende standpunten en argumenten zeker verhelderend zullen werken voor de leerlingen.</p> <p>In het tweede gedeelte van de les is er een observatieformulier in het lesmateriaal voorzien, waarin de leerlingen hun observaties in 15 rubrieken kunnen noteren. Omdat schrijven veel werk is en afleidt van de observeertaak, kunnen de observerende leerlingen het beste turven of steekwoorden noteren in een van de 15 rubrieken. Dit bespaart veel werk voor de observeerders, en zorgt dat hun waarnemingsvermogen niet wordt vertroebeld door een schrijftaak.</p> <p>Na afloop leveren de leerlingen het observatieformulier bij de docent in.</p>	

#### Toelichting / Verantwoording van keuzes die in het lesplan zijn gemaakt:

In deze les zijn er altijd twee mensen nodig als groeperingsvorm, wanneer ik tenminste het leerdoel wil bereiken dat leerlingen (met verbazing) constateren dat een tekst iets anders blijkt te doen dan ze aanvankelijk geacht hadden. Bij een voorspelling over het tekstverloop hebben we de observator als getuige nodig: die registreert de verwachting over het verloop van de tekst zoals die door de hardop-denkende leerling wordt uitgesproken. Volgens de Amerikaanse onderwijsonderzoeker Jeffrey Wilhelm is het voor leerlingen ook amusant om te zien hoe de hardop-denken-*modelende* leerkracht zwetend en wel door een tekst strompelt, vooral als de tekst ook de docent op het verkeerde been zet. Wilhelm vindt dit

buitengewoon nuttig: als leerlingen zien dat ook een expert-lezer moeite kan hebben met een uitdagende tekst en dat deze dan uit een groot arsenaal aan verschillende leesstrategieën kan putten om de tekst de baas te worden, dan neemt Wilhelm graag een beetje ongemak voor lief. De leerlingen leren namelijk echt iets van het bestuderen van het leesproces van een ander, ook of juist als de ander fouten maakt. (Wilhelm, 2001:109). Maar ook in de situatie die Wilhelm beschrijft heb je een docent en observerende leerlingen nodig.

In de eerste tekst van deze les gaat het om verwachtingen die leerlingen niet snel hebben wanneer ze een biografie over Anne Frank openslaan. Ze verwachten dan een respectvolle toon, waarmee iedereen bij een bezoek aan het Anne-Frankhuis altijd te maken krijgt, maar deze tekst beweegt zich een andere kant uit. Anne Franks heroïsche status wordt door de briefschrijfster als iets onwenselijks opgevat, en dat is niet het geluid dat de lezer verwacht.

Ik vind dit dus het moment om leerlingen als leeractiviteit ook het vervolg van de tekst te laten voorspellen en zo nodig de voorspelling later weer bij te laten stellen. Daarvoor is individueel werk niet geschikt.

Om efficiënt te kunnen werken heb ik het leerlingenmateriaal weergegeven op een manier die verhindert dat leerlingen al te veel gaan skimmen door de tekst. Ze kunnen het tekstverloop namelijk prima voorspellen vanuit alinea 1 van de tekst die ze al gelezen hebben.

Het observatieformulier bij de tweede tekst heb ik afgeleid van het Codeerschema Hardop Denken (Meijer, Veenman & Van Hout-Wolters, 2006). Het origineel is er nauwelijks meer in te herkennen, maar ik vond dat ik de leerlingen een handzaam havo2-vriendelijk schema moest geven en niet een vrijblijvende observatieopdracht. De observerende leerlingen kunnen de taaluitingen die in het schema worden beschreven zien als een model waarin ze kunnen turven wat voor soort reflecterende opmerkingen de hardop-denkende leerling maakt. Ze mogen ook proberen tekst uit te schrijven, maar ik denk dat ze dan niet meer zo goed observeren.

Het observatieformulier dient nog een doel: ik wil weten in hoeverre de leerlingen goed met hun taak bezig zijn, en hoe ze vorderen. Daarvoor heb ik zelf een meetinstrument nodig. Ik laat de leerling nu het observeerwerk doen, maar ik wil de observaties na afloop wel kunnen doornemen om een indruk te krijgen van de voortgang van het project.

## WERKBLAD LESVOORBEREIDING

Naam: Oeds van Middelkoop 5672007 <b>Les 3 Samenvatten</b>		
leergang:	Nieuw Nederlands Havo VWO deel 2, 4 <sup>e</sup> editie	
welke klas	Havo 2 exp	
welk lesuur	Maandag	
Model DA	<b>BESCHRIJVING</b>	
<b>Beginsituatie</b> (welke voorkennis, ervaring, interesses etc. veronderstel je bij de leerlingen; hoe check je die?)	<p>De vorige les hebben de leerlingen geleerd om het verloop van de tekst enigszins te voorspellen, uitsluitend op basis van een globaal overzicht van de tekst die vóór hen ligt en gebruik makend van de tekstgedeelten die ze net gelezen hadden. De contouren van tekstverbanden dienen zich dan voor hen aan en wellicht zien ze al wat signaalwoorden- en zinnen. De leerlingen hebben daarbij gezien dat het niet erg is om een keer door een tekst op het verkeerde been gezet te worden, waardoor de voorspelling niet blijkt uit te komen, hoewel het belangrijk is dat dit niet de hele tijd gebeurt. (zie Wilhelm 2001, p.109 over het plezier dat leerlingen toekennen aan een leraar die zelf moeilijkheden met een tekst ervaart: moeilijkheden ervaren is in feite normaal).</p> <p>Praktijkevaluatie: Het bovenstaande was ook met de verschoven lesinhoud nog steeds geldig. De les die nu volgt oefent eerst met de tekst 'Waar is die snackbar nou?', die echt de vaardigheden traint om het tekstverloop te voorspellen en de verwachtingen van tijd tot tijd bij te stellen. De tekst ging immers absoluut niet over een snackbar, maar over gedesoriënteerde toeristen in een ver buitenland.</p> <p>Het tweede deel van de les heb ik besteed aan het 'Samenvatten zonder tekst', dat volgens de oorspronkelijke opzet direct voorzien was.</p> <p>Het derde deel van de les bleek ruimte te geven aan de les 'Adopteer een deel van de tekst' rondom de tekst <i>Wat als de mens op voedselpillen zou kunnen leven?</i></p>	
<b>Leerdoelen</b> (wat moeten leerlingen aan het einde van de les kunnen, weten of ervaren hebben?)	<p>De leerlingen leren in deze les te werken met de factor tijd. Aan het einde van de les kennen de leerlingen het verschijnsel tijdsdruk, en hebben ze geleerd hun leesstrategieën aan te passen aan de omstandigheden: In het eerste lesdeel moeten ze met zeer weinig tijd globaal en strategisch lezen en bewust strategieën ontplooiën om de belangrijkste zaken uit de tekst te filteren.</p> <p>Praktijkevaluatie: het bovenstaande leerdoel is behaald.</p> <p>In het tweede tekstdeel ontbreekt er informatie van grote gedeeltes van de tekst, en moeten ze voor het inzicht in het grote geheel van de tekst afgaan op de samenvattingen van <i>peers</i>. Daarbij observeren de leerlingen elkaars leesstrategieën en moeten ze heel goed samenwerken.</p> <p>Praktijkevaluatie: het volgende deel van de les werd op de inmiddels gebruikelijke manier één les uitgesteld. Dit belandde dus in les 4.</p>	
<b>Leeractiviteiten</b> (wat moeten leerlingen doen tijdens de les om de leerdoelen te bereiken?)	De leerlingen lezen het eerste deel van deze les uiterst kort in de tekst <i>Jongens en meisjes gescheiden</i> , die op het bureau van de leraar ligt. Ze mogen een voor een niet langer dan 30 seconden per keer naar de tekst kijken, een voor een, en moeten daarom met hun groepje goed hun werkwijze plannen. Leerlingen moeten woekeren met de tijd. Als de groep zo weinig tijd heeft, wat staat hen dan te doen op ieder moment dat ze de tekst mogen inzien,	<b>TIJD</b>
		11.35 Intro, activeren van voorkennis  11.50 tekst 1

	<p>hoe kunnen ze toch presteren? Ze zijn dus nadrukkelijk bezig met plannen, een strategie verzinnen om deze klus met de groep te klaren. De leerlingen bepalen onderling waar ze op zullen letten, wat de voorkeurplaatsen in de tekst zullen zijn, ze bedenken waar vermoedelijk de meeste informatie te vinden zal zijn. Ze stellen in tussentijdse evaluaties via een rolverdeling vast wie op welk moment nog welke ontbrekende informatie mee gaat nemen uit de tekst.</p> <p>Bij het tweede onderdeel van de les lezen de leerlingen allemaal hun deel van de tekst <i>Wat als de mens op voedselpillen zou kunnen leven?</i> Nu worden de leerlingen in vier groepen van 7 à 8 leerlingen ingedeeld (genummerde hoofden), een A-, B-, C- en D-groep. Zij onderscheiden met hun groep hoofd- en bijzaken in hun versie van de tekst door relevante zaken te onderstrepen, en maken als groep een samenvatting.</p> <p>Praktijkevaluatie: Het volgende deel van de les is het begin van les 4 geworden:</p> <p>Daarna worden de leerlingen als experts van hun tekstgedeelte ingedeeld in een nieuwe groep van 4 personen: zo ontstaan er 7 à 8 groepen met een A-, B-, C- en D-leerling. Deze groepen kunnen wel de hele tekst samenvatten: ze bestaan uit experts op ieder tekstdeel.</p> <p>Binnen ieder nieuw groepje wisselen de leerlingen een keer van rol: ze presenteren hardop-denkend hun samenvatting, en observeren de hardop samengevatte teksten van hun <i>peers</i>. Ze moeten hun samenvatting wel zo vertellen dat de andere groepsleden de informatie daarna kennen en kunnen reproduceren. Dat de luisterende groepsleden daarbij aantekeningen maken in steekwoorden is toegestaan.</p> <p>Ten slotte wordt aan een woordvoerder van iedere groep gevraagd om de tekst nog eens aan de klas na te vertellen (hier kan de docent de beurt verdelen over meerdere groepen).</p>	<p>12.10, tekst 2</p> <p>12.40 Nabespreking</p>
<p><b>Groeperingsvorm</b> (werken de leerlingen alleen, in tweetallen, in kleine groepjes, klassikaal?)</p>	<p>De leerlingen werken in viertallen in het eerste gedeelte van deze les, bij het samenvatten zonder tekst.</p> <p>In het tweede gedeelte van de les wordt een variant van het expertleren ingezet. De tekst is verdeeld in 4 fragmenten, die in groepen van 7 -8 leerlingen worden samengevat. Al deze leerlingen worden in deze groep expert in het samenvatten van hun tekstfragment (A, B, C of D).</p> <p>Praktijkevaluatie: het volgende gedeelte van de les werd verplaatst naar les 4. Deze groeperingsvorm is dus niet meer ingezet in les 3.</p> <p>Alle nummers 1 uit de A-,B-,C-, en D-groep gaan bij elkaar zitten, en</p>	

	<p>hetzelfde geldt voor de nummers 2 t/m 7: we hebben dan 7 groepen A, B, C en D.</p> <p>In die groepen wisselen de leerlingen nu hun samenvattingen van de tekst uit.</p> <p>Rolwisselingen komen voor in zowel het eerste deel als het tweede deel van de les.</p>	
<p><b>Materiaal</b> (wat heb je nodig om de leeractiviteiten uit te lokken (bijv. leestekst, luistertekst, oefenmateriaal etc.)?)</p>	<p>De eerste tekst <i>Jongens en meisjes gescheiden</i> wordt nadrukkelijk <u>niet</u> verspreid, die ligt in 7-voud op het bureau van de docent. Inzien van de tekst voordat de docent toestemming geeft is verboden. Hier is ook een klok of stopwatch nodig.</p> <p>Praktijkevaluatie: onderstaand materiaal was in de praktijk pas in les 4 nodig:</p> <p>De tekst over voedselpillen wordt wel verspreid, maar is voor leerling A, B, C en D van verschillende coupures voorzien, zodat de leerlingen elkaars tekstgedeelte in eerste instantie niet zien.</p>	
<p><b>Onderwijs-activiteiten</b> (wat doe jij als docent tijdens de les?)</p>	<p>De docent bewaakt de tijd, vooral in de eerste oefening, samenvatten in sneltreinvaart, moet hij erop toezien dat de spelregels gevolgd worden. Niemand mag langer dan toegestaan bij de tekst zijn.</p> <p>Na afloop coördineert de docent de nabespreking in de groepjes, hij stimuleert vragen over de efficiëntie van de gebruikte strategie: hoe probeerden de leerlingen informatie vast te houden? Slaagden ze hierin? Wat zouden de leerlingen een volgende keer anders doen? In welke situatie is deze ontzettende efficiëntie belangrijk (denk aan de tijdsdruk bij een toets)? De docent activeert vragen die licht werpen op omgang met de tijdsdruk.</p> <p>Praktijkevaluatie: Het onderstaande gedeelte van de les markeert het begin van les 4.</p> <p>Bij het tweede deel van de les, <i>Adopteer een deel van de tekst</i> vormt de docent 4 groepen van 7 à 8 leerlingen. De groepen heten A, B, C en D. Hij verdeelt de tekst over <i>voedselpillen</i> over de leerlingen (genummerde hoofden 1 t/m 7). Hij instrueert de leerlingen in groep A om tekst A te analyseren en doet dit ook in groep B, C en D. Wanneer alle groepen een samenvatting van hun tekstdeel gemaakt hebben, deelt de docent de groepen opnieuw in: er ontstaan 7 groepen die uit experts op de A-, B-, C- en D-tekstdelen bestaan.</p> <p>De docent geeft de opdracht dat de leerlingen hun mondelinge samenvattingen met de nieuwe groep uitwisselen en moeten observeren hoe de groepsgenoten te werk zijn gegaan. De docent vertelt dat de nieuwe groepen tot een gehele samenvatting moeten komen, die ook binnen een 10 minuten gereed moet zijn om voor de klas te vertellen. Bij deze slotpresentatie voor de klas verdeelt de docent de presentatie over de 7 verschillende</p>	<p><b>TIJD</b></p> <p>11.35 Intro, activeren van voorkennis</p> <p>11.50 tekst 1</p> <p>12.10, tekst 2</p>

	<p>woordvoerders van de groepen.</p> <p>In de klassikale evaluatie komen de volgende vragen aan bod:          Waarom hebben de groepen besloten bepaalde passages wel of niet op te nemen in de samenvatting? Waren er binnen je groep verschillen tussen de manier waarop ieder groepslid het heeft aangepakt? Welke aanpak werkte goed? Met welke problemen kreeg je te maken? Wat heb je in deze les geleerd over je leesstrategieën? Welke strategie zou je kunnen gebruiken in een toets leesvaardigheid?</p>	12.40 nabespreking
<b>Evaluatie</b> (hoe weet je straks of de leerdoelen bereikt zijn?)	<p>Er zijn twee manieren om te evalueren wat er bereikt is in deze les.</p> <p>1. Het product: de schriftelijke samenvatting na het eerste lesdeel, de mondelinge samenvatting na het tweede lesdeel.</p> <p>2. De nabespreking. Hier gaat het vooral om reflectie op de gebruikte strategieën. Voor evaluatie van de mogelijkheden om de hier geoefende leesstrategieën in een nieuwe situatie in te zetten is de nabespreking natuurlijk geschikt.</p> <p>Praktijkevaluatie: over deze twee manieren om te evalueren was ik tevreden. Als een lesopzet succesvol is, dan is zo'n evaluatiegesprek met de leerlingen ook heel zinvol en inspirerend. Als de les niet aanslaat, dan is het evaluatiemoment ook vrij zinloos.</p>	

Toelichting / Verantwoording van keuzes die in het lesplan zijn gemaakt:

De leerdoelen in deze les doen een beroep op voorstellingsvermogen, sportiviteit en competitie, maar ook op planningsvermogen. Plannen is precies de leeractiviteit die ik met mijn interventie wil activeren. Gerard Westhoff stelt in zijn precieze definitie van *een strategie* dat het plannen tot het metacognitieve deel van de definitie hoort, en dat er ook een cognitieve definitie van het begrip is. 'Het ontwerpen en controleren van de aanpak' van een bepaalde taak is een vorm van 'bewust of bewust te maken metacognitief handelen.' Het cognitieve deel van de definitie van een strategie is niet meer dan het verwerken van informatie tot betekenis (Westhoff 1995:20). De cognitieve definitie laat ik hier verder buiten beschouwing, want ik onderzoek vooral de metacognitieve betekenis.

Ook in deze les is het duidelijk dat er voor lessen waarbij gebruik gemaakt wordt van complementaire rollen (Rijlaarsdam 2005:10) minstens in duo's gewerkt moet worden, en desnoods in grotere groepen. In de samenvatten-in-snelreinvaartoefening willen de leerlingen niet voor elkaar onderdoen er is sprake van maximale individuele aanspreekbaarheid in de les (Ebbens en Ettekoven, lesfase 3, 2005:82).

In het tweede deel van de les wordt een beroep op het voorstellingsvermogen van de leerlingen gedaan. Er ontbreekt immers een groot deel van de tekst, de leerlingen lezen fragmenten van de tekst. Alleen door goed de groepsleden te observeren die de andere tekstdelen gelezen hebben, kan de leerling tot een complete samenvatting van de tekst komen. Dus ook hier moet bewust gepland worden, en zijn leerlingen van elkaar afhankelijk en individueel aanspreekbaar.



## WERKBLAD LESVOORBEREIDING

Naam: Oeds van Middelkoop 5672007 Les 4 Rolwisselend leren		
leergang:	Nieuw Nederlands Havo VWO deel 2, 4 <sup>e</sup> editie	
welke klas	Havo 2 exp	
welk lesuur	Woensdag	
Model DA	<b>BESCHRIJVING</b>	
<b>Beginsituatie</b> (welke voorkennis, ervaring, interesses etc. veronderstel je bij de leerlingen; hoe check je die?)	<p>In de vorige les hebben leerlingen kennis gemaakt met de factor tijdsdruk. Ze hebben geleerd hoe de beschikbare tijd de leesstrategie kan bepalen en hoeveel je desondanks uit een tekst kunt meenemen (als je maar de juiste strategie gebruikt).</p> <p><i>Praktijkevaluatie:</i> Het bovenstaande klopte nog steeds in de werkelijke uitvoering van de lessenserie. De factor tijdsdruk was duidelijk door de leerlingen ervaren, merkte ik bij het inleidende gesprek met de klas. Ook in deze les waren de leerlingen echter nog halverwege de vorige les.</p> <p><i>Planning:</i> Het was mijn bedoeling om in deze les te beginnen met het rapportagegedeelte uit de expertles 'Adopteer een deel van de tekst', de tekst over Voedselpillen uit de <i>Kijk</i>, die in Les 3 afgerond had moeten zijn. Ik wilde tijd inruimen om de werkwijze te evalueren en daarna verder te gaan met het oorspronkelijk als eerste geplande onderdeel van les 4: de strategie van het stellen van cruciale vragen om de kernideeën uit de tekst te halen, bij de tekst <i>Gevangenis voor gevorderden</i>. Dit kon ik in deze les afronden.</p>	
<b>Leerdoelen</b> (wat moeten leerlingen aan het einde van de les kunnen, weten of ervaren hebben?)	<p>Deze les zullen we bezig zijn met rolwisselend leren. Leerlingen werken in groepjes, en krijgen daarbinnen rollen toebedeeld die hun mogelijkheden bepalen (en die bij het triolezen, de tweede oefening, zelfs hun mogelijkheden limiteren). Na de eerste oefening weten de leerlingen dat het verzinnen van de juiste begripsvragen aan zichzelf een functionele manier is om informatie uit de tekst op te slaan.</p> <p>Ook in de tweede les, het triolezen, ervaren de leerlingen dat een afgesproken beperking van de toegang tot de tekst hen dwingt om andere leesstrategieën te activeren: de automatische piloot functioneert niet. In de nabespreking zien de leerlingen de analogie van de situatie tijdens een toets: blind varen op de automatische piloot kan daar desastreus uitpakken, terwijl een goede leesstrategie tot een goed antwoord leidt.</p>	
<b>Leeractiviteiten</b> (wat moeten leerlingen doen tijdens de les om de leerdoelen te bereiken?)	De les valt in twee delen uiteen:	<b>TIJD</b>
	<p>Met de tekst <i>Gevangenis voor gevorderden</i> gaan de leerlingen hardop denken met een rolverdeling in de groepjes.</p> <p>De tekst valt uiteen in 5 delen. Stap 1: Er worden groepjes van vier leerlingen gevormd Stap 2: De leerlingen luisteren naar de uitleg van de docent, die hardop de inleiding leest en samenvat, ze kijken naar het model van de hardop-denkstrategie. Stap 3: In ieder groepje is de nummer 1 degene die een tijdelijke 'docent'-rol op zich neemt: hij/zij verdeelt de overige vier gedeeltes over de groepsleden.</p> <p><i>Praktijkevaluatie:</i> Deze verdeling van taken heb ik niet aan de leerlingen overgelaten: ik heb zelf een taakverdeling gemaakt.</p>	<p>11.35 Intro, activeren van voorkennis, uitleg</p> <p>11.50, tekst 1</p>

	<p>Stap 4: De leerlingen lezen na de Inleiding hun eigen tekstgedeelte voor zichzelf, ze analyseren het tekstgedeelte zodanig dat ze er zelf vragen over kunnen verzinnen voor de anderen. De vragen worden op de tekst geplakt met post-it kaartjes.</p> <p>Praktijkevaluatie:  Vanaf stap 5 begon bij de werkelijke uitvoering ook les 5. De leerlingen hadden duidelijk meer tijd nodig om de tekst te verwerken volgens de eerste 4 stappen in dit plan. Hier besloot ik om mijn tweede bufferles in te zetten: in les 5 wilde ik dan het rapportagegedeelte van de les over de <i>Gevangenis voor gevorderden</i> laten plaatsvinden. Ik heb de leerlingen post-it-kaartjes mee naar huis gegeven, en de volgende huiswerkopdracht ervan gemaakt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lees de hele tekst thuis, maar</li> <li>- Maak alleen bij het tekstfragment dat aan jou is toegewezen een aantal vragen en schrijf die op de post-it-kaartjes. De vragen moeten zo geconcentreerd geformuleerd zijn, dat je door die op een eenvoudige aan de hand van de tekst te beantwoorden al ongeveer de essentie van de tekst samenvat.</li> </ul> <p>Stap 5: Daarna mag ieder groepslid zijn tekstdeel in de volgorde van de tekst aan de anderen presenteren. De leerlingen laten aan elkaar zien hoe ze de tekst gelezen hebben via de hardop-denkmethode. De leerlingen presenteren de vragen aan elkaar door elkaar te wijzen op de post-its.</p> <p>Praktijkevaluatie: dit is uitgevoerd aan het begin van les 5.</p> <p>In het tweede deel van de les gaan de leerlingen Triolezen met de tekst <i>Je held achterna</i>.</p> <p>Stap 1: De leerlingen vormen drietallen. De leerlingen luisteren naar de spelregels van het triolezen.</p> <p>Stap 2: In ieder drietal krijgen de groepsleden een specifieke rol. De rollen beperken de leerlingen in hun mogelijkheden: maar één van de drie leerlingen krijgt een tekst. Hij/zij is het <i>Oog</i>: deze leerling mag de tekst lezen en is dus een soort uitvoerder. Hij wordt aangestuurd door het <i>Brein</i>: dit is de leerling die de aanpak van de groep bedenkt om de tekst die het Oog voor zich heeft samen te vatten. Het Brein mag als enige in de groep vragen stellen. De derde leerling is <i>het Geheugen</i>. Dit is de enige leerling die iets mag opschrijven. De taak van het Geheugen is om belangrijke dingen te onthouden, d.w.z. te noteren. Hij/zij doet dit alleen wanneer het Brein daartoe de opdracht geeft. Het Brein heeft dus de spilfunctie: dit is degene die communiceert en bepaalt wat er gebeurt. Het Brein mag de juiste vragen stellen aan het Oog en moet proberen goede opdrachten te geven aan het geheugen (vraag naar schrijfdoel, onderwerp, hoofdgedachte ('Wat staat er in de tweede zin van de laatste alinea')) maar mag het Oog niet vragen om de hele tekst te lezen.</p> <p>De leerlingen voeren in maximaal 10 minuten deze operatie uit. Daarna wordt geruime tijd besteed aan</p>	<p>12.10, tekst 2</p>
--	---	-----------------------

	<p>het evalueren en nabespreken van de leesstrategieën die gehanteerd zijn.</p> <p>Dan worden klassikaal de samenvattingen van de verschillende triogroepjes gepresenteerd: de Geheugenleerlingen van de klas laten horen hoe ze de tekst hebben samengevat.</p> <p><b>Praktijkevaluatie:</b>  Het bovenstaande lesgedeelte en bijbehorende stappenplan bij het Triolezen is geheel verplaatst naar les 5. Het evalueren van de hele lessenserie heb ik nogmaals gedaan in een laatste les die de klas nog restte voor de Natoets: een vragenuurtje). In die les heb ik nog een keer speciaal op zinsniveau de stof uit het boek bekeken (signaalwoorden en tekstverbanden) en heeft de klas gevraagd om nog een keer een sessie 'Samenvatten zonder tekst' te doen.</p> <p>Tot slot evalueren de leerlingen weer (zoals na elke les) op welke manier de leesstrategieën die vandaag geoefend zijn nuttig zullen zijn bij het verkennen van een nieuwe tekst, zoals dat op een toets het geval is. De leerlingen denken na over het strategisch lezende Oog, de managerskwaliteiten van het Brein, de efficiëntie van het Geheugen, en onderzoeken de toepasbaarheid van de oefeningen van vandaag.</p>	12.40 nabespreking
<b>Groeperingsvorm</b> (werken de leerlingen alleen, in tweetallen, in kleine groepjes, klassikaal?)	<p>De leerlingen werken de eerste helft van de les in groepjes van vier,</p> <p>Het onderstaande is pas van toepassing in les 5 bij het Triolezen (tekst: 'Je held achterna')</p> <p>de tweede helft van de les wordt gewerkt in groepjes van drie. Uiteindelijk is de slotevaluatie klassikaal.</p>	
<b>Materiaal</b> (wat heb je nodig om de leeractiviteiten uit te lokken (bijv. leestekst, luistertekst, oefenmateriaal etc.)?)	<p>Post-it-kaartjes, 7 grote kopieën van de eerste tekst (A3-formaat of groter) die aan de wand van het lokaal kunnen worden opgehangen.</p> <p><b>Praktijkevaluatie:</b>  Ik heb voorafgaand aan les 5 de grote posters van de tekst <i>Gevangenis voor gevorderden</i> kunnen ophangen. Dat kostte meer tijd dan ik gedacht had. Het is heel goed dat deze voorbereiding, het ophangen van 7 tot 8 grote posters, niet middenin een les moest plaatsvinden. Mijn nieuwe indeling van de lessen had zeker pluspunten. De leerlingen hebben ook even de rust nodig om in afzondering de juiste vragen bij hun tekstfragment aan zichzelf te kunnen stellen.</p> <p>Van de tweede tekst, de korte tekst <i>Je held achterna</i> is per groep maar één exemplaar nodig (voor het Oog)</p>	
<b>Onderwijs-activiteiten</b> (wat doe jij als docent tijdens de les?)	<p>Het onderstaande heb ik voorafgaand aan les 5 gedaan.</p> <p>De docent vormt voor de eerste helft van de les groepjes van vier, hij leest hardop de inleiding van de eerste tekst, hij <i>modelt</i> de hardop-denkstrategie. De docent hangt de grote formaten van de tekst aan de wand en verdeelt de post-it-kaartjes. De docent geeft de leerlingen de opdracht om binnen iedere groep de tekstgedeeltes te verdelen (leerling nr.1 uit iedere groep heeft de regie), en instrueert de leerlingen om vragen te stellen die het begrip van het eigen tekstgedeelte vergroten. De docent vertelt dat de vragen moeten worden opgeschreven op Post-it-kaartjes die op de vergrote kopieën van de tekst worden geplakt. De docent wijst erop dat de vragen bij de tekst de basis vormen van de samenvatting. De vragensteller moet de beantwoording van zijn eigen vragen zien als het skelet van de samenvatting</p>	<p><b>TIJD</b></p> <p>11.35 Intro, activeren van voorkennis</p> <p>11.50 tekst 1</p>

	<p>die hij aan zijn groepsgenoten presenteert. De docent wijst erop dat het voor de leerlingen belangrijk is dat ze elkaars samenvattingen en vragen kunnen observeren, en dat het belangrijk is om te zien hoe de anderen te werk gaan.</p> <p>Praktijkevaluatie: De evaluatie van deze oefening was wat te vrijblijvend in de oorspronkelijke lesopzet. Wanneer de leerlingen hun individuele bevindingen uitsluitend aan hun groepsgenoten Ik heb besloten om de individuele aanspreekbaarheid wat te vergroten door de leerlingen mee te delen dat er een klassikale demonstratie van ieder groepje zou komen.</p> <p>Bij de tweede oefening van de les vormt de docent groepen van drie. Hij legt heel erg duidelijk de spelregels van het Trio lezen uit. De verschillende rollen van het Oog, het Brein en het geheugen moeten volkomen helder zijn. Daarna deelt hij de teksten <i>Je held achterna</i> uit.</p> <p>De docent controleert de uitvoering van de opdracht en loopt rond.</p> <p>De docent loopt de groepen langs bij de nabespreking, en informeert welke leesstrategieën (vragen van het Brein, opdrachten aan het Geheugen, observaties van het Oog) geschikt kunnen zijn voor gebruik in een andere situatie, bijvoorbeeld bij een leesvaardigheidstoets.</p> <p>Tot slot vraagt hij de Geheugenspelers of ze hun samenvatting nog aan de klas willen voorlezen. De docent blikt kort terug op de 4 lessen over leesstrategieën en vraagt de leerlingen welke ervaring ze nu hebben opgedaan en hoe ze die in de toekomst kunnen inzetten.</p>	<p>12.10, tekst 2</p> <p>12.45</p> <p>Nabespreking</p>
<b>Evaluatie</b> (hoe weet je straks of de leerdoelen bereikt zijn?)	<p>In deze les kunnen de teksten met post-it-kaartjes, die aan de muur van het lokaal komen te hangen, duidelijke informatie geven over de vragen die leerlingen aan een tekst stellen. Daaruit is goed op te maken in hoeverre de leerlingen al de juiste vragen aan de tekst stellen om inzicht op het geheel te krijgen. De samenvattingen van het Geheugen bij het Trio lezen geven een indicatie van de leesstrategieën die beschikbaar zijn als de automatische piloot bij het leesproces niet beschikbaar is, en alleen strategisch lezen en het planmatig werken nog overblijft.</p> <p>Uiteraard is de reflectie van de leerlingen op de verworvenheden van deze lessen ('wanneer kunnen we dit nu gebruiken?') van minstens evenveel belang.</p>	

#### Toelichting / Verantwoording van keuzes die in het lesplan zijn gemaakt:

Het eerste gedeelte van de les doet een beroep op het 'rolwisselend onderwijzen' (Ebbens en Ettekoven 2009: 61): 'de leerlingen zijn docent voor elkaar [...] leerling bij leerling, deeltaak bij deeltaak.' Deze onderzoekers wijzen erop dat er uiteindelijk een centrale vraag beantwoord moet worden. In dat geval is dat de vraag naar de hoofdgedachte, de belangrijkste boodschap van de tekst.

In het tweede onderdeel van de les (vanaf stap 5) wordt die centrale vraag weer anders benaderd: door zelf vragen bij een tekst te maken wordt het lezen van een tekst vergelijkbaar met het proces van probleemoplossing (Ekens 2008:25). Dit deel van de les sluit aan bij deze gedachte. De leerlingen baseren hun mondelinge samenvatting van een tekst op de begripsvragen die ze er zelf bij gemaakt hebben voor hun groepsgenoten. Uiteindelijk behandelen ze zelf hun tekst aan de hand van de vragen die ze gemaakt hebben. Het product dat hieruit voortkomt, de vergrote tekst voorzien van Post-it-kaartjes met vragen bij de tekst, staat wel erg model voor deze lessenserie. De kaartjes zijn een goede tussentijdse evaluatie van de docent: hij kan zien hoe het ermee staat.

In de tweede tekst 'speel ik met vragen bij een tekst', eveneens vrij naar het gelijknamige hoofdstuk in Tiddo Ekens *Activerende lees- en schrijflessen*.(Ekens 2008:25). Ekens doet in deze brochure van de SLO een suggestie om het Leesapparaat eens uit te proberen, een door Gert Rijlaarsdam uitgevonden oefening met communicerende rollen voor de groepsleden. De leerlingen worden in die rol gehinderd in het uitoefenen van een totaaltaak bij het lezen. Ze mogen immers maar één ding doen: ze mogen ofwel kijken, of plannen of opschrijven, maar niet alles tegelijk. Hierdoor worden de leerlingen gedwongen een andere strategie te kiezen. Het triolezen is zeer vergelijkbaar met het Leesapparaat.

## Bijlage 4

# Docentenhandleiding

## Les 1.1

### Tekstverbanden via inhoudswoorden: paarsgewijze tegenstellingen (*binary oppositions*)

#### 1. Beer, hertenbok, duivel (controlegroep)

Benodigdheden: voor iedere leerling een kopie van de tekst *Beer, hertenbok, duivel*

Deel de teksten uit. Vertel de leerlingen ondertussen dat ze een tekst gaan lezen die voor een groot deel is opgebouwd uit tegengestelde begrippen. Leg uit dat het gaat om woorden met een eigen betekenis: de tegenstellingen hebben betrekking op inhoudswoorden. De tegenstellingen, die telkens per woordpaar voorkomen, zijn zo nadrukkelijk aanwezig in de tekst dat je denkt dat de schrijver dat met opzet gedaan heeft: zo krijgt hij een samenhangend verhaal.

Stap 1. De docent leest met de klas de eerste alinea van de tekst. De tegenstellingen in de eerste alinea worden voorgedaan. De docent wijst bijvoorbeeld op (leerlingenmateriaal):

- de tegenstelling tussen **oude** gebruiken en onze **moderne** tijd en
- in regel 4 de **donkere winterdagen** en de **tot leven komende natuur in de lente**.

Deze begrippenparen komen twee aan twee voor. Uit het leerlingenmateriaal:

In deze tekst zie je heel veel van dit soort tegenstellingen, die telkens per woordpaar voorkomen, dus twee aan twee. Let op: het gaat hier om woorden met een echte betekenis, zogenaamde inhoudswoorden. (Dus het gaat niet om woordjes als *maar* of *echter*. Die geven wel een tegenstelling aan, maar betekenen van zichzelf niets)

Stap 2. De leerlingen gaan nu in duo's werken en lezen de overige 5 alinea's. Ze bepalen 1. onderwerp, 2. hoofdgedachte, 3. tekstdoel en 4. publiek.

Stap 3. Maak een verdeling van 1 à 2 alinea's per duo. (Verdeel de tekst over de klas) Geef de leerlingen de opdracht om in de alinea ('s) die jij hen toewijst de paarsgewijs voorkomende tegenstellingen aan te wijzen en in hun schrift op te schrijven. Er zijn zes alinea's: een handige verdeling is /2/, /3/, /4/, /5 en 6 samen. Duo's die vroeg klaar zijn met hun taak kunnen met een volgende alinea verdergaan.

#### Les 1.1 Beer, hertenbok, duivel (experimentgroep)

Interventie via hardop-denkmethode.

Benodigdheden: voor iedere leerling een kopie van de tekst *Beer, hertenbok, duivel*  
Computer, beamer, powerpoint met begin van de tekst

#### Beginsituatie

Het hardop denken moet eerst goed worden uitgelegd, de leerlingen moeten voor ze beginnen aan de tekst weten dat de eigen leesstrategie centraal staat, en niet in de eerste plaats de vraag of het juiste antwoord. Laat de leerlingen weten dat ze precies volgens het hardop-denkmodel moeten werken, omdat de lessen anders niet slagen. Laat ook weten dat iemands strategie nooit een fout kan zijn, maar dat wel kan zijn dat er handiger strategieën bestaan dan degene die de lezer net heeft gehanteerd.

### Hoe pakken we het lezen van teksten aan deze les?

Als je een onbekende tekst begint te lezen, dan kies je daarvoor een bepaalde manier van lezen. Ook als je dat niet helemaal 'bewust' zo doet: je pakt het altijd op een bepaalde manier aan.

De ene manier van lezen is daarbij handiger dan de andere manier: dat hangt af van de eisen die de tekst aan jou als lezer stelt (makkelijk – moeilijk?), maar ook van

-jouw voorkennis: wat weet je al van het onderwerp af?

-jouw interesse: gaat de tekst over een onderwerp dat je aanspreekt?

De experimentgroep krijgt met de tekst *Beer, hertenbok, duivel* een model van hardop denken voorgeschoteld: de docent *modelt* de eerste alinea door alleen de eerste alinea op de beamer te laten zien (+ foto's). De leerlingen zien nog niet de rest van de tekst.

De docent leest hardop voor en

1. vat samen wat hij net gelezen heeft,
2. stelt hardop vragen aan de tekst,
3. zoekt verklaringen voor dingen die hij net direct begrijpt en tenslotte
4. doet voorspellingen over het verloop van de tekst (mede ingegeven door de merkwaardige foto's).

De leerlingen moeten deze 4 strategieën uit het model van de docent kunnen opmaken! Ze worden daarnaar gevraagd. Uit het leerlingenmateriaal:

Je ziet de eerste alinea van de tekst op de beamer. Je docent gaat nu eerst voordoen hoe hij de tekst aanpakt, maar hij kent de tekst zelf nog niet! Kijk mee of je iets van de aanpak van je docent herkent. Zou je dat zelf ook zo doen?

Schrijf in je schrift wat jou is opgevallen aan kenmerken van de gebeamde eerste alinea van de tekst, en de foto's die jaar daarbij ziet.

Beschrijf ook de manier waarop je docent leest en hardop bedenkt wat hij van de tekst tot nu toe van de tekst begrijpt. Welke 4 leestechieken (of 'leesstrategieën') gebruikt je docent?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

De docent voorspelt het vermoedelijke onderwerp, tekstdoel en het beoogd publiek en kijkt alvast speciaal naar tegenstellingen die zich in de eerste alinea van de tekst aandienen, terwijl de leerlingen meelesen op de beamer en zien hoe de docent het aanpakt. De docent wijst bijvoorbeeld op:

- de tegenstelling tussen **oude** gebruiken en onze **moderne** tijd en
- in regel 4 de **donkere winterdagen** en de **tot leven komende natuur in de lente**.

Deze begrippenparen komen twee aan twee voor.

Nu pas deelt de docent de teksten *Beer, hertenbok, duivel* uit. De docent legt uit dat de tegenstellingen in deze tekst vooral worden gevormd door woordparen van inhoudswoorden (dus met een eigen betekenis).

Je krijgt hierna zelf de tekst op je tafel. Je docent heeft bij het voordoen laten zien dat in de tekst veel tegenstellingen voorkomen, en dat die telkens per woordpaar verschijnen, dus twee aan twee. Het gaat hier om woorden met een echte betekenis, zogenaamde inhoudswoorden (dus het gaat niet om woordjes als *maar* of *echter*).

**Let op: Bij deze lessen is het belangrijk dat je vooral let op de manier waarop jij en je buur de tekst leren kennen:**

Stap 1. De docent zet de leerlingen in duo's aan het werk.

Stap 2. Leg uit dat in ieder duo leerling A hardop leest t/m alinea 3, en daarbij aan het einde van iedere alinea hardop samenvat wat hij net gelezen heeft. Ook vertelt leerling A welke tegenstellingen hij/zij in elke alinea gezien heeft.

Stap 3. Leerling B observeert hoe leerling A de tekst aanpakt. Hij kijkt 'half' naar de tekst, maar moet vooral leerling A goed in de gaten houden. Valt leerling A stil, dan mag leerling B hem vragen om door te gaan met hardop denken. Dus B vragen als: waar denk je nu aan? Wat lees je nu? Wat doe je nu? zijn prima vragen, maar Leerling A mag verder niet geholpen worden!



Vertel Leerling B dat hij in steekwoorden opschrijft hoe A het aanpakt. Ook de tegenstellingen die A signaleert schrijft B op.

Stap 4. Vertel de leerlingen dat de rollen wisselen bij alinea 4. Leerling B neemt het hardop denken daar over. Leerling A observeert en noteert.

Stap 5. Als de leerlingen klaar zijn moeten ze met hun buur de gebruikte leesstrategieën bespreken: wat is er geobserveerd?

Hebben de leerlingen dezelfde strategieën gebruikt als hun docent? Zo nee, welke dan wel?

Pakten de leerlingen het onderling verschillend aan? Welke verschillen waren er?

Lukte het hardop zoeken naar de tegenstellingen in iedere alinea? Wat was er eventueel moeilijk?

Kunnen de leerlingen nu definitief vaststellen:

1.het onderwerp van de tekst (waar gaat de tekst over?: in een of enkele woorden)

2.de hoofdgedachte (wat is er met dat onderwerp aan de hand?: in één zin)

3.het tekstdoel (wat wil de schrijver met de tekst bereiken bij de lezer?: 4 mogelijkheden! Informeren,.....)

4.het publiek (voor wie zou de tekst geschreven zijn? Hoe zie je dat?)

Vraag aan de klas:

Was dit een effectieve methode om de tekst te leren kennen en de tegenstellingen eruit te halen? Werd er iets duidelijk over de rol die een leesstrategie kan spelen?



*Duitsland: In Bad Herrenalb verschijnt op kerstavond Pelzmärte met het Jezuskind om stoute kinderen een standje te geven en met zijn stok te slaan. Dit pak van stro wordt met de drager erin dichtgenaaid.*

*Oostenrijk: Om de vijf jaar verzamelen de mannen uit het dorp Telfs een berg korstmos, waarmee ze wildemankostuums maken voor carnaval. Gewoonlijk eten ze voorafgaand aan het feest ook wat van het mos*

## Les 1.1 Beer, hertenbok, duivel

[1] Op het platteland worden oude gebruiken niet zomaar vergeten. In onze moderne tijd van gelikte mobieltjes herinneren deze gebruiken ons aan perioden waarin de mensen zich

zorgen maakten om de oogst, de zonnewende en de donkere winterdagen. Het kwaad was 's winters dreigend op de achtergrond aanwezig, totdat het lente werd en de natuur weer tot leven kwam, de akkers vrucht droegen en vrouwen hun baby ter wereld brachten.

[2] De folkloristische feesten die van december tot Pasen overal in Europa plaatsvinden, laten zien dat we het contact met de natuur nog niet volledig zijn verloren. De festivals vallen samen met christelijke feestdagen, maar stammen uit voorchristelijke tijden. Hun oorsprong is vaak niet meer te achterhalen. Mannen – tot voor kort ging het vrijwel altijd om mannen – hullen zich bij die gelegenheden in een kostuum dat hun gezicht en lichaamsvorm onherkenbaar maakt, waarna ze de straat opgaan. Door hun uitdossing vervaagt de grens tussen mens en dier, beschaving en wildernis, dood en wedergeboorte, tussen de werkelijke en de spirituele wereld. 'Zo iemand neemt een tweevoudige persoonlijkheid aan,' zegt António Carneiro, die op het carnaval van Podence in Portugal verkleed gaat als een duivelse *careto*.

[3] De Franse fotograaf Charles Fréger reisde twee winters lang door negentien Europese landen, op zoek naar lokale folklore. De uitdossingen die hij heeft vastgelegd, verschillen per regio en zelfs van dorp tot dorp. In Corlata in Roemenië verkleden mannen zich als hertenbokken die worden opgejaagd door als jagers verklede dansers. In Sardinië gebeurt hetzelfde met geiten, herten, wilde zwijnen of beren.



Portugal: In Lazarim trekken met carnaval **careto's** door het dorp. Met houten maskers voor lopen ze in optocht naar een vreugdevuur waarin de figuren **comadre** en **compadre** symbolisch worden verbrand.

Frankrijk: Op lentefeesten in de Pyreneeën spelen mannen de rol van beer die uit zijn winterslaap ontwaakt.

Een personage dat Charles Fréger overal aantrof, is de wildeman. Hij hult zich in dierenvellen, korstmos, stro of boomtakken. De wildeman, half mens en half beest, staat voor de complexe relatie tussen mens en natuur – die op het platteland sterker wordt gevoeld dan in de stad.

[4] De beer lijkt nog het meest op de wildeman: in sommige volksverhalen is de beer zelfs diens vader. Beren lopen ook recht op en houden een winterslaap. Zijn symbolische dood en wedergeboorte na de winter zijn een voorbode van de lente, het vruchtbare seizoen. 'Door zich in een beer te veranderen, hoopt men het beest erin zichtbaar te maken en de beer in bedwang te houden,' zegt Fréger.

[5] Voor jongemannen fungeren folkloristische gebruiken vanouds ook als overgangsrite. Door zich als beer of wildeman te verkleden, 'tonen ze hun macht,' aldus de fotograaf. De kostuums zijn vaak behangen met koeienbellen, een teken van mannelijkheid.

[6] Zijn er mensen die echt denken dat met kostuums en rituelen het kwaad kan worden uitgebannen en de winterkou verdreven? 'Ze weten dat ze er geen geloof aan moeten hechten,' zegt Gerald Creed, die onderzoek deed naar tradities met Bulgaarse maskers. Het strookt niet met hun moderne opvattingen. En toch hebben ze het gevoel dat er in die overgeleverde rituelen misschien iets van waarde schuilt.

*Rachel Hartigan Shea, National Geographic, april 2013*

## **Les 1.2 Weerwolfsziekte** (controlegroep)

Tekstverbanden via signaalwoorden, bij Nieuw Nederlands hfdst 3 en 4 Lezen.

Benodigdheden: 30 teksten *Weerwolfsziekte* en 30 opdrachtbladen

Beginsituatie:

Leg uit dat het bij de vorige tekst *Beer, hertenbok, duivel* ging om een tekstverband via inhoudswoorden, maar dat het bij de tweede tekst vooral gaat om tekstverbanden via signaalwoorden.

De groene teksten over tekstverbanden uit hoofdstuk 3 en 4 zijn al klassikaal uitgelegd en er is in het boek mee geoefend.

Stap 1. Voorkennis activeren: Welke alineaverbanden zijn er ook al weer?

Opdracht tekstverbanden bij de tekst *Weerwolfsziekte*

Stap 2. Docent leest eerst een keer met de klas de tekst over *Weerwolfsziekte* door.

Stap 3. De leerlingen werken daarna in duo's. Ze analyseren de tekst op zins- en alineaniveau en trainen zo de stof van hoofdstuk 3 en 4.

Wees heel duidelijk in de taakverdeling:

Leerling A zoekt als basis naar tegenstellende verbanden en neemt daarnaast voorwaardelijke, oorzakelijke en redengevende verbanden mee,

Leerling B zoekt naar chronologische en opsommende verbanden, en neemt toelichtend, vergelijkend en concluderend verband mee.

De signaalwoorden verdienen nu alle aandacht. Het boek mag nog in de buurt blijven om de signaalwoorden op te zoeken.

Stap 4. Als de leerlingen klaar zijn nemen ze de resultaten met hun buur samen door, en evalueren ze de knelpunten.

Antwoorden:

Al. 1 voorwaardelijk verband (als- dan), voorwaardelijk verband (op momenten dat – (dan)), voorwaardelijk verband (als- dan)

Al. 2 toelichtend verband, redengevend verband (immers), tegenstellend verband (ook al), tegenstellend verband ((ook) al), vergelijkend verband (sterker dan)

Al. 3 chronologisch verband (in tijden van / in het verleden, al duizenden jaren geleden – nog vaak genoeg) tegenstellend verband (ondanks het feit dat), tegenstellend verband (alleen), tegenstellend verband (maar)

Al. 4 tegenstellend verband (maar), oorzakelijk verband (door)

Al. 5 opsommend verband (zowel-als), toelichtend verband (een voorbeeld van), tegenstellend verband (echter)

Al 6. redengevend verband (daarom), oorzakelijk verband (door), tegenstellend verband (maar), tegenstellend verband (hoewel)

Al 7. toelichtend verband (een mooi voorbeeld ), oorzakelijk verband (door), tegenstellend verband (niet...,wel...), chronologisch (langdurig..., nu...), opsommend verband (ook) chronologisch verband (de volgende nacht), chronologisch verband (deze keer), chronologisch verband (ook nu), (redengevend verband (dubbele punt))

Al 8. redengevend verband (omdat), chronologisch verband (daarop), chronologisch verband (overdag...’s nachts...na afloop), opsommend verband (ook), opsommend verband (en (men zag)), tegenstellend verband (echter)

Al 9. redengevend verband (om), oorzakelijk verband (waardoor), chronologisch verband (binnen een maand), opsommend verband (en), chronologisch verband (daarna), chronologisch verband (na negen weken), tegenstellend verband (maar), concluderend verband (dus).

Al 10. tegenstellend verband (niet (alleen), maar (ook)), opsommend verband (komma’s (+ en)), oorzakelijk verband (door), toelichtend verband (bijvoorbeeld), tegenstellend verband (maar)

## Les 1.2 Weerwolfsziekte (experimentgroep)

Tekstverbanden via signaalwoorden, bij Nieuw Nederlands hfdst 3 en 4 Lezen.

Benodigheden: 30 teksten *Weerwolfsziekte* en 30 opdrachtbladen

Beginsituatie:

Leg uit dat het bij de vorige tekst *Beer, hertenbok, duivel* ging om een tekstverband via inhoudswoorden, maar dat het bij de tweede tekst vooral gaat om tekstverbanden via signaalwoorden.

De groene teksten over tekstverbanden uit hoofdstuk 3 en 4 zijn al klassikaal uitgelegd en er is in het boek mee geoefend.

Stap 1. Voorkennis activeren: Welke alineaverbanden zijn er ook al weer?

Opdracht tekstverbanden bij de tekst *Weerwolfsziekte*

Stap 2. De docent leest eerst een keer met de klas de tekst over *Weerwolfsziekte* door.

Stap 3. Deel de klas in 7 groepen van 4 leerlingen in (daarbij genummerde hoofden tellen). Ieder groepje krijgt een gedeelte van de tekst toebedeeld (1 à 2 alinea's: 1 en 2, 3 en 4, 5 en 6, 7, 8, 9, 10) en krijgt de opdracht om daarin de tekstverbanden op te sporen met behulp van de signaalwoorden in de tekst. De leerlingen analyseren zo de tekst op zins- en alinea-niveau en trainen de stof van hoofdstuk 3 en 4.

Stap 4. Als iedereen klaar is met zijn tekstdeel, dan geeft de docent de opdracht aan de nummers 1, de nummers 2 etc. uit ieder groepje om bij elkaar te gaan zitten.

Stap 5. In de nieuwe groep van 7 personen moeten de leerlingen de zojuist gevonden tekstverbanden aan hun overige zes nieuwe groepsleden presenteren. Ook kijken alle leerlingen in hun nieuwe groep goed mee of ze het eens zijn met de gevolgde strategie van de anderen om de tekstverbanden op te sporen.

Stap 6. De leerlingen bespreken in hun groep kort na of de tekstverbanden inzicht geven in de opbouw van de gehele tekst. Dat kunnen ze nu, want ze hebben de zelf-ganalyseerde tekstfragmenten in hun nieuwe groep tot één grote tekstanalyse gesmeed.



## Les 1.2 Weerwolfsziekte.

[1] Als de weerwolf symbool staat voor het beest in de mens, het beest dat zich verzet tegen de beschaving, dan zijn we eigenlijk allemaal weerwolven. Op momenten dat we geen innerlijke rust vinden, voelen we die wolf in onszelf rondsluipen en grommen. Als we ons ergeren aan een hinderlijke situatie en tegen iemand uitvallen, dan komt de wolf naar boven en neemt hij tijdelijk de controle over. Als we onze zelfbeheersing helemaal verliezen, komt de wolf vrij en breekt de hel los. De gevolgen kunnen dan verwoestend zijn.

[2] Zo vreemd is dat verborgen dier in ons helemaal niet, de mens deelt immers veel eigenschappen met de wolf: beiden zijn roofdieren die in een hiërarchische gemeenschap leven en in groepsverband het gelukkigst en gezondst zijn (ook al bestaat die groep bij de mens vaak maar uit twee personen). Beiden zijn goed in staat om te overleven, al is de wolf sterker dan de mens: een gevecht met een ongewapende mens zal een wolf vrijwel zeker winnen.

[3] In tijden van schaarste kwamen mensen en wolven in het verleden vaak tegenover elkaar te staan. Ondanks het feit dat de mens deze grote grijze jachtdieren al duizenden jaren geleden getemd heeft tot honden die een uiterst nuttige rol spelen bij de jacht, blijkt de oude, bijna onbeheersbare rivaliteit tussen mens en dier nog vaak genoeg springlevend te zijn. Alleen, de mens bedekt zijn eigen 'wilde' karaktertrekken met het masker van de 'beschaving,' want hij moet kunnen samenleven met zijn soortgenoten. De wereld heeft de mens op die manier gevormd, maar in zijn geest huist sinds de alleroudste tijden een fascinerende 'innerlijke' wolf.

[4] Het woord 'lykanthrop' (de Latijnse vorm van het Griekse *lykanthropos*) heeft dezelfde betekenis als 'weerwolf' en combineert de woorden *lukos* (wolf) en *anthropos* (mens). De term 'lykantropie' wordt gebruikt voor de gedaantewisseling waarbij een man of vrouw in een wolf verandert, maar het is ook een medische term waarmee psychologen verwijzen naar een reeks symptomen die worden veroorzaakt door een psychose, of gekte.

[5] Lykantropie kent vele symptomen, zowel milde als ernstige. Uit het recente verleden kennen we een voorbeeld van een 49-jarige vrouw die meerdere symptomen van lykantropie tegelijk vertoonde. Ze deed echter niemand kwaad en reageerde uiteindelijk goed op de medicijnen die ze kreeg toegediend. Haar verhaal werd in oktober 1977 gepubliceerd in *The American Journal of Psychiatry*:

[6] De vrouw voelde zich altijd minderwaardig en had daarom veel liefde van haar omgeving nodig. Ze was geobsedeerd door wolven: de dieren kwamen vrijwel voortdurend voor in haar dromen. Dit waren nog niet meteen abnormale klachten te noemen, maar ze bezorgden de vrouw wel grote problemen. Hoewel ze dit probleem tientallen jaren wist te bedwingen, kon ze op een dag tijdens een familiebijeenkomst haar demonen niet meer de baas blijven: ze bleek er een paar gruwelijke neigingen op na te houden.

[7] Het is een mooi voorbeeld van iemand die wordt overweldigd door haar 'innerlijke wolf': te midden van verbijsterde familieleden trok ze al haar kleren uit en begon zich werkelijk als wolf te gedragen. De vrouw was niet onder invloed van alcohol of drugs; wel leidde de hevigheid van haar psychiatrische stoornis ertoe dat langdurig onderdrukte gevoelens nu ongehinderd tot haar dagelijks leven konden doordringen. Ook de volgende nacht kwam haar wolvenaard weer naar boven. Deze keer kreeg de vrouw een aanval in haar slaapkamer, waar ze al grommend aan het bed begon te krabben en te kauwen. Ook nu was de hevigheid van de toeval opzienbarend: die duurde maar liefst twee uur.

[8] Omdat de vrouw zichzelf niet langer in de hand had, werd ze in het ziekenhuis opgenomen. Ze beweerde dat ze stemmen hoorde en door de duivel was bezeten. De artsen stelden daarop vast dat ze aan lykantropie leed: overdag voelde ze zich een wolfsvrouw en 's nachts een wolf, ze beschreef zichzelf werkelijk als een dier met klauwen, een vacht en grote tanden. Ook voorspelde ze dat ze nog lang na haar dood op aarde zou ronddwalen op zoek naar bevrijding uit deze benarde positie. In de spiegel zag ze een wolvenkop in plaats van haar eigen gezicht en men zag haar dan naar haar spiegelbeeld grommen. Na afloop vertelde ze dan vol angst dat ze maar één van beide ogen in de spiegel herkend had als van haarzelf, het andere oog kwam haar echter volkomen onbekend voor. Dat oog wierp haar

een woeste blik toe, vervuld van haat. De vrouw was ervan overtuigd dat dit het oog van een wolf was.

[9] De artsen stelden een psychose vast. Ze behandelden haar met psychotherapie en medicatie om de verstoorde chemische balans in de hersenen, waardoor de stoornis veroorzaakt werd, te herstellen. Binnen een maand had de vrouw geen aanvallen meer en zag ze ook geen wolf meer in de spiegel. De andere symptomen zwakten daarna af, en na negen weken mocht ze het ziekenhuis verlaten. De artsen waren ervan overtuigd dat ze op het punt had gestaan om zelfmoord te plegen, maar ze hadden nu dus goede hoop op haar herstel.

[10] Lykantropie beperkt zich niet tot psychosen, maar kan ook een symptoom zijn van een depressie, van schizofrenie, van bi-polaire stoornissen en angststoornissen, van epilepsie of van fysieke veranderingen in de hersenen door bijvoorbeeld een tumor. Lykantropie kan nooit een volwaardige diagnose vormen, maar de erkenning ervan kan wel helpen bij het stellen van een complete diagnose.

*naar: Jon Izzard 'Weerwolven' Veltman:2009*

## Les 1.3 Opdracht signaalwoorden gebruiken

Lezen met *fast feedback* op de strategie (c-groep en exp-groep)

Deze oefening geeft tot slot van een volle les een razendsnelle feedback op de kennis van tekstverbanden en signaalwoorden.

De leerlingen kunnen de opdracht snel voltooien: ze hoeven niet te schrijven, ze omcirkelen met een marker onderstaande items in het zeer heldere en overzichtelijke tekstje, een betoog over de noodzaak van een verbod op kinderreclame. Er is wel heel veel uit af te leiden. Door de klas lopend kan de docent direct overzien in hoeverre de stof beklijft, en de leerlingen zelf zien dat ook.

Benodigdheden:

Voor iedere leerling een markeerstift in een neonkleur

Voor iedere leerling een kopie van de tekst *Kinderreclame verbieden!*

Stap 1. Deel stiften en teksten uit.

Stap 2. Vertel de leerlingen dat ze in een rap tempo de tekst gaan lezen en de gevraagde tekstelementen onderstrepen dan wel omcirkelen.

1. Onderstreep **de zin** waarin de mening (het standpunt) van de schrijver staat.
2. Onderstreep **de argumenten** die de schrijver geeft voor zijn mening.
3. Omcirkel **de alinea** waarin de schrijver een argument dat eigenlijk tegen zijn argumenten ingaat lijkt toe te geven, maar vervolgens van tafel veegt.
4. Onderstreep **de zin (kies 1 zin!)** waarmee de schrijver een **conclusie** maakt bij zijn betoog (waarin hij zijn overtuigende tekst samenvat) .

Deze oefening kan echt snel!

Stap 3. Loop door de klas en observeer / registreer de resultaten.

Stap 4. Bespreek de resultaten. Er zit een mogelijke adder onder het gras bij de conclusie: volgen de leerlingen het *signaalwoord*, dan leidt vraag 4 tot de eerste zin van de laatste alinea. Volgen ze de *definitie van een hoofdgedachte*, dan is het de tweede zin van die alinea. Hier is dus een terugkoppeling naar de gevolgde strategie mogelijk.

Stap 5. Experimentgroep: Vraag de leerlingen tot slot wat ze van deze les hebben opgestoken over het gebruik van leesstrategieën.

### Kinderreclame verbieden!

De stichting Mijn Kind Online wil reclame op kindersites verbieden. 'Adverteerders zoeken steeds slimmere manieren om hun producten te laten figureren in de sociale hangplekken van kinderen op het internet', zegt de stichting Mijn Kind Online. Volgens de stichting is er te veel reclame verstopt in online spelletjes en communities. Het lijkt me echter geen goed idee om reclame op websites voor kinderen te verbieden.

Ten eerste, een verbod op kinderreclame houdt in dat er gecensureerd wordt. In Nederland geldt nog altijd vrijheid van meningsuiting en daar past het censureren van informatie niet bij.

Ten tweede, adverteerders zullen binnen de kortste keren een andere manier hebben gevonden om reclame te maken wanneer reclame op websites voor kinderen verboden is.

Zo is het altijd nog geweest en zo het ook wel blijven. Reclamebureaus maken altijd dankbaar gebruik van de enorme budgetten die bedrijven beschikbaar stellen voor promotie en reclame. Het zal ook wel bij een dergelijk aanbod weer lukken om iets nieuws te verzinnen.

Kinderen gaan hun identiteit verbinden aan merken, zeggen tegenstanders van kinderreclame. Maar het is onzin te denken dat we kinderen weg kunnen houden van reclame. Reclame is overal en kinderen moeten leren ermee om te gaan.

Kortom, het is waanzin te denken dat we de wereld reclamevrij kunnen maken. Kinderen groeien nu eenmaal op in een nieuwe tijd en daar hoort reclame bij. We moeten niet proberen dit aspect de huidige maatschappij te verstoppert voor kinderen.

naar <http://weblogs.nrc.nl/weblog/discussie>



## Les 2. Voorspellend lezen

### Introductie voor experiment- en controlegroep.

Deze les zijn er twee teksten beschikbaar. Beide teksten plaatsen de lezer op een bepaalde manier voor een verrassing. De Anne Franktekst doet dit inhoudelijk: er wordt iemand aan het woord gelaten die zich behoorlijk negatief uitlaat over de nagedachtenis (of verering) van Anne Frank. De reactie is voorstelbaar vanuit de achtergrond van deze briefschrijfster, maar het is een geluid dat je in Nederland op dit moment niet veel hoort. Men verwacht bij Anne Frank een respectvolle houding van het publiek.

De tweede tekst heeft een compositietrucje: de titel dekt de inhoud van de tekst niet. De tekst *Waar is die snackbar nou?* gaat over mensen die op vakantie volkomen ontregeld kunnen raken. De tekst gaat zeker niet over een snackbar. Hier is het dus een formeel kenmerk van de tekst dat de lezer voor een verrassing plaatst.

De mogelijkheid om het verloop van een tekst te voorspellen na een vluchtig 'skimmen' van de tekst wordt dus in beide gevallen bemoeilijkt. De experimentgroep krijgt meer met het verrassingselement te maken dan de controlegroep. Toch is het in beide groepen belangrijk dat de docent over deze onverwachtse wendingen in de tekst niets verklapt.

Experimentgroep en controlegroep doen zeer uiteenlopende dingen in deze les: de controles maken vragen bij de teksten en reflecteren gericht op de inhoud, de experimentgroep gaat hardop denken in duo's: samenvatten en vooral voorspellen. Bij de experimentgroep is de sturing door vragen dus veel geringer.

### **Les 2.1. De betekenis van Anne Frank (controlegroep)**

#### Inleiding.

Stap 1: Vertel de leerlingen het volgende:

In deze les lezen we onder meer teksten uit een boek, speciaal geschreven voor jongeren vanaf 13 jaar, dat gaat over Anne Frank. In de teksten gaan verschillende briefschrijvers in op de betekenis die Anne Frank vandaag nog voor ons heeft, als we de Jodenvervolging in de Tweede Wereldoorlog herdenken. Dat is iets wat we rond Bevrijdingsdag zeker altijd willen doen. In dit fragment komen drie mensen aan het woord met die hun mening geven over de betekenis van het dagboek van Anne Frank.

De fragmenten komen uit de inleiding van het boek. De schrijver sluit uiteindelijk af met de vraag: *Wie was Anne Frank? Ik ga op zoek naar een antwoord op die vraag, gaat u mee?*

Stap 2: Vraag de leerlingen om in duo's de volgende vragen te maken. Vertel hen dat er na afloop een kleine klassikale discussie volgt over de betekenis van Anne Frank voor ons Nederlanders op dit moment. Voor die discussie is het belangrijk dat de vragen gemaakt zijn.

#### **Vragen**

1. Waarom is Merlijn Frank zo kwaad op de geëmotioneerde Amerikaanse toeriste die net uit het Anne Frankhuis naar buiten komt?

2. Waarom vervult het Merlijn Frank met weerzin (aversie) als mensen zich bekendmaken als oud-klasgenoot of bekende van Anne Frank?

3. Merlijn Frank geeft lezingen aan jongeren op scholen over haar oorlogsverleden, zo is uit de 4<sup>e</sup> en 5<sup>e</sup> alinea van de tekst op te maken.

a. Waarom ontkent Merlijn Frank tegenover leerlingen elke familieband met Anne?

b. Kun je de heftigheid van Merlijn Franks reactie zodra ze geconfronteerd wordt met de naam en persoon van Anne Frank verklaren?

4. Waarom vindt Merlijn Frank de nominatie van Anne Frank voor de status van 'grootste Nederlander aller tijden' belachelijk?

5. Wat zou er gebeurd zijn als Anne Frank het concentratiekamp had overleefd? Deze vraag heeft in de tekst een opvallend antwoord.

a. Hoe zou Nederland dan op Anne Frank hebben gereageerd?

b. Kun je eerder in de tekst een beschrijving vinden van de Nederlandse reactie op de Jodenvervolgingen, in de eerste jaren na de oorlog?

6. a. Hoe komt het dat de lezer de reactie van Anjo Roos op het Anne Frankhuis bijna opgelucht leest?

b. Zegt dat iets over de manier waarop wij het liefst naar Anne Frank kijken?

7. 'Sterker nog, dat Anne de oorlog niet overleefd had vond ik volkomen onacceptabel.' (aline 9).

a. Wat zou deze opmerking voor reactie bij Merlijn Frank hebben opgeroepen.

b. Wordt uit aline 9 duidelijk om welke reden juist Anne Frank zo tot de verbeelding van veel mensen spreekt?

8. Als je de laatste brief van Caroline Mars gelezen hebt en je vergelijkt de drie brieven, wat kun je dan van alle drie reacties op de nagedachtenis aan Anne Frank zeggen?

	Belang van Anne Frank voor nagedachtenis Jodenvervolging	Houding t.o.v. Anne Frank-industrie	Mening over Nederlandse behandeling van Joodse overlevenden van de kampen	Persoonlijke beschadiging door de oorlog
Merlijn Frank				
Anjo Roos				
Caroline Mars				

### Antwoorden

1. Merlijn Frank begrijpt niet dat mensen zich maar op één (beroemd geworden) oorlogsslachtoffer richten, terwijl er miljoenen meisjes zoals Anne Frank geweest zijn die de oorlog op dezelfde wijze niet overleefd hebben: die worden niet herdacht op de manier waarop Anne herdacht wordt, en dat vindt Merlijn Frank misplaatst.

2. Merlijn Frank vindt de sterrenstatus van Anne Frank ergerniswekkend. Het feit dat mensen zich kennelijk interessant willen voordoen vanuit het oogpunt van publiciteit vindt zij weerzinwekkend.

3.a. Het laatste wat Merlijn Frank wil is zich verbinden aan het Anne Frankcircus.

b. Merlijn Frank heeft zelf ernstig geleden onder de oorlog. Elke vorm van afleiding van de verschrikking die de Jodenvervolging in de oorlog heeft ingehouden vindt zij zeer storend. De sterrenstatus van Anne Frank leidt dus wel degelijk af van de ernst van de Jodenvervolging.

4. Dat Anne Frank het symbool van de Joodse oorlogsslachtoffers is geworden maakt haar - hoe erg het ook is wat haar is overkomen - nog niet tot een Grote Nederlander, een kunstenaar, wetenschapper of groot staatsman/-vrouw. Ook het feit dat de Nederlanders er lang over gedaan hebben om te ontdekken dat de Joden iets verschrikkelijks was overkomen maakt Annes nominatie voor de status van 'Grootste Nederlander aller tijden' hypocriet.

5.a. Volgens Merlijn Frank zou Anne Frank door de Nederlanders net zo kil onthaald zijn als alle andere joodse overlevenden uit de kampen.

b. alinea 1, zin 2.

6.a. Anjo Roos geeft de reactie op Anne Frank die ons wel bekend voorkomt: vol ontzag en respect. De reactie van Merlijn Frank is zo heftig dat ze kan irriteren.

b. Wij zijn gewend aan zo'n positieve reactie op Anne Frank, de reactie van Merlijn Frank is verontrustend.

7.a. Merlijn Frank zou hebben gevraagd waarom de dood van al die andere Joodse meisjes dan wel acceptabel was?

b. Ja: door het dagboek te lezen kunnen mensen zich makkelijk inleven de wereld van Anne. Dat is waarschijnlijk een toegankelijker verhaal dan dat van Merlijn Frank.

8.

	Belang van Anne Frank voor nagedachtenis Jodenvervolging	Houding t.o.v. Anne Frank-industrie	Mening over Nederlandse behandeling van Joodse overlevenden van de kampen	Persoonlijke beschadiging door de oorlog
Merlijn Frank	Niet belangrijk	Verwerpelijk	Schande	Heel erg
Anjo Roos	Erg belangrijk	Fijn	Misschien niet mee bekend	Niet, persoonlijke belangstelling voor Anne als schrijfster
Caroline Mars	Er zijn meer en misschien ergere verhalen over de oorlog	Gemengde gevoelens, maar niet helemaal afwijzend	Opa in het verzet, heeft in Rotterdam gevochten (dus droeg steentje bij)	Niet

## Les 2.1. De betekenis van Anne Frank (c-groep)

[1] Nadat Anne Franks dagboek in Amerika was verschenen, begon het succes van het boek. Toen pas, vele jaren na de oorlog, kreeg ook Nederland door hoe afschuwelijk het lot van de Joden was geweest. Dat Anne Frank symbool werd van de Holocaust, wordt niet door iedereen gewaardeerd. Merlijn Frank, zelf een Joodse en ergens nog familie van Anne, reageerde fel op de vraag wat Anne Frank voor haar betekende. 'Altijd maar Anne', schrijft ze boven haar reactie. En daarna:

### **Altijd maar Anne.**

[2] Was het weerzin of woede die ik voelde op die bleekblauwe junidag daar op de Prinsengracht? Ik was zestien en wankelend op weg naar volwassenheid. Het Achterhuis had weer net een grote groep toeristen uitgespuugd. Iedereen leek zwaar onder de indruk, iemand veegde met een tissue langs een oog, een ander schreeuwde nogal hysterisch: 'Als dit meisje het toch eens als enige overleefd had...!'

[3] Was die uitroeiing, die vernietiging van weerloze onschuldigen dan minder erg geweest? Had ik dat mens willen toeroepen. Hoe graag had ik haar pad willen blokkeren, haar bij de kraag willen grijpen, haar een flinke oplawaai willen geven. Maar ik stapte opzij en knikte de passerende toeristen vriendelijk toe. Sindsdien heeft Anne nog vele malen en in verschillende gedaanten mijn pad gekruist.

[4] Tja, wat wil je ook met zo'n naam. 'Bent u familie?' is stevast de eerste vraag nadat ik ik mijn naam met een krijtje op een schoolbord heb gekalkt. Niet helemaal naar waarheid – heel in de verte ben ik dat namelijk wel – ontken ik dat met grote stelligheid. Het hebben van zo'n naam is immers geen verdienste en meeliften op andermans bekendheid wil ik voor geen goud. Integendeel.

[5] Wanneer er weer eens iemand opduikt die in Annes klas blijkt te hebben gezeten of bij haar in de straat heeft gewoond en daardoor volop in de (Amerikaanse) schijnwerpers komt te staan, dan zie ik dat in verwondering en schaamte en soms met aversie. Het valt niet mee aan mijn doorgaans jonge publiek voor wie de Jodenvervolging is samengebond in het leven van één enkel meisje, uit te leggen dat er nog honderdduizenden andere meisjes waren, allemaal unieke mensen met bijzondere verhalen. Soms als ik mijn kleine familiegeschiedenis vertel en spreek over hoop en wanhoop, over leven en overleven, als de kinderen muisstil mijn verhaal hebben gevolgd, dan lijkt het even of mijn boodschap is overgekomen. Maar dan, als de eerste emoties zijn weggeslikt, als de stilte is weggeëbd, komen weer de vragen: 'Hebt u Anne gekend, wel eens ontmoet, vond u haar aardig...?'

[6] Anne, Anne, altijd maar Anne. Nog niet zo lang geleden werd ze samen met Erasmus, Rembrandt en Willem van Oranje genomineerd voor 'grootste Nederlander aller tijden'. Het slachtofferschap als prestatie! De grenzeloze verering die haar tot heilige, tot mythe heeft gemaakt, de miljoenen bezoekers die haar Achterhuis in een bedevaartsoord veranderden, hebben me – en niet alleen mij – altijd gestoord. Maar kritiek op een heilige is taboe. Wat zou er gebeurd zijn als ze het concentratiekamp had overleefd? Dan was ze net als alle anderen kil ontvangen in het naoorlogse Nederland.

[7] Om de herinnering aan haar levend te houden zijn scholen, straten, plantsoenen, postzegels en penningen kennelijk niet genoeg. Ze moet de status krijgen van een popster, een heldin, een heilige, en voor eeuwig schitteren aan het firmament. Met de hele Anne-Frank-industrie die daaraan vastzit. Die verering maakt het meisje vele malen belangrijker dan ze in wezen was. Als we niet willen inzien, dan hebben we weinig historisch inzicht. Het getuigt ook niet van goede smaak of mededogen tegenover al die anderen die ook niet terugkeerden, die soms net als Anne hun gedachten aan het papier toevertrouwden, maar die nooit werden gelezen of gehoord.

*Merlijn Frank*

[8] Maar Anne Frank heeft ook veel positieve gedachten losgemaakt. De historica Anjo Roos vertelt dat Anne haar leven enorm beïnvloed heeft: ze heeft haar geïnspireerd om te gaan schrijven en geschiedenis te gaan studeren.

[9] ‘Voor mij persoonlijk kwam de kennismaking met Anne Frank op het moment dat een leerling uit mijn klas naar de Anne Frankstraat verhuisde. Dit was de aanleiding voor mijn onderwijzer om een heel verhaal over Anne Frank te vertellen. Ik was pas negen jaar oud, maar wilde toch onmiddellijk ‘dat dagboek’ lezen. Veel stukken waren voor mij onbegrijpelijk en veel te moeilijk, maar toch had ik het idee dat ik Anne ontzettend goed had leren kennen. Sterker nog, dat Anne de oorlog niet overleefd had vond ik volkomen onacceptabel.

[10] Ik besloot – dat kan gewoon als je negen bent – dat Anne nog ergens leefde en dat ik een dagboek moest beginnen dat aan haar gericht was. In het dagboek schreef ik ‘lieve Anne’ over mijn dagelijkse besommeringen alsof ze er gewoon was. In de klas kwam ik ook in actie. Samen met een vriendinnetje begon ik een ‘schrijverscollectief’ en we schreven boeken waarin we met een tijdmachine teruggingen in de geschiedenis.

[11] Uiteraard kwamen we ook even langs bij het Achterhuis en wisten te voorkomen dat Anne en haar familie werden opgepakt. Vandaag de dag houd ik Anne levend door mijn leerlingen over haar te blijven vertellen en ieder jaar met een groep Hongaarse en Nederlandse kinderen het Achterhuis te bezoeken.’

*Anjo Roos*

[11] Nog een korte reactie:

‘Ik ben een paar jaar geleden naar het Anne Frank Huis geweest, omdat we Australische vrienden te logeren hadden, die er graag naartoe wilden. Anders was ik er waarschijnlijk nog niet geweest.

[12] Mijn Australische vrienden wisten meer dan ik. Niet dat ik het niet belangrijk vind dat men weet wat er gebeurd is. Het is heel goed dat het dagboek uitgegeven is. Maar we moeten ons goed realiseren dat Anne Frank een van de velen is. Er zijn veel meer, misschien wel veel ergere verhalen over de oorlog. Alleen zijn zij niet opgeschreven en uitgegeven. Mijn opa zat in het verzet en heeft in Rotterdam gevochten.’

*Caroline Mars*

*Naar: Hans Ulrich, Wie was Anne Frank. Haar leven, het Achterhuis en haar dood. Een korte biografie voor jong en oud, 2010*

## **Les 2.1. De betekenis van Anne Frank. (experimentgroep)**

Stap 1: De docent *modelt* het hardop-denken voor de klas, en doet zelf een voorspelling over de bijdrage van de eerste briefschrijfster. Hij geeft niet te veel weg, de leerlingen moeten zelf voorspellingen kunnen doen. De leerlingen zien nu de vervolgtekst nog niet.

Stap 2: Vertel de leerlingen dat ze nu in duo's de teksten moeten lezen. Leerling A leest eerst de tekst hardop. Bij de zwarte bolletjes vat hij samen wat hij net gelezen heeft, en hij doet de eerste keer ook een voorspelling over het vervolg van de tekst.

Die voorspelling doet leerling A bij de eerste cue. De tekst die volgt kan hij dan nog niet zien, hij voorspelt het tekstverloop op grond van wat hij net gelezen heeft. Leerling B observeert en maakt met steekwoorden aantekeningen over de samenvattingen maar vooral over de voorspelling van leerling A.

Stap 3: In de tekst staat wanneer de leerlingen mogen omwisselen. Leerling B leest daardoor twee kortere bijdragen aan de tekst, en doet daarmee één voorspelling meer dan leerling A, maar de teksten van leerling B zijn korter en eenvoudiger. Leerling A maakt overigens ook aantekeningen van de voorspellingen en hardop-denkstechnieken van leerling B.

Stap 4: Na afloop bespreken de leerlingen of de voorspellingen uitkwamen, of dat er toch iets verrassends gebeurde in de tekst.

Stap 5: De leerlingen onderstrepen daarbij de zinnen of signalen in de tekst die hen hielpen bij hun voorspelling over het verloop van de tekst. De docent vraagt de leerlingen na afloop of de strategie om passages te onderstrepen die een voorspelling kunnen doen over de inhoud van volgende passages een hulpmiddel kan zijn om toekomstige teksten te verkennen. Wanneer zou dit in de praktijk handig zijn?

Stap 6: De leerlingen bespreken tot slot of ze zich de inhoud van de reacties van de briefschrijvers kunnen voorstellen. Zijn de verschillende meningen over Anne Frank voorstelbaar? Welke redenen geven schrijver 1, 2 en 3 voor hun waardering voor de betekenis die mensen vandaag geven aan Anne Frank?

Stap 7: De leerlingen maken in duo's drie mindmaps waarin ze de betekenis van het dagboek van Anne Frank in de ogen van iedere briefschrijver in een centrale cirkel plaatsen, waaromheen ze de gedachten / argumenten die de schrijvers voor hun mening geven aangeven. De docent doet dit zonnodig voor op het bord.

## Les 2.1. De betekenis van Anne Frank (exp.groep)

[1] Nadat Anne Franks dagboek in Amerika was verschenen, begon het succes van het boek. Toen pas, vele jaren na de oorlog, kreeg ook Nederland door hoe afschuwelijk het lot van de Joden was geweest. Dat Anne Frank symbool werd van de Holocaust, wordt niet door iedereen gewaardeerd. Merlijn Frank, zelf een Joodse en ergens nog familie van Anne, reageerde fel op de vraag wat Anne Frank voor haar betekende. 'Altijd maar Anne', schrijft ze boven haar reactie. En daarna:



Voorspel hier hoe deze briefschrijfster over de betekenis van Anne Frank zal denken. Waarom denk je dat? Waaraan zie je dat in de zojuist gelezen tekst?

### **Altijd maar Anne.**

[2] Was het weerzin of woede die ik voelde op die bleekblauwe junidag daar op de Prinsengracht? Ik was zestien en wankelend op weg naar volwassenheid. Het Achterhuis had weer net een grote groep toeristen uitgespuugd. Iedereen leek zwaar onder de indruk, iemand veegde met een tissue langs een oog, een ander schreeuwde nogal hysterisch: 'Als dit meisje het toch eens als enige overleefd had...!'



Vat hardop samen wat je net gelezen hebt. Voorspel het verdere tekstverloop



[3] Was die uitroeiing, die vernietiging van weerloze onschuldigen dan minder erg geweest? had ik dat mens willen toeroepen. Hoe graag had ik haar pad willen blokkeren, haar bij de kraag willen grijpen, haar een flinke oplawaai willen geven. Maar ik stapte opzij en knikte de passerende toeristen vriendelijk toe. Sindsdien heeft Anne nog vele malen en in verschillende gedaanten mijn pad gekruist.



[4] Tja, wat wil je ook met zo'n naam. 'Bent u familie?' is steevast de eerste vraag nadat ik ik mijn naam met een krijtje op een schoolbord heb gekalkt. Niet helemaal naar waarheid – heel in de verte ben ik dat namelijk wel – ontken ik dat met grote stelligheid. Het hebben van zo'n naam is immers geen verdienste en meeliften op andermans bekendheid wil ik voor geen goud. Integendeel.



[5] Wanneer er weer eens iemand opduikt die in Annes klas blijkt te hebben gezeten of bij haar in de straat heeft gewoond en daardoor volop in de (Amerikaanse) schijnwerpers komt te staan, dan zie ik dat in verwondering en schaamte en soms met aversie. Het valt niet mee aan mijn doorgaans jonge publiek voor wie de Jodenvervolgung is samengebald in het leven van één enkel meisje, uit te leggen dat er nog honderdduizenden andere meisjes waren, allemaal unieke mensen met bijzondere verhalen. Soms als ik mijn kleine familiegeschiedenis vertel en spreek over hoop en wanhoop, over leven en overleven, als de kinderen muisstil mijn verhaal hebben gevolgd, dan lijkt het even of mijn boodschap is overgekomen. Maar dan, als de eerste emoties zijn weggeslikt, als de stilte is weggeëbd, komen weer de vragen: 'Hebt u Anne gekend, wel eens ontmoet, vond u haar aardig...?'



[6] Anne, Anne, altijd maar Anne. Nog niet zo lang geleden werd ze samen met Erasmus, Rembrandt en Willem van Oranje genomineerd voor 'grootste Nederlander aller tijden'. Het slachtofferschap als prestatie! De grenzeloze verering die haar tot heilige, tot mythe heeft gemaakt, de miljoenen bezoekers die haar Achterhuis in een bedevaartsoord veranderden, hebben me – en niet alleen mij – altijd gestoord. Maar kritiek op een heilige is taboe. Wat zou er gebeurd zijn als ze het concentratiekamp had overleefd? Dan was ze net als alle anderen kil ontvangen in het naoorlogse Nederland.



[7] Om de herinnering aan haar levend te houden zijn scholen, straten, plantsoenen, postzegels en penningen kennelijk niet genoeg. Ze moet de status krijgen van een popster, een heldin, een heilige, en voor eeuwig schitteren aan het firmament. Met de hele Anne-Frank-industrie die daaraan vastzit. Die verering maakt het meisje vele malen belangrijker dan ze in wezen was. Als we niet willen inzien, dan hebben we weinig historisch inzicht. Het getuigt ook niet van goede smaak of mededogen tegenover al die anderen die ook niet terugkeerden, die soms net als Anne hun gedachten aan het papier toevertrouwden, maar die nooit werden gelezen of gehoord.

*Merlijn Frank*



Kwam je voorspelling uit?

We wisselen nu om: je buur gaat nu lezen en jij noteert welke voorspellingen hij/zij over de tekst doet

[8] Maar Anne Frank heeft ook veel positieve gedachten losgemaakt. De historica Anjo Roos vertelt dat Anne haar leven enorm beïnvloed heeft: ze heeft haar geïnspireerd om te gaan schrijven en geschiedenis te gaan studeren.



Voorspel hier hoe deze briefschrijfster over de betekenis van Anne Frank denkt.  
Waarom denk je dat?

[9] 'Voor mij persoonlijk kwam de kennismaking met Anne Frank op het moment dat een leerling uit mijn klas naar de Anne Frankstraat verhuisde. Dit was de aanleiding voor mijn onderwijzer om een heel verhaal over Anne Frank te vertellen. Ik was pas negen jaar oud, maar wilde toch onmiddellijk 'dat dagboek' lezen. Veel stukken waren voor mij onbegrijpelijk en veel te moeilijk, maar toch had ik het idee dat ik Anne ontzettend goed had leren kennen. Sterker nog, dat Anne de oorlog niet overleefd had vond ik volkomen onacceptabel.



[10] Ik besloot – dat kan gewoon als je negen bent – dat Anne nog ergens leefde en dat ik een dagboek moest beginnen dat aan haar gericht was. In het dagboek schreef ik 'lieve Anne' over mijn dagelijkse besommingen alsof ze er gewoon was. In de klas kwam ik ook in actie. Samen met een vriendinnetje begon ik een 'schrijverscollectief' en we schreven boeken waarin we met een tijdmachine teruggingen in de geschiedenis.



[11] Uiteraard kwamen we ook even langs bij het Achterhuis en wisten te voorkomen dat Anne en haar familie werden opgepakt. Vandaag de dag houd ik Anne levend door mijn leerlingen over haar te blijven vertellen en ieder jaar met een groep Hongaarse en Nederlandse kinderen het Achterhuis te bezoeken.'

*Anjo Roos*



Kwam je voorspelling uit?

[11] Nog een korte reactie:

'Ik ben een paar jaar geleden naar het Anne Frank Huis geweest, omdat we Australische vrienden te logeren hadden, die er graag naartoe wilden. Anders was ik er waarschijnlijk nog niet geweest.



Voorspel hier hoe deze briefschrijfster over de betekenis van Anne Frank denkt. Waarom denk je dat?

[12] Mijn Australische vrienden wisten meer dan ik. Niet dat ik het niet belangrijk vind dat men weet wat er gebeurd is. Het is heel goed dat het dagboek uitgegeven is. Maar we moeten ons goed realiseren dat Anne Frank een van de velen is. Er zijn veel meer, misschien wel veel ergere verhalen over de oorlog. Alleen zijn zij niet opgeschreven en uitgegeven. Mijn opa zat in het verzet en heeft in Rotterdam gevochten.'

*Caroline Mars*



Kwam je voorspelling uit?

*Naar: Hans Ulrich, Wie was Anne Frank. Haar leven, het Achterhuis en haar dood. Een korte biografie voor jong en oud, 2010*

## Les 2.2 Waar is die snackbar nou? (controlegroep / experimentgroep)

Benodigheden: 30 Teksten en vragenlijsten voor de controlegroep, 30 teksten en lesopzet voor de experimentgroep

Beginsituatie:

Vertel de leerlingen: We hebben net de tekst van Anne Frank gelezen, we gaan nu verder met een wat minder zwaar verhaal.

Stap 1. Op de beamer verschijnt de titel van de tweede tekst en de bijbehorende foto. De docent vraagt aan de leerlingen of ze kunnen vertellen waar de tekst op grond van de titel en de afbeelding vermoedelijk over zal gaan.

Stap 2. Pas daarna worden de teksten uitgedeeld. Hier splitsen de trajecten van controle- en experimentgroep weer.

### Controlegroep.

Stap 3. De controlegroep volgt hierna het traditionele pad van de tekst met vragen. Een deel van de vragen geldt als huiswerk. De leerlingen mogen in duo's de vragen maken. Er kan binnen de les nog klassikaal worden nagekeken.

### Experimentgroep

Stap 3. De experimentgroep keert terug naar de hardop-denkstrategie in duo's. De opdracht die de leerlingen meteen meekrijgen is: bedenk wat onderwerp, hoofdgedachte, tekstdoel en publiek zal zijn. De docent herhaalt tijdens het uitdelen van de teksten de vraag aan de leerlingen wat ze denken dat het onderwerp van de tekst zal zijn.

Stap 4. De docent herhaalt de werkwijze nog een keer voor de leerlingen:

Leerling A leest en denkt hardop: na iedere alinea vat hij samen wat hij net gelezen heeft. Heel belangrijk is de mededeling (staat niet in de tekst), dat leerling A na alinea 2 een voorspelling moet doen over het tekstverloop.

Leerling B observeert ondertussen en noteert wat hij ziet bij leerling A aan leesstrategie, tekstinzicht, etc. Dit moet genoteerd worden omdat de leerlingen een kort evaluatiegesprek houden na afloop.

Stap 5. Vanaf alinea 5 draaien we de rollen om. Leerling B voorspelt dan hoe de conclusie van de tekst zal zijn na alinea 6. Leerling A observeert, moedigt aan om hardop te blijven denken mocht leerling B ophouden met verbaliseren van zijn gedachten bij de tekst.

Stap 6. In de nabespreking is het belangrijk dat de leerlingen in duo's een passender titel bij de tekst verzinnen. Deze titel wordt tot slot met de klas gedeeld. (Een voorbeeld kan zijn: **Angstige vakantiegangers**).

Stap 7. Voor de experimentgroep is een deel van de vragen huiswerk.

## Les 2.2 Waar is die snackbar nou? (c-groep, e-groep huiswerk)

- 1 Wat is het onderwerp van de tekst?
- 2 Wat is de bron van de tekst?

Lees de tekst nu helemaal. Kies bij elke vraag de juiste leesstrategie.

- 3 Noteer de betekenis van de volgende woorden en uitdrukkingen. Pas een woordraadstrategie toe of gebruik een woordenboek.  
*gedesoriënteerd (al. 1) – psychische bijstand (al. 1) – acuut (al. 2) – repatriëren (al. 2) – het topje van de ijsberg (al. 2) – lokaal gebruik (al. 2) – naïef (al. 3) – manisch (al. 4) – workaholic (al. 5) – katalysator (al. 5) – klinische psychologie (al. 7)*
- 4 Wat betekent het als je 'letterlijk en figuurlijk' ver van huis bent? (al. 1)
- 5 Deskundigen vinden vijfhonderd meldingen per jaar 'het topje van de ijsberg'. (al. 2) Wat is hun argument?
- 6 Waardoor kunnen mensen ontsporen als ze op vakantie zijn? Noteer drie oorzaken.
- 7 Hoe komt het volgens Wiljo Meester dat mensen op vakanties gaan die eigenlijk helemaal niet bij ze passen? (al. 3) Noem vier redenen/oorzaken.
- 8 Aan welk signaalwoord herken je de derde reden/oorzaak?
- 9 '... eet niet goed of geeft opeens veel geld uit.' (al. 4) Bij welk symptoom uit de tweede zin van alinea 4 is dit een toelichting?

- 10 Welke drie groepen mensen lopen extra risico op een inzinking tijdens hun vakantie? (al. 5)
- 11 Welke twee ontwikkelingen in de hulpverlening schetst Carolien van Zuilekom van alarmcentrale Eurocross Assistance?
- 12 Noteer van beide ontwikkelingen de oorzaak.
- 13 Hoe kun je volgens Wiljo Meester het risico op een psychische crisis tijdens de vakantie zo veel mogelijk beperken? Noem drie manieren. (al. 6)
- 14 Hoe komt het volgens Ad Vingerhoets dat in theorie ook een paracetamolletje kan helpen tegen heimwee? (al. 7)
- 15 Voor welk publiek is deze tekst geschreven? Leg je antwoord uit.

## Waar is die snackbar nou?

1 Vakantiegangers met plotselinge angststoornissen en extreme heimwee, of Hollanders die gedesoriëteerd door een buitenlandse stad zwerven. Wiljo Meester, directeur van de internationale crisishulpdienst Health Care Special Services (HCSS), kent de verhalen allemaal. Is de reiziger letterlijk en figuurlijk ver van huis, dan komt Meester met zijn team in actie om psychische bijstand te verlenen of de terugreis naar Nederland te begeleiden.

2 Vijfhonderd keer per jaar worden alarmcentrales gebeld door de reisleiding of partners van de vakantieganger in acute psychische nood. In honderd gevallen is de situatie zo ernstig dat mensen moeten worden gepatriëerd. Het topje van de ijsberg, aldus deskundigen, want de meeste problemen worden niet gemeld. Een op de drie mensen ziet de inzinking niet aankomen en ontspoort op vakantie voor de eerste keer, zegt Meester. 'Dat kan komen door het gemis van een vertrouwde omgeving, door teleurstelling dat de vakantie anders verloopt dan gedacht of doordat ze niet kunnen wennen aan klimaat en lokale gebruiken.'

3 Veel Nederlanders hebben behoefte aan houvast op vakantie. 'Ze gaan naar Spanje, maar verwachten dan wel snackbar Febo of Broodje van Kootje om de hoek.' Naïef? Misschien, vindt Meester. 'Maar mensen laten zich nu eenmaal makkelijk verleiden door zon en disco's en bereiden zich lang niet altijd goed voor op wat de vakantie werkelijk inhoudt. Bovendien voelen ze zich onder druk gezet doordat de burens immers ook met vakantie gaan. De drempel om verre reizen te maken is laag. Als zulke vakanties niet bij je passen, kan het misgaan.'

4 Dat misgaan kan vrij ernstige vormen aannemen, aldus Meester. 'De vakantieganger wordt angstig, raakt in paniek en raakt de controle over zichzelf kwijt. Hij slaapt slecht, heeft soms waandenkbeelden, wordt manisch, eet niet goed of geeft opeens veel geld uit. Medereizigers denken soms dat er drugs in het spel zijn, terwijl dat meestal niet zo is.'



5 Workaholics en mensen die al psychische problemen hebben, lopen extra risico op een inzinking tijdens hun vakantie, zegt Carolien van Zuilekom van alarmcentrale Eurocross Assistance. 'Dat geldt ook voor mensen met beginnende dementie. Voor hen kan weg zijn uit de dagelijkse routine werken als een katalysator van hun ziekte. Door de toenemende vergrijzing moeten wij steeds vaker dergelijke patiënten te hulp schieten. En doordat telefoontjes vaker uit verre landen komen, wordt hulp steeds duurder.' Dat kan problematisch zijn voor mensen die zich niet goed hebben verzekerd, maar wel terug naar Nederland moeten worden gebracht. 'We kennen schrijnende gevallen van mensen die daarom niet adequaat konden worden geholpen', zegt Van Zuilekom.

6 Het beste is het risico op een psychische crisis tijdens de vakantie te beperken, adviseert Wiljo Meester. 'Dat betekent: goed inlezen over de plek van bestemming en regelmatig contact houden met het thuisfront. Houd je niet van verre reizen, zoek je vakantie dan liever dichterbij huis.'

7 Volgens Ad Vingerhoets, hoogleraar klinische psychologie in Tilburg, kan tegen heimwee in theorie ook een paracetamolletje helpen. 'Emotionele pijn is

volgens onderzoek vergelijkbaar met fysieke pijn die met een pijnstiller kan worden bestreden', vertelt Vingerhoets, die zo'n pil onlangs adviseerde aan een man met ernstige heimwee. 'De man én zijn vrouw hadden vervolgens een fantastische vakantie in Noorwegen.'

8 Binnenkort gaat Vingerhoets zelf ook met vakantie. Naar Zeeland, anderhalf uur rijden van huis. Hij heeft geen last van heimwee of angst voor een inzinking. Nee, hij heeft gewoonweg geen zin in de onrust van een verre reis.

*Naar: Annemieke Kooper, Brabants Nieuwsblad / DeStem, 19 juli 2011*



## Les 3 Samenvatten

In deze les wordt in de experimentgroep hard gewerkt aan tekstbegrip onder tijdsdruk en aan samenvattingsstrategieën. In de experimentgroep gaan we samenvatten zonder tekst. De strategieën in de controlegroep gaan bewust in op de signaalwoorden en alineaverbanden.

De experimentgroep mist hier overigens wel iets aan training van de tekstverbanden en signaalwoorden: de expliciete vragen daarnaar komen immers wel voor op de toets. De controles zijn het eerste deel van de les eigenlijk gericht aan het oefenen met de toetsstof. Toch is er de aanname dat de experimentgroep zo onder tijdsdruk aan het lezen is dat de leerlingen daar bijna niet anders kunnen doen dan ieder signaalwoord en tekstverband aangrijpen om de tekst razendsnel te leren kennen.

### Les 3.1 Samenvatten in Snelreinvart (en zonder tekst) (experimentgroep)

Benodigdheden:

Zeven exemplaren van de tekst *Jongens en meisjes gescheiden?*

Stap 1. Deel de klas in groepjes van vier leerlingen. Een tot twee leerlingen per groep leiden het verwerkingsproces tijdens de samenvatssessie. De een à twee andere leerlingen in de groep nemen het voortouw bij het groepsgewijs evalueren van deze oefening.

Zeven exemplaren van de tekst *Jongens en meisjes gescheiden?* liggen vooraan in de klas, op het bureau van de docent.

Stap 2. Vertel de leerlingen het volgende: 'Jullie maken als groep een (beknopte) samenvatting van de tekst, maar je krijgt de tekst niet in je bezit!'

De tekst moet op het bureau van de docent blijven liggen! Om beurten mogen de leerlingen uit ieder groepje even naar voren komen om gedurende korte tijd de tekst te lezen.

Stap 3. De werkwijze binnen het groepje is als volgt:

De leerlingen overleggen over de aanpak en verdelen de taken. (5 minuten).

Stap 4. Een groepslid mag als eerste gaan lezen (30 seconden) en brengt dan verslag uit aan zijn groepje.

Stap 5. Hij vertelt wat er in de tekst staat, en daar worden meteen aantekeningen van gemaakt (2,5 minuut).

Stap 6. Een volgend groepslid mag 30 seconden lezen en

Stap 7. brengt ook weer in 2,5 minuut verslag uit.

Stap 8. Een derde groepslid gaat 30 seconden geconcentreerd lezen en

Stap 9. brengt weer 2,5 minuut verslag uit.

Stap 10. Dan is een tijdje overleg toegestaan (3 minuten).

Stap 11. Tot slot mag het vierde groepslid nog als laatste naar voren komen om 30 seconden in de tekst te lezen.

Stap 12. Daarna maakt ieder groepje de samenvattingen af en vervolgens lezen de woordvoerders van ieder groepje de samenvatting voor.

Stap 13. We bespreken klassikaal deze ervaring na. De leerlingen zijn behoorlijk onder tijdsdruk gezet, wat hebben ze bij zichzelf gemerkt: nam het strategisch leesgedrag toe, werd er iets gedaan met de indrukken die *peers* van de tekst hadden (hoe belangrijk is voorkennis)?

Hoe efficiënt is er gewerkt? Wat kunnen de leerlingen van de gebruikte leesstrategieën meenemen naar een toets, waar iedereen ook altijd wat meer onder druk staat dan in de les? Hoe hebben de leerlingen de stress die door de tijdsdruk veroorzaakt werd kunnen verminderen?

### Les 3.1. Jongens en meisjes gescheiden? (controlegroep)



Toelichting:

De spannende les van de experimentgroep hierboven mag helaas niet door de controlegroep gedaan worden (doe het vooral later een keer).

De controlegroep sluit aan bij de stof uit H3 en H4 van Nieuw Nederlands havo/vwo 2 (4<sup>e</sup> editie) over tekstverbanden en signaalwoorden. De vragen bij deze tekst behandelen inderdaad heel gedetailleerd de tekstverbanden en signaalwoorden.

### Les 3.1. Jongens en meisjes gescheiden? (c-groep)

Benodigheden:

Teksten *Jongens en meisjes gescheiden?* met bijbehorende vragen in 30-voud.

Stap 1 Activeer voorkennis over de alineaverbanden uit H3 en H4 in Nieuw Nederlands, door te vragen wat de leerlingen nog weten van de alineaverbanden, en door naar de bij ieder tekstverband horende signaalwoorden te vragen. Besteed speciale aandacht aan het **toelichtend verband**, dat niet in de 4<sup>e</sup> editie voorkomt maar wel in de nieuwe editie waaruit deze tekst afkomstig is (signaalwoorden: *bijvoorbeeld, zo, zoals, denk aan, neem nou*. Voorbeeld: *Marco is een natuurtalent in balsporten, zoals voetbal, tennis en golf*) (NN 2 havo/vwo 2012, p.92)

Stap 2. Deel de teksten en vragen uit.

Stap 3. Lees de tekst met de klas door, en laat de leerlingen daarna de vragen maken.

Een schot voor open doel gezien het onderwerp van deze tekst, is om de jongens en meisjes in de klas in ieder geval niet te laten samenwerken aan de vragen, zeker niet als u besluit tot een alternatief als het onderstaande.

Alternatief: discussie

Stap 4. Om de tekst meer aan te laten sluiten bij de ervaringen van de leerlingen zelf, is een klassikale nabespreking van de tekst, zelf zonder eerst naar de vragen te kijken, meteen aan te raden. Er wordt immers zonder omwegen in de tekst beweerd (alinea 4) dat jongens gemiddeld 1,5 jaar in hun taalontwikkeling achterlopen op meisjes.

Stap 5a. Laat de leerlingen daarna in duo's aan de vragen werken.

Stap 5b. (opt). Dat vraagt om een kleine klassikale discussie, die nog nuttig kan zijn als feedbackmoment voor de docent. (Een goede kans om eens van jongens wat informatie terug te krijgen). De discussie kan worden voorbereid door de klas te verdelen in enkele unisex jongens- en meisjesgroepen van bij voorkeur 4 personen. Wijs zowel bij de jongens als bij de meisjes enkele woordvoerders aan, die een korte openingsronde kunnen houden.

Stap 6. Deel aan de klas mee wat de stelling in de discussie is:

**Stelling:**

**Het onderwijs bij ons op school is meer gericht op meisjes dan op jongens (en daarom prettiger voor meisjes dan voor jongens).**

Stap 7. De stelling wordt verdedigd door jongens (die waarschijnlijk wel een aantal voorbeelden van feminisering van het onderwijs kunnen opnoemen (al zullen ze deze term er niet voor gebruiken))

De stelling wordt aangevallen door de groepen die bestaan uit meisjes (die helemaal niet zullen vinden dat het onderwijs nu zo reuzeleuk voor hen is en ook niet inzien waarom jongens het schoolleven nu minder zouden waarderen dan zichzelf).

Stap 8.

Moedig als gespreksleider de leerlingen aan om in de discussie iets te vertellen van hun eigen bevindingen op school. Zij zijn de ervaringsdeskundigen. Sturende vragen: zijn

jongens beter in exacte vakken, of is dat helemaal niet het geval? Hebben jongens meer moeite met opdrachten bijhouden via de studiewijzer dan meisjes, met plannen, of met het maken van groepswerkstukken? Is er sowieso een verschil te zien tussen jongens en meisjes als je naar de gemiddelde cijfers in de klas kijkt?

Zorg dat de discussie kort blijft: het is een kort onderdeel van de les. Er komt nog een tweede deel van de les dat tijd kost, en bovendien zijn de vragen bij de tekst *Jongens en meisjes gescheiden?* relevante toetsstof: sla die niet over!

Stap 9. Laat de leerlingen daarna in duo's aan de vragen beginnen. Zorg dat er 40-35 minuten van de tekst overblijft voor de B-opdracht.

### Les 3.1. Jongens en meisjes gescheiden? (c-groep heeft de vragen, e-groep alleen de tekst)

Opdracht

3

Lees tekst 3 oriënterend.

- 1 Wat is het onderwerp van de tekst?
- 2 Wat is de bron van de tekst?

Lees de tekst nu helemaal. Kies bij elke vraag de juiste leesstrategie.

- 3 Noteer de betekenis van de volgende woorden en uitdrukkingen. Pas een woordraadstrategie toe of gebruik een woordenboek.  
*experimenteren (al. 2) – structuur (al. 3) – talent (al. 3) – criterium (al. 4) – baat hebben bij (al. 4) – emeritus (al. 4) – pedagogiek (al. 4) – radicaal (al. 7) – verbaal (al. 7) – impulsief (al. 7) – te kort door de bocht (al. 8) – sekse (al. 8)*
- 4 Wat is het verband tussen de eerste en tweede zin van alinea 2?
- 5 Staan er in alinea 2 feiten of meningen? Geef een voorbeeld.
- 6 'Als je kijkt naar de verschillen tussen jongens en meisjes, ligt gescheiden onderwijs voor de hand', aldus Wim Kuiper. (al. 3) Welke drie verschillen tussen jongens en meisjes worden in deze tekst besproken? Baseer je antwoord op de alinea's 3 tot en met 7.
- 7 Waarom is het huidige onderwijssysteem niet zo geschikt voor jongens? (al. 4)
- 8 'Een jongen loopt gemiddeld 1,5 jaar achter op zijn taalontwikkeling ten opzichte van een meisje', volgens Louis Tavecchio. Is dit een feit of een mening?
- 9 Welk argument noemt Jelle Jolles vóór het idee van gescheiden klassen? (al. 6)
- 10 Wat is het verband tussen de laatste en voorlaatste zin van alinea 6?
- 11 Aan welk signaalwoord herken je dat verband?
- 12 Welk argument voert Jelle Jolles aan voor zijn mening dat het idee van de gescheiden klassen niet te radicaal moet worden ingevoerd? (al. 7)
- 13 Aan welk signaalwoord herken je dit argument?
- 14 Wat is de kernzin van alinea 8 en 9 samen?
- 15 Wat is het verband tussen alinea 8 en 9?
- 16 Wat vindt Annemarie van Langen van het idee van Kuiper? (al. 8)
- 17 Wat is daarbij haar argument?
- 18 Aan welk signaalwoord herken je dit argument?
- 19 Wat vindt de VO-raad van het idee van Kuiper? (al. 9)
- 20 Formuleer in eigen woorden wat het argument van de VO-raad is.
- 21 Met welk doel is deze tekst vooral geschreven? Kies uit: amuseren, informeren, activeren of overtuigen. Leg je antwoord uit.



## Jongens en meisjes gescheiden?

1 Een oproep van een schoolbesturenvereniging om lessen te scheiden voor jongens en meisjes is in Den Haag enthousiast ontvangen. 'Als kinderen daardoor beter presteren, is de minister een voorstander', zegt de woordvoerder van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).

2 In Nederland en omliggende landen presteren jongens gemiddeld slechter dan meisjes. Ze volgen onderwijs op een lager niveau, blijven vaker zitten en verlaten de school vaker zonder diploma. Wim Kuiper, voorzitter van de Besturenraad, een vereniging van 540 schoolbesturen met in totaal 2.200 scholen, riep daarom scholen maandag in het dagblad *Trouw* op om te experimenteren met gescheiden lessen.

3 'Meisjes kunnen al jong goed plannen en samenwerken, jongens hebben meer structuur nodig', zegt Kuiper. In het huidige onderwijssysteem komt het talent van jongens volgens hem niet tot zijn recht. 'Als je kijkt naar de verschillen tussen jongens en meisjes, ligt gescheiden onderwijs voor de hand.' Kuiper wil niet terug naar aparte jongens- en meisjesscholen, maar het lijkt hem een goed idee om in de eerste jaren van de middelbare school klassen te scheiden bij vakken als wiskunde en taal.

4 Het huidige onderwijssysteem is sterk gericht op taal, en de leerkrachten – voornamelijk vrouwen – zien taal als een belangrijk criterium om prestaties te meten. Dat past goed bij meisjes, maar jongens zouden meer baat hebben bij een aanpak die gericht is op ruimtelijk inzicht. 'Een jongen loopt gemiddeld 1,5 jaar achter in zijn taalontwikkeling ten opzichte van een meisje,' aldus Louis Tavecchio, emeritus hoogleraar pedagogiek.

5 De oproep om jongens en meisjes te scheiden, is niet nieuw. Veertig jaar geleden gingen ook stemmen op voor zo'n splitsing van de klassen. Toen was dat om meisjes beter te laten presteren. In een gemengde klas zouden ze worden overschreeuwd door jongens.

6 Volgens Jelle Jolles, die hersenonderzoek doet aan de Vrije Universiteit Amsterdam, zijn gescheiden klassen



geen slecht idee. 'Dat kan inderdaad voor zowel jongens als meisjes positieve effecten hebben. Bij de exacte vakken bijvoorbeeld: meisjes worden door jongens geremd, omdat die beter zijn of doen alsof ze beter zijn.'

7 Toch maakt Jolles zich ook zorgen over de invoering van gescheiden klassen. 'Het moet niet te radicaal worden doorgevoerd, zodat scholen heel veel vakken gescheiden gaan geven. Jongens en meisjes kunnen in gemengde klassen namelijk van elkaar leren. Jongens kunnen zich vaak net iets minder goed verbaal uitdrukken. Ze zijn impulsiever dan meisjes, maar kunnen via taal leren die impulsen beter te beheersen. Van meisjes kunnen ze leren hoe je je in taal uitdrukt. Meisjes kunnen van jongens leren wat ondernemender te worden.'

8 Niet iedereen is enthousiast over het idee van Kuiper. 'Het is te kort door de bocht om leerlingen alleen op grond van hun sekse te scheiden', vindt Annemarie van Langen van de Radboud Universiteit in Nijmegen, die is gespecialiseerd in onderzoek naar achterblijvende groepen in het onderwijs. 'Er zijn immers naast sekse nog veel andere factoren die een rol spelen bij de prestaties in het onderwijs, zoals je leerstijl en je gezinsachtergrond.'

9 De VO-raad, de organisatie voor het voortgezet onderwijs die schoolbesturen vertegenwoordigt, voelt ook

nog weinig voor het invoeren van een jongens- en een meisjeswiskundeklas. 'Er moet eerst meer onderzoek komen naar de oorzaken van de achterstand van jongens

op school. Pas daarna kunnen we gaan denken aan een oplossing', zegt een woordvoerder.

Naar: Sarah Venema, de Volkskrant, 16 augustus 2011

### **Les 3.2 Adopteer een deel van de tekst.**

Benodigdheden:

Digitale coupures van de tekst *Wat als de mens op voedselpillen zou kunnen leven?* uit het aprilnummer 2013 van *Kijk* (zie leerlingenmateriaal les 3.2)

Het materiaal heeft een versie voor Leerling A, Leerling B, Leerling C, en Leerling D. Voor 30 leerlingen zijn 8 sets nodig. Dit geldt zowel voor de experiment als voor de controleklas.

Alle coupures van de tekst hebben alinea 1, want alle leerlingen lezen alinea 1.

Leerling A leest daarna door tot alinea 6,

Leerling B vanaf alinea 6 (Knorrende maag),

Leerling C vanaf alinea 10 (Nooit meer chips),

Leerling D vanaf alinea 15 (Levend veemuseum).

#### **Experimentgroep:**

Stap 1. Verdeel de leerlingen in groepen van 7 à 8 personen. Geef iedere groep een zelfde tekst en let daarbij op het leerlingnummer dat er boven staat: zo komen er 7 à 8 leerlingen met een A-tekst bij elkaar, eenzelfde aantal met een B-tekst, idem met een C-tekst, en met een D-tekst.

Stap 2. Deze leerlingen bespreken hoe ze hun deel van de tekst samenvatten, verkennen hoofd-en bijzaken, voorspellen waar de rest van de tekst over zal gaan, etc.

Stap 3. Loop de groepen langs en nummer de hoofden van 1 t/m 4.

Stap 4. Als de leerlingen klaar zijn met hun overleg gaan ze naar hun nieuwe groep van vier personen (dus: A1, B1, C1, D1 bij elkaar, A2, B2, C2, D2, bij elkaar, etc.). Elke leerling vertelt daar aan de andere drie leerlingen de belangrijkste punten uit zijn deel van de tekst. De leerlingen moeten het zo vertellen dat de andere groepsleden de informatie daarna kennen en kunnen reproduceren (aantekeningen maken in steekwoorden is toegestaan). De leerlingen wisselen dus van beurt: ze vertellen zelf en ze observeren ook de drie anderen in hun nieuwe groep.

Stap 5. De groepen van 4 leerlingen hebben elkaar nu verteld waar hun tekst op de belangrijkste punten over gaat (=hardop denkend samenvatten).

Stap 6. Daarna vertelt een woordvoerder van iedere groep de gehele tekst nog eens tegenover de klas na (hier kan de docent de na-vertelbeurt verdelen over meerdere groepen).

Stap 7. Bespreek met de hele klas na hoe de verschillende groepen het aangepakt hebben. Waarom hebben leerlingen besloten bepaalde passages wel of niet op te nemen in de samenvatting? Ook is belangrijk dat de leerlingen evalueren hoe ieder groepslid het heeft aangepakt, welke aanpak goed werkte en welke minder.

### **Controlegroep – Telegram:**

Stap 1. Maak groepen van 4 leerlingen. In iedere groep komt een set teksten voor Leerling A, Leerling B, Leerling C en Leerling D.

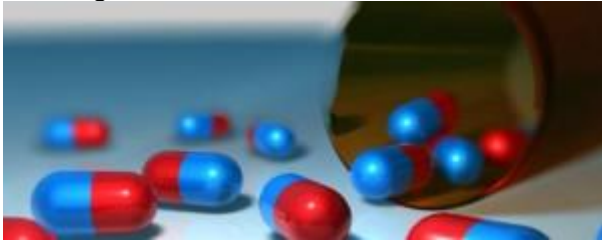
Stap 2. Deze leerlingen bespreken hoe ze hun deel van de tekst samenvatten, verkennen hoofd-en bijzaken, en vergelijken de teksten binnen hun groep met elkaar.

Stap 3. Elke leerling leest zijn aangegeven deel en streept door wat niet belangrijke informatie is. Daarna maakt ieder een samenvatting van maximaal 15 woorden per alinea (waarbij ook complete alinea's mogen worden overgeslagen). Zo komt er een telegramversie van ieder tekstdeel.

Stap 4: de groepjes voegen de samengevatte tekstdelen nu bij elkaar en bepalen de volgorde.

Uiteindelijk heeft ieder groepje een complete, drastisch verkorte tekst.

Stap 5: Nabespreken waarom bepaalde passages wel of niet zijn opgenomen in de samenvatting. Docent kan vragen welke groep bijvoorbeeld zin X in de samenvatting heeft laten staan, en waarom men dat wel of niet gedaan heeft.



## **Wat als de mens op voedselpillen zou kunnen leven?**

**[1] We vinden de wereld waarin we leven volstrekt vanzelfsprekend. Maar vul één feit anders in, en hij ziet er plots volkomen anders uit. In deze serie kleuren we elke aflevering zo'n 'wat als...'-scenario in. Deze keer: stel dat we al onze benodigde voedingsstoffen in pillen zouden kunnen stoppen. Wat voor gevolgen zou dat hebben?**

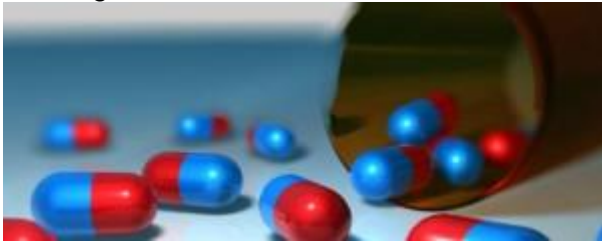
*[2] Op zomaar een ochtend in het jaar 2037 stapt Leon geeuwend uit zijn bed. Hij loopt de trap af en ziet dat zijn vrouw al op is en de kinderen klaar zijn om naar school te gaan. "Vergeet jullie lunchpillen niet", roept zijn vrouw zijn dochter en zoon na, en ze geeft hen ieder een rolletje regenboogkleurige tabletten. Nadat hij en zijn vrouw de kinderen gedag hebben gezegd, opent Leon een van de keukenkastjes. De verpakkingen met rollen bruine, rode, blauwe, gele en regenboogkleurige pillen staan huizenhoog opgestapeld. Leon pakt een rolletje met rode tabletten; vandaag heeft hij zin in jamsmaak. Nostalgisch denkt hij terug aan de tijd dat hij als kleine jongen als ontbijt altijd twee beschuitjes met aardbeienjam kreeg van zijn moeder.*

*[3] Dat veranderde allemaal toen de voedselpil vijftien jaar geleden zijn intrede deed. En dat heeft veel goeds gebracht in de wereld. Zo is het probleem van overgewicht aardig de kop ingedrukt. Ook is de eeuwigdurende voedselstrijd in de Derde Wereld eindelijk opgelost. We hebben er wel heel wat voor moeten opofferen: de voedselindustrie is ingestort en de horeca heeft flinke klappen gekregen. Ook onze lichamen moesten er even aan wennen. Maar inmiddels is bijna iedereen over op de eetpil. En de laatsten die nu nog tegen zijn, zullen ook snel inzien dat dit het beste is voor het welzijn van de mensheid. Toch?*

**[4] Een voedselpil die in onze dagelijkse behoefte aan voedingsstoffen voorziet: het zou zomaar kunnen. Sterker nog, waarom is die er eigenlijk nog niet? In 1899 zag Mary Elizabeth Lease, een vrouwenrechtenactiviste, een toekomst voor zich waarin vrouwen niet meer hoefden te zwoegen in de keuken. 's Avonds hoefden zij hun man en gezin alleen maar synthetisch voedsel voor te zetten bij het avondeten. In de decennia daarna was vrijwel iedereen ervan overtuigd dat we tegen het einde van de twintigste eeuw op pillen, repen of plakken zouden leven. Dé oplossing voor een overbevolkte aarde – en handig tijdens interstellaire ruimtevuchten.**

**[5] Inmiddels zijn we zover dat we ook daadwerkelijk voedingsstoffen in een pil kunnen stoppen. Kijk maar naar de rekken vol voedingssupplementen bij de supermarkt: van allerlei soorten vitaminen en mineralen tot visolietabletten. En de voedingsindustrie verzint er steeds nieuwe pillen bij. De mogelijkheid van een pil die deels of volledig onze dagelijkse voeding vervangt is dus niet eens zo gek. De introductie van dit systeem zou in arme landen een einde kunnen maken aan hongersnoden en de strijd om voedsel - en daarmee voor meer vrede op aarde kunnen zorgen. Ook hebben we dan een oplossing om de vele monden te voeden die er naar verwachting wereldwijd bijkomen. Voor de dieetindustrie komt zo'n maaltijd-in-een-pil eveneens goed uit. Die kan de pillen slijten aan (immer) lijnende westerlingen, waardoor we het obesitasprobleem de wereld uit kunnen helpen.**





## **Wat als de mens op voedselpillen zou kunnen leven?**

**[1] We vinden de wereld waarin we leven volstrekt vanzelfsprekend. Maar vul één feit anders in, en hij ziet er plots volkomen anders uit. In deze serie kleuren we elke aflevering zo'n 'wat als...'-scenario in. Deze keer: stel dat we al onze benodigde voedingsstoffen in pillen zouden kunnen stoppen. Wat voor gevolgen zou dat hebben?**

### **Knorrende maag**

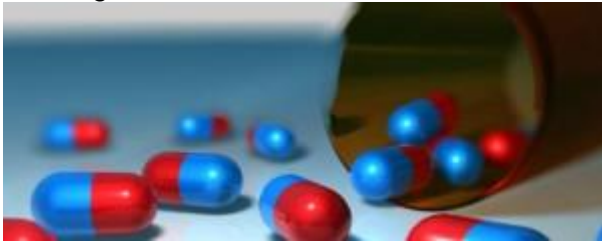
[6] Het klinkt natuurlijk allemaal heel mooi, maar er zitten meer haken en ogen aan dan je zou denken. Ten eerste rijst de vraag of de maaltijdpil ook echt de hongersnood in de wereld kan bestrijden. 'In eerste instantie lijkt zo'n pil een wondermiddel', zegt consumptiesocioloog Hans Dagevos van het LEI (Landbouw-Economisch Instituut, onderdeel van Wageningen Universiteit). 'Als je die pillen naar de Derde Wereld transporteert, hebben ze daar tenminste ook goed te eten, is de gedachte. Dan hoeven we niet meer te slepen met pakken tarwe en rijst, maar alleen vliegtuigen vol pillen te sturen.' Maar er is een keerzijde, vervolgt Dagevos. 'De mensen daar worden ontzettend afhankelijk van die pillenproducten. Je haalt hun eigen voorzienigheid weg: het leven van een lapje grond of een paar dieren.' Die afhankelijkheid zou je deels op kunnen vangen door pillenfabrieken in de arme landen neer te zetten. 'Maar in de praktijk zie je dat ook gewone pillen, medicijnen dus, vrijwel altijd in de rijke landen worden geproduceerd.'

[7] Stel nu dat de voedselpil echt de honger de wereld uit weet te krijgen. Dan zou door de steeds hogere levensverwachting ook de bevolking hard groeien; nog harder dan nu al het geval is. Met alle gevolgen van dien: problemen met de beschikbaarheid van water, energie, woonruimte, enzovoort. Uiteindelijk zou de armoede dus juist kunnen toenemen. 'Maar hongerreductie kan ook tot gevolg hebben dat mensen minder nakomelingen nodig vinden en er dus een daling in bevolkingsgroei optreedt', zegt Dagevos. 'Het is eigenlijk niet te voorspellen.'

[8] Een ander effect van de voedselpil dat lastig in te schatten is, heeft te maken met onze gezondheid. Kunnen onze magen en darmen het wel aan? 'De spijsvertering zal zich aanpassen,' zegt Renger Witkamp van Wageningen Universiteit. Hij is deskundige op het grensgebied tussen voeding en farmacologie. 'Op zich is dat normaal. Het darmkanaal van vegetariërs is bijvoorbeeld al ietsje langer dan dat van vleeseters. In dit geval gaat het echter de verkeerde kant op. De darmvlokken (de uitstulpsels in de darmwand die voedingsstoffen opnemen – red.) zullen waarschijnlijk kleiner worden. De darmen beginnen eigenlijk langzaam hun functie te verliezen; ze worden lui. Je krijgt dan waarschijnlijk last van enorme verstoppingen. Daarnaast kan de darmflora instorten. Dat kan negatieve gevolgen hebben voor onze afweer. Kortom, zo'n manier van 'eten' kun je niet bepaald gezond noemen.'

[9] Waar je ook rekening mee moet houden wanneer je volledig op de voedselpil zou overgaan, is je hongergevoel. Nu krijgen je hersenen een seintje zodra je voldoende hebt gegeten. Witkamp: 'Dat kun je bijna niet imiteren met een pil. Het lukt nog steeds niet om stofjes te maken die je dit verzadigingsgevoel geven.' En als je met een constant knorrende maag rondloopt, is de kans aanwezig dat je teveel pillen neemt. Zo'n overdosis kan je dan weer dik maken. Daarmee wordt de gewichtscntrole, een van de voordelen van de maaltijdpil, tenietgedaan. Ook het teveel aan vitamines en mineralen kan dan problemen opleveren. Dit neemt niet weg dat in de toekomst, als we ooit een goed werkende verzadigingspil kunnen maken, de combinatie met een voedselpil uitstekend kan werken om het groeiende probleem van overgewicht aan te pakken.





## **Wat als de mens op voedselpillen zou kunnen leven?**

**[1] We vinden de wereld waarin we leven volstrekt vanzelfsprekend. Maar vul één feit anders in, en hij ziet er plots volkomen anders uit. In deze serie kleuren we elke aflevering zo'n 'wat als...'-scenario in. Deze keer: stel dat we al onze benodigde voedingsstoffen in pillen konden stoppen. Wat voor gevolgen zou dat hebben?**

### **Nooit meer chips**

[10] Zelfs als de nobele doelen van de voedselpil – het doen verdwijnen van hongersnood én overgewicht – worden bereikt, is het de vraag of we wel een pil willen die onze maaltijden vervangt. Velen zullen de cornflakes bij het ontbijt, de tosti tussen de middag, het zakje chips als tussendoortje en de overheerlijke ovenschotel 's avonds missen. 'Eten is echt wel iets meer dan wat voedingsstoffen naar binnen werken', zegt Dagevos. 'Je hebt niet alleen voedingswaarden, maar ook "voelingswaarden". Dat je ervan geniet en ervan ontspant, dat het er mooi uitziet. Allemaal ethische en esthetische aspecten van eten. Met zo'n kale, kille pil ga je dat natuurlijk allemaal missen.'

[11] Onze reactie op eten is volgens Witkamp goed terug te zien in ons brein. 'Voedsel prikkelt de zogenoemde hedonistische hotspots. Dat maakt dat je eten lekker vindt en je je er prettig bij voelt. We weten wel steeds beter welke stoffen verantwoordelijk zijn voor deze prikkeling, maar ze in pillen stoppen is een heel ander verhaal.'

Ook de vele voordelen van het samen delen van maaltijden zouden we moeten opofferen.

Zo blijkt uit verschillende onderzoeken dat kinderen die vier à vijf keer per week met hun ouders samen eten betere cijfers halen op school dan kinderen die dat nooit doen.

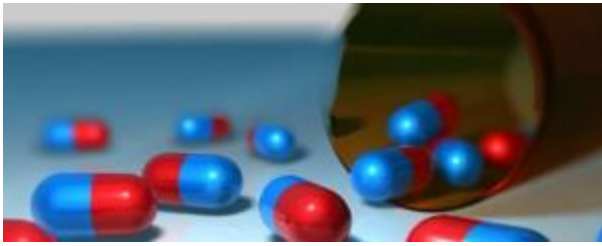
Daarnaast is de kans kleiner dat ze een drugs-, drank-, of rookverslaving ontwikkelen, en hebben ze minder vaak onveilige seks en depressieve gedachten. Dan hebben we het nog niet eens over het uitwisselen van ervaringen, het aanleren van sociale vaardigheden en een manier om structuur en routine in het leven van kinderen aan te brengen. Dat allemaal gaat voor een groot deel verloren als we louter op pillen leven.

[12] Dit heeft overigens niet alleen verregaande consequenties op sociaal vlak, maar ook op financieel gebied. 'Nu heb je een duidelijke scheiding tussen de voedingsindustrie en de farmaceutische industrie. Maar dat zou door de voedselpil kantelen', schetst Dagevos. 'Het hele eetgebeuren zal dan waarschijnlijk in de farmacie terecht komen. Er zullen slechts een paar grote farmaceutische bedrijven zijn die alle touwtjes in handen hebben. Alle banen in de voedingsindustrie zullen verdwijnen. Het is bijna niet voor te stellen: een supermarkt – met nu tienduizenden producten – zou worden gereduceerd tot een klein loket waar je pillen kunt halen.'

[13] Op dit moment draagt de agrarische en voedingssector zo'n 10 procent bij aan het bruto nationaal product van Nederland; eenzelfde percentage van de beroepsbevolking heeft een baan hierin. Je kunt je dus wel voorstellen wat een financiële chaos de introductie van de voedselpil teweeg zou brengen: boeren, slagers, landbouw- en fabrieksarbeiders zouden hun baan verliezen. Voedingsproducenten, supermarkten en restaurants zouden allemaal failliet gaan. Geleidelijk aan zou de volledige voedseltak van de maatschappij overbodig worden.

'En dat is nogal wat, want we zijn nog nooit zo omringd geweest door eten – en plaatsen waar je het kunt kopen – als nu', zegt Dagevos. 'Het is moeilijk voor te stellen dat dat allemaal zal verdwijnen met zo'n pil.'

[14] Dat zal dan ook waarschijnlijk niet zonder slag of stoot gaan. Zodra de eerste banen op de tocht komen te staan, kun je demonstraties verwachten; tot zelfs opstanden van groepen die fel tegen de voedselpil zijn.



## Wat als de mens op voedselpillen zou kunnen leven?

**[1] We vinden de wereld waarin we leven volstrekt vanzelfsprekend. Maar vul één feit anders in, en hij ziet er plots volkomen anders uit. In deze serie kleuren we elke aflevering zo'n 'wat als...'-scenario in. Deze keer: stel dat we al onze benodigde voedingsstoffen in pillen zouden kunnen stoppen. Wat voor gevolgen zou dat hebben?**

### Levend veemuseum

[15] Zodra de onrust is gesust, krijgen we met een volgend dilemma te maken: wat doen we met al die verlaten landbouwgronden? Op een deel ervan wordt waarschijnlijk gebouwd om de groeiende bevolking van woningen te voorzien. Een ander deel zou kunnen worden teruggegeven aan de natuur. Wat dat voor effect zal hebben op de bestaande ecosystemen is lastig in te schatten. In de tropen zou landbouwgrond weer regenwoud kunnen worden. Dat zou voor veel bedreigde diersoorten, zoals de orang-oetan, een verademing zijn. Bepaalde snelgroeiende planten, zoals distels - en later bomen als de wilg en de berk - zouden Noordwest-Europa veroveren. Daar komen allerlei insecten en muizen op af en die trekken op hun beurt weer vogels en andere roofdieren aan.

[16] Dat allemaal heeft, naast voordelen voor de natuur, ook nadelen voor onszelf. 'Er zouden zeker natuur- en vooral landschapswaarden verloren gaan', zegt natuur- en landschapsdeskundige Rob Lenders van de Radboud Universiteit Nijmegen. 'We zien dat nu ook al gebeuren in Zuid-Europa en in Frankrijk, waar steeds meer landbouwgronden worden verlaten.' Verder is het natuurlijk de vraag wat we doen met al het vee dat Nederland rijk is. We zouden de beesten kunnen laten verwilderen. 'Of we zouden ze tegen hoge kosten in een soort levend museum in stand kunnen houden', zegt Lenders. Er zouden in elk geval geen dieren meer hoeven te worden geslacht voor vlees.

[17] Het verdwijnen van de landbouw zou het milieu goed uitkomen. De agrarische sector was in 2010 verantwoordelijk voor maar liefst een derde van de totale uitstoot aan broeikasgassen. Scheten en boeren latende koeien vormen daar een groot gedeelte van, maar ook methaan en lachgas – veroorzaakt door het uitstrooien van mest op het land. Daarnaast heb je nog de uitstoot van kooldioxide in de glastuinbouw. Dat zou er allemaal niet meer zijn als de 'eetpil' alles overneemt.

[18] Maar de vraag is natuurlijk of het echt allemaal zo'n vaart gaat lopen. Moeten we vrezen voor de algehele overname van de voedselpil? Laten we ons het eten van het bord afpakken om hongersnood en overgewicht te bestrijden? Het lijkt onwaarschijnlijk na bovenstaand verhaal, maar het is niettemin *food for thought* - wanneer je nog eens je bord volschept met die heerlijke ovenschotel.

*Marysa van de Berg, Kijk magazine, april 2013*

## Les 4

### 4.1. Gevangenis voor gevorderden (controlegroep)

Benodigdheden:

30 exemplaren van de tekst *Gevangenis voor gevorderden* uit: *Kijk (april 2013)* met vragen.

Ter info: De tekst gaat over de beroemde gevangenis van Alcatraz, op een eilandje bij San Francisco. De gevangenis bood destijds onderdak aan gangsters van formaat als Al Capone, maar is inmiddels al 50 jaar dicht (aanleiding voor dit artikel).

De tekst valt uiteen in 5 delen. De laatste twee kunnen eigenlijk alleen in samenhang gelezen worden (*De ontsnapping*, *Te duur en te onveilig*). De Inleiding, *Haaien als cipiers*, *Criminelen breken*, en de inzettekst *Hollywoodse leugens* zijn bijna als zelfstandige eenheden te lezen.

Stap 1. Deel de teksten uit.

Stap 2. Vertel de leerlingen dat er zelf gelezen moet worden, maar dat ze de opdrachten samen mogen maken. Vertel daarbij, dat het handiger is om de vragen te verdelen, maar dat je daarbij wel even met zijn tweeën moet bekijken over welke gedeeltes van de tekst de vragen precies gaan. Als de leerlingen al 'skimmend' door de vragen erachter zijn gekomen met welke tekstgedeeltes deze corresponderen, dan is het prima als ze de vragen verdelen (en later nog even met elkaar meekijken).

#### Vragen voor de leerlingen

1. Welke gebeurtenis was de aanleiding om dit artikel te schrijven?
2. Wat is het schrijfdoel van de auteur bij deze tekst?
3. Wat is de eerste indruk die Alcatraz op een bezoeker maakt?  
Waardoor moet een bezoeker dat beeld snel bijstellen?
4. Wat waren volgens de tekst de twee belangrijkste oorzaken van de toegenomen criminaliteit in de jaren '30 in de Verenigde Staten?
5. Wat is de betekenis van het woord 'privileges'? Waaruit kun je de betekenis van het woord in de context afleiden?
6. Waarom voegt de schrijver de woorden 'vreemd genoeg' toe als hij vermeldt dat de reden voor Al Capone's verblijf in Alcatraz 'belastingontduiking' is? Wat was de aanleiding om Al Capone naar Alcatraz over te plaatsen?
7. De bedoeling van Alcatraz was onder meer dat de gevangenen 'gebroken' moesten worden.
  - a. Welke tegengestelde bedoeling hebben veel andere gevangenissen volgens de tekst?
  - b. Kun je voorbeelden in de tekst aanwijzen van gevangenen die zich inderdaad 'gebroken' voelden?
  - c. Welk kenmerk van de gevangenis Alcatraz was het zwaarst voor de gevangenen?
8. Welke drie hindernissen kwam een gevangene op Alcatraz die wilde ontsnappen tegen als hij de 'luizige' 1500 meter naar het vasteland wilde oversteken? Welke van de hindernissen was in werkelijkheid waarschijnlijk niet zo'n probleem voor een ontsnappende gevangene?
9.
  - a. Om welke vier redenen besloot Minister van Justitie Robert Kennedy om de gevangenis van Alcatraz in 1963 te sluiten?
  - b. Welke signaalwoorden zie je bij deze opsomming van redenen

10. Welke tegenstelling bestond er in 1963 tussen gevangenen op het vasteland en de gevangenis Alcatraz. Met welk signaalwoord wordt die tegenstelling aangeduid?

11. a. Inzettekst: Welke feitelijke onjuistheden worden er over de gevangene Robert Stroud gemeld in het boek van Thomas Gaddis uit 1955?

b. Hoe reageerde het publiek op die onjuistheden?

c. Welke twee redenen zorgden uiteindelijk dat Stroud in Alcatraz bleef?

### Antwoorden

1. Deze maand is het 50 jaar geleden dat Alcatraz dicht ging (aanleiding)

2. De auteur informeert ons over een tot de verbeelding sprekende historische gevangenis.

3. Het oogt eerst allemaal best mooi op het eiland Alcatraz, maar er is een groot verschil met de sfeer binnen in de gevangenis.

4. De Grote Depressie (economische crisis van de jaren '30) en de drooglegging van de V.S., waardoor er veel misdaad ontstond rond de illegale productie en verkoop van drank.

5. Privileges zijn voorkeursbehandelingen.

6. Al Capone heeft een grote naam als een van de zwaarste gangsters van de V.S. Belastingontduiking lijkt een minder zware misdaad. De aanleiding om hem over te plaatsen naar Alcatraz was, dat hij door een corrupt systeem een luxe leven kon leiden in de gevangenis. De minister van Justitie stak daar een stokje voor.

7.a. heropvoeden

b. Ralph Rou en Theodor Cole in 1936. Al Capone na 4,5 jaar Alcatraz.

c. de verveling, die leidde tot pure wanhoop.

8. De temperatuur van het water, de stroming en de haaien. De haaien waren over het algemeen geen liefhebbers van mensenvlees.

9. a. Operationele kosten rezen de pan uit, milieuaspect (afvalwater in de baai), achterstallig onderhoud bracht kosten post mee, en de ontsnapping van Morris en Anglin droeg eraan bij.

b. (belangrijker was, bovendien, en).

10. Op het vasteland waren de kosten per gevangene 7 dollar lager. Signaalwoord: maar

11.a. Dat Stroud op Alcatraz kanaries mocht houden, en dat hij zachtvaardig was.

b. Het publiek geloofde het en wilde de man vrij krijgen.

c. De gewelddadige natuur van Stroud, en de moord op president John F. Kennedy die de aandacht van Stroud afleidde.

### 4.1. Gevangenis voor gevorderden (experimentgroep).

Benodigheden:

-30 exemplaren van de tekst *Gevangenis voor gevorderden* uit *Kijk (april 2013)* met vragen.

-8 tot A3 vergrote exemplaren van de tekst.

-Post-it-kaartjes

Toelichting

De tekst valt uiteen in 5 delen. De laatste twee kunnen eigenlijk alleen in samenhang gelezen worden (*De ontsnapping, Te duur en te onveilig*). De Inleiding, *Haaien als cipers*,

*Criminelen breken*, en de inzettekst *Hollywoodse leugens* zijn bijna als zelfstandige eenheden te lezen.

Stap 1: Maak groepjes van vier leerlingen.

Stap 2: De docent leest hardop de inleiding, hij *modelt* de hardop-denkstrategie.

Stap 3: In ieder groepje is de nummer 1 degene die nu een tijdelijke ‘docent’-rol op zich neemt: hij/zij verdeelt de overige vier gedeeltes over de groepsleden.

Stap 4: De leerlingen herlezen de Inleiding, en lezen daarna hun eigen tekstgedeelte voor zichzelf. Ze analyseren het tekstgedeelte zodanig dat ze er zelf vragen over kunnen verzinnen voor de anderen. De vragen worden op post-it kaartjes geplakt en door de leerlingen op de vergrote exemplaren van de tekst geplakt.

Stap 5: Daarna mag ieder groepslid zijn tekstdeel in de volgorde van de tekst aan de anderen presenteren. De leerlingen laten aan elkaar zien hoe ze de tekst gelezen hebben via de hardop-denkmethode. De leerlingen presenteren de vragen aan elkaar door elkaar te wijzen op de post-its.

Stap 6. De groepen bespreken na of hun zelfgemaakte vragen ook belangrijke dingen toetsten. De vraagstellers bedenken wat ze van de antwoorden verwacht hadden (waren het vragen om de vragen, of hoopten ze ermee te bereiken dat de lezer de tekst daardoor beter zou snappen?).

Wat hebben de leerlingen geleerd van het vragen maken voor een ander?

Waren er vragen die echt een totaal ander antwoord opleverden dan door de vraagsteller verwacht was?

# GEVANGENIS VOOR GEVORDERDEN

**'THE ROCK' KREEG ZELFS  
AL CAPONE KLEIN**

ROCK KUNSTELER

70 **KIJK** 4/2013





Spaanse ontdekkingsreizigers die in 1775 de baai van San Francisco in kaart brachten, noemden de rots die ze daar aantroffen La Isla de los Alcatrazes, naar een soort aalscholver die op het eiland leefde. Later werd op het strategisch gelegen eiland een fort gebouwd waar ook krijgsgevangenen uit de Amerikaanse burgeroorlog werden ondergebracht. In 1934 werd Alcatraz een federale gevangenis.

**Deze maand is het vijftig jaar geleden dat Alcatraz, de meest legendarische gevangenis ter wereld, zijn deuren sloot. Hier zaten de gevaarlijkste criminelen van Amerika vast. Verslaggever André Kessler ging naar San Francisco om te onderzoeken wat dit eilandje tot de hel op aarde maakte.** TEKST: ANDRÉ KESSELER

**H**et is best leuk op Alcatraz. Het zonnetje schijnt, zeilboten glijden voorbij, in de verte zet een containerschip koers richting de Golden Gate Bridge en heel af en toe voert de wind geluiden van het vasteland mee. Maar als je je omdraait en door de hoofdingang van de gevangenis naar binnen loopt, verandert de sfeer totaal. Dan bestaat de wereld ineens uit beton en staal. En wordt duidelijk waarom dit stuk rots in de baai van San Francisco door de onvrijwillige bewoners 'Uncle Sams Duivelseiland' of 'Hellcatraz' werd genoemd.

Door de Grote Depressie (een wereldwijde economische crisis) en een verbod op alcohol (de Prohibition oftewel Drooglegging) kampen de Verenigde Staten in de jaren twintig en dertig van de vorige eeuw met een ongekennde golf van criminaliteit. Uit een onderzoek naar de effecten van het alcoholverbod in dertig grote Amerikaanse steden bleek dat tussen 1920 – het jaar dat de antidrankwet van kracht werd – en 1921 het aantal misdaden met 24 procent toenam. Er werden 12,7 procent meer moorden gepleegd, 13 procent meer mensen mishandeld en het aantal drugsverslaafden steeg met 44,6 procent. Maffiabazen als Al 'Scarface' Capone vergaarden kapitalen met de handel in clandestiene drank, prostitutie en illegale gokhuizen. Tegelijkertijd beroofden criminelen als Machine Gun Kelly, Bonnie en Clyde en de Ma

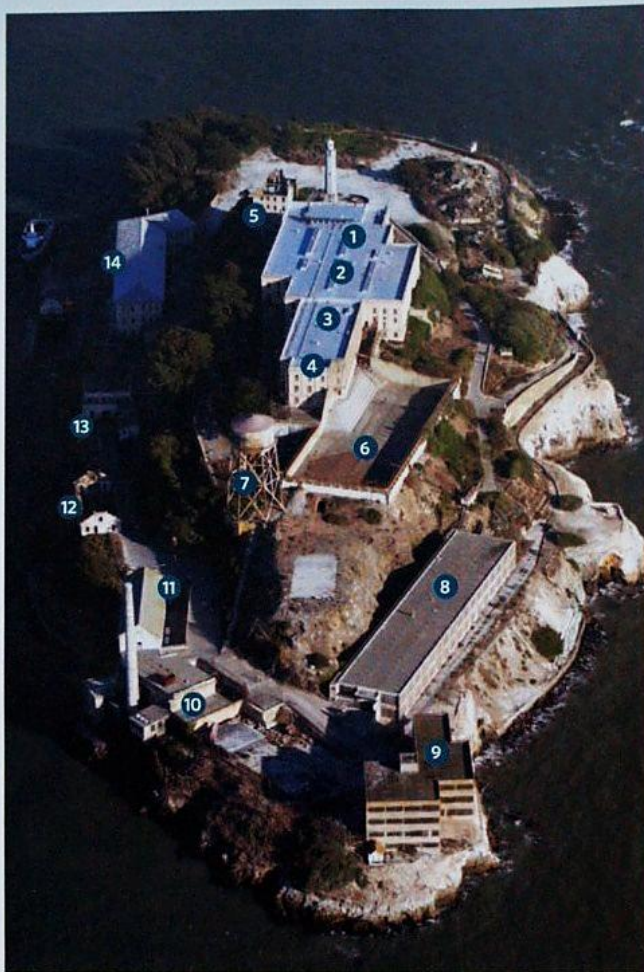
Barker Gang door het hele land banken en postkantoren en moordden ze er lustig op los.

### **Criminelen breken**

Om al die zware criminaliteit te stuiten, werd het Bureau of Investigation (BOI, de latere FBI) opgericht en begon de chef daarvan, J. Edgar Hoover, aan de herovering van Amerika op het gespuis. Alcatraz groeide uit tot het afschrikwekkende toonbeeld van die strijd. Desolaat, mysterieus, grimmig, geïsoleerd en toch voor iedereen zichtbaar werd 'The Rock' de plek waar de gevaarlijkste, meest hardnekkige misdadigers van het land werden samengebracht. Niet om ze te heropvoeden, zodat ze daarna een waardevolle bijdrage aan de maatschappij konden leveren, maar om een definitief einde te maken aan hun criminele leven door ze weg te stoppen en ze te breken.

Dat die aanpak werkte, blijkt wel uit het verhaal van Al Capone. Deze gangsterbaas uit Chicago werd in 1931 veroordeeld tot elf jaar gevangenisstraf. Vreemd genoeg niet voor moord of het leiden van een criminele organisatie, maar voor belastingontduiking. De eerste paar jaar bracht Capone door in een gevangenis in de staat Atlanta, waar hij als een vorst leefde. Door de bewakers om te kopen, kreeg hij ongekennde privileges. Capones cel was bijvoorbeeld voorzien van luxe meubels en een echt bed. Zijn familieleden verbleven in dure hotels in de omgeving om Capone el-





Minder zwaar gestraften mochten aan het werk in een van de werkplaatsen. Op Alcatraz werden onder meer (leger)kleding, meubels, borstels en matten gefabriceerd.

#### WAT IS WAT

- 1 Kantoren
- 2 Cellenblok
- 3 Eetzaal
- 4 Keuken
- 5 Woning gevangenisdirecteur
- 6 Luchtplaats
- 7 Watertoren
- 8 New Industries Building (werkplaats)
- 9 Model Industries Building (werkplaats)
- 10 Energiecentrale
- 11 Goederendepot
- 12 Officiersclub/postkantoor
- 13 Toegangspoort
- 14 Appartementen voor bewakers en gezinnen

ke dag en masse te kunnen bezoeken. Bovendien had de gevangene stapels contant geld in zijn cel. Zijn leven veranderde op slag toen de minister van Justitie van dit alles hoorde en besloot om Capone naar Alcatraz over te plaatsen. Daar aangekomen deed 'Big Al' een paar pogingen om gevangenisdirecteur Johnston om te kopen, maar tevergeefs. Capone verdiende in zijn hoogtijdagen 100.000 dollar per week en met een geschat vermogen van 62 miljoen dollar had hij tot de rijkste en machtigste Amerikanen behoord. In de 4,5 jaar die hij op Alcatraz doorbracht, werd hij een mannetje dat geen enkele vorm van respect kreeg van zijn medegevangenen, bedreigd werd en uiteindelijk moest toegeven: *"It looks like Alcatraz has got*

*me licked."* ("Het lijkt erop dat Alcatraz me heeft verslagen.") Als je op de reputatie of de naamsbekendheid van Alcatraz afgaat, zou je kunnen denken dat het een enorm complex betrof. Maar dat valt mee. Gedurende de 29 jaar dat het een federale gevangenis was,

werden naar The Rock 'verbannen' omdat ze zich in andere gevangenissen niet aan de regels hielden. *"If you break the rules in society, you go to prison. If you break the rules in prison, you go to Alcatraz,"* wil het gezegde. In de celblokken is het niet zo

### Na 4,5 jaar moest Al 'Scarface' Capone toegeven: 'Het lijkt erop dat Alcatraz me heeft verslagen'

zaten er in totaal maar 1576 mensen opgesloten; gemiddeld 270 tegelijk en bij elkaar minder dan één procent van alle toenmalige gedetineerden in de VS. Velen van hen

moeilijk om je voor te stellen hoe zwaar het leven op Alcatraz moet zijn geweest. Anders dan in veel andere gevangenissen waren de cellen eenpersoons en zaten de in-



mates van vijf uur 's avonds tot half zeven 's ochtends opgesloten. Overdag werd er geleefd volgens een strak werk- en eetschema. Er waren dertien officiële tellingen per etmaal en slechts vier basisrechten: op kleding, onderdak, eten en medische zorg. Al het andere waren privileges die moesten worden verdiend en die bij de kleinste overtreding kwijtraakte. Het bedreigen van een bewaker kon al leiden tot eenzame opsluiting in een van de isoleercellen in D-Block. Gedurende de eerste jaren was het regime het strengst. Er gold op Al-

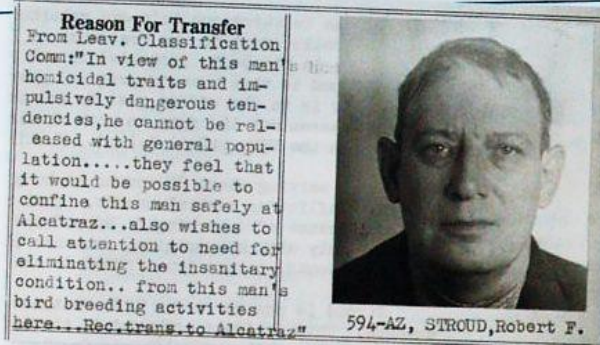
catraz voor de gevangenen zelfs een spreekverbod. Maar na verloop van tijd kwamen er iets meer vrijheden en mochten de gedetineerden bijvoorbeeld schilderspullen in hun cel hebben. Toch was verveling hun grootste vijand. En wat doen gevangenen die zich vervelen? Die bedenken plannen om weg te komen.

### Haaïen als cipiërs

Alcatraz had de reputatie dat het vrijwel onmogelijk was om eruit te ontsnappen. Vanaf het pleintje voor de hoofdingang, kijkend naar San Francisco, lijkt het zo gemak-

kelijk. Tussen het meest zuidelijke puntje van Alcatraz en de dichtstbijzijnde pier aan de wal liggen maar een luizige 1500 meter water. Een olympische zwemmer doet het in minder dan een kwartier. Maar The Rock werd niet voor niets gekozen als locatie voor deze *ultra maximum-security federal penitentiary*. De baai van San Francisco geldt namelijk als een van de meest verraderlijke wateren ter wereld. De watertemperatuur schommelt het hele jaar door rond een graad of 8 Celsius en de smalle doorgang onder de Golden Gate Bridge zorgt samen met de getijden voor krachtige stromingen van 9 knopen (16 km/h) rond het eiland. En voor zover de gevangenen wisten, zwommen er gevaarlijke haaïen rond.

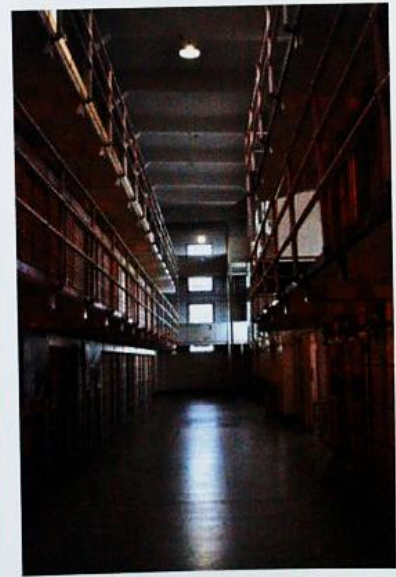
Art Owen werkt bij de Golden Gate Parks Conservancy en leidt daarnaast toeristen rond op Alcatraz. Hij vertelt: "Dat van die haaïen is op zich waar. Er komen zo'n zestien verschillende soorten in de baai voor, al gaat het in de meeste gevallen om relatief ongevaarlijke haaïen die geen mensenvlees lusten. Maar het was een mythe die de gevangenvaarders graag in



### HOLLYWOODSE LEUGENS

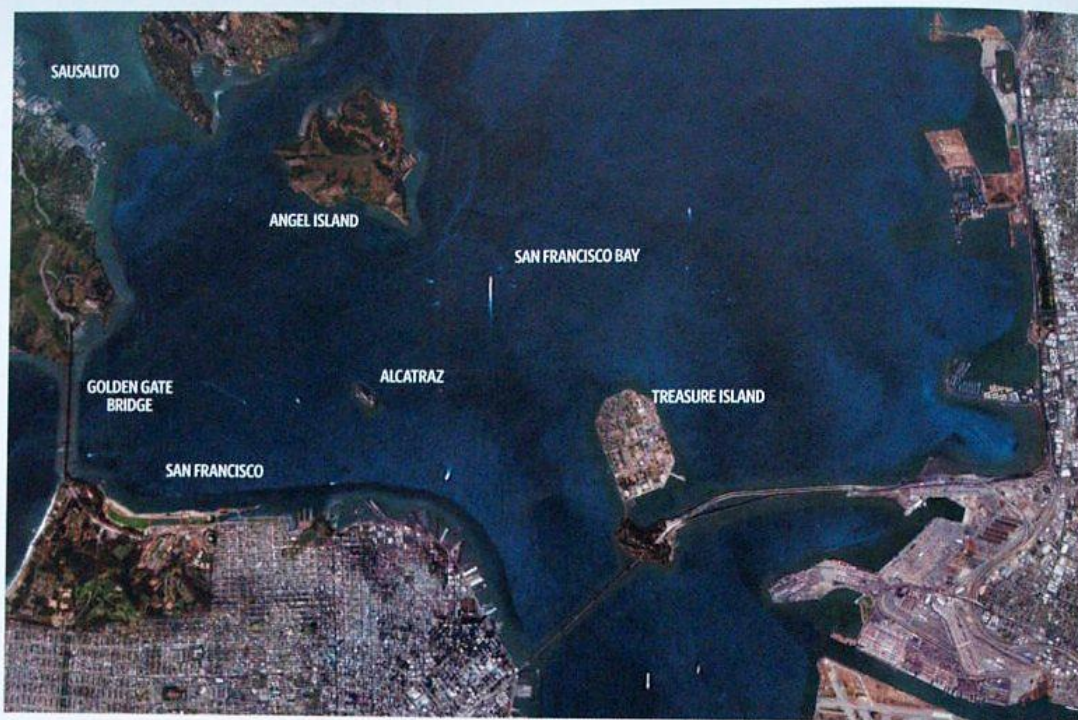
Een toen nog tamelijk jonge Clint Eastwood speelde in 1979 de hoofdrol in *Escape from Alcatraz*, de speelfilm over de vermoedelijk enige succesvolle vluchtpoging vanaf het Amerikaanse gevangeneiland. Volgens mensen die het kunnen weten is de film historisch gezien correct. Maar Hollywood hield zich wat Alcatraz betrof lang niet altijd aan de feiten. Het meest schrijnende voorbeeld is het verhaal van Robert Stroud, die in de Leavenworth-gevangenis in Kansas een straf uitzat voor moord. Met dank aan een vooruitstrevende gevangenisdirecteur mocht Stroud in zijn cel kanaries houden. Daar bleek hij erg goed in te zijn. Hij kreeg zelfs toestemming om een soort postorderbedrijfje in kanaries te beginnen. Maar daar kwam abrupt een einde aan toen Stroud een bewaker neerstak en werd overgeplaatst naar Alcatraz. In 1955 besloot Thomas Gaddis een boek over Stroud te schrijven: *The bird doctor of Leavenworth*. Zijn uitgever vond het een prima verhaal, op de titel na. Die veranderde hij in *The birdman of Alcatraz*. Klopte voor geen meter, maar klonk lekker. Tot groot genoegen van

Stroud sloeg het boek aan. Het werd zelfs een zeer succesvolle film met de destijds beroemde acteur Burt Lancaster in de hoofdrol. Stroud wordt daarin afgeschilderd als een zachtmoedig slachtoffer van de harde maatschappij. Maar ook daar klopte bitter weinig van. In werkelijkheid was Stroud een psychopaat die impulsief en zonder een spoor van berouw te tonen mensen had vermoord. Het Amerikaanse publiek eiste op basis van de film dat die arme Stroud vervroegd werd vrijgelaten. De commissie die daarover ging, wilde het hem zo gemakkelijk mogelijk maken met vragen als "Wat vindt u ervan dat u misschien vrijkomt?" Strouds antwoord luidde: "Dat is heel fijn, want er zijn nogal wat mensen die ik moet ombrengen." Hij bleef dus achter de tralies en overleed op 21 november 1963. En hoewel hij hoopte dat zijn dood voor wereldwijde media-aandacht zou zorgen, gebeurde dat niet. De volgende dag hadden tv, radio en kranten namelijk iets veel belangrijkers te melden: de moord op president John F. Kennedy... En Stroud stierf in de obscuriteit die hij verdiende.



Het cellencomplex van Alcatraz bestond uit vier celblokken met in totaal 378 cellen. De zwaarst gestrafte gevangenen zaten in D-Block. Ze bleven 24 uur per dag in hun cel en mochten één keer per week een uurtje naar buiten - in hun eentje.





Alcatraz ligt op slechts 1,5 kilometer van de stad. Het getij en de smalle doorgang onder de Golden Gate-brug zorgen voor gevaarlijke stromingen rond het eiland die ontsnappen lastig maakten.

stand hielden natuurlijk.” Hoe uitzichtloos moet je situatie zijn dat je, met al die gevaren in het achterhoofd, het water in gaat? Als voorbeeld noemt Owen de gevangene Ralph Roe, die in 1933 na een bankroof en een schietpartij door de FBI werd gepakt en op Alcatraz belandde. Twee jaar later deed hij met Theodore Cole, zowel bankrover als kidnapper, een vluchtpoging. Wekenlang waren ze bezig om de tralies van een van de werkplaatsen door te zagen en op 16 december 1936, terwijl er een dichte mist over de baai lag, waagden ze het erop. Roe en Cole klommen uit het raam en forceerden het slot van het hek met een Engelse sleutel die ze uit de werkplaats hadden meegenomen. Met lege, afgesloten verblijken als drijvers doken ze het water in. Helaas voor hen stond er op dat moment zo’n krachtige stroming dat kleine schepen met geen mogelijkheid de baai binnen konden varen. Hoewel hun lichamen nooit werden gevonden, houden de autoriteiten het erop dat deze twee vluchtelingen zijn verdronken. Wat bezield de 24-jarige Roe om het toch te proberen? Owen: “Toen hij hier arriveerde, had Roe een

gesprek met de gevangenisdirecteur. Die maakte hem duidelijk dat zijn eerstvolgende verzoek om vervroegde vrijlating in 2004 in behandeling zou worden genomen. Met andere woorden: Roe had pas op 93-jarige leeftijd een kans om vrij te komen. Wat hem het water in dreef? Pure wanhoop. Roe zag zijn hele leven voor zich achter de tralies van Alcatraz. Hij had niets te verliezen.”

11 juni 1962 tijdens de beroemdste en misschien wel enige succesvolle ontsnappingspoging uit Alcatraz. Frank Lee Morris, Allen West en de broers Clarence en John Anglin ontdekten dat de achterwanden van hun cellen zacht waren geworden. Daar had de jarenlange blootstelling aan water uit de wasbak voor gezorgd. Met lepeltjes en andere kleine werktuigen bikten ze maandenlang het cement rond de

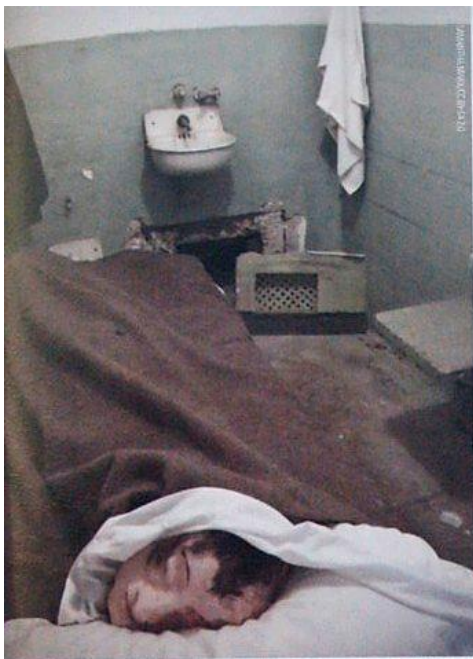
## Met lepeltjes haalden de gevangenen het zacht geworden cement rond de ventilatieroosters weg

### De Ontsnapping

Ralph Roe en Theodore Cole waren niet de enigen die een poging ondernamen om weg te komen van Alcatraz. Tussen 1934 en 1963 vonden er veertien ontsnappingspogingen plaats. Drieëntwintig gevangenen werden gepakt, zes doodgeschoten en vier verdronken in de baai. Vijf, onder wie dus Roe en Cole, worden nog steeds vermist. De andere drie verdwenen op

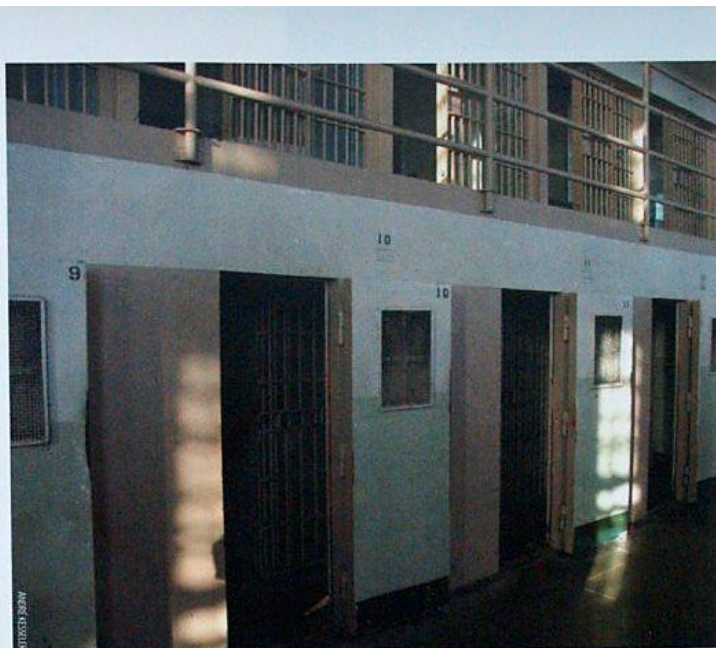
ventilatieroosters weg – millimeter voor millimeter. Toen de doorgangen eenmaal groot genoeg waren, klommen ze ’s nachts naar het dak, waar ze van gestolen regenjassen drijvers in elkaar knutselden. Bovendien hadden ze alle vier van zeep, van haar uit de ‘kapsalon’ en van het uit de muren gepulkte cement een nephoofd gemaakt. Dat lag op de avond van hun ontsnapping op hun kussen om de cipiers





Frank Morris en de Anglin-broers maakten voor hun escape from Alcatraz nephoofden van zeep, cement en haar. Zo omzeilden ze de nachttelling en behaalden een voorsprong van maar liefst dertien uur. Onder de wasbak: het gat waardoor (in dit geval) Morris in de ventilatieschacht kon komen.

te misleiden bij de *headcounts*, die twee keer per nacht werden gehouden. Uitgerekend West, die als het brein achter het plan wordt gezien, slaagde er in de 'nacht suprême' niet in om zichzelf door het gat in zijn cel te wurmen en in de ventilatieschacht te komen. Zijn drie handlangers hadden meer succes. Ze bereikten het dak, gleden via de



De ernstigste overtredingen van de gevangenisregels werden bestraft met een verblijf in een van de isoleercellen in D-Block. Gevangenen zaten dan urenlang naakt in het donker, in een voor de rest volledig lege cel.

regenpijp van het cellencomplex naar beneden, klommen over het hek en verdwenen. Niemand weet of ze het hebben gehaald. Owen: "Morris en de gebroeders Anglin, beroemd gemaakt door de film *Escape from Alcatraz*, staan na al die jaren nog op de lijst met gezochte personen. Als je nu de FBI belt met een aanwijzing over hun verblijfplaats, dan gaat die op onderzoek uit."

### Te duur en onveilig

Deze ontsnapping heeft vrijwel zeker bijgedragen aan de beslissing om de gevangenis te sluiten. Maar belangrijker was dat de operationele kosten de pan uitrezen. De gevangenen op de wal kostten per gedetineerde zo'n drie dollar per dag. Maar Alcatraz zat op 10 dollar. Alles moest immers per boot worden aangevoerd: voedsel, brandstof, allerlei voorraden, zelfs water. Speciale tankers brachten wekelijks een kleine 4 miljoen liter drinkwater naar het eiland.

Bovendien kwamen er steeds meer protesten tegen het feit dat al het afvalwater gewoon in de baai werd geloosd en was er zoveel achterstallig onderhoud ontstaan dat het tussen de 3 en 5 miljoen dollar zou kosten

om Alcatraz weer veilig te maken. Daarom besloot minister van Justitie Robert Kennedy het complex te sluiten. Op 21 maart 1963 werden de laatste gevangenen uit de cellen gehaald en naar de boot gebracht om vervolgens te worden verspreid over verschillende gevangenis in de VS. De laatste die op de boot stapte, was wapensmokkelaar Frank C. Weatherman. Toen aan hem werd gevraagd hoe hij over de sluiting dacht, zei hij: "*Alcatraz was never no good for nobody.*"

André Kessler sprak voor dit artikel met Art Owen van de Golden Gate National Park Conservancy. Verder raadpleegde hij de volgende literatuur:

- Richard Dunbar: *Alcatraz* | Casa Editrice Bonechi (2012)
- Golden Gate National Park Conservancy: *Alcatraz, the last day* | GGNPC (2012)
- Jay Stuler: *Alcatraz, the prison* | GGNPC (1998)

Links naar meer informatie vind je op [www.kijkmagazine.nl/artikel/alcatraz](http://www.kijkmagazine.nl/artikel/alcatraz)



De drie mannen die mogelijk als enige een succesvolle ontsnappingspoging ondernamen, worden nog steeds gezocht. De opsporingsinstanties lieten de gezichten zelfs verouderen om de pakkans te vergroten.

## Les 4.2 Je held achterna (controlegroep)

Benodigdheden: 30 exemplaren van de tekst met vragen *Je held achterna* (Nieuw Nederlands vwo 2, 2012, p.221)

Stap 1. De controlegroep leest de tekst in duo's of klassikaal met de docent.

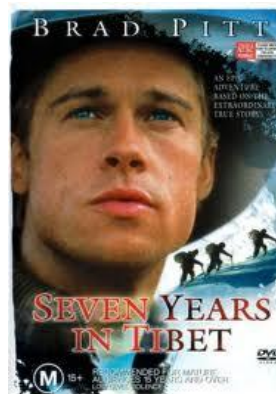
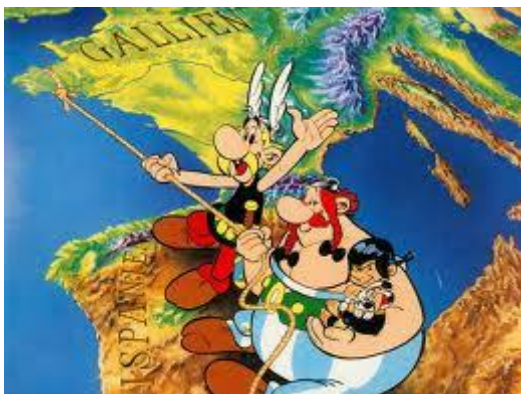
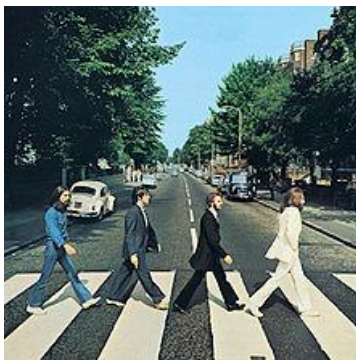
Stap 2. De leerlingen maken de bijbehorende vragen of verzinnen in plaats daarvan vragen voor elkaar.

Stap 3. Klassengesprek:

1.Vraag bij een nabespreking over de tekst aan de leerlingen of ze televisieprogramma's, boeken of films kennen waarin de plaats waar het verhaal zich afspeelt bijna even belangrijk is als het verhaal of de personages zelf?

2.Hebben ze zelf wel eens een vakantiebestemming gekozen omdat ze die plaats kenden uit een boek of film?

3.Als de leerlingen een stedentrip moesten organiseren in Nederland, een reisje dat op een film of een televisieprogramma gebaseerd was, waar zouden ze hun toeristen dan naartoe brengen?





## Les 4.2 Je held achterna (experimentgroep):

Benodigdheden: 10 exemplaren van de tekst met vragen *Je held achterna* (Nieuw Nederlands vwo 2, 2012, p.221)

De experimentgroep gaat oefenen met **Triolezen**

Stap 1: Verdeel de klas in 10 drietallen.

Stap 2: Leg de spelregels van het triolezen uit:

In ieder drietal krijgen de groepsleden een eigen rol. Die rollen geven aan de drie leerlingen in ieder groepje niet alle mogelijkheden die er zijn, nee juist niet! De drie leerlingen in iedere groep hebben juist wat handicaps:

- maar één van de drie leerlingen krijgt een tekst. Hij/zij is het *Oog*: deze leerling mag de tekst lezen en is dus een soort uitvoerder.
- hij wordt aangestuurd door het *Brein*: dit is de leerling die de aanpak van de groep bedenkt om de tekst die het Oog voor zich heeft samen te vatten. Het Brein mag als enige in de groep vragen stellen.
- de derde leerling is *het Geheugen*. Dit is de enige leerling die iets mag opschrijven. De taak van het Geheugen is om belangrijke dingen te onthouden, d.w.z. te noteren. Het Geheugen doet dit alleen wanneer het Brein daartoe de opdracht geeft.

Het Brein heeft dus de spilfunctie: dit is degene die alles aanstuurt en bepaalt wat er gebeurt. Het Brein mag de juiste vragen stellen aan het Oog en moet proberen goede opdrachten te geven aan het Geheugen.

- Bedenk eerst even 5 minuten met je groep wat goede opdrachten zijn, wat denken jullie? Hulpvragen voor het geval de leerlingen er niet uitkomen:
- Weet je nog wat je van de tekst wilde weten in de vorige les, toen we aan het samenvatten waren in sneltreinvaart?
- Wat heb je daarnet voor vragen op de Post-it kaartjes geschreven, bij de tekst over de gevangenis van Alcatraz?)

Voor de docent: (Vragen naar schrijfdoel, onderwerp, hoofdgedachte ('Wat staat er in de tweede zin van de laatste alinea')) zijn natuurlijk strategische vragen. Het is niet goed om dit antwoord meteen te geven, de leerlingen moeten eerst even zelf nadenken. Mocht er nog een gelegenheid in een andere les zijn om een herhalingsoefening van het Triolezen te doen (nog voor de natoets), dan is het te overwegen om de leerlingen even los te laten en zonder bijsturing de vragen te laten verzinnen (ook als er door het Brein irrelevante vragen worden gesteld). Mocht die tijd er niet zijn, dan moet de docent misschien maar net voor de sessie van start gaat - waar nodig - een beetje bijsturen door wat tips te geven.

Let op! Het Brein mag het Oog niet vragen om de hele tekst even voor te lezen.

Stap 3: De docent geeft aan: 'Jullie krijgen maximaal 10 minuten om deze operatie uit te voeren.'

Stap 4: De leerlingen voeren drie aan drie de opdracht van het Triolezen uit.

Stap 5. Daarna wordt in de groepen een minuut of 5 besteed aan het evalueren en nabespreken van de leesstrategie die gehanteerd is. Voorbeelden van evaluatievragen:

- Welke vragen stelde het Brein aan het Oog? Waren ze bruikbaar?
- Welke opdrachten gaf het Brein aan het Geheugen? Kon daar een goede samenvatting mee geschreven worden?
- Hoe snel reageerde het Oog? Kon het iets met de snelle vragen en aanwijzingen van het Brein?
- Kon het Geheugen de opdrachten van het Brein een beetje ordenen?

Stap 6. De docent loopt de groepen langs bij de nabespreking.

Stap 7. De docent vraagt centrale aandacht om de les af te sluiten. Hij informeert bij de klas welke leesstrategieën (vragen van het Brein, opdrachten aan het Geheugen, observaties van het Oog) geschikt kunnen zijn voor gebruik in een andere situatie, bijvoorbeeld bij een leesvaardigheidstoets?

Voor de docent: de antwoorden zouden idealiter (volgens de vakliteratuur, niet opgetekend uit de mond van leerlingen) moeten uitkomen bij:

Het Brein moet leestaken analyseren, leesdoelen bepalen, strategieën ontwikkelen om die doelen te bereiken, het proces van betekenis-toekenning observeren en beoordelen (Brein: wat doet het Oog met mijn vraag, wat doet het Geheugen met mijn Opdracht) (Bimmel & Van Schooten, 2004, p.87: de taken van de '**mental manager**', die behoren tot het metacognitieve domein). Daardoor moet het Brein op een efficiënte manier vragen 'aan de tekst' stellen, kunnen voorspellen waar voorkeursplaatsen zich zullen bevinden, en daarbij snel kunnen denken.

Het Oog en het Geheugen zijn eerder '**executors of strategic reading activities**,' ze moeten kunnen voorspellen, skimmen, sleutelfragmenten signaleren en markeren als belangrijke informatie, aantekeningen maken, woordbetekenissen uit de tekst opmaken, samenvatten, kortom functies uitoefenen (Bimmel & Van Schooten, 2004, p.87: dergelijke '**executors of strategic reading activities**' voeren taken op het cognitieve niveau)

Bijlage 5

# Hardop denken als je leest

Een lessenserie voor Havo 2 exp.  
Bij Nieuw Nederlands H3-6 Lezen

## Les 1 Hardop denken en vragen stellen



*Duitsland: In Bad Herrenalb verschijnt op kerstavond Pelzmärkte met het Jezuskind om stoute kinderen een standje te geven en met zijn stok te slaan. Dit pak van stro wordt met de drager erin dichtgenaaid.*

*Oostenrijk: Om de vijf jaar verzamelen de mannen uit het dorp Telfs een berg korstmos, waarmee ze wildemankostuums maken voor carnaval. Gewoonlijk eten ze voorafgaand aan het feest ook wat van het mos*

### Les 1.1 Beer, hertenbok, duivel

[1] Op het platteland worden oude gebruiken niet zomaar vergeten. In onze moderne tijd van gelikte mobieltjes herinneren deze gebruiken ons aan perioden waarin de mensen zich zorgen maakten om de oogst, de zonnewende en de donkere winterdagen. Het kwaad was 's winters dreigend op de achtergrond aanwezig, totdat het lente werd en de natuur weer tot leven kwam, de akkers vrucht droegen en vrouwen hun baby ter wereld brachten.

[2] De folkloristische feesten die van december tot Pasen overal in Europa plaatsvinden, laten zien dat we het contact met de natuur nog niet volledig zijn verloren. De festivals vallen samen met christelijke feestdagen, maar stammen uit voorchristelijke tijden. Hun oorsprong is vaak niet meer te achterhalen. Mannen – tot voor kort ging het vrijwel altijd om mannen – hullen zich bij die gelegenheden in een kostuum dat hun gezicht en lichaamsvorm onherkenbaar maakt, waarna ze de straat opgaan. Door hun uitdossing vervaagt de grens tussen mens en dier, beschaving en wildernis, dood en wedergeboorte, tussen de werkelijke en de spirituele wereld. 'Zo iemand neemt een tweevoudige persoonlijkheid aan,' zegt António Carneiro, die op het carnaval van Podence in Portugal verkleed gaat als een duivelse *careto*.

[3] De Franse fotograaf Charles Fréger reisde twee winters lang door negentien Europese landen, op zoek naar lokale folklore. De uitdossingen die hij heeft vastgelegd, verschillen per regio en zelfs van dorp tot dorp. In Corlata in Roemenië verkleeden mannen zich als hertenbokken die worden opgejaagd door als jagers verklede dansers. In Sardinië gebeurt hetzelfde met geiten, herten, wilde zwijnen of beren.





Portugal: In Lazarim trekken met carnaval **careto's** door het dorp. Met houten maskers voor lopen ze in optocht naar een vreugdevuur waarin de figuren **comadre** en **compadre** symbolisch worden verbrand.

Frankrijk: Op lentefeesten in de Pyreneeën spelen mannen de rol van beer die uit zijn winterslaap ontwaakt.

Een personage dat Charles Fréger overal aantrof, is de wildeman. Hij hult zich in dierenvellen, korstmos, stro of boomtakken. De wildeman, half mens en half beest, staat voor de complexe relatie tussen mens en natuur – die op het platteland sterker wordt gevoeld dan in de stad.

[4] De beer lijkt nog het meest op de wildeman: in sommige volksverhalen is de beer zelfs diens vader. Beren lopen ook rechtop en houden een winterslaap. Zijn symbolische dood en wedergeboorte na de winter zijn een voorbode van de lente, het vruchtbare seizoen. 'Door zich in een beer te veranderen, hoopt men het beest erin zichtbaar te maken en de beer in bedwang te houden,' zegt Fréger.

[5] Voor jongemannen fungeren folkloristische gebruiken vanouds ook als overgangsrite. Door zich als beer of wildeman te verkleden, 'tonen ze hun macht,' aldus de fotograaf. De kostuums zijn vaak behangen met koeienbellen, een teken van mannelijkheid.

[6] Zijn er mensen die echt denken dat met kostuums en rituelen het kwaad kan worden uitgebannen en de winterkou verdreven? 'Ze weten dat ze er geen geloof aan moeten hechten,' zegt Gerald Creed, die onderzoek deed naar tradities met Bulgaarse maskers. Het strookt niet met hun moderne opvattingen. En toch hebben ze het gevoel dat er in die overgeleverde rituelen misschien iets van waarde schuilt.

*Rachel Hartigan Shea, National Geographic, april 2013*

## Les 1.1 Beer, hertenbok, duivel

Tegenstellingen met inhoudswoorden (exp-groep)

Hoe pakken we het lezen van teksten aan deze les?

Als je een onbekende tekst begint te lezen, dan kies je daarvoor een bepaalde manier van lezen. Ook als je dat niet helemaal 'bewust' zo doet: je pakt het altijd op een bepaalde manier aan.

De ene manier van lezen is daarbij handiger dan de andere manier: dat hangt af van de eisen die de tekst aan jou als lezer stelt (makkelijk – moeilijk?), maar ook van

-jouw voorkennis: wat weet je al van het onderwerp af?

-jouw interesse: gaat de tekst over een onderwerp dat je aanspreekt?

Je ziet de eerste alinea van de tekst op de beamer. Je docent gaat nu eerst voordoen hoe hij de tekst aanpakt, maar hij kent de tekst zelf nog niet! Kijk mee of je iets van de aanpak van je docent herkent. Zou je dat zelf ook zo doen?

Schrijf in je schrift wat jou is opgevallen aan kenmerken van de gebeamde eerste alinea van de tekst, en de foto's die jaar daarbij ziet.

Beschrijf ook de manier waarop je docent leest en hardop bedenkt wat hij van de tekst tot nu toe van de tekst begrijpt. Welke 4 leestechnieken (of 'leesstrategieën') gebruikt je docent?

1.

2.

3.

4.

Je krijgt hierna zelf de tekst *Beer, hertenbok, duivel* op je tafel. Je docent heeft bij het voordoen laten zien dat in de tekst veel tegenstellingen voorkomen, en dat die telkens per woordpaar verschijnen, dus twee aan twee. Het gaat hier om woorden met een echte betekenis, zogenaamde inhoudswoorden (dus het gaat niet om woordjes als *maar* of *echter*).

**Let op: Bij deze lessen is het belangrijk dat je vooral let op de manier waarop jij en je buur de tekst leren kennen:**

Ga als volgt aan de slag.

Stap 1. Je werkt met je buur samen.

Stap 2. Een van beiden, leerling A, leest hardop tot en met alinea 3. Leerling A bedenkt aan het einde van iedere alinea, hardop, wat hij net gelezen heeft. Ook vertelt leerling A welke tegenstellingen hij/zij in elke alinea gezien heeft!

Stap 3. Leerling B kijkt heel goed hoe leerling A de tekst aanpakt. Leerling B mag 'half' naar de tekst kijken, maar houdt vooral leerling A goed in de gaten. Valt leerling A stil, dan mag leerling B hem/haar vragen om vooral door te gaan met hardop denken. Dus B stelt dan vragen als: waar denk je nu aan? Wat lees je nu? Wat doe je nu? etc. Leerling A mag niet geholpen worden!

Leerling B schrijft in steekwoorden op hoe A het aanpakt. Ook de tegenstellingen die A signaleert schrijft B op.

Stap 4. De rollen wisselen bij alinea 4. Leerling B neemt het hardop denken daar over. Leerling A kijkt nu goed wat B doet, schrijft dat op in zijn schrift en mag leerling B verder alleen vragen om hardop te denken (als dat nodig is).

Stap 5. Bespreek met je buur de gebruikte leesstrategieën:  
Hebben jullie dezelfde strategieën gebruikt als je docent?

Pakten jullie het onderling verschillend aan?

Lukte het hardop zoeken naar de tegenstellingen in iedere alinea?

Kun je de volgende dingen nu opschrijven over de tekst:

1. onderwerp van de tekst (waar gaat de tekst over?: in een of enkele woorden)

2. hoofdgedachte (wat is er met dat onderwerp aan de hand?: in één zin)

3. tekstdoel (wat wil de schrijver met de tekst bereiken bij de lezer?: 4 mogelijkheden!  
*Informeren,.....*)

4. publiek (voor wie zou de tekst geschreven zijn? Hoe zie je dat?)

## Les 1.2 Weerwolfsziekte.

[1] Als de weerwolf symbool staat voor het beest in de mens, het beest dat zich verzet tegen de beschaving, dan zijn we eigenlijk allemaal weerwolven. Op momenten dat we geen innerlijke rust vinden, voelen we die wolf in onszelf rondsluipen en grommen. Als we ons ergeren aan een hinderlijke situatie en tegen iemand uitvallen, dan komt de wolf naar boven en neemt hij tijdelijk de controle over. Als we onze zelfbeheersing helemaal verliezen, komt de wolf vrij en breekt de hel los. De gevolgen kunnen dan verwoestend zijn.

[2] Zo vreemd is dat verborgen dier in ons helemaal niet, de mens deelt immers veel eigenschappen met de wolf: beiden zijn roofdieren die in een hiërarchische gemeenschap leven en in groepsverband het gelukkigst en gezondst zijn (ook al bestaat die groep bij de mens vaak maar uit twee personen). Beiden zijn goed in staat om te overleven, al is de wolf sterker dan de mens: een gevecht met een ongewapende mens zal een wolf vrijwel zeker winnen.

[3] In tijden van schaarste kwamen mensen en wolven in het verleden vaak tegenover elkaar te staan. Ondanks het feit dat de mens deze grote grijze jachtdieren al duizenden jaren geleden getemd heeft tot honden die een uiterst nuttige rol spelen bij de jacht, blijkt de oude, bijna onbeheersbare rivaliteit tussen mens en dier nog vaak genoeg springlevend te zijn. Alleen, de mens bedekt zijn eigen 'wilde' karaktertrekken met het masker van de 'beschaving,' want hij moet kunnen samenleven met zijn soortgenoten. De wereld heeft de mens op die manier gevormd, maar in zijn geest huist sinds de alleroudste tijden een fascinerende 'innerlijke' wolf.

[4] Het woord 'lykanthrop' (de Latijnse vorm van het Griekse *lykanthropos*) heeft dezelfde betekenis als 'weerwolf' en combineert de woorden *lukos* (wolf) en *anthropos* (mens). De term 'lykantropie' wordt gebruikt voor de gedaantewisseling waarbij een man of vrouw in een wolf verandert, maar het is ook een medische term waarmee psychologen verwijzen naar een reeks symptomen die worden veroorzaakt door een psychose, of gekte.

[5] Lykantropie kent vele symptomen, zowel milde als ernstige. Uit het recente verleden kennen we een voorbeeld van een 49-jarige vrouw die meerdere symptomen van lykantropie tegelijk vertoonde. Ze deed echter niemand kwaad en reageerde uiteindelijk goed op de medicijnen die ze kreeg toegediend. Haar verhaal werd in oktober 1977 gepubliceerd in *The American Journal of Psychiatry*:

[6] De vrouw voelde zich altijd minderwaardig en had daarom veel liefde van haar omgeving nodig. Ze was geobsedeerd door wolven: de dieren kwamen vrijwel voortdurend voor in haar dromen. Dit waren nog niet meteen abnormale klachten te noemen, maar ze bezorgden de vrouw wel grote problemen. Hoewel ze dit probleem tientallen jaren wist te bedwingen, kon ze op een dag tijdens een familiebijeenkomst haar demonen niet meer de baas blijven: ze bleek er een paar gruwelijke neigingen op na te houden.

[7] Het is een mooi voorbeeld van iemand die wordt overweldigd door haar 'innerlijke wolf': te midden van verbijsterde familieleden trok ze al haar kleren uit en begon zich werkelijk als wolf te gedragen. De vrouw was niet onder invloed van alcohol of drugs; wel leidde de hevigheid van haar psychiatrische stoornis ertoe dat langdurig onderdrukte gevoelens nu ongehinderd tot haar dagelijks leven konden doordringen. Ook de volgende nacht kwam haar wolvenaard weer naar boven. Deze keer kreeg de vrouw een aanval in haar slaapkamer, waar ze al grommend aan het bed begon te krabben en te kauwen. Ook nu was de hevigheid van de toeval opzienbarend: die duurde maar liefst twee uur.

[8] Omdat de vrouw zichzelf niet langer in de hand had, werd ze in het ziekenhuis opgenomen. Ze beweerde dat ze stemmen hoorde en door de duivel was bezeten. De artsen stelden daarop vast dat ze aan lykantropie leed: overdag voelde ze zich een wolfsvrouw en 's nachts een wolf, ze beschreef zichzelf werkelijk als een dier met klauwen, een vacht en grote tanden. Ook voorspelde ze dat ze nog lang na haar dood op aarde zou ronddwalen op zoek naar bevrijding uit deze benarde positie. In de spiegel zag ze een wolvenkop in plaats van haar eigen gezicht en men zag haar dan naar haar spiegelbeeld grommen. Na afloop vertelde ze dan vol angst dat ze maar één van beide ogen in de spiegel herkend had als van haarzelf, het andere oog kwam haar echter volkomen onbekend voor. Dat oog wierp haar

een woeste blik toe, vervuld van haat. De vrouw was ervan overtuigd dat dit het oog van een wolf was.

[9] De artsen stelden een psychose vast. Ze behandelden haar met psychotherapie en medicatie om de verstoorde chemische balans in de hersenen, waardoor de stoornis veroorzaakt werd, te herstellen. Binnen een maand had de vrouw geen aanvallen meer en zag ze ook geen wolf meer in de spiegel. De andere symptomen zwakten daarna af, en na negen weken mocht ze het ziekenhuis verlaten. De artsen waren ervan overtuigd dat ze op het punt had gestaan om zelfmoord te plegen, maar ze hadden nu dus goede hoop op haar herstel.

[10] Lykantropie beperkt zich niet tot psychosen, maar kan ook een symptoom zijn van een depressie, van schizofrenie, van bi-polaire stoornissen en angststoornissen, van epilepsie of van fysieke veranderingen in de hersenen door bijvoorbeeld een tumor. Lykantropie kan nooit een volwaardige diagnose vormen, maar de erkenning ervan kan wel helpen bij het stellen van een complete diagnose.

*naar: Jon Izzard 'Weerwolven'*

*Veltman:2009*

## **Les 1.2 Weerwolfsziekte (exp-groep)**

Tekstverbanden via signaalwoorden. (Nu dus geen inhoudswoorden!)

In hoofdstuk 3 en 4 van Nieuw Nederlands hebben we in de groene teksten gezien welke tekstverbanden er zijn.

Stap 1. Welke zijn er ook alweer?

Je mag je boek nu erbij houden om de tekstverbanden en bijbehorende signaalwoorden op te zoeken.

Stap 2. Samen met je docent lees je eerst een keer de tekst over *Weerwolfsziekte* door.

Stap 3 Je docent deelt je in een groepje van 4 leerlingen in. Onthoud het nummer dat jij zelf in de groep krijgt. Jouw groepje zoekt voor 1 à 2 alinea's de tekstverbanden uit met behulp van de signaalwoorden. Je docent geeft aan welke alinea's jouw groep uitzoekt.

Stap 4. Als alle groepen klaar zijn dan gaan de nummers 1, de nummers 2 etc. uit ieder groepje bij elkaar zitten.

Stap 5. In je nieuwe groep laat je aan je nieuwe groepsleden zien welke alineaverbanden je zojuist gevonden hebt en hoe je die gevonden hebt (signaalwoorden). Ook kijk je of je vindt dat de andere groepsleden de juiste tekstverbanden hebben gevonden, en luister je naar hun strategie om die op te sporen.

Stap 6. Bespreek kort met je groepsgenoten wat jullie aan elkaars speurtocht naar tekstverbanden is opgevallen. Wat vond je opvallend bij de aanpak van een of meer andere leerlingen. Waarom is het opsporen van tekstverbanden eigenlijk ook een leesstrategie?

### Les 1.3 Kinderreclame verbieden!

Je krijgt van je docent een markeerstift.

Gebruik deze marker om het volgende in onderstaande tekst te onderstrepen.

1. Onderstreep **de zin** waarin de mening (het standpunt) van de schrijver staat.
2. Onderstreep **de argumenten** die de schrijver geeft voor zijn mening.
3. Omcirkel **de alinea** waarin de schrijver eerst een mening toegeeft die eigenlijk tegen zijn argumenten ingaat, maar vervolgens die mening 'van tafel veegt'.
4. Onderstreep **de zin (kies 1 zin!)** waarmee de schrijver een conclusie maakt bij zijn betoog (zijn overtuigende tekst samenvat) .

### Kinderreclame verbieden!

De stichting Mijn Kind Online wil reclame op kindersites verbieden. 'Adverteerders zoeken steeds slimmere manieren om hun producten te laten figureren in de sociale hangplekken van kinderen op het internet', zegt de stichting Mijn Kind Online. Volgens de stichting is er te veel reclame verstopt in online spelletjes en communities. Het lijkt me echter geen goed idee om reclame op websites voor kinderen te verbieden.

Ten eerste, een verbod op kinderreclame houdt in dat er gecensureerd wordt. In Nederland geldt nog altijd vrijheid van meningsuiting en daar past het censureren van informatie niet bij.

Ten tweede, adverteerders zullen binnen de kortste keren een andere manier hebben gevonden om reclame te maken wanneer reclame op websites voor kinderen verboden is. Zo is het altijd nog geweest en zo het ook wel blijven. Reclamebureaus maken altijd dankbaar gebruik van de enorme budgetten die bedrijven beschikbaar stellen voor promotie en reclame. Het zal ook wel bij een dergelijk aanbod weer lukken om iets nieuws te verzinnen.

Kinderen gaan hun identiteit verbinden aan merken, zeggen tegenstanders van kinderreclame. Maar het is onzin te denken dat we kinderen weg kunnen houden van reclame. Reclame is overal en kinderen moeten leren ermee om te gaan.

Kortom, het is waanzin te denken dat we de wereld reclamevrij kunnen maken. Kinderen groeien nu eenmaal op in een nieuwe tijd en daar hoort reclame bij. We moeten niet proberen dit aspect de huidige maatschappij te verstoppen voor kinderen.

naar <http://weblogs.nrc.nl/weblog/discussie>

## **Les 2. Voorspellen wat er in de tekst staat**

### **Les 2.1. De betekenis van Anne Frank. (exp-groep)**

We gaan een stukje lezen over de betekenis van Anne Frank voor ons, vandaag de dag, in 2013.

Stap 1: Je docent leest de inleiding van de tekst die jullie zo uitgedeeld krijgen hardop-denkend voor, en doet daarbij een voorspelling over het verloop van de tekst. Jullie kijken mee op de beamer en je stelt voor jezelf vast of je het met de voorspelling van je docent eens bent. Daarna krijgt iedereen de hele tekst.

Stap 2: Jullie gaan nu in duo's de tekst lezen. Leerling A leest eerst de tekst hardop. Bij de zwarte bolletjes vat hij samen wat hij net gelezen heeft, en hij doet bij het eerste zwarte bolletje zoals daar aangegeven is, bij de eerste cue, ook een voorspelling over het vervolg van de tekst.

De tekst die volgt kunnen jullie dan nog niet zien: leerling A voorspelt het tekstverloop op grond van wat hij net gelezen heeft. Leerling B kijkt welke strategieën A gebruikt en maakt met steekwoorden aantekeningen over de samenvattingen maar vooral over de voorspelling van leerling A.

Stap 3: In de tekst staat wanneer jullie mogen omwisselen. Leerling B leest daardoor twee kortere bijdragen aan de tekst, en doet daarmee één voorspelling meer dan leerling A, maar de teksten van leerling B zijn dan ook korter en eenvoudiger. Leerling A maakt natuurlijk ook aantekeningen van de voorspellingen en hardop-denkstrategieën van leerling B.

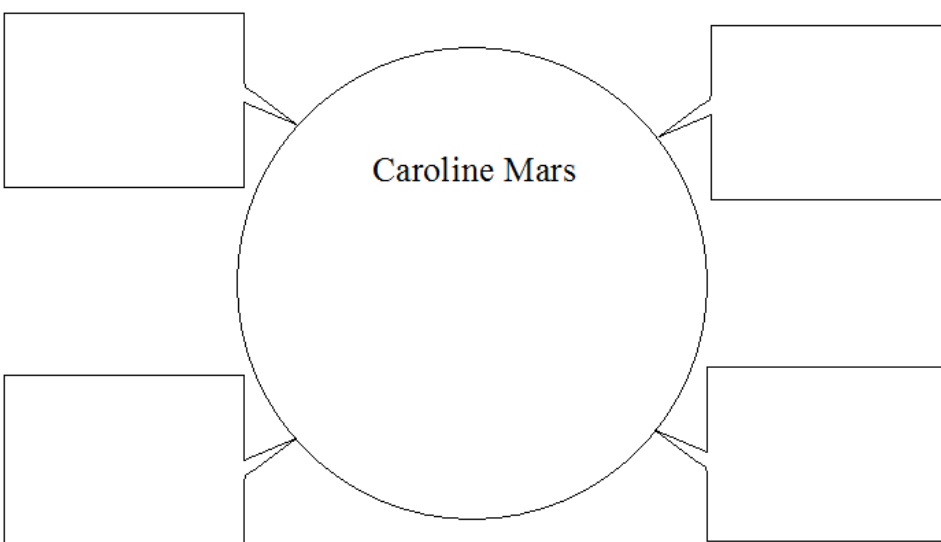
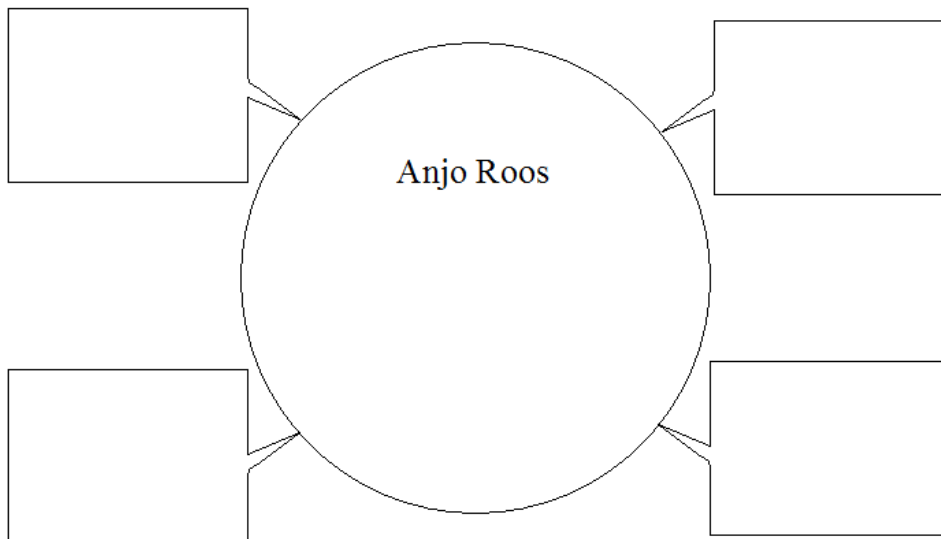
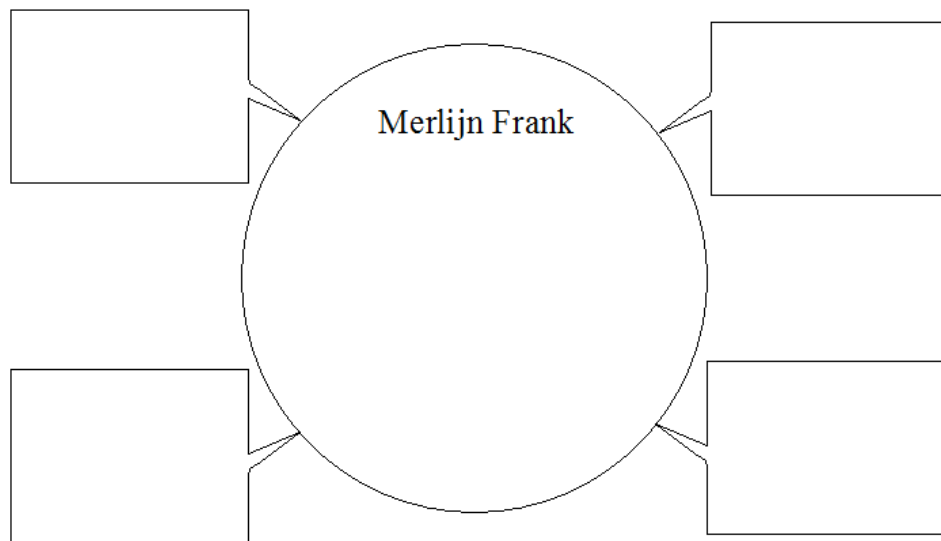
Stap 4: Na afloop bespreken jullie of de voorspellingen uitkwamen, of dat er toch iets verrassends gebeurde in de tekst.

Stap 5: Jullie onderstrepen bij het nabespreken de zinnen of signalen in de tekst die je hielpen bij je voorspellingen over het verloop van de tekst. Kan de strategie om zinnen te onderstrepen die de inhoud van volgende passages kunnen voorspellen een hulpmiddel zijn om toekomstige teksten te verkennen? Wanneer en waarom zou dit in de praktijk handig zijn?

Stap 6: Tot slot overleg je met je buur of jullie je de reacties van de briefschrijfters kunnen voorstellen. Zijn de verschillende meningen over Anne Frank voorstelbaar? Welke redenen geven schrijfster 1, 2 en 3 voor hun waardering voor de betekenis die mensen vandaag de dag geven aan Anne Frank?

Stap 7 (optioneel): Jullie maken samen drie mindmaps waarin je de betekenis van het dagboek van Anne Frank in de ogen van iedere briefschrijfster in een centrale cirkel plaatst. Om die cirkel heen schrijf je de gedachten / argumenten die de drie briefschrijfters voor hun mening hebben gegeven nog eens op. Je docent doet dit zonodig gedeeltelijk voor op het bord.

### Mind maps





## Les 2.1. De betekenis van Anne Frank (exp.groep)

[1] Nadat Anne Franks dagboek in Amerika was verschenen, begon het succes van het boek. Toen pas, vele jaren na de oorlog, kreeg ook Nederland door hoe afschuwelijk het lot van de Joden was geweest. Dat Anne Frank symbool werd van de Holocaust, wordt niet door iedereen gewaardeerd. Merlijn Frank, zelf een Joodse en ergens nog familie van Anne, reageerde fel op de vraag wat Anne Frank voor haar betekende. 'Altijd maar Anne', schrijft ze boven haar reactie. En daarna:



Voorspel hier hoe deze briefschrijfster over de betekenis van Anne Frank zal denken. Waarom denk je dat? Waaraan zie je dat in de zojuist gelezen tekst?

### **Altijd maar Anne.**

[2] Was het weerzin of woede die ik voelde op die bleekblauwe junidag daar op de Prinsengracht? Ik was zestien en wankelend op weg naar volwassenheid. Het Achterhuis had weer net een grote groep toeristen uitgespuugd. Iedereen leek zwaar onder de indruk, iemand veegde met een tissue langs een oog, een ander schreeuwde nogal hysterisch: 'Als dit meisje het toch eens als enige overleefd had...!'



Vat hardop samen wat je net gelezen hebt. Voorspel het verdere tekstverloop

[3] Was die uitroeiing, die vernietiging van weerloze onschuldigen dan minder erg geweest? had ik dat mens willen toeroepen. Hoe graag had ik haar pad willen blokkeren, haar bij de kraag willen grijpen, haar een flinke oplawaai willen geven. Maar ik stapte opzij en knikte de passerende toeristen vriendelijk toe. Sindsdien heeft Anne nog vele malen en in verschillende gedaanten mijn pad gekruist.



[4] Tja, wat wil je ook met zo'n naam. 'Bent u familie?' is steevast de eerste vraag nadat ik ik mijn naam met een krijtje op een schoolbord heb gekalkt. Niet helemaal naar waarheid – heel in de verte ben ik dat namelijk wel – ontken ik dat met grote stelligheid. Het hebben van zo'n naam is immers geen verdienste en meeliften op andermans bekendheid wil ik voor geen goud. Integendeel.



[5] Wanneer er weer eens iemand opduikt die in Annes klas blijkt te hebben gezeten of bij haar in de straat heeft gewoond en daardoor volop in de (Amerikaanse) schijnwerpers komt te staan, dan zie ik dat in verwondering en schaamte en soms met aversie.

Het valt niet mee aan mijn doorgaans jonge publiek voor wie de Jodenvervolging is samengebald in het leven van één enkel meisje, uit te leggen dat er nog honderdduizenden andere meisjes waren, allemaal unieke mensen met bijzondere verhalen. Soms als ik mijn kleine familiegeschiedenis vertel en spreek over hoop en wanhoop, over leven en overleven, als de kinderen muisstil mijn verhaal hebben gevolgd, dan lijkt het even of mijn boodschap is overgekomen. Maar dan, als de eerste emoties zijn weggeslikt, als de stilte is weggeëbd, komen weer de vragen: 'Hebt u Anne gekend, wel eens ontmoet, vond u haar aardig...?'



[6] Anne, Anne, altijd maar Anne. Nog niet zo lang geleden werd ze samen met Erasmus, Rembrandt en Willem van Oranje genomineerd voor 'grootste Nederlander aller tijden'. Het slachtofferschap als prestatie! De grenzeloze verering die haar tot heilige, tot mythe heeft gemaakt, de miljoenen bezoekers die haar Achterhuis in een bedevaartsoord veranderden, hebben me – en niet alleen mij – altijd gestoord. Maar kritiek op een heilige is taboe. Wat zou er gebeurd zijn als ze het concentratiekamp had overleefd? Dan was ze net als alle anderen kil ontvangen in het naoorlogse Nederland.



[7] Om de herinnering aan haar levend te houden zijn scholen, straten, plantsoenen, postzegels en penningen kennelijk niet genoeg. Ze moet de status krijgen van een popster, een heldin, een heilige, en voor eeuwig schitteren aan het firmament. Met de hele Anne-Frank-industrie die daaraan vastzit. Die verering maakt het meisje vele malen belangrijker dan ze in wezen was. Als we niet willen inzien, dan hebben we weinig historisch inzicht. Het getuigt ook niet van goede smaak of mededogen tegenover al die anderen die ook niet terugkeerden, die soms net als Anne hun gedachten aan het papier toevertrouwden, maar die nooit werden gelezen of gehoord.

*Merlijn Frank*



Kwam je voorspelling uit?

We wisselen nu om: je buur gaat nu lezen en jij noteert welke voorspellingen hij/zij over de tekst doet

[8] Maar Anne Frank heeft ook veel positieve gedachten losgemaakt. De historica Anjo Roos vertelt dat Anne haar leven enorm beïnvloed heeft: ze heeft haar geïnspireerd om te gaan schrijven en geschiedenis te gaan studeren.



Voorspel hier hoe deze briefschrijfster over de betekenis van Anne Frank denkt.  
Waarom denk je dat?

[9] 'Voor mij persoonlijk kwam de kennismaking met Anne Frank op het moment dat een leerling uit mijn klas naar de Anne Frankstraat verhuisde. Dit was de aanleiding voor mijn onderwijzer om een heel verhaal over Anne Frank te vertellen. Ik was pas negen jaar oud, maar wilde toch onmiddellijk 'dat dagboek' lezen. Veel stukken waren voor mij onbegrijpelijk en veel te moeilijk, maar toch had ik het idee dat ik Anne ontzettend goed had leren kennen. Sterker nog, dat Anne de oorlog niet overleefd had vond ik volkomen onacceptabel.



[10] Ik besloot – dat kan gewoon als je negen bent – dat Anne nog ergens leefde en dat ik een dagboek moest beginnen dat aan haar gericht was. In het dagboek schreef ik 'lieve Anne' over mijn dagelijkse besommeringen alsof ze er gewoon was. In de klas kwam ik ook in actie. Samen met een vriendinnetje begon ik een 'schrijverscollectief' en we schreven boeken waarin we met een tijdmachine teruggingen in de geschiedenis.



[11] Uiteraard kwamen we ook even langs bij het Achterhuis en wisten te voorkomen dat Anne en haar familie werden opgepakt. Vandaag de dag houd ik Anne levend door mijn leerlingen over haar te blijven vertellen en ieder jaar met een groep Hongaarse en Nederlandse kinderen het Achterhuis te bezoeken.'

*Anjo Roos*



Kwam je voorspelling uit?

[11] Nog een korte reactie:

'Ik ben een paar jaar geleden naar het Anne Frank Huis geweest, omdat we Australische vrienden te logeren hadden, die er graag naartoe wilden. Anders was ik er waarschijnlijk nog niet geweest.



Voorspel hier hoe deze briefschrijfster over de betekenis van Anne Frank denkt. Waarom denk je dat?

[12] Mijn Australische vrienden wisten meer dan ik. Niet dat ik het niet belangrijk vind dat men weet wat er gebeurd is. Het is heel goed dat het dagboek uitgegeven is. Maar we moeten ons goed realiseren dat Anne Frank een van de velen is. Er zijn veel meer, misschien wel veel ergere verhalen over de oorlog. Alleen zijn zij niet opgeschreven en uitgegeven. Mijn opa zat in het verzet en heeft in Rotterdam gevochten.'

*Caroline Mars*



Kwam je voorspelling uit?

*Naar: Hans Ulrich, Wie was Anne Frank. Haar leven, het Achterhuis en haar dood. Een korte biografie voor jong en oud, 2010*

## **Les 2.2 Waar is die snackbar nou? (exp-groep)**

Jullie krijgen nu een wat luchtiger verhaaltje:

Stap 1. Je ziet zo dadelijk op de beamer de titel van deze tekst en een afbeelding die erbij hoort. Kun je vertellen waar de tekst vermoedelijk over zal gaan?

Stap 2. Je krijgt nu de tekst uitgedeeld.

Stap 3. Jullie gaan twee aan twee (met je buur) hardop-denkstrategieën toepassen. De opdracht is meteen: bedenk wat onderwerp, hoofdgedachte, tekstdoel en publiek zal zijn.

Stap 4. Wat staat je ook al weer te doen bij hardop denken?

Leerling A leest en denkt hardop: na iedere alinea vat hij samen wat hij net gelezen heeft.

### **Let op! Na alinea 2 moet Leerling A een voorspelling doen over het tekstverloop.**

Leerling B kijkt ondertussen goed hoe leerling A het doet en noteert wat hij bij leerling A ziet aan leesstrategie, tekstinzicht, etc. Dit moet genoteerd worden op het observatieformulier op de volgende bladzijde, omdat jullie na afloop een kort 'evaluatiegesprek' houden.

Je ziet op het observatieformulier een heel aantal mogelijkheden staan, waaronder je de leesstrategie van je buurman/vrouw, de opmerkingen die hij/zij maakt tijdens het lezen, kunt opschrijven. Omdat je ook moet kijken, kun je als je dat wilt ook turven hoe vaak je buur een opmerking maakt van een bepaalde soort. Het formulier is vooral gemaakt om je schrijfwerk te besparen. Je docent wil na afloop van de les graag het observatieformulier van jou hebben

Stap 5. Vanaf alinea 5 draaien we de rollen om. Leerling B voorspelt dan hoe de conclusie van de tekst zal zijn na alinea 6. Leerling A observeert, moedigt aan om hardop te blijven denken mocht leerling B ophouden met het hardop uitspreken van zijn werkwijze bij de tekst.

Stap 6. Bij de nabespreking nemen jullie het ingevulde observatieformulier door. Niet bij elke categorie zul je iets opgeschreven hebben over je buur, en dat hoeft ook niet. Ook moeten jullie nu als duo een passender titel bij de tekst verzinnen. Die titel vertel je tot slot aan de klas als je dat gevraagd wordt.

Stap 7. Je krijgt nog een paar vragen bij de tekst mee als huiswerk.

Observatieformulier. Vul in welke dingen je opvielen aan de leesstrategie van je buurman/-vrouw

Hardop denkend leesstrategie bespreken	Gedachten op een rijtje zetten door vragen te stellen ( <i>Ik ga nu eerst...</i> )
	Zeggen dat je wel / niet snapt wat er staat / dat je bepaalde woorden niet kent
	Aankondigen wat je nu gaat doen (bv <i>OK, dit stukje lees ik nog een keer</i> ).
Vragen stellen aan de tekst	Besluiten om door te gaan met lezen, ( <i>de tekst zal verderop wel duidelijk worden</i> )
	Nagaan waarom je de tekst op deze manier hebt aangepakt
	Aangeven dat je je leesdoel bereikt hebt
Samenvatten	Samenvatten wat er gelezen is, in eigen woorden
	Een stukje tekst letterlijk herlezen
	Even stoppen met lezen, terugkijken in de tekst
Verklaren, verklaringen zoeken	Zoeken naar informatie in de tekst ( <i>ik ben een beetje in de tekst aan het zoeken, maar eh...</i> )
	Conclusies uit de tekst halen
	Verklaringen in de tekst zoeken naar dingen die je niet meteen begrijpt / de tekst bevragen
Voorspellen van verloop van de tekst	Voorspellen ( <i>Ik heb wel een idee waarover de tekst zal gaan</i> )
	Twijfelen over het einde van de tekst
	Vooruit lezen



## Les 2.2 Waar is die snackbar nou? (exp-groep)

- 1 Wat is het onderwerp van de tekst?
- 2 Wat is de bron van de tekst?

Lees de tekst nu helemaal. Kies bij elke vraag de juiste leesstrategie.

- 3 Noteer de betekenis van de volgende woorden en uitdrukkingen. Pas een woordraadstrategie toe of gebruik een woordenboek.  
*gedesoriënteerd (al. 1) – psychische bijstand (al. 1) – acuut (al. 2) – repatriëren (al. 2) – het topje van de ijsberg (al. 2) – lokaal gebruik (al. 2) – naïef (al. 3) – manisch (al. 4) – workaholic (al. 5) – katalysator (al. 5) – klinische psychologie (al. 7)*
- 4 Wat betekent het als je 'letterlijk en figuurlijk' ver van huis bent? (al. 1)
- 5 Deskundigen vinden vijfhonderd meldingen per jaar 'het topje van de ijsberg'. (al. 2) Wat is hun argument?
- 6 Waardoor kunnen mensen ontsporen als ze op vakantie zijn? Noteer drie oorzaken.
- 7 Hoe komt het volgens Wiljo Meester dat mensen op vakanties gaan die eigenlijk helemaal niet bij ze passen? (al. 3) Noem vier redenen/oorzaken.
- 8 Aan welk signaalwoord herken je de derde reden/oorzaak?
- 9 '... eet niet goed of geeft opeens veel geld uit.' (al. 4) Bij welk symptoom uit de tweede zin van alinea 4 is dit een toelichting?

- 10 Welke drie groepen mensen lopen extra risico op een inzinking tijdens hun vakantie? (al. 5)
- 11 Welke twee ontwikkelingen in de hulpverlening schetst Carolien van Zuilekom van alarmcentrale Eurocross Assistance?
- 12 Noteer van beide ontwikkelingen de oorzaak.
- 13 Hoe kun je volgens Wiljo Meester het risico op een psychische crisis tijdens de vakantie zo veel mogelijk beperken? Noem drie manieren. (al. 6)
- 14 Hoe komt het volgens Ad Vingerhoets dat in theorie ook een paracetamolletje kan helpen tegen heimwee? (al. 7)
- 15 Voor welk publiek is deze tekst geschreven? Leg je antwoord uit.

## Waar is die snackbar nou?

1 Vakantiegangers met plotselinge angststoornissen en extreme heimwee, of Hollanders die gedesoriëteerd door een buitenlandse stad zwerven. Wiljo Meester, directeur van de internationale crisishulpdienst Health Care Special Services (HCSS), kent de verhalen allemaal. Is de reiziger letterlijk en figuurlijk ver van huis, dan komt Meester met zijn team in actie om psychische bijstand te verlenen of de terugreis naar Nederland te begeleiden.

2 Vijfhonderd keer per jaar worden alarmcentrales gebeld door de reisleiding of partners van de vakantieganger in acute psychische nood. In honderd gevallen is de situatie zo ernstig dat mensen moeten worden gepatriëerd. Het topje van de ijsberg, aldus deskundigen, want de meeste problemen worden niet gemeld. Een op de drie mensen ziet de inzinking niet aankomen en ontspoort op vakantie voor de eerste keer, zegt Meester. 'Dat kan komen door het gemis van een vertrouwde omgeving, door teleurstelling dat de vakantie anders verloopt dan gedacht of doordat ze niet kunnen wennen aan klimaat en lokale gebruiken.'

3 Veel Nederlanders hebben behoefte aan houvast op vakantie. 'Ze gaan naar Spanje, maar verwachten dan wel snackbar Febo of Broodje van Kootje om de hoek.' Naïef? Misschien, vindt Meester. 'Maar mensen laten zich nu eenmaal makkelijk verleiden door zon en disco's en bereiden zich lang niet altijd goed voor op wat de vakantie werkelijk inhoudt. Bovendien voelen ze zich onder druk gezet doordat de burens immers ook met vakantie gaan. De drempel om verre reizen te maken is laag. Als zulke vakanties niet bij je passen, kan het misgaan.'

4 Dat misgaan kan vrij ernstige vormen aannemen, aldus Meester. 'De vakantieganger wordt angstig, raakt in paniek en raakt de controle over zichzelf kwijt. Hij slaapt slecht, heeft soms waandenkebeelden, wordt manisch, eet niet goed of geeft opeens veel geld uit. Medereizigers denken soms dat er drugs in het spel zijn, terwijl dat meestal niet zo is.'



5 Workaholics en mensen die al psychische problemen hebben, lopen extra risico op een inzinking tijdens hun vakantie, zegt Carolien van Zuilekom van alarmcentrale Eurocross Assistance. 'Dat geldt ook voor mensen met beginnende dementie. Voor hen kan weg zijn uit de dagelijkse routine werken als een katalysator van hun ziekte. Door de toenemende vergrijzing moeten wij steeds vaker dergelijke patiënten te hulp schieten. En doordat telefoontjes vaker uit verre landen komen, wordt hulp steeds duurder.' Dat kan problematisch zijn voor mensen die zich niet goed hebben verzekerd, maar wel terug naar Nederland moeten worden gebracht. 'We kennen schrijnende gevallen van mensen die daarom niet adequaat konden worden geholpen', zegt Van Zuilekom.

6 Het beste is het risico op een psychische crisis tijdens de vakantie te beperken, adviseert Wiljo Meester. 'Dat betekent: goed inlezen over de plek van bestemming en regelmatig contact houden met het thuisfront. Houd je niet van verre reizen, zoek je vakantie dan liever dichterbij huis.'

7 Volgens Ad Vingerhoets, hoogleraar klinische psychologie in Tilburg, kan tegen heimwee in theorie ook een paracetamolletje helpen. 'Emotionele pijn is

volgens onderzoek vergelijkbaar met fysieke pijn die met een pijnstiller kan worden bestreden', vertelt Vingerhoets, die zo'n pil onlangs adviseerde aan een man met ernstige heimwee. 'De man én zijn vrouw hadden vervolgens een fantastische vakantie in Noorwegen.'

8 Binnenkort gaat Vingerhoets zelf ook met vakantie. Naar Zeeland, anderhalf uur rijden van huis. Hij heeft geen last van heimwee of angst voor een inzinking. Nee, hij heeft gewoonweg geen zin in de onrust van een verre reis.

*Naar: Annemieke Kooper, Brabants Nieuwsblad / DeStem, 19 juli 2011*

## **Les 3 Samenvatten van de tekst**

### **Les 3.1 Samenvatten in Snelreinvaart (en zonder tekst) (exp-groep)**

Stap 1. Je docent verdeelt de klas in groepjes van vier leerlingen.

Stap 2. Vooraan in de klas, op de twee tafels naast het bureau van je docent, ligt voor jouw groepje een exemplaar van de tekst die jullie gaan samenvatten met je groepje. Hoe meer je eruit opslaat hoe beter! Je mag de tekst alleen niet meenemen naar je tafel. De tekst moet voorin de klas op de tafel blijven liggen! Om beurten mogen jullie even naar voren komen om 30 seconden in de tekst te lezen.

Stap 3. Binnen je groepje gaat het nu als volgt:

Jullie overleggen eerst hoe je het gaat aanpakken en hoe jullie de taken verdelen. Daarvoor heb je 5 minuten de tijd.

Stap 4. Een van de leerlingen uit jouw groepje mag als eerste gaan lezen (30 seconden) en brengt dan verslag uit.

Stap 5. Hij/zij vertelt wat er in de tekst staat, en daar maakt één van jullie meteen aantekeningen van. Hiervoor heb je 2,5 minuut.

Stap 6. Nu mag de volgende leerling 30 seconden lezen en

Stap 7. ook deze leerling brengt in 2,5 minuut verslag uit. Schrijf op wat iedere leerling inbrengt!

Stap 8. Een derde leerling uit je groep gaat 30 seconden geconcentreerd lezen en

Stap 9. ook deze leerling brengt weer in 2,5 minuut verslag uit. Schrijf op wat je hoort!

Stap 10. Dan mogen jullie tijdje overleggen, maar niet langer dan 3 minuten.

Stap 11. Tot slot mag het vierde en laatste groepslid nog naar voren komen om 30 seconden in de tekst te lezen.

Stap 12. Daarna maak je met je groepje de samenvatting af. Vervolgens kies je een woordvoerder die voor jouw groepje de samenvatting voor wil lezen aan de klas.

Stap 13. We bespreken klassikaal deze ervaring na.

Wat deed de tijdsdruk met je leesgedrag?

Kon je iets doen met de informatie die je groepsgenoten al van de tekst hadden ingebracht?

Konden jullie efficiënt werken of ging er iets mis?

Heb je bepaalde leesstrategieën gebruikt om in zo korte tijd zo veel mogelijk op te nemen?

Kun je die strategieën gebruiken bij een toets? Welke wel / niet?

Als je stress hebt ervaren door de tijdsdruk, heb je ook manieren gevonden om die stress te verminderen?

## Les 3.2

### **Wat als de mens op voedselpillen zou kunnen leven? (exp-groep)**

Stap 1. Je wordt door je docent in een groepje van 7 à 8 leerlingen ingedeeld, en je groep krijgt daarbij een letter A, B, C of D. Je groep krijgt een exemplaar van de tekst *Wat als de mens op voedselpillen zou kunnen leven?* uit het aprilnummer 2013 van *Kijk*. Bovenaan de tekst staat de letter van jouw groep. Je leest met alle leerlingen van jouw groep dezelfde tekst.

Stap 2. Jullie bespreken in je groep hoe jullie tekst moet worden samengevat. Daarvoor verkennen jullie hoofd- en bijzaken, voorspellen jullie waar de rest van de tekst over zal gaan, etc. Je hebt inmiddels wel begrepen dat jullie tekst niet geheel af is. Vervolgens maken jullie de samenvatting in enkele steekwoorden of korte zinnen.

Stap 3. Als jullie klaar zijn met overleggen, loopt je docent langs en geeft je een nummer van 1 t/m 8. Je zorgt dat je met dit nummer in een nieuwe groep komt (nu een kwartet), waarin iedereen datzelfde nummer heeft, maar waarin jij de enige bent met jouw letter uit je vorige groep (A, B, C of D).

Stap 4. We hebben nu 7 tot 8 nieuwe groepen van 4 personen, waarin iedereen een ander fragment van de tekst heeft gelezen: A1, B1, C1, D1 bij elkaar, A2, B2, C2, D2, bij elkaar, etc.). Ieder nieuw groepslid vertelt aan de andere drie leerlingen de belangrijkste punten uit de tekst die je gelezen en samengevat hebt in je vorige groep.

Stap 5. Doe je verhaal zo duidelijk dat de andere leerlingen in je groep het daarna kennen en kunnen navertellen. Je bent daarmee weer hardop denkend aan het samenvatten, zoals in de eerste les.

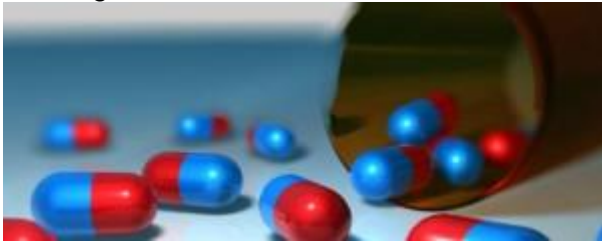
Laat iemand in de groep aantekeningen maken bij wat er verteld wordt. (Doe dat in steekwoorden, dan is het wel te onthouden).

Jullie wisselen in het groepje dus van beurt: je vertelt zelf en je luistert ook naar de samenvattingen van de drie anderen in je nieuwe groep. Je merkt dat jullie nu samen een verhaal hebben.

Stap 6. Bepaal wie in jullie groep woordvoerder zal zijn. De woordvoerder vertelt de gehele tekst namelijk nog eens tegenover de klas na. Pas op: je docent kan je bij deze na-vertelbeurt onderbreken en iemand uit een andere groep verder laten gaan waar jij gebleven was in je verhaal.

Stap 7. Met de hele klas wordt nabesproken hoe de verschillende groepen het aangepakt hebben. Waarom hebben sommige groepen besloten bepaalde passages wel of niet op te nemen in de samenvatting? Ook is belangrijk dat jullie binnen je groep bespreken hoe ieder groepslid het heeft aangepakt, of er grote verschillen waren, en welke aanpak goed werkte.





## Wat als de mens op voedselpillen zou kunnen leven?

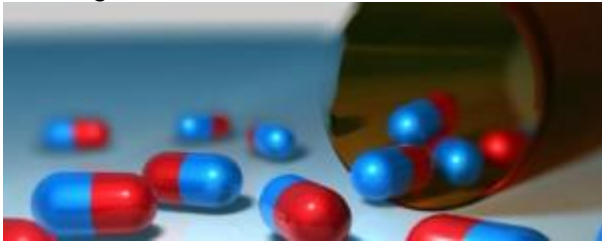
**[1] We vinden de wereld waarin we leven volstrekt vanzelfsprekend. Maar vul één feit anders in, en hij ziet er plots volkomen anders uit. In deze serie kleuren we elke aflevering zo'n 'wat als...'-scenario in. Deze keer: stel dat we al onze benodigde voedingsstoffen in pillen zouden kunnen stoppen. Wat voor gevolgen zou dat hebben?**

*[2] Op zomaar een ochtend in het jaar 2037 stapt Leon geeuwend uit zijn bed. Hij loopt de trap af en ziet dat zijn vrouw al op is en de kinderen klaar zijn om naar school te gaan. "Vergeet jullie lunchpillen niet", roept zijn vrouw zijn dochter en zoon na, en ze geeft hen ieder een rolletje regenboogkleurige tabletten. Nadat hij en zijn vrouw de kinderen gedag hebben gezegd, opent Leon een van de keukenkastjes. De verpakkingen met rollen bruine, rode, blauwe, gele en regenboogkleurige pillen staan huizenhoog opgestapeld. Leon pakt een rolletje met rode tabletten; vandaag heeft hij zin in jamsmaak. Nostalgisch denkt hij terug aan de tijd dat hij als kleine jongen als ontbijt altijd twee beschuitjes met aardbeienjam kreeg van zijn moeder.*

*[3] Dat veranderde allemaal toen de voedselpil vijftien jaar geleden zijn intrede deed. En dat heeft veel goeds gebracht in de wereld. Zo is het probleem van overgewicht aardig de kop ingedrukt. Ook is de eeuwigdurende voedselstrijd in de Derde Wereld eindelijk opgelost. We hebben er wel heel wat voor moeten opofferen: de voedselindustrie is ingestort en de horeca heeft flinke klappen gekregen. Ook onze lichamen moesten er even aan wennen. Maar inmiddels is bijna iedereen over op de eetpil. En de laatsten die nu nog tegen zijn, zullen ook snel inzien dat dit het beste is voor het welzijn van de mensheid. Toch?*

*[4] Een voedselpil die in onze dagelijkse behoefte aan voedingstoffen voorziet: het zou zomaar kunnen. Sterker nog, waarom is die er eigenlijk nog niet? In 1899 zag Mary Elizabeth Lease, een vrouwenrechtenactiviste, een toekomst voor zich waarin vrouwen niet meer hoefden te zwoegen in de keuken. 's Avonds hoefden zij hun man en gezin alleen maar synthetisch voedsel voor te zetten bij het avondeten. In de decennia daarna was vrijwel iedereen ervan overtuigd dat we tegen het einde van de twintigste eeuw op pillen, repen of plakken zouden leven. Dé oplossing voor een overbevolkte aarde – en handig tijdens interstellaire ruimtevluchten.*

*[5] Inmiddels zijn we zover dat we ook daadwerkelijk voedingsstoffen in een pil kunnen stoppen. Kijk maar naar de rekken vol voedingssupplementen bij de supermarkt: van allerlei soorten vitaminen en mineralen tot visolietabletten. En de voedingsindustrie verzint er steeds nieuwe pillen bij. De mogelijkheid van een pil die deels of volledig onze dagelijkse voeding vervangt is dus niet eens zo gek. De introductie van dit systeem zou in arme landen een einde kunnen maken aan hongersnoden en de strijd om voedsel - en daarmee voor meer vrede op aarde kunnen zorgen. Ook hebben we dan een oplossing om de vele monden te voeden die er naar verwachting wereldwijd bijkomen. Voor de dieetindustrie komt zo'n maaltijd-in-een-pil eveneens goed uit. Die kan de pillen slijten aan (immer) lijnende westerlingen, waardoor we het obesitasprobleem de wereld uit kunnen helpen.*



## **Wat als de mens op voedselpillen zou kunnen leven?**

**[1] We vinden de wereld waarin we leven volstrekt vanzelfsprekend. Maar vul één feit anders in, en hij ziet er plots volkomen anders uit. In deze serie kleuren we elke aflevering zo'n 'wat als...'-scenario in. Deze keer: stel dat we al onze benodigde voedingsstoffen in pillen zouden kunnen stoppen. Wat voor gevolgen zou dat hebben?**

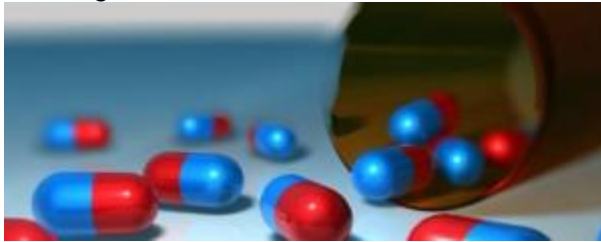
### **Knorrende maag**

[6] Het klinkt natuurlijk allemaal heel mooi, maar er zitten meer haken en ogen aan dan je zou denken. Ten eerste rijst de vraag of de maaltijdpil ook echt de hongersnood in de wereld kan bestrijden. 'In eerste instantie lijkt zo'n pil een wondermiddel', zegt consumptiesocioloog Hans Dagevos van het LEI (Landbouw-Economisch Instituut, onderdeel van Wageningen Universiteit). 'Als je die pillen naar de Derde Wereld transporteert, hebben ze daar tenminste ook goed te eten, is de gedachte. Dan hoeven we niet meer te slepen met pakken tarwe en rijst, maar alleen vliegtuigen vol pillen te sturen.' Maar er is een keerzijde, vervolgt Dagevos. 'De mensen daar worden ontzettend afhankelijk van die pillenproducten. Je haalt hun eigen voorzienigheid weg: het leven van een lapje grond of een paar dieren.' Die afhankelijkheid zou je deels op kunnen vangen door pillenfabrieken in de arme landen neer te zetten. 'Maar in de praktijk zie je dat ook gewone pillen, medicijnen dus, vrijwel altijd in de rijke landen worden geproduceerd.'

[7] Stel nu dat de voedselpil echt de honger de wereld uit weet te krijgen. Dan zou door de steeds hogere levensverwachting ook de bevolking hard groeien; nog harder dan nu al het geval is. Met alle gevolgen van dien: problemen met de beschikbaarheid van water, energie, woonruimte, enzovoort. Uiteindelijk zou de armoede dus juist kunnen toenemen. 'Maar hongerreductie kan ook tot gevolg hebben dat mensen minder nakomelingen nodig vinden en er dus een daling in bevolkingsgroei optreedt', zegt Dagevos. 'Het is eigenlijk niet te voorspellen.'

[8] Een ander effect van de voedselpil dat lastig in te schatten is, heeft te maken met onze gezondheid. Kunnen onze magen en darmen het wel aan? 'De spijsvertering zal zich aanpassen,' zegt Renger Witkamp van Wageningen Universiteit. Hij is deskundige op het grensgebied tussen voeding en farmacologie. 'Op zich is dat normaal. Het darmkanaal van vegetariërs is bijvoorbeeld al ietsje langer dan dat van vleeseters. In dit geval gaat het echter de verkeerde kant op. De darmvlokken (de uitstulpsels in de darmwand die voedingsstoffen opnemen – red.) zullen waarschijnlijk kleiner worden. De darmen beginnen eigenlijk langzaam hun functie te verliezen; ze worden lui. Je krijgt dan waarschijnlijk last van enorme verstoppingen. Daarnaast kan de darmflora instorten. Dat kan negatieve gevolgen hebben voor onze afweer. Kortom, zo'n manier van 'eten' kun je niet bepaald gezond noemen.'

[9] Waar je ook rekening mee moet houden wanneer je volledig op de voedselpil zou overgaan, is je hongergevoel. Nu krijgen je hersenen een seintje zodra je voldoende hebt gegeten. Witkamp: 'Dat kun je bijna niet imiteren met een pil. Het lukt nog steeds niet om stofjes te maken die je dit verzadigingsgevoel geven.' En als je met een constant knorrende maag rondloopt, is de kans aanwezig dat je teveel pillen neemt. Zo'n overdosis kan je dan weer dik maken. Daarmee wordt de gewichtscntrole, een van de voordelen van de maaltijdpil, tenietgedaan. Ook het teveel aan vitamines en mineralen kan dan problemen opleveren. Dit neemt niet weg dat in de toekomst, als we ooit een goed werkende verzadigingspil kunnen maken, de combinatie met een voedselpil uitstekend kan werken om het groeiende probleem van overgewicht aan te pakken.



## **Wat als de mens op voedselpillen zou kunnen leven?**

**[1] We vinden de wereld waarin we leven volstrekt vanzelfsprekend. Maar vul één feit anders in, en hij ziet er plots volkomen anders uit. In deze serie kleuren we elke aflevering zo'n 'wat als...'-scenario in. Deze keer: stel dat we al onze benodigde voedingsstoffen in pillen konden stoppen. Wat voor gevolgen zou dat hebben?**

### **Nooit meer chips**

[10] Zelfs als de nobele doelen van de voedselpil – het doen verdwijnen van hongersnood én overgewicht – worden bereikt, is het de vraag of we wel een pil willen die onze maaltijden vervangt. Velen zullen de cornflakes bij het ontbijt, de tosti tussen de middag, het zakje chips als tussendoortje en de overheerlijke ovenschotel 's avonds missen. 'Eten is echt wel iets meer dan wat voedingsstoffen naar binnen werken', zegt Dagevos. 'Je hebt niet alleen voedingswaarden, maar ook "voelingswaarden". Dat je ervan geniet en ervan ontspant, dat het er mooi uitziet. Allemaal ethische en esthetische aspecten van eten. Met zo'n kale, kille pil ga je dat natuurlijk allemaal missen.'

[11] Onze reactie op eten is volgens Witkamp goed terug te zien in ons brein. 'Voedsel prikkelt de zogenoemde hedonistische hotspots. Dat maakt dat je eten lekker vindt en je je er prettig bij voelt. We weten wel steeds beter welke stoffen verantwoordelijk zijn voor deze prikkeling, maar ze in pillen stoppen is een heel ander verhaal.'

Ook de vele voordelen van het samen delen van maaltijden zouden we moeten opofferen.

Zo blijkt uit verschillende onderzoeken dat kinderen die vier à vijf keer per week met hun ouders samen eten betere cijfers halen op school dan kinderen die dat nooit doen.

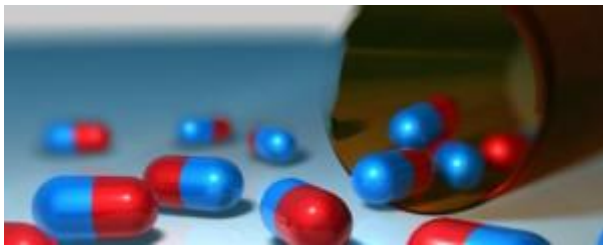
Daarnaast is de kans kleiner dat ze een drugs-, drank-, of rookverslaving ontwikkelen, en hebben ze minder vaak onveilige seks en depressieve gedachten. Dan hebben we het nog niet eens over het uitwisselen van ervaringen, het aanleren van sociale vaardigheden en een manier om structuur en routine in het leven van kinderen aan te brengen. Dat allemaal gaat voor een groot deel verloren als we louter op pillen leven.

[12] Dit heeft overigens niet alleen verregaande consequenties op sociaal vlak, maar ook op financieel gebied. 'Nu heb je een duidelijke scheiding tussen de voedingsindustrie en de farmaceutische industrie. Maar dat zou door de voedselpil kantelen', schetst Dagevos. 'Het hele eetgebeuren zal dan waarschijnlijk in de farmacie terecht komen. Er zullen slechts een paar grote farmaceutische bedrijven zijn die alle touwtjes in handen hebben. Alle banen in de voedingsindustrie zullen verdwijnen. Het is bijna niet voor te stellen: een supermarkt – met nu tienduizenden producten – zou worden gereduceerd tot een klein loket waar je pillen kunt halen.'

[13] Op dit moment draagt de agrarische en voedingssector zo'n 10 procent bij aan het bruto nationaal product van Nederland; eenzelfde percentage van de beroepsbevolking heeft een baan hierin. Je kunt je dus wel voorstellen wat een financiële chaos de introductie van de voedselpil teweeg zou brengen: boeren, slagers, landbouw- en fabrieksarbeiders zouden hun baan verliezen. Voedingsproducenten, supermarkten en restaurants zouden allemaal failliet gaan. Geleidelijk aan zou de volledige voedseltak van de maatschappij overbodig worden.

'En dat is nogal wat, want we zijn nog nooit zo omringd geweest door eten – en plaatsen waar je het kunt kopen – als nu', zegt Dagevos. 'Het is moeilijk voor te stellen dat dat allemaal zal verdwijnen met zo'n pil.'

[14] Dat zal dan ook waarschijnlijk niet zonder slag of stoot gaan. Zodra de eerste banen op de tocht komen te staan, kun je demonstraties verwachten; tot zelfs opstanden van groepen die fel tegen de voedselpil zijn.



## Wat als de mens op voedselpillen zou kunnen leven?

**[1] We vinden de wereld waarin we leven volstrekt vanzelfsprekend. Maar vul één feit anders in, en hij ziet er plots volkomen anders uit. In deze serie kleuren we elke aflevering zo'n 'wat als...'-scenario in. Deze keer: stel dat we al onze benodigde voedingsstoffen in pillen zouden kunnen stoppen. Wat voor gevolgen zou dat hebben?**

### Levend veemuseum

[15] Zodra de onrust is gesust, krijgen we met een volgend dilemma te maken: wat doen we met al die verlaten landbouwgronden? Op een deel ervan wordt waarschijnlijk gebouwd om de groeiende bevolking van woningen te voorzien. Een ander deel zou kunnen worden teruggegeven aan de natuur. Wat dat voor effect zal hebben op de bestaande ecosystemen is lastig in te schatten. In de tropen zou landbouwgrond weer regenwoud kunnen worden. Dat zou voor veel bedreigde diersoorten, zoals de orang-oetan, een verademing zijn. Bepaalde snelgroeiende planten, zoals distels - en later bomen als de wilg en de berk - zouden Noordwest-Europa veroveren. Daar komen allerlei insecten en muizen op af en die trekken op hun beurt weer vogels en andere roofdieren aan.

[16] Dat allemaal heeft, naast voordelen voor de natuur, ook nadelen voor onszelf. 'Er zouden zeker natuur- en vooral landschapswaarden verloren gaan', zegt natuur- en landschapsdeskundige Rob Lenders van de Radboud Universiteit Nijmegen. 'We zien dat nu ook al gebeuren in Zuid-Europa en in Frankrijk, waar steeds meer landbouwgronden worden verlaten.' Verder is het natuurlijk de vraag wat we doen met al het vee dat Nederland rijk is. We zouden de beesten kunnen laten verwilderen. 'Of we zouden ze tegen hoge kosten in een soort levend museum in stand kunnen houden', zegt Lenders. Er zouden in elk geval geen dieren meer hoeven te worden geslacht voor vlees.

[17] Het verdwijnen van de landbouw zou het milieu goed uitkomen. De agrarische sector was in 2010 verantwoordelijk voor maar liefst een derde van de totale uitstoot aan broeikasgassen. Scheten en boeren latende koeien vormen daar een groot gedeelte van, maar ook methaan en lachgas – veroorzaakt door het uitstrooien van mest op het land. Daarnaast heb je nog de uitstoot van kooldioxide in de glastuinbouw. Dat zou er allemaal niet meer zijn als de 'eetpil' alles overneemt.

[18] Maar de vraag is natuurlijk of het echt allemaal zo'n vaart gaat lopen. Moeten we vrezen voor de algehele overname van de voedselpil? Laten we ons het eten van het bord afpakken om hongersnood en overgewicht te bestrijden? Het lijkt onwaarschijnlijk na bovenstaand verhaal, maar het is niettemin *food for thought* - wanneer je nog eens je bord volschept met die heerlijke ovenschotel.

Marysa van de Berg, *Kijk* magazine, april 2013



## Les 4 Vragen stellen vanuit verschillende lezersrollen

### 4.1. Gevangenis voor gevorderden (e-groep).

Benodigdheden:

- 30 exemplaren van de tekst *Gevangenis voor gevorderden* uit *Kijk (april 2013)* met vragen.
- 8 tot A3 vergrote exemplaren van de tekst.
- Post-it-kaartjes

Toelichting

Stap 1: Je wordt ingedeeld in een groepje van vier leerlingen. Jullie krijgen per persoon een tekst, en je groepje krijgt ook een vergroot exemplaar van de tekst op A3-formaat, en een pakje met Post-it-kaartjes

Stap 2: Je docent leest de inleiding voor de klas voor. Let goed op hoe hij de hardop-denkmethode toepast en de tekst samenvat, voorspellingen over de tekst doet, gevolgtrekkingen maakt uit de tekst, ect..

Stap 3: In ieder groepje bepaalt de leerling met die daarnet nummer 1 genoemd werd, nu wie van jullie groep welke tekstgedeeltes gaat lezen. De tekst valt namelijk uiteen in 5 delen. De laatste twee kunnen eigenlijk alleen in samenhang gelezen worden (*De ontsnapping, Te duur en te onveilig*). De Inleiding, *Haaïen als cipiers, Criminelen breken*, en de inzettekst *Hollywoodse leugens* zijn bijna als zelfstandige teksten te lezen. De Inleiding hebben jullie nu al een keer van de docent gehoord, en die gaat iedereen nog eens herlezen.

Stap 4: Herlees de inleiding, en lees daarna het tekstgedeelte dat jou is toegewezen. Doe dit voor jezelf, dus in stilte. Analyseer het tekstgedeelte dat je net gelezen hebt: zorg dat je het zo goed kent dat je vragen voor je groepsleden kunt verzinnen. Het moeten zinnige vragen zijn, die een lezer helpen om zo'n grote tekst te leren kennen. Je schrijft je vragen op Post-it kaartjes op, en plakt ze op de vergrote afdruk van de tekst bij het tekstgedeelte waarop jouw vraag betrekking heeft. Plak de Post-it-kaartjes in de marge van de tekst, niet dwars eroverheen.

Stap 5: Iedere leerling uit jouw groep presenteert nu aan de andere groepsleden een samenvatting van zijn tekstdeel (je vertelt je tekst na, ook al heb je niets opgeschreven). Jullie werken in de volgorde van de tekst. Je laat op deze manier dus aan elkaar zien hoe je de tekst gelezen hebt via de hardop-denkmethode. Presenteer daarna je vragen aan elkaar door elkaar te wijzen op de post-its. Heb je zelf je eigen vragen nog gebruikt terwijl je jouw tekst voor de anderen samenvatte?

Stap 6. Waren de zelfgemaakte vragen belangrijk? Hielpen ze jou door de tekst, en zouden ze dat voor een andere lezer ook doen? Wat had je voor antwoorden verwacht, en zouden de anderen die antwoorden ook gevonden hebben? Waren het slechts vragen om de vragen, of hoopte je ermee te bereiken dat de lezer de tekst daardoor de tekst beter zou snappen?). Wat heb je geleerd van het vragen maken voor een ander?

# GEVANGENIS VOOR GEVORDERDEN

**'THE ROCK' KREEG ZELFS  
AL CAPONE KLEIN**

ROCK KUNSTELER

70 **KIJK** 4/2013





Spaanse ontdekkingsreizigers die in 1775 de baai van San Francisco in kaart brachten, noemden de rots die ze daar aantroffen La Isla de los Alcatrazes, naar een soort aalscholver die op het eiland leefde. Later werd op het strategisch gelegen eiland een fort gebouwd waar ook krijgsgevangenen uit de Amerikaanse burgeroorlog werden ondergebracht. In 1934 werd Alcatraz een federale gevangenis.

**Deze maand is het vijftig jaar geleden dat Alcatraz, de meest legendarische gevangenis ter wereld, zijn deuren sloot. Hier zaten de gevaarlijkste criminelen van Amerika vast. Verslaggever André Kessler ging naar San Francisco om te onderzoeken wat dit eilandje tot de hel op aarde maakte.** TEKST: ANDRÉ KESSELER

**H**et is best leuk op Alcatraz. Het zonnetje schijnt, zeilboten glijden voorbij, in de verte zet een containerschip koers richting de Golden Gate Bridge en heel af en toe voert de wind geluiden van het vasteland mee. Maar als je je omdraait en door de hoofdingang van de gevangenis naar binnen loopt, verandert de sfeer totaal. Dan bestaat de wereld ineens uit beton en staal. En wordt duidelijk waarom dit stuk rots in de baai van San Francisco door de onvrijwillige bewoners 'Uncle Sams Duivelseiland' of 'Hellcatraz' werd genoemd.

Door de Grote Depressie (een wereldwijde economische crisis) en een verbod op alcohol (de Prohibition oftewel Drooglegging) kampen de Verenigde Staten in de jaren twintig en dertig van de vorige eeuw met een ongekennde golf van criminaliteit. Uit een onderzoek naar de effecten van het alcoholverbod in dertig grote Amerikaanse steden bleek dat tussen 1920 – het jaar dat de antidrankwet van kracht werd – en 1921 het aantal misdaden met 24 procent toenam. Er werden 12,7 procent meer moorden gepleegd, 13 procent meer mensen mishandeld en het aantal drugsverslaafden steeg met 44,6 procent. Maffiabazen als Al 'Scarface' Capone vergaarden kapitalen met de handel in clandestiene drank, prostitutie en illegale gokhuizen. Tegelijkertijd beroofden criminelen als Machine Gun Kelly, Bonnie en Clyde en de Ma

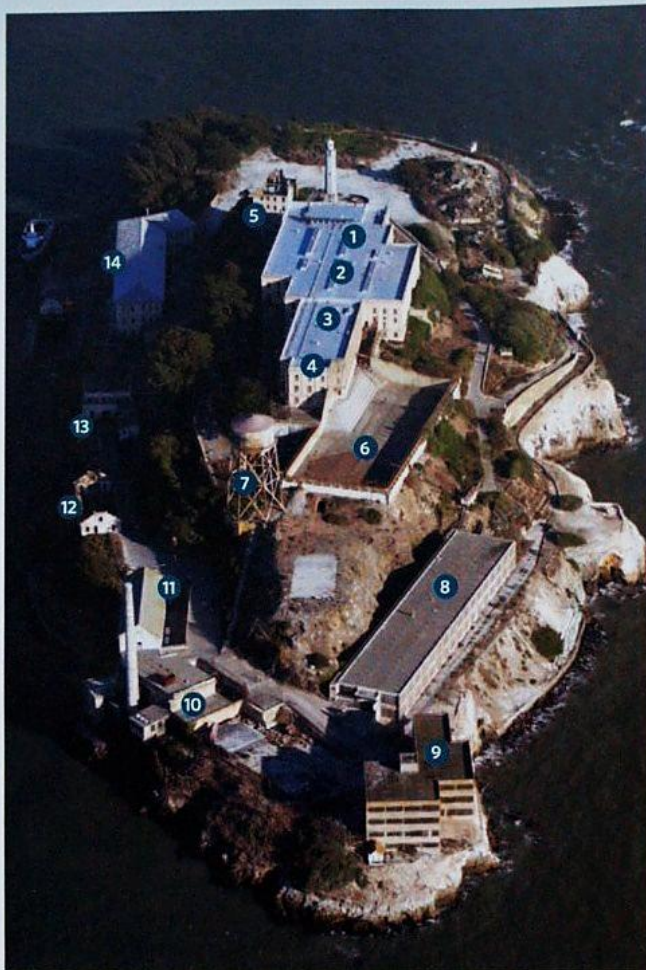
Barker Gang door het hele land banken en postkantoren en moordden ze er lustig op los.

### **Criminelen breken**

Om al die zware criminaliteit te stuiten, werd het Bureau of Investigation (BOI, de latere FBI) opgericht en begon de chef daarvan, J. Edgar Hoover, aan de herovering van Amerika op het gespuis. Alcatraz groeide uit tot het afschrikwekkende toonbeeld van die strijd. Desolaat, mysterieus, grimmig, geïsoleerd en toch voor iedereen zichtbaar werd 'The Rock' de plek waar de gevaarlijkste, meest hardnekkige misdadigers van het land werden samengebracht. Niet om ze te heropvoeden, zodat ze daarna een waardevolle bijdrage aan de maatschappij konden leveren, maar om een definitief einde te maken aan hun criminele leven door ze weg te stoppen en ze te breken.

Dat die aanpak werkte, blijkt wel uit het verhaal van Al Capone. Deze gangsterbaas uit Chicago werd in 1931 veroordeeld tot elf jaar gevangenisstraf. Vreemd genoeg niet voor moord of het leiden van een criminele organisatie, maar voor belastingontduiking. De eerste paar jaar bracht Capone door in een gevangenis in de staat Atlanta, waar hij als een vorst leefde. Door de bewakers om te kopen, kreeg hij ongekennde privileges. Capones cel was bijvoorbeeld voorzien van luxe meubels en een echt bed. Zijn familieleden verbleven in dure hotels in de omgeving om Capone el- ▶





Minder zwaar gestraften mochten aan het werk in een van de werkplaatsen. Op Alcatraz werden onder meer (leger)kleding, meubels, borstels en matten gefabriceerd.

#### WAT IS WAT

- 1 Kantoren
- 2 Cellenblok
- 3 Eetzaal
- 4 Keuken
- 5 Woning gevangenisdirecteur
- 6 Luchtplaats
- 7 Watertoren
- 8 New Industries Building (werkplaats)
- 9 Model Industries Building (werkplaats)
- 10 Energiecentrale
- 11 Goederendepot
- 12 Officiersclub/postkantoor
- 13 Toegangspoort
- 14 Appartementen voor bewakers en gezinnen

ke dag en masse te kunnen bezoeken. Bovendien had de gevangene stapels contant geld in zijn cel. Zijn leven veranderde op slag toen de minister van Justitie van dit alles hoorde en besloot om Capone naar Alcatraz over te plaatsen. Daar aangekomen deed 'Big Al' een paar pogingen om gevangenisdirecteur Johnston om te kopen, maar tevergeefs. Capone verdiende in zijn hoogtijdagen 100.000 dollar per week en met een geschat vermogen van 62 miljoen dollar had hij tot de rijkste en machtigste Amerikanen behoord. In de 4,5 jaar die hij op Alcatraz doorbracht, werd hij een mannetje dat geen enkele vorm van respect kreeg van zijn medegevangenen, bedreigd werd en uiteindelijk moest toegeven: *"It looks like Alcatraz has got*

*me licked."* ("Het lijkt erop dat Alcatraz me heeft verslagen.") Als je op de reputatie of de naamsbekendheid van Alcatraz afgaat, zou je kunnen denken dat het een enorm complex betrof. Maar dat valt mee. Gedurende de 29 jaar dat het een federale gevangenis was,

werden naar The Rock 'verbannen' omdat ze zich in andere gevangenissen niet aan de regels hielden. *"If you break the rules in society, you go to prison. If you break the rules in prison, you go to Alcatraz,"* wil het gezegde. In de celblokken is het niet zo

### Na 4,5 jaar moest Al 'Scarface' Capone toegeven: 'Het lijkt erop dat Alcatraz me heeft verslagen'

zaten er in totaal maar 1576 mensen opgesloten; gemiddeld 270 tegelijk en bij elkaar minder dan één procent van alle toenmalige gedetineerden in de VS. Velen van hen

moeilijk om je voor te stellen hoe zwaar het leven op Alcatraz moet zijn geweest. Anders dan in veel andere gevangenissen waren de cellen eenpersoons en zaten de in-



mates van vijf uur 's avonds tot half zeven 's ochtends opgesloten. Overdag werd er geleefd volgens een strak werk- en eetschema. Er waren dertien officiële tellingen per etmaal en slechts vier basisrechten: op kleding, onderdak, eten en medische zorg. Al het andere waren privileges die moesten worden verdiend en die bij de kleinste overtreding kwijtraakte. Het bedreigen van een bewaker kon al leiden tot eenzame opsluiting in een van de isoleercellen in D-Block. Gedurende de eerste jaren was het regime het strengst. Er gold op Al-

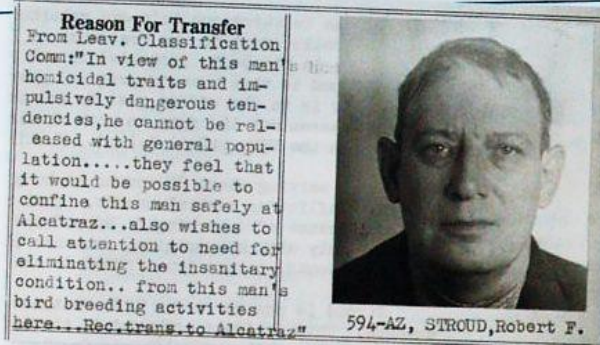
catraz voor de gevangenen zelfs een spreekverbod. Maar na verloop van tijd kwamen er iets meer vrijheden en mochten de gedetineerden bijvoorbeeld schildersspullen in hun cel hebben. Toch was verveling hun grootste vijand. En wat doen gevangenen die zich vervelen? Die bedenken plannen om weg te komen.

### Haaïen als cipiërs

Alcatraz had de reputatie dat het vrijwel onmogelijk was om eruit te ontsnappen. Vanaf het pleintje voor de hoofdingang, kijkend naar San Francisco, lijkt het zo gemak-

kelijk. Tussen het meest zuidelijke puntje van Alcatraz en de dichtstbijzijnde pier aan de wal liggen maar een luizige 1500 meter water. Een olympische zwemmer doet het in minder dan een kwartier. Maar The Rock werd niet voor niets gekozen als locatie voor deze *ultra maximum-security federal penitentiary*. De baai van San Francisco geldt namelijk als een van de meest verraderlijke wateren ter wereld. De watertemperatuur schommelt het hele jaar door rond een graad of 8 Celsius en de smalle doorgang onder de Golden Gate Bridge zorgt samen met de getijden voor krachtige stromingen van 9 knopen (16 km/h) rond het eiland. En voor zover de gevangenen wisten, zwommen er gevaarlijke haaïen rond.

Art Owen werkt bij de Golden Gate Parks Conservancy en leidt daarnaast toeristen rond op Alcatraz. Hij vertelt: "Dat van die haaïen is op zich waar. Er komen zo'n zestien verschillende soorten in de baai voor, al gaat het in de meeste gevallen om relatief ongevaarlijke haaïen die geen mensenvlees lusten. Maar het was een mythe die de gevangenvaarders graag in



### HOLLYWOODSE LEUGENS

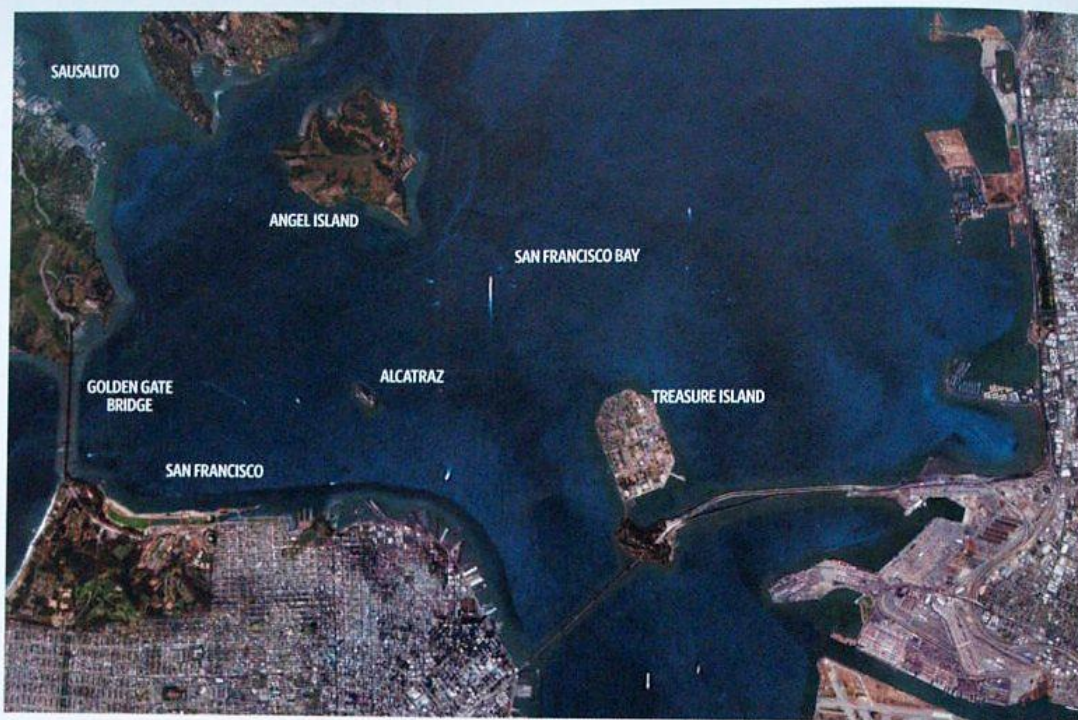
Een toen nog tamelijk jonge Clint Eastwood speelde in 1979 de hoofdrol in *Escape from Alcatraz*, de speelfilm over de vermoedelijk enige succesvolle vluchtpoging vanaf het Amerikaanse gevangeneiland. Volgens mensen die het kunnen weten is de film historisch gezien correct. Maar Hollywood hield zich wat Alcatraz betrof lang niet altijd aan de feiten. Het meest schrijnende voorbeeld is het verhaal van Robert Stroud, die in de Leavenworth-gevangenis in Kansas een straf uitzat voor moord. Met dank aan een vooruitstrevende gevangenisdirecteur mocht Stroud in zijn cel kanaries houden. Daar bleek hij erg goed in te zijn. Hij kreeg zelfs toestemming om een soort postorderbedrijfje in kanaries te beginnen. Maar daar kwam abrupt een einde aan toen Stroud een bewaker neerstak en werd overgeplaatst naar Alcatraz. In 1955 besloot Thomas Gaddis een boek over Stroud te schrijven: *The bird doctor of Leavenworth*. Zijn uitgever vond het een prima verhaal, op de titel na. Die veranderde hij in *The birdman of Alcatraz*. Klopte voor geen meter, maar klonk lekker. Tot groot genoegen van

Stroud sloeg het boek aan. Het werd zelfs een zeer succesvolle film met de destijds beroemde acteur Burt Lancaster in de hoofdrol. Stroud wordt daarin afgeschilderd als een zachttaardig slachtoffer van de harde maatschappij. Maar ook daar klopte bitter weinig van. In werkelijkheid was Stroud een psychopaat die impulsief en zonder een spoor van berouw te tonen mensen had vermoord. Het Amerikaanse publiek eiste op basis van de film dat die arme Stroud vervroegd werd vrijgelaten. De commissie die daarover ging, wilde het hem zo gemakkelijk mogelijk maken met vragen als "Wat vindt u ervan dat u misschien vrijkomt?" Strouds antwoord luidde: "Dat is heel fijn, want er zijn nogal wat mensen die ik moet ombrengen." Hij bleef dus achter de tralies en overleed op 21 november 1963. En hoewel hij hoopte dat zijn dood voor wereldwijde media-aandacht zou zorgen, gebeurde dat niet. De volgende dag hadden tv, radio en kranten namelijk iets veel belangrijkers te melden: de moord op president John F. Kennedy... En Stroud stierf in de obscuriteit die hij verdiende.



Het cellencomplex van Alcatraz bestond uit vier celblokken met in totaal 378 cellen. De zwaarst gestrafte gevangenen zaten in D-Block. Ze bleven 24 uur per dag in hun cel en mochten één keer per week een uurtje naar buiten - in hun eentje.





Alcatraz ligt op slechts 1,5 kilometer van de stad. Het getij en de smalle doorgang onder de Golden Gate-brug zorgen voor gevaarlijke stromingen rond het eiland die ontsnappen lastig maakten.

stand hielden natuurlijk.” Hoe uitzichtloos moet je situatie zijn dat je, met al die gevaren in het achterhoofd, het water in gaat? Als voorbeeld noemt Owen de gevangene Ralph Roe, die in 1933 na een bankroof en een schietpartij door de FBI werd gepakt en op Alcatraz belandde. Twee jaar later deed hij met Theodore Cole, zowel bankrover als kidnapper, een vluchtpoging. Wekenlang waren ze bezig om de tralies van een van de werkplaatsen door te zagen en op 16 december 1936, terwijl er een dichte mist over de baai lag, waagden ze het erop. Roe en Cole klommen uit het raam en forceerden het slot van het hek met een Engelse sleutel die ze uit de werkplaats hadden meegenomen. Met lege, afgesloten verblijken als drijvers doken ze het water in. Helaas voor hen stond er op dat moment zo’n krachtige stroming dat kleine schepen met geen mogelijkheid de baai binnen konden varen. Hoewel hun lichamen nooit werden gevonden, houden de autoriteiten het erop dat deze twee vluchtelingen zijn verdronken. Wat bezield de 24-jarige Roe om het toch te proberen? Owen: “Toen hij hier arriveerde, had Roe een

gesprek met de gevangenisdirecteur. Die maakte hem duidelijk dat zijn eerstvolgende verzoek om vervroegde vrijlating in 2004 in behandeling zou worden genomen. Met andere woorden: Roe had pas op 93-jarige leeftijd een kans om vrij te komen. Wat hem het water in dreef? Pure wanhoop. Roe zag zijn hele leven voor zich achter de tralies van Alcatraz. Hij had niets te verliezen.”

11 juni 1962 tijdens de beroemdste en misschien wel enige succesvolle ontsnappingspoging uit Alcatraz. Frank Lee Morris, Allen West en de broers Clarence en John Anglin ontdekten dat de achterwanden van hun cellen zacht waren geworden. Daar had de jarenlange blootstelling aan water uit de wasbak voor gezorgd. Met lepeltjes en andere kleine werktuigen bikten ze maandenlang het cement rond de

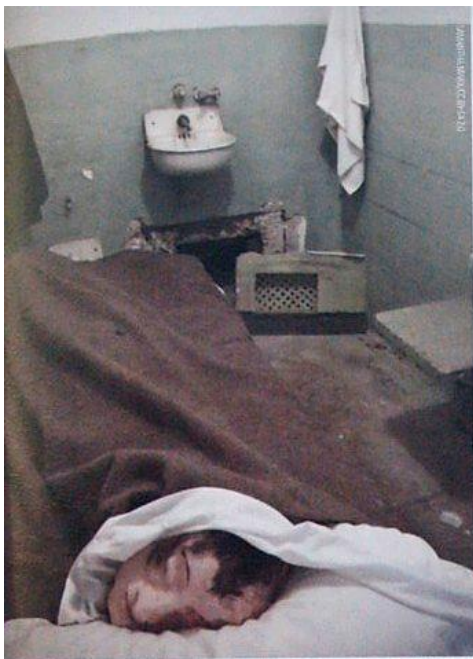
## Met lepeltjes haalden de gevangenen het zacht geworden cement rond de ventilatieroosters weg

### De Ontsnapping

Ralph Roe en Theodore Cole waren niet de enigen die een poging ondernamen om weg te komen van Alcatraz. Tussen 1934 en 1963 vonden er veertien ontsnappingspogingen plaats. Drieëntwintig gevangenen werden gepakt, zes doodgeschoten en vier verdronken in de baai. Vijf, onder wie dus Roe en Cole, worden nog steeds vermist. De andere drie verdwenen op

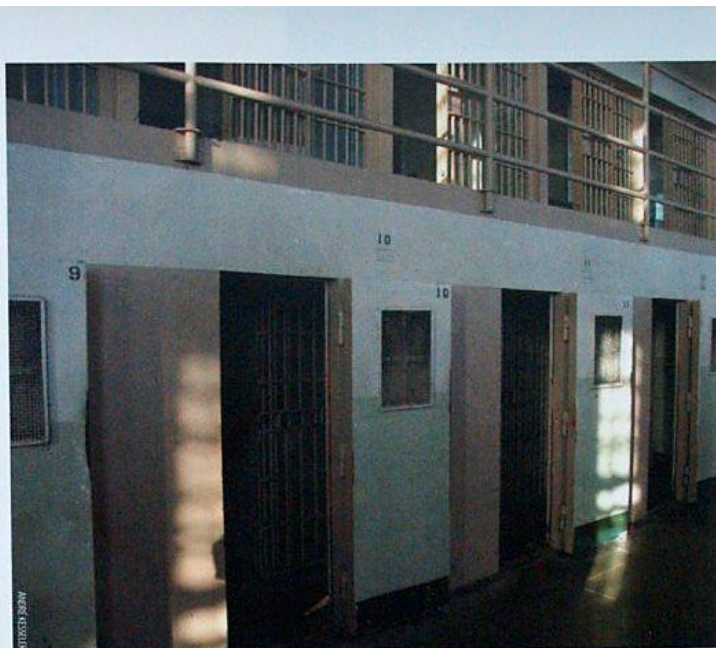
ventilatieroosters weg – millimeter voor millimeter. Toen de doorgangen eenmaal groot genoeg waren, klommen ze ’s nachts naar het dak, waar ze van gestolen regenjassen drijvers in elkaar knutselden. Bovendien hadden ze alle vier van zeep, van haar uit de ‘kapsalon’ en van het uit de muren gepulkte cement een nephoofd gemaakt. Dat lag op de avond van hun ontsnapping op hun kussen om de cipiers





Frank Morris en de Anglin-broers maakten voor hun escape from Alcatraz nephoofden van zeep, cement en haar. Zo omzeilden ze de nachttelling en behaalden een voorsprong van maar liefst dertien uur. Onder de wasbak: het gat waardoor (in dit geval) Morris in de ventilatieschacht kon komen.

te misleiden bij de *headcounts*, die twee keer per nacht werden gehouden. Uitgerekend West, die als het brein achter het plan wordt gezien, slaagde er in de 'nacht suprême' niet in om zichzelf door het gat in zijn cel te wurmen en in de ventilatieschacht te komen. Zijn drie handlangers hadden meer succes. Ze bereikten het dak, gleden via de



De ernstigste overtredingen van de gevangenisregels werden bestraft met een verblijf in een van de isoleercellen in D-Block. Gevangenen zaten dan urenlang naakt in het donker, in een voor de rest volledig lege cel.

regenpijp van het cellencomplex naar beneden, klommen over het hek en verdwenen. Niemand weet of ze het hebben gehaald. Owen: "Morris en de gebroeders Anglin, beroemd gemaakt door de film *Escape from Alcatraz*, staan na al die jaren nog op de lijst met gezochte personen. Als je nu de FBI belt met een aanwijzing over hun verblijfplaats, dan gaat die op onderzoek uit."

### Te duur en onveilig

Deze ontsnapping heeft vrijwel zeker bijgedragen aan de beslissing om de gevangenis te sluiten. Maar belangrijker was dat de operationele kosten de pan uitrezen. De gevangenen op de wal kostten per gedetineerde zo'n drie dollar per dag. Maar Alcatraz zat op 10 dollar. Alles moest immers per boot worden aangevoerd: voedsel, brandstof, allerlei voorraden, zelfs water. Speciale tankers brachten wekelijks een kleine 4 miljoen liter drinkwater naar het eiland.

Bovendien kwamen er steeds meer protesten tegen het feit dat al het afvalwater gewoon in de baai werd geloosd en was er zoveel achterstallig onderhoud ontstaan dat het tussen de 3 en 5 miljoen dollar zou kosten

om Alcatraz weer veilig te maken. Daarom besloot minister van Justitie Robert Kennedy het complex te sluiten. Op 21 maart 1963 werden de laatste gevangenen uit de cellen gehaald en naar de boot gebracht om vervolgens te worden verspreid over verschillende gevangenis in de VS. De laatste die op de boot stapte, was wapensmokkelaar Frank C. Weatherman. Toen aan hem werd gevraagd hoe hij over de sluiting dacht, zei hij: "*Alcatraz was never no good for nobody.*"

André Kessler sprak voor dit artikel met Art Owen van de Golden Gate National Park Conservancy. Verder raadpleegde hij de volgende literatuur:

- Richard Dunbar: *Alcatraz* | Casa Editrice Bonechi (2012)
- Golden Gate National Park Conservancy: *Alcatraz, the last day* | GGNPC (2012)
- Jay Stuler: *Alcatraz, the prison* | GGNPC (1998)

Links naar meer informatie vind je op [www.kijkmagazine.nl/artikel/alcatraz](http://www.kijkmagazine.nl/artikel/alcatraz)



De drie mannen die mogelijk als enige een succesvolle ontsnappingspoging ondernamen, worden nog steeds gezocht. De opsporingsinstanties lieten de gezichten zelfs verouderen om de pakkans te vergroten.

## Les 4.2 Je held achterna (exp-groep)

Jullie gaan de tweede helft van deze les oefenen met **Triolezen**.

Stap 1: Je docent verdeelt de klas in 10 drietallen.

Stap 2: Let op de volgende spelregels van het Triolezen, die zijn erg belangrijk:

In ieder groepje van drie krijgen de groepsleden een eigen rol. In zo'n rol mag je niet alles doen wat je wilt, je hebt juist enkele handicaps:

- maar één van jullie drieën krijgt een tekst. Hij/zij is het *Oog*: deze leerling mag de tekst lezen en is dus een soort uitvoerder.
- hij wordt aangestuurd door het *Brein*: dit is de leerling die de aanpak van de groep bedenkt om de tekst die alleen het Oog voor zich heeft samen te vatten. Het Brein mag als enige in de groep vragen stellen.
- de derde leerling is het *Geheugen*. Dit is de enige leerling die iets mag opschrijven. De taak van het Geheugen is om belangrijke dingen te onthouden, d.w.z. te noteren. Het Geheugen doet dit alleen wanneer het Brein daarvoor de opdracht geeft.

Het Brein is dus heel belangrijk: dit is degene die alles aanstuurt en bepaalt wat er gebeurt.

Het Brein mag de juiste vragen stellen aan het Oog en moet proberen goede opdrachten te geven aan het Geheugen.

Let op! Het Brein mag het Oog niet vragen om de hele tekst even voor te lezen.

- Bedenk nu eerst even 5 minuten met je groep wat goede opdrachten zijn, wat denken jullie?

Stap 3: Je krijgt een tekst uitgedeeld, maar het Oog laat deze nog even omgedraaid op tafel liggen. Op een teken van de docent kunnen jullie beginnen met Triolezen.

Stap 4: Jullie krijgen op het teken van je docent 10 minuten de tijd om de opdracht uit te voeren.

Stap 5. Als jullie klaar zijn ga je eerst 5 minuten met z'n drieën evalueren (nabespreken) welke leesstrategieën jullie nu gebruiken hebben. Vraag je bijvoorbeeld af hoe de rollen gespeeld werden:

- Welke vragen stelde het Brein aan het Oog? Waren ze bruikbaar?
- Welke opdrachten gaf het Brein aan het Geheugen? Kon daar een goede samenvatting mee geschreven worden?
- Hoe snel reageerde het Oog? Kon het iets met de snelle vragen en aanwijzingen van het Brein?
- Kon het Geheugen de opdrachten van het Brein een beetje ordenen?

Stap 6. Als je klaar bent met nabespreken, kijk dan nog even naar de samenvatting die het Geheugen gemaakt heeft.

Stap 7. De Geheugenleerlingen van de klas laten horen hoe ze de tekst hebben samengevat. Iedere groep laat een klein fragment van de samenvatting door het Geheugen voorlezen.

Er is tot slot één belangrijke vraag.

Welke leesstrategieën (vragen van het Brein, opdrachten aan het Geheugen, observaties van het Oog) die je vandaag gebruikt hebt zijn bruikbaar in een andere situatie, bijvoorbeeld bij een toets?

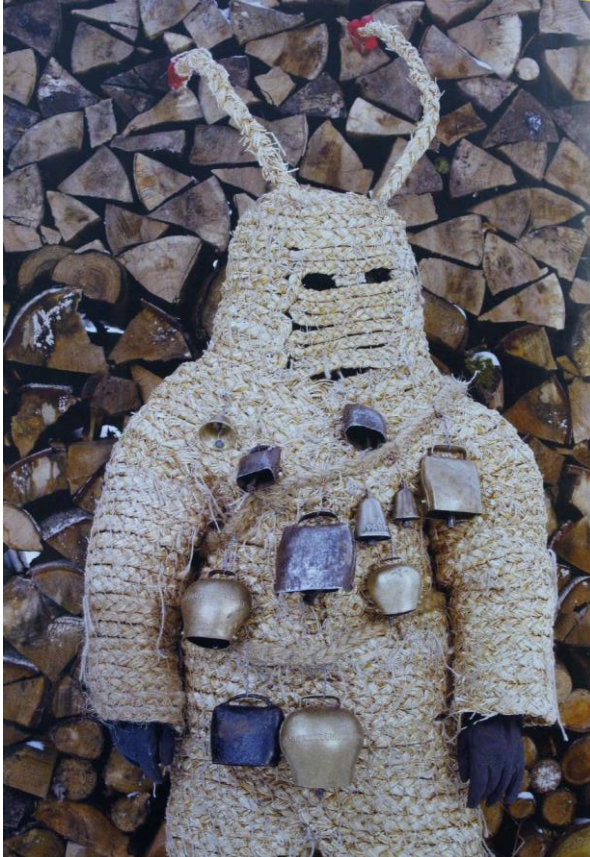


## **Bijlage 6**

# En nu eens iets heel anders

Een lessenserie voor Havo 2 controle  
Bij Nieuw Nederlands H3-6 Lezen

## Les 1



*Duitsland: In Bad Herrenalb verschijnt op kerstavond Pelzmärtle met het Jezuskind om stoute kinderen een standje te geven en met zijn stok te slaan. Dit pak van stro wordt met de drager erin dichtgenaaid.*

*Oostenrijk: Om de vijf jaar verzamelen de mannen uit het dorp Telfs een berg korstmos, waarmee ze wildemankostuums maken voor carnaval. Gewoonlijk eten ze voorafgaand aan het feest ook wat van het mos*

### Les 1.1 Beer, hertenbok, duivel

[1] Op het platteland worden oude gebruiken niet zomaar vergeten. In onze moderne tijd van gelikte mobieltjes herinneren deze gebruiken ons aan perioden waarin de mensen zich zorgen maakten om de oogst, de zonnewende en de donkere winterdagen. Het kwaad was 's winters dreigend op de achtergrond aanwezig, totdat het lente werd en de natuur weer tot leven kwam, de akkers vrucht droegen en vrouwen hun baby ter wereld brachten.

[2] De folkloristische feesten die van december tot Pasen overal in Europa plaatsvinden, laten zien dat we het contact met de natuur nog niet volledig zijn verloren. De festivals vallen samen met christelijke feestdagen, maar stammen uit voorchristelijke tijden. Hun oorsprong is vaak niet meer te achterhalen. Mannen – tot voor kort ging het vrijwel altijd om mannen – hullen zich bij die gelegenheden in een kostuum dat hun gezicht en lichaamsvorm onherkenbaar maakt, waarna ze de straat opgaan. Door hun uitdossing vervaagt de grens tussen mens en dier, beschaving en wildernis, dood en wedergeboorte, tussen de werkelijke en de spirituele wereld. 'Zo iemand neemt een tweevoudige persoonlijkheid aan,' zegt António Carneiro, die op het carnaval van Podence in Portugal verkleed gaat als een duivelse *careto*.

[3] De Franse fotograaf Charles Fréger reisde twee winters lang door negentien Europese landen, op zoek naar lokale folklore. De uitdossingen die hij heeft vastgelegd, verschillen per regio en zelfs van dorp tot dorp. In Corlata in Roemenië verkleeden mannen zich als hertenbokken die worden opgejaagd door als jagers verklede dansers. In Sardinië gebeurt hetzelfde met geiten, herten, wilde zwijnen of beren.



Portugal: In Lazarim trekken met carnaval **careto's** door het dorp. Met houten maskers voor lopen ze in optocht naar een vreugdevuur waarin de figuren **comadre** en **compadre** symbolisch worden verbrand.

Frankrijk: Op lentefeesten in de Pyreneeën spelen mannen de rol van beer die uit zijn winterslaap ontwaakt.

Een personage dat Charles Fréger overal aantrof, is de wildeman. Hij hult zich in dierenvellen, korstmos, stro of boomtakken. De wildeman, half mens en half beest, staat voor de complexe relatie tussen mens en natuur – die op het platteland sterker wordt gevoeld dan in de stad.

[4] De beer lijkt nog het meest op de wildeman: in sommige volksverhalen is de beer zelfs diens vader. Beren lopen ook rechtop en houden een winterslaap. Zijn symbolische dood en wedergeboorte na de winter zijn een voorbode van de lente, het vruchtbare seizoen. 'Door zich in een beer te veranderen, hoopt men het beest erin zichtbaar te maken en de beer in bedwang te houden,' zegt Fréger.

[5] Voor jongemannen fungeren folkloristische gebruiken vanouds ook als overgangsrite. Door zich als beer of wildeman te verkleden, 'tonen ze hun macht,' aldus de fotograaf. De kostuums zijn vaak behangen met koeienbellen, een teken van mannelijkheid.

[6] Zijn er mensen die echt denken dat met kostuums en rituelen het kwaad kan worden uitgebannen en de winterkou verdreven? 'Ze weten dat ze er geen geloof aan moeten hechten,' zegt Gerald Creed, die onderzoek deed naar tradities met Bulgaarse maskers. Het strookt niet met hun moderne opvattingen. En toch hebben ze het gevoel dat er in die overgeleverde rituelen misschien iets van waarde schuilt.

*Rachel Hartigan Shea, National Geographic, april 2013*

## Les 1.1 Beer, hertenbok, duivel

Tegenstellingen met inhoudswoorden (c-groep)

Je leest zodadelijk de tekst *Beer, hertenbok, duivel*. In deze tekst komen veel tegenstellingen voor. Zo zie je in de eerste twee zinnen al de tegenstelling tussen **oude** gebruiken en onze **moderne** tijd en in regel 4 zie je **donkere winterdagen** tegenover de **tot leven komende natuur in de lente**.

In deze tekst zie je heel veel van dit soort tegenstellingen, die telkens per woordpaar voorkomen, dus twee aan twee. Let op: het gaat hier om woorden met een echte betekenis, zogenaamde inhoudswoorden. (Dus het gaat niet om woordjes als *maar* of *echter*. Die geven wel een tegenstelling aan, maar betekenen van zichzelf niets)

Stap 1. Je leraar leest de eerste alinea samen met de klas door, en doet voor hoe jullie de tegenstellingen in de eerste alinea moeten opsporen.

Stap 2. Je gaat nu met je buur de overige 5 alinea's van de tekst verder doorlezen. Je bepaalt daarbij

1. onderwerp van de tekst (waar gaat de tekst over?: in een of enkele woorden)
2. hoofdgedachte (wat is er met dat onderwerp aan de hand?: in één zin)
3. tekstdoel (wat wil de schrijver met de tekst bereiken bij de lezer?: 4 mogelijkheden!  
*Informeren,.....,.....,.....*)
4. publiek (voor wie zou de tekst geschreven zijn? Hoe zie je dat?)

Stap 3. Van je leraar krijg je - met je buur samen - een alinea toegewezen. Die alinea ga je helemaal onderzoeken op tegenstellingen die erin voorkomen. Je schrijft die tegenstellingen in je schrift. Als je iets eerder klaar bent met deze opdracht, dan ga je met de volgende alinea verder.

## Les 1.2 Weerwolfsziekte.

[1] Als de weerwolf symbool staat voor het beest in de mens, het beest dat zich verzet tegen de beschaving, dan zijn we eigenlijk allemaal weerwolven. Op momenten dat we geen innerlijke rust vinden, voelen we die wolf in onszelf rondsluipen en grommen. Als we ons ergeren aan een hinderlijke situatie en tegen iemand uitvallen, dan komt de wolf naar boven en neemt hij tijdelijk de controle over. Als we onze zelfbeheersing helemaal verliezen, komt de wolf vrij en breekt de hel los. De gevolgen kunnen dan verwoestend zijn.

[2] Zo vreemd is dat verborgen dier in ons helemaal niet, de mens deelt immers veel eigenschappen met de wolf: beiden zijn roofdieren die in een hiërarchische gemeenschap leven en in groepsverband het gelukkigst en gezondst zijn (ook al bestaat die groep bij de mens vaak maar uit twee personen). Beiden zijn goed in staat om te overleven, al is de wolf sterker dan de mens: een gevecht met een ongewapende mens zal een wolf vrijwel zeker winnen.

[3] In tijden van schaarste kwamen mensen en wolven in het verleden vaak tegenover elkaar te staan. Ondanks het feit dat de mens deze grote grijze jachtdieren al duizenden jaren geleden getemd heeft tot honden die een uiterst nuttige rol spelen bij de jacht, blijkt de oude, bijna onbeheersbare rivaliteit tussen mens en dier nog vaak genoeg springlevend te zijn. Alleen, de mens bedekt zijn eigen 'wilde' karaktertrekken met het masker van de 'beschaving,' want hij moet kunnen samenleven met zijn soortgenoten. De wereld heeft de mens op die manier gevormd, maar in zijn geest huist sinds de alleroudste tijden een fascinerende 'innerlijke' wolf.

[4] Het woord 'lykanthrop' (de Latijnse vorm van het Griekse *lykanthropos*) heeft dezelfde betekenis als 'weerwolf' en combineert de woorden *lukos* (wolf) en *anthropos* (mens). De term 'lykanthropie' wordt gebruikt voor de gedaantewisseling waarbij een man of vrouw in een

wolf verandert, maar het is ook een medische term waarmee psychologen verwijzen naar een reeks symptomen die worden veroorzaakt door een psychose, of gekte.

[5] Lykantropie kent vele symptomen, zowel milde als ernstige. Uit het recente verleden kennen we een voorbeeld van een 49-jarige vrouw die meerdere symptomen van lykantropie tegelijk vertoonde. Ze deed echter niemand kwaad en reageerde uiteindelijk goed op de medicijnen die ze kreeg toegediend. Haar verhaal werd in oktober 1977 gepubliceerd in *The American Journal of Psychiatry*.

[6] De vrouw voelde zich altijd minderwaardig en had daarom veel liefde van haar omgeving nodig. Ze was geobsedeerd door wolven: de dieren kwamen vrijwel voortdurend voor in haar dromen. Dit waren nog niet meteen abnormale klachten te noemen, maar ze bezorgden de vrouw wel grote problemen. Hoewel ze dit probleem tientallen jaren wist te bedwingen, kon ze op een dag tijdens een familiebijeenkomst haar demonen niet meer de baas blijven: ze bleek er een paar gruwelijke neigingen op na te houden.

[7] Het is een mooi voorbeeld van iemand die wordt overweldigd door haar 'innerlijke wolf': te midden van verbijsterde familieleden trok ze al haar kleren uit en begon zich werkelijk als wolf te gedragen. De vrouw was niet onder invloed van alcohol of drugs; wel leidde de hevigheid van haar psychiatrische stoornis ertoe dat langdurig onderdrukte gevoelens nu ongehinderd tot haar dagelijks leven konden doordringen. Ook de volgende nacht kwam haar wolvenaard weer naar boven. Deze keer kreeg de vrouw een aanval in haar slaapkamer, waar ze al grommend aan het bed begon te krabben en te kauwen. Ook nu was de hevigheid van de toeval opzienbarend: die duurde maar liefst twee uur.

[8] Omdat de vrouw zichzelf niet langer in de hand had, werd ze in het ziekenhuis opgenomen. Ze beweerde dat ze stemmen hoorde en door de duivel was bezeten. De artsen stelden daarop vast dat ze aan lykantropie leed: overdag voelde ze zich een wolfsvrouw en 's nachts een wolf, ze beschreef zichzelf werkelijk als een dier met klauwen, een vacht en grote tanden. Ook voorspelde ze dat ze nog lang na haar dood op aarde zou ronddwalen op zoek naar bevrijding uit deze benarde positie. In de spiegel zag ze een wolvenkop in plaats van haar eigen gezicht en men zag haar dan naar haar spiegelbeeld grommen. Na afloop vertelde ze dan vol angst dat ze maar één van beide ogen in de spiegel herkend had als van haarzelf, het andere oog kwam haar echter volkomen onbekend voor. Dat oog wierp haar een woeste blik toe, vervuld van haat. De vrouw was ervan overtuigd dat dit het oog van een wolf was.

[9] De artsen stelden een psychose vast. Ze behandelden haar met psychotherapie en medicatie om de verstoorde chemische balans in de hersenen, waardoor de stoornis veroorzaakt werd, te herstellen. Binnen een maand had de vrouw geen aanvallen meer en zag ze ook geen wolf meer in de spiegel. De andere symptomen zwakten daarna af, en na negen weken mocht ze het ziekenhuis verlaten. De artsen waren ervan overtuigd dat ze op het punt had gestaan om zelfmoord te plegen, maar ze hadden nu dus goede hoop op haar herstel.

[10] Lykantropie beperkt zich niet tot psychosen, maar kan ook een symptoom zijn van een depressie, van schizofrenie, van bi-polaire stoornissen en angststoornissen, van epilepsie of van fysieke veranderingen in de hersenen door bijvoorbeeld een tumor. Lykantropie kan nooit een volwaardige diagnose vormen, maar de erkenning ervan kan wel helpen bij het stellen van een complete diagnose.

naar: Jon Izzard 'Weerwolven' Veltman:2009

## Les 1.2 Weerwolfsziekte (c-groep)

Tekstverbanden via signaalwoorden (Nu dus geen inhoudswoorden!)

In hoofdstuk 3 en 4 van Nieuw Nederlands hebben we in de groene teksten gezien welke tekstverbanden er zijn.

Stap 1. Welke zijn dat ook alweer? Bedenk welke signaalwoorden bij deze verbanden horen. Je mag je boek nu erbij houden om de tekstverbanden en bijbehorende signaalwoorden op te zoeken.



Stap 2. Samen met je docent lees je eerst een keer de tekst over *Weerwolfsziekte* door.

Stap 3. Samen met je buur zoek je in iedere alinea de tekstverbanden uit hoofdstuk 3 en 4 op. Jullie verdelen de zaken, want anders duurt het misschien wel erg lang:

-Leerling A zoekt als naar tegenstellende verbanden, en daarnaast ook naar enkele voorwaardelijke, oorzakelijke en redengevende verbanden. Noteer verbanden en signaalwoorden in je schrift.

-Leerling B zoekt naar chronologische en opsommende verbanden, en daarnaast naar enkele toelichtende, vergelijkende en concluderende verbanden. Noteer verbanden en signaalwoorden in je schrift.

Let goed op de juiste signaalwoorden bij ieder tekstverband!

Stap 4. Als je klaar bent vergelijk je jouw antwoorden met je buur. Waren er moeilijkheden? Welke waren dat dan (of was er niets ingewikkelds aan)?



### Les 1.3 Kinderreclame verbieden!

Je krijgt van je docent een markeerstift.

Gebruik deze marker om het volgende in onderstaande tekst te onderstrepen.

1. Onderstreep **de zin** waarin de mening (het standpunt) van de schrijver staat.
2. Onderstreep **de argumenten** die de schrijver geeft voor zijn mening.
3. Omcirkel **de alinea** waarin de schrijver een argument dat eigenlijk tegen zijn argumenten ingaat lijkt toe te geven, maar vervolgens van tafel veegt.
4. Onderstreep **de zin (kies 1 zin!)** waarmee de schrijver een conclusie maakt bij zijn betoog (zijn overtuigende tekst samenvat) .

### Kinderreclame verbieden!

De stichting Mijn Kind Online wil reclame op kindersites verbieden. ‘Adverteerders zoeken steeds slimmere manieren om hun producten te laten figureren in de sociale hangplekken van kinderen op het internet’, zegt de stichting Mijn Kind Online. Volgens de stichting is er te veel reclame verstopt in online spelletjes en communities. Het lijkt me echter geen goed idee om reclame op websites voor kinderen te verbieden.

Ten eerste, een verbod op kinderreclame houdt in dat er gecensureerd wordt. In Nederland geldt nog altijd vrijheid van meningsuiting en daar past het censureren van informatie niet bij.

Ten tweede, adverteerders zullen binnen de kortste keren een andere manier hebben gevonden om reclame te maken wanneer reclame op websites voor kinderen verboden is. Zo is het altijd nog geweest en zo het ook wel blijven. Reclamebureaus maken altijd dankbaar gebruik van de enorme budgetten die bedrijven beschikbaar stellen voor promotie en reclame. Het zal ook wel bij een dergelijk aanbod weer lukken om iets nieuws te verzinnen.

Kinderen gaan hun identiteit verbinden aan merken, zeggen tegenstanders van kinderreclame. Maar het is onzin te denken dat we kinderen weg kunnen houden van reclame. Reclame is overal en kinderen moeten leren ermee om te gaan.

Kortom, het is waanzin te denken dat we de wereld reclamevrij kunnen maken. Kinderen groeien nu eenmaal op in een nieuwe tijd en daar hoort reclame bij. We moeten niet proberen dit aspect de huidige maatschappij te verstoppen voor kinderen.

naar <http://weblogs.nrc.nl/weblog/discussie>

## Les 2

### Les 2.1. De betekenis van Anne Frank (c-groep)

In deze les lezen we onder meer teksten uit een boek, speciaal geschreven voor jongeren vanaf 13 jaar, dat gaat over Anne Frank. In de teksten gaan verschillende briefschrijvers in op de betekenis die Anne Frank vandaag nog voor ons heeft, als we de Jodenvervolging in de Tweede Wereldoorlog herdenken. Dat is iets wat we rond Bevrijdingsdag zeker altijd willen doen. In dit fragment komen drie mensen aan het woord met die hun mening geven over de betekenis van het dagboek van Anne Frank.

De fragmenten komen uit de inleiding van het boek. De schrijver sluit de inleiding uiteindelijk af met de vraag: *Wie was Anne Frank? Ik ga op zoek naar een antwoord op die vraag, gaat u mee?*

Maak met je buur samen de volgende vragen. Als jullie klaar zijn praten we met de hele klas nog over de betekenis die Anne Frank voor ons Nederlanders nog heeft op dit moment. Het is belangrijk dat de vragen hieronder voor dit gesprek af zijn.

### Vragen

1. Waarom is Merlijn Frank zo kwaad op de geëmotioneerde Amerikaanse toeriste die net uit het Anne Frankhuis naar buiten komt?
2. Waarom vervult het Merlijn Frank met weerzin (aversie) als mensen zich bekendmaken als oud-klasgenoot of bekende van Anne Frank ?
3. Merlijn Frank geeft lezingen aan jongeren op scholen over haar oorlogsverleden, zo is uit de 4<sup>e</sup> en 5<sup>e</sup> alinea van de tekst op te maken.
  - a. Waarom ontkent Merlijn Frank tegenover leerlingen elke familieband met Anne?
  - b. Kun je de heftigheid van Merlijn Franks reactie zodra ze geconfronteerd wordt met de naam en persoon van Anne Frank verklaren?
4. Waarom vindt Merlijn Frank de nominatie van Anne Frank voor de status van 'grootste Nederlander aller tijden' belachelijk?
5. Wat zou er gebeurd zijn als Anne Frank het concentratiekamp had overleefd? Deze vraag heeft in de tekst een opvallend antwoord.
  - a. Hoe zou Nederland dan op Anne Frank hebben gereageerd?
  - b. Kun je eerder in de tekst een beschrijving vinden van de Nederlandse reactie op de Jodenvervolgingen, in de eerste jaren na de oorlog?
6.
  - a. Hoe komt het dat de lezer de reactie van Anjo Roos op het Anne Frankhuis bijna opgelucht leest?
  - b. Zegt dat iets over de manier waarop wij het liefst naar Anne Frank kijken?
7. 'Sterker nog, dat Anne de oorlog niet overleefd had vond ik volkomen onacceptabel.' (alinea 9).
  - a. Wat zou deze opmerking voor reactie bij Merlijn Frank hebben opgeroepen.
  - b. Wordt uit alinea 9 duidelijk om welke reden juist Anne Frank zo tot de verbeelding van veel mensen spreekt?
8. Als je de laatste brief van Caroline Mars gelezen hebt en je vergelijkt de drie brieven, wat kun je dan van alle drie reacties op de nagedachtenis aan Anne Frank zeggen?

	Belang van Anne Frank voor nagedachtenis Jodenvervolging	Houding t.o.v. Anne Frank-industrie	Mening over Nederlandse behandeling van Joodse overlevenden van de kampen	Persoonlijke beschadiging door de oorlog
Merlijn Frank				
Anjo Roos				
Caroline Mars				

## Les 2.1. De betekenis van Anne Frank (c-groep)

[1] Nadat Anne Franks dagboek in Amerika was verschenen, begon het succes van het boek. Toen pas, vele jaren na de oorlog, kreeg ook Nederland door hoe afschuwelijk het lot van de Joden was geweest. Dat Anne Frank symbool werd van de Holocaust, wordt niet door iedereen gewaardeerd. Merlijn Frank, zelf een Joodse en ergens nog familie van Anne, reageerde fel op de vraag wat Anne Frank voor haar betekende. 'Altijd maar Anne', schrijft ze boven haar reactie. En daarna:

### **Altijd maar Anne.**

[2] Was het weerzin of woede die ik voelde op die bleekblauwe junidag daar op de Prinsengracht? Ik was zestien en wankelend op weg naar volwassenheid. Het Achterhuis had weer net een grote groep toeristen uitgespuugd. Iedereen leek zwaar onder de indruk, iemand veegde met een tissue langs een oog, een ander schreeuwde nogal hysterisch: 'Als dit meisje het toch eens als enige overleefd had...!'

[3] Was die uitroeiing, die vernietiging van weerloze onschuldigen dan minder erg geweest? Had ik dat mens willen toeroepen. Hoe graag had ik haar pad willen blokkeren, haar bij de kraag willen grijpen, haar een flinke oplawaai willen geven. Maar ik stapte opzij en knikte de passerende toeristen vriendelijk toe. Sindsdien heeft Anne nog vele malen en in verschillende gedaanten mijn pad gekruist.

[4] Tja, wat wil je ook met zo'n naam. 'Bent u familie?' is steevast de eerste vraag nadat ik ik mijn naam met een krijtje op een schoolbord heb gekalkt. Niet helemaal naar waarheid – heel in de verte ben ik dat namelijk wel – ontken ik dat met grote stelligheid. Het hebben van zo'n naam is immers geen verdienste en meeliften op andermans bekendheid wil ik voor geen goud. Integendeel.

[5] Wanneer er weer eens iemand opduikt die in Annes klas blijkt te hebben gezeten of bij haar in de straat heeft gewoond en daardoor volop in de (Amerikaanse) schijnwerpers komt te staan, dan zie ik dat in verwondering en schaamte en soms met aversie. Het valt niet mee aan mijn doorgaans jonge publiek voor wie de Jodenvervolging is samengebond in het leven van één enkel meisje, uit te leggen dat er nog honderdduizenden andere meisjes waren, allemaal unieke mensen met bijzondere verhalen. Soms als ik mijn kleine familiegeschiedenis vertel en spreek over hoop en wanhoop, over leven en overleven, als de kinderen muisstil mijn verhaal hebben gevolgd, dan lijkt het even of mijn boodschap is overgekomen. Maar dan, als de eerste emoties zijn weggeslikt, als de stilte is weggeëbd, komen weer de vragen: 'Hebt u Anne gekend, wel eens ontmoet, vond u haar aardig...?'

[6] Anne, Anne, altijd maar Anne. Nog niet zo lang geleden werd ze samen met Erasmus, Rembrandt en Willem van Oranje genomineerd voor 'grootste Nederlander aller tijden'. Het slachtofferschap als prestatie! De grenzeloze verering die haar tot heilige, tot mythe heeft gemaakt, de miljoenen bezoekers die haar Achterhuis in een bedevaartsoord veranderden, hebben me – en niet alleen mij – altijd gestoord. Maar kritiek op een heilige is taboe. Wat zou er gebeurd zijn als ze het concentratiekamp had overleefd? Dan was ze net als alle anderen kil ontvangen in het naoorlogse Nederland.

[7] Om de herinnering aan haar levend te houden zijn scholen, straten, plantsoenen, postzegels en penningen kennelijk niet genoeg. Ze moet de status krijgen van een popster, een heldin, een heilige, en voor eeuwig schitteren aan het firmament. Met de hele Anne-Frank-industrie die daaraan vastzit. Die verering maakt het meisje vele malen belangrijker dan ze in wezen was. Als we niet willen inzien, dan hebben we weinig historisch inzicht. Het getuigt ook niet van goede smaak of mededogen tegenover al die anderen die ook niet terugkeerden, die soms net als Anne hun gedachten aan het papier toevertrouwden, maar die nooit werden gelezen of gehoord.

*Merlijn Frank*

[8] Maar Anne Frank heeft ook veel positieve gedachten losgemaakt. De historica Anjo Roos vertelt dat Anne haar leven enorm beïnvloed heeft: ze heeft haar geïnspireerd om te gaan schrijven en geschiedenis te gaan studeren.

[9] ‘Voor mij persoonlijk kwam de kennismaking met Anne Frank op het moment dat een leerling uit mijn klas naar de Anne Frankstraat verhuisde. Dit was de aanleiding voor mijn onderwijzer om een heel verhaal over Anne Frank te vertellen. Ik was pas negen jaar oud, maar wilde toch onmiddellijk ‘dat dagboek’ lezen. Veel stukken waren voor mij onbegrijpelijk en veel te moeilijk, maar toch had ik het idee dat ik Anne ontzettend goed had leren kennen. Sterker nog, dat Anne de oorlog niet overleefd had vond ik volkomen onacceptabel.

[10] Ik besloot – dat kan gewoon als je negen bent – dat Anne nog ergens leefde en dat ik een dagboek moest beginnen dat aan haar gericht was. In het dagboek schreef ik ‘lieve Anne’ over mijn dagelijkse besommeringen alsof ze er gewoon was. In de klas kwam ik ook in actie. Samen met een vriendinnetje begon ik een ‘schrijverscollectief’ en we schreven boeken waarin we met een tijdmachine teruggingen in de geschiedenis.

[11] Uiteraard kwamen we ook even langs bij het Achterhuis en wisten te voorkomen dat Anne en haar familie werden opgepakt. Vandaag de dag houd ik Anne levend door mijn leerlingen over haar te blijven vertellen en ieder jaar met een groep Hongaarse en Nederlandse kinderen het Achterhuis te bezoeken.’

*Anjo Roos*

[11] Nog een korte reactie:

‘Ik ben een paar jaar geleden naar het Anne Frank Huis geweest, omdat we Australische vrienden te logeren hadden, die er graag naartoe wilden. Anders was ik er waarschijnlijk nog niet geweest.

[12] Mijn Australische vrienden wisten meer dan ik. Niet dat ik het niet belangrijk vind dat men weet wat er gebeurd is. Het is heel goed dat het dagboek uitgegeven is. Maar we moeten ons goed realiseren dat Anne Frank een van de velen is. Er zijn veel meer, misschien wel veel ergere verhalen over de oorlog. Alleen zijn zij niet opgeschreven en uitgegeven. Mijn opa zat in het verzet en heeft in Rotterdam gevochten.’

*Caroline Mars*

*Naar: Hans Ulrich, Wie was Anne Frank. Haar leven, het Achterhuis en haar dood. Een korte biografie voor jong en oud, 2010*

## Les 2.2 Waar is die snackbar nou? (c-groep)

- 1 Wat is het onderwerp van de tekst?
- 2 Wat is de bron van de tekst?

Lees de tekst nu helemaal. Kies bij elke vraag de juiste leesstrategie.

- 3 Noteer de betekenis van de volgende woorden en uitdrukkingen. Pas een woordraadstrategie toe of gebruik een woordenboek.  
*gedesoriënteerd (al. 1) – psychische bijstand (al. 1) – acuut (al. 2) – repatriëren (al. 2) – het topje van de ijsberg (al. 2) – lokaal gebruik (al. 2) – naïef (al. 3) – manisch (al. 4) – workaholic (al. 5) – katalysator (al. 5) – klinische psychologie (al. 7)*
- 4 Wat betekent het als je 'letterlijk en figuurlijk' ver van huis bent? (al. 1)
- 5 Deskundigen vinden vijfhonderd meldingen per jaar 'het topje van de ijsberg'. (al. 2) Wat is hun argument?
- 6 Waardoor kunnen mensen ontsporen als ze op vakantie zijn? Noteer drie oorzaken.
- 7 Hoe komt het volgens Wiljo Meester dat mensen op vakanties gaan die eigenlijk helemaal niet bij ze passen? (al. 3) Noem vier redenen/oorzaken.
- 8 Aan welk signaalwoord herken je de derde reden/oorzaak?
- 9 '... eet niet goed of geeft opeens veel geld uit.' (al. 4) Bij welk symptoom uit de tweede zin van alinea 4 is dit een toelichting?

- 10 Welke drie groepen mensen lopen extra risico op een inzinking tijdens hun vakantie? (al. 5)
- 11 Welke twee ontwikkelingen in de hulpverlening schetst Carolien van Zuilekom van alarmcentrale Eurocross Assistance?
- 12 Noteer van beide ontwikkelingen de oorzaak.
- 13 Hoe kun je volgens Wiljo Meester het risico op een psychische crisis tijdens de vakantie zo veel mogelijk beperken? Noem drie manieren. (al. 6)
- 14 Hoe komt het volgens Ad Vingerhoets dat in theorie ook een paracetamolletje kan helpen tegen heimwee? (al. 7)
- 15 Voor welk publiek is deze tekst geschreven? Leg je antwoord uit.



## Waar is die snackbar nou?

1 Vakantiegangers met plotselinge angststoornissen en extreme heimwee, of Hollanders die gedesoriëteerd door een buitenlandse stad zwerven. Wiljo Meester, directeur van de internationale crisishulpdienst Health Care Special Services (HCSS), kent de verhalen allemaal. Is de reiziger letterlijk en figuurlijk ver van huis, dan komt Meester met zijn team in actie om psychische bijstand te verlenen of de terugreis naar Nederland te begeleiden.

2 Vijfhonderd keer per jaar worden alarmcentrales gebeld door de reisleiding of partners van de vakantieganger in acute psychische nood. In honderd gevallen is de situatie zo ernstig dat mensen moeten worden gepatriëerd. Het topje van de ijsberg, aldus deskundigen, want de meeste problemen worden niet gemeld. Een op de drie mensen ziet de inzinking niet aankomen en ontspoort op vakantie voor de eerste keer, zegt Meester. 'Dat kan komen door het gemis van een vertrouwde omgeving, door teleurstelling dat de vakantie anders verloopt dan gedacht of doordat ze niet kunnen wennen aan klimaat en lokale gebruiken.'

3 Veel Nederlanders hebben behoefte aan houvast op vakantie. 'Ze gaan naar Spanje, maar verwachten dan wel snackbar Febo of Broodje van Kootje om de hoek.' Naïef? Misschien, vindt Meester. 'Maar mensen laten zich nu eenmaal makkelijk verleiden door zon en disco's en bereiden zich lang niet altijd goed voor op wat de vakantie werkelijk inhoudt. Bovendien voelen ze zich onder druk gezet doordat de burens immers ook met vakantie gaan. De drempel om verre reizen te maken is laag. Als zulke vakanties niet bij je passen, kan het misgaan.'

4 Dat misgaan kan vrij ernstige vormen aannemen, aldus Meester. 'De vakantieganger wordt angstig, raakt in paniek en raakt de controle over zichzelf kwijt. Hij slaapt slecht, heeft soms waandenkebeelden, wordt manisch, eet niet goed of geeft opeens veel geld uit. Medereizigers denken soms dat er drugs in het spel zijn, terwijl dat meestal niet zo is.'



5 Workaholics en mensen die al psychische problemen hebben, lopen extra risico op een inzinking tijdens hun vakantie, zegt Carolien van Zuilekom van alarmcentrale Eurocross Assistance. 'Dat geldt ook voor mensen met beginnende dementie. Voor hen kan weg zijn uit de dagelijkse routine werken als een katalysator van hun ziekte. Door de toenemende vergrijzing moeten wij steeds vaker dergelijke patiënten te hulp schieten. En doordat telefoontjes vaker uit verre landen komen, wordt hulp steeds duurder.' Dat kan problematisch zijn voor mensen die zich niet goed hebben verzekerd, maar wel terug naar Nederland moeten worden gebracht. 'We kennen schrijnende gevallen van mensen die daarom niet adequaat konden worden geholpen', zegt Van Zuilekom.

6 Het beste is het risico op een psychische crisis tijdens de vakantie te beperken, adviseert Wiljo Meester. 'Dat betekent: goed inlezen over de plek van bestemming en regelmatig contact houden met het thuisfront. Houd je niet van verre reizen, zoek je vakantie dan liever dichterbij huis.'

7 Volgens Ad Vingerhoets, hoogleraar klinische psychologie in Tilburg, kan tegen heimwee in theorie ook een paracetamolletje helpen. 'Emotionele pijn is

volgens onderzoek vergelijkbaar met fysieke pijn die met een pijnstiller kan worden bestreden', vertelt Vingerhoets, die zo'n pil onlangs adviseerde aan een man met ernstige heimwee. 'De man én zijn vrouw hadden vervolgens een fantastische vakantie in Noorwegen.'

8 Binnenkort gaat Vingerhoets zelf ook met vakantie. Naar Zeeland, anderhalf uur rijden van huis. Hij heeft geen last van heimwee of angst voor een inzinking. Nee, hij heeft gewoonweg geen zin in de onrust van een verre reis.

*Naar: Annemieke Kooper, Brabants Nieuwsblad / DeStem, 19 juli 2011*

## Les 3

### Les 3.1. Jongens en meisjes gescheiden? (c-groep)

De volgende tekst is behoorlijk actueel. Misschien sta je er even van te kijken, maar er zijn mensen die beweren dat het beter zou zijn om jongens en meisjes weer gescheiden naar school te laten gaan.

Luister naar de plannen van je docent met deze les. Je ziet hieronder de vragen bij de tekst.

Opdracht  
**3**

Lees tekst 3 oriënterend.

- 1 Wat is het onderwerp van de tekst?
- 2 Wat is de bron van de tekst?

Lees de tekst nu helemaal. Kies bij elke vraag de juiste leesstrategie.

- 3 Noteer de betekenis van de volgende woorden en uitdrukkingen. Pas een woordraadstrategie toe of gebruik een woordenboek.  
*experimenteren (al. 2) – structuur (al. 3) – talent (al. 3) – criterium (al. 4) – baat hebben bij (al. 4) – emeritus (al. 4) – pedagogiek (al. 4) – radicaal (al. 7) – verbaal (al. 7) – impulsief (al. 7) – te kort door de bocht (al. 8) – sekse (al. 8)*
- 4 Wat is het verband tussen de eerste en tweede zin van alinea 2?
- 5 Staan er in alinea 2 feiten of meningen? Geef een voorbeeld.
- 6 'Als je kijkt naar de verschillen tussen jongens en meisjes, ligt gescheiden onderwijs voor de hand', aldus Wim Kuiper. (al. 3) Welke drie verschillen tussen jongens en meisjes worden in deze tekst besproken? Baseer je antwoord op de alinea's 3 tot en met 7.
- 7 Waarom is het huidige onderwijssysteem niet zo geschikt voor jongens? (al. 4)
- 8 'Een jongen loopt gemiddeld 1,5 jaar achter op zijn taalontwikkeling ten opzichte van een meisje', volgens Louis Tavecchio. Is dit een feit of een mening?
- 9 Welk argument noemt Jelle Jolles vóór het idee van gescheiden klassen? (al. 6)
- 10 Wat is het verband tussen de laatste en voorlaatste zin van alinea 6?
- 11 Aan welk signaalwoord herken je dat verband?
- 12 Welk argument voert Jelle Jolles aan voor zijn mening dat het idee van de gescheiden klassen niet te radicaal moet worden ingevoerd? (al. 7)
- 13 Aan welk signaalwoord herken je dit argument?
- 14 Wat is de kernzin van alinea 8 en 9 samen?

- 15 Wat is het verband tussen alinea 8 en 9?
- 16 Wat vindt Annemarie van Langen van het idee van Kuiper? (al. 8)
- 17 Wat is daarbij haar argument?
- 18 Aan welk signaalwoord herken je dit argument?
- 19 Wat vindt de VO-raad van het idee van Kuiper? (al. 9)
- 20 Formuleer in eigen woorden wat het argument van de VO-raad is.
- 21 Met welk doel is deze tekst vooral geschreven? Kies uit: amuseren, informeren, activeren of overtuigen. Leg je antwoord uit.



## Jongens en meisjes gescheiden?

1 Een oproep van een schoolbesturenvereniging om lessen te scheiden voor jongens en meisjes is in Den Haag enthousiast ontvangen. 'Als kinderen daardoor beter presteren, is de minister een voorstander', zegt de woordvoerder van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).

2 In Nederland en omliggende landen presteren jongens gemiddeld slechter dan meisjes. Ze volgen onderwijs op een lager niveau, blijven vaker zitten en verlaten de school vaker zonder diploma. Wim Kuiper, voorzitter van de Besturenraad, een vereniging van 540 schoolbesturen met in totaal 2.200 scholen, riep daarom scholen maandag in het dagblad *Trouw* op om te experimenteren met gescheiden lessen.

3 'Meisjes kunnen al jong goed plannen en samenwerken, jongens hebben meer structuur nodig', zegt Kuiper. In het huidige onderwijssysteem komt het talent van jongens volgens hem niet tot zijn recht. 'Als je kijkt naar de verschillen tussen jongens en meisjes, ligt gescheiden onderwijs voor de hand.' Kuiper wil niet terug naar aparte jongens- en meisjesscholen, maar het lijkt hem een goed idee om in de eerste jaren van de middelbare school klassen te scheiden bij vakken als wiskunde en taal.

4 Het huidige onderwijssysteem is sterk gericht op taal, en de leerkrachten – voornamelijk vrouwen – zien taal als een belangrijk criterium om prestaties te meten. Dat past goed bij meisjes, maar jongens zouden meer baat hebben bij een aanpak die gericht is op ruimtelijk inzicht. 'Een jongen loopt gemiddeld 1,5 jaar achter in zijn taalontwikkeling ten opzichte van een meisje,' aldus Louis Tavecchio, emeritus hoogleraar pedagogiek.

5 De oproep om jongens en meisjes te scheiden, is niet nieuw. Veertig jaar geleden gingen ook stemmen op voor zo'n splitsing van de klassen. Toen was dat om meisjes beter te laten presteren. In een gemengde klas zouden ze worden overschreeuwd door jongens.

6 Volgens Jelle Jolles, die hersenonderzoek doet aan de Vrije Universiteit Amsterdam, zijn gescheiden klassen



geen slecht idee. 'Dat kan inderdaad voor zowel jongens als meisjes positieve effecten hebben. Bij de exacte vakken bijvoorbeeld: meisjes worden door jongens geremd, omdat die beter zijn of doen alsof ze beter zijn.'

7 Toch maakt Jolles zich ook zorgen over de invoering van gescheiden klassen. 'Het moet niet te radicaal worden doorgevoerd, zodat scholen heel veel vakken gescheiden gaan geven. Jongens en meisjes kunnen in gemengde klassen namelijk van elkaar leren. Jongens kunnen zich vaak net iets minder goed verbaal uitdrukken. Ze zijn impulsiever dan meisjes, maar kunnen via taal leren die impulsen beter te beheersen. Van meisjes kunnen ze leren hoe je je in taal uitdrukt. Meisjes kunnen van jongens leren wat ondernemender te worden.'

8 Niet iedereen is enthousiast over het idee van Kuiper. 'Het is te kort door de bocht om leerlingen alleen op grond van hun sekse te scheiden', vindt Annemarie van Langen van de Radboud Universiteit in Nijmegen, die is gespecialiseerd in onderzoek naar achterblijvende groepen in het onderwijs. 'Er zijn immers naast sekse nog veel andere factoren die een rol spelen bij de prestaties in het onderwijs, zoals je leerstijl en je gezinsachtergrond.'

9 De VO-raad, de organisatie voor het voortgezet onderwijs die schoolbesturen vertegenwoordigt, voelt ook

nog weinig voor het invoeren van een jongens- en een meisjeswiskundeklas. 'Er moet eerst meer onderzoek komen naar de oorzaken van de achterstand van jongens

op school. Pas daarna kunnen we gaan denken aan een oplossing', zegt een woordvoerder.

Naar: Sarah Venema, de Volkskrant, 16 augustus 2011

## Les 3.2

### **Wat als de mens op voedselpillen zou kunnen leven? (c-groep)**

Stap 1. Je wordt door je docent in een groepje van 4 leerlingen ingedeeld. Iedere groep krijgt een set teksten, één voor Leerling A, voor Leerling B, voor Leerling C en voor Leerling D.

Stap 2. Jullie lezen de tekst, vervolgens bespreek je met je drie groepsgenoten hoe de vier verschillende tekstdelen aan elkaar moeten worden gelast. Daarna verken je je eigen tekst op hoofd-en bijzaken.

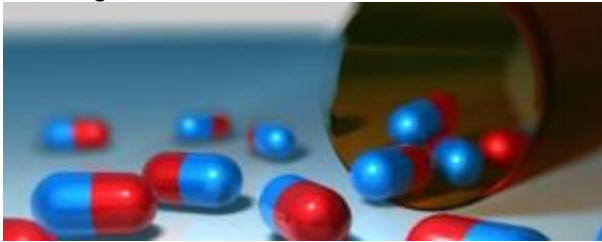
Stap 3. Je hebt jouw tekstdeel gelezen en streept door wat niet-belangrijke informatie is. Daarna maak je - net als je groepsgenoten - een samenvatting van maximaal 15 woorden per alinea (waarbij je ook wel eens een complete alinea mag overslaan). Zo komt er een telegramversie van ieder van de 4 tekstdelen.

Optie: als je ergens niet uitkomt in jouw tekstdeel: in elke andere groep zit iemand die hetzelfde doet als jij (iemand die jouw letter op zijn tekst heeft). Je kunt een keer met die 'nummergenoot' overleggen, jullie materiaal vergelijken en vaststellen of deze leerling dezelfde informatie geselecteerd heeft als jij.

Stap 4: Jouw groepje voegt de samengevatte tekstdelen nu bij elkaar. Jullie hebben in je groepje nu een complete, sterk verkorte tekst.

Stap 5: Je docent spreekt met de klas na waarom bepaalde passages wel of niet zijn opgenomen in de samenvatting. Houd de oorspronkelijke tekst bij de hand: je kunt vragen verwachten als: waarom mocht zin X wel in jouw samenvatting blijven staan, maar zin Y niet?' Dat gebeurt zeker als andere groepen dat anders gedaan hebben dan jouw groep.

Geloof het of niet, maar dat zijn belangrijke vragen.



## Wat als de mens op voedselpillen zou kunnen leven?

**[1] We vinden de wereld waarin we leven volstrekt vanzelfsprekend. Maar vul één feit anders in, en hij ziet er plots volkomen anders uit. In deze serie kleuren we elke aflevering zo'n 'wat als...'-scenario in. Deze keer: stel dat we al onze benodigde voedingsstoffen in pillen zouden kunnen stoppen. Wat voor gevolgen zou dat hebben?**

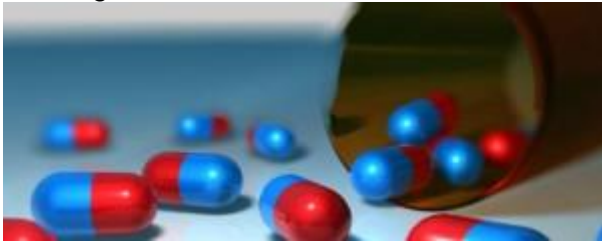
[2] *Op zomaar een ochtend in het jaar 2037 stapt Leon geeuwend uit zijn bed. Hij loopt de trap af en ziet dat zijn vrouw al op is en de kinderen klaar zijn om naar school te gaan. "Vergeet jullie lunchpillen niet", roept zijn vrouw zijn dochter en zoon na, en ze geeft hen ieder een rolletje regenboogkleurige tabletten. Nadat hij en zijn vrouw de kinderen gedag hebben gezegd, opent Leon een van de keukenkastjes. De verpakkingen met rollen bruine, rode, blauwe, gele en regenboogkleurige pillen staan huizenhoog opgestapeld. Leon pakt een rolletje met rode tabletten; vandaag heeft hij zin in jamsmaak. Nostalgisch denkt hij terug aan de tijd dat hij als kleine jongen als ontbijt altijd twee beschuitjes met aardbeienjam kreeg van zijn moeder.*

[3] *Dat veranderde allemaal toen de voedselpil vijftien jaar geleden zijn intrede deed. En dat heeft veel goeds gebracht in de wereld. Zo is het probleem van overgewicht aardig de kop ingedrukt. Ook is de eeuwigdurende voedselstrijd in de Derde Wereld eindelijk opgelost. We hebben er wel heel wat voor moeten opofferen: de voedselindustrie is ingestort en de horeca heeft flinke klappen gekregen. Ook onze lichamen moesten er even aan wennen. Maar inmiddels is bijna iedereen over op de eetpil. En de laatsten die nu nog tegen zijn, zullen ook snel inzien dat dit het beste is voor het welzijn van de mensheid. Toch?*

[4] Een voedselpil die in onze dagelijkse behoefte aan voedingsstoffen voorziet: het zou zomaar kunnen. Sterker nog, waarom is die er eigenlijk nog niet? In 1899 zag Mary Elizabeth Lease, een vrouwenrechtenactiviste, een toekomst voor zich waarin vrouwen niet meer hoefden te zwoegen in de keuken. 's Avonds hoefden zij hun man en gezin alleen maar synthetisch voedsel voor te zetten bij het avondeten. In de decennia daarna was vrijwel iedereen ervan overtuigd dat we tegen het einde van de twintigste eeuw op pillen, repen of plakken zouden leven. Dé oplossing voor een overbevolkte aarde – en handig tijdens interstellair ruimtevluchten.

[5] Inmiddels zijn we zover dat we ook daadwerkelijk voedingsstoffen in een pil kunnen stoppen. Kijk maar naar de rekken vol voedingssupplementen bij de supermarkt: van allerlei soorten vitaminen en mineralen tot visolietabletten. En de voedingsindustrie verzint er steeds nieuwe pillen bij. De mogelijkheid van een pil die deels of volledig onze dagelijkse voeding vervangt is dus niet eens zo gek. De introductie van dit systeem zou in arme landen een einde kunnen maken aan hongersnoden en de strijd om voedsel - en daarmee voor meer vrede op aarde kunnen zorgen. Ook hebben we dan een oplossing om de vele monden te voeden die er naar verwachting wereldwijd bijkomen. Voor de dieetindustrie komt zo'n maaltijd-in-een-pil eveneens goed uit. Die kan de pillen slijten aan (immer) lijnende westerlingen, waardoor we het obesitasprobleem de wereld uit kunnen helpen.





## **Wat als de mens op voedselpillen zou kunnen leven?**

**[1] We vinden de wereld waarin we leven volstrekt vanzelfsprekend. Maar vul één feit anders in, en hij ziet er plots volkomen anders uit. In deze serie kleuren we elke aflevering zo'n 'wat als...'-scenario in. Deze keer: stel dat we al onze benodigde voedingsstoffen in pillen zouden kunnen stoppen. Wat voor gevolgen zou dat hebben?**

### **Knorrende maag**

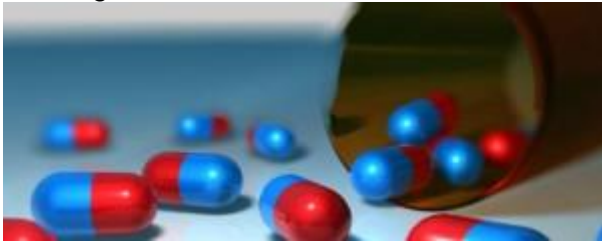
[6] Het klinkt natuurlijk allemaal heel mooi, maar er zitten meer haken en ogen aan dan je zou denken. Ten eerste rijst de vraag of de maaltijdpil ook echt de hongersnood in de wereld kan bestrijden. 'In eerste instantie lijkt zo'n pil een wondermiddel', zegt consumptiesocioloog Hans Dagevos van het LEI (Landbouw-Economisch Instituut, onderdeel van Wageningen Universiteit). 'Als je die pillen naar de Derde Wereld transporteert, hebben ze daar tenminste ook goed te eten, is de gedachte. Dan hoeven we niet meer te slepen met pakken tarwe en rijst, maar alleen vliegtuigen vol pillen te sturen.' Maar er is een keerzijde, vervolgt Dagevos. 'De mensen daar worden ontzettend afhankelijk van die pillenproducten. Je haalt hun eigen voorzienigheid weg: het leven van een lapje grond of een paar dieren.' Die afhankelijkheid zou je deels op kunnen vangen door pillenfabrieken in de arme landen neer te zetten. 'Maar in de praktijk zie je dat ook gewone pillen, medicijnen dus, vrijwel altijd in de rijke landen worden geproduceerd.'

[7] Stel nu dat de voedselpil echt de honger de wereld uit weet te krijgen. Dan zou door de steeds hogere levensverwachting ook de bevolking hard groeien; nog harder dan nu al het geval is. Met alle gevolgen van dien: problemen met de beschikbaarheid van water, energie, woonruimte, enzovoort. Uiteindelijk zou de armoede dus juist kunnen toenemen. 'Maar hongerreductie kan ook tot gevolg hebben dat mensen minder nakomelingen nodig vinden en er dus een daling in bevolkingsgroei optreedt', zegt Dagevos. 'Het is eigenlijk niet te voorspellen.'

[8] Een ander effect van de voedselpil dat lastig in te schatten is, heeft te maken met onze gezondheid. Kunnen onze magen en darmen het wel aan? 'De spijsvertering zal zich aanpassen,' zegt Renger Witkamp van Wageningen Universiteit. Hij is deskundige op het grensgebied tussen voeding en farmacologie. 'Op zich is dat normaal. Het darmkanaal van vegetariërs is bijvoorbeeld al ietsje langer dan dat van vleeseters. In dit geval gaat het echter de verkeerde kant op. De darmvlokken (de uitstulpsels in de darmwand die voedingsstoffen opnemen – red.) zullen waarschijnlijk kleiner worden. De darmen beginnen eigenlijk langzaam hun functie te verliezen; ze worden lui. Je krijgt dan waarschijnlijk last van enorme verstoppingen. Daarnaast kan de darmflora instorten. Dat kan negatieve gevolgen hebben voor onze afweer. Kortom, zo'n manier van 'eten' kun je niet bepaald gezond noemen.'

[9] Waar je ook rekening mee moet houden wanneer je volledig op de voedselpil zou overgaan, is je hongergevoel. Nu krijgen je hersenen een seintje zodra je voldoende hebt gegeten. Witkamp: 'Dat kun je bijna niet imiteren met een pil. Het lukt nog steeds niet om stoffjes te maken die je dit verzadigingsgevoel geven.' En als je met een constant knorrende maag rondloopt, is de kans aanwezig dat je teveel pillen neemt. Zo'n overdosis kan je dan weer dik maken. Daarmee wordt de gewichtscntrole, een van de voordelen van de maaltijdpil, tenietgedaan. Ook het teveel aan vitamines en mineralen kan dan problemen opleveren. Dit neemt niet weg dat in de toekomst, als we ooit een goed werkende verzadigingspil kunnen maken, de combinatie met een voedselpil uitstekend kan werken om het groeiende probleem van overgewicht aan te pakken.





## **Wat als de mens op voedselpillen zou kunnen leven?**

**[1] We vinden de wereld waarin we leven volstrekt vanzelfsprekend. Maar vul één feit anders in, en hij ziet er plots volkomen anders uit. In deze serie kleuren we elke aflevering zo'n 'wat als...'-scenario in. Deze keer: stel dat we al onze benodigde voedingsstoffen in pillen konden stoppen. Wat voor gevolgen zou dat hebben?**

### **Nooit meer chips**

[10] Zelfs als de nobele doelen van de voedselpil – het doen verdwijnen van hongersnood én overgewicht – worden bereikt, is het de vraag of we wel een pil willen die onze maaltijden vervangt. Velen zullen de cornflakes bij het ontbijt, de tosti tussen de middag, het zakje chips als tussendoortje en de overheerlijke ovenschotel 's avonds missen. 'Eten is echt wel iets meer dan wat voedingsstoffen naar binnen werken', zegt Dagevos. 'Je hebt niet alleen voedingswaarden, maar ook "voelingswaarden". Dat je ervan geniet en ervan ontspant, dat het er mooi uitziet. Allemaal ethische en esthetische aspecten van eten. Met zo'n kale, kille pil ga je dat natuurlijk allemaal missen.'

[11] Onze reactie op eten is volgens Witkamp goed terug te zien in ons brein. 'Voedsel prikkelt de zogenoemde hedonistische hotspots. Dat maakt dat je eten lekker vindt en je je er prettig bij voelt. We weten wel steeds beter welke stoffen verantwoordelijk zijn voor deze prikkeling, maar ze in pillen stoppen is een heel ander verhaal.'

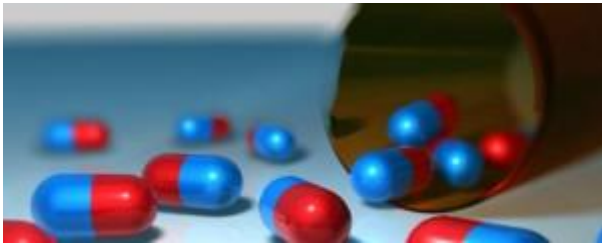
Ook de vele voordelen van het samen delen van maaltijden zouden we moeten opofferen. Zo blijkt uit verschillende onderzoeken dat kinderen die vier à vijf keer per week met hun ouders samen eten betere cijfers halen op school dan kinderen die dat nooit doen. Daarnaast is de kans kleiner dat ze een drugs-, drank-, of rookverslaving ontwikkelen, en hebben ze minder vaak onveilige seks en depressieve gedachten. Dan hebben we het nog niet eens over het uitwisselen van ervaringen, het aanleren van sociale vaardigheden en een manier om structuur en routine in het leven van kinderen aan te brengen. Dat allemaal gaat voor een groot deel verloren als we louter op pillen leven.

[12] Dit heeft overigens niet alleen verregaande consequenties op sociaal vlak, maar ook op financieel gebied. 'Nu heb je een duidelijke scheiding tussen de voedingsindustrie en de farmaceutische industrie. Maar dat zou door de voedselpil kantelen', schetst Dagevos. 'Het hele eetgebeuren zal dan waarschijnlijk in de farmacie terecht komen. Er zullen slechts een paar grote farmaceutische bedrijven zijn die alle touwtjes in handen hebben. Alle banen in de voedingsindustrie zullen verdwijnen. Het is bijna niet voor te stellen: een supermarkt – met nu tienduizenden producten – zou worden gereduceerd tot een klein loket waar je pillen kunt halen.'

[13] Op dit moment draagt de agrarische en voedingssector zo'n 10 procent bij aan het bruto nationaal product van Nederland; eenzelfde percentage van de beroepsbevolking heeft een baan hierin. Je kunt je dus wel voorstellen wat een financiële chaos de introductie van de voedselpil teweeg zou brengen: boeren, slagers, landbouw- en fabrieksarbeiders zouden hun baan verliezen. Voedingsproducenten, supermarkten en restaurants zouden allemaal failliet gaan. Geleidelijk aan zou de volledige voedseltak van de maatschappij overbodig worden.

'En dat is nogal wat, want we zijn nog nooit zo omringd geweest door eten – en plaatsen waar je het kunt kopen – als nu', zegt Dagevos. 'Het is moeilijk voor te stellen dat dat allemaal zal verdwijnen met zo'n pil.'

[14] Dat zal dan ook waarschijnlijk niet zonder slag of stoot gaan. Zodra de eerste banen op de tocht komen te staan, kun je demonstraties verwachten; tot zelfs opstanden van groepen die fel tegen de voedselpil zijn.



## Wat als de mens op voedselpillen zou kunnen leven?

**[1] We vinden de wereld waarin we leven volstrekt vanzelfsprekend. Maar vul één feit anders in, en hij ziet er plots volkomen anders uit. In deze serie kleuren we elke aflevering zo'n 'wat als...'-scenario in. Deze keer: stel dat we al onze benodigde voedingsstoffen in pillen zouden kunnen stoppen. Wat voor gevolgen zou dat hebben?**

### Levend veemuseum

[15] Zodra de onrust is gesust, krijgen we met een volgend dilemma te maken: wat doen we met al die verlaten landbouwgronden? Op een deel ervan wordt waarschijnlijk gebouwd om de groeiende bevolking van woningen te voorzien. Een ander deel zou kunnen worden teruggegeven aan de natuur. Wat dat voor effect zal hebben op de bestaande ecosystemen is lastig in te schatten. In de tropen zou landbouwgrond weer regenwoud kunnen worden. Dat zou voor veel bedreigde diersoorten, zoals de orang-oetan, een verademing zijn. Bepaalde snelgroeiende planten, zoals distels - en later bomen als de wilg en de berk - zouden Noordwest-Europa veroveren. Daar komen allerlei insecten en muizen op af en die trekken op hun beurt weer vogels en andere roofdieren aan.

[16] Dat allemaal heeft, naast voordelen voor de natuur, ook nadelen voor onszelf. 'Er zouden zeker natuur- en vooral landschapswaarden verloren gaan', zegt natuur- en landschapsdeskundige Rob Lenders van de Radboud Universiteit Nijmegen. 'We zien dat nu ook al gebeuren in Zuid-Europa en in Frankrijk, waar steeds meer landbouwgronden worden verlaten.' Verder is het natuurlijk de vraag wat we doen met al het vee dat Nederland rijk is. We zouden de beesten kunnen laten verwilderen. 'Of we zouden ze tegen hoge kosten in een soort levend museum in stand kunnen houden', zegt Lenders. Er zouden in elk geval geen dieren meer hoeven te worden geslacht voor vlees.

[17] Het verdwijnen van de landbouw zou het milieu goed uitkomen. De agrarische sector was in 2010 verantwoordelijk voor maar liefst een derde van de totale uitstoot aan broeikasgassen. Scheten en boeren latende koeien vormen daar een groot gedeelte van, maar ook methaan en lachgas – veroorzaakt door het uitstrooien van mest op het land. Daarnaast heb je nog de uitstoot van kooldioxide in de glastuinbouw. Dat zou er allemaal niet meer zijn als de 'eetpil' alles overneemt.

[18] Maar de vraag is natuurlijk of het echt allemaal zo'n vaart gaat lopen. Moeten we vrezen voor de algehele overname van de voedselpil? Laten we ons het eten van het bord afpakken om hongersnood en overgewicht te bestrijden? Het lijkt onwaarschijnlijk na bovenstaand verhaal, maar het is niettemin *food for thought* - wanneer je nog eens je bord volschept met die heerlijke ovenschotel.

Marysa van de Berg, *Kijk magazine*, april 2013

## Les 4

### Les 4.1. Gevangenis voor gevorderden (c-groep)

In deze les gaan we de tekst *Gevangenis voor gevorderden* lezen, over de beroemde gevangenis van Alcatraz, op een eilandje bij San Francisco. De gevangenis bood destijds onderdak aan gangsters van formaat als Al Capone, maar is inmiddels al 50 jaar dicht (aanleiding voor dit artikel). Het artikel komt uit: *Kijk* (april 2013).

Stap 1. Je krijgt de tekst van je docent

Stap 2. Het is de bedoeling dat jullie de tekst in zijn geheel zelf lezen, maar de opdrachten mogen jullie met je buur samen maken. Als je dat wilt, bekijken jullie als duo's eerst hoe de tekst uit grotere gedeeltes is opgebouwd. Je kunt vaststellen bij welke tekstgedeeltes de vragen horen door de tekst ook een keer globaal te lezen (in vogelvlucht), dan mag je het beantwoorden van de vragen ook wel verdelen. Neem dan daarna wel alle gevonden antwoorden met z'n tweeën door.

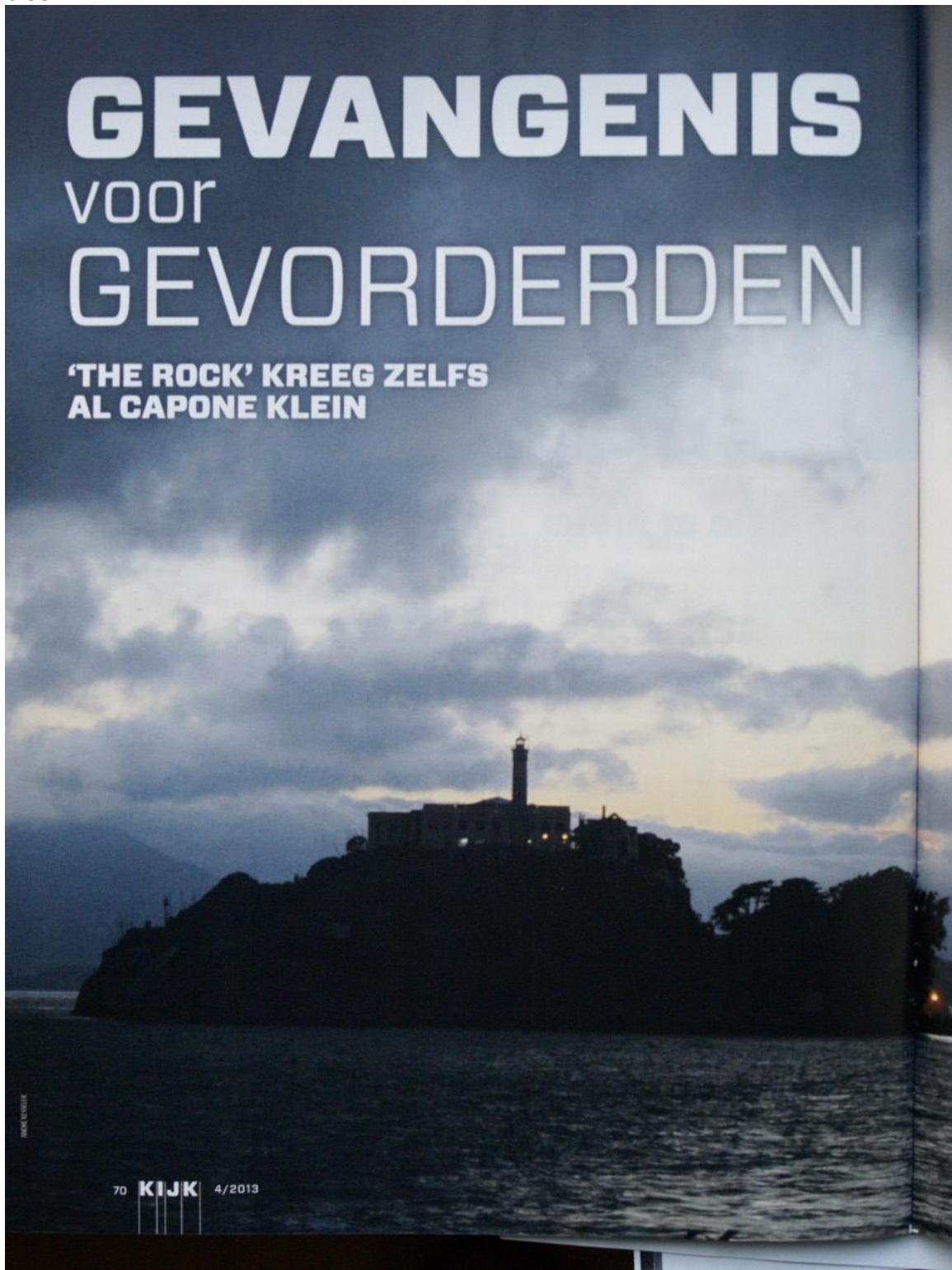
Als je een verdeling maakt, zorg dan wel dat je precies weet over welke gedeeltes van de tekst de vragen precies gaan. Deze manier van lezen noemen we 'skimmen.' Zorg dat je de hele tekst wel goed leest.

De vragen worden met de klas nagekeken.

#### Vragen voor de leerlingen

1. Welke gebeurtenis was de aanleiding om dit artikel te schrijven?
2. Wat is het schrijfdoel van de auteur bij deze tekst?
3. Wat is de eerste indruk die Alcatraz op een bezoeker maakt?  
Waardoor moet een bezoeker dat beeld snel bijstellen?
4. Wat waren volgens de tekst de twee belangrijkste oorzaken van de toegenomen criminaliteit in de jaren '30 in de Verenigde Staten?
5. Wat is de betekenis van het woord 'privileges'? Waaruit kun je de betekenis van het woord in de context afleiden?
6. Waarom voegt de schrijver de woorden 'vreemd genoeg' toe als hij vermeldt dat de reden voor Al Capone's verblijf in Alcatraz 'belastingontduiking' is? Wat was de aanleiding om Al Capone naar Alcatraz over te plaatsen?
7. De bedoeling van Alcatraz was onder meer dat de gevangenen 'gebroken' moesten worden.
  - a. Welke tegengestelde bedoeling hebben veel andere gevangenissen volgens de tekst?
  - b. Kun je voorbeelden in de tekst aanwijzen van gevangenen die zich inderdaad 'gebroken' voelden?
  - c. Welk kenmerk van de gevangenis Alcatraz was het zwaarst voor de gevangenen?
8. Welke drie hindernissen kwam een gevangene op Alcatraz die wilde ontsnappen tegen als hij de 'luizige' 1500 meter naar het vasteland wilde oversteken? Welke van de hindernissen was in werkelijkheid waarschijnlijk niet zo'n probleem voor een ontsnappende gevangene?
9.
  - a. Om welke vier redenen besloot Minister van Justitie Robert Kennedy om de gevangenis van Alcatraz in 1963 te sluiten?
  - b. Welke signaalwoorden zie je bij deze opsomming van redenen
10. Welke tegenstelling bestond er in 1963 tussen gevangenissen op het vasteland en de gevangenis Alcatraz. Met welke signaalwoord wordt die tegenstelling aangeduid?

11. a. Inzettekst: Welke feitelijke onjuistheden worden er over de gevangene Robert Stroud gemeld in het boek van Thomas Gaddis uit 1955?
- b. Hoe reageerde het publiek op die onjuistheden?
- c. Welke twee redenen zorgden uiteindelijk dat Stroud in Alcatraz bleef?







Spaanse ontdekkingsreizigers die in 1775 de baai van San Francisco in kaart brachten, noemden de rots die ze daar aantroffen La Isla de los Alcatrazes, naar een soort aalscholver die op het eiland leefde. Later werd op het strategisch gelegen eiland een fort gebouwd waar ook krijgsgevangenen uit de Amerikaanse burgeroorlog werden ondergebracht. In 1934 werd Alcatraz een federale gevangenis.

**Deze maand is het vijftig jaar geleden dat Alcatraz, de meest legendarische gevangenis ter wereld, zijn deuren sloot. Hier zaten de gevaarlijkste criminelen van Amerika vast. Verslaggever André Kessler ging naar San Francisco om te onderzoeken wat dit eilandje tot de hel op aarde maakte.** TEKST: ANDRÉ KESSELER

**H**et is best leuk op Alcatraz. Het zonnetje schijnt, zeilboten glijden voorbij, in de verte zet een containerschip koers richting de Golden Gate Bridge en heel af en toe voert de wind geluiden van het vasteland mee. Maar als je je omdraait en door de hoofdingang van de gevangenis naar binnen loopt, verandert de sfeer totaal. Dan bestaat de wereld ineens uit beton en staal. En wordt duidelijk waarom dit stuk rots in de baai van San Francisco door de onvrijwillige bewoners 'Uncle Sams Duivelseiland' of 'Hellcatraz' werd genoemd.

Door de Grote Depressie (een wereldwijde economische crisis) en een verbod op alcohol (de Prohibition oftewel Drooglegging) kampen de Verenigde Staten in de jaren twintig en dertig van de vorige eeuw met een ongekennde golf van criminaliteit. Uit een onderzoek naar de effecten van het alcoholverbod in dertig grote Amerikaanse steden bleek dat tussen 1920 – het jaar dat de antidrankwet van kracht werd – en 1921 het aantal misdaden met 24 procent toenam. Er werden 12,7 procent meer moorden gepleegd, 13 procent meer mensen mishandeld en het aantal drugsverslaafden steeg met 44,6 procent. Maffiabazen als Al 'Scarface' Capone vergaarden kapitalen met de handel in clandestiene drank, prostitutie en illegale gokhuizen. Tegelijkertijd beroofden criminelen als Machine Gun Kelly, Bonnie en Clyde en de Ma

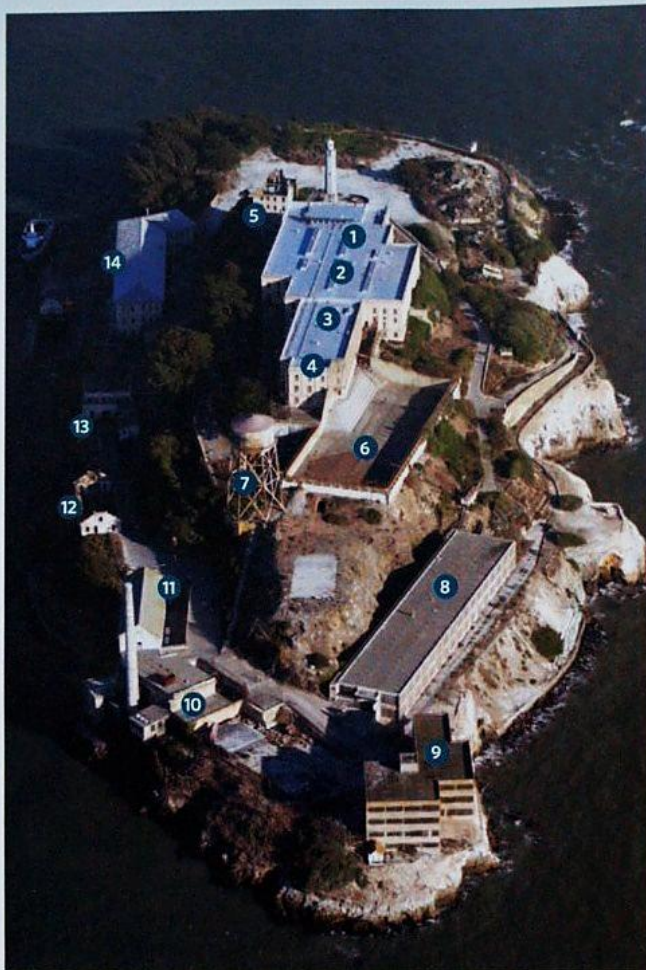
Barker Gang door het hele land banken en postkantoren en moordden ze er lustig op los.

### **Criminelen breken**

Om al die zware criminaliteit te stuiten, werd het Bureau of Investigation (BOI, de latere FBI) opgericht en begon de chef daarvan, J. Edgar Hoover, aan de herovering van Amerika op het gespuis. Alcatraz groeide uit tot het afschrikwekkende toonbeeld van die strijd. Desolaat, mysterieus, grimmig, geïsoleerd en toch voor iedereen zichtbaar werd 'The Rock' de plek waar de gevaarlijkste, meest hardnekkige misdadigers van het land werden samengebracht. Niet om ze te heropvoeden, zodat ze daarna een waardevolle bijdrage aan de maatschappij konden leveren, maar om een definitief einde te maken aan hun criminele leven door ze weg te stoppen en ze te breken.

Dat die aanpak werkte, blijkt wel uit het verhaal van Al Capone. Deze gangsterbaas uit Chicago werd in 1931 veroordeeld tot elf jaar gevangenisstraf. Vreemd genoeg niet voor moord of het leiden van een criminele organisatie, maar voor belastingontduiking. De eerste paar jaar bracht Capone door in een gevangenis in de staat Atlanta, waar hij als een vorst leefde. Door de bewakers om te kopen, kreeg hij ongekennde privileges. Capones cel was bijvoorbeeld voorzien van luxe meubels en een echt bed. Zijn familieleden verbleven in dure hotels in de omgeving om Capone el-





Minder zwaar gestraften mochten aan het werk in een van de werkplaatsen. Op Alcatraz werden onder meer (leger)kleding, meubels, borstels en matten gefabriceerd.

#### WAT IS WAT

- 1 Kantoren
- 2 Cellenblok
- 3 Eetzaal
- 4 Keuken
- 5 Woning gevangenisdirecteur
- 6 Luchtplaats
- 7 Watertoren
- 8 New Industries Building (werkplaats)
- 9 Model Industries Building (werkplaats)
- 10 Energiecentrale
- 11 Goederendepot
- 12 Officiersclub/postkantoor
- 13 Toegangspoort
- 14 Appartementen voor bewakers en gezinnen

ke dag en masse te kunnen bezoeken. Bovendien had de gevangene stapels contant geld in zijn cel. Zijn leven veranderde op slag toen de minister van Justitie van dit alles hoorde en besloot om Capone naar Alcatraz over te plaatsen. Daar aangekomen deed 'Big Al' een paar pogingen om gevangenisdirecteur Johnston om te kopen, maar tevergeefs. Capone verdiende in zijn hoogtijdagen 100.000 dollar per week en met een geschat vermogen van 62 miljoen dollar had hij tot de rijkste en machtigste Amerikanen behoord. In de 4,5 jaar die hij op Alcatraz doorbracht, werd hij een mannetje dat geen enkele vorm van respect kreeg van zijn medegevangenen, bedreigd werd en uiteindelijk moest toegeven: *"It looks like Alcatraz has got*

*me licked."* ("Het lijkt erop dat Alcatraz me heeft verslagen.") Als je op de reputatie of de naamsbekendheid van Alcatraz afgaat, zou je kunnen denken dat het een enorm complex betrof. Maar dat valt mee. Gedurende de 29 jaar dat het een federale gevangenis was,

werden naar The Rock 'verbannen' omdat ze zich in andere gevangenissen niet aan de regels hielden. *"If you break the rules in society, you go to prison. If you break the rules in prison, you go to Alcatraz,"* wil het gezegde. In de celblokken is het niet zo

### Na 4,5 jaar moest Al 'Scarface' Capone toegeven: 'Het lijkt erop dat Alcatraz me heeft verslagen'

zaten er in totaal maar 1576 mensen opgesloten; gemiddeld 270 tegelijk en bij elkaar minder dan één procent van alle toenmalige gedetineerden in de VS. Velen van hen

moeilijk om je voor te stellen hoe zwaar het leven op Alcatraz moet zijn geweest. Anders dan in veel andere gevangenissen waren de cellen eenpersoons en zaten de in-



mates van vijf uur 's avonds tot half zeven 's ochtends opgesloten. Overdag werd er geleefd volgens een strak werk- en eetschema. Er waren dertien officiële tellingen per etmaal en slechts vier basisrechten: op kleding, onderdak, eten en medische zorg. Al het andere waren privileges die moesten worden verdiend en die bij de kleinste overtreding kwijtraakte. Het bedreigen van een bewaker kon al leiden tot eenzame opsluiting in een van de isoleercellen in D-Block. Gedurende de eerste jaren was het regime het strengst. Er gold op Al-

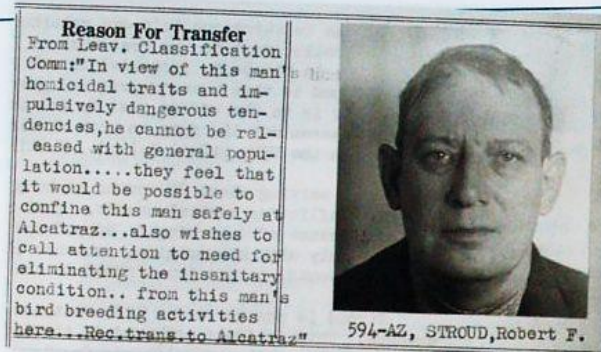
catraz voor de gevangenen zelfs een spreekverbod. Maar na verloop van tijd kwamen er iets meer vrijheden en mochten de gedetineerden bijvoorbeeld schilderspullen in hun cel hebben. Toch was verveling hun grootste vijand. En wat doen gevangenen die zich vervelen? Die bedenken plannen om weg te komen.

### Haaïen als cipiers

Alcatraz had de reputatie dat het vrijwel onmogelijk was om eruit te ontsnappen. Vanaf het pleintje voor de hoofdingang, kijkend naar San Francisco, lijkt het zo gemak-

kelijk. Tussen het meest zuidelijke puntje van Alcatraz en de dichtstbijzijnde pier aan de wal liggen maar een luizige 1500 meter water. Een olympische zwemmer doet het in minder dan een kwartier. Maar The Rock werd niet voor niets gekozen als locatie voor deze *ultra maximum-security federal penitentiary*. De baai van San Francisco geldt namelijk als een van de meest verraderlijke wateren ter wereld. De watertemperatuur schommelt het hele jaar door rond een graad of 8 Celsius en de smalle doorgang onder de Golden Gate Bridge zorgt samen met de getijden voor krachtige stromingen van 9 knopen (16 km/h) rond het eiland. En voor zover de gevangenen wisten, zwommen er gevaarlijke haaïen rond.

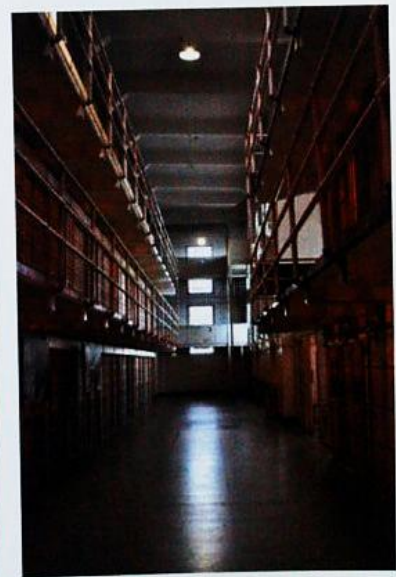
Art Owen werkt bij de Golden Gate Parks Conservancy en leidt daarnaast toeristen rond op Alcatraz. Hij vertelt: "Dat van die haaïen is op zich waar. Er komen zo'n zestien verschillende soorten in de baai voor, al gaat het in de meeste gevallen om relatief ongevaarlijke haaïen die geen mensenvlees lusten. Maar het was een mythe die de gevangenvaers graag in



### HOLLYWOODSE LEUGENS

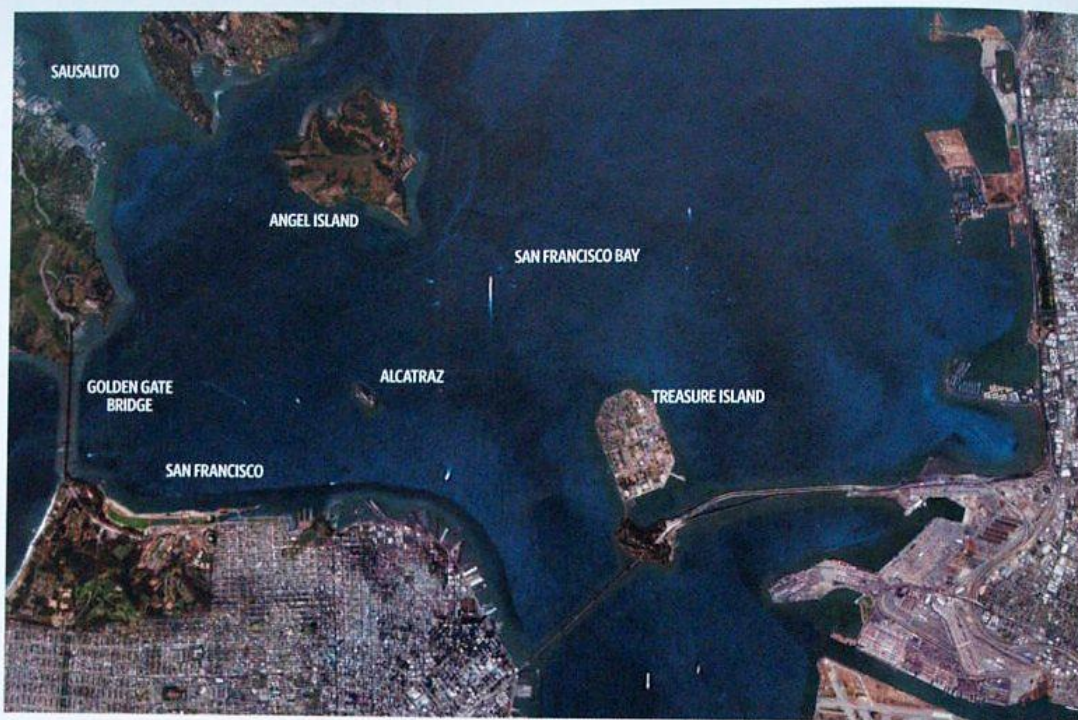
Een toen nog tamelijk jonge Clint Eastwood speelde in 1979 de hoofdrol in *Escape from Alcatraz*, de speelfilm over de vermoedelijk enige succesvolle vlucht poging vanaf het Amerikaanse gevangeneiland. Volgens mensen die het kunnen weten is de film historisch gezien correct. Maar Hollywood hield zich wat Alcatraz betrof lang niet altijd aan de feiten. Het meest schrijnende voorbeeld is het verhaal van Robert Stroud, die in de Leavenworth-gevangenis in Kansas een straf uitzat voor moord. Met dank aan een vooruitstrevende gevangenisdirecteur mocht Stroud in zijn cel kanaries houden. Daar bleek hij erg goed in te zijn. Hij kreeg zelfs toestemming om een soort postorderbedrijfje in kanaries te beginnen. Maar daar kwam abrupt een einde aan toen Stroud een bewaker neerstak en werd overgeplaatst naar Alcatraz. In 1955 besloot Thomas Gaddis een boek over Stroud te schrijven: *The bird doctor of Leavenworth*. Zijn uitgever vond het een prima verhaal, op de titel na. Die veranderde hij in *The birdman of Alcatraz*. Klopte voor geen meter, maar klonk lekker. Tot groot genoegen van

Stroud sloeg het boek aan. Het werd zelfs een zeer succesvolle film met de destijds beroemde acteur Burt Lancaster in de hoofdrol. Stroud wordt daarin afgeschilderd als een zachttaardig slachtoffer van de harde maatschappij. Maar ook daar klopte bitter weinig van. In werkelijkheid was Stroud een psychopaat die impulsief en zonder een spoor van berouw te tonen mensen had vermoord. Het Amerikaanse publiek eiste op basis van de film dat die arme Stroud vervroegd werd vrijgelaten. De commissie die daarover ging, wilde het hem zo gemakkelijk mogelijk maken met vragen als "Wat vindt u ervan dat u misschien vrijkomt?" Strouds antwoord luidde: "Dat is heel fijn, want er zijn nogal wat mensen die ik moet ombrengen." Hij bleef dus achter de tralies en overleed op 21 november 1963. En hoewel hij hoopte dat zijn dood voor wereldwijde media-aandacht zou zorgen, gebeurde dat niet. De volgende dag hadden tv, radio en kranten namelijk iets veel belangrijkers te melden: de moord op president John F. Kennedy... En Stroud stierf in de obscuriteit die hij verdiende.



Het cellencomplex van Alcatraz bestond uit vier celblokken met in totaal 378 cellen. De zwaarst gestrafte gevangenen zaten in D-Block. Ze bleven 24 uur per dag in hun cel en mochten één keer per week een uurtje naar buiten - in hun eentje.





Alcatraz ligt op slechts 1,5 kilometer van de stad. Het getij en de smalle doorgang onder de Golden Gate-brug zorgen voor gevaarlijke stromingen rond het eiland die ontsnappen lastig maakten.

stand hielden natuurlijk.” Hoe uitzichtloos moet je situatie zijn dat je, met al die gevaren in het achterhoofd, het water in gaat? Als voorbeeld noemt Owen de gevangene Ralph Roe, die in 1933 na een bankroof en een schietpartij door de FBI werd gepakt en op Alcatraz belandde. Twee jaar later deed hij met Theodore Cole, zowel bankrover als kidnapper, een vluchtpoging. Wekenlang waren ze bezig om de tralies van een van de werkplaatsen door te zagen en op 16 december 1936, terwijl er een dichte mist over de baai lag, waagden ze het erop. Roe en Cole klommen uit het raam en forceerden het slot van het hek met een Engelse sleutel die ze uit de werkplaats hadden meegenomen. Met lege, afgesloten verblijken als drijvers doken ze het water in. Helaas voor hen stond er op dat moment zo’n krachtige stroming dat kleine schepen met geen mogelijkheid de baai binnen konden varen. Hoewel hun lichamen nooit werden gevonden, houden de autoriteiten het erop dat deze twee vluchtelingen zijn verdronken. Wat bezield de 24-jarige Roe om het toch te proberen? Owen: “Toen hij hier arriveerde, had Roe een

gesprek met de gevangenisdirecteur. Die maakte hem duidelijk dat zijn eerstvolgende verzoek om vervroegde vrijlating in 2004 in behandeling zou worden genomen. Met andere woorden: Roe had pas op 93-jarige leeftijd een kans om vrij te komen. Wat hem het water in dreef? Pure wanhoop. Roe zag zijn hele leven voor zich achter de tralies van Alcatraz. Hij had niets te verliezen.”

11 juni 1962 tijdens de beroemdste en misschien wel enige succesvolle ontsnappingspoging uit Alcatraz. Frank Lee Morris, Allen West en de broers Clarence en John Anglin ontdekten dat de achterwanden van hun cellen zacht waren geworden. Daar had de jarenlange blootstelling aan water uit de wasbak voor gezorgd. Met lepeltjes en andere kleine werktuigen bikten ze maandenlang het cement rond de

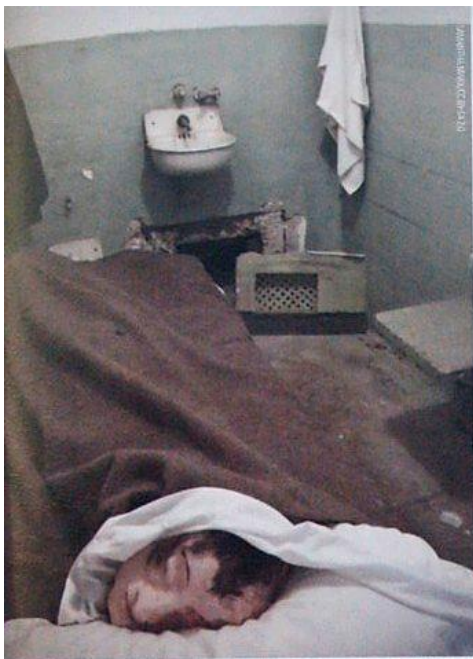
## Met lepeltjes haalden de gevangenen het zacht geworden cement rond de ventilatieroosters weg

### De Ontsnapping

Ralph Roe en Theodore Cole waren niet de enigen die een poging ondernamen om weg te komen van Alcatraz. Tussen 1934 en 1963 vonden er veertien ontsnappingspogingen plaats. Drieëntwintig gevangenen werden gepakt, zes doodgeschoten en vier verdronken in de baai. Vijf, onder wie dus Roe en Cole, worden nog steeds vermist. De andere drie verdwenen op

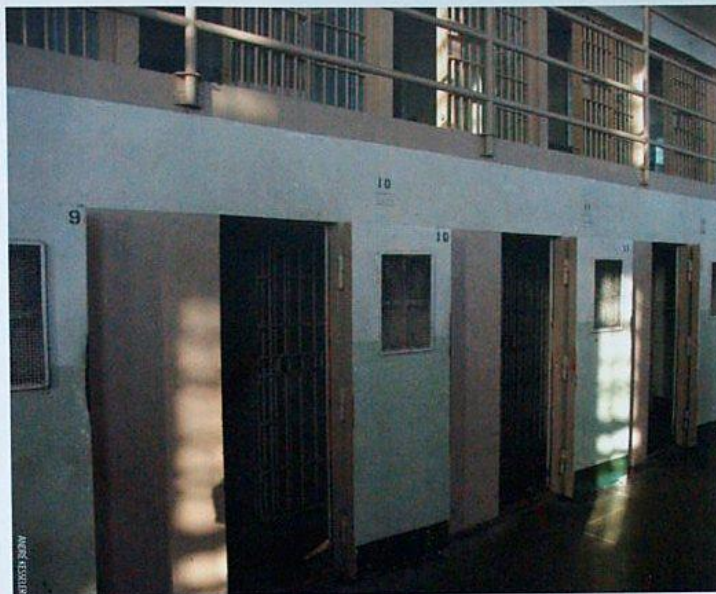
ventilatieroosters weg – millimeter voor millimeter. Toen de doorgangen eenmaal groot genoeg waren, klommen ze ’s nachts naar het dak, waar ze van gestolen regenjassen drijvers in elkaar knutselden. Bovendien hadden ze alle vier van zeep, van haar uit de ‘kapsalon’ en van het uit de muren gepulkte cement een nephoofd gemaakt. Dat lag op de avond van hun ontsnapping op hun kussen om de cipiers





Frank Morris en de Anglin-broers maakten voor hun escape from Alcatraz nephoofden van zeep, cement en haar. Zo omzeilden ze de nachttelling en behaalden een voorsprong van maar liefst dertien uur. Onder de wasbak: het gat waardoor (in dit geval) Morris in de ventilatieschacht kon komen.

te misleiden bij de *headcounts*, die twee keer per nacht werden gehouden. Uitgerekend West, die als het brein achter het plan wordt gezien, slaagde er in de 'nacht suprême' niet in om zichzelf door het gat in zijn cel te wurmen en in de ventilatieschacht te komen. Zijn drie handlangers hadden meer succes. Ze bereikten het dak, gleden via de



De ernstigste overtredingen van de gevangenisregels werden bestraft met een verblijf in een van de isoleercellen in D-Block. Gevangenen zaten dan urenlang naakt in het donker, in een voor de rest volledig lege cel.

regenpijp van het cellencomplex naar beneden, klommen over het hek en verdwenen. Niemand weet of ze het hebben gehaald. Owen: "Morris en de gebroeders Anglin, beroemd gemaakt door de film *Escape from Alcatraz*, staan na al die jaren nog op de lijst met gezochte personen. Als je nu de FBI belt met een aanwijzing over hun verblijfplaats, dan gaat die op onderzoek uit."

### Te duur en onveilig

Deze ontsnapping heeft vrijwel zeker bijgedragen aan de beslissing om de gevangenis te sluiten. Maar belangrijker was dat de operationele kosten de pan uitrezen. De gevangenen op de wal kostten per gedetineerde zo'n drie dollar per dag. Maar Alcatraz zat op 10 dollar. Alles moest immers per boot worden aangevoerd: voedsel, brandstof, allerlei voorraden, zelfs water. Speciale tankers brachten wekelijks een kleine 4 miljoen liter drinkwater naar het eiland.

Bovendien kwamen er steeds meer protesten tegen het feit dat al het afvalwater gewoon in de baai werd geloosd en was er zoveel achterstallig onderhoud ontstaan dat het tussen de 3 en 5 miljoen dollar zou kosten

om Alcatraz weer veilig te maken. Daarom besloot minister van Justitie Robert Kennedy het complex te sluiten. Op 21 maart 1963 werden de laatste gevangenen uit de cellen gehaald en naar de boot gebracht om vervolgens te worden verspreid over verschillende gevangenis in de VS. De laatste die op de boot stapte, was wapensmokkelaar Frank C. Weatherman. Toen aan hem werd gevraagd hoe hij over de sluiting dacht, zei hij: "*Alcatraz was never no good for nobody.*"

André Kessler sprak voor dit artikel met Art Owen van de Golden Gate National Park Conservancy. Verder raadpleegde hij de volgende literatuur:

- Richard Dunbar: *Alcatraz* | Casa Editrice Bonechi (2012)
- Golden Gate National Park Conservancy: *Alcatraz, the last day* | GGNPC (2012)
- Jay Stuler: *Alcatraz, the prison* | GGNPC (1998)

Links naar meer informatie vind je op [www.kijkmagazine.nl/artikel/alcatraz](http://www.kijkmagazine.nl/artikel/alcatraz)



De drie mannen die mogelijk als enige een succesvolle ontsnappingspoging ondernamen, worden nog steeds gezocht. De opsporingsinstanties lieten de gezichten zelfs verouderen om de pakkans te vergroten.

## Les 4.2 Je held achterna (c-groep)

De volgende tekst gaat over een vorm van toerisme die heel bijzonder is. Sommige mensen gaan het liefst op vakantie naar plaatsen die een belangrijke rol spelen in boeken of films die ze kennen. Dat is een hele industrie aan het worden..

Stap 1. Lees de tekst (alleen, met je buur, klassikaal met de docent)

Stap 2a. Maak de bijbehorende vragen, of

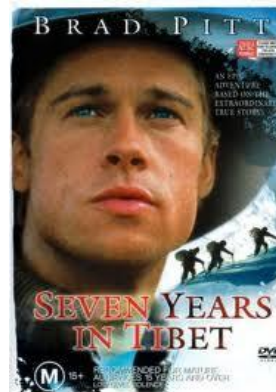
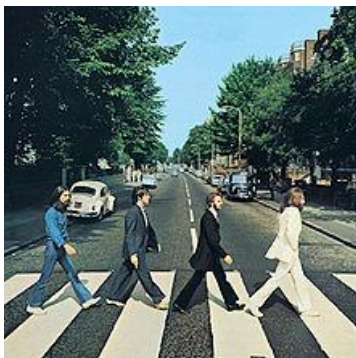
Stap 2b. Verzin in plaats daarvan vragen voor elkaar (maar je doet dit alleen in overleg met je docent).

Stap 3. Klassengesprek naar aanleiding van de tekst *Je held achterna*.

1. Kennen jullie televisieprogramma's, boeken of films waarin de plaats waar het verhaal zich afspeelt bijna even belangrijk is als het verhaal of de personages zelf?

2. Hebben jullie zelf wel eens voor een vakantiebestemming gekozen omdat je die plaats kende uit een boek of film die je mooi vindt?

3. Als jij nu een stedentrip moest organiseren in Nederland, omdat je met dit soort reizen (heldentoeerisme!) een gat in de markt hebt ontdekt: wat voor reisschema zou jij je klanten, allemaal aardige toeristen, dan zeker presenteren? Waar zou de reis naartoe gaan, en waar kunnen de reizigers de omgeving van herkennen?





## Les 4.2 Je held achterna

Opdracht

4

Lees tekst 5 oriënterend.

- 1 Wat is het onderwerp van de tekst?
- 2 Wat voor soort tekst is het?

Lees de tekst nu helemaal. Kies bij elke vraag de juiste leesstrategie.

- 3 Noteer de betekenis van de volgende woorden en uitdrukkingen. Pas een woordraadstrategie toe of gebruik een woordenboek.  
*fictief (al. 1) – onaanzienlijk (al. 1) – plaats delict (al. 1) – zich ophouden (al. 1) – weinig om het lijf hebben (al. 2) – na aan het hart liggen (al. 2) – kosmopolitisch (al. 2) – laven (al. 3) – contouren (al. 3) – onder de voet lopen (al. 4) – etablissement (al. 5) – discreet (al. 6) – cruciaal (al. 6)*
- 4 'De verering van fictieve helden gaat ver.' (al. 1) Met welk voorbeeld legt de auteur dat uit?
- 5 Waarom is het bijzonder dat nog steeds ieder jaar duizenden mensen komen kijken naar 'het Oxford van Inspector Morse'? (al. 1)
- 6 Door welk signaalwoord wordt dat bijzondere verschijnsel aangekondigd?
- 7 Zeg in eigen woorden wat mediatoerisme is. (al. 2)
- 8 Welk verband is er tussen de eerste en tweede zin van alinea 3?
- 9 Aan welk signaalwoord zie je dat?
- 10 Aan welke woorden kun je zien dat de auteur de reis naar Transsylvanië nogal duur vindt?
- 11 Welk verband is er tussen de eerste zin van alinea 4 en de rest van de alinea? Leg je antwoord uit.
- 12 Wat is de kernzin van alinea 5?
- 13 Reijnders heeft het over 'botsende belangen'. (al. 5) Van welke botsende belangen is er sprake in het geval van de Konditorei in Ystad?
- 14 Op welke opsomming duidt het signaalwoord 'Ook' in alinea 5?
- 15 Welk verband is er tussen alinea 5 en 6?
- 16 Welk woord uit alinea 5 betekent hetzelfde als 'het vermarkten' in alinea 7?
- 17 Wat bedoelt de auteur met 'Het lokaliseren en daarmee zich toe-eigenen van populaire verhalen uit de media'? (al. 7)
- 18 Voor welk publiek is deze tekst geschreven? Leg je antwoord uit.

## Je held achterna

1 De verering van fictieve helden gaat ver. Niet de beroemde kapel van Exeter College in het Engelse Oxford trekt de aandacht van bepaalde toeristen. Nee, een onaanzienlijk hoekje van het grasveld ervóór wordt gefotografeerd. Daar zakte tv-detective inspecteur Morse in elkaar na een hartaanval, waaraan hij enkele uren later in het ziekenhuis overleed. De laatste aflevering van

*Inspector Morse* dateert al uit 2000. Desondanks trekken nog steeds duizenden mensen ieder jaar naar het universiteitsstadje om onder leiding van een gids voor tien euro per persoon de cafés, huizen en plaatsen delict te bezichtigen waar inspecteur Morse zich ophield.

2 'De wereld blijkt vol te zitten met dergelijke "magische plaatsen",' zegt Stijn Reijnders, hoofddocent cultureel

erfgoed aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. 'Voor de buitenstaander hebben ze misschien weinig om het lijf, maar voor ingewijden hebben ze een speciale betekenis. Ze worden verbonden met bepaalde verhalen, die hen na aan het hart liggen. Het is een fenomeen van kosmopolitische omvang.' Reijnders, schrijver van het zojuist verschenen boek *Plaatsen van verbeelding*, heeft er een fraaie term voor bedacht: mediatoerisme. 'Je had al filmtourisme en literair toerisme. De meeste voorbeelden van mediatoerisme zijn een combinatie van film of tv-serie en boeken.'

3 Mediatoerisme blijkt een vorm van tijdverdrijf waar menigene financieel van profiteert. Neem het reisbureau Drac-Tours, dat jaarlijks honderden Amerikanen voor de lieve som van 1650 euro naar de Roemeense provincie Transsylvanië vliegt. Daar kunnen ze zich een week laven aan de plekken waar het boek *Dracula* van Bram Stoker zich afspeelt. Ze eten net als de hoofdpersoon 'robber steak' met een glas bloedwijn erbij en mogen even voor een foto in Dracula's grafombe gaan liggen. Bij gebrek aan een echt Draculakasteel is er maar een duur hotel voor de mediatoeristen neergezet, met de contouren van een heuse burcht.

4 Mediatoerisme kent vele vormen. In Amsterdam kun je de Baantjertour doen, met een ingehuurde zwerver als lijk tegen de muur van een kerk en een bezoek aan Lowietje, het stamcafé van rechercheur De Cock, om net als hij een cognacje te nuttigen. Het Brabantse dorp Maaskantje wordt bijna onder de voet gelopen door de fans van *New Kids Turbo!* Nieuw-Zeeland zag zijn aantal toeristen verdubbelen na de eerste *Lord of the Rings* films op basis van de boeken van J.R.R. Tolkien. Thailand bezit inmiddels zijn James Bondeiland, uit de film *The man with the golden gun*, waar fans de klassieke houding van geheim agent 007 aannemen en het kleine Zweedse Ystad werd beroemd om de boeken van Henning Mankell over inspecteur Kurt Wallander.

5 Niet iedereen is even blij met de combinatie boek-film-tourisme-commerce. 'Soms is er sprake van botsende belangen', zegt Reijnders. Toen de Konditorei in Ystad een blauw geglaazuurd Wallander-gebakje bij de koffie ging serveren, meldde Mankell boos dat hij niet van dat soort commercialisering was gediend en dat het



gebakje moest verdwijnen. De Konditorei liet de auteur weten dat deze dan maar alle verwijzingen naar het etablissement uit de boeken moest schrappen. Ook in Roemenië staat men afwijzend tegenover het mediatoerisme. Reijnders: 'Daar vindt men de belangstelling voor een bloeddorstige idioot uit horrorfilms een soort aantasting van de nationale eer.'

6 In Parijs kwam de pastoor van de kerk Saint-Sulpice discrediet in opstand, toen duizenden mensen het spoor volgden dat was uitgezet in het boek *De Da Vinci code* van Dan Brown. De pastoor plaatste een bord met de mededeling: 'In tegenstelling tot beschuldigingen geuit in een recente roman, is dit geen heidense tempel.' Een jaar na verschijning van de bestseller noteerde Parijs' grootste museum het Louvre, waar zich de cruciale moordscene uit *De Da Vinci code* afspeelt, het hoogste aantal bezoekers ooit. Reijnders: 'De directeur van het Louvre had het er maar moeilijk mee om toe te geven dat dit vermoedelijk allemaal aan *De Da Vinci code* was te danken. Iedereen wilde de Grande Galerie bekijken, waar het lijk werd ontdekt.'

7 Hoeveel geld er inmiddels met mediatoerisme is gemoeid, is volgens Reijnders moeilijk in te schatten. 'Er is nog maar weinig studie naar verricht.' Maar kijkend naar voorbeelden als het vermarkten van James Bond en *Lord of the Rings*, durft hij wel te stellen: 'Het lokaliseren en daarmee toe-eigenen van populaire verhalen uit de media is *big business* geworden.'

Naar: Aly Knol, *Noordhollands Dagblad*, 3 mei 2011



## **Bijlage 7A    Versie A 1   Voortoets**

Namen van de leerlingen die deze toets als voortoets maken (die maken versie B 2 als natoets):


### **Lezen 6A over informerende teksten: uiteenzettingen, nieuwsberichten, voorlichtingsbrochures, handleidingen**

Bekijk en lees tekst 1.

**1** Wat is het onderwerp van tekst 1? **T2 (het woord *mislukt* is cruciaal, maar niet letterlijk te vinden)**

**2** Met welk schrijfdoel benadert de auteur zijn onderwerp (noem dus schrijfdoel én onderwerp in je antwoord)? **T2**

**3** In welke alinea's noemt Mollard het doel van zijn reportage? **T1**

**4** Uit welke alinea('s) bestaat de inleiding? **T1**

**5** Wat bedoelt Mollard met een verhaal *van binnenuit* (alinea 3)? **I-vraag**

**6** Wie worden er bedoeld met 'wij' (alinea 3)? **I-vraag**

**7** Wat is de droom van de Afrikaanse migranten? **T1**

**8** Waarom luisteren de migranten naar Mollard (alinea 5)? **T1**

**9** Op welke manieren heeft Mollard de boottocht minder gevaarlijk voor zichzelf gemaakt? Er zijn meerdere antwoorden mogelijk. **I-vraag**

**10** Waarom spreekt Mollard van de 'zogenaamde' kapitein? **I-vraag**

**11** Welk tussenkopje past het best boven alinea 5? Kies uit: **T2**

A GPS

B Mes

C Respect

**12** De zin 'Ja, dat heb ik op film staan' lijkt een antwoord. Wie zou de vraag stellen? Kies uit:

0 A de lezers van de NRC

0 B de Marokkaanse officieren

0 C de migranten

0 D de Russische zeelieden **I-vraag**

### **Lezen 6A    Antwoorden**

**1** Mislukte overtocht van Afrikaanse migranten **2** Informatie geven over bootvluchtelingen

**3** Alinea 1 en alinea 3 **4** Alinea 1 en 2 **5** Vanuit een groep migranten **6** Europeanen

**7** In Europa wonen en werken **8** De migranten hebben respect voor hem. **9** \* door een satelliettelefoon bij zich te hebben    \* door het telefoonnummer van het crisiscentrum op te slaan

\* door uit voorzorg GPS-systeem mee te nemen **10** De kapitein verstond zijn vak niet. **11** A GPS

**12** A De lezers van de NRC

Tekst 1

### **In een bootje van Afrika naar Europa**

**[1] Een Franse journalist riskeerde zijn leven door met Afrikaanse migranten mee te varen richting Europa. 'Ik vind dat Europa moet weten wat deze mensen doormaken.'**

**[2]** De bange momenten van achtendertig Afrikaanse migranten, overtuigd van hun naderende einde, zijn nu meebeleefd door een Franse documentairmaker. Dominique Mollard (57) begon vorige week in Mauretanië aan de oversteek naar de Canarische Eilanden. Hij voer samen met de Afrikanen bijna twee dagen over volle zee alvorens met pech stil te komen liggen. Toen de boot dreigde te zinken, belde hij met zijn satelliettelefoon om hulp. Mollard en de migranten werden gered en overgebracht naar Marokko - de migranten wacht nu uitzetting naar hun herkomstland.

**[3]** Mollard begon anderhalf jaar geleden aan een documentaire over migratie naar Europa. Na een maandenlange tocht, die hem onder meer in Mali en Senegal bracht, belandde de freelance journalist in Mauretanië. In het Mauretaanse Nouadhibou wist Mollard een mensensmokkelaar zo ver te krijgen dat hij hem meenam. 'Ik heb twee keer zo veel moeten betalen als de Afrikanen, 850 euro.'

De Fransman, ervaren als oceaanzeiler, was bereid zijn leven te riskeren voor het verhaal van binnenuit. 'Ik vind dat Europa moet weten wat deze mensen doormaken. Ik schaam me voor de manier waarop wij migranten aan hun lot overlaten.'

[4] De achtendertig migranten waren vooral jonge mannen, uit Senegal, Kameroen, Ghana, Mali. Maar er was ook een Congolese vrouw bij met een vier maand oude baby. Allemaal droomden ze ervan om 10 euro per dag te verdienen en na een paar jaar terug te keren naar huis, aldus Mollard.

[5] De migranten hadden van de smokkelaar een GPS-navigatiesysteem gekregen om de route naar de Canarische Eilanden te bepalen. 'Maar ze kregen ruzie over de koers', aldus Mollard. 'De een wilde naar links, de ander naar rechts. Idiot.' Zelf had hij ook een GPS-systeem meegenomen. 'De zogenaamde kapitein bedreigde me met een mes toen ik adviseerde over de route. Uiteindelijk luisterde hij naar me. Ik heb een grote witte baard, ik zie er een beetje uit als Robinson Crusoe. Ze hadden respect voor me.'

[6] Halverwege de tocht viel Mollard in slaap. Hij werd wakker toen de boot stillag. De motor had het begeven. Volgens de GPS bevonden ze zich tweehonderd kilometer buiten Marokko. Gelukkig had Mollard een satelliettelefoon meegenomen, uit voorzorg. 'De helft smeekte me om hulp te bellen. De andere helft wilde dat niet, die was bang te worden opgepakt. Toen de boot water begon te maken, was de keuze snel gemaakt. Ik belde naar een crisiscentrum speciaal voor migranten op de Canarische Eilanden. Het nummer had ik van tevoren opgeslagen, het was niet helemáál een kamikaze-onderneming. Ze zeiden me dat ze een noodsignaal zouden sturen naar schepen in de omgeving.'

[7] Bange uren volgden. Zaterdag om 1 uur 's ochtends voer een vrachtschip voorbij, zegt Mollard, op nog geen tweehonderd meter afstand. 'Ik schoot een vuurpijl af, ze moeten ons gezien hebben. Ze voeren door. Ja, dat heb ik op film staan.' Een paar uur later sloeg de paniek toe. Migrantenvrouwen begonnen te zwemmen en er waren zes reddingsvesten aan boord. Sommige opvarenden begonnen te bidden; andere staarden voor zich uit. Mollard: 'Ze waren verlamd van angst.'

[8] Om 5 uur 's ochtends werden de migranten gered door de bemanning van een Russische olietanker. Een oorlogsschip kwam de migranten ophalen. Mollard: 'Ik herkende vier officieren in Marokkaanse uniformen. Ik zei tegen de migranten: Het spijt me, jullie gaan naar Marokko. Ze wisten meteen wat dit betekende: ze zouden worden teruggestuurd. Ze waren kapot.'

[9] Zou Mollard de tocht nog eens wagen? 'Nee, natuurlijk niet. Ik lach er nu over, maar in werkelijkheid was ik bang. Zó bang.'

Naar: [www.nrc.nl](http://www.nrc.nl), 4 september 2007

## Lezen H 4B over verbanden in de tekst 2

Bekijk en lees tekst 2.

1 Wat is het onderwerp van tekst 2? **T2 (dat het onderwerp over gedrag bij een staking gaat is nog even puzzelen)**

2 Wat is het doel van de auteurs van tekst 2? **T1**

3 Uit welke alinea('s) bestaat de inleiding van tekst 2? **T2**

4 Wat betekent 'conformisme' in alinea 7? **T2**

5 'Gingen die, dan gingen ze ook demonstreren. Gingen die gewoon naar school, dan deden zij dat ook.' In welke alinea's wordt een verklaring gegeven voor dit aarzelende gedrag dat scholieren kunnen vertonen? **I-vraag**

6 Zet onderstaande 12 items in de goede volgorde (alinea 5): **I-vraag**

Scholen moeten voldoen aan urennorm	Scholierenvakbond ontevreden	Actievoornemens	Staking begin van de week
Staatssecretaris geeft iets toe	Overheid stelt urennorm verplicht	Scholieren tegen verplichte 1040 uur	Nieuwe maatregelen eisen
Onderhandelingsbereidheid vakbond	Demonstratie op Museumplein	Nutteloze zelfwerkuren	Spontane scholierenacties

7 Pubers verschillen van volwassenen in een groep volgens alinea 10, maar het verschil is niet zo heel groot. Leg dit uit aan de hand van de tekst. **T1**

8 Het vuurwerk, het gooien met eieren en fietsen, het jennen van de politie, zoals gisteren gebeurde, is **wat** anders, vindt Traas. (Alinea 11). Traas vindt dit onacceptabel gedrag, maar vergelijkt het met gedrag dat hij wel toestaat. Welk gedrag vindt hij wel toegestaan? **I-vraag**

9 Niet alle leerlingen weten precies waaróm ze staken zegt rector Hans Nijdeken in alinea 2. Beschrijf aan de hand van deze uitspraak met het gedrag van Quico Schmitz in alinea 13. **T2**

10 Wat is de hoofdgedachte van tekst 1? I-vraag

## Lezen H4B Antwoorden

1 gedrag tijdens staking 2 informeren 3 alinea 1, 2 en 3 4 aanpassen 5 alinea 6, 7 en 8  
6 1. Overheid stelt urennorm verplicht 2. Scholieren tegen verplichte 1040 uur. 3. Spontane scholierenacties 4. Scholen moeten voldoen aan urennorm. 5. Nutteloze zelfwerkuren 6. Staking begin van de week. 7. Staatssecretaris geeft iets toe. 8. Scholierenvakbond ontevreden. 9. Demonstratie op Museumplein 10. Onderhandelingsbereidheid vakbond. 11. Nieuwe maatregelen eisen. 12. Actievoornemens  
7 pubers laten zich meer beïnvloeden door een groep dan volwassenen, maar die zijn er niet ongevoelig voor, zie voorbeelden massale bijeenkomsten. 8 opgaan in de massa, of beter: (kansarme) jongeren die vooral buiten het gezin in een groep 'socialiseren'. 9 redengevend verband 10 Jongeren doen mee aan een staking, omdat ze precies zo willen zijn als de anderen.

Tekst 1

Wat moet je eigenlijk doen bij een staking?

**[1] In een klas vol actiebereide scholieren is niet-staken geen optie. Conformeren aan de groep hoort bij de leeftijd. En: iedereen stak zijn vinger op, maar uiteindelijk ging de helft.**

[2] Niet alle leerlingen weten precies waaróm ze staken, merkte rector Hans Nijdeken van het Mendelcollege in Haarlem op. 'De meesten wisten wel dat het iets met 1040 lesuren te maken had, maar sommigen dachten dat ze die uren erbij zouden krijgen. Een enkeling dacht dat hij demonstreerde voor een goed doel voor Afrika. Dat vond ik aandoenlijk. Ze willen allemaal vooral graag meedoen.'

[3] Op donderdag vroeg docente aardrijkskunde Marije Withaar in een derde klas wie er zou gaan staken. Er werd een beetje rondgekeken en steeds meer vingers gingen de lucht in. Marije concludeerde dat de hele klas zou gaan staken. Gisteren had ze diezelfde klas weer. Toen bleek dat er toch flink wat leerlingen gewoon naar de les waren gekomen.

[4] Staken of niet staken. Dat was de vraag voor veel scholieren gisteren. En het antwoord lieten ze vaak ook afhangen van hun vrienden. Gingen die, dan gingen ze ook demonstreren. Gingen die gewoon naar school, dan deden zij dat ook.

[5] De demonstratie van 15.000 scholieren op het Museumplein in Amsterdam gisteren was het hoogtepunt van een heftige actieweek. Eind vorige week waren er al spontaan scholierenacties uitgebroken tegen het verplichte aantal lesuren van 1040 uur per jaar op middelbare scholen. Begin deze week werd er opnieuw gestaakt, omdat scholieren vinden dat ze te veel nutteloze zelfwerkuren op school doorbrengen. Op deze manier proberen scholen namelijk aan de urennorm te voldoen. Staatssecretaris Van Bijsterveldt (Onderwijs, CDA) versoepelde de norm iets. De scholierenvakbond LAKS nam er geen genoegen mee. LAKS-voorzitter Sywert van Lienden zei gisteren opnieuw te willen onderhandelen. Maar als er niet snel en concreet nieuwe maatregelen worden aangekondigd, komen er in februari nieuwe acties.

[6] Of de scholieren daar weer massaal aan zullen meedoen, hangt af van hun vrienden. De invloed van leeftijdgenoten op jongeren is groot, blijkt uit onderzoek. Pubers willen bij de groep horen, ze willen geen uitzondering zijn. 'Adolescenten gaan op zoek naar antwoorden op vragen als: wie ben ik en wat wil ik?' zegt Marcel van Aken, hoogleraar ontwikkelingspsychologie. 'Ze ontwikkelen een eigen identiteit en in dat proces is het belangrijk bij welke groep je hoort.'

[7] 'Conformisme is op die leeftijd heel sterk, bijna een soort besmetting,' zegt Hans Koot, hoogleraar ontwikkelingspsychologie. 'Ze willen niet opvallen, precies doen als de anderen. Ze dragen kleding van Tommy Hilfiger omdat iedereen dat draagt, of ze het mooi vinden of niet.'

[8] De kracht van de groepsdruk op jongeren is bekend uit onder meer een onderzoek met lijnen van verschillende lengte. Als drie vooraf geïnstrueerde leeftijdsgenoten glashard beweren dat een kortere lijn de langste is, beaamt de proefpersoon dat vaak. Hoewel hij of zij ziet dat het niet zo is. De onderzoekers concludeerden uit dit onderzoek dat het groepsproces wordt versterkt als mensen op elkaar lijken en als ze samen een geschiedenis hebben. Scholieren lijken erg op elkaar en ze hebben samen een geschiedenis: de schooltijd.

[9] Gisteren tijdens de demonstratie was dat groepsgedrag goed te zien. De demonstratie is net begonnen als er opeens gerend wordt. Zomaar, naar het einde van het grasveld. Een paar scholieren beginnen ermee. Een grote groep volgt. Opeens staan ze ook weer stil. Af en toe ontploft ergens vuurwerk. Dan wordt er aan de andere kant plots gerend. Twee blonde meisjes rennen ook mee, hun handtasje bungelend aan de arm. 'Waarom rennen we?' vraagt de een.

[10] Pubers zijn ontvankelijker voor groepsdruk dan volwassenen, maar volwassenen zijn er niet ongevoelig voor, benadrukken ontwikkelingspsychologen. 'Kijk alleen maar naar het gedrag van

mensen tijdens voetbalwedstrijden en popfestivals. Het is ook heerlijk om even op te gaan in de massa. Wij samen tegen de rest,' zegt pedagoog en voormalig jeugdhulpverlener Marinus Traas. 'Groepsdruk wordt pas een probleem als tieners ongewenst gedrag van elkaar gaan overnemen. Vooral als het gaat om het kopiëren van crimineel gedrag,' zegt Traas, die vorig jaar promoveerde op een onderzoek naar jeugdcriminaliteit. Jongeren uit kansarme gezinnen zijn daar gevoelig voor. Bij hen vindt de socialisatie vooral buiten het gezin plaats.'

[11] Het vuurwerk, het gooien met eieren en fietsen, het jennen van de politie, zoals gisteren gebeurde, is wat anders, vindt Traas. 'Dat is het opzoeken van grenzen. Dat hoort ook zo bij de leeftijd. En daar ligt een taak van de overheid én de ouders,' zegt hij. 'Niet accepteren dat ze grenzen overgaan. Maar wel respecteren dat jongeren een eigen mening hebben en in gesprek blijven. Anders raak je het contact kwijt.'

[12] De meeste scholen hadden dat begrepen en verboden het staken niet, maar eisten wel toestemming van de ouders. Donna Middelkoop (15) van het Grotius College in Delft belde haar moeder toen ze al in Amsterdam was. Of het mocht. Het was goed. 'Kijk alleen uit voor het waterkanon,' zei haar vader. Donna dacht dat de hele klas ging, want iedereen had het er over. Uiteindelijk zijn ze maar met z'n drieën. Maandag moeten ze op school het treinkaartje laten zien.

[13] Quico Schmitz (12) dacht dat zijn hele klas van het Amsterdams Lyceum zou komen. Maar lang niet alle ouders gaven toestemming. 'Mijn vader vond het een prima idee,' zegt Quico, dus ging hij naar Amsterdam. 'Mijn vader ging vroeger zelf ook demonstreren.' Met tien klasgenoten staat Quico nu wat om zich heen te kijken. Wat moet je eigenlijk doen bij een staking?

*Naar: Sheila Kamerman en Tom Kreling in NRC Handelsblad, 3 december 2007*

## Versie A 2 Natoets

### Lezen 6A over informerende teksten: uiteenzettingen, nieuwsberichten, voorlichtingsbrochures, handleidingen

Bekijk en lees tekst 1.

1 Wat is het onderwerp van tekst 1? **T2 (het woord *mislukt* is cruciaal, maar niet letterlijk te vinden)**

2 Met welk schrijfdoel benadert de auteur zijn onderwerp (noem dus schrijfdoel én onderwerp in je antwoord)? **T2**

3 In welke alinea's noemt Mollard het doel van zijn reportage? **T1**

4 Uit welke alinea('s) bestaat de inleiding? **T2**

5 Wat bedoelt Mollard met een verhaal *van binnenuit* (alinea 3)? **I-vraag**

6 Wie worden er bedoeld met 'wij' (alinea 3)? **I-vraag**

7 Wat is de droom van de Afrikaanse migranten? **T1**

8 Waarom luisteren de migranten naar Mollard (alinea 5)? **T1**

9 Op welke manieren heeft Mollard de boottocht minder gevaarlijk voor zichzelf gemaakt? Er zijn meerdere antwoorden mogelijk. **T2**

10 Waarom spreekt Mollard van de 'zogenaaamde' kapitein? **I-vraag**

11 Welk tussenkopje past het best boven alinea 5? Kies uit: **T2**

A GPS

B Mes

C Respect

12 De zin 'Ja, dat heb ik op film staan' lijkt een antwoord. Wie zou de vraag stellen? Kies uit:

0 A de lezers van de NRC

0 B de Marokkaanse officieren

0 C de migranten

0 D de Russische zeelieden **I-vraag**

### Lezen 6A Antwoorden

1 Mislukte overtocht van Afrikaanse migranten 2 Informatie geven over bootvluchtelingen

3 Alinea 1 en alinea 3 4 Alinea 1 en 2 5 Vanuit een groep migranten 6 Europeanen

7 In Europa wonen en werken 8 De migranten hebben respect voor hem. 9 c door een satelliettelefoon bij zich te hebben d door het telefoonnummer van het crisiscentrum op te slaan

f door uit voorzorg GPS-systeem mee te nemen 10 De kapitein verstond zijn vak niet. 11 A GPS

12 De lezers van de NRC

Tekst 1

### In een bootje van Afrika naar Europa

[1] Een Franse journalist riskeerde zijn leven door met Afrikaanse migranten mee te varen richting Europa. 'Ik vind dat Europa moet weten wat deze mensen doormaken.'

[2] De bange momenten van achtendertig Afrikaanse migranten, overtuigd van hun naderende einde, zijn nu meebeleefd door een Franse documentairmaker. Dominique Mollard (57) begon vorige week in Mauretanië aan de oversteek naar de Canarische Eilanden. Hij voer samen met de Afrikanen bijna twee dagen over volle zee alvorens met pech stil te komen liggen. Toen de boot dreigde te zinken, belde hij met zijn satelliettelefoon om hulp. Mollard en de migranten werden gered en overgebracht naar Marokko - de migranten wacht nu uitzetting naar hun herkomstland.

[3] Mollard begon anderhalf jaar geleden aan een documentaire over migratie naar Europa. Na een maandenlange tocht, die hem onder meer in Mali en Senegal bracht, belandde de freelance journalist in Mauretanië. In het Mauretaanse Nouadhibou wist Mollard een mensensmokkelaar zo ver te krijgen dat hij hem meenam. 'Ik heb twee keer zo veel moeten betalen als de Afrikanen, 850 euro.' De Fransman, ervaren als oceaanzeiler, was bereid zijn leven te riskeren voor het verhaal van binnenuit. 'Ik vind dat Europa moet weten wat deze mensen doormaken. Ik schaam me voor de manier waarop wij migranten aan hun lot overlaten.'

[4] De achtendertig migranten waren vooral jonge mannen, uit Senegal, Kameroen, Ghana, Mali. Maar er was ook een Congolese vrouw bij met een vier maand oude baby. Allemaal droomden ze ervan om 10 euro per dag te verdienen en na een paar jaar terug te keren naar huis, aldus Mollard.

[5] De migranten hadden van de smokkelaar een GPS-navigatiesysteem gekregen om de route naar de Canarische Eilanden te bepalen. 'Maar ze kregen ruzie over de koers', aldus Mollard. 'De een wilde naar links, de ander naar rechts. Idioot.' Zelf had hij ook een GPS-systeem meegenomen. 'De



zogenaamde kapitein bedreigde me met een mes toen ik adviseerde over de route. Uiteindelijk luisterde hij naar me. Ik heb een grote witte baard, ik zie er een beetje uit als Robinson Crusoe. Ze hadden respect voor me.'

[6] Halverwege de tocht viel Mollard in slaap. Hij werd wakker toen de boot stillag. De motor had het begeven. Volgens de GPS bevonden ze zich tweehonderd kilometer buiten Marokko. Gelukkig had Mollard een satelliettelefoon meegenomen, uit voorzorg. 'De helft smeekte me om hulp te bellen. De andere helft wilde dat niet, die was bang te worden opgepakt. Toen de boot water begon te maken, was de keuze snel gemaakt. Ik belde naar een crisiscentrum speciaal voor migranten op de Canarische Eilanden. Het nummer had ik van tevoren opgeslagen, het was niet helemáál een kamikaze-onderneming. Ze zeiden me dat ze een noodsignaal zouden sturen naar schepen in de omgeving.'

[7] Bange uren volgden. Zaterdag om 1 uur 's ochtends voer een vrachtschip voorbij, zegt Mollard, op nog geen tweehonderd meter afstand. 'Ik schoot een vuurpijl af, ze moeten ons gezien hebben. Ze voeren door. Ja, dat heb ik op film staan.' Een paar uur later sloeg de paniek toe. Migrantenvrouwen begonnen te zwemmen en er waren zes reddingsvesten aan boord. Sommige opvarenden begonnen te bidden; andere staarden voor zich uit. Mollard: 'Ze waren verlamd van angst.'

[8] Om 5 uur 's ochtends werden de migranten gered door de bemanning van een Russische olietanker. Een oorlogsschip kwam de migranten ophalen. Mollard: 'Ik herkende vier officieren in Marokkaanse uniformen. Ik zei tegen de migranten: Het spijt me, jullie gaan naar Marokko. Ze wisten meteen wat dit betekende: ze zouden worden teruggestuurd. Ze waren kapot.'

[9] Zou Mollard de tocht nog eens wagen? 'Nee, natuurlijk niet. Ik lach er nu over, maar in werkelijkheid was ik bang. Zó bang.'

*Naar: www.nrc.nl, 4 september 2007*

## Lezen 4B

Bekijk en lees tekst 2.

1 Wat is het onderwerp van tekst 2? **T2 (dat het onderwerp over gedrag bij een staking gaat is nog even puzzelen)**

2 Wat is het doel van de auteurs van tekst 2? **T1**

3 Uit welke alinea('s) bestaat de inleiding van tekst 2? **T2**

4 Wat betekent 'conformisme' in alinea 7? **T2**

5 'Gingen die, dan gingen ze ook demonstreren. Gingen die gewoon naar school, dan deden zij dat ook.' Welk verband vind je in deze twee zinnen uit alinea 4? **I-vraag (als ontbreekt!)**

6 Welk signaalwoord uit alinea 5 geeft een redengevend verband aan? **T1**

7 Alinea 5 bevat een voorwaardelijk verband. In welke zin staat dit verband? **T1**

8 Welke twee verbanden vind je in de eerste zin van alinea 10? **T1**

9 Kijk naar de volgende zin uit alinea 10: 'Groepsdruk wordt pas een probleem als tieners ongewenst gedrag van elkaar gaan overnemen. Vooral als het gaat om het kopiëren van crimineel gedrag.' Welk verband vind je in deze zin? **T2 (conclusie (dan is latent aanwezig) en premisse (als) zijn omgedraaid)**

10 Welk verband geeft het signaalwoord 'dus' in alinea 13 aan? **T1**

11 Wat is de hoofdgedachte van tekst 1? **I-vraag**

## Lezen 4B Antwoorden

**1** gedrag tijdens staking **2** informeren **3** alinea 1, 2 en 3 **4** aanpassen **5** voorwaardelijk verband **6** omdat **7** de laatste zin **8** vergelijkend en tegenstellend verband **9** voorwaardelijk verband **10** redengevend verband **11** Jongeren doen mee aan een staking, omdat ze precies zo willen zijn als de anderen.

Tekst 2

Wat moet je eigenlijk doen **bij een staking?**

**[1] In een klas vol actiebereide scholieren is niet-staken geen optie. Conformeren aan de groep hoort bij de leeftijd. En: Iedereen stak zijn vinger op, maar uiteindelijk ging de helft.**

[2] Niet alle leerlingen weten precies waaróm ze staken, merkte rector Hans Nijdeken van het Mendelcollege in Haarlem op. 'De meesten wisten wel dat het iets met 1040 lesuren te maken had, maar sommigen dachten dat ze die uren erbij zouden krijgen. Een enkeling dacht dat hij demonstreerde voor een goed doel voor Afrika. Dat vond ik aandoenlijk. Ze willen allemaal vooral graag meedoen.'

[3] Op donderdag vroeg docente aardrijkskunde Marije Withaar in een derde klas wie er zou gaan staken. Er werd een beetje rondgekeken en steeds meer vingers gingen de lucht in. Marije concludeerde dat de hele klas zou gaan staken. Gisteren had ze diezelfde klas weer. Toen bleek dat er toch flink **wat** leerlingen gewoon naar de les waren gekomen.

[4] Staken of niet staken. Dat was de vraag voor veel scholieren gisteren. En het antwoord lieten ze vaak ook afhangen van hun vrienden. Gingen die, dan gingen ze ook demonstreren. Gingen die gewoon naar school, dan deden zij dat ook.

[5] De demonstratie van 15.000 scholieren op het Museumplein in Amsterdam gisteren was het hoogtepunt van een heftige actieweek. Eind vorige week waren er al spontaan scholierenacties uitgebroken tegen het verplichte aantal lesuren van 1040 uur per jaar op middelbare scholen. Begin deze week werd er opnieuw gestaakt, omdat scholieren vinden dat ze te veel nutteloze zelfwerkuren op school doorbrengen. Op deze manier proberen scholen namelijk aan de urennorm te voldoen. Staatssecretaris Van Bijsterveldt (Onderwijs, CDA) versoepelde de norm iets. De scholierenbond LAKS nam er geen genoegen mee. LAKS-voorzitter Sywert van Lienden zei gisteren opnieuw te willen onderhandelen. Maar als er niet snel en concreet nieuwe maatregelen worden aangekondigd, komen er in februari nieuwe acties.

[6] Of de scholieren daar weer massaal aan zullen meedoen, hangt af van hun vrienden. De invloed van leeftijdgenoten op jongeren is groot, blijkt uit onderzoek. Pubers willen bij de groep horen, ze willen geen uitzondering zijn. 'Adolescenten gaan op zoek naar antwoorden op vragen als: wie ben ik en wat wil ik?' zegt Marcel van Aken, hoogleraar ontwikkelingspsychologie. 'Ze ontwikkelen een eigen identiteit en in dat proces is het belangrijk bij welke groep je hoort.'

[7] 'Conformisme is op die leeftijd heel sterk, bijna een soort besmetting,' zegt Hans Koot, hoogleraar ontwikkelingspsychologie. 'Ze willen niet opvallen, precies doen als de anderen. Ze dragen kleding van Tommy Hilfiger omdat iedereen dat draagt, of ze het mooi vinden of niet.'

[8] De kracht van de groepsdruk op jongeren is bekend uit onder meer een onderzoek met lijnen van verschillende lengte. Als drie vooraf geïnstrueerde leeftijdgenoten glashard beweren dat een kortere lijn de langste is, beaamt de proefpersoon dat vaak. Hoewel hij of zij ziet dat het niet zo is. De onderzoekers concludeerden uit dit onderzoek dat het groepsproces wordt versterkt als mensen op elkaar lijken en als ze samen een geschiedenis hebben. Scholieren lijken erg op elkaar en ze hebben samen een geschiedenis: de schooltijd.

[9] Gisteren tijdens de demonstratie was dat groepsgedrag goed te zien. De demonstratie is net begonnen als er opeens gerend wordt. Zomaar, naar het einde van het grasveld. Een paar scholieren beginnen ermee. Een grote groep volgt. Opeens staan ze ook weer stil. Af en toe ontploft ergens vuurwerk. Dan wordt er aan de andere kant plots gerend. Twee blonde meisjes rennen ook mee, hun handtasje bungelend aan de arm. 'Waarom rennen we?' vraagt de een.

[10] Pubers zijn ontvankelijker voor groepsdruk dan volwassenen, maar volwassenen zijn er niet ongevoelig voor, benadrukken ontwikkelingspsychologen. 'Kijk alleen maar naar het gedrag van mensen tijdens voetbalwedstrijden en popfestivals. Het is ook heerlijk om even op te gaan in de massa. Wij samen tegen de rest,' zegt pedagoog en voormalig jeugdhulpverlener Marinus Traas. 'Groepsdruk wordt pas een probleem als tieners ongewenst gedrag van elkaar gaan overnemen. Vooral als het gaat om het kopiëren van crimineel gedrag,' zegt Traas, die vorig jaar promoveerde op een onderzoek naar jeugdcriminaliteit. Jongeren uit kansarme gezinnen zijn daar gevoelig voor. Bij hen vindt de socialisatie vooral buiten het gezin plaats.'

[11] Het vuurwerk, het gooien met eieren en fietsen, het jennen van de politie, zoals gisteren gebeurde, is wat anders, vindt Traas. 'Dat is het opzoeken van grenzen. Dat hoort ook zo bij de leeftijd. En daar ligt een taak van de overheid én de ouders,' zegt hij. 'Niet accepteren dat ze grenzen overgaan. Maar wel respecteren dat jongeren een eigen mening hebben en in gesprek blijven. Anders raak je het contact kwijt.'

[12] De meeste scholen hadden dat begrepen en verboden het staken niet, maar eisten wel toestemming van de ouders. Donna Middelkoop (15) van het Grotius College in Delft belde haar moeder toen ze al in Amsterdam was. Of het mocht. Het was goed. 'Kijk alleen uit voor het waterkanon,' zei haar vader. Donna dacht dat de hele klas ging, want iedereen had het er over. Uiteindelijk zijn ze maar met z'n drieën. Maandag moeten ze op school het treinkaartje laten zien.

[13] Quico Schmitz (12) dacht dat zijn hele klas van het Amsterdams Lyceum zou komen. Maar lang niet alle ouders gaven toestemming. 'Mijn vader vond het een prima idee,' zegt Quico, dus ging hij naar Amsterdam. 'Mijn vader ging vroeger zelf ook demonstreren.' Met tien klasgenoten staat Quico nu wat om zich heen te kijken. Wat moet je eigenlijk doen bij een staking?

*Naar: Sheila Kamerman en Tom Kreling in NRC Handelsblad, 3 december 2007*

## **Bijlage 7B    Versie B 1   Voortoets**

Namen van de leerlingen die deze toets als voortoets maken (die maken versie A 2 als natoets):


### **Lezen 6B**

Bekijk en lees tekst 1.

**1** Wat is het onderwerp van tekst 1? **I-vraag**

0 A dansapartheid in Zuid-Afrika

0 B danswedstrijd in Zuid-Afrika

0 C twee dansopleidingen in Zuid-Afrika

0 D Van Dantzig voor dans weer in Zuid-Afrika

**2** Met welk schrijfdoel benadert de auteur hier het onderwerp (noem het onderwerp hier dus nogmaals in je antwoord)? **T2**

**3** Wat is de kernzin van alinea 2? **T1**

**4** Uit welke alinea('s) bestaat de inleiding? **T1**

**5** In welke alinea wordt meegedeeld wie de leiding van de balletvoorstelling heeft? **T1**

**6** Wat bedoelt Van Dantzig met de vraag: 'Maar is dat te doen?' (alinea 3)? Waarom denk je dat?

**I-vraag**

**7** Wat wordt bedoeld met: 'Het zou ons politiek wel helpen' (alinea 3)? **T2 (kennis van subsidie nodig)**

**8** Waaruit bleek de rivaliteit van de dames Triegaardt en Pina? Er zijn meer antwoorden mogelijk. **T1**

**9** Welk tussenkopje zou het best passen boven alinea 5? Kies uit: **I-vraag**

A Jurylid

B Oerdansers

C Royal Academy of Dancing

D Schattig?

Lees de eerste vijf zinnen van alinea 5 precies. Let daarbij op de zinnen: 'Het peil is om te huilen' en 'Het niveau van de balletmeisjes is inderdaad deprimerend'.

**10** Met welke vraag spreekt Van Dantzig zijn twijfel uit over het succes van zijn bezoek aan Zuid-Afrika? **I-vraag**

**11** De titel 'Schattig zijn lukt niet' past niet goed bij de tekst. Welke titel pas beter? Kies uit:

A Balletvoorstelling

B Dansapartheid?

C Lelo in de hoofdrol

D Zuid-Afrika **I-vraag**

### **Lezen 6B**

**1** A dansapartheid in Zuid-Afrika **2** informatie geven over overblijfselen van de apartheid in Zuid-Afrika

**3** Ik vraag me af wat er in de tussenliggende dertien jaar veranderd is, sinds het afschaffen van de apartheid, hoe het gezelschap er nu uitziet. **4** alinea 1 en 2 **5** alinea 3 **6** Het leven in een township **7** Het zou extra subsidie opleveren. **8** Elizabeth wil niet alleen voor één keer dansers van Dance for All. Phyllis wil geen dansers afstaan. **9** B Oerdansers **10** Missie voltooid? **11** B Dansapartheid?

**[1] Op uitnodiging van het Cape Town City Ballet reisde Rudi van Dantzig naar Zuid-Afrika om daar een balletvoorstelling te maken.**

[2] Ik ben terug in Zuid-Afrika. In 1993, vlak na de beëindiging van het apartheidsregime, werkte ik daar voor het Cape Town City Ballet, de groep die me nu opnieuw heeft uitgenodigd. Ik vraag me af wat er in de tussenliggende dertien jaar veranderd is, sinds het afschaffen van de apartheid, hoe het gezelschap er nu uitziet.

[3] Het Cape Town City Ballet telt ongeveer veertig dansers. Deze ochtend zijn ze allemaal in één studio bij elkaar gebracht, zodat ik de verschillende bezettingen in kan delen. 'Lijkt die jongen je iets?' vraagt de directrice van het gezelschap, Elizabeth Triegaardt. Ze wijst op een zwarte danser, Lelo. 'Het zou ons politiek wel helpen. De regering wil dat we meer zwarte dansers een kans geven. Dat kan ons in subsidie schelen.' Zoals iedereen in de studio werkt hij hard, hij springt, draait, hijgt en zweet, en dat alles met een overrompelende lach. Later zal hij me vertellen dat hij in een township leeft, woonplaats voor de arme zwarten. 'Maar is dat te doen?' vraag ik hem. Ik had langs de snelweg de samengeklonterde hutjes van oude planken en golfplaat, met gammele omheininkjes en bergen afval al gezien. 'Yeah', zegt hij, 'I love it. Mijn moeder woont daar en de mensen zijn aardig, als een familie. En ze zijn trots op me, heel trots.' Zijn township ligt aan de rand van Kaapstad. Als er zo vlak bij de stad al zo weinig verandert, hoe is het dan verder weg?

[4] Phyllis Pina, een collega van Elizabeth Triegaardt, heeft met haar echtgenoot Philip Boyd, eveneens een oud-danser, ook een eigen - zwart - gezelschap opgericht, Dance for All. Ik vermoed een fikse rivaliteit tussen beide dames. Dance for All bestaat uit slechts acht fulltime, gesalarieerde, dansers onder wie drie zwarte jongens en een blanke en drie gekleurde meisjes. Lelo heeft ook deel uitgemaakt van dit groepje, maar hij is overgelopen. De drie jongens verbazen me door hun expressiviteit en talent. Eén van hen had ik zo willen gebruiken: een zwarte danser meer! Maar als ik dat te berde breng, beginnen zowel Phyllis als Elizabeth te sputteren. Elizabeth voelt er niet voor dat de dansers tussen beide groepen pendelen. En Dance for All wil zijn dansers niet afstaan aan het witte Cape Town City Ballet. Ze zijn met veel moeite opgeleid en de groep wil deze talenten dus graag houden.

[5] Ik ben gevraagd voor de jury van een jaarlijkse show van alle dansopleidingen van Kaapstad en omstreken. 'Doe je dat?' wordt me gevraagd, 'het peil is om te huilen...' Het universiteitstheater is voornamelijk gevuld met mamma's, pappa's, broertjes en zusjes. Het niveau van de balletmeisjes is inderdaad deprimerend. Ze trachten schattig te zijn, en zelfs dat lukt hen, of beter gezegd: hun leraren, niet. Maar als er jazz, musical of Spaans wordt gedanst, vliegen de vonken eraf. Tot verbazing van mijn begeleiders ga ik na afloop naar de kleedkamers en vraag ik twee zwarte jongens om mee te doen aan een les van het Cape Town Ballet en om daarna hun verbluffende breakdance-nummers aan de dansers te tonen. Van hun lef en bezetenheid valt veel te leren! Maar mijn poging strandt. De jongens mogen de les niet in omdat ze geen diploma hebben van de Royal Academy of Dancing (RAD). Kan het zijn dat die twee oerdansers zo'n papertje niet krijgen en die fantasieloze balletmeisjes wel? Stuit ik nu op dansapartheid?

[6] Terug naar Nederland nu. Missie voltooid? Ik heb geprobeerd de leidsters van de twee dansgroepen, Elizabeth en Phyllis, dichter bij elkaar te brengen: 'Jullie hebben elkaar nodig, samen sta je sterker.' En Lelo heeft een hoofdrol gedanst! Ik raakte gehecht aan wat ik zag, de mensen in al hun schakeringen, de talenten, maar ook de frustraties, de worsteling. Krijgen die twee oerdansers dat diploma niet... en die fantasieloze balletmeisjes wel?

*Naar [www.nrc.nl](http://www.nrc.nl), 8 december 2006*

## Lezen 5B over schema of samenvatting

Bekijk en lees tekst 2.

**1** Wat is het onderwerp van tekst 2? **T2-vraag**

**2** Wat is het doel van de auteur van tekst 2? **T2**

**3** Wat is de hoofdgedachte van tekst 2? **I-vraag**

**4** Wat is de belangrijkste functie van alinea 1? **T1**

0 A de aandacht van de lezer trekken

0 B een verhaaltje vertellen

0 C een voorbeeld geven

0 D een samenvatting geven

**5** Toen Anja Wortman nog maar net directeur van De Oosterweide was, had niemand belangstelling voor de bioritmische schooldag. Waarom ging het project dan toch door? **T1**

**6** Wat betekent het woord 'scepsis' in alinea 3? **T2**

**7** Wat is het deelonderwerp van alinea 3? **I-vraag**

**8** Alinea 3 bevat een opsomming van groepen die de bioritmische schooldag tegenwerken. Noem die groepen. **T1**

**9** Wat is de kernzin van alinea 4? **T2**

**10** Waarom krijgen de leerlingen van de Oosterweide niet voor 10 uur 's ochtends nieuwe stof aangeboden, en ook niet na de lunch? **T2**

**11** Wat is de kernzin van alinea 5? **T2**

**12** Welke verklaring voor de opvallende opmerking van Hicham en Asmaa: 'Als je vroeg uit bent, kun je criminele dingen gaan doen, stelen, of iemand in elkaar slaan' (alinea 6) blijkt uit de tekst? **I-vraag**

**13** De zinnen a t/m e vormen een samenvatting van de tekst. Zet de zinnen in de juiste volgorde.

Houd daarbij de logische volgorde aan. **T2**

a Kinderen leren het beste tussen 10 en 12 uur 's ochtends.

b Het project eindigt, omdat het geld op is.

c Basisschool De Oosterweide werkt volgens het biologische ritme van kinderen.

d Er zijn ook bezwaren tegen het werken op een bioritme.

e De schoolprestaties verbeteren wanneer de schooldag wordt afgestemd op het bioritme.

## Lezen 5B

**1** bioritmische schooldag op De Oosterweide **2** informeren **3** De schoolprestaties van leerlingen verbeteren wanneer de lessen worden aangepast aan het bioritme. **4** de aandacht van de lezer trekken. **5** omdat er subsidie voor was binnengekomen **6** twijfel en bedenkingen **7** tegenwerking **8** leerlingen, leerkrachten, ouders **9** zin 1: Uit onderzoek is gebleken dat jongeren hun cognitieve piek hebben tussen 10 en 12 uur 's ochtends. **10** omdat kinderen vroeger op de ochtend nog niet zo geconcentreerd en alert zijn, terwijl ze later op de dag beter met al 's ochtends aangeboden stof kunnen werken (kortetermijngeheugen: nieuwe stof, langetermijngeheugen: al behandelde stof) **11** zin 2: De bioritmische schooldag is ook een goed idee omdat kinderen met minder kans hierdoor meer mogelijkheden krijgen. **12** de school staat in een achterstandswijk. Een aantal kinderen komt uit probleemgezinnen **13** c, e, a, d, b

Tekst 2

### Rekenen op het bioritme

[1] Een gewone dinsdagmiddag, twee uur. Het is stil in de straten van Gouda. Zo niet op het schoolplein van basisschool Oosterweide. Daar draaien moeders met hoofddoek eendrachtig aan het springtouw. 'In spin de bocht gaat in'. Zingend springen meisjes met zwarte vlechten, krullen en paardenstaarten erin en eruit. Een eindje verderop waadt een stel kleuters met veel gelach door een enkelhoge regenplas. Tot één van de leidsters van de tussenschoolse opvang het ziet. Op de trappen van de school schrijven vier meisjes in hun dagboek. 'Les? Dat hebben we pas om half drie.'

[2] Basisschool De Oosterweide is de enige school in Nederland die volgens het biologisch ritme van kinderen werkt. Dat klinkt zweveriger dan het is. In Frankrijk gaan kinderen al sinds jaar en dag volgens dit ritme naar school. Ook 'het Zweedse model' is op dezelfde principes gebaseerd. 's Ochtends gewone schooltijden, dan een lange middagpauze van 12.00 uur tot 14.30 uur waarin gezamenlijk gegeten wordt en uiteenlopende activiteiten plaatsvinden – in samenwerking met Quadrant, een instelling die de tussenschoolse opvang voor zijn rekening neemt – en vervolgens nog twee uurtjes school. En om 16.30 uur naar huis.



[3] Toen directeur Anja Wortman vier jaar geleden basisschool de Oosterweide voor het eerst binnenstapte, trof ze subsidie aan voor het opzetten van een bioritmische schooldag. 'Maar in het team wist niemand er iets van.' Hoe gaan die dingen dan? Omdat het geld er al is, gaat het door. Wortman hield met enige scepsis de plannen van haar voorganger tegen het licht en besloot er het beste van te maken. Ze weerstond het gemor van leerlingen, die het aanvankelijk niks vonden om langer naar school te moeten dan vriendjes van een andere school, en van leerkrachten die ineens een uur langer naar school moesten. De ouders waren bang dat hun kinderen zo'n lange dag niet aankonden.

[4] Uit onderzoek is gebleken dat jongeren hun cognitieve piek hebben tussen 10 en 12 uur 's ochtends. Het kost ze dan veel minder energie en moeite om nieuwe dingen te leren. Dat vertelt neuroloog Marcel Smits, van ziekenhuis de Gelderse Vallei. Volgens hem kost de strijd van jongeren tegen hun biologisch ritme in de vroege ochtenduren zoveel energie dat de kinderen minder geconcentreerd en alert zijn. De grootste winst die Wortman hoopt te behalen, is een sprong in de prestaties van haar leerlingen. 'Laat scholen een uur later beginnen en ik ben ervan overtuigd dat de schoolprestaties zullen verdubbelen', zei Marcel Smits onlangs in het televisieprogramma *Nieuwslicht*. Daarom begint een schooldag op de Oosterweide met taken die kinderen 'in de slaapstand' kunnen doen: muzikles bijvoorbeeld, of zelfstandig lezen. Pas na 10 uur wordt er nieuwe stof aangeboden, die het kortetermijngeheugen aanspreekt. De uren na de lunchpauze zijn het meest geschikt om het langetermijngeheugen te trainen. Bijvoorbeeld door de stof die 's ochtends is aangeboden op een andere manier te laten terugkomen, zoals in de vorm van een werkstuk waar de kinderen samen aan werken.

[5] Het cognitieve aspect is niet het enige wat telt. De bioritmische schooldag is ook een goed idee omdat kinderen met minder kansen hierdoor meer mogelijkheden krijgen. 'Wij staan in een achterstandswijk. Een aantal kinderen komt uit probleemgezinnen. Met een lunch op school kun je ze een goede, gezonde maaltijd voorzetten.' Een ander pluspunt van de andere dagindeling vindt Wortman dat de kinderen hierdoor ook kennis kunnen maken met activiteiten als toneel, yoga en zwemmen.

[6] Op zijn minst opmerkelijk is het 'voordeel' dat de kinderen zelf verwoorden. Zowel Hicham (12) als Asmaa (11) zeggen: 'Als je vroeg uit bent, kun je criminele dingen gaan doen, stelen, of iemand in elkaar slaan. Het is beter dat ik geen slechte dingen doe en zie. Nu zit ik tot half vijf op school.'

[7] Het project draait nu drie maanden. 'Aan de ene kant ben ik er blij mee, want je leert meer omdat je langer op school zit', zegt Hicham. 'Aan de andere kant is het wel heel erg lang. Maar de tijd gaat snel als je het leuk hebt.' De subsidiepot is inmiddels leeg. Tenzij de gemeente bijspringt, betekent dit in januari het einde van het project.

*Naar: Jacqueline Kuijpers, [www.nrc.nl](http://www.nrc.nl), 24 november 2007*

## Versie B 2 Natoets

Bekijk en lees tekst 1.

1 Wat is het onderwerp van tekst 1? **I-vraag**

0 A dansapartheid in Zuid-Afrika

0 B danswedstrijd in Zuid-Afrika

0 C twee dansopleidingen in Zuid-Afrika

0 D Van Dantzig voor dans weer in Zuid-Afrika

2 Met welk schrijfdoel benadert de auteur hier het onderwerp (noem het onderwerp hier dus nogmaals in je antwoord)? **T2**

3 Wat is de kernzin van alinea 2? **T1**

4 Uit welke alinea('s) bestaat de inleiding? **T1**

5 In welke alinea wordt meegedeeld wie de leiding van de balletvoorstelling heeft? **T1**

6 Wat bedoelt Van Dantzig met de vraag: 'Maar is dat te doen?' (alinea 3)? Waarom denk je dat?

**I-vraag**

7 Wat wordt bedoeld met: 'Het zou ons politiek wel helpen' (alinea 3)? **T2 (kennis van subsidie nodig)**

8 Waaruit bleek de rivaliteit van de dames Triegaardt en Pina? Er zijn meer antwoorden mogelijk. **T1**

9 Welk tussenkopje zou het best passen boven alinea 5? Kies uit: **I-vraag**

A Jurylid

B Oerdansers

C Royal Academy of Dancing

D Schattig?

Lees de eerste vijf zinnen van alinea 5 precies. Let daarbij op de zinnen: 'Het peil is om te huilen' en 'Het niveau van de balletmeisjes is inderdaad deprimerend'.

10 Met welke vraag spreekt Van Dantzig zijn twijfel uit over het succes van zijn bezoek aan Zuid-Afrika? **I-vraag**

11 De titel 'Schattig zijn lukt niet' past niet goed bij de tekst. Welke titel pas beter? Kies uit:

A Balletvoorstelling

B Dansapartheid?

C Lelo in de hoofdrol

D Zuid-Afrika **I-vraag**

### Lezen 6B

1 A dansapartheid in Zuid-Afrika 2 informatie geven over overblijfselen van de apartheid in Zuid-Afrika 3 Ik vraag me af wat er in de tussenliggende dertien jaar veranderd is, sinds het afschaffen van de apartheid, hoe het gezelschap er nu uit ziet. 4 B alinea 1 en 2 5 B alinea 3 6 B Het leven in een township 7 B Het zou extra subsidie opleveren. 8 Elizabeth wil niet alleen voor één keer dansers van Dance for All. Phyllis wil geen dansers afstaan. 9 B Oerdansers 10 Missie voltooid? 11 B Dansapartheid?

### Lezen 6B

Tekst 1

**Schattig zijn lukt niet**

[1] **Op uitnodiging van het Cape Town City Ballet reisde Rudi van Dantzig naar Zuid-Afrika om daar een balletvoorstelling te maken.**

[2] Ik ben terug in Zuid-Afrika. In 1993, vlak na de beëindiging van het apartheidsregime, werkte ik daar voor het Cape Town City Ballet, de groep die me nu opnieuw heeft uitgenodigd. Ik vraag me af wat er in de tussenliggende dertien jaar veranderd is, sinds het afschaffen van de apartheid, hoe het gezelschap er nu uit ziet.

[3] Het Cape Town City Ballet telt ongeveer veertig dansers. Deze ochtend zijn ze allemaal in één studio bij elkaar gebracht, zodat ik de verschillende bezettingen in kan delen. 'Lijkt die jongen je iets?' vraagt de directrice van het gezelschap, Elizabeth Triegaardt. Ze wijst op een zwarte danser, Lelo. 'Het zou ons politiek wel helpen. De regering wil dat we meer zwarte dansers een kans geven. Dat kan ons in subsidie schelen.' Zoals iedereen in de studio werkt hij hard, hij springt, draait, hijgt en zweet, en dat alles met een overrompelende lach. Later zal hij me vertellen dat hij in een township leeft, woonplaats voor de arme zwarten. 'Maar is dat te doen?' vraag ik hem. Ik had langs de snelweg

de samengeklonterde hutjes van oude planken en golfplaat, met gammele omheininkjes en bergen afval al gezien. 'Yeah', zegt hij, 'I love it. Mijn moeder woont daar en de mensen zijn aardig, als een familie. En ze zijn trots op me, heel trots.' Zijn township ligt aan de rand van Kaapstad. Als er zo vlak bij de stad al zo weinig verandert, hoe is het dan verder weg?

[4] Phyllis Pina, een collega van Elizabeth Triegaardt, heeft met haar echtgenoot Philip Boyd, eveneens een oud-danser, ook een eigen - zwart - gezelschap opgericht, Dance for All. Ik vermoed een fikse rivaliteit tussen beide dames. Dance for All bestaat uit slechts acht fulltime, gesalarieerde, dansers onder wie drie zwarte jongens en een blanke en drie gekleurde meisjes. Lelo heeft ook deel uitgemaakt van dit groepje, maar hij is overgelopen. De drie jongens verbazen me door hun expressiviteit en talent. Eén van hen had ik zo willen gebruiken: een zwarte danser meer! Maar als ik dat te berde breng, beginnen zowel Phyllis als Elizabeth te sputteren. Elizabeth voelt er niet voor dat de dansers tussen beide groepen pendelen. En Dance for All wil zijn dansers niet afstaan aan het witte Cape Town City Ballet. Ze zijn met veel moeite opgeleid en de groep wil deze talenten dus graag houden.

[5] Ik ben gevraagd voor de jury van een jaarlijkse show van alle dansopleidingen van Kaapstad en omstreken. 'Doe je dat?' wordt me gevraagd, 'het peil is om te huilen...' Het universiteitstheater is voornamelijk gevuld met mamma's, pappa's, broertjes en zusjes. Het niveau van de balletmeisjes is inderdaad deprimerend. Ze trachten schattig te zijn, en zelfs dat lukt hen, of beter gezegd: hun leraren, niet. Maar als er jazz, musical of Spaans wordt gedanst, vliegen de vonken eraf. Tot verbazing van mijn begeleiders ga ik na afloop naar de kleedkamers en vraag ik twee zwarte jongens om mee te doen aan een les van het Cape Town Ballet en om daarna hun verbluffende breakdance-nummers aan de dansers te tonen. Van hun lef en bezetenheid valt veel te leren! Maar mijn poging strandt. De jongens mogen de les niet in omdat ze geen diploma hebben van de Royal Academy of Dancing (RAD). Kan het zijn dat die twee oerdansers zo'n papertje niet krijgen en die fantasieloze balletmeisjes wel? Stuit ik nu op dansapartheid?

[6] Terug naar Nederland nu. Missie voltooid? Ik heb geprobeerd de leidsters van de twee dansgroepen, Elizabeth en Phyllis, dichterbij elkaar te brengen: 'Jullie hebben elkaar nodig, samen sta je sterker.' En Lelo heeft een hoofdrol gedanst! Ik raakte gehecht aan wat ik zag, de mensen in al hun schakeringen, de talenten, maar ook de frustraties, de worsteling. Krijgen die twee oerdansers dat diploma niet... en die fantasieloze balletmeisjes wel?

*Naar [www.nrc.nl](http://www.nrc.nl), 8 december 2006*

## Lezen 5B over schema of samenvatting

Bekijk en lees tekst 2.

1 Wat is het onderwerp van tekst 2? **T2-vraag**

2 Wat is het doel van de auteur van tekst 2? **T2**

3 Wat is de hoofdgedachte van tekst 2? **I-vraag**

4 Wat is de belangrijkste functie van alinea 1? **T1**

0 A de aandacht van de lezer trekken

0 B een verhaaltje vertellen

0 C een voorbeeld geven

0 D een samenvatting geven

5 Welk signaalwoord in alinea 3 geeft een redengevend verband aan? **T1**

6 Wat betekent het woord 'sceptis' in alinea 3? **T2**

7 Wat is het deelonderwerp van alinea 3? **I-vraag**

8 Alinea 3 bevat een opsomming van groepen die de bioritmische schooldag tegenwerken. Noem die groepen. **T1**

9 Wat is de kernzin van alinea 4? **T2**

10 Welk verband geeft het signaalwoord 'daarom' in alinea 4 aan? **T1**

11 Wat is de kernzin van alinea 5? **T2**

12 Welk verband bevat de zin: 'Als je vroeg uit bent, kun je criminele dingen gaan doen, stelen, of iemand in elkaar slaan' (alinea 6)? **T1**

13 De zinnen a t/m e vormen een samenvatting van de tekst. Zet de zinnen in de juiste volgorde. Houd daarbij de logische volgorde aan. **T2**

a Kinderen leren het beste tussen 10 en 12 uur 's ochtends.

b Het project eindigt, omdat het geld op is.

c Basisschool De Oosterweide werkt volgens het biologische ritme van kinderen.

d Er zijn ook bezwaren tegen het werken op een bioritme.

e De schoolprestaties verbeteren wanneer de schooldag wordt afgestemd op het bioritme.

## Lezen 5B

**1** bioritmische schooldag op De Oosterweide **2** informeren **3** De schoolprestaties van leerlingen verbeteren wanneer de lessen worden aangepast aan het bioritme. **4** de aandacht van de lezer trekken. **5** omdat **6** twijfel en bedenkingen **7** tegenwerking **8** leerlingen, leerkrachten, ouders **9** zin 1: Uit onderzoek is gebleken dat jongeren hun cognitieve piek hebben tussen 10 en 12 uur 's ochtends. **10** redengevend verband **11** zin 2: De bioritmische schooldag is ook een goed idee omdat kinderen met minder kansen hierdoor meer mogelijkheden krijgen. **12** voorwaardelijk verband **13** c, e, a, d, b

### Tekst 2

#### Rekenen op het bioritme

[1] Een gewone dinsdagmiddag, twee uur. Het is stil in de straten van Gouda. Zo niet op het schoolplein van basisschool Oosterweide. Daar draaien moeders met hoofddoek eendrachtig aan het springtouw. 'In spin de bocht gaat in'. Zingend springen meisjes met zwarte vlechten, krullen en paardenstaarten erin en eruit. Een eindje verderop waadt een stel kleuters met veel gelach door een enkelhoge regenplas. Tot één van de leidsters van de tussenschoolse opvang het ziet. Op de trappen van de school schrijven vier meisjes in hun dagboek. 'Les? Dat hebben we pas om half drie.'

[2] Basisschool De Oosterweide is de enige school in Nederland die volgens het biologisch ritme van kinderen werkt. Dat klinkt zweveriger dan het is. In Frankrijk gaan kinderen al sinds jaar en dag volgens dit ritme naar school. Ook 'het Zweedse model' is op dezelfde principes gebaseerd. 's Ochtends gewone schooltijden, dan een lange middagpauze van 12.00 uur tot 14.30 uur waarin gezamenlijk gegeten wordt en uiteenlopende activiteiten plaatsvinden – in samenwerking met Quadrant, een instelling die de tussenschoolse opvang voor zijn rekening neemt – en vervolgens nog twee uurtjes school. En om 16.30 uur naar huis.

[3] Toen directeur Anja Wortman vier jaar geleden basisschool de Oosterweide voor het eerst binnenstapte, trof ze subsidie aan voor het opzetten van een bioritmische schooldag. 'Maar in het team wist niemand er iets van.' Hoe gaan die dingen dan? Omdat het geld er al is, gaat het door. Wortman hield met enige scepsis de plannen van haar voorganger tegen het licht en besloot er het beste van te maken. Ze weerstond het gemor van leerlingen, die het aanvankelijk niks vonden om langer naar school te moeten dan vriendjes van een andere school, en van leerkrachten die ineens een uur langer naar school moesten. De ouders waren bang dat hun kinderen zo'n lange dag niet aankonden.

[4] Uit onderzoek is gebleken dat jongeren hun cognitieve piek hebben tussen 10 en 12 uur 's ochtends. Het kost ze dan veel minder energie en moeite om nieuwe dingen te leren. Dat vertelt neuroloog Marcel Smits, van ziekenhuis de Gelderse Vallei. Volgens hem kost de strijd van jongeren tegen hun biologisch ritme in de vroege ochtenduren zoveel energie dat de kinderen minder geconcentreerd en alert zijn. De grootste winst die Wortman hoopt te behalen, is een sprong in de prestaties van haar leerlingen. 'Laat scholen een uur later beginnen en ik ben ervan overtuigd dat de schoolprestaties zullen verdubbelen', zei Marcel Smits onlangs in het televisieprogramma *Nieuwslicht*. Daarom begint een schooldag op de Oosterweide met taken die kinderen 'in de slaapstand' kunnen doen: muzikles bijvoorbeeld, of zelfstandig lezen. Pas na 10 uur wordt er nieuwe stof aangeboden, die het kortetermijngeheugen aanspreekt. De uren na de lunchpauze zijn het meest geschikt om het langetermijngeheugen te trainen. Bijvoorbeeld door de stof die 's ochtends is aangeboden op een andere manier te laten terugkomen, zoals in de vorm van een werkstuk waar de kinderen samen aan werken.

[5] Het cognitieve aspect is niet het enige wat telt. De bioritmische schooldag is ook een goed idee omdat kinderen met minder kansen hierdoor meer mogelijkheden krijgen. 'Wij staan in een achterstandswijk. Een aantal kinderen komt uit probleemgezinnen. Met een lunch op school kun je ze een goede, gezonde maaltijd voorzetten.' Een ander pluspunt van de andere dagindeling vindt Wortman dat de kinderen hierdoor ook kennis kunnen maken met activiteiten als toneel, yoga en zwemmen.

[6] Op zijn minst opmerkelijk is het 'voordeel' dat de kinderen zelf verwoorden. Zowel Hicham (12) als Asmaa (11) zeggen: 'Als je vroeg uit bent, kun je criminele dingen gaan doen, stelen, of iemand in elkaar slaan. Het is beter dat ik geen slechte dingen doe en zie. Nu zit ik tot half vijf op school.'

[7] Het project draait nu drie maanden. 'Aan de ene kant ben ik er blij mee, want je leert meer omdat je langer op school zit', zegt Hicham. 'Aan de andere kant is het wel heel erg lang. Maar de tijd gaat snel als je het leuk hebt.' De subsidiepot is inmiddels leeg. Tenzij de gemeente bijspringt, betekent dit in januari het einde van het project.

*Naar: Jacqueline Kuijpers, www.nrc.nl, 24 november 2007*

## **Bijlage 8** Materiaal hardop denksessie (flankerend 1-op-1-onderzoek)

### **1<sup>e</sup> sessie**

**Let op: bij ● moet je hardop denken!**

#### **Een mozaïek van immigranten ●**

*De immigrantenstromen die na de Tweede Wereldoorlog op gang kwamen, hebben de West-Europese samenleving kleurrijker gemaakt met, bijvoorbeeld, de fel getinte Afrikaanse gewaden, de betoverende geuren van Aziatische kruiden en de opwindende ritmen van de Caribische muziek. ● De schaduwkant van de massale komst van allochtonen is dat ze vaak in armoedige wijken wonen waar al snel spanningen ontstaan met autochtone bewoners, waar racisme al snel de kop opsteekt en waar ze de eerste slachtoffers zijn als er een economische crisis komt. ●*

'Wij zijn allen immigranten!' riepen in juni 1997 de betogers die in de grote Franse steden de straat op waren gegaan om te protesteren tegen een nieuw wetsontwerp om de vreemdelingenwet verder aan te scherpen. ● Zoals bij alle slogans het geval is, werd de werkelijkheid er enigszins door vertekend. Toch is het een feit dat één op de vier Fransen buitenlandse ouders of grootouders heeft. ●

Vooraf in de periode van 1949 tot 1975, toen men in West-Europa handen te kort kwam door de snel groeiende economieën en doordat de bevolkingsgroei achterbleef bij de verwachtingen, werden er actief werklieden geworven in landen als Italië, Spanje, Turkije en Marokko. ● Er kwamen vooral veel immigranten uit de voormalige koloniën. In Engeland arriveerden vanaf 1961 jaarlijks 120.000 immigranten uit het Caribische gebied, Afrika en Zuid-Azië. ● Noord-Afrikanen - met name Marokkanen en Algerijnen – gingen vooral naar Frankrijk en België, Surinamers, Antillianen en ook veel Marokkanen en Turken gingen naar Nederland. ● De werving van buitenlandse arbeiders door de West-Europese industrie ging in feite door tot de wereldwijde recessie halverwege de jaren zeventig begon. ●

#### *Slachtoffers van de economische crisis.*

Terwijl bedrijven mensen begonnen te ontslaan, namen machines veel laaggeschoold werk over. Zo veranderde de arbeidsmarkt door de combinatie van een recessie en structurele veranderingen in de productie. ● Hierdoor verslechterden ook de betrekkingen tussen de allochtone en de autochtone arbeiders. Het is veel te gemakkelijk om de immigranten ervan te beschuldigen het werk van de autochtone bevolking af te pakken en ten onrechte te profiteren van de westerse verzorgingsstaat. ● Feit is dat ze vaak werk verrichten of hebben verricht waarvoor de oorspronkelijke bevolking zijn neus optrekt. Bovendien hebben ze net als iedereen belasting en sociale lasten betaald. ● Nationalistische gevoelens komen in tijden van spanning echter snel boven en politieke extremisten spinnen hier garen bij. ●

Sinds begin jaren '70 zijn de West-Europese regeringen begonnen het recht op politiek asiel en het aantal immigranten te beperken. Het gevolg hiervan is een toename van de illegale immigratie, dikwijls georganiseerd door criminele organisaties die vooral profiteren van de kwetsbare groepen. ● De onzekere situatie in veel voormalige communistische landen, Albanië en het vroegere Joegoslavië heeft een enorme stroom van vluchtelingen, asielzoekers en illegale immigranten uit die landen naar West-Europa op gang gebracht.



### *Integratie.*

De Italianen, Polen, Russen, Spanjaarden en Portugezen van de eerste immigratiegolf in West-Europa – vanaf de 19<sup>e</sup> eeuw tot de Tweede wereldoorlog uitbrak – stonden betrekkelijk dicht bij de samenlevingen waarin ze terechtkwamen en pasten zich er vrij eenvoudig aan. ● De tweede, naoorlogse immigratiegolf van mensen die vooral uit de voormalige koloniën afkomstig waren, had er veel meer moeite mee. Sommigen vroegen zich zelfs af of integratie wel zo nodig was. ●

De kinderen en kleinkinderen van de immigranten, die in het gastland op school hebben gezeten, de taal goed spreken en ook de cultuur ervan goed begrijpen, voelen zich vaak nog een paria door de vooroordelen jegens hun bevolkingsgroep en de openlijke discriminatie.

● Vaak wonen ze in troosteloze oude wijken of gettoachtige buitenwijken, waar ze uit zelfbehoud een sfeer van onderlinge solidariteit creëren en de eigen identiteit tot in het extreme koesteren. ●

Alle West-Europese landen worstelen met het migrantenprobleem, dat alleen kan worden opgelost door een constructief kader te bieden waarbinnen alle inwoners, ongeacht hun etnische herkomst of achtergrond, hun talenten optimaal kunnen ontwikkelen. ●

### **Nationalisme en vreemdelingenhaat**

In Frankrijk bestuurt extreem rechts tegenwoordig een aantal steden in de regio Provence-Alpes-Côte d'Azur en vertegenwoordigt het Front National van Jean-Marie Le Pen circa 15 % van het Franse electoraat, het hoogste aandeel voor extreem rechts in heel Europa. Extreem rechts houdt de immigranten verantwoordelijk voor de onveiligheid in de steden, de werkloosheid en de hoge kosten van de sociale zekerheid. In een gebied waar meer dan 12 % van de actieve bevolking geen werk heeft, vallen dergelijke beweringen in vruchtbare aarde. Extreem rechts behaalde ook veel stemmen in Duitsland, België en Oostenrijk. In Groot-Brittannië krijgen de rechtse partijen weinig voet aan de grond en hetzelfde geldt voor Nederland.

### **Rassenrellen in Groot-Brittannië**

Uitgebrande auto's, geplunderde winkels, gevechten met de politie...in 1981 kwam het tot ernstige straatrellen in verscheidene Britse steden, hoofdzakelijk in buurten met een grote Afro-Caribische bevolking – met name in Brixton, Zuid-Londen, in april, en in Toxteh, Liverpool in juli. De aanleiding in Brixton was een hardhandige politieoperatie om een einde te maken aan straatcriminaliteit en de verkoop van drugs. Relschoppers uitten hun frustratie over hun armoede en de discriminatie door zowel de politie als de gehele maatschappij.

## 2<sup>e</sup> sessie hardop denken

Lees onderstaande tekst hardop voor, en maak hardop denkend de knoop.

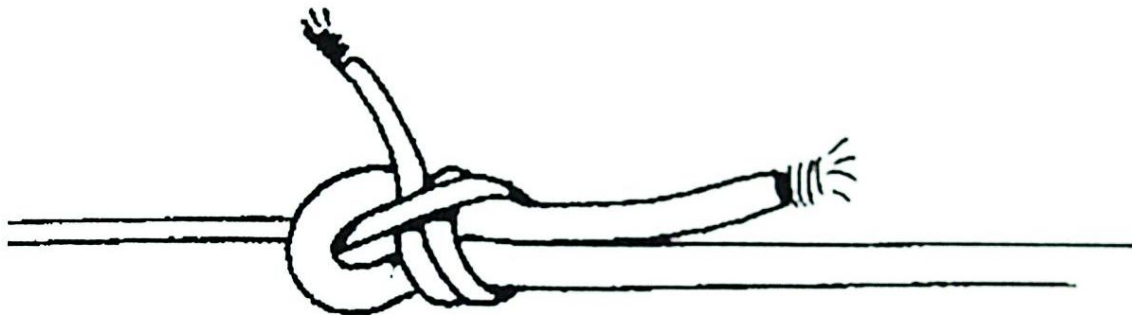
### Dubbele schootsteek

#### Waarvoor gebruik je deze knoop?

In kunststof touw schiet een enkele schootsteek wel eens los. Met deze knoop vaar je extra veilig.

Hoe maak je deze knoop?

1. Maak van het ene touw een lus.
2. Houd de lus in één hand.
3. Steek het uiteinde van het andere touw van onder door de lus omhoog ('t slangetje dat uit de vijver omhoog komt),
4. Draai het uiteinde vervolgens om de lus heen.
5. Steek dan het uiteinde onder zichzelf door (steek 'm niet weer terug in de lus).
6. Draai het uiteinde nogmaals om de lus heen.
7. Steek 'm nogmaals onder zichzelf door.
8. Trek vervolgens beide zijden goed aan.



## Broedermoord in de Verenigde Staten ●

### Contractarbeid wordt slavernij

De eerste Afrikanen die in Amerika kwamen (1619), hadden een contract, waarin was geregeld dat zij na een bepaalde arbeidsduur hun vrijheid en een stuk land zouden krijgen. ● Dit gebeurde inderdaad met vele van de eerste Afrikanen, maar al snel werden de zwarten slaven in plaats van contractarbeiders. ● Goederen werden naar de Afrikaanse Westkust gebracht en de schepen keerden terug met slaven. Wanneer de handel niet genoeg slaven opleverde, werden er mensen gevangen genomen. ●

### Wettelijke bepalingen over slavernij

In 1787 werd in de Amerikaanse grondwet opgenomen dat staten met een groter inwonersaantal meer te zeggen hadden in de centrale regering, waarbij werd bepaald dat een slaaf niet voor één persoon telde maar voor drie vijfde. ● Bovendien werd er vastgelegd dat vanaf 1807 de invoer van slaven (niet de tewerkstelling) in de Verenigde Staten officieel werd verboden. ●

### Slavernij gehandhaafd in de zuidelijke staten

Vrijwel de gehele zwarte bevolking woonde in het zuiden van de Verenigde Staten en werkte vooral op grote tabaksplantages. ● In het noorden leefden wel veel boeren, maar er waren nauwelijks grote landbouwbedrijven en de industrialisatie begon. ● Tussen 1777 en 1804 werd in de meeste noordelijke staten de slavernij afgeschaft: tienduizenden zwarten leefden in vrijheid, maar de meesten leidden een armoedig bestaan met nauwelijks dezelfde rechten als de blanken. ● Ook in het zuiden leek de slavernij aan het eind van de 18e eeuw langzaam te verdwijnen. De economische situatie verslechterde en slavernij was niet langer winstgevend voor de tabakshandel. ●

Een ommekeer kwam door de uitvinding van de 'cotton gin' (een machine waarmee men katoenpluis machinaal kon ontzaden). Met de machine werd de katoenproductie verhoogd en de vraag naar katoen steeg. ● De economie herleefde, maar de slavernij en de slavenhandel ook. Twee jaar na de uitvinding van de cotton gin was de uitvoer van katoen naar Europa vertwaalfvoudigd en vormde katoen de belangrijkste bron van inkomsten in het zuiden. ● Omstreeks 1860 waren er ongeveer vier miljoen slaven in het zuiden. Hoewel het ontstaan van grote rijkdommen en het bezit van slaven was voorbehouden aan een klein deel, werd de slavernij toch gesteund door vrijwel de hele zuidelijke bevolking. ●

### De houding van de noordelijke staten

In het noorden was de arbeid vrij. ● Deze vrijheid was echter voor mensen in de onderste bevolkingslaag zeker niet groot. Meestal moesten de arme arbeiders hard en lang werken voor een schamel loon, maar niemand was het bezit van een ander. ● In het noorden vond een deel van de bevolking dat de slavernij in de Verenigde Staten moest worden afgeschaft. Zowel met woorden, als met daden hebben de abolitionisten zich ingespannen voor de bevrijding van de slaven. ● Een groter deel van de noordelijke bevolking wilde echter minder ver gaan: de slavernij mocht blijven in de slavenhoudende staten, maar uitbreiding van de slavernij moest worden verboden. ● De zuidelijken verdedigden de slavernij met verschillende argumenten. ● Afschaffing van de slavernij zou bijvoorbeeld werkloosheid en armoede brengen voor zowel de blanken als de zwarten. En als de vrijgelaten zwarte bevolking ook stemrecht zou krijgen, zou zij in sommige staten zelfs de blanken kunnen gaan regeren. ●

## **Bijlage 9 Verschil tussen experimentele groep en controlegroep**

**Group Statistics**

	1=exp	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
alle_vragen	1	25	,423421	,9271277	,1854255
	0	27	,892493	1,5452608	,2973856

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
alle_vragen	Equal variances assumed	3,394	,071	-1,314	50	,195	-,4690724	,3569868	-1,1861015	,2479567
	Equal variances not assumed			-1,338	43,090	,188	-,4690724	,3504580	-1,1757954	,2376506

**Group Statistics**

	1=exp	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
overlapvragen	1	25	,578961	,9170429	,1834086
	0	27	,881674	1,7410296	,3350613

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
overlapvragen	Equal variances assumed	6,068	,017	-,775	50	,442	-,3027128	,3905434	-1,0871423	,4817166
	Equal variances not assumed			-,792	40,023	,433	-,3027128	,3819749	-1,0746993	,4692736

**Group Statistics**

	1=exp	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
inzichtvragen	1	25	,577647	1,0598931	,2119786
	0	27	,793028	1,9590006	,3770098

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
inzichtvragen	Equal variances assumed	5,411	,024	-,487	50	,628	-,2153813	,4418989	1,1029612	-,6721987
	Equal variances not assumed			-,498	40,638	,621	-,2153813	,4325175	1,0891045	-,6583419



## Bijlage 10 Verschil tussen voor- en natoets

**Group Statistics**

	1=natoets	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
overlapvragen	1	52	6,197178	,9924862	,1376331
	0	52	5,461039	1,1134913	,1544135

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
overlapvragen	Equal variances assumed	,367	,546	3,559	102	,001	,7361389	,2068487	,3258555	1,1464222
	Equal variances not assumed			3,559	100,679	,001	,7361389	,2068487	,3257909	1,1464869

**Group Statistics**

	1=natoets	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
alle_vragen	1	52	5,933355	,9334969	,1294527
	0	52	5,266378	1,0345801	,1434704

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
alle_vragen	Equal variances assumed	,229	,633	3,452	102	,001	,6669779	,1932402	,2836868	1,0502689
	Equal variances not assumed			3,452	100,940	,001	,6669779	,1932402	,2836385	1,0503172

### Group Statistics

	1=natoets	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
inzichtvragen	1	52	5,914970	1,1000828	,1525540
	0	52	5,225490	1,1968818	,1659776

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
inzichtvragen	Equal variances assumed	,055	,815	3,058	102	,003	,6894796	,2254358	,2423288	1,1366305
	Equal variances not assumed			3,058	101,283	,003	,6894796	,2254358	,2422908	1,1366685

### Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	voortoets	52	1,0345801	,1434704
	natoets	52	,9334969	,1294527

### Paired Samples Correlations

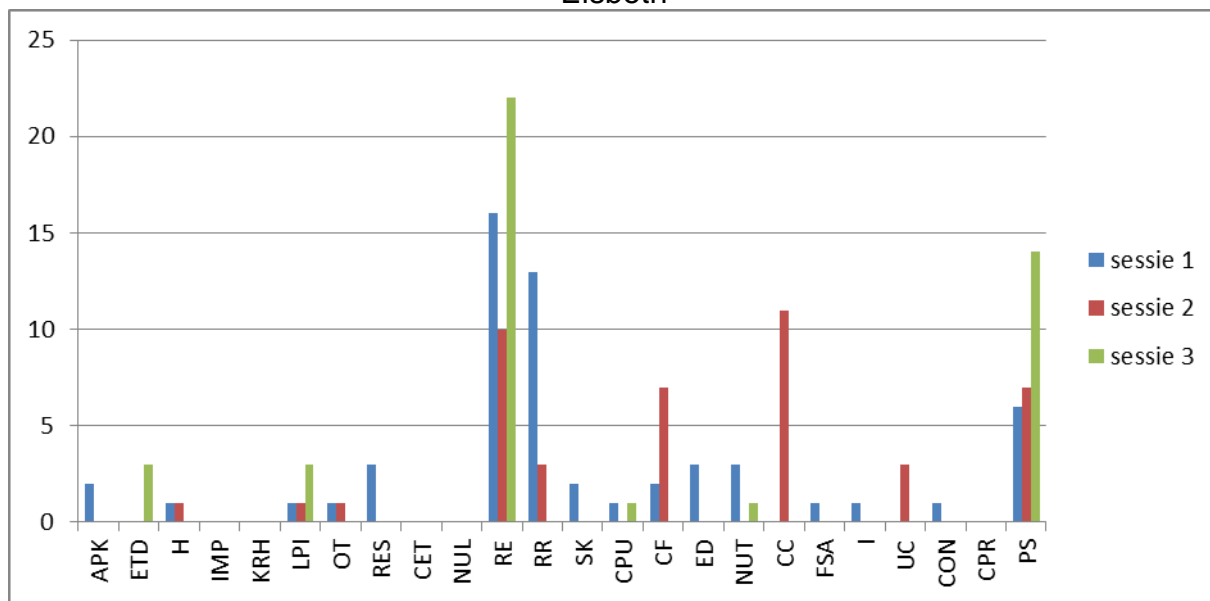
	N	Correlation	Sig.
Pair 1 voortoets & natoets	52	,137	,334

### Paired Samples Test

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	voortoets - natoets	-,6669779	1,2953108	,1796273	-1,0275947	-,3063611	-3,713	51	,001

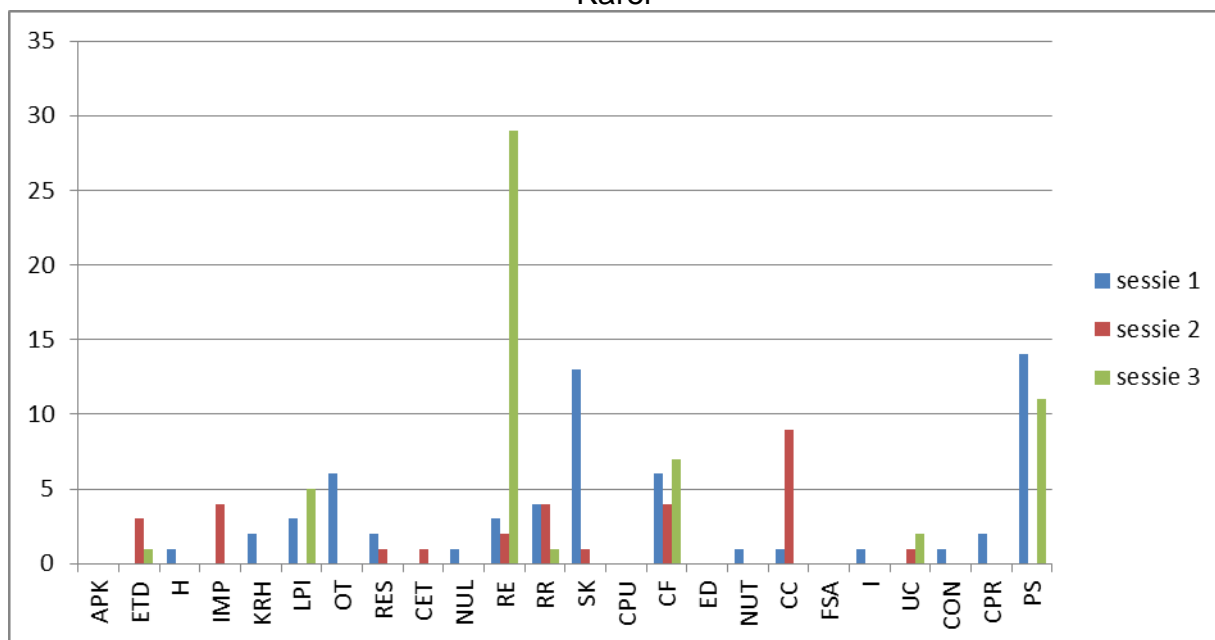
## Bijlage 11 Data hardop-denksessies

Elsbeth



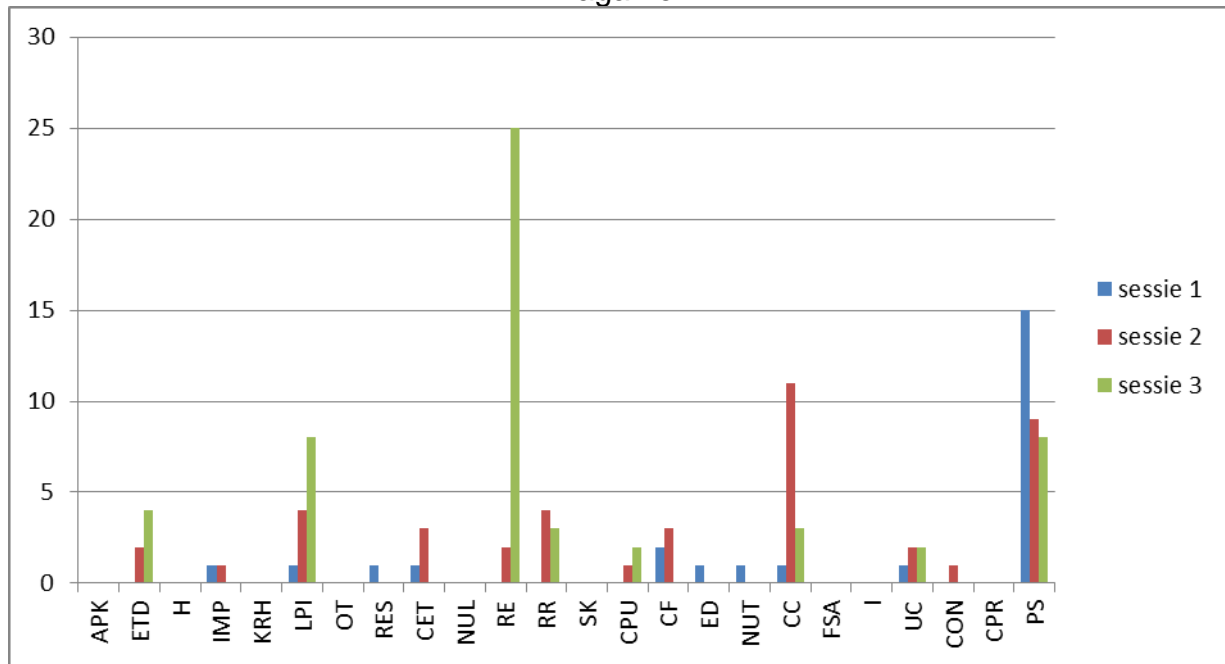
Elsbeth	APK	ETD	H	IMP	KRH	LPI	OT	RES	CET	NUL	RE	RR	SK	CPU	CF	ED	NUT	CC	FSA	I	UC	CON	CPR	PS
sessie 1	2		1			1	1	3			16	13	2	1	2	3	3		1	1		1		6
sessie 2			1			1	1				10	3			7			11			3			7
sessie 3		3				3					22			1			1							14

Karel



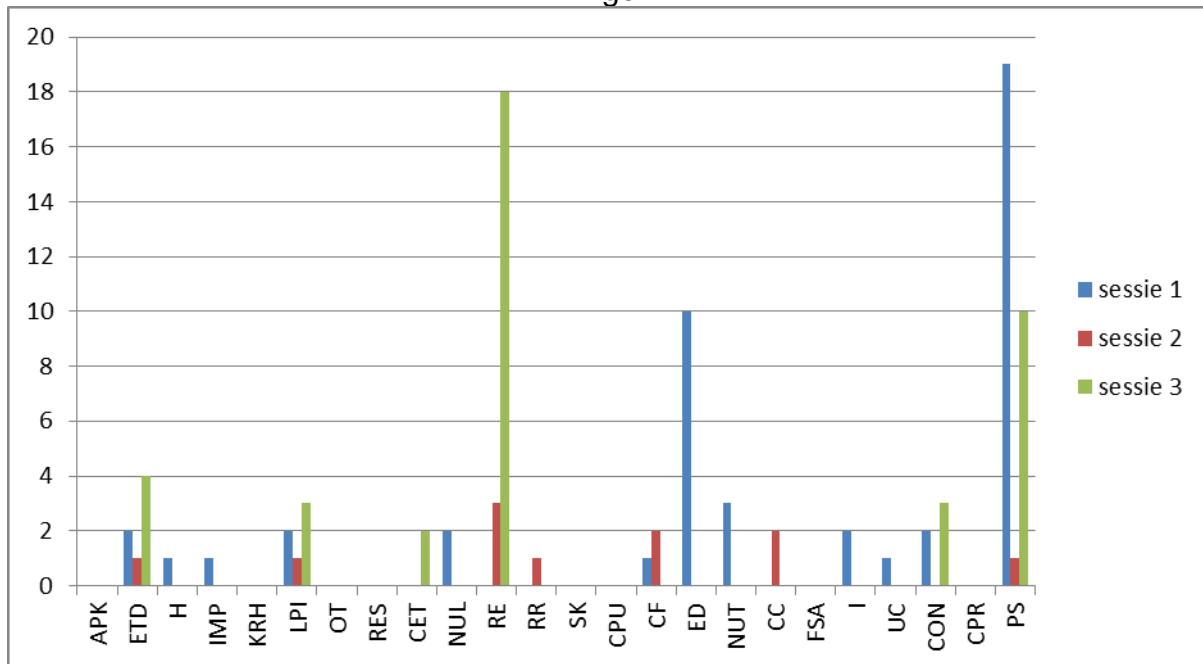
Karel	APK	ETD	H	IMP	KRH	LPI	OT	RES	CET	NUL	RE	RR	SK	CPU	CF	ED	NUT	CC	FSA	I	UC	CON	CPR	PS
sessie 1			1		2	3	6	2		1	3	4	13		6		1	1		1		1	2	14
sessie 2		3		4				1	1		2	4	1		4			9			1			
sessie 3		1				5					29	1			7						2			11

## Nagame



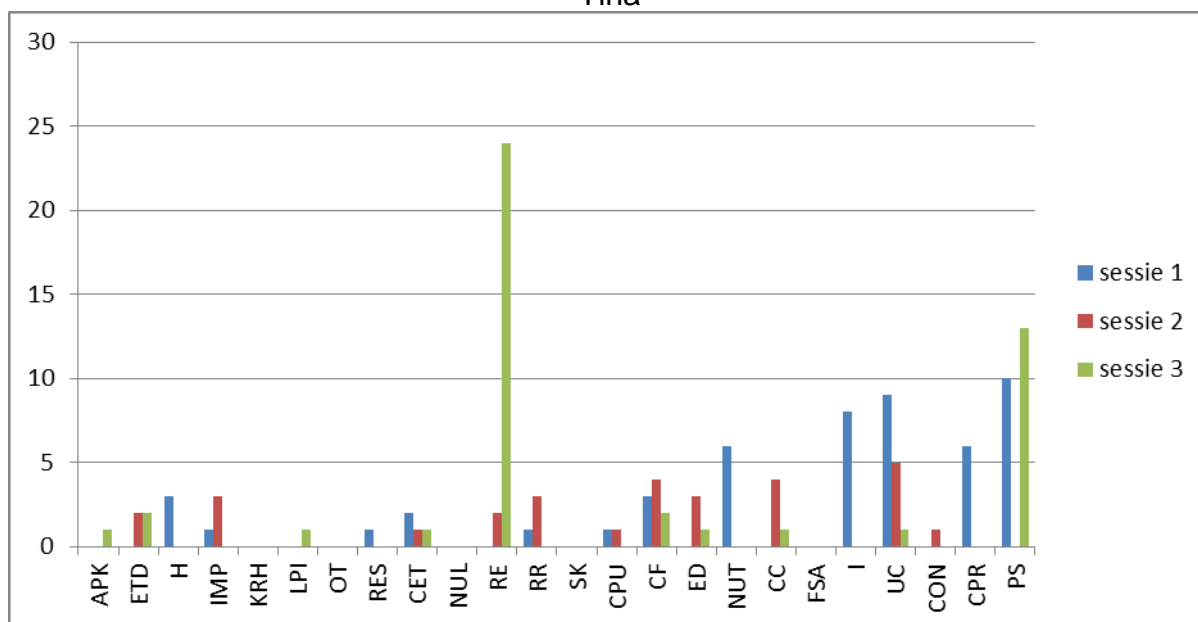
Nagame	APK	ETD	H	IMP	KRH	LPI	OT	RES	CET	NUL	RE	RR	SK	CPU	CF	ED	NUT	CC	FSA	I	UC	CON	CPR	PS
sessie 1				1		1		1	1						2	1	1	1			1			15
sessie 2		2		1		4			3		2	4		1	3			11			2	1		9
sessie 3		4				8					25	3		2				3			2			8

## Age



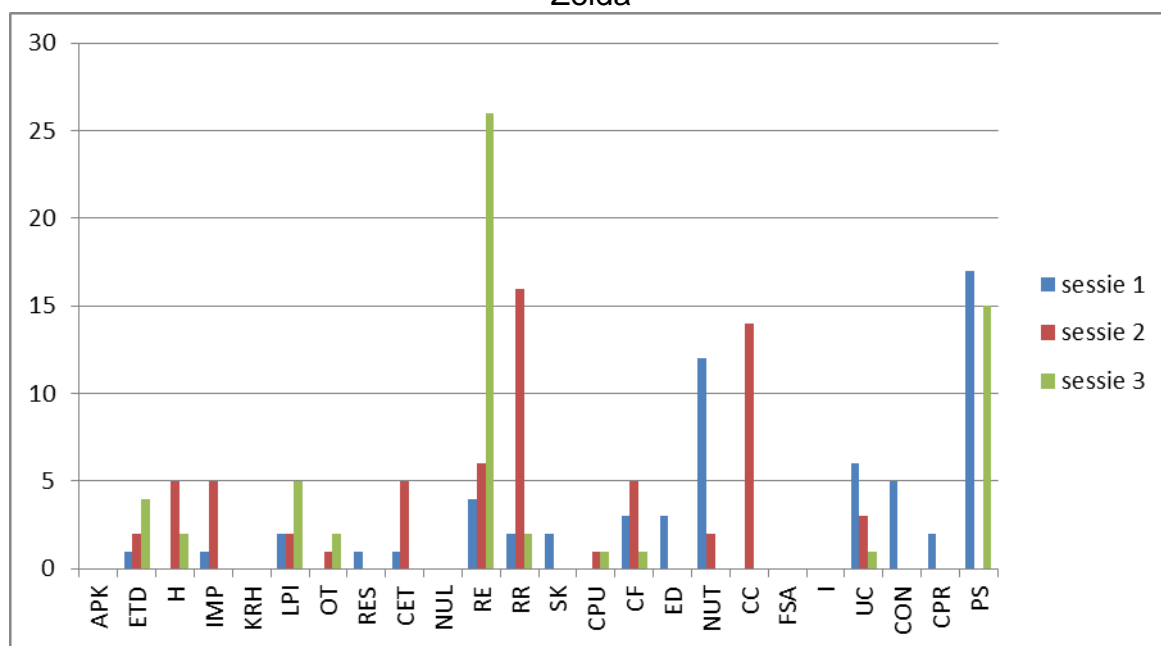
Age	APK	ETD	H	IMP	KRH	LPI	OT	RES	CET	NUL	RE	RR	SK	CPU	CF	ED	NUT	CC	FSA	I	UC	CON	CPR	PS
sessie 1		2	1	1		2				2					1	10	3			2	1	2		19
sessie 2		1				1					3	1			2			2						1
sessie 3		4				3			2		18											3		10

## Tina



Tina	APK	ETD	H	IMP	KRH	LPI	OT	RES	CET	NUL	RE	RR	SK	CPU	CF	ED	NUT	CC	FSA	I	UC	CON	CPR	PS
sessie 1			3	1				1	2			1		1	3		6			8	9		6	10
sessie 2		2		3					1		2	3		1	4	3		4			5	1		
sessie 3	1	2				1			1		24				2	1		1			1			13

## Zelda



Zelda	APK	ETD	H	IMP	KRH	LPI	OT	RES	CET	NUL	RE	RR	SK	CPU	CF	ED	NUT	CC	FSA	I	UC	CON	CPR	PS
sessie 1		1		1		2		1	1		4	2	2		3	3	12				6	5	2	17
sessie 2		2	5	5		2	1		5		6	16		1	5		2	14			3			
sessie 3		4	2			5	2				26	2		1	1						1			15



## Bijlage 12 Hardop-denksessies

### Elsbeth - sessie 1

Let op: bij ● moet je hardop denken!

#### Een mozaïek van immigranten ●

*De immigrantenstromen die na de Tweede Wereldoorlog op gang kwamen, hebben de West-Europese samenleving kleurrijker gemaakt met, bijvoorbeeld, de fel getinte Afrikaanse gewaden, de betoverende geuren van Aziatische kruiden en de opwindende ritmen van de Caribische muziek.*

*Dus hier...gaat het over immigratiestromen... Hmhm...die na de Tweede Wereldoorlog op gang kwamen, Hmhm... en... de West-Afrikaanse...Europese...West-Europese samenleving... Hmhm...is kleurrijker gemaakt, ehm, door een paar Afrikaanse gewaden en ehm... de betoverende geuren van Aziatische kruiden... Ja... en de opwindende ritmen van de Caribische muziek RR. Ja...En, OK, en dan moet ik nu door? RE Ja.*

*De schaduwkant van de massale komst van allochtonen is dat ze vaak in armoedige wijken wonen waar al snel spanningen ontstaan met autochtone bewoners, waar racisme al snel de kop opsteekt en waar ze de eerste slachtoffers zijn als er een economische crisis komt.*

*Ehm...de schaduwkant...sorry, ik lees het even overnieuw hoor? RR RE Ja, dat is goed hoor... De schaduwkant van de massale komst van allochtonen is dat ze vaak in armoedige wijken wonen waar al snel spanningen ontstaan met autochtone bewoners, waar racisme al snel de kop opsteekt en waar ze de eerste slachtoffers zijn... als er een economische crisis komt.' O nu snap ik het ja CPU: ehm...de schaduwkant... Hmhm... van een komst van allochtonen, dus buitenlanders...Ja... is dat ze vaak in armoedige wijken wonen... Ja...en dat er snel ruzies of spanningen ontstaan met...niet-aut-...niet-allochtonen...Ja...dus autochtonen. Ja... goed... En dan... is racisme al snel iets waar vaak over wordt gepraat, soort van. Ja, ja. En... daar zijn natuurlijk de eerste slachtoffers van als ze...als daar zijn eh...au-...allochtonen...? de eerste slachtoffers van...? Hmhm...als er een economische crisis komt? RR RE Ja...OK, dan ga ik nu weer door. RES*

*'Wij zijn allen immigranten!' riepen in juni 1997 de betogers die in de grote Franse steden de straat op waren gegaan om te protesteren tegen een nieuw wetsonderwerp [sic!] om de vreemdelingenwet verder aan te scherpen.*

*Ehm nou ja...immigranten gingen in 17...1997...eh in grote Franse steden... protesteren... Ja... tegen een nieuw wetsonderwerp...heel goed... om de vreem...delingenwet verder aan te scherpen. PS Hmhm... De betogers..., de betogers, ehm...Ja?...Eehm...? Wat zijn betogers? Volgens mij zijn dat toch mensen die eh...Ja?...Zeg het maar? De...immigranten, de mensen die eh... gingen protesteren...? Ja, de mensen die gingen protesteren, zeker, O...dat zijn betogers. OK, dus de mensen die protesteren zijn betogers? RE Ja. OK, ga ik nu weer verder RES*

*Zoals bij alle slogans het geval is, werd de werkelijkheid er enigszins door vertekend. Toch is het een feit dat één op de vier Fransen buitenlandse ouders of grootouders heeft. Hmhm... Zoals bij alle... uitdrukkingen of zo...? NUT RE Hmhm...ja... nou, ik weet niet hoe je dat zegt, Ja...maar, alle dingen wat er door die immigrant- door de betogers wordt gezegd, Ja...was de werkelijkheid er enigszins door...ehm...achtergehouden? Vertekend? PS Ja?...Ehm, en toch is het waar dat één op de vier Fransen buitenlandse ouders of grootouders heeft, dus dat ze eigenlijk toch... Ja... allemaal, soort van allochtonen zijn? RR Ja. Nou ja:*

*Vooraf in de periode van 1949 tot 1975, toen men in West-Europa handen te kort kwam door de snel groeiende economieën en doordat de bevolkingsgroei achterbleef bij de*

verwachtingen, werden er actief werklieden geworven in landen als Italië, Spanje, Turkije en Marokko. *Hmhm...*

*Eh, nou ja in de periode van 1949... Ja... tot 1975, hadden mensen in West-Europa handen te kort voor de snel groeiende economieën Ja...en... doordat de bevolkingsgroei achterbleef... hadden ze nieuwe actieve werklieden nodig, en die haalden ze dan vooral... Ja...uit Italië, Spanje, Turkije en Marokko. RR Ja, goed hoor.*

Er kwamen vooral veel immigranten uit de voormalige koloniën. In Engeland arriveerden vanaf 1961 jaarlijks 120.000 immigranten uit het Caribische gebied, Afrika en Zuid-Azië.

*Ehm, nou, er werden...eh, immigranten gehaald uit de voormalige koloniën... Ja... van het land vroeger. Ja...En eh, ja, in Engeland arriveerden vanaf 1961 jaarlijks 120.000 immigranten Ja... uit het Caribische gebied, Afrika en Zuid-Azië. RR Ja...*

Noord-Afrikanen - met name Marokkanen en *Algerije*...Algerijnen – gingen vooral naar Frankrijk en België, Surinamers, Antillianen en ook veel Marokkanen en Turken gingen naar Nederland. *Hmhm...*

*Ehm... dus Surinamers, Antillianen en ook veel Marokkanen en Turken gingen naar Nederland...? Ja...?De Belgen... ik bedoel: de Noord-Afrikanen, en dan voornamelijk de Marokkanen en Algerije, gingen dan vooral naar Frankrijk en België. RR Ja! Maar dat is nu toch eigenlijk ook wel te merken, volgens mij, dat het zo is geweest? APK Ja? Hoe komt dat? Nou, omdat je in Frankrijk...zie je ook voornamelijk veel Marokkanen en Algerijnen? Toch? RE ... Ja... en in Nederland, ook heel veel... Surinamers, Antillianen... En hoe komt dat dan? Eh, door de slavernij? APK RE Eh...ja...?En vroeger, de arbeids-...Dat staat er nu net hè:...Ja door de immigranten uit de..... de koloniën...oh ja, uit de voormalige koloniën...Precies, want Frankrijk had andere koloniën dan Nederland...Ja. Ehm.*

De werving van buitenlandse arbeiders door de West-Europese industrie ging in feite door tot de wereldwijde recessie halverwege de jaren zeventig begon.

*De buitenlandse arbeiders van die landen...die door de West-Europese industrie gingen, die werden in feite door de wereld...wijde recessie halverwege... die halverwege de jaren '60 [sic] begon..., ehm...ik weet niet wat recessie is? NUT OK. Ehm... Hoe los je dat op? Door de context, door de context te bekijken I .... Ehm...Vooruit of achteruit.... LPI Ja. ..eh... Ja, zeg het maar hardop Nou...wat je denkt, waarover je aarzelt. Ja ik weet niet, ik vind dat recessie... vind ik bijvoorbeeld wel beetje lijken soort van op een op...op eh...soort van stand...niet echt opstand maar eh... FSA O, ok, een revolutie? Ja zoiets, ja...eh...ja...misschien meningsverschil? Ik weet het niet. CF OK ehm...lees eens verder, op het begin kun je het zo zien. OK*

*Slachtoffers van de economische crisis.*

Terwijl bedrijven mensen begonnen te ontslaan, namen machines veel laaggeschoold werk over. Zo veranderde de arbeidsmarkt door de combinatie van een recessie en structurele veranderingen in de productie.

*OK, daar heb je het woord weer. Ja...nou ja... bedrijven begonnen mensen te ontslaan... Ja...? en de machines namen hun laaggeschoolde werk over. RR Ja. 'De arbeidsmarkt veranderde door de combinatie van een recessie en structurele veranderingen in de productie.' OK... Is recessie 'vernieuwing'? RE CF Nou, zal ik hem uitleggen? Ja, graag! Kijk eens wat daar staat: 'Slachtoffers van de economische crisis'? Het is dus een crisis? Hmhm? Is recessie een crisis? CON Hm. Dat was ik nooit achtergekomen! RE OK, nou ik mag je eigenlijk niet helpen, Ja...maar als je hiermee verder kunt dan moest het maar één keer zo. Ja, graag*

Hierdoor verslechterden ook de betrekkingen tussen de allochtone en de autochtone arbeiders. Het is veel te gemakkelijk om de immigranten ervan te beschuldigen het werk van de autochtone bevolking af te pakken en ten onrechte te profiteren van de westerse verzorgingsstaat.

*Ehm..., de betrekkingen tussen de allochtone en de autochtone arbeiders verslechterden... Hmhm...want het was gemak-...heel erg makkelijk om de immigranten te beschuldigen van...eh de... dat...dat ze een soort van af te pakken van de autochtone bevolking? Ja...? En dan profiteerden ze van de westerse verzorgingsstaat..., verzorgings...staat? RR Is dat het ongeveer? RE Nou zeg het maar, lees het allemaal maar heel goed, het is jouw strategie. Ja...*

*Nog een keer doen? RE Als je begrijpt wat er staat is het goed. Ja, ik begrijp wel wat er staat. OK. OK, dan ga ik door: RES*

Feit is dat ze vaak werk verrichten of hebben verricht waarvoor de oorspronkelijke bevolking zijn neus optrekt. Bovendien hebben ze net als *iedere belasting, o... hebben ze* iedereen belasting en sociale lasten betaald.

*Nou, de waarheid is dus dat ze vaak werk hebben verricht, Hmhm... ehm waarvan... waardoor... de oorspronkelijke bewoning [sic] gewoon vaak dat werk niet wil doen... Heel goed... en ze betalen net als iedereen gewoon belasting... Ja. en sociale lasten Ja. PS OK*

Nationalistische gevoelens komen in tijden van spanning echter snel boven en politieke extremisten spinnen hier garen bij.

*Hmhm... Volgens mij denken de autochto... Ja...? nen...? Ga door... Ehm...bijvoorbeeld in tijden van spanning...dus in moeilijke tijden dat ze snel...boven...ehm...twijf... SK krijgen ze spanning omdat ze bang zijn...dat...er politieke...o nee, ED politieke extremisten, zijn dat niet politicussmensen... van de regering? NUT Nee, het zijn mensen die...uh, die...uh. Wat is een extremist? Ja, volgens mij zijn dat mensen die gewoon... zich vooral bezighouden Ja...? met de politiek, dus die er vooral in geïnteresseerd zijn, of zo? OT RE OK. Of die er heel erg op letten? Hè? RE OK, maar lees anders heel even verder.*

Sinds begin jaren '70 zijn de West-Europese regeringen begonnen het recht op politiek asiel en het aantal immigranten te beperken. Het gevolg hiervan is een toename van de illegale immigratie, dikwijls georganiseerd door criminele organisaties die vooral profiteren van de kwetsbare groepen.

*Hmhm...Ik denk dus dat extremisten regeringen zijn...? H Nee ED ...immigranten? Nee, maar, laat hem maar lekker zitten, dan. Ja? RE Ja. Is dat niet erg? RE Nee. Nou, OK. Nou: sinds begin jaren '70 Ja...zijn de West-Europese regeringen begonnen eh... het recht op politiek asiel Ja...en het aantal immigranten te beperken. Ja. Nou ja, het gevolg hiervan is de toename van de illegale immigratie... en door criminelen georganiseerde... organisaties... Ja... en die profiteren van de kwetsbare groepen. PS*

De onzekere situatie in veel voormalige communistische landen, Albanië en het vroegere Joegoslavië heeft een enorme stroom van vluchtelingen, asielzoekers en illegale immigranten uit die landen naar West-Europa op gang gebracht.

*Ja... O, moet ik nu op de achterkant? RE Ja, een klein stukje... De Italianen, Polen... Kijk eens, je slaat iets over... SK O: Integratie*

*Integratie.*

De Italianen, Polen, Russen, Spanjaarden en Portugezen van de eerste immigratiegolf in West-Europa – vanaf de 19<sup>e</sup> eeuw tot de Tweede Wereldoorlog uitbrak – stonden betrekkelijk dicht bij de samenlevingen waarin ze terechtkwamen en pasten zich er vrij eenvoudig aan aan.

*Eh, nou ja, die mensen uit Italië, Polen, Rusland, Spanje en Portugal... Hmhm... die waren van de eerste immigratiegolf in West-Europa, die stonden betrekkelijk dicht bij de samenlevingen waarin ze terechtkwamen en die pasten zich vrij eenvoudig aan. Hmhm...En in veel communistische landen, Hmhm...zoals Albanië en het vroegere Joegoslavië, Ja...hadden een enorme stroom van vluchtelingen, asielzoekers en illegale immigranten Ja...uit die landen naar West-Europa op gang gebracht RR OK.*

De tweede, naoorlogse immigratiegolf van mensen die vooral uit de voormalige koloniën afkomstig waren, had er veel meer moeite mee. Sommigen vroegen zich zelfs af of integratie wel zo nodig was.

*Ehm, nou ja, na de... de tweede ...na-de-oorlogse immigratiegolf van mensen uit voormalige koloniën...eh hadden er veel meer moeite mee om zich aan te passen, Hmhm... aan hier ...en sommigen vroegen zich zelfs af of integratie wel zo nodig was. RR Ja...*

De kinderen en kleinkinderen van de immigranten, die in het gastland op school hebben gezeten, de taal goed spreken en ook de cultuur ervan goed begrijpen, voelen zich vaak nog een paria door de vooroordelen jegens hun bevolkingsgroep en de openlijke discriminatie.

*Hmhm...*

*Eh...de kinderen en kleinkinderen van de voormalige immigranten van...die hiernaartoe kwamen, Ja... die vaak hier ook op school hebben gezeten, de taal goed spreken en ook de cultuur... ervan begrijpen, voelen zich vaak nog een beetje gediscrimineerd... Hmhm... door de vooroordelen vanwege hun bevolkingsgroep... en de openlijke discriminatie... Ja...die tegen hun soms wordt gebruikt. RR - PS Ja...*

Vaak wonen ze in troosteloze oude wijken of gettoachtige buitenwijken, waar ze uit zelfbehoud een sfeer van onderlinge solidariteit creëren en de eigen identiteit tot in het extreme koesteren.

*Ehm, ze wonen vaak met z'n allen... in een troosteloze oude wijk... Ja...of in een gettoachtige buitenwijk...en...waar ze zelf...een sfeer behouden van hun onderlinge ehm gemeenschap, soort van... Ja...? en hun eigen identiteit koesteren, dus dat ze liever willen behouden met zijn allen...Ja, goed zo. Ehm. PS*

Alle West-Europese landen worstelen met het migrantenprobleem, dat alleen kan worden opgelost door een constructief kader te ~~verbieden~~...oh nee: *constructief kader te verbieden*... ED te bieden, *waarbij*...waarbinnen alle inwoners, ongeacht hun etnische herkomst of achtergrond, hun talenten optimaal kunnen ontwikkelen.

*Ehm, Westerse... West-Europese landen worstelen met een migratieprobleem... Ja...Dat kan worden opgelost door een constructief kader te bieden waarbinnen gewoon alle inwoners - het maakt niet uit waar ze dan vandaan komen of achtergrond - hun talenten optimaal, dus helemaal, kunnen ontwikkelen. RR*

*OK, we zijn er. Snap je een beetje waar de tekst over gaat?*

*Jawel. Over immigranten vooral, en dat ze zich vaak gediscrimineerd voelen. CON*

## Elsbeth – sessie 2

*Ga maar kijken hoe je dit gaat aanpakken, het enige is: ik wil graag dat je hardop vertelt wat je doet.*

*OK: nou* dit is een dubbele schootsteek.

**Waarvoor gebruik je deze knoop?**

In kunststof touw schiet een enkele schootsteek wel eens los. Met deze knoop vaar je extra veilig.

Hoe maak je deze knoop?

1. Maak van het ene touw een lus.

*Nou ik maak nu een lus PS...dit is toch een lus, als je deze zo doet? RE*

*Ik zeg niks, hè, het gaat helemaal goed.*

*OK,*

*Maar je legt nu een knoop...?*

*Ja, ik leg nu een knoop. CC*

2. Houd de lus in één hand...*nu is ie een beetje klein, hihi... UC*

*Je mag alle informatie gebruiken die je op het blad ziet, dus gebruik ook rustig de tekening.*  
**OK**

3. Steek het uiteinde van het andere touw van onder door de lus omhoog

*Dat touw doe ik dus nu door de lus heen.* **CC Ja...**

*Ehm Steek het uiteinde van het andere touw van onder door de lus omhoog.* **RR Ehm...** ('t slangetje dat uit de vijver omhoog komt), *ik ben hier niet zo goed in...* **CF**

*Ehm...het uiteinde van het andere touw zit er doorheen, denk ik.* **H Maar misschien moet ik de lus oppakken.** **OT**

*Ik weet het niet*

*Ik ook niet,* **CF maar ik denk het wel** **CC ...en dan** Steek het uiteinde van het andere touw van onder door de lus omhoog, **RR ehm**

4. Draai het uiteinde vervolgens om de lus heen.

*Wat doe je nu?*

*Ehm...ik doe het uiteinde om de lus heen...* **CC**

*Hmhm... Maar dat weet ik niet zo heel zeker of ik dat goed doe.* **CF**

4 Draai het uiteinde vervolgens om de lus heen.

*Dat heb ik dus gedaan...* **CC**

5 Steek dan het uiteinde onder zichzelf door (steek 'm niet weer terug in de lus).

*Nou...ik doe 'm onder zichzelf door,* **CC ik weet niet meer waar ie nou is...** **CF ehm**

6 Draai het uiteinde nogmaals om de lus heen.

*Nou...dit klopt al helemaal niet...* **CF o wacht even, ik begin even overnieuw hoor**

**IMP ...Jaha...**

*OK...wacht..ik maak nu weer een lus.* **PS Zo, dit is een lus.** **CC**

*Is dat zo?*

*Of het een lus is, weet ik ook niet?* **RE**

*Hoe kom je daar achter?* [ Elsbeth kijkt naar de afbeelding **LPI** ] *Zo dan, is dit een lus?* **RE**

*Jaha...*

*OK, dan hou ik die lus in één hand...* **PS het uiteinde van het touw gaat dan onder door de lus omhoog..zo..?** **PS Hmhm...Ehm** Draai het uiteinde vervolgens om de lus heen, **RR**

*Zo...?* **CC Jaha...**

*Ehm... dat het uiteinde onder zichzelf door* **PS ...zo...** **CC Hmhm**

*Ja, ehm... Draai het uiteinde nogmaals om de lus heen* *Oh, ik weet ook niet of het dat was, moet dat met dit uiteinde...? Of kan dat dus niet?* **CF** *Wat denk je, kun je met die knoop schuiven?*

*Ik denk het, maar dan wordt ie strakker.* **RE Nou, probeer maar...**

*Ik weet niet of het zo lukt* **CF** *Moet ik je een klein stukje helpen?*

*Ja graag.* **RE**

*Zo je wilt meer touw, dat heb je nodig hè.*

*Ja, ik heb meer touw nodig.* **RE**

*Geef ik je meer touw, maar dan moet jij ondertussen kijken wat er in die tekst staat...* **OK**

*Hier heb je meer touw...* *Dank u wel..* **RE** *En nou draai ik het uiteinde nog een keer om de lus heen, ehm...* **PS** *en dan nogmaals onder zichzelf door. Dat heb ik nu gedaan...* **CC** *En dan aan beide zijden...* **PS** *zijn dit de beide zijden?* **CC** *Kijk maar...ben je eruit?...wat vind je ervan? Ik vind het een beetje lelijk, maar ik weet het niet...* **UC**

*Het ziet er wel uit alsof je hem hebt hoor!*

*Maar...ik heb drie touwtjes?* **RE**

*Dat klopt ook, dit is toch ook een uiteinde dat is toch wat je ziet hier?*

*Ja...* **RE** *Dus dan heb je het toch goed gedaan zo? Heb ik nu de knoop?* **UC** *Ja... Oh?* **RE** *Je hebt een handleiding gevolgd en die heb je gemaakt. Dit is de dubbele schootsteek, kijk maar.*

### **Elsbeth – sessie 3**

Wat ik graag wil dat je doet: je gaat dit tekstje voor jezelf lezen. Weet je nog hoe het ging met samenvatten zonder tekst? Weet je wel, dat je iedere keer een half minuutje mocht lezen? Dan zette je al je leesstrategieën in hè?



Eh, ja...? Moet ik dat nu ook doen? RE ETD

Nou, wel een beetje...je mag je tekst erbij houden, maar je leest wel een beetje op die manier. Je gaat hem eerst voor jezelf lezen en dan geef ik je een paar opdrachtjes. Die lijken op het soort vragen dat je in de toets krijgt

Moet ik hem nu eerst lezen? RE ETD

Ja, ga je gang.

[...]

Gelezen?

Ja

OK, wat is het onderwerp van deze tekst.

Een soort van site...waar mensen hun cadeaus van hun ex op kunnen zetten dus... RE PS

Ja, heel goed! Je maakt er geen zin van, en je noemt inderdaad het begrip waar het over gaat, heel goed. En eh...als je nou de vraag krijgt 'Wat is de hoofdgedachte van deze tekst?', dus de belangrijkste boodschap, hoe ga je dan te werk? Wil je hardop zeggen wat je doet wanneer je die hoofdgedachte opzoekt?

Ehm, ik lees even een aantal stukjes door, zo tussendoor RE LPI

Ja

Volgens mij is de hoofdgedachte dat er een soort van marktplaats is gemaakt om cadeaus en spullen... op te zetten die je kunt verkopen van je ex PS

Ja

En... het ' is gewoon een ludieke...het is gewoon een uitlaatklep' PS

Ja

En dat is het eigenlijk... CPU

Dat is mooi, en eh: hoe kom je aan die opmerking 'het is gewoon een uitlaatklep'?

Ehm, nou mensen kunnen ook hun verhalen... RE PS

Nee, waar heb je hem gevonden?

Oh...de laatste alinea, in de laatste zin. RE LPI

Heel goed...en eh, spreekt dat voor zich, zo van 'Het is een uitlaatklep', en verder niet? Of, zou er nog iets anders mee aan de hand kunnen zijn?

Ehm...ik denk niet dat dat zo is. RE Want...je mag je ex er dus niet op zwartmaken... PS

Oh?

Want anders dan wordt je inzending, van iets je nog wilt verkopen, dan wordt dat verwijderd.

RE PS

Dat is heel belangrijk...zou je dat dan ook in één zin kunnen formuleren?

Ehm...eigenlijk is dat precies wat je straks bij de toets ook gaat doen hè?

Ehm...dat je je ex niet mag zwartmaken op deze site, want anders wordt je inzending verwijderd. RE PS

Ja, maar nu zeg je dus alleen wat het niet is, deze site...

Ja...? RE

Dus als je nou zegt wat het wél is én wat het niet is...?

Ehm...het is een uitlaatklep, PS en moet het woord ludieke erbij? RE

Nee, hoeft niet per se...

Want ik weet niet helemaal wat dat betekent? RE NUT

Nou ludiek, zou je dat ehm, zou je dat uit de tekst kunnen opmaken wat ludiek is, of moet je dan echt een woordenboek pakken?.

Ik zelf zou een woordenboek moeten pakken, denk ik. RE ETD

Ja, OK...ehm. 'bijzonder', 'origineel' of 'speels,' een hele aparte uitlaatklep dus. Ja?

O, OK. RE

Hee, maar je hebt eigenlijk alle dingen al benoemd, maar daar ligt kennelijk jouw moeilijkheid: dat je nog een beetje tot je door moet laten dringen 'Ja, maar ik moet één compacte zin maken...' Ja...want je kijkt op de goed plek, dat is duidelijk, ehm...en je hebt het onderwerp ook goed, maar wat is de boodschap die er nu over die site verteld wordt.

Ehm, het is een bijzondere...uitlaatklep, waar mensen hun verhalen op kwijt kunnen, maar als ze iets slechts over hun ex zeggen, dan wordt hun inzending meteen verwijderd. PS RE

Ja... nou je hebt het bijna helemaal goed, want nu ontbreekt alleen nog...wat doen mensen er dus ook, ze lopen daar niet alleen maar te kankerpitten maar...

Oh eh, ze zetten de spullen die ze hebben gekregen van hun ex, zetten ze erop, dus dat zijn cadeautjes. PS RE

OK. Nu nog één keer die drie dingen:

Ehm...die site is een bijzondere uitlaatklep, PS RE

Ja

Waarop mensen de cadeautjes ...van hun ex erop kunnen zetten en verkopen, maar ze mogen hun ex niet erop zwart maken, omdat ze dan... PS RE

Ja, daar is het denk ik genoeg, dat is een detail.

Oh, ja, OK. RE

Dus het is een bijzondere site...

waar mensen cadeaus van hun ex kunnen verkopen, maar ze mogen hem er niet op zwartmaken. PS RE

Goed gevonden! Kun je nog ergens aan het eind zien waar de hoofdzaak komt, of eh...kun je dat aan een signaalwoord zien?

[...]

Als...nee... PS RE

De laatste alinea....ja had het net over dat zwartmaken? [...]

'Dus!' LPI

'Dus' ...precies: dus die strategie had je al door. Niet?

Ja. RE

## Karel – sessie 1

Let op: bij ● moet je hardop denken!

### Een mozaïek van immigranten

*Nou, ehm, ik zou denk ik bij die titel denken ehm dat er een mozaïekbeeld, die immigranten gemaakt hebben of zo, H en dat ze 'm...ik weet het niet precies, en ik ga nu...verder lezen om te kijken...nou wat dat dan is. KRH*

*De immigrantenstromen die na de Tweede Wereldoorlog op gang kwamen, hebben de West-Europese samenleving kleurrijker gemaakt met, bijvoorbeeld, de fel getinte Afrikaanse gewaden, de betoverende geuren van Aziatische kruiden en de opwindende ritmen van de Carabische [sic] muziek.*

*Nou, dit lijkt mij een beetje... een stukje inleiding...over immigranten, over eh... wat die eh...ja...wanneer ze zijn gekomen en...ja... PS*

*De schaduwkant van de massale komst van allochtonen is dat ze vaak in armoedige wijken wonen waar al snel spanningen ontstaan met autochtone bewoners, waar racisme al snel de kop opsteekt en waar ze de eerste slachtoffers zijn als er een economische crisis komt.*

*Ehm, nou dit gaat over een achterstandswijk een beetje, over eh...over allochtonen en over eh...ja mensen die het niet breed hebben zeg maar, lijkt me. Nou ja, dit was een beetje inleiding dus. PS En nu ga ik verder lezen: RES*

*'Wij zijn allen immigranten!' riepen in juni 1997 de betogers die in de grote Franse steden de straat op waren gegaan om te protesteren tegen een nieuw wetsontwerp om de vreemdelingenwet verder aan te scherpen.*

*Nou eh, ja, over dat een groep immigranten in 1997 de straat opging en eh, ja... ging protesteren een beetje, eh... PS Ja...?Maar waarom gaan ze dan protesteren? OT Dat ga ik... OK... lezen. KRH*

*Zoals bij alle slogans het geval is, werd de werkelijkheid er enigszins door vertekend. Toch is het een feit dat één op de vier Fransen buitenlandse ouders of grootouders heeft.*

*Nou, eh nu... is 't zo dat bij alle slogans – PS SK ik vraag me af welke slogan OT – eh... ja...ja... dat weet ik niet... CF*

*Vooraf in de periode van 1949 tot 1975, toen men in West-Europa handen te kort kwamen door de snel groeiende economie... economieën en doordat de bevolkingsgroei achterbleef bij de verwachtingen, werden er actief werklieden geworven in landen als Italië, Spanje, Turkije en Marokko.*

*Nou dit gaat over hm...een bepaalde periode... Ja...Ja en...in die periode was de economie niet...of ja, groeide de economie snel en...daardoor hadden ze zeg maar... te weinig ... ja... SK mensen om te helpen en zo... Hmhm...en eh...nu vraag ik me wel af waarom...ik vraag me nu nog steeds af OT wat dat met die titel te maken heeft CPR, want een mozaïek van immigranten dat heeft... tot nu toe er nog niets mee te maken CC ... OK...Ja:*

*Er kwamen vooral veel immigranten uit de voormalige koloniën [sic]. In Engeland arriveerden vanaf 1961 jaarlijks 120.000 immigranten uit het Carabisch [sic] gebied, Afrika en Zuid-Azië.*

*Nou dit is eh over eh... dat er...ja dat er immigranten, een nummer en een... SK van waar ze vandaan komen en dat ze eh ja... Ja...?Ehm... PS*

*Noord-Afrikanen - met name Marokkanen en Algerijnen – gingen vooral naar Frankrijk en België, Surinamers, Antillianen en ook veel Marokkanen en Turken gingen naar Frank... gingen naar Nederland.*

*Dit is over eh... dat eh...dat de soort-, zeg maar soorten men-, SK ja zeg maar, de verschillende soorten inwoners, mensen...die naar Nederland toe kwamen...? Hmhm. PS*

De werving van buitenlandse arbeiders door de West-Europese industrie ging in feite door tot de wereldwijde recessie halverwege de jaren zeventig begon.

*Ehm: dit stukje tekst begrijp ik niet helemaal CF, dus ik ga even opnieuw lezen RR. 'De werving van buitenlandse arbeiders... door de West-Europese industrie ging in feite door tot de wereld...wijde recessie halverwege de ja-... halverwege de jaren zeventig begon?... 'Ehm...ehm...o ja, dat een...dat eh ehm...ja, het werven van buitenlandse arbeiders, het, 't, 't...het tot zich toetrekken van buitenlandse arbeiders... wereldwijd eh...halverwege de jaren zeventig begon...? Ja...? Ik vraag me alleen af wat recessie is OT? Dus dan ga ik eh, er voor en erna lezen. LPI Eh: 'door de West-Europese industrie ging in feite door tot de wereldwijde recessie...halverwege de ja-... halverwege de ja-... SK tot een recessie'... RR dan zou ik denk ik iets van... SK ja, nou hype is ook een groot woord maar ehm...ehm... tot het zeg maar begon gewoon OT? Hmhm...? Je zei ook dat je verder ging lezen?Ja... Misschien dat je het dan ziet? Hmhm, ja OK. Eh...eh...: Bedoel je dit? RE (wijst naar volgend tussenkopje en alinea LPI) Ja...?Ja*

*Slachtoffers... Slachtoffers van de economische crisis.*

Terwijl bedrijven mensen begonnen te ontslaan, namen machines veel laaggeschoold werk over. Zo veranderde de arbeidsmarkt door de combinatie van een recessie en structurele veranderingen in de productie.

*Nou dit gaat over dat er mensen ontslagen werden en dat er machines in de plaats eh werd gedaan, en daar staat weer het woord recessie in. FSA Dus dan ga ik effe kijken. LPI 'Zo veranderde de arbeidsmarkt door de combinatie van een recessie en structurele veranderingen in de productie...? OT' Nou...eh...ik kan hier nog steeds niet echt uit opmaken wat recessie is CF? OK, Uit het kopje misschien? 'Slachtoffers van de economische crisis'... is recessie een soort tijdperk of zo RE ? Ja? Nou dan eh, eh dan ben ik even je woordenboek...dan kan je verder. Ehm: je zou kunnen zeggen dat het een woord voor een economische crisis is, een teruggang. Als de economische groei stopt...we zitten nu in een recessie. Oh, OK Ja? Ja.*

Hierdoor verslechterden ook de betrekkingen tussen de allochtone en de autochtone arbeiders. Het is veel te gemakkelijk om de immigranten ervan te beschuldigen het werk van de autochtone bevolking af te pakken en ten onrechte te profiteren van de westerse verzorgingsraad...staat.

*Ehm dat 't ...'t wel heel makkelijk is om allochtonen de schuld te geven van ehm... minder werk, en eh...dat het eigenlijk allemaal niet kl... SK het is eigenlijk helemaal niet waar... PS Hmhm...*

Feit is dat ze vaak werk verrichten of hebben verricht waarvoor de oorspronkelijke bevolking zijn neus optrekt. Bovendien hebben ze net als iedereen belasting en sociale lasten betaald.

*Nou dat ze gewoon ehm... eigenlijk eh...ja ehm... SK waar, waar normale mens-..., SK werk dat normale mensen niet echt graag willen doen of zo...? Hmhm...En ehm...en ze hebben net zoals iedereen ook belasting betaald en dat soort dingen PS*

*Ehm Nationale-...National-...isten gevoelens komen in tijden van spanning echter snel boven en politieke extremisten spinnen hier garen bij.*

*Dat eh...nou dat begrijp ik niet helemaal... CF even overnieuw lezen RR: 'Nationalistische gevoelens... komen in tijden van spanning... echter snel boven. De politieke extremisten spinnen hier garen bij. 'O dat eh...zeg maar..ehm, eh dat in tijden van...van nood, van...van dat het niet zo goed gaat,...dat 't eh al... al snel eh ...ja, gevoelens aankomen van...over je, je vaderland, over je... SK Ja... dat het echt gewoon alleen daarom gaat en niet ov-..., SK liever niet buitenlanders en zo, en eh...dan...politieke ...extremisten die eh... ja... die... die helpen zeg maar een handje... Hm... die gevoelens PS OK.*

Sinds begin jaren '70 zijn de West-Europese regeringen begonnen het recht op politiek asiel en het aantal immigranten te beperken. Het gevolg hiervan is een toename van de illegale immigratie, dikwijls georganiseerd door criminele organisaties die vooral profiteren van de kwetsbare groepen.

*Eh, dit gaat over eh... over eh een... cri-eh...criminele organisatie zo'n beetje, en eh... dat die profiteren van kwets...bare groepen. PS Ja... En ehm...ja ik...ik weet voor de verder eigenlijk niet. CF Ik ga even verder lezen RES en misschien kom ik daar zo nog even op terug? NUL Ja...*

De onzekere situatie in veel voormalige communistische landen, Albanië en het vroegere Joegoslavië heeft een enorme stroom van vluchtelingen, asielzoekers en illegale immigranten *uit die lan...* uit die landen naar West-Europa op gang gebracht.

#### *Integratie.*

De Italianen, Polen, Russen, Spanjaarden en Portugezen van de eerste immigratiegolf in West-Europa – vanaf de 19<sup>e</sup> eeuw tot de Tweede wereldoorlog uitbrak – stonden betrekkelijk dicht bij de samenlevingen ...waarin ze terechtwamen en pasten zich er vrij eenvoudig *aan... aan aan.*

*Ehm...eh...dat eh dat al die mensen, al die immigranten, dat die zich best wel goed aan ons [sic!] aanpasten PS en ehm... en ook in de Tweede Wereldoorlog en zo, en dat ze ook gewoon bij de...bij de samenleving stonden en... niet een apart geval waren of zo... dat ... Ja... ze alleen maar profiteerden van alles... CPR? Ja... Nou:*

De tweede, naoorlogse immigratiegolf van mensen die vooral uit de voormalige koloniën afkomstig waren, had er veel meer moeite mee. Sommigen vroegen zich zelfs af of integratie wel zo nodig was.

*Nou dat het eh...dat het bij de tweede immigratiegolf dat het veel ...moeilijker was voor immigranten om zich aan te passen...? Ja... en sommigen vragen zich af of integratie wel echt nodig was. PS OK.*

De kinderen en kleinkinderen van de immigranten, die in het gastland op school hebben gezeten, de taal goed spreken en ook de cultuur ervan goed begrijpen, voelen zich vaak nog een paria door de vooroordelen jegens hun bevolkingsgroep en de openlijke discriminatie.

*Eh dat eh...dat eh...kinderen en kleinkinderen dat die zich gewoon...aan de ene kant wel gewoon normaal voelen, alleen dat ze...aan een kant ook weer gewoon...anders voelen doordat...door de openlijke discriminatie en... Ja...door...voordelen. Ja...En eh... ze voelen zich een paria... NUT ik weet even niet wat dat betekent CF dus dan maak ik dat even uit de tekst wat op... I 'voelen zich vaak nog een paria... door de vooroordelen jegens hun bevolkingsgroep...' RR*

*Ehm, ik denk dan dat het iets is van een ... eh pispaal, ja... Ja...?Ja, een ander woord heb ik niet. Ja...heel goed.*

Vaak wonen ze in troosteloze oude wijken of gettoachtige buitenwijken, waar ze uit zelfbehoud een sfeer van onderlinge *solli-... soladeriteit* creëren en de eigen identiteit tot in het extreme koesteren.

*Ehm, nou dat...vaak veel men-... veel van die imm- eh immigranten uit ehm... in oude wijken of...of,of... achterwijken komen en ehm...ja, die het niet heel breed hebben en ehm...ja, dat ze zeg maar... om hunzelf te beschermen ook...ehm... ja, hoe zeg je dat... om hunzelf te beschermen ook een...soort...tja beschermklaag hebben opgebouwd zeg maar PS dat ze... Ja... ook een beetje criminaliteit CON SK omdat ze de stad niet overleven of zo. OK.*

Alle West-Europese landen worstelen met het migrantenprobleem, dat alleen kan worden opgelost door een constructief kader te bieden waarbinnen alle inwoners, ongeacht hun etnische herkomst of achtergrond, hun talenten optimaal kunnen ontwikkelen.

*Nou dit is toch een, een...eigenlijk een... SK om de tekst een beetje af te sluiten...dat ehm...eh... eh ja over, nog over immigranten dat ze allemaal...ja...problemen hebben met, nou niet problemen, maar toch een migrantenprobleem hebben. En ehm...ja...dat het eigenlijk alleen kan worden opgelost, opgelost door eh...ja...alle inwoners gewoon een...een kans te geven... Ja...en zich laten bewijzen en zo. PS Ja heel goed.*



## Karel – sessie 2

Eh OK,

‘Lees onderstaande tekst hardop voor, en maak hardop denkend de knoop.

Dubbele schootsteek. Waarvoor gebruik je deze knoop?

In kunststof touw schiet een enkele schootsteek wel eens los. Met deze knoop vaar je extra veilig.

Hoe maak je deze knoop?

1. Maak van het ene touw een lus.’

*Nou, gaan we dus een lus maken...zo...ehm IMP*

- ~~2. Houd de lus in één hand.~~

3. ‘Steek het uiteinde van het andere touw van onder door de lus omhoog (‘t slangetje dat uit de vijver omhoog komt), *ik weet het niet: door de lus omhoog IMP*

4. Draai het uiteinde vervolgens om de lus heen.[...] *Mwah, Je mag de tekening gebruiken hoor, als je wilt? ... ?? Ja, als je maar zegt wat je gaat doen. Ehm, hier moet ik even kijken CC [...] ...dit is los...maak van die ene touw een lus...en dat moet ik dan...dat moet zo goed zitten...[...]* (docent grinnikt) *Pff, ik ben hier niet echt handig in, CF OK, maak met één touw een lus...OK :een lus, IMP ‘Steek het uiteinde van het andere touw het uiteinde van het andere touw... IMP ‘door de lus omhoog. Draai het uiteinde vervolgens om de lus heen.’[...]* *Zo ga je dan... ETD‘Steek dan het uiteinde onder zichzelf door’*

*Ehm, ‘houd de lus in de hand’. Ik denk dat ik hem maar even vastbind, die lus ETD ...als dat me lukt. .. UC Haha...,ehm, was het de andere kinderen wel gelukt...?*

*RE...Mwah...Zo, dat is een lus...‘Houd de lus in de hand’ RR OK, dat begrijp ik nog CC*

5. Draai het uiteinde nogmaals om de lus heen.

*Uiteinde...eromheen...om de lus heen...CC ‘Steek dan het uiteinde onder zichzelf door.’*

*... ‘steek ‘m niet weer terug in de lus’. O wacht!...Er doorheen. Kun je zeggen wat je nu doet? Gebruik je de tekst, of het plaatje? Ik gebruik nu de tekst, want het plaatje daar...zie ik vrij weinig in eigenlijk...CET OK...Ehm OK, dan heb ik nu de...SK om de lus heen gedaan. CC*

*Draai het uiteinde om de lus...RR heb ik dus gedaan, heb ik gedaan CC*

*Draai het uiteinde onder zichzelf door, RR en ik mag hem niet meer terug in de lus steken. ETD Ik denk dat ik het zo moet doen... CC*

6. Draai het uiteinde nogmaals om de lus heen...*RR Ehm... Steek ‘m nogmaals onder zichzelf door...[...]* (J. giechelt, hij komt er niet uit) *Nou, wordt het wat?...Volgens mij heb je hem toch? Ik weet niet CF Volgens mij moet het inderdaad zo zijn, omdat je al een lus hebt gemaakt... Kijk, nu heb je wel dat je hier een soort prusikknoop gemaakt hebt Tja..Haha...De bedoeling van zo’n schootsteek is volgens mij dat ie moet blijven staan aan het hoofdtouw, het touw waaraan hij vastgeknoopt is, zodra je aan het touw trekt. Als je er geen druk op geeft dan moet ie kunnen verschuiven langs het hoofdtouw*

*Ja, alleen, bij mij lukt dat niet... CF Nou, volgens mij hebt je hem uiteindelijk...wordt het een beetje een soepje omdat je er verder nog een lus van hebt gemaakt. Hoe heb je nou gewerkt? Eh... Vanuit het plaatje of vanuit de tekst? Vanuit de tekst, vanuit het plaatje: dat lukt niet echt. CF*

*Daar ben je trouwens ook niet de enige in, die een motivatiedip halverwege het proces krijgt. OK, ik heb nu de les CC ...Ja... Dan moet ik deze aan deze kant zo*

*erover doen CC...Ja...Dan moet ik hem vervolgens... even iets verder kijken. RES*

*Ja. Dan moet ik hem om de lus heendraaien...CC Hmhm...kijk eens hoe die precies*

zit? *Ehm...Dit is je lijn zo. Dus hoe heb je hem nu gedraaid, klopt dat? Ik denk zo... aan beide kanten moeten trekken of zo?* RE *Hm,hm...*  
[Giechel, Karel geeft het op. Hij heeft het uitgebreid geprobeerd. Niet erg].

### Karel – sessie 3

Karel, hier ligt een tekstje, je mag dat gewoon even zelf doorlezen, en daarna stel ik je er een of twee vragen over

OK RE

[...]

Kun je de tekst kort samenvatten?

Ja hoor, ehm...een vrouw heeft een ehm...site opgericht,een soort marktplaats voor spullen die je van exen hebt gekregen, en die kun je er dan opzetten met een verhaal, een soort uitlaatklep, en ehm...ja, daar kunnen mensen wat kopen en eh... RE PS

OK..., wat...wat zou je het onderwerp van die tekst noemen?

Ehm [...] zelf zeggen? een titel, of gewoon een...echt het onderwerp. RE

Nou ja, wat je weet van een onderwerp?

Ehm [...], eh, effe kijken RE LPI

*Vertel maar hoe je het wilt vinden dan... Ja, effe kijken... RE LPI Hoe ga je naar het onderwerp op zoek, hoe ga je dat aanpakken?*

Dan moet je even in de tekst kijken wat er in de tekst staat, waar het over gaat, en dan de eerste en de...laatste alinea beetje...lezen? ETD *Hmhm...En...[...]* ja, ik weet niet...een ex-verkoopsite of zo,...zoiets, nee, dat klinkt niet PS

*Een ex-verkoopsite...? Ja... Nee,nee,nee, ik weet het echt niet! CF Nou, volgens mij wel hoor, je bent toch al een heel eind...[...]* Het onderwerp is een ex-verkoopsite...Ja, zoiets RE...*verzin daar eens een woord voor? Eh...Een marktplaats... Ja, voor...? spullen van exen... RE PS Een marktplaats voor spullen van exen, OK. Correct, u wint een 10. Ehm, wat is daarmee?*

Ehm, nou die verkopen spullen van exen? RE

Ja...[...]. Wat is de hoofdgedachte dan, van de tekst?

Die wraak ding of zo...? Ik, eh... ik weet...[...] RE CF

Nou, kijk maar even, wat dat zou een vraag kunnen zijn op de toets.

[...]

Dus het gaat over een marktplaats...voor spullen van exen...wat is er met die marktplaats voor spullen van exen?

Nou, daar kun je spullen van exen verkopen, en je verhaal kwijt. RE PS

Jaha...en...hoe kom je er nou verder achter wat ermee aan de hand is?

Dat weet ik niet...? RE CF

Waar zoek je dat?

In de tekst... RE

Waar in de tekst?

Ehm... [...], in het midden ergens. RE LPI

Dat kan...

Alinea 2 of zo...? LPI hmhm...ja? En waar nog meer?

Eerste en laatste alinea? RE LPI

Hmhm, nou, ga maar kijken?

Nou ehm...het...idee om een soort marktplaats te maken voor spullen die je ooit van je ex cadeau kreeg, zou heel goed het gevolg kunnen zijn van wraakgevoelens van een gemene ex.

RE PS

Hmhm...?

Nou, dat zo'n beetje [...]

Ja? [...]

Ja, ik weet niet wat...ik heb geen idee RE CF

Ja, en is dat inderdaad de bedoeling van die marktplaats?

Wat... bedoel je? RE

Nou, je zou misschien zo'n vraag kunnen stellen: Is het idee om een soort marktplaats te maken voor spullen die je ooit van je ex cadeau kreeg...het gevolg van wraakgevoelens, of is dat het doel van die website?

Ehm...nou het is niet echt het doel, het is meer...gewoon...om het een uitlaatklep te geven...

RE PS

OK, dus formuleer nu eens een hoofdgedachte?

Een site, nou ja, nee ik, ik loop vast, eh... RE CF

Nee, nee, doe maar, gaat goed! Je moet gewoon eh denken...wat is er met je onderwerp aan de hand, en eh verzin dat in... formuleer dat in een zin.

Ehm, een site waarbij je je verhaal...eh kan vertellen, en spullen kan verkopen? RE PS

OK...dus ehm: een marktplaats voor exen is een site waar je verhaal kunt vertellen en spullen voor exen kunt verkopen...en er werd een vraag gesteld helemaal aan het begin? En kun je daar...heeft het met wraak te maken

Nou, een soort van, dat zou best kunnen RE UC

En wat zegt de tekst daarover dan?

Het kan het gevolg zijn van wraakgevoelens voor je ex... RE PS

Ja, en wat is de bedoeling van de site?

Ehm...nou ja die...die wraakgevoelens eh...mensen vinden het fijn om verhalen erbij te zetten...omdat ze dan frustratie en boosheid kwijt kunnen. RE PS

Ja, OK, dus dat samen is de belangrijkste boodschap van de tekst, en die moet je in één zin in elkaar zetten Ja... Probeer maar dan...

[...]

Je bent er echt heel dichtbij hoor.

Ja...maar ik ben echt niet zo gecon.....ik weet niet... RE CF

Dus er moet iets inzitten met het onderwerp, dat is die marktplaats voor exen...

[leest:]'Het idee om een soort marktplaats te maken van spullen die je ooit van je ex cadeau kreeg zou heel goed het gevolg kunnen zijn van wraakgevoelens van een gemene ex. RE RR

Ja, dat is een zin, ja. Ik heb hem net als een vraag geformuleerd.

Ja...ik weet niet, ik ben echt niet geconcen..., ik ben eigenlijk een beetje... RE CF

[...]

Er is een site waar mensen hun verhaal kunnen doen en spullen kunnen verkopen PS

Heel goed! [...] En het is niet:...[...] een wraak eh... Ja! Je mag mensen daar niet zwart gaan zitten maken. RE PS

OK...en dát moet je dan in een zin formuleren. Is dit lastiger dan telkens na zo'n zwart bolletje een tekstgedeelte samenvatten, wat we de eerste keer deden?

Ja...

Maar doe je door vragen te stellen eigenlijk iets anders nu? We hebben ook vragen gesteld in de les toch, plakkertjes geplakt met vragen bij die teksten

Op zich doe ik niets anders, maar...ik wist het gewoon niet zo? RE UC

OK.

## Nagame – sessie 1

Let op: bij ● moet je hardop denken!

### Een mozaïek van immigranten ●

*De immigrantenstromen die na de Tweede Wereldoorlog op gang kwamen, hebben de West-Europese samenleving kleurrijker gemaakt met, bijvoorbeeld, de fel getinte Afrikaanse gewaden, de betoverende geuren van Aziatische kruiden en de opwindende ritmen van de Caribische muziek.*

*Zeg het maar? Nou, immigrantenstromen dat zijn: veel immigranten, die na de Tweede Wereldoorlog op gang kwamen en die hebben de West-Europese samenleving...hebben ze...kleurrijker gemaakt, met Afrikaanse gewaden, en kruiden die Aziatisch zijn en Caribische muziek. PS*

De schaduwkant van de massale komst van allochtonen is dat ze vaak in armoedige wijken wonen waar al snel spanningen ontstaan met autochtone bewoners, waar racisme al snel de kop opsteekt en waar ze de eerste slachtoffers zijn als er een economische crisis komt.

*Nou...allochtonen dat betekent: twee ouders die uit het buitenland komen. En die hebben dan een kind, en dan is het kind ook allochtoon. En autochtonen, dat zijn gewoon mensen die in het land zelf wonen. En...daarbij komt racisme. En...de allochtonen zijn snel de eerste slachtoffers van een economische crisis. Hmhm... PS*

'Wij zijn allen immigranten!' riepen in juni 1997 de betogers die in de grote Franse steden de straat op waren gegaan om te protesteren tegen een nieuw wetsontwerp om de vreemdelingenwet verder aan te scherpen.

*Ja...ik weet niet wat ik hier echt over moet vertellen, eigenlijk. CET Dan ga je eerst door, en dan vat je de hele alinea samen?*

Zoals bij alle slogans het geval is, werd de werkelijkheid er enigszins door vertekend. Toch is het een feit dat één op de vier Fransen buitenlandse ouders of grootouders heeft.

*Waar gaat dit over? Nou, dit gaat over...betogers die...in eh Franse steden de straat op waren gegaan om te protesteren...ehm omdat er de vreemdelingenwet zou worden aangescherpt. PS Ja, dat is duidelijk? Ja, op zich wel. Wat is er dan met die vreemdelingenwet? Nou, dan is er... Wat houdt dat in dat die aangescherpt wordt? Dat betekent dat er geen immigranten mogen komen. Hmhm...En verder, wat daar na komt? 'Zoals bij alle slogans het geval is, werd de werkelijkheid er enigszins door vertekend.' Ja...vertaal maar in je eigen woorden? Ehm...nou, het is wel moeilijk om het in mijn eigen woorden eigenlijk te zeggen. UC Ja....kijk nog eens terug? Wat staat daar precies? 'Wij zijn allen immigranten?'...Dat is de slogan. Ja...Dus... wat staat er over die slogan? Nou, dat bij elke slogan is het in de werkelijkheid ... anders. Ja...en dan de laatste zin? 'Toch is het een feit dat één op de vier Fransen buitenlandse ouders heeft.' Dat betekent dat...één op de vier Fransen allochtoon is. PS OK...ga je verder?*

Vooraf in de periode van 1949 tot 1975, toen men in West-Europa handen te kort kwam door de snel groeiende economieën en doordat de bevolkingsgroei achterbleef bij de verwachtingen, werden er actief werklieden geworven in landen als Italië, Spanje, Turkije en Marokko.

*Nou, van eh...v19...49 tot eh 1975...waren er te weinig mensen om te werken, en daarom kon de economie niet snel groeien OK...en omdat er weinig bevolkingsgroei was...oh, wacht nee...ja, omdat ze handen te kort kwamen, hadden ze werklieden gehaald uit landen als Italië, Spanje, Turkije en Marokko. PS Ja!*

Er kwamen vooral veel immigranten uit de voormalige koloniën. In Engeland arriveerden vanaf 1961 jaarlijks 120.000 immigranten uit het Caribische gebied, Afrika en Zuid-Azië.



*Nou, Afrika en Zuid-Azië, dat waren...koloniën. Ja...En...daar..vandaan kwamen in Engeland jaarlijks 120.000 immigranten. PS Ja.*

Noord-Afrikanen - met name Marokkanen en *Algerijen...* Algerijnen – gingen vooral naar Frankrijk en België, Surinamers, Antillianen en ook veel Marokkanen en Turken gingen naar Nederland.

*Nou, dat is eigenlijk precies zoals het daar staat. Ja, precies.*

De werving van buitenlandse arbeiders door de West-Europese industrie ging in feite door tot de wereldwijde recessie halverwege de jaren zeventig begon.

*Nou, het halen van arbeiders uit andere landen... Hmhm...door West-Europese industrieën... Ja...dat ging door tot...half Ja...halverwege de jaren '70. PS OK*

*Slachtoffers van de economische crisis.*

Terwijl bedrijven mensen begonnen te ontslaan, namen machines veel laaggeschoold werk over. Zo veranderde de arbeidsmarkt door de combinatie van een recessie en structu...rele veranderingen in de productie.

*Nou, bedrijven die gingen mensen ontslaan en in de plaats kwamen machines.*

*Ja...Daardoor veranderde de arbeidsmarkt en...toen kwamen er structurele veranderingen in de productie. PS Hmhm...Ga door.*

Hierdoor verslechterden ook de betrekkingen tussen de allochtone en de autochtone arbeiders. Het is veel te gemakkelijk om de immigranten ervan te beschuldigen het werk van de autochtone bevolking af te pakken en ten onrechte te profiteren van de westerse verzorgingsstaat.

*Nou, de allochtone en de autochtone arbeiders die kregen ruzie, omdat... de autochtoon de immigranten de schuld gaf...voor het afpakken van hun werk. Ja.... En...enneh, het profiteren van eh...de westerse staat. Ja...mis je nog wat? Nee, volgens mij niet. PS OK.*

Feit is dat ze vaak werk verrichten of hebben verricht waarvoor de oorspronkelijke bevolking zijn neus optrekt. Bovendien hebben ze net als iedereen belasting en sociale lasten betaald. Nationalistische gevoelens komen in tijden van spanning echter snel boven en politieke extremisten spinnen hier garen bij.

*Nou, als er spanning is dan komen er nationalistische gevoelens, en dan zijn er ook politieke extremisten. Ja, en wat is daarmee? Die...even kijken ... LPI Wat doe je nu, hoe kijk je?*

*Nou, door dicht bij de woorden te kijken...zeg maar, dicht bij laten we zeg...gen 'politieke' en 'extremisten.' NUT Hmhm... Nou ja, ...ik snap niet wat ze daarmee bedoelen: 'ze spinnen hier garen bij.' CF Nou... Zeg maar hoe je daar achter komt? Nou, normaal hoor je er achter te komen door verder te lezen. RES OK.*

Sinds begin jaren '70 zijn de West-Europese regeringen begonnen het recht op politiek asiel en het aantal immigranten te beperken. Het gevolg hiervan is een toename van de illegale immigratie, dikwijls georganiseerd door criminele organisaties die vooral profiteren van de kwetsbare groepen.

*Nou, ik ben er nog steeds niet echt achter gekomen wat ze hiervoor daarmee bedoelen. CF OK, ik zal je het straks uitleggen goed? OK... Even kijken... Maar eh, kun je hier samenvatten, bij 'sinds begin jaren '70'? Ja, daar was ik al mee bezig...Nou, de West-Europese regeringen die wouden het aantal immigranten beperken...en...ook het recht op asiel, en...daardoor kwamen er illegale immigranten,... en ja die illegale immigranten die... waren georganiseerd door criminele ...organisaties. Wel een toename daarvan...Ja...en die profiteren van de kwetsbare Ja... groepen. Ja... PS*

De onzekere situatie in veel voormalige communistische landen, Albanië en het vroegere Joegoslavië heeft een enorme stroom van vluchtelingen, asielzoekers en *immi-* ED illegale immigranten uit die landen naar West-Europa op gang gebracht.

### *Integratie.*

De Italianen, Polen, Russen, Spanjaarden en Portugezen van de eerste immigratiegolf in West-Europa – vanaf de 19<sup>e</sup> eeuw tot de Tweede Wereldoorlog uitbrak – stonden betrekkelijk dicht bij de samenlevingen waarin ze terecht kwamen en pasten zich er vrij eenvoudig aan aan.

*Ehm...de ...er kamen veel immigranten van die landen... Italië en Polen en zo, in West-Europa. En... vanaf de 19<sup>e</sup> eeuw tot de Tweede Wereldoorlog stonden ze dichtbij de samenlevingen waarin ze...terecht kwamen. Ja...En ze pasten zich daaraan aan. PS*

De tweede, naoorlogse immigratiegolf van mensen die vooral uit de voormalige koloniën afkomstig waren, had er veel meer moeite mee. Sommigen vroegen zich zelfs af of integratie wel zo nodig was.

*Nou, na de oorlog kwam er nog een immigratie..eh.. golf, van mensen Hmhm...die vooral uit de koloniën kwamen... Ja. En...die hadden daar moeite mee, om zich...aan te passen. Ja. En... Ja...sommigen vroegen zich af of integratie nodig was. IMP Ja...nu herhaal je de zin...wat eh betekent dat, denk je? Integratie? Dat betekent denk ik: nou, dat is je gewoon aanpassen. Ja. Of dat wel nodig was? PS Ja, heel goed.*

De kinderen en kleinkinderen van de immigranten, die in het gastland op school hebben gezeten, de taal goed spreken en ook de cultuur ervan goed begrijpen, voelen zich vaak nog een paria door de vooroordelen jegens hun bevolkingsgroep en de openlijke discriminatie.

*Nou, de kinderen en kleinkinderen van de mensen die naar de landen...West-Europa zijn gekomen, die begrijpen wel de taal en die hebben zich wel aangepast, en... die voelen zich... slecht, door vooroordelen, Hmhm..... en door discriminatie. PS Ja.*

Vaak wonen ze in troosteloze oude wijken of gettoachtige buitenwijken, waar ze uit zelfbehoud een sfeer van onderlinge so...lidariteit creëren en de eigen identiteit tot in het extreme koesteren.

*Ja...?Ze wonen dus in gettoachtige wijken, en ze hebben hun eigen sfeer, ze willen hun eigen identiteit houden en niet zich aanpassen. PS Ja.*

Alle West-Europese landen worstelen met het migrantenprobleem, dat alleen kan worden opgelost door een constructief kader te bieden waarbinnen alle inwoners, ongeacht hun etnische herkomst of achtergrond, hun talenten optimaal kunnen ontwikkelen.

*Nou, iedereen die heeft last van het migrantenprobleem... Hmhm...en dat kan alleen worden opgelost als iedereen hun talent gewoon kan ontwikkelen Hmhm...en zonder dat...ehm...zonder dat ze last hebben van hun herkomst of achtergrond. PS Ja... heel goed. Dank je wel.*

## **Nagame –sessie 2**

*Kijk Nagame, hier heb je twee stukjes touw, en een handleiding... Kijk maar wat erop staat, en eh: alles moet wel hardop, en ik mag je niet helpen.*

*OK. Ehm... In kunststof touw schiet een enkele schootsteek wel eens los. Met deze knoop vaar je extra veilig. O...ik moet dus een knoop gaan maken.[...] ETD*

*Hardop graag, vertel eens, hoe ga je het doen? Nou, ik ga een lus maken. IMP Je hebt twee touwtjes, ja?*

*Ja, dan moet ik de lus in m'n ene hand houden, en dan moet ik het uiteinde van het andere touw van onderen door de lus omhoog doen PS ... Hmhm...en dan moet ik het om de lus heen draaien...Ja...en...even kijken: LPI dan moet ik hem onder zichzelf doorsteken*

*RR...OK.. CC ja...ehm... en dan moet ik het nog een keer door zichzelf doorsteken... RR*

*Kijken... LPI OK, ik heb het er twee keer doorheen gestoken... CC het ziet er nu niet echt meer uit, CF en nu moet ik aan twee zijden goed aantrekken, RR maar het gaat nu zo los...*

*CF*

*Eh, ja...misschien dat je de verkeerde, dat een van beide de verkeerde zijde was...?*

Nou, dan moet ik opnieuw beginnen... ETD

OK...ik heb weer een lus... CC en...nu ga ik het uiteinde pakken...er doorheen steken ...dan ga ik hem draaien, om de lus heen...en dan...er doorheen steken PS ...[...]

Ja...?[...]

OK, dat heb ik gedaan, CC en nu ga ik nog een keer eromheen draaien, RR zo, CC maar...dat heb ik nu al twee keer gedaan. UC [...] En dan moet ik aan beide zijden aandraaien PS ...[mislukt]

Nou ja...

Kom je eruit, denk je? Nee, niet echt? RE Moet ik die lus even voor je vasthouden?

Zeg even wat je doet, zo'n audio-apparaat ziet niks. OK, mijnheer Van Middelkoop houdt nu de lus voor me vast. RE Hij zit erdoorheen, nu zit het erdoorheen gedraaid, en nu moet ik het uiteinde nog een keer eromheen draaien, en dan weer erin steken? PS [...]

OK, en gebruik je nu de aanwijzingen in de tekst, of eh...gebruik je de tekening?

Nee ik gebruik de tekst, want de tekening lijkt er niet echt veel op. CET OK...en als de aanwijzingen in de tekst niet volstaan, wat ga je dan doen, want eh... je staat op een grote berg in een touwgroep en je moet opeens zo'n knoop leggen, want anders dan valt iedereen achter je zo het ravijn in. Ja...dan moet je kijken naar de tekening of de foto, en dan moet je het zo gaan doen, LPI maar...ik heb geen idee hoe ik dat moet gaan doen? CF

Nee?...Nee...Wat doet zo'n tekening dan? Het laat zien hoe je die knoop moet maken, maar ik vind hem een beetje onduidelijk CET ...OK

Lijkt mijn lus op wat er in die tekening staat? Nee...Nee, is dit geen lus? O ja, nu wel...Dus ik leg geen knoop hè, dit is een lus. Nou, wat ga jij nu doen, want jij hebt het dunne touw...

OK...Nou, ik ga er zo doorheen. CC Nee, volgens mij kom je van die kant, zullen we het even precies volgens de tekening doen? OK... is goed. Volgens mij kom je...Gaaf dat goed?

Kom je niet van onder? Nee, het ziet er zo uit, en dan...nou ja... LPI OK... Nou dat kan ook op zich, ik denk niet dat het heel veel uitmaakt, maar... UC Nou, we komen er tot nu toe niet uit...

En dan moet je...Ja...en hoe doe je dat nu?

Er staat dat ik het uiteinde van onder door de lus moet doen, PS en dat doe ik nu... CC en dan moet ik het uiteinde om de lus heen draaien PS, en dat doe ik nu CC ...Hmhm...en dan moet ik het uiteinde onder zichzelf doorsteken PS Ho... Ja...dat is gebeurd, CC en dan moeten we...er nog een keer omheen draaien PS. Ja...? En dat is nu bijna gebeurd... CC Hmhm. En ik wil dus gewoon...ja, beide zijden moet ik goed aantrekken... PS dus het zit eigenlijk op zich wel zo...ja. CC Ja...?Is dat hem al.

Even kijken...het moet eigenlijk omhoog gaan, deze, maar ...zo: dit is hem. CPU Ja, ik geloof het ook. Hij ziet er vrij goed uit. En dan moet je hem aan beide zijden aantrekken hè, dan zou ie eruit moeten komen...klopt dat ook? Ja, hebbes... CON

Dat was hem. Wat heb je nou het meeste gebruikt, de tekening of de tekst? Nou eerst heb ik meer de aanwijzingen gebruikt, maar...toen heb ik de tekening gewoon gevolgd.

En: kloppen de aanwijzingen in de tekst dan? Nee, niet echt, nee klopt niet. Het klopt niet?

Nee,...het klopt niet, het is een beetje onduidelijk, want dan maak je die fouten. CET OK.

Dank je wel.

## Nagame –sessie 3

Lees je deze tekst eerst even voor jezelf? Je hoeft niet alles wat je leest hardop te gaan verwoorden, alleen wil ik wel graag dat je de vraag die ik je stel als je klaar bent met lezen, dat je die je die dan hardop beantwoordt. Maar ga eerst even lezen, OK?

Dat is goed RE

Wat is het onderwerp van deze tekst?

Een marktplaats voor exen, nou een marktplaats...eigenlijk. RE PS

[...] Ja?...Ehm, maar wat is dat precies?

Nou dat is zeg maar, dat als je cadeautjes hebt gekregen, van je ex, dat je ze dan op een site kan zetten om ze te verkopen, en dan kan je er wat bij zeggen over hoe het...uit is gegaan RE PS

Ja, en als je dan terugkijkt – want in principe klopt die titel inderdaad wel ongeveer hoor – alleen iemand die die tekst niet gelezen heeft, die snapt dan misschien niet jij bedoelt met dat onderwerp. Dus als je dit, zonder er een zin van te maken, ietsje duidelijker zou kunnen stellen, wat wordt het dan?

Ehm, ja de tekst gaat over ehm dat...

Wacht even, er geen zin van maken: het onderwerp is:

Marktplaats PS RE

Een...

[...]

Een site...waar...

Een site waar spullen van je ex kunnen worden verkocht... PS RE

Ja, heel goed.. En wat is de hoofdgedachte nu van deze tekst? En hoe kom je daar achter?

Vertel maar wat je gaat doen.

Eh...de hoofdgedachte zit meestal bij het einde of bij het begin. RE LPI

Ja, en wat ga je dan doen?

Eh, bij het einde of bij het begin kijken... RE ETD

Je bent nu aan het begin aan het kijken, hè? Probeer eens hardop te zeggen wat je nu doet?

Eh, ik ben nu bij het begin aan het kijken of de hoofdgedachte daarin staat, en dat zou dan over de hele tekst moeten gaan. RE LPI Maar, het staat niet aan het begin, CC dus ik ga ook even bij het einde kijken... LPI

Ja, en waar ben je nu naar op zoek?

Naar iets wat de hele tekst samenvat. RE ETD

[...]

Zijn er ook aanwijzingen waaraan je dat kunt zien. Richtingaanwijzers zeg maar...?

Ehm, nee niet echt...ik zie niet echt aanwijzingen naar de hoofdgedachte. RE LPI UC

Wat zouden richtingaanwijzers kunnen zijn, trouwens?

Signaalwoorden. RE

Ja...Misschien kun je dan waar je nu bent, in de laatste alinea, op zoek naar een signaalwoord.

Ik zie wel een signaalwoord 'dus'... RE LPI

Jaha...

'Het is dus niet de bedoeling dat je je ex zwart gaat maken op deze site.' Dat gaat dus eigenlijk...over de hele tekst? RE UC

[...] Nee toch...? Misschien is het wel een onderdeelje van de hoofdgedachte...?

OK RE

Dus als je...kijk maar even hoe je dat doet. Je hebt met het onderwerp al heel veel goede dingen beschreven, en nu voeg je er iets aan toe.

Eh, 'iedereen heeft wel een ervaring met een relatie die is stukgelopen. Ja...

Of kent iemand van wie de relatie op een vervelende manier is uitgegaan' [Nagame leest de tweede zin van de slotalinea] RE RR

Ja, maar is dat dan wel de hoofdgedachte? Want je zei dat het onderwerp was...herhaal nog eens wat het onderwerp was.

Dat was een site waarop je spullen kunt verkopen van je ex. RE PS

Ja. En dan moet je bij de hoofdgedachte het volgende doen...eh, wat doet de hoofdgedachte met het onderwerp?

Ehm, hoe zat dat eigenlijk, en dan samen in een zin. RE ETD

Ja...zeker, dus je hebt er al iets over gezegd, wat die marktplaats voor exen is,... Jaa...en misschien moet je dan nog even helemaal volledig zijn in vertellen wat er dan mee aan de hand is.

Ja[...]

Dat signaalwoord dat je vond was bijvoorbeeld niet zo gek...

Ik denk niet eigenlijk dat het in de laatste alinea zit, want daar zegt ze niet echt iets. CC

Nou ja, kijk, het onderwerp had je gezegd, dat is een site waarop je cadeaus van je ex kunt verkopen. Toch?

Ja. RE

Je moet dan iets omschrijven van die site: wat is er dan met die site? Wat is ie wel en wat is ie niet?

'Mijn site biedt gewoon gelegenheid om een beetje wraak te nemen,' RE RR Ja...? ...en dan komt denk ik gewoon weer: 'Het is dus niet de bedoeling dat je je ex zwart gaat maken op deze site.' RR LPI

Ja, dus je vertelt wat die site doet, en wat je er niet mee mag doen.

Ehm even kijken hoor... LPI Die site is gemaakt om wraak te nemen op je ex, en niet om mensen zwart te maken. PS

Maar...dat klinkt bijna als hetzelfde. Je moet even goed nadenken. Die site is gemaakt om...wat was ook alweer het onderwerp dat je daarstraks genoemd had? De site was bedoeld om...:

Om spullen van je ex te verkopen... RE PS

Ja...?

Cadeaus en zo...

Maar niet...:

Hij is niet gemaakt om je ex zwart te maken. RE PS

Ja...! OK. Zou je dit in de toets het volgende uur ook voor elkaar kunnen krijgen. Dat je bedenkt: wat is nu het belangrijkste wat er over het onderwerp gezegd wordt?

Ja, ik denk dat ik dat wel voor elkaar krijg. RE ETD

Je vroeg net of dat wraak nemen niet een deelonderwerp was. Staat het nog ergens anders in de tekst?

[Nagame scant de tekst] Ja, in de eerste zin staat het ook. RE LPI CC

Precies, dus:

Misschien is het dan niet alleen maar op het eind, maar slaat het op de hele tekst. RE CPU

OK. Ik denk dat het vooral belangrijk is dat je heel zorgvuldig gaat formuleren, want je vindt zo'n hoofdgedachte wel vrij makkelijk. Denk je dat dat lukt het volgende uur?

Ja, ik denk het wel. CPU



## Age - sessie 1

Let op: bij ● moet je hardop denken!

### Een mozaïek van immigranten ●

*Ik ga 'Een mozaïek van immigranten' lezen, ETD en dat is waarschijnlijk een soort kunst van immigranten uit andere landen. H*

*De immigrantenstromen die na de Tweede Wereldoorlog op gang kwamen, hebben de West-Europese samenleving kleurrijker gemaakt met, bijvoorbeeld, de fel getinte Afrikaanse gewaden, de betoverende geuren van Aziatische kruiden en de opwinden-... ED de opwindende ritmen van de Caribische muziek.*

*Nou, dat immigranten dat meegenomen hebben naar West-Europa. PS*

*De schaduwkant van de massale komst van de allochtonen is dat ze vaak in armoedige wijken wonen waar al snel spanningen ontstaan met autochtone bewoners, waar rasmi-... ED waar rasmi-... ED waar racisme al snel de kop opsteekt en waar ze de eerst-... ED waar ze de eerste slachtoffers zijn als er een economische crisis komt.*

*Nou, dat ze meestal niet zo rijk zijn, die immigranten...Hmhm...en dat de mensen die er al woonden soms problemen hebben met ze. PS Ja!*

*'Wij zijn allen immigranten!' riepen in juni 1997 de betogen... ED de betogers die in de grote Franse steden de straat op waren gegaan om te protestee... ED protesteren tegen een nieuw wet-sont... ED wetsontwerp om de vreemdelingenwet verder aan te scherpen.*

*Dat... heeft de Franse staat...heeft volgens mij een nieuwe wet gemaakt om...Ja...? om iets aan te scherpen wat met immigranten te maken heeft...? PS Ja, heel goed...ja.*

*Zoals bij alle slogans het geval is, werd de werkelijkheid er enigszins door vertekend. Toch is het een feit dat één op de vier Fransen buitenlandse ouders of grootouders heeft.*

*Nou, dat... veel Fransen eh... uit oorspronkelijke...hun ouders uit een ander land komen, Ja! of grootouders. PS Heel goed, ja.*

*Vooraf in de periode van 1949 tot 1975, toen men in West-Europa handen te kort kwam door de snel groeiende economieën en doordat de bevolkingsgroei achterbleef bij de verwachtingen, werden er actief werklieden geworven in landen als Italië, Span-... ED Spanje, Turkije en Marokko.*

*Nou, dat...dat er veel immigranten werden gebruikt voor...volgens mij voor...werk, Hmhm... zodat... omdat er niet genoeg mensen waren die konden werken, daarvoor. PS Ja!*

*Er kwamen vooral veel immigranten uit de voormalige koloniën. In Engeland arriveerden vanaf 1961 jaarlijks 120.000 immigranten uit het Caribische gebied, Afrika en Zuid-Azië.*

*Nou, dat er veel mensen uit dat gebied kwamen naar Engeland. PS Ja.*

*Noord-Afrikanen - met name Marokkanen en Algerijnen – gingen vooral naar Frankrijk en België, Surinamers, Antillianen en ook veel Marokkanen en Turken gingen naar Nederland.*

*Nou gewoon, een beetje waar de mensen uit die landen heen zijn gegaan..., Hm... hoe ze verspreid zijn over de wereld. Ja. PS*

*De werving van buitenlandse arbeiders door de West-Europese industrie ging in feite door tot de wereldwijde recessie halverwege de jaren zeventig begon.*

*Dus dat veel van die werkers naar...naar West-Europese landen gingen... Ja...? Dus ja...een beetje richting Rusland... Eh, een beetje richting...?Ja, ik weet niet...UC richting West-Europa. PS O ja, OK, ja.*

*Slachtoffers van de economische crisis. Dat is de titel van de volgende alinea. NUL Ja.*

Terwijl bedrijven mensen begonnen te ontslaan, namen machines veel laaggeschoold werk over. Zo veranderde de arbeidsmarkt door de combinatie van een recessie en structurele veranderingen in de productie.

*Dat eh... mensen machines hadden uitgevonden zodat... er in fabrieken minder mensen hoefden te werken, Ja, en dan worden mensen ontslagen. PS*

Hierdoor verslechterden ook de betrekkingen tussen de allochtone en de autochtone arbeiders. Het is *veel makkelijker* [sic!] te gemakkelijk om de immigranten ervan te beschuldigen het werk van de autochtone... bevolking af te pakken en ten onrechte te profiteren van de westerse verzorgingsstaat. PS

*Dat de allochtonen die uit andere landen komen, het werk overnemen van mensen die in die...in dat land eigenlijk wonen... Ja. en dat er dan minder werk is voor de mensen die daar eigenlijk wonen. CON*

Feit is dat ze vaak werk verrichten of hebben verricht waarvoor de oorspronkelijke bevolking zijn neus optrekt. Bovendien hebben ze net als iedereen belasting en sociale lasten betaald.

*Dat zij...werk doen waar de bevolking een beetje van opkijkt, omdat ze...eh...banen doen die niet iedereen doen of zo? PS Ja...?*

Nationalistische gevoelens komen in tijden van spanning echter snel boven en politieke extremisten spinnen hier garen bij.

*Dat is...dat...hm... 'Nationalistische gevoelens komen in tijden van spanning echter snel boven'... 'en politieke extremisten spinnen hier garen bij' IMP...dat...die...even zien...Dat is moeilijk hè? NUT Ja... Hoe kan je het oplossen? Eh,... kijken wat de woorden betekenen, een beetje... I Ja, dat denk ik ook. Ja, dus dan heb je een woordenboek nodig hè? Want, hij is pittig hè, die tekst? Ja...nationalistische gevoelens... dat er gevoelens zijn...? LPI Wat is een natie, dus geschreven met een /t/, niet met een /z/? Een soort, ja een soort land, staat. Ja! Dus een soort gevoelens voor de staat. Ja...en die komen, dan komt er spanning in de staat, dat er...veel allochtonen werken of zo? I Ja... En dat dan politieke extremisten... hier... boos om worden... of zo? Ja! ...spinnen hier garen bij? Nou je komt een eind! Ja... Ga verder. PS*

Sinds begin jaren '70 zijn de West-Europese regeringen begonnen het recht op politiek asiel en het aantal immigranten te beperken. Het gevolg hiervan is een toename van de illegale immigratie, dikwijls georganiseerd door criminele organisaties die vooral profiteren van de kwetsbare groepen.

*Dat er... dat je... dat het een beetje wordt verminderd hoeveel mensen er naar een ander land kunnen, zodat er nog steeds wel veel banen overblijven...Alleen, dat dan ook... het gevolg daarvan is dat veel mensen het illegaal gaan doen, en dat criminele organisaties ze daarbij helpen. Ja. PS*

De onzekere situatie in veel voormalige communistische landen, Albanië en het vroegere Joegoslavië heeft een enorme stroom van vluchtelingen, asielzoekers en illegale immigranten uit die landen naar West-Europa op gang gebracht.

*Omdat... daar eh...ja, het was niet heel goed in die landen, CON en dat ze daar een beter leven wouden en naar West-Europa Ja... gingen. PS Ja.*

*Integratie, is de titel van het volgende stukje. NUL*

De Italianen, Polen, Russen, Spanjaarden en Portugezen van de eerste immigratiegolf in West-Europa – vanaf de 19<sup>e</sup> eeuw tot de Tweede wereldoorlog uitbrak – stonden betrekkelijk dicht bij de samenlevingen waarin ze terecht kwamen en pasten zich er vrij eenvoudig aan aan.

*Dat...eh...dat die eh...die landen, waar de mensen vandaan komen, en naar een ander land gingen, en dat ze daar...zich snel aanpasten aan de leefomstandigheden in dat land. Hmhm... En hoe het daar ging... PS Ja.*

De tweede, *nationale- Oh...? Dat is het, dat is het makkelijkste, om... Nee, nee, dat is goed maar wat staat er: de tweede...? ED* De tweede, naoorlogse immigratiegolf van mensen die vooral uit de voormalige koloniën afkomstig waren, had er veel meer moeite mee. Sommigen vroegen zich zelfs af of integratie wel zo nodig was.

*Dat... na de oorlog nog een golf van mensen kwam, alleen die hadden...ja, van koloniën... en die hadden er meer moeite mee... om zich aan te passen...Hmhm...aan het nieuwe land, en die vroegen zich zelfs... af of integratie wel nodig was...integratie...ik weet niet helemaal wat dat woord betekent. NUT Nee?... Hoe zou je het kunnen vinden? Beetje terugkijken in de tekst, of... LPI Ja, of het omschreven is misschien hè? Ja, dus dan moet ik dat zelf doen... ETD integratie is dan...ik weet niet wat dat betekent... CF Er staat hier: eh, die eerste golf hè, die stond dicht bij de samenleving waar ze in terecht kwam, en paste zich vrij snel daaraan aan... En bij die tweede golf ging dat niet zo eenvoudig...Ja... Sommigen vroegen zich zelfs af of...dus, integratie is 'het je aanpassen.' O...,o dus of dat aanpassen wel zo nodig was in dat andere land of dat ze ook gewoon zichzelf konden blijven, hetzelfde zoals ze in hun vorige land leefden. PS Ja.*

De kinderen en kleinkinderen van de immigranten, die in het gastland op school hebben gezeten, de taal goed spreken en ook de cultuur ervan goed begrijpen, voelen zich vaak nog een paria door de vooroordelen jegens... *voelen zich vaak nog een paria... NUT door de vooroordelen jegens* hun bevolkingsgroep en de openlijke discriminatie. *Nou, die kinderen, die wel gewoon op die school hebben gezeten en alles snappen in dat land, dat die alsnog er last van hebben dat ze... Ja...? worden gediscrimineerd. PS Ja, ja.*

Vaak wonen ze in troosteloze oude wijken of gettoachtige buitenwijken, waar ze uit zelfbehoud een sfeer van onderlinge so...lidariteit creëren en de eigen identiteit tot in het extreme koesteren.

*Nou, dat ze in een soort aparte wijken wonen dan de autochtonen, en dat ze daar een soort eigen... nou, gewoon hun eigen land een beetje terugbrengen Ja, ja., en eh... ja.... PS*

Alle West-Europese landen worstelen met het migrantenprobleem, dat alleen kan worden opgelost door een constructief kader te bieden *waar...waarbinnen* alle inwoners, ongeacht hun etnische herkomst of achtergrond, hun talenten optimaal kunnen ontwikkelen. ●

*Nou, dat die immigranten naar die landen komen zodat ze...een betere toekomst krijgen, soort van... ED dat ze hun talenten kunnen ontwikkelen in dat land, wat ze niet konden in hun oude land. Ja... gaat dat alleen over migranten hier? Nou dat alle West-Europese landen hier last van hebben, en dat iedereen...eh...het goed moet hebben. PS*

## Age – sessie 2

Age begint met de hele tekst voorlezen.

### ‘Dubbele schootsteek

#### Waarvoor gebruik je deze knoop?

In kunststof touw schiet een enkele schootsteek wel eens los. Met deze knoop vaar je extra veilig.

Hoe maak je deze knoop?

1. Maak van het ene touw een lus.
2. Houd de lus in één hand.
3. Steek het uiteinde van het andere touw van onder door de lus omhoog ('t slangetje dat uit de vijver omhoog komt),
4. Draai het uiteinde vervolgens om de lus heen.
5. Steek dan het uiteinde onder zichzelf door (steek 'm niet weer terug in de lus).
6. Draai het uiteinde nogmaals om de lus heen.
7. Steek 'm nogmaals onder zichzelf door.

Trek vervolgens beide zijden goed aan.'

*Nou..., hier staat hoe je deze knoop moet maken...de dubbele schootsteek? PS Ga je gang. ...??? Moet ik hem maken??? ETD Ja...? Ha,ha..., Tja..., OK... het is een handleiding, dus...prima... Maar je moet even hardop..., ja, zeg dus even wat je doet, hè*

*Je maakt eerst van het ene touw een lus, je houdt de lus in één hand. Ehm... je steekt het uiteinde van het andere touw van in de lus omhoog. Draai het uiteinde vervolgens om de lus heen, en steek het dan... Steek dan het uiteinde onder zichzelf door...[...] steek 'm niet weer terug in de lus. Steek 'm nogmaals onder zichzelf door en trek de uiteinden goed aan.... Nee, ik begrijp het n...CF Wacht...Kijk eens de hele bladzijde over...? Als de tekst niet helpt, dan gebruik je het plaatje, toch? Dus op het plaatje staat dat je...een lus moet maken. RE LPI Dan... ga je met het ene touwtje... erdoorheen... CF Ja, en dan...? Niet door de lus heen, maar hier onderdoor...dus..ja? RE CC Misschien moet je aan het andere touw trekken. Is het hem al? Lijkt ie erop? RE Niet echt....., o nee, ja hij lijkt er wel op, huh, hier; want hier heb je die twee [knopen] en die zitten hier ook [wijst op de afbeelding] CC*

[Age voert nog een keer het hele stappenplan uit, en krijgt dan zonder problemen de juiste knoop. Hij is echter niet in staat om denkstappen te verbaliseren, hij kan hooguit de tekst letterlijk herhalen als hij bezig is. RR]

## Age – sessie 3

*Kun je vertellen wat het onderwerp van de tekst is:*

Het onderwerp is, eh het gaat over een site waar mensen de spullen van hun ex kunnen verkopen. RE PS

*En wat is er dan met die site?*

Nou, sommige mensen hebben spullen gekregen toen ze in hun relatie zaten, en..ehhm.. als het bijvoorbeeld niet leuk is uitgegaan...kunnen ze...een beetje, eh..ja, een beetje wraaknemen op die site...door ehm die spullen op die site te zetten, zodat mensen het kunnen kopen. RE PS

*OK, en wat zijn dat voor spullen?*

Dingen, borden, er stond ook een trouwjurk op... hmhm...knuffelberen, dingen die je aan je...aan je vrouw geeft, of man... RE LPI

*Ja, OK, en wat is de hoofdgedachte van de tekst en hoe ga je die zoeken?*

Ehm, ja...ik denk dat de hoofdgedachte een beetje...wraaknemen op je ex RE PS...ehm, ja...die kon je niet echt zien in de eerste zinnen, of in de eerste alinea. LPI Dat was meer een beetje een intro... CET waar die site overgaat en wat er op die site kan en waarom die site opgericht is... CON Ja.

En...uiteindelijk in de hele tekst zie je dat het een beetje gaat over vrouwen die een beetje wraak willen nemen op mannen... CON Hmhm..

Een...het onderwerp was die site, hè, die marktplaats voor exen. Ja... Ehm...wat is er dan met die site? Wat is de hoofdgedachte daarbij?

Dat exen...er dingen op kunnen zetten... Ja...ringen of zo... RE PS Ja...maar wat is het doel van die site.? Dat ze een beetje...hm...boos zijn...een beetje kunnen afreageren, door dingen op die site te zetten...Ja...en...je had het over wraak, is dat nog...Ja, ook een beetje wraak ja... Ja? Ja, dat het in ieder geval niet leuk is uitgegaan, en dat ie met een ander is gegaan. RE CON

OK...en hoe formuleer je dat nou in één zin?

Ehm...[...] Of zie je een zin?

[...] Nou... [...]. Hoe je in één zin kan samenvatten wat er...? RE Ja, er is iets met die eh...de tekst wil iets zeggen over het onderwerp dat jij eh...heel correct benoemde...hè, want je hebt er al iets over gezegd, maar als je een hoofdgedachte wilt formuleren, dan moet je het belangrijkste wat er met dat onderwerp aan de hand is, moet je zeggen.

Nou, dan...dat het een site voor exen om hun wraak...of boosheid...af te reageren is. RE PS Ja?... OK...Maar dat is niet echt een zin die ergens staat... CET

Nou, misschien is dat wel goed hoor? Maar er staat op het eind nog iets, eh...wraak is ...

Ja, het is niet dat je iemand zwart maakt, maar op een zacht uitgedrukte manier wraak neemt, ... dus niet dat je iemand helemaal zwart wil maken op die site, RE PS OK... maar meer dat je een beetje...maar nu in één zin.

[...] Een site waarop je... je...boosheid kunt afreageren... door dingen te verkopen... van je ex... RE PS

[...] Ja, ...Misschien is dat goed hè? [...] Ja...het is een marktplaats voor exen, een site waar je...eh...cadeaus die je van je ex hebt gekregen kunt verkopen, maar...

...niet je ex wilt zwart maken. RE PS Klasse, vind je het zo een goede hoofdgedachte? Ja...

Weet je nu een beetje hoe je het aan moet pakken?

Ja, dat je gewoon alles erbij moet betrekken...? RE ETD

Nou, ja...waarom moet dat niet zwart maken erbij denk je? Waarom is het best nuttig om dat nog te noemen?

Nou, dat het niet... dat willen ze niet op het internet hebben, want zwart maken dat eh... RE PS

Ja, maar als je nou, je moet gewoon iets in het algemeen over een tekst zeggen, de volgende keer gaat ie misschien over koelkasten.

[...]

Ik weet niet...

[...]

Op welke plek staat dat... eh dat zinnetje?

Aan het slot... RE LPI

Ja...[...] Dus... ze wil wel duidelijk maken dat het... niet in een hele slechte wil is. PS



Ja...ze wil ermee afsluiten, een soort conclusie.[...] Dan is het misschien wel heel belangrijk dat je dat dan ook nog noemt, denk ik?

Ja. RE

OK, wat doe ik nu precies om jou aan dat antwoord te helpen?

Beter in de tekst kijken? RE ETD

Ja, maar wat doe ik nu precies om te zorgen dat jij op de juiste plek in de tekst gaat kijken?

Eh, door het iets specifieker te vragen... RE ETD

Ja, ik stelde vragen. Dus...wat je kunt doen is zelf die vragen gaan stellen, weet je nog, dat deden we toch...Ja...vragen aan de tekst stellen....met die plakkertjes bij die teksten. Helemaal duidelijk wat je nu op de toets moet gaan doen? Ja, beetje wel. Door vragen aan jezelf en aan de tekst te stellen, kom je er iets sneller achter...wat de hoofdgedachte is bijvoorbeeld. RE ETD

Ja precies.

## Tina – sessie 1

Let op: bij ● moet je hardop denken!

### Een mozaïek van immigranten

De immigrantenstromen die na de Tweede Mereld, mereld, blwa... Wereldoorlog op gang kwamen, hebben de West-Europese samenleving kleurrijker gemaakt met, bijvoorbeeld, de fel getinte Afrikaanse ge...gewaden, de betoverende geuren van Aziatische kruiden en de opwindende ritmen van de Caribische muziek.

Nou, dat is een beetje de inleiding dus, en dat het gaat over verschillende culturen PS, dus Afrikaanse Aziatische en Caribische, en dan over de muziek, de kruiden uit... en de gewaden... NUT maar ik weet niet echt wat dat is. CF Ik denk een beetje dat gewaden, iets van, soort van kenmerken zijn. I Ehm...

De schaduwkant van de massale komst van allochtonen is dat ze vaak in armoedige wijken wonen waar al snel spanningen ontstaan met autochtone bewoners, waar racisme al snel de kop opsteekt en waar ze de eerste slachtoffers zijn als er een economische crisis komt.

Nou, van allochtonen, dus uit het buitenland, dat ze in een beetje armoedige wijken wonen PS, en als er dan autochtonen dus uit die plaats komen, dat ze een beetje, dat ze het niet zo leuk vinden, of zo I ? Nou, en dan komt er: dan zeggen ze dat ze een beetje de slachtoffers zijn van de economische crisis PS.

‘Wij zijn allen immigranten!’ riepen in juni 1997 de betogers die in (een) de grote Franse steden de straat op waren gegaan om te protesteren tegen een nieuw wetsontwerp om de vreemdelingenwet verder aan te scherpen.

Nou, ik weet niet wat aan te scherpen is NUT, maar het lijkt een beetje alsof zeg maar, nou ja dat zeggen ze, dat ze gingen protesteren op straat... I

Zoals bij alle slogans het geval is, werd de werkelijkheid er enigszins door ver...tekend. Toch is het een feit dat één op de vier Fransen buitenlandse ouders of grootouders heeft.

Er staat niet echt veel in dit stukje. CET Nou dat het een beetje een slogan is, dat van die immigranten van dat vorige stukje. CPR En... ‘er enigszins door vertekend,’ dat de werkelijkheid er een beetje in wordt gezegd. I Hm, hm, ja

Vooraf in de periode van 1949 tot 1975, toen men in West-Europa handen te kort kwam door de snel groeiende economieën en doordat de bevolkingsgroei achterbleef bij de verwachtingen, werden er actief werklieden ge... geworven in landen als Italië, Spanje, Turkije en Marokko.

Nou, dat er in die landen dus, ehm, werklieden werden geworven, maar ik weet niet wat geworven is NUT ...Kun je dat uit de context opmaken? Nou, ik denk een beetje dat...dat er... ehm, beetje, mensen die moesten werken dan, uit die landen...in West-Europa, eh, omdat de economie eh...achteruitging... I ? Ja...? Dus, dan halen ze mensen uit die landen omdat ze dan...beter...konden werken of zo I ?

Er kwamen vooral veel immigranten uit de voormage... voormalige koloniën. In Engeland arriveerden vanaf 1961 jaarlijks 120.000 immigranten uit het Caribische gebied, Afrika en Zuid-Azië.

Nou dat er, ehm, immigranten uit voormalige kolonieën, dus ik denk dat het ook een beetje met dat vorige stukje van die eh... ehm...CPR dat ze er ook moesten werken,... maar dat ze dat dan zelf wouden, en dan, uit het Caribische... gebied, Afrika en Zuid-Azië, want dan, ik denk dat hun gewoon werk nodig hadden? H Want dan verhuisden ze? PS

Noord-Afrikanen - met name Marokkanen en Algerijnen – gingen vooral naar Frankrijk en België, Surinamers, Antillianen en ook veel Marokkanen en Turken gingen naar Nederland.

*Nou, dit is een beetje waar al die landen dan heen gingen, zeg maar..., dat staat er eigenlijk zelf wel. CPU*

De werving van buitenlandse arbeiders door de West-Europese industrie ging in feite door tot de wereldwijde recessie halverwege de jaren zeventig begon.

*Nou, de werving van buitenlandse arbeiders, dus dat gaat dan weer over dat stukje... dat in West-Europa mensen te kort kwamen CPR ... Ja... en dan halen ze dus mensen...uit die landen. CON*

*Slachtoffers van de economische crisis.*

Terwijl bedrijven mensen begonnen te ontslaan, namen machines veel laaggeschoold werk over. Zo veranderde de arbeidsmarkt door de combinatie van een recessie en structu...rele veranderingen in de productie.

*Nou, ik kan dus aan de titel zien: 'economische crisis,' omdat ze mensen gingen ontslaan en er kwamen veel veranderingen...door de combinatie van een recessie en structu...rele...ja?...*

*dus...kun je zien wat dat is?Ja nou ..., ik denk een beetje dat, dat het...ja... 'de combinatie van recessie en structuur' [sic], ik denk dat het iets heel verschillends is, dus recessie dat het meer...ja, ik weet niet NUT. Je komt niet verder, geloof ik? Zal ik je toch maar een stukje op weg helpen, met die twee woorden?Ja, dat is goed. Recessie is dat de economie stilstaat of nog veel minder goed gaat,hè? Ja... en 'structureel' wil zeggen dat het blijvend is, een blijvend effect, maar dat zou je in je woordenboek opzoeken?Ja... Ja? Ja. Verder? Ja... RES*

Hierdoor verslechterden ook de betrekkingen tussen de allochtone en de autochtone arbeiders. Het is veel te gemakkelijk om de immigranten ervan te beschuldigen het werk van de autochtone bevolking af te pakken en ten onrechte te profiteren van de westerse verzorgingsstaat.

*Nou de... ehm... door die allochtonen en autochtonen, doordat die ook samenwerkten omdat er veel mensen gingen immigreren, uit het vorige stukje CPR, dan...hierdoor verslechterde het ook omdat ik zag ook al dat eh ja dat ze dat niet... dat er dan in de inleiding staat dat eh racisme al snel de kop opsteekt CPR, dus ik denk dat dat er ook mee heeft te maken... Hmhm*

Feit is dat ze vaak werk verrichten of hebben verricht waarvoor de oorspronkelijke bevolking zijn neus optrekt. Bovendien hebben ze net als iedereen belasting en sociale lasten betaald.

*Dat het eigenlijk een beetje onzin is dat ze een beetje...racisme tonen CPR, zeg maar, doordat het ...omdat ze, ze wonen nu in Nederland dus ze zijn zeg maar, nou, ze wonen niet in die andere landen, dus dat is een beetje hetzelfde en hun hebben ook gewoon belasting betaald net zoals alle andere mensen PS.*

*Nationa...listische* gevoelens komen in tijden van spanning echter snel boven en politieke extremisten spinnen hier garen bij. *Nou dat ze, ze vinden een beetje dat...nou: nati-o-na-li...listische, dus dat dat een beetje, als je echt uit dat land komt, dat je er dan meer, dat het dan beter is of zo? [...] Ik weet niet echt... NUT*

Sinds begin jaren '70 zijn de West-Europese regeringen begonnen het recht op politiek asiel en het aantal immigranten te beperken. Het gevolg hiervan is een toename van de illegale immigratie, dikwijls georganiseerd door criminele organisaties die vooral profiteren van de kwetsbare groepen.

*De onz...o... ehm...ehm...sinds begin jaren '70..., nou dat het een beetje te beperken, dus ik denk dat het een beetje gewoon normaal werd, dus dat het weer... een beetje zoals vroeger werd? PS [...] Hmhm...En omdat ze... 'begon het recht op politiek asiel'. Dus ik denk dat...nee, ik denk dat, ik denk eigenlijk meer dat, dat immigranten wel een beetje ook een huis kregen, dus asiel, zo. Ja ik weet niet, ik denk een beetje zo'n ...opvanghuis.UC (Ja...?)voor die mensen...Maar wat is 'het recht op politiek asiel? Nou dat ze, ehm, dat die ehm, alloch... nee autochtone mensen meer vonden dat hun, dat ze daar, dat het eigenlijk wel mocht, of zo I ? UC OK...*

De onzekere situatie in veel voormalige *com-mun* – communistische landen, Albanië en het vroegere Joegoslavië heeft een enorme stroom van vluchtelingen, asielzoekers en illegale immigranten uit die landen naar West-Europa op gang gebracht.

*Dus ehm(...4...) eh... 'De onzekere situaties' Ja ik weet niet, ik denk dat het wel een beetje in de tekst staat maar dat is wel een beetje moeilijk, CF Ja? Dat asielzoekers en illegale immigranten, dat die naar West-Europa werden gebracht en dat ze in een onzekere situatie... wel asiel zoek...Nee...Ik weet niet... CF Een beetje een moeilijk stukje CET? Kan je zien waar de onzekere situatie is? Hier, of waar ze vandaan komen? Ehm, waar ze...waar ze vandaan komen, want daarom komen ze hierheen, zeg maar...dus. IMP Ja....*

### *Integratie.*

De Italianen, Polen, Russen, Spanjaarden en Portugezen van de eerste immigratiegolf in West-Europa – vanaf de 19<sup>e</sup> eeuw tot de Tweede Wereldoorlog uitbrak – stonden betrekkelijk dicht bij de samenlevingen waarin ze terecht kwamen en pasten zich er vrij eenvoudig aan aan. *Nou, dat die mensen die dus eh...bij de immigratiegolf, dus toen kwamen er heel veel mensen...dus uit Europa...dat ze een beetje eh...dat ze wel snel aan... aanpasten aan de bevolking waar ze nu in terecht kwamen, en dat ze zich gewoon aanpasten wel... Ja...zoveel mogelijk probeerden te zorgen dat ze net zoals de andere mensen daar zijn... Ja.... PS*

De tweede, naoorlogse immigratiegolf van mensen die vooral uit de voormalige koloniën afkomstig waren, had er veel meer moeite mee. Sommigen vroegen zich zelfs af of integratie wel zo nodig was.

*Nou, dus die na de oorlog ...kwam, toen kwam er weer zo'n immigratiegolf, maar die vonden het wel moeilijker om zich aan te passen... Ja...en die, ehm, die dacht zo van ja, misschien was het helemaal niet nodig geweest, want dat zie je ook hier dat ze veel...ja, dat ze het...ja, mede omdat het moeilijk was in eigen land H, maar dan vragen ze zich best wel af of het toch wel nodig is Ja... PS*

De kinderen en kleinkinderen van de immigranten, die in het gastland op school hebben gezeten, de taal goed spreken en ook de cultuur ervan goed begrijpen, voelen zich vaak nog een paria door de vooroordelen jegens hun bevolkingsgroep en de openlijke discriminatie.

*Dus de kinderen die dan... ook in dat gastland terechtkomen, die...en ze worden dan geboren dus dan groeien ze eigenlijk op met de cultuur PS ... Ja.....en...maar ze voelen zich vaak nog een paria, ik weet niet wat dat betekent? NUT Is het positief... Nou ik denk een beetje... of negatief? Nou, ik denk een beetje...negatief....dat ze zich, H ja, een beetje, ja toch wel... anders voelen dan Nederlands, omdat hun, ja hun ouders of grootouders toch daarheen zijn gekomen, dus dan is het wel een beetje anders dan... Ja... I*

Vaak wonen ze in troosteloze oude wijken of gettoachtige buitenwijken, waar ze uit zelfbehoud een sfeer van onderlinge *ssssolidariteit* creëren en de eigen identiteit tot in het extreme *koesteeren*...koesteren.

*Nou, ze wonen een beetje... dus in die armoedige...buurten, buitenwijken RR, en dan proberen ze zelf een beetje door middel van hun cultuur, omdat dat in Nederland niet echt veel wordt eh....ja, of in die andere landen dan...niet echt veel wordt gebruikt, proberen ze een beetje een eigen sfeer te maken... Ja...dus een beetje zelf gezellig maken en zo... PS*

Alle West-Europese landen worstelen met het migrantenprobleem, dat alleen kan worden opgelost door een constructief kader te bieden waarbinnen alle inwoners, ongeacht hun etnische herkomst of achtergrond, hun talenten optimaal kunnen ontwikkelen.

*Ja...dat eh... de West-Europese landen nog steeds een beetje... het moeilijk vinden dat er zoveel eh migranten komen...,Hmhm... en ...nou ja,.. dat ze proberen het allemaal een beetje gelijk te stellen, dus niet dat de mensen uit die landen hoger worden behandeld, zeg maar... CON Ja.. dus dat het niet uitmaakt. PS OK.*

## Tina – sessie 2

*Alsjeblieft, twee stukjes touw, en een handleiding.*

*O moet ik dit doen? Ik ben hier zo slecht in.* ETD

*Nou,*

*OK*

*Ik zeg niks. Lees maar.*

*Een lus...* maak van één touw een lus, *maar hoe een lus: zo een lus of zo een lus* [...] UC

*Hardop graag.*

*Daar ben ik zo slecht in...ik denk zo...?* ETD

*Wat staat daar? Zeg je hardop wat je denkt en doet?*

*Oh sorry.* RE Maak van één touw een lus...IMP *dat heb ik...* CC houd de lus in één hand, steek het uiteinde van het andere touw onder de lus door omhoog...? Draai het uiteinde vervolgens om de lus heen [...] ...*Hier snap ik dus helemaal niks van...? Nou,...ehm, ...* CF steek dan het uiteinde onder zichzelf door, steek 'm niet weer in de lus... Draai het uiteinde nogmaals om de lus heen... *beide zijden goed aan...Oh, nog een keer* ED onder zichzelf door, *weer... eerst? En dan moet je dit aantrekken ?* UC

*Tina laat het resultaat zien...*

*Ha, ha,*

*Ha, ha, ha...! Ik... kan... dit... echt niet!* [...] CF

*Maar...wat voor lus bedoelen ze dan...? UC Zo toch, gewoon? [...]* Steek het uiteinde van het andere touw van... onder door de lus... omhoog... RR *het uiteinde om de lus heen...dat deed ik net.... [...]* om de lus heen...zo... 'Steek dan het uiteinde onder zichzelf door (niet door de lus)'...*het uiteinde nog...nogmaals om de lus heen...[[...]]* 'Steek hem nogmaals'...

RR O, ik deed nu het andere... dus... ED 'beide zijden goed aan' [...] *Nou..., ha ha... Ik... kan... dit... echt niet!* CF [...] *Is dat 'm al? Nee, het lijkt er niet eens op...* RE Huh, huh, [...] *Nou, echt* [...] OK, *het ene touw een lus in één hand. Het andere uiteinde van het touw komt onder de lus omhoog, dan om de lus heen...dan onder zichzelf door, nogmaals om de lus, weer onder zichzelf door...en aan beide zijden goed aan...* IMP - RR *Dat deed ik net precies hetzelfde* CC.[...]

*Maar ik heb twee knopen of zo, hij lijkt er al meer op* CON...Ja...Nou, eerst leg ik het touwtje neer, en een ander ernaast ...En dan...Deze die zit dan in een lus, IMP Ja...? O, ik zie het al, denk ik ...CPU En deze moet door die lus heen, Ja... en dan er over...Goed...En dan...zo, alleen ik snap niet met dat onderdoor halen CF, want dat zie je niet op het plaatje. CET Hmhm.[...] *De volgende is heel precies...en zeg hardop wat je doet..., en dan... want ik gebruik geen camera. Nee wacht, even opnieuw...* ED Ja...?[...]

*Een lus... Ja...die hebben we vast...* CC Hmhm...en die moet er doorheen...van onderen..., en dan via boven zeg maar...erdoor, en dan onder zichzelf...*dus dat is hier...* CC *nog een keer eromheen...en dan weer onder zichzelf door...[...]* en dan zou dit hem moeten zijn. UC [...] *Denk ik...maar dan is het niet echt een knoop...?UC...O jawel...[...]* Ja, ik vind hem beter.

## Tina – sessie 3

Tina, lees eerst even de tekst die je nu voor je neus hebt...

Gewoon hardop? RE ETD

Nee, dat mag voor jezelf. Daarna stel ik je er twee of drie vragen over, ja?

OK.

[...]

Kun je een korte samenvatting geven van de tekst?

Nou, het gaat zeg maar over... Martine van der Haven die heeft ehm... een soort van marktplaats opgericht voor cadeaus van je ex...ja...omdat ja, wat moet je ermee als je al een



nieuwe vriend hebt en zo, dus toen had ze bedacht dat je zeg maar een soort van marktplaats en dat je dan daar spullen mop kunt zetten die je van je ex hebt gekregen. RE PS

Ja OK, ehm...dus wat is het onderwerp van de tekst nu?

Nou een cadeau- ...eh, ja, een soort van site voor spullen van je ex. RE PS

Heel goed: een site voor spullen van je ex. Prachtig onderwerp. Ehm...kan je daar ook een hoofdgedachte bij verzinnen in deze tekst? En hoe ga je dat doen?

Nou, ehm...ik denk dat ik meer een beetje...de hoofdgedachte... RE ETD

Hoe kom je ook alweer achter een hoofdgedachte?

Ehm, ja een beetje het onderwerp in één zin...soort van? RE APK

Ja...[...] Wat is er hier met het onderwerp in één zin?

[...]

Het onderwerp was een site...ja...waarop je spullen kunt verkopen...ja... RE PS

Wat is er met die site waarop je spullen kunt verkopen?

Nou, dat heeft iemand opgericht zodat je het kwijt kan, en dat je het niet allemaal blijft houden, want dat is een beetje gek... RE PS

OK, is dat het ...eh, het belangrijkste wat er eh...?

Nou, daar gaat het wel over zeg maar, dat je je spullen gewoon kwijt kan op die site...omdat het...ja, een soort van marktplaats dus. Hmhm...Alleen dan alleen maar met spullen van je ex. RE PS

OK...dus er is een site met spullen van je...maar dat is eigenlijk ongeveer hetzelfde als het onderwerp...

Ja... RE

Wat is er met die site voor spullen van je ex? Waar kan die voor gebruikt worden?

Nou ja om... RE

Waarom is het prettig om die spullen kwijt te kunnen?

Nou hier staat: 'iets van hun boosheid of frustratie kwijt kunnen' RE LPI OK ...Dus dat ze het er op zetten dat je een beetje...uit boosheid... CC Jahaa..? ...maar er staat ook op: niet om je ex zwart te maken. PS

Heel goed! Je hebt hem! Dus hoe formuleer je dat nu in één zin?

Ehm, een site waarop je spullen van je ex kwijt kunt, en waarop je je frustratie en boosheid kan uiten zonder je ex zwart te maken. RE PS

Ja, bijna, het is eigenlijk nog weer een beschrijving van het onderwerp, wat je nu doet hè? Kun je het echt in een zin formuleren?

[...]

Alles zat er al in, maar nu gewoon nog in een echte zin.

[...]

Eh, boosheid of frustratie kwijt...kwijt...raken...of zo... zonder je ex zwart te maken. Nee, toch niet... RE PS

Je onderwerp was: 'marktplaats voor exen,' toch? Wat is er met die 'marktplaats voor exen' dan?...Nou, wat is het wel, en wat is het niet...dat is jouw hoofdgedachte.

Nou, een site om je frustratie op te kunnen uiten, zonder je ex zwart te maken. RE PS

Ja

Maar dan...

En... nu is het nog steeds geen zin.

Ja, daarom...! RE UC

Er hoeven maar drie woordjes aan toegevoegd te worden...

Wat deed je nou net?... Een site om de spullen van je ex op te slijten, maar zonder hem zwart te maken...Ja... RE

Wat is er dan nog voor nodig om daar een zin van te maken? Het onderwerp was: die marktplaats voor exen, [www.cadeausvanmijnex.nl](http://www.cadeausvanmijnex.nl)...dan komt nu: is...een site...

...is een site...ja maar, anders dan wordt het weer een heel lange zin, als je weer gaat zeggen dat het een site is waar je... RE PS

Nee hoor, dat maakt niet uit, het moet alleen in één zin. Dan moeten ze maar een normale tekst verzinnen, toch...?

Een site... om je frustratie... ja, maar nee, dan komt het weer op hetzelfde neer... ED om je frustratie kwijt te kunnen zonder iemand zwart te maken. RE PS

Wat moet er nou in die hoofdgedachte staan: wat het wel is en wat het niet is toch?

Ja...dus het is een site om spullen van je ex op te verkopen, maar niet dat je hem daar zwart maakt. RE PS

Precies. Weet je nu hoe je het moet aanpakken als je maandag een toets hierover krijgt?

Ja, ehm, alleen zeg maar, ik had dan nu wel een hele lange zin, alleen dan klopte het toch niet echt goed. RE CF

Nee, je maakte er een tijdje geen zin van, je had wel het onderwerp.

Ja! RE

Wanneer is iets een zin?

Ja maar, ik weet nooit...omdat er best wel veel in één zin moet, dat kan ik niet zo goed. RE CF

Eh, tja, je mag hem ook zo formuleren: Op de site van [cadeausvanmijnex.nl](http://cadeausvanmijnex.nl) kunnen mensen de cadeaus van hun ex...

kwijt, en hun verhaal... erbij vertellen [...] zonder hem zwart te maken. PS RE

Ja...

Vond je het een leuk tekstje of niet?

Ja, wel grappig, ik wist niet dat het bestond. RE CET

Je was er hartstikke snel mee met die hoofdgedachte, je had hem eigenlijk al in één keer, had je dat door?

## Zelda – sessie 1

Let op: bij ● moet je hardop denken!

### Een mozaïek van immigranten ●

*De immigrantenstromen die na de Tweede Wereldoorlog op gang kwamen, hebben de West-Europese samenleving kleurrijker gemaakt met, bijvoorbeeld, de fel getinte Afrikaanse gewaden, de betoverende geuren van Aziatische kruiden en de opwindende ritmen van de Caribische muziek.*

*Ehm, ze vertellen hier dat er na de Tweede Wereldoorlog allemaal mensen naar West-Europa kwamen. En...ehm..die mensen die hebben zeg maar allemaal culturen meegenomen, dus eten, en gewoontes...Heel goed...en al die andere dingetjes. PS Moet ik verder lezen? RE Ja, doe maar.*

*De schaduwkant van de massale komst van allochtonen is dat ze vaak in armoedige wijken wonen waar al snel spanningen ontstaan met autochtone bewoners, waar racisme al snel de kop opsteekt en waar ze de eerste slachtoffers zijn als er een economische crisis komt.*

*Ehm...hier gaat het zeg maar wat meer over armoede, zeg maar, van eh...allochtonen...Ja... En eh...ook over racisme Ja...Maar, ik snap niet, dat... ik weet niet of ze worden gepest, of dat juist niet, dat snap ik niet echt... CF OK...ja, ik weet niet echt, dus dat snap ik niet zo goed. CF Je bedoelt, waar ze de slachtoffers zijn als er een economische crisis komt?Ja...OK... Moet ik weer verder lezen? RE Ja?*

*'Wij zijn allen immigranten!' riepen in juni 1997 de betogers die in de grote Franse steden de straat op waren gegaan om te protesteren tegen een nieuw wetsontwerp om de vreemdelingenwet verder aan te scherpen.*

*Dus ech...hier komen volgens mij mensen op voor de mensen die worden gedisc...gedisc... ED kom hoe zeg je dat gedisc...crimineerd ED, volgens mij...? Ja...? want ze willen dat iedereen zeg maar gelijk is, en dat er geen...zeg maar, dat er mensen die arm zijn en mensen en rijk, dat ze gewoon allemaal goed worden gezien...? Ja...? Alleen, er kwam volgens mij een eh...een regel bij of zo in 1997...? PS CON Ja... Dus dat was het volgens mij...? Ja!*

*Zoals bij alle slogans het geval is, werd de werkelijkheid er enigszins door vertekend. Toch is het een feit dat één op de vier Fransen buitenlandse ouders of grootouders heeft.*

*Ehm...ik snap het woord slogans [Hollands fonetisch uitgesproken] niet NUT ...Ja... Dat weet ik niet wat dat betekent NUT ...?OK... Ehm...Slogan [Engelse uitspraak] is een Engels woord...Oh...ik ben heel slecht in Engels... ETD OK...dus ik weet niet wat dat betekent NUT ...en eh...ze zeggen dat er eh... vier van de Fransen buitenlandse ouders of grootouders heeft dus...ze hebben heel veel zeg maar buitenlanders in Frankrijk...? Hmhm... PS Ehm:*

*Vooraf in de periode van 1949 tot 1975, toen men in West-Europa handen te kort kwam door de snel groeiende economieën en doordat de bevolkingsgroei achterbleef bij de verwachtingen, werden er actief werklieden geworven in landen als Italië, Spanje, Turkije en Marokko.*

*Dus ehm, volgens mij hadden ze toen eh...heel veel werk, want er kwamen heel veel mensen op aarde [sic!] en ze hadden volgens mij ehm... heel veel werk nodig, al die mensen...? Hmhm...ehm... PS*

*Er kwamen vooral veel immigranten uit de voormalige koloniën. In Engeland arriveerden vanaf 1961 jaarlijks 120.000 immigranten uit het Caribische gebied, Afrika en Zuid-Azië.*

Dus, ze zeggen volgens mij dat...bijvoorbeeld Engeland: die was kolonie van Afrika en Zuid-Azië, en die...landen kwamen volgens mij juist naar Engeland toe, Hmhm...omdat het daar goed was...Ja... en bij hun niet...volgens mij? PS

Noord-Afrikanen - met name Marokkanen en Algerijnen – gingen vooral naar Frankrijk en België, Surinamers, Antillianen en ook veel Marokkanen en Turken gingen naar Nederland. Ehm...nou dat...dat is bijna precies hetzelfde als vorige keer, want..., Nederland is zeg maar ook...eh, dat waren zeg maar, ehm... dat was, dat waren de koloniën van Nederland CON, en dat waren dus zeg maar Surinamers en Antillen en Marokkanen en die kwamen dus naar Nederland omdat er in Nederland heel veel werk was en daar niet...want het ging beter met Nederland, en met al die andere landen niet CON. PS Ja... heel goed.

De werving van buitenlandse arbeiders door de West-Europese industrie ging in feite door tot de wereldwijde recessie halverwege de jaren zeventig begon.

Nou die snap ik niet zo goed...?OK...? Want ik snap bijvoorbeeld het woordje recessie nog niet zo goed. NUT OK, die heb ik aan iedereen uitgelegd behalve aan Nagame...Ehm, recessie: als je door je ooghalen heen kijkt, wat zie je dan aan tussenkopjes hier staan, hierna. Terwijl...? Nee, tussenkopje... O, slachtoffers van de economische crisis, Nou wat vind je van de economische crisis...Oh....dus economische recessie is teruggang, dat het slechter gaat met de economie.. Oh...OK...Ja, snap je dat? Ja. Probeer eens te zeggen wat er staat, toch? Ehm...volgens mij gaat de laatste zin zeg maar een beetje samenvatten over dat hele...ding wat er was gezegd CON. Ja...? Over dat hele alinea, dat ze gingen verhuizen en zo... Ja wat staat er nou precies? Kijk nog eens goed...? Ehm...dat de ar-... arbeiders naar dat...West-Europese land gingen. IMP Ja...wie dus...? Omdat ze daar gingen werken. Ja, wat staat er precies: ging door tot...ging in feite door tot...? Wereldwijde recessie of zo...? Ja, recessie...Ehm...ja...recessie,... ik eh, ik weet het niet perse... NUT OK.Goed, nou, dan gaan we verder.

Slachtoffers van de economische crisis.

Terwijl bedrijven... 'sorry, mijn stem echt....dit is echt heel erg irritant...' Terwijl bedrijven mensen begonnen te ontslaan, namen machines veel ... oh mijn stem, mag ik misschien heel snel een slokje water gaan...RE Ja, dat is goed hoor.

Slachtoffers van de economische crisis.

veel laaggeschoold werk over. Zo veranderde de arbeidsmarkt door de combinatie van een recessie en structurele veranderingen in de productie.

Ehm...dus dat stukje gaat zeg maar over... dat er mensen werden ontslagen, omdat er machines kwamen en toen...hadden ze minder mensen nodig... Hmhm... omdat er machines waren dus..., er was zeg maar ook een beetje werkloosheid. Ja...Ennuh...nou, dat was het volgens mij...? PS OK.

Hierdoor verslechterden ook de betrekkingen tussen de allochtone en de *achtoch*... ED autochtone arbeiders. Het is veel te gemakkelijk om de immigranten ervan te beschuldigen het werk van de autochtone *te* bevolk*eh* af te pakken en ten onrechte te profiteren van de westerse verzorgingsstaat.

Ehm..., ehm..., het gaat hier over zeg maar duh...de verschillen tussen allochtoon en autochtoon dat, over werk... dat er mensen zijn bijvoorbeeld die...eh... SK dat autochtonen werk krijgen en de allochtonen niet en dat vinden ze een beetje oneerlijk volgens mij...? Ja... PS en dan eh...volgens mij krijgen ze ook een beetje ruzie daardoor...? Ja...want hun... wonen zeg maar in hun eigen land en dan krijgen ze geen werk en de mensen die van de andere land komen die krijgen wel werk...Hmhm...dat vinden ze een beetje oneerlijk volgens mij... PS

Feit is dat ze vaak werk verrichten of hebben verricht waarvoor de oorspronkelijke bevolking zijn neus optrekt. Bovendien hebben ze net als iedereen belasting en sociale lasten betaald. Dus...ehm, maar nu vertellen ze dat het ook wel eerlijk is volgens mij, omdat ze ook belasting betalen en al die andere dingetjes, wat iedereen doet, PS Ehm...moet ik weer verder gaan? RE Ja, doe maar.

Nationalistische gevoelens komen in tijden van spanning echter snel boven en politieke extremisten spinnen hier garen bij.

*Mm, ik vind het een beetje een moeilijke zin... CET Ja...? want er zitten van die woorden bij ...wat ik niet echt snap NUT. Ehm...ik snap bijvoorbeeld niet: 'nationalistische gevoelens.'*  
*Bedoelen ze daarover...eh...een land of zo CF? RE Ja...Oh...dus over...ja, OK...ehm...extremisten spinn...wat bedoelen ze met 'extremisten spinnen'? NUT Eh...OK, ik zal ...misschien moet je eerst doorlezen, dan leg ik het je later uit. Oh, dat ik gewoon verder ga lezen? RES Ja, kijk maar of je het uit de context kunt opmaken.*

Sinds begin jaren '70 zijn de West-Europese regeringen begonnen het recht op politiek asiel en het aantal immigranten te beperken. Het gevolg hiervan is een toename van de illegale *en het aantal immigranten te beperken. Het gevolg hiervan is een toename van de illegale* RR immigratie, dikwijls georganiseerd door criminele organisaties die vooral profiteren van de kwetsbare groepen.

*Dus ze zeggen hier dat er zeg maar eh... immigranten zijn die eh...hoe zeg je dat... SK dat ze illegaal hier komen...Hmhm...dus dan weten ze ook niet hoeveel mensen zeg maar...wonen, Ja... van de immigranten... Hmhm...en ze willen het natuurlijk wel weten omdat ze willen weten hoeveel mensen er zeg maar wonen en PS CON ... Ja...*

De onzekere situatie in veel voormalige communistische landen, Albanië en het vroegere Joegoslavië heeft een enorme stroom van vluchtelingen, asielzoekers en illegale immigranten uit die landen naar West-Europa op gang gebracht.

*Dus: in Albanië en in Joegoslavië nou daar is het heel erg arm...en daar is ook niet zoveel werk en de goede omstandigheden om te leven, dus die gaan zeg maar allemaal naar West-Europa... want daar is het veel beter...Ja...om te werken, Ja. Maar dat is allemaal illegaal volgens mij...? LPI Hmhm...Ze zeggen niet dat ze komen maar ze doen het allemaal illegaal. Ehm...want ze vluchten zeg maar volgens mij...ja vluchtelingen en asielzoekers, LPI Ja...en dan gaan ze naar West-Europa PS OK...*

#### *Integratie.*

De Italianen, Polen, Russen, Spanjaarden en Portugezen van de eerste immigratiegolf in West-Europa – vanaf de 19<sup>e</sup> eeuw tot de Tweede wereldoorlog uitbrak – stonden betrekkelijk dicht bij de samenlevingen waarin ze terecht kwamen en pasten zich er vrij eenvoudig aan aan.

*Ehm, ze zeggen over die landen dat ze naar West-Europa zijn eh gekomen, dat was na de Wereldoorlog, dus vanaf de 19<sup>e</sup> eeuw, en eh...na de Tweede Wereldoorlog, en toen gingen ze met z'n allen samenleven of zo [prevelend: en ze pasten zich vrij eenvoudig aan] RR en ze gingen daar wonen en...ze gingen daar zich eenvoudig aanpassen of zo...? PS UC Ja...*

De tweede, *naoorlog-, -oorlog-, -* ED oorlogse immigratiegolf van mensen die vooral uit de voormalige koloniën afkomstig waren, had er veel meer moeite mee. Sommigen vroegen zich zelfs af of integratie wel zo nodig was.

*Ehm...hier vertellen ze weer CPR over eh bijvoorbeeld eh Suriname en Antillen en Marokkanen, maar ik weet niet of ze bedoelen of ze bedoelen over werk dat ze niet zo nodig hadden of zo...? UC want volgens mij...ehm, zeggen ze dat ze niet zo nodig hadden dat ze moesten verhuizen omdat ze't best wel goed hadden in hun eigen land volgens mij UC,...maar dat weet ik niet zeker dat ze dat bedoelen... UC PS Ga 's door?*

De kinderen en kleinkinderen van de immigranten, die in het gastland op school hebben gezeten, de taal goed spreken en ook de cultuur ervan goed begrijpen, voelen zich vaak nog een paria *door*, door de vooroordelen jegens hun bevolkingsgroep en de openlijke discriminatie.

*Ehm...ik snap het woordje paria niet. NUT OK...kan je dat uit de context... vinden? Mmm, volgens mij...hebben die kinderen zeg maar niet zo veel moeite mee als de ouders, want hun worden dat zeg maar als jong al geleerd in dat land, van de taal en de kinderen, dus dan hebben ze ook minder kans op discriminatie, want de kinderen doen dat...ja...zeg maar, ja ik*



*weet niet... UC Ze voelen zich niet zo gediscrimineerd, denk ik, dan die ouderen. UC  
OK...Ehm...ze zijn zeg maar wat meer gewend...dus... dan zie je niet echt dat ze uit een  
andere land komen omdat ze dan al zo jong zijn geleerd op school en zo...PS?*

Vaak wonen ze in troosteloze oude wijken of *getto*achtige buitenwijken, waar ze uit zelfbehoud een sfeer van onderlinge solidariteit creëren en de eigen identiteit tot in het extreme koesteren.

*Ehm...hier vertellen ze wat over die eh zeg maar eh... kinderen, die uit een andere land komen en dat ze zeg maar in eh...andere wijken wonen dan normale...mensen uit Nederland...? PS Hmhm...En eh...ik weet niet precies wat solidariteit is... NUT en de eigen...identi..teit tot in het extreme koesteren NUT*

Alle West-Europese landen worstelen met het migrantenprobleem, dat alleen kan worden opgelost door een constructief kader te bieden waarbinnen alle inwoners, ongeacht hun etnische herkomst of achtergrond, hun talenten optimaal kunnen ontwikkelen.

*Nou eh, dat West-Europese landen allemaal een probleem hebben met immigranten, en dat ze het willen oplossen en dat het ook allemaal steeds beter kan gaan PS, dat gaat natuurlijk over die Afrikaanse en Aziatische mensen allemaal... CPR dat die allemaal goede dingen kunnen doen en een goede opleiding krijgen, maar ik weet niet wat et...etnisch...precies is. NUT Maar 'hun etnische herkomst'...ik weet ook niet wat dat is. NUT*

## Zelda – sessie 2

### ‘Dubbele schootsteek

#### Waarvoor gebruik je deze knoop?

In kunststof touw schiet een enkele schootsteek wel eens los. Met deze knoop vaar je extra veilig.

Hoe maak je deze knoop?

1. Maak van het ene touw een lus.

*Dus dan moet ik een touw pakken, knopen, en een knoopje maken ETD*

*Je mag alles gebruiken wat er op het papier staat. Wat staat er behalve tekst nog meer op?*

*Hoe bedoelt u? O, dus je mag deze ook ... RE*

*Ja, je moet een lus maken.*

*Wat is dan de lus? NUT*

Maak van het ene touw een lus *staat er. Weet je een lus is?*

*Nee...! O, je weet niet wat een lus is. Een lus is gewoon een rondje*

*Zo? Ja, maar nog geen knoop erin leggen...Zo, dus dit is een lus. Je kent het woord 'lus' niet begrijp ik...?*

*Nee, maar ik ken dat woordje niet. RE*

*Je ziet hier, dat dikke touw hier zeg maar ,dat dikke touw op de tekening is het touw waar je een lus meemaakt, Zo? zie je wel? OK...en het dunne touw is het andere touw.*

2. Houd de lus in één hand... *Zo?*

3. Steek het uiteinde van het andere touw van onder door de lus omhoog... *Zo?* ('t slangetje dat uit de vijver omhoog komt)... *Even kijken..., en wat is dat eigenlijk, wat is dat lijntje? RE Ja...dat moet je zelf zien nu...dat lijntje heb je in je hand, volgens mij. Oh wacht, o ja. OK, dus dan moet ik zo... H Ehm..*

*Steek het uiteinde van het andere touw van onder door de lus omhoog...ehm*

4. Draai het uiteinde vervolgens om de lus heen.

5. Steek dan het uiteinde onder zichzelf door (steek 'm niet weer terug in de lus). *O dit is zo moeilijk*: Steek dan het uiteinde onder zichzelf door... *RR onder zichzelf door?.. IMP .Jij bent met de tekst, hè? Dus jij bent de...of met de tekening, je vraagt de informatie niet aan mij, je vraagt het aan de tekst, of aan de tekening*

6. Draai het uiteinde nogmaals om de lus heen. *Maar wel hardop...Eh, even kijken...zo...het is anders getekend, volgens mij CET ...o wacht, ik ga effe anders want het is anders getekend. Dan ga ik zo...en dan moet het.... Kun je zeggen wat je nu doet?*

*Ik ga hem nu zeg maar omdraaien, IMP want op de tekening is het anders getekend dan hier, CET dus daar kan ik beter naar kijken..eh...zo...Eh....even kijken...zo...tot de helft, en dan moet je volgens mij een knoopje maken, H maar dat weet ik niet zeker. UC Zo...?En dan moet ie erdoorheen...en dan zo... H volgens mij, en ik weet niet Steek 'm nogmaals onder zichzelf door. RR*

Trek vervolgens beide zijden goed aan, *RR' dus ik moet goed aan trekken, IMP en volgens mij is dat hem, H maar ik weet niet zeker UC ...Kijk maar dan? Even kijken hoor, het is een rondje, het touw moet er twee keer omheen. Ja...en dan moet ie door het ...oh, dan moet ie hierdoorheen....en dan zo volgens mij, en dan hierdoorheen.... CC maar ik weet het niet zeker. UC*

*Zo?...Zo staat 't ook op het plaatje, zeg maar. CC En die komt uit... Doet ie het al?...Nee, het gaat nog niet helemaal goed: hij blijft niet echt zitten hè?*

*Ehm.... Draai het uiteinde nogmaals om de lus heen RR dus ik moet het touw eromheen draaien. IMP Daar zit een knoop, en dan moet ik er doorheen, en dan moet ik eromheen draaien... CC zo...hij blijft niet zitten, haha... CF Moet ik iets vasthouden voor je?*

*Ja...zo... Ja...En dan moet ik strak eromheen maken, en dan aan het einde, zo, en dan zo...en dan moet ik draaien, en dan het touw hier, en dan... CC om de lus heen RR en dan Steek 'm nogmaals onder zichzelf door RR zo ... CC en dan... Trek vervolgens beide zijden goed aan, RR dus dan moet ik... IMP Nee, hij zit nog niet helemaal goed...eehmm, even kijken, dus...die gaat zo,...oh, volgens mij moet ie twee keer eromheen...zo. CC Ik ga het nog een keer proberen, OT kunt u hem loslaten RE, dan ga ik nog een keer...*

*Dus hij moet nog een keer erdoorheen...ik heb een rondje...en dan moet ie hierdoorheen, en dan maak ik een knoop maken...Oh dat is echt lastig! Haha, CET OK. En dan twee keer erdoorheen, eronderdoor. CC O o, haha, dit is echt las... CET ja...zo, en dan moet ie er onderdoor....ehm...kijken...ik geloof hierzo onder....zo...? CC Hmhm ...Zo?...O, daar moet ie onderdoor. Hij moet toch hierzo onderdoor, want dat staat ook op het plaatje zeg maar? CC Nou kijk maar...kijk maar of ie helemaal goed zit...Mmmm, hele knoop en dan moet ie denk ik hier weer onderdoor CC .... O wacht even, dat is hem niet hè? Hier? Moet ie hieronderdoor? RE Want dat staat ook op het plaatje zeg maar... CET Zo?...Is dat goed? RE Ik weet niet, jij moet het doen, hè?*

*Maar hoe moet ik dat... Trek vervolgens beide zijden RR dan doen...o zo...of niet? Ik snap het niet meer...? CF Nou weet je, wat deed je nou net? Eronder doorheen.*

*Ja, eronderdoor, maar hoe heb je het aangepakt? Ik heb eerst de tekst gelezen, en toen ging ik het volgen, CC maar ik snapte die woordjes niet zo goed hoe ze bedoelen' eronderdoor'.*

*NUT Ja, en wat deed je daarna? Toen ging ik dus naar het plaatje kijken LPI. OK, en toen ging het allemaal precies? Ja, zoals het op het plaatje stond, maar toen wist ik niet precies of ik het nou goed had gedaan CF? Dus wat is de oplossing nu, want hij is er nog niet helemaal.*

*OK. Ik denk dat ik stapje voor stapje op de tekening ga kijken op de tekening, ook hierbij... ETD*

*OK, je hebt het heel goed uitgelegd hoe je het gaat aanpakken. Maar ik let dan gewoon niet op, ik ben gewoon niet zo slim van nadenken. CF Jawel, natuurlijk wel...nou zullen we hem nog een keer samen doen dan.*

*OK, dus we beginnen met dat knoopje. Ja...Houd de lus in één hand vast... RR Ja... Steek het uiteinde er zo doorheen... RR Ja...je volgt de tekening zie ik... LPI En dan hier omhoog. Steek het uiteinde van het andere touw omhoog door de lus RR Dus dan moet ik hier omhoog...zo? CC Hm...*

*Omhoog, even kijken zo...* CC *Hmhm...* Draai het uiteinde vervolgens om de lus heen ...  
 RR *dat heb ik net gedaan...* CPU Steek dan het uiteinde onder zichzelf door... RR *Dus dan moet je...o, zo...* CC *en dan* Draai het uiteinde nogmaals om de lus heen... RR *Ja, en* Steek dan het uiteinde onder zichzelf door RR, *dus dan moet je hier onderdoor toch?* RE *Nou je moet op de tekening kijken of je...* O *hier volgens mij...* Ja, *denk je daar? Ik denk het wel, H o hij is weer verkeerd volgens mij...* CF *Even kijken hoor...* Trek vervolgens beide zijden goed aan... RR *Ehm, in principe heb je hem nu volgens mij.*

[Zelda heeft de handleiding nog één keer met mij samen uitgevoerd, uiteindelijk heb ik de knoop gelegd. Zelda's hardop-denkstrategie heeft zich niet meer noemenswaardig gewijzigd.]

## Zelda – sessie 3

'Dus ik moet eerst lezen?' ETD

*Eerst ga je de tekst voor jezelf lezen, en*

En dan moet ik de vragen beantwoorden?

*Dan ga ik er vragen over stellen, ja?* RE ETD

Ja.

[...]

*Nou, ik ga je de twee belangrijkste vragen stellen over een tekst denk ik.*

OK...? RE

*Wat is het onderwerp?*

Ehm...dat is volgens mij...

*Vertel ook maar hoe je nu kijkt?*

[...] *Nou die tekst gaat zeg maar over...er is een site en daar kan je zeg maar allemaal dingetjes op verkopen wat je van je ex hebt gekregen. Dus het is zeg maar een soort van marktplaats voor exen, dat is de titel hè, en dat lijkt zeg maar ook wel op het onderwerp, maar ik weet niet of het beter wordt uitgelegd in een zin of zo, dus of ik dat dan beter kan gebruiken hè?* RE PS

*Oh, dat is heel slim wat je nu doet...je neemt de titel... Ja...maar je weet niet of dat helemaal duidelijk is als je dat... Ja...zomaar zou opschrijven*

Ja, want de titel kan niet altijd zomaar het onderwerp zijn... RE OT Maar misschien is het beter uitgelegd in een zin of zo OT, eh...ja ik weet niet misschien een site... PS

*Is het onderwerp een zin?*

Nee, meestal één woordje of twee woordjes. RE

*Ja. Dan zou je eigenlijk...als je uitlegt wat een marktplaats voor exen is op zoek moeten naar een andere woordgroep of zo, die ongeveer hetzelfde betekent..?*

Website die je voor, website voor exen of zo, eh, even kijken hoe ik dat moet uitleggen, website voor ... RE PS ja, ik weet niet hoe je het moet uitleggen. CF

*Je wilt het duidelijker maken dan de titel, dus dan moet je even op zoek naar andere woorden.*

Eh...

*Maar je doet het al heel goed.*

Website voor RE [...] ehm...even kijken LPI [...] ik zie wel een website voor mensen voor wie het uit is gegaan, maar... PS

*Wat willen ze dan doen op die website?*

Ze willen zeg maar dingen verkopen die ze zeg maar hebben gekregen van hun ex-vriendjes of vriendinnetjes... RE PS Punt

En...o ja: punt RE

*Dus:*

Een website waarop je cadeautjes kan verkopen van je ex-vriendje. RE PS

*Ja, heel goed, je zat goed te denken maar je moest even over de hobbel heen. Wat is de hoofdgedachte? Wat is er dan met die website?*

Ik denk dat dat ze op die website zeg maar hun gevoelens kwijt kunnen raken, maar niet op een slechte manier, dus zeg maar niet van boosheid, ja ze kunnen wel weer boos worden, maar om zeg maar een beetje te vergeten...wat er is gebeurd. RE PS

Ja, goed.

Hier staat ook laatst van: RE LPI 'het is niet de bedoeling dat ze hun ex zwart maken, want dat is niet de bedoeling, maar dat ze gewoon eh...hun gevoelens een beetje kwijtraken, RE RR Helemaal goed...maar dan op een goede manier. PS

Heel goed. Je wijst naar het einde, hè, dat ze niet die ex moeten zwart maken. Hoe zie je dan dat dat heel belangrijk is?

Volgens mij omdat dat de conclusie is, of zo? RE PS

Ja, hoe zie je dat dat de conclusie is?

'Dus,' er staat dus. RE LPI

Ja, er staat een signaalwoord, goed. En nou nog in één zin: dus: waar is ie wel voor en waar is ie niet voor, die website.

Ehm

Dan heb je namelijk de hoofdgedachte.

Even kijken... LPI is het niet bij de eerste alinea. H

Je kunt hem zelf verzinnen: het laatste stukje heb je, maar je hebt eigenlijk alles al gezegd.

Nu moet je dat alleen nog even in één zin formuleren.

Eh, effe kijken, LPI is het niet de eerste zin van de eerste alinea RE: 'Het idee om een soort marktplaats te maken voor spullen die je ooit van je ex cadeau kreeg, zou heel goed het gevolg kunnen zijn van wraakgevoelens voor een gemene ex.' RR

Ja, maar dat is toch niet de hoofdgedachte? Want je hebt het net al heel duidelijk gezegd: waar gaat het over, deze tekst?

Eh, dat je dingen op de site kan neerzetten en die kan verkopen, zodat je gevoelens weg zijn... RE H

Ja, maar nu niet te ver gaan. Waar is die site wel voor, en waar is ie niet voor. je mag er wel dingen op zetten om die te verkopen...?

Maar je mag er geen gemene dingen op zetten over je ex. RE PS

Precies, en formuleer dat nu zelf eens.

Eh, dus ik moet in één zin dat... RE ETD Ja! je formuleert het in één zin, waarmee je de hele tekst raakt. Maar die zin moet je dus wel een beetje samenstellen, zie je wel?

Het is een site om je gevoelens kriet te raken, maar niet op een gemene manier? PS Of zo? RE

Ja, en wat doe je precies op die site, want dat moet er ook in?

Ehm...dingen verkopen die je hebt gekregen, en er een verhaaltje bij schrijven. RE PS

Ja, en nu even zelf: nu heb je alles gezegd, maar daar moet je nu één zin van maken:

Een site waar je verhaaltjes en dingen van je ex kan verkopen, op een goede manier, RE PS

Ja, zo zou ik het wel goedkeuren denk ik. OK. Dank je wel.

Snap je waar je probleem ligt bij het formuleren van de hoofdgedachte?

Ik maak volgens mij die zinnen een beetje lang. RE UC

Ja, maar je bent ook erg aan het zoeken naar een stukje dat je uit de tekst kunt plukken, en dat is niet altijd zo.

O, je moet hem soms ook zelf verzinnen. Een beetje, je eigen woorden. RE ETD

Ja, je moet wel zoeken of ie er toevallig staat, en je had ook al iets gevonden met 'dus,' dat onderdeelje moet erin, maar daarmee heb je dan dus niet alleen de hoofdgedachte. Dat is niet alleen: 'je mag hier geen wraaknemen' of 'je mag hier niet iemand zwartmaken.' vind je hem dan niet, dan moet je hem zelf verzinnen. Dus: het onderwerp is:

Site om dingen te verkopen, die je hebt gekregen van je ex. RE PS

Ja, en de hoofdgedachte is:

Eh...Op deze site...: Op deze site kan je gevoelens kwijtraken en dingen verkopen, op een goede manier, maar geen wraak nemen. RE PS

Ja! Duidelijk?

Ja... CPU

## BIJLAGE 13

### LESVOORBEREIDING HERZIENE OPZET

Naam: Oeds van Middelkoop 5672007 Les 1 <b>Hardop denken en vragen stellen</b>		
leergang:	Nieuw Nederlands Havo VWO deel 2, 4 <sup>e</sup> editie (H3-6 <i>Lezen</i> )	
welke klas	Havo 2 exp	
welk lesuur	Maandag	
Model DA	<b>BESCHRIJVING</b>	
<b>Beginsituatie</b> (welke voorkennis, ervaring, interesses etc. veronderstel je bij de leerlingen; hoe check je die?)	<p>De leerlingen hebben de voortoets in de vorige les gemaakt. (De docent moet de resultaten NIET bespreken! Delen van de toets worden immers gebruikt in de natoets).</p> <p>De leerlingen hebben kennis gemaakt met de tekstverbanden en bijbehorende signaalwoorden*, die worden uitgelegd in H3 en H4 <i>Lezen</i> van de methode NN, 4<sup>e</sup> editie. Ze hebben eerder al wat geoefend met de teksten en bijbehorende vragen in het boek.</p> <p><small>*H3: chronologisch, opsommend, tegenstellend, vergelijkend verband, H4: concluderend, voorwaardelijk, oorzakelijk, redengevend verband Extra, uit nieuwe editie NN: toelichtend verband (signaalwoord: <i>bijvoorbeeld</i>)</small></p>	
<b>Leerdoelen</b> (wat moeten leerlingen aan het einde van de les kunnen, weten of ervaren hebben?)	<p>Ervaren dat het hardop samenvatten van teksten op afgesproken momenten inzicht geeft in de eigen aanpak bij het lezen.</p> <p>De leerlingen hebben de hardop-denkmethode leren kennen, ze hebben de methode zelf uitgevoerd</p> <p>De leerlingen weten waarop ze moeten letten bij het observeren van de leesstrategieën van een ander.</p> <p>De leerlingen hebben het voorbeeldmodel van de docent kunnen observeren in de rol van hardop denkend lezer en in de rol van observator en weten nu wat van hen verwacht wordt..</p> <p>Ze kunnen de leesstrategieën van de buur indelen in verschillende categorieën. Ze hebben gemerkt dat het observeren en feedback geven van <i>peers</i> belangrijk is voor hun eigen leesvaardigheid.</p> <p>Vooraf kunnen ze hun eigen leesstrategie en die van de buur evalueren. De leerlingen vergelijken daarna elkaars aanpak.</p>	
<b>Leeractiviteiten</b> (wat moeten leerlingen doen tijdens de les om de leerdoelen te bereiken?)	Nieuw: Instructie krijgen op observeren De leerlingen bekijken met de docent een filmpje op de beamer. Hierin zien ze hoe een leerling hardop denkend de handleiding bij het maken van een verbindende knoop tussen twee stukken touw leest en uitvoert: de leerling moet de knoop volgens de instructie leggen. De leerlingen observeren de film en letten op hoe de docent de strategieën van de gefilmde leerling analyseert en de strategische handelingen op het observatieformulier in de verschillende categorieën indeelt.  Instructie krijgen op hardop denken De leerlingen luisteren hoe de docent aan de hand van de tekst <i>Beer, hertenbok, duivel</i> laat zien hoe de hardop-denkmethode werkt. Het begin van de tekst is gebeamd. Ze beschrijven vier strategieën die de docent gebruikt als hij bij het begin van deze tekst hardop	<b>TIJD</b>
		11.35 Intro, modeling





	<p>1. hij <u>vat samen</u> wat hij net gelezen heeft,  2. hij <u>stelt hardop vragen</u> aan de tekst,  3. hij <u>zoekt verklaringen</u> voor dingen die hij niet direct begrijpt,  4. hij <u>doet voorspellingen</u> over het verloop van de tekst (mede ingegeven door de merkwaardige foto's).</p> <p>De docent deelt de teksten uit, en vertelt de leerlingen dat ze met hun buur de tekst lezen naar het zojuist gegeven voorbeeld. Hij vertelt dat de leerlingen moeten wisselen van lezer/observatorrol halverwege de tekst.</p> <p>De docent geeft instructie: tekst analyseren, onderwerp, hoofdgedachte, tekstdoel en publiek vaststellen, tegengestelde begrippenparen in de tekst opsporen. Hij geeft opdracht daarna de eigen leesstrategie met de buur te evalueren.</p> <p>De docent loopt door de klas en kijkt of de observerende leerlingen erin slagen om de verbalisatie van strategieën van hun buur te noteren, en om zelf hardop te denken.</p> <p>De docent modelt het begin van tekst 2 <i>Weerwolfsziekte</i> via de beamer en deelt daarna de teksten uit. Hij leest de tekst klassikaal en verdeelt de klas daarna in groepen van 4 (genummerde hoofden). De docent geeft aan iedere groep een fragment van 1 à 2 alinea's die de leerlingen met behulp van het boek NN op tekstverbanden en signaalwoorden moeten analyseren. De docent zegt dat de leerlingen hier een minuut of 15 voor krijgen.</p> <p>Aan het eind van de les deelt de docent de expertgroepen opnieuw in voor het rapportage-gedeelte bij dit lesonderdeel en deze werkvorm, dat aan het begin van de volgende les plaatsvindt (4 nieuwe groepen van 7 à 8 leerlingen). De leerlingen die nog niet klaar zijn met het zoeken van de alineaverbanden en signaalwoorden in de tekst <i>Weerwolfsziekte</i> doen dat verder als huiswerk. Daarna evalueert de docent met de leerlingen de les: hij wijst nogmaals aan dat de <i>Beer, hertenbok, duivel</i> grotendeels is opgebouwd uit tegenstelling tussen inhoudswoorden, en dat dit samenhang in de tekst geeft. De tekst <i>Weerwolfsziekte</i> heeft juist samenhang door het gebruik van signaalwoorden. De docent vraagt de leerlingen om de volgende les in de nieuwe groepssamenstelling bij elkaar te gaan zitten en bevestigt de groepssamenstelling in de ELO.</p>	<p>12.00 tekst 1</p> <p>12.25, tekst 2</p> <p>12.40</p> <p>12.50 Evaluatie</p>
<p><b>Evaluatie</b>  (hoe weet je straks of de leerdoelen bereikt zijn?)</p>	<p>Doordat de leerlingen na ieder lesonderdeel even moeten reflecteren op het doel van de oefening (= de eigen leesstrategie in beeld krijgen), en doordat ze (inherent aan hun opdracht) hun denkstappen voortdurend hardop moeten benoemen, observaties moeten opschrijven in een observatieformulier en hun zojuist</p>	

	<p>ingezette strategieën moeten evalueren, is goed te zien of het lesdoel wordt bereikt. In deze les is dat ook het subdoel dat de leerlingen zien dat ook tekstverbanden behoren tot het arsenaal waardevolle leesstrategieën. Ze zien dat het geen doelloos trucje is, zinloze stof uit het boek, maar een handig hulpmiddel om je een weg door een tekst te banen.</p> <p>Of de leerlingen gedurende de les inderdaad beginnen te begrijpen waarom ze hun denkstappen moeten verbaliseren, is vast te stellen door de klas rond te lopen en het proces te observeren. Ook is een en ander af te leiden uit de ingevulde observatieformulieren. Omdat schrijven veel werk is en afleidt van de observeertaak, kunnen de observerende leerlingen het beste turven of steekwoorden noteren in een van de 15 rubrieken van het formulier. Dit bespaart veel werk voor de observeerders, en zorgt dat hun waarnemings-vermogen niet wordt vertroebeld door een schrijftaak.</p> <p>Na afloop leveren de leerlingen het observatieformulier bij de docent in.</p> <p>Uit de lesevaluatie met de leerlingen aan het eind van de les en uit observatie tijdens van de les is goed op te maken of de teksten te makkelijk of te moeilijk zijn. Als leerlingen toch zonder strategie dachten te kunnen werken, dan was de tekst waarschijnlijk te makkelijk, als ze niet voldoende inzicht in de tekst of de alineaverbanden konden verwerven dan was de tekst misschien te moeilijk. Ik heb echter zorgvuldig gelet op overeenkomende kenmerken van de teksten uit het boek en de zelfgeselecteerde teksten.</p>
--	--

#### Toelichting / Verantwoording van keuzes die in het lesplan zijn gemaakt:

Bij het leerdoel dat leerlingen vertrouwd raken met de hardop-denkmethode vind ik het een verantwoorde keuze om de leerlingen met hun buurman samen de werkwijze te laten verkennen, voordat deze werkwijze voor een grotere groep leerlingen wordt gedemonstreerd. Het leerdoel wordt op een zo efficiënt mogelijke manier ingezet als ik de leerlingen binnen 1 tekst laat wisselen van uitvoerder naar observator. De tijd is toch redelijk beperkt, en variatie doet in dergelijke lessen wel wonderen. Daarom wil ik ook graag in verschillende groepsvormen werken in de hele lessenserie.

De leerlingen kunnen niet veel individueel werken in deze lessenserie: ze hebben elkaar nodig. Ze moeten er namelijk getuige van zijn hoe hun medeleerlingen hun leesstrategieën onder woorden brengen (*verbaliseren*). De beide rollen, uitvoerder en observator, zijn complementair (Rijlaarsdam 2005:10). Het is bovendien motiverend voor leerlingen dat ze met *peers* kunnen bespreken hoe ze zich de belangrijkste informatie van teksten eigen maken. 'Reading together assists students' (Wilhelm 2001:, p.34, zich baserend op Vygotsky).

Bimmel noemt in zijn proefschrift *Training en transfer van leesstrategieën* (1999) de *bewustmakingsmethode*, die naast een moment van uitleg, een oefeningsfase en een toepassingsfase aangevuld is met een *verbalisatiefase*. Daarin wordt de strategie waarmee een lezer zich de informatie uit de tekst eigen maakt, voortdurend door die lezer onder woorden gebracht. Volgens Bimmel bevindt deze *verbalisatiefase* zich tussen het moment van *uitleg* en de *oefening* (Bimmel 1999, p.30-32).

Om die reden moeten de leerlingen uit het model dat de docent geeft - in feite is dat het geverbaliseerde leesgedrag van de docent - vier strategieën kunnen opmaken: samenvatten, vragen stellen, verklaren, voorspellen. Dit zijn in grote lijnen ook de speerpunten van mijn vier interventielessen. Aan de titels van de lessen is dit ook te zien. Het *verklaren* heb ik

minder nadrukkelijk benoemd, maar dit is een activiteit die leerlingen hoe dan ook zullen toepassen zodra ze in de tekst een probleem (een moeilijk woord, een context die ze niet begrijpen, ect.) tegenkomen. Deze vier strategieën zijn ontleend aan Palincsar en Brown (1984:120-124).

Een aanpassing in deze herziene lessenserie is dat in de eerste les de beide rollen, zowel die van observerende als die van hardop denkende leerling, worden gemodeld. Ook de observatietaak vraagt om grondig voordoen door de docent.

De scheiding van observatietaken en uitvoeringstaken in deze les, maakt dat de leesstrategie goed bestudeerd kan worden. De cognitieve belasting van het werkgeheugen van leerlingen is groot bij een lees- of schrijftaak. Daarom is het heel belangrijk dat een leerling die observeert zich volledig op het beschrijven van de leesstrategie kan concentreren (Rijlaarsdam, 2005:p.12) zonder zelf daarbij te moeten lezen of observaties hoeft uit te schrijven. De observerende leerling hoeft nu niet veel meer te doen dan te observeren. Het feit dat leerlingen halverwege de tekst van rol wisselen is meer een efficiëntiekwestie. Ik vind het belangrijk dat ik een gevarieerd lesaanbod heb, en ik wil de beide rollen – hardop denken en observeren – wel over beide leerlingen verdelen.

Rijlaarsdam constateert dat directe feedback vaak helemaal niet plaatsvindt in veel onderwijssituaties (Rijlaarsdam 2005:10). Ook Hattie en Timperley (2007:90) stellen dat het antwoord op de vraag ‘ Wat gaan we nu doen?’ na het afronden van een leerlingactiviteit in de les vaak betekent dat er dan nog een taakje voor de leerling bijkomt. Waar de leerlingen dan feedback op hun werk hadden moeten krijgen, is de realiteit dat ze gewoon nog wat meer werk op krijgen. Hattie en Timperley stellen daartegenover, dat de situatie waarin leerlingen als ze klaar zijn in plaats van weer een nieuwe taak te moeten uitvoeren meteen feedback krijgen op hun werk, veel meer perspectief biedt: de mogelijkheid bestaat dan dat er echt geleerd wordt. (Hattie en Timperley, 2007: 90)

## WERKBLAD LESVOORBEREIDING

Naam: Oeds van Middelkoop 5672007 <b>Les 2 Voorspellen</b>	
leergang:	Nieuw Nederlands Havo VWO deel 2, 4 <sup>e</sup> editie H3-6
welke klas	Havo 2 exp
welk lesuur	Woensdag
Model DA	<b>BESCHRIJVING</b>
<b>Beginsituatie</b> (welke voorkennis, ervaring, interesses etc. veronderstel je bij de leerlingen; hoe check je die?)	<p>De leerlingen hebben de vorige les kennism gemaakt met hardop denken. Ze weten inmiddels wat de bedoeling is bij hardopdenksessies, ze zijn nu een beetje gewend aan observeren en feedback geven/krijgen.</p> <p>De leerlingen hebben aan het eind van de vorige les de groepsindeling te horen gekregen (4 groepen van 7 leerlingen). Ze gaan bij het binnenkomen van het lokaal nu meteen bij hun groepsgenoten in de buurt zitten.</p> <p>Aandachtrichter ophalen kennis signaalwoorden vorige les: De fastfeedback-oefening met de markeerstiften, slotonderdeel van les 1 in de eerste lesopzet, is nu een snelle opening van les 2.</p> <p>Weerwolfsziekte deel 2 Nu gaan de leerlingen verder met het 2<sup>e</sup> gedeelte van de expertles over <i>Weerwolfsziekte</i>. In het 1<sup>e</sup> gedeelte van dit lesdeel (vorige les) hebben de leerlingen in expertgroepen een fragment van de tekst <i>Weerwolfs-ziekte</i> geanalyseerd op tekstverbanden en signaalwoorden. In deze les brengen ze in een andere groepssamenstelling rapport uit van hun eigen bestudeerde tekstfragment, en luisteren ze naar de analyse van de tekstverbanden die de andere leerlingen uit de overige tekstgedeeltes hebben gehaald.</p> <p>In les 2 speelt voorspellen verder een grote rol. De volgende tekst gaat over de nare bijsmaak die de commerciële exploitatie van het Anne Frankhuis bij een aantal Joodse overlevenden van de oorlog teweegbrengt. De cultus rond Anne Frank leidt tot een reactie van een van deze mensen, die veel negatiever is dan je – vooral op grond van eigen kennis over Anne Frank – zou durven voorspellen. De les vond goed getimed plaats, twee dagen na Bevrijdingsdag.</p>
<b>Leerdoelen</b> (wat moeten leerlingen aan het einde van de les kunnen, weten of ervaren hebben?)	<p>Nav aandachttrichter: <i>Kinderreclame verbieden</i>. De kinderen weten dat de juiste interpretatie van signaalwoorden een belangrijk hulpmiddel is bij het verkennen van een tekst. Ze stellen vast in hoeverre ze het herkennen van signaalwoorden inmiddels beheersen</p> <p>Nav tekst <i>Weerwolfsziekte</i> (oorspronkelijke les 1 tekst 2) De leerlingen zien nu het zoeken naar tekstverbanden (de theorie uit het boek) als een mogelijke leesstrategie, niet als een trucje dat moet worden geleerd zonder duidelijk doel.</p> <p>De leerlingen weten dat een voorspelling over het tekstverloop na het 'skimmen' van de tekst mogelijk is, zeker na het lezen van de inleiding, maar dat de essentie van een tekst vaak niet in één</p>

	oogopslag door de lezer kan worden vastgesteld. De leerlingen weten aan het eind van de les, dat een lezer tijdens het lezen voortdurend vragen aan de tekst moet blijven stellen en zijn mening zo nodig moet blijven aanpassen.	
<b>Leeractiviteiten</b> (wat moeten leerlingen doen tijdens de les om de leerdoelen te bereiken?)	Als opening van deze les lezen de leerlingen individueel een zeer korte tekst, <i>Kinderreclame verbieden!</i> , de oorspronkelijke afsluiting van les 1. Ze omcirkelen met een markeerstift de zin met de mening van de schrijver, de plaatsen waar de schrijver argumenten geeft, de tegenwerping / weerlegging (tekstonderdelen worden niet zo genoemd t.o. de leerlingen), en de conclusie.	<b>TIJD</b>
	De leerlingen stellen via fast feedback in deze lesopening zelf vast hoe het nu staat met hun beheersing van signaalwoorden en hun inzicht in onderwerp en hoofdgedachte van een korte tekst. Ze bespreken met de docent de juiste antwoorden (klassikaal: welke strategie werd gebruikt: volgden jullie het signaalwoord 'kortom' om de conclusie te vinden, of keek je naar de inhoud?)	11.35 Intro, fast feedback
	De leerlingen lezen daarna in duo's Tekst 1 (oorspronkelijke begin van Les 2) over de betekenis van Anne Frank, expliciteren hardop hun denkstrategieën, doen voorspellingen over het verloop van de tekst en stellen dit waar nodig naderhand bij. (De teksten kunnen zich in deze les 'een andere kant uit' ontwikkelen dan op het eerste gezicht het geval lijkt).	12.00 tekst 1
	De leerlingen observeren elkaars denkstrategieën, noteren de bevindingen op het observatieformulier en evalueren die strategieën. Ze benoemen wat wel goed werkte en wat niet de voorkeur heeft in de zojuist gehanteerde werkwijze. De leerlingen onderstrepen daarbij de zinnen of signalen in de tekst die hen hielpen bij hun voorspelling over het verloop van de tekst.	12.25
	De docent vraagt de leerlingen na afloop of de strategie om passages die een voorspelling kunnen doen over de inhoud van het vervolg van de tekst een goed hulpmiddel kan zijn om in de toekomst bij andere teksten in te zetten. Wanneer zou dit voorspellen in de praktijk handig zijn?  De leerlingen bespreken of ze zich de inhoud van de reacties van de briefschrijfters kunnen voorstellen. Ze reflecteren op de verschillende meningen van de briefschrijfters over de heldenstatus van Anne Frank. Welke redenen voeren schrijfster 1, 2 en 3 aan voor hun waardering voor de betekenis die mensen vandaag geven aan Anne Frank? De leerlingen verwerken de stof door in duo's drie mindmaps te maken, waarin ze de betekenis van het	12.40 Nabespreking en verwerking



	dagboek van Anne Frank in de ogen van iedere briefschrijfster in een centrale cirkel plaatsen, waaromheen ze de gedachten / argumenten die de schrijfsters voor hun mening geven aangeven.	
<b>Groeperingsvorm</b> (werken de leerlingen alleen, in tweetallen, in kleine groepjes, klassikaal?)	De leerlingen lezen in duo's. Dat geldt voor beide teksten.	
<b>Materiaal</b> (wat heb je nodig om de leeractiviteiten uit te lokken (bijv. leestekst, luistertekst, oefenmateriaal etc.)?)	Handout van de tekst Kinderreclame verbieden! Markeerstiften, 1 per leerling Handout van de Anne Franktekst (zie docentenhandleiding en lesmateriaal experimentgroep Les 2.1). De leerlingen hebben een observatieformulier nodig. In deze les wordt niet uit het boek te gewerkt. Bij het <i>modelen</i> is een beamer en een computer nodig.	
<b>Onderwijs-activiteiten</b> (wat doe jij als docent tijdens de les?)	Aandachtrichter: De docent vraagt de leerlingen terug te gaan naar hun plaats en deelt de tekst over <i>Kinderreclame verbieden?</i> uit (Les 1, tekst 3) uit. Hij geeft iedere leerlingen een markeerstift, en licht de opdracht bovenaan het blad toe. De docent loopt rond en registreert de resultaten. Daarna bespreekt hij de keuzes die de leerlingen hebben gemaakt, en evalueert hij kort wat er nu in deze les bereikt is.	<b>TIJD</b>
		11.35 Intro, Fastfeedback oefening modeling
	De docent <i>modelt</i> bij tekst 1 het hardop-denken voor de klas. Hij doet een voorspelling over de bijdrage van de eerste briefschrijfster in de Anne Franktekst, maar geeft daarbij niet te veel informatie weg: de leerlingen moeten immers zelf voorspellingen kunnen doen, en in dit geval zich laten verrassen door de tekstwendingen.	11.50 tekst 1
	De docent deelt nu de teksten over Anne Frank uit, en instrueert de leerlingen hoe ze in duo's de tekst over de betekenis van Anne Frank gaan lezen. De docent maakt duidelijk dat het in deze les niet alleen gaat om samenvatten op cue-momenten, maar ook om voorspellingen doen over het inhoudelijk verloop van de tekst. De docent vertelt dat er halverwege de tekst wordt omgewisseld (volgens de opdracht) en dat de leerlingen na afloop[ moeten evalueren of de voorspellingen iedere keer uitkwamen of moesten worden bijgesteld.  De docent loopt door de klas omdat hij verwacht dat leerlingen het nog lastig vinden om op speciale cues te moeten samenvatten of vooruitblikken. De docent moet waar nodig assisteren bij het geven van prompts. De observerende leerlingen gebruiken het observatieformulier dat in het lesmateriaal is meegeleverd.	12.25 Tekst 2

	Aan het eind van de les bespreekt de docent klassikaal de leesstrategieën die deze les toegepast zijn met de leerlingen. Hij vraagt de leerlingen welke aspecten van het voorspellend lezen effectief waren, en welke niet. Tot slot neemt de docent de observatieformulieren in.	12.45 nabespreking
<b>Evaluatie</b> (hoe weet je straks of de leerdoelen bereikt zijn?)	In de fast feedbackoefening met de markeerstiften nemen we in eerste instantie een proefje: dan wordt meteen zichtbaar in hoeverre de strategie ook leidt tot een aannemelijk antwoord.  In het eerste gedeelte van deze les kan ik vooral aan de producten van de leerlingen zien in hoeverre er aan de gestelde doelen gewerkt wordt: de onderstreepte passages in de teksten en de mind maps met de verschillende persoonlijke visies van de briefschrijfsters uit tekst 1 over de status van Anne Frank zijn een tastbaar bewijs van de leeractiviteit. Ik denk dat dergelijke visualisaties van verschillende standpunten en argumenten zeker verhelderend zullen werken voor de leerlingen.  In het tweede gedeelte van de les is het observatieformulier uit les 1 weer in het lesmateriaal voorzien: de leerlingen kunnen hun observaties in 15 rubrieken hierin noteren.	

#### Toelichting / Verantwoording van keuzes die in het lesplan zijn gemaakt:

In deze les zijn er altijd twee mensen nodig als groepeeringsvorm, wanneer ik tenminste het leerdoel wil bereiken dat leerlingen (met verbazing) constateren dat een tekst iets anders blijkt te doen dan ze aanvankelijk geacht hadden. Bij een voorspelling over het tekstverloop hebben we de observator als getuige nodig: die registreert de verwachting over het verloop van de tekst zoals die door de hardop-denkende leerling wordt uitgesproken. Volgens de Amerikaanse onderwijsonderzoeker Jeffrey Wilhelm is het voor leerlingen ook amusant om te zien hoe de hardop-denken-*modelende* leerkracht zwetend en wel door een tekst strompelt, vooral als de tekst ook de docent op het verkeerde been zet. Wilhelm vindt dit buitengewoon nuttig: als leerlingen zien dat ook een expert-lezer moeite kan hebben met een uitdagende tekst en dat deze dan uit een groot arsenaal aan verschillende leesstrategieën kan putten om de tekst de baas te worden, dan neemt Wilhelm graag een beetje ongemak voor lief. De leerlingen leren namelijk echt iets van het bestuderen van het leesproces van een ander, ook of juist als de ander fouten maakt. (Wilhelm, 2001:109). Maar ook in de situatie die Wilhelm beschrijft heb je een docent en observerende leerlingen nodig.

In de eerste tekst van deze les gaat het om verwachtingen die leerlingen niet snel hebben wanneer ze een biografie over Anne Frank openslaan. Ze verwachten dan een respectvolle toon, waarmee iedereen bij een bezoek aan het Anne-Frankhuis altijd te maken krijgt, maar deze tekst beweegt zich een andere kant uit. Anne Franks heroïsche status wordt door de briefschrijfster als iets onwenselijks opgevat, en dat is niet het geluid dat de lezer verwacht.

Ik vind dit dus het moment om leerlingen als leeractiviteit ook het vervolg van de tekst te laten voorspellen en zo nodig de voorspelling later weer bij te laten stellen. Daarvoor is individueel werk niet geschikt.

Om efficiënt te kunnen werken heb ik het leerlingmateriaal weergegeven op een manier die verhindert dat leerlingen al te veel gaan skimmen door de tekst. Ze kunnen het tekstverloop namelijk prima voorspellen vanuit alinea 1 van de tekst die ze al gelezen hebben.

Het observatieformulier bij de tweede tekst heb ik afgeleid van het Codeerschema Hardop Denken (Meijer, Veenman & Van Hout-Wolters, 2006). Het origineel is er nauwelijks meer in te herkennen, maar ik vond dat ik de leerlingen een handzaam havo2-vriendelijk schema moest geven en niet een vrijblijvende observatieopdracht. De observerende leerlingen kunnen de taaluitingen die in het schema worden beschreven zien als een model waarin ze kunnen turven wat voor soort reflecterende opmerkingen de hardop-denkende leerling maakt. Ze mogen ook proberen tekst uit te schrijven, maar ik denk dat ze dan niet meer zo goed observeren.

Het observatieformulier dient nog een doel: ik wil weten in hoeverre de leerlingen goed met hun taak bezig zijn, en hoe ze vorderen. Daarvoor heb ik zelf een meetinstrument nodig. Ik laat de leerling nu het observeerwerk doen, maar ik wil de observaties na afloop wel kunnen doornemen om een indruk te krijgen van de voortgang van het project.

## WERKBLAD LESVOORBEREIDING

Naam: Oeds van Middelkoop 5672007 <b>Les 3 Samenvatten</b>	
leergang:	Nieuw Nederlands Havo VWO deel 2, 4 <sup>e</sup> editie
welke klas	Havo 2 exp
welk lesuur	Maandag
Model DA	<b>BESCHRIJVING</b>
<b>Beginsituatie</b> (welke voorkennis, ervaring, interesses etc. veronderstel je bij de leerlingen; hoe check je die?)	<p>De vorige les hebben de leerlingen geleerd om het verloop van de tekst enigszins te voorspellen, uitsluitend op basis van een globaal overzicht van de tekst die vóór hen ligt en gebruik makend van de tekstgedeelten die ze net gelezen hadden. De contouren van tekstverbanden dienen zich dan voor hen aan en wellicht zien ze al wat signaalwoorden- en zinnen. De leerlingen hebben daarbij gezien dat het niet erg is om een keer door een tekst op het verkeerde been gezet te worden, waardoor de voorspelling niet blijkt uit te komen, hoewel het belangrijk is dat dit niet de hele tijd gebeurt. (zie Wilhelm 2001, p.109 over het plezier dat leerlingen toekennen aan een leraar die zelf moeilijkheden met een tekst ervaart: moeilijkheden ervaren is in feite normaal).</p> <p>De leerlingen gaan eerst nog een keer oefenen met het voorspellen van het tekstverloop. De tekst 'Waar is die snackbar nou?' heeft een titel die absoluut niet de tekstinhoud representeert. Daarmee traint deze tekst vaardigheden om nav het voorspelde tekstverloop de verwachtingen van tijd tot tijd bij te stellen. De tekst gaat immers absoluut niet over een snackbar, maar over gedesoriënteerde toeristen in een ver buitenland, die het liefst in een bekend ogende snackbar zouden willen neerstrijken.</p> <p>Het tweede deel van de les wordt besteed aan het 'Samenvatten zonder tekst'.</p> <p>Het derde deel van de les is weer een expertles, waarbij groepen worden heringedeeld voor het afsluitende rapportagedeel. Dit afsluitende deel vindt plaatst in de volgende les. 'Adopteer een deel van de tekst' is een werkvorm rondom de tekst <i>Wat als de mens op voedselpillen zou kunnen leven?</i></p>
<b>Leerdoelen</b> (wat moeten leerlingen aan het einde van de les kunnen, weten of ervaren hebben?)	<p>De leerlingen kunnen na het eerste deel van deze les het tekstverloop voorspellen maar ook hun verwachtingen bijstellen als eea anders uitpakt dan eerder werd gedacht.</p> <p>Door het tweede lesdeel - samenvatten zonder tekst - kunnen de leerlingen in zeer weinig tijd globaal en strategisch lezen en bewust strategieën ontplooien om de belangrijkste zaken uit een tekst te filteren. Ze leren dus te werken met de factor tijd. Aan het einde van de les kennen de leerlingen het verschijnsel tijdsdruk, en hebben ze geleerd hun leesstrategieën aan te passen aan de omstandigheden:</p> <p>Het leerdoel van het derde lesonderdeel wordt pas bereikt in de volgende les: de leerlingen ontdekken zelf dat een grote tekst, een beschouwing over voedselpillen als vervanging van normaal voedsel uit 4 aspecten is opgebouwd die bijna als afzonderlijke teksten te</p>

	lezen zijn. Dat afzonderlijk lezen van de tekstdelen gebeurt nog in deze les, in expertgroepen. In het rapportagedeelte (dat volgt in de volgende les) zullen de leerlingen elkaars leesstrategieën observeren en moeten ze heel goed samenwerken.	
<b>Leeractiviteiten</b> (wat moeten leerlingen doen tijdens de les om de leerdoelen te bereiken?)	<u>Voorspellen</u>	<b>TIJD</b>
	<p>Bij de tekst 'Waar is die snackbar nou?' zijn de leerlingen in duo's in de weer met hardop-denkstrategieën, zoals in de 1<sup>e</sup> les, maar nu speelt bij iedere leerling ook een voorspellende opdracht een rol. De leerlingen vragen zich daarbij af: 'Hoe zal de tekst zich ontwikkelen, klopt de inhoud met de titel? Zo nee, hoe stel ik mijn inzicht in de tekst dan bij, naar welke informatie moet ik nu zoeken?'</p>	<p>11.35 Intro, nogmaals oefenen met voorspellen van het tekstverloop Tekst 1 oorspronkelijk Les 2.2</p>
	<p><u>Samenvatten zonder tekst</u></p> <p>De leerlingen lezen het tweede deel van deze les uiterst kort in de tekst <i>Jongens en meisjes gescheiden</i>, die op het bureau van de leraar ligt. Ze mogen een voor een niet langer dan 30 seconden per keer naar de tekst kijken, een voor een, en moeten daarom met hun groepje goed hun werkwijze plannen. Leerlingen moeten woekeren met de tijd. Als de groep zo weinig tijd heeft, wat staat hen dan te doen op ieder moment dat ze de tekst mogen inzien, hoe kunnen ze toch presteren? Ze zijn dus nadrukkelijk bezig met plannen, een strategie verzinnen om deze klus met de groep te klaren. De leerlingen bepalen onderling waar ze op zullen letten, wat de voorkeurplaatsen in de tekst zullen zijn, ze bedenken waar vermoedelijk de meeste informatie te vinden zal zijn. Ze stellen in tussentijdse evaluaties via een rolverdeling vast wie op welk moment nog welke ontbrekende informatie mee gaat nemen uit de tekst.</p> <p>De leerlingen evalueren de gebruikte strategieën bij het samenvatten zonder tekst. Hoe gingen de leerlingen met tijdsdruk om? Veranderde dat aspect hun leesproces?</p> <p><u>Een grote tekst met meerdere semi-zelfstandige onderdelen.</u></p> <p>Bij het derde onderdeel van de les lezen de leerlingen allemaal hun deel van de tekst <i>Wat als de mens op voedselpillen zou kunnen leven?</i> Nu worden de leerlingen in vier groepen van 7 à 8 leerlingen ingedeeld (genummerde hoofden), een A-, B-, C- en D-groep. Zij onderscheiden met hun groep hoofd- en bijzaken in hun versie van de tekst (dat is dus maar een kwart van de gehele tekst) door relevante zaken te onderstrepen, en maken als groep een samenvatting.</p>	<p>12.00 Samenvatten zonder tekst Tekst 2 oorspronkelijk uit Les 3.1</p> <p>12.30, tekst 2 Oorspronkelijk Les 3.2</p>

	<p>Groep A leest tot alinea 6 en introduceert de voordelen van de voedselpil, groep B leest over de manier waarop de pil de honger op de wereld oplost (tussenkopje: 'Knorrende maag'), groep C leest over de fysieke gevolgen voor het menselijk lichaam ('Nooit meer chips'), groep D leest over de landschappelijke gevolgen van en gestagioneerde veeteelt ('Levend veemuseum').</p> <p><u>Voor de volgende les</u> worden de leerlingen ten slotte als experts van hun tekstgedeelte ingedeeld in een nieuwe groep van 4 personen: zo ontstaan er 7 à 8 groepen met een A-, B-, C- en D-leerling. Deze groepen kunnen wel de hele tekst samenvatten: ze ze hebben voor ieder tekstdeel een of meer experts.</p>	<p>12.50</p> <p>voor- beschouwing en na- bespreking</p>
<p><b>Groeperingsvorm</b> (werken de leerlingen alleen, in tweetallen, in kleine groepjes, klassikaal?)</p>	<p>De leerlingen werken in het eerste gedeelte van de les (voorspellend lezen) in duo's.</p> <p>Ze werken in viertallen in het tweede gedeelte van deze les, bij het samenvatten zonder tekst.</p> <p>In het derde gedeelte van de les wordt een variant van het expertleren ingezet. De klas wordt verdeeld in vier groepen van 7 - 8 leerlingen, A, B, C en D, die allen een bijna-zelfstandig tekstfragment van een grote beschouwing zullen verwerken. Al deze leerlingen worden in hun groep expert in het samenvatten van hun tekstfragment (A, B, C of D).</p> <p>De docent deelt aan het eind van de les de groeperingsvorm voor het begin van de volgende les mee aan de leerlingen: In iedere groep A, B, C en D worden de leerlingen genummerd van 1 t/m 7. Alle nummers 1 uit de A-, B-, C-, en D-groep moeten de volgende les bij elkaar gaan zitten, en hetzelfde geldt voor de nummers 2 t/m 7: we hebben dan 7 groepen A, B, C en D. In die groepen wisselen de leerlingen de volgende les hun samenvattingen van de tekst uit.</p>	
<p><b>Materiaal</b> (wat heb je nodig om de leeractiviteiten uit te lokken (bijv. leestekst, luistertekst, oefenmateriaal etc.)?)</p>	<p>Handout van de tekst <i>Waar is die snackbar nou?</i> (zie docentenhandleiding en lesmateriaal experimentgroep Les 2.2). De leerlingen hebben een observatieformulier nodig.</p> <p>Samenvatten zonder tekst: De eerste tekst <i>Jongens en meisjes gescheiden</i> (Les 3.1) wordt nadrukkelijk <u>niet</u> verspreid, die ligt in 7-voud op het bureau van de docent. Inzien van de tekst voordat de docent toestemming geeft is verboden. Hier is ook een klok of stopwatch nodig.</p> <p>De tekst over voedselpillen (Les 3.2) wordt wel verspreid, maar is voor leerling A, B, C en D van verschillende coupures voorzien, zodat de leerlingen elkaars tekstgedeelte in eerste instantie niet zien. In deze les wordt niet uit het boek Nieuw Nederlands gewerkt.</p>	



<b>Onderwijs-activiteiten</b> (wat doe jij als docent tijdens de les?)	De docent opent de les met de verwijzing naar de Anne Franktekst van de vorige les. Hij beamt de titel en de afbeelding bij de tekst <i>Waar is die snackbar nou?</i> en vraagt de klas bij wijze van aandachttrichter naar het verwachte tekstverloop. De leerlingen vertellen waarschijnlijk dat de tekst over het zoeken naar een snackbar zal gaan, o.i.d.	<b>TIJD</b> 11.35 Intro, activeren van voorkennis tekst 1
	Daarna deelt hij de teksten uit en geeft de opdracht volgens de docentenhandleiding les 2.2 om in duo's te werken. De observerende leerlingen (B) werken met een observatieformulier, de hardop denkende leerlingen (A) worden geobserveerd, zij moeten bij ieder alinea-einde een korte samenvatting van de alinea geven. Bij alinea 5 wisselen de leerlingen van rol. Beide groepen leerlingen doen één keer tussentijds een voorspelling over het tekstverloop (leerlingen A bij alinea 2, leerlingen B bij alinea 6)	
	In de nabespreking moeten de leerlingen een betere titel bij de tekst verzinnen.  Samenvatten zonder tekst. De docent verdeelt de klas in groepen van 4 en legt de spelregels uit: ieder groepslid mag een halve minuut naar de tekst kijken en moet dan weer terug naar zijn groepje. Na 2 minuten samenvatten, overdragen van informatie en schrijven mag het volgende groepslid een halve minuut lezen. De docent bewaakt de tijd. Hij ziet erop toe dat de spelregels gevolgd worden. Niemand mag langer dan toegestaan bij de tekst zijn.	12.10, tekst 2
	Na afloop coördineert de docent de nabespreking in de groepjes, hij stimuleert vragen over de efficiëntie van de gebruikte strategie: Hoe probeerden de leerlingen informatie vast te houden? Slaagden ze hierin? Wat zouden de leerlingen een volgende keer anders doen? In welke situatie is deze ontzettende efficiëntie belangrijk (denk aan de tijdsdruk bij een toets)? De docent activeert vragen die licht werpen op omgang met de tijdsdruk.  Bij het derde deel van de les, <i>Adopteer een deel van de tekst</i> vormt de docent 4 groepen van 7 à 8 leerlingen. De groepen heten A, B, C en D. Hij verdeelt de tekst over <i>voedselpillen</i> over de leerlingen (genummerde hoofden 1 t/m 7 ). Hij instrueert de leerlingen in groep A om tekst A te analyseren en doet dit ook in groep B, C en D. Wanneer alle groepen een samenvatting van hun tekstdeel gemaakt hebben, deelt de docent de groepen opnieuw in: er ontstaan 7 groepen die uit experts op de A-, B-, C- en D-tekstdelen bestaan. De volgende les moeten deze leerlingen bij aanvang in	12.30 Nabespreking  12.40 Tekst 3

	de nieuwe groepssamenstelling gaan zitten. Zij moeten dan hun samenvattingen in de nieuwe groep uitwisselen, observeren hoe groepsleden aan het werk zijn geweest, en gezamenlijk tot een goede samenvatting komen. Die wordt in een slotpresentatie voor de hele klas verteld.	
<b>Evaluatie</b> (hoe weet je straks of de leerdoelen bereikt zijn?)	Er zijn twee manieren om te evalueren wat er bereikt is in deze les. 1. Het product: de schriftelijke samenvatting na het eerste lesdeel, de mondelinge samenvatting na het tweede lesdeel. 2. De nabespreking. Hier gaat het vooral om reflectie op de gebruikte strategieën. Voor evaluatie van de mogelijkheden om de hier geoefende leesstrategieën in een nieuwe situatie in te zetten is de nabespreking natuurlijk geschikt.	

#### Toelichting / Verantwoording van keuzes die in het lesplan zijn gemaakt:

De leerdoelen in deze les doen een beroep op voorstellingsvermogen, sportiviteit en competitie, maar ook op planningsvermogen. Plannen is precies de leeractiviteit die ik met mijn interventie wil activeren. Gerard Westhoff stelt in zijn precieze definitie van *een strategie* dat het plannen tot het metacognitieve deel van de definitie hoort, en dat er ook een cognitieve definitie van het begrip is. 'Het ontwerpen en controleren van de aanpak' van een bepaalde taak is een vorm van 'bewust of bewust te maken metacognitief handelen.' Het cognitieve deel van de definitie van een strategie is niet meer dan het verwerken van informatie tot betekenis (Westhoff 1995:20). De cognitieve definitie laat ik hier verder buiten beschouwing, want ik onderzoek vooral de metacognitieve betekenis.

Ook in deze les is het duidelijk dat er voor lessen waarbij gebruik gemaakt wordt van complementaire rollen (Rijlaarsdam 2005:10) minstens in duo's gewerkt moet worden, en desnoods in grotere groepen. In de samenvatten-in-snelreinvaartoefening willen de leerlingen niet voor elkaar onderdoen er is sprake van maximale individuele aanspreekbaarheid in de les (Ebbens en Ettekoven, lesfase 3, 2005:82).

In het tweede deel van de les wordt een beroep op het voorstellingsvermogen van de leerlingen gedaan. Er ontbreekt immers een groot deel van de tekst, de leerlingen lezen fragmenten van de tekst. Alleen door goed de groepsleden te observeren die de andere tekstdelen gelezen hebben, kan de leerling tot een complete samenvatting van de tekst komen. Dus ook hier moet bewust gepland worden, en zijn leerlingen van elkaar afhankelijk en individueel aanspreekbaar.

## WERKBLAD LESVOORBEREIDING

Naam: Oeds van Middelkoop 5672007 Les 4 Rolwisselend leren		
leergang:	Nieuw Nederlands Havo VWO deel 2, 4 <sup>e</sup> editie	
welke klas	Havo 2 exp	
welk lesuur	Woensdag	
Model DA	<b>BESCHRIJVING</b>	
<b>Beginsituatie</b> (welke voorkennis, ervaring, interesses etc. veronderstel je bij de leerlingen; hoe check je die?)	In de vorige les hebben leerlingen kennis gemaakt met de factor tijdsdruk. Ze hebben geleerd hoe de beschikbare tijd de leesstrategie kan bepalen en hoeveel je desondanks uit een tekst kunt meenemen (als je maar de juiste strategie gebruikt).	
<b>Leerdoelen</b> (wat moeten leerlingen aan het einde van de les kunnen, weten of ervaren hebben?)	<p>In het rapportagegedeelte uit de expertles 'Adopteer een deel van de tekst', de tekst over Voedselpillen (Les 3.2) observeren en bespreken de leerlingen elkaars werkwijze bij het samenvatten.</p> <p>Ze leren dat een tekst uit meerdere deelonderwerpen kan bestaan, die bijna als zelfstandige teksten kunnen functioneren.</p> <p><u>Vragen stellen bij de tekst</u></p> <p>De leerlingen leren in les 4.1 <i>Gevangenis voor gevorderden</i> hoe het verzinnen van cruciale vragen om de kernideeën uit de tekst te halen als leesstrategie functioneert.</p> <p>De leerlingen bereiden vragen voor bij aan hen toegewezen tekstfragmenten en schrijven die op <i>post-it</i>-papiertjes.</p>	
<b>Leeractiviteiten</b> (wat moeten leerlingen doen tijdens de les om de leerdoelen te bereiken?)	<p>De les valt in twee delen uiteen:</p> <p>Allereerst wordt de rapportagesessie van de expertles over Voedselpillen (Les 3.2) afgerond.</p> <p>De leerlingen beginnen de les in de nieuwe groepjes en wisselen daarbij allemaal een keer van rol: ze presenteren hardop denkend hun samenvatting, en observeren de hardop samengevatte teksten van hun <i>peers</i>. Ze vertellen hun samenvatting zo dat de andere groepsleden de informatie daarna kennen en kunnen reproduceren. Luisterende groepsleden maken daarbij aantekeningen voor de slotsamenvatting.</p> <p>Een woordvoerder van iedere groep vertelt de tekst nog eens aan de klas na (de docent verdeelt de beurt over meerdere groepen).</p> <p>Vragen stellen aan de tekst</p> <p>Met de tekst <i>Gevangenis voor gevorderden</i> (Les 4.1) gaan de leerlingen hardop denken met een rolverdeling in de groepjes.</p> <p>De tekst valt uiteen in 5 delen.</p> <p>Stap 1: Er worden groepjes van vier leerlingen gevormd.</p> <p>Stap 2: De leerlingen luisteren naar de uitleg van de docent, die hardop de inleiding leest en samenvat, ze kijken naar het model van de hardop-denkstrategie.</p>	<b>TIJD</b>
		11.35 Rapportage-sessie van Les 3.2
		12.00 nabespreking
		12.10, Les 4.1

	<p>Stap 3: De docent maakt binnen ieder groepje een taakverdeling: hij verdeelt de 4 verschillende tekstdelen (deel 1 is <i>gemodeld</i>) onder de groepsleden.</p> <p>Stap 4: De leerlingen lezen na de Inleiding hun eigen tekstgedeelte voor zichzelf, ze analyseren het tekstgedeelte zodanig dat ze er zelf vragen over kunnen verzinnen voor de anderen. De vragen worden op de tekst geplakt met post-it kaartjes. De leerlingen krijgen post-it-kaartjes mee naar huis met de opdracht om thuis drie relevante vragen bij hun tekstdeel te verzinnen, die tot het antwoord leiden op de vraag naar de hoofdgedachte van hun tekstdeel.</p> <p>Het huiswerk is opgegeven, de docent vertelt het verloop van de volgende les en evalueert deze les met de klas.</p>	<p>12.45</p> <p>Voor- en nabespreking</p>
<b>Groeperingsvorm</b> (werken de leerlingen alleen, in tweetallen, in kleine groepjes, klassikaal?)	De leerlingen werken de eerste helft van de les in groepjes van vier. De evaluatie van de les is klassikaal.	
<b>Materiaal</b> (wat heb je nodig om de leeractiviteiten uit te lokken (bijv. leestekst, luistertekst, oefenmateriaal etc.)?)	Post-it-kaartjes, kopieën van het leerlingenmateriaal Les 4.1 <i>Gevangenis voor gevorderden</i>	
<b>Onderwijs-activiteiten</b> (wat doe jij als docent tijdens de les?)	<p>De docent geeft de opdracht dat de leerlingen hun mondelinge samenvattingen van de tekst over Voedselpillen (Les 3.2) uit de vorige les met de nieuwe groep uitwisselen en moeten observeren hoe de groepsgenoten te werk zijn gegaan. De docent vertelt dat de nieuwe groepen tot een gehele samenvatting moeten komen, die ook binnen een 10 minuten gereed moet zijn om voor de klas te vertellen.</p> <p>Bij deze slotpresentatie voor de klas verdeelt de docent de presentatie over de 7 verschillende woordvoerders van de groepen.</p> <p>In de klassikale evaluatie komen de volgende vragen aan bod:</p> <p>Waarom hebben de groepen besloten bepaalde passages wel of niet op te nemen in de samenvatting? Waren er binnen je groep verschillen tussen de manier waarop ieder groepslid het heeft aangepakt? Welke aanpak werkte goed? Met welke problemen kreeg je te maken? Wat heb je in deze les geleerd over je leesstrategieën? Welke strategie zou</p>	<p><b>TIJD</b></p> <p>11.35 Rapportage- sessie bij Les 3.2</p> <p>12.00 nabespreking</p>

	<p>je kunnen gebruiken in een toets leesvaardigheid?</p> <p>De docent vormt voor de eerste helft van les 4.1 <i>Gevangenis voor gevorderden</i> groepjes van vier, hij leest hardop de inleiding van de eerste tekst, hij <i>modelt</i> de hardop-denkste strategie.</p> <p>De docent verdeelt de post-it-kaartjes. Hij verdeelt in ieder groepje de taken en instrueert de leerlingen om vragen te stellen die het begrip van het eigen tekstgedeelte vergroten. De docent vertelt dat de vragen moeten worden opgeschreven op Post-it-kaartjes die op de vergrote kopieën van de tekst worden geplakt. Hij wijst erop dat de vragen bij de tekst de basis vormen van de samenvatting. De vragensteller moet de beantwoording van zijn eigen vragen zien als het skelet van de samenvatting die hij aan zijn groepsleden presenteert. De docent wijst erop dat het voor de leerlingen belangrijk is dat ze de volgende les elkaars samenvattingen en vragen kunnen observeren, en ook dat het belangrijk is om te zien hoe de anderen te werk gaan.</p>	<p>12.10 Les 4.1</p> <p>12.45</p> <p>Voorbeschuwing volgende les: huiswerk Nabespreking huidige les</p>
<b>Evaluatie</b> (hoe weet je straks of de leerdoelen bereikt zijn?)	<p>In deze les zijn de woordvoerders van de groepjes verantwoordelijk voor een goede presentatie van de samenvatting van de Voedselpillentekst. Er moet een samenhangend verhaal door iedere groep worden gepresenteerd.</p> <p>Op dezelfde wijze zijn de leerlingen in het tweede gedeelte van de les bezig met de voorbereidingen van de groepssamenvatting bij de posters met post-it-kaartjes, die in les 5 aan de muur van het lokaal komen te hangen. De vragen op de kaartjes moeten duidelijke informatie geven over de vragen die leerlingen aan een tekst stellen. Daaruit is goed op te maken in hoeverre de leerlingen al de juiste vragen aan de tekst stellen om inzicht op het geheel te krijgen.</p>	

#### Toelichting / Verantwoording van keuzes die in het lesplan zijn gemaakt:

Het eerste gedeelte van de les doet een beroep op het 'rolwisselend onderwijzen' (Ebbens en Ettekoven 2009: 61): 'de leerlingen zijn docent voor elkaar [...] leerling bij leerling, deeltaak bij deeltaak.' Deze onderzoekers wijzen erop dat er uiteindelijk een centrale vraag beantwoord moet worden. In dat geval is dat de vraag naar de hoofdgedachte, de belangrijkste boodschap van de tekst.

In het tweede gedeelte van de les wordt die centrale vraag weer anders benaderd: door zelf vragen bij een tekst te maken wordt het lezen van een tekst vergelijkbaar met het proces van probleemoplossing (Ekens 2008:25). Dit deel van de les sluit aan bij deze gedachte. De leerlingen baseren hun mondelinge samenvatting van een tekst op de begripsvragen die ze er zelf bij gemaakt hebben voor hun groepsleden. Uiteindelijk behandelen ze zelf hun tekst aan de hand van de vragen die ze gemaakt hebben. Het product dat hieruit voortkomt, de vergrote tekst voorzien van Post-it-kaartjes met vragen bij de tekst, staat wel erg model voor deze lessenserie. De kaartjes zijn een goede tussentijdse evaluatie van de docent: hij kan zien hoe het ermee staat.

Naam: Oeds van Middelkoop 5672007 Les 5 Rolwisselend leren		
leergang:	Nieuw Nederlands Havo VWO deel 2, 4 <sup>e</sup> editie	
welke klas	Havo 2 exp	
welk lesuur	Maandag	
Model DA	<b>BESCHRIJVING</b>	
<b>Beginsituatie</b> (welke voorkennis, ervaring, interesses etc. veronderstel je bij de leerlingen; hoe check je die?)	In de vorige les hebben leerlingen kennis gemaakt met de factor tijdsdruk. Ze hebben geleerd hoe de beschikbare tijd de leesstrategie kan bepalen en hoeveel je desondanks uit een tekst kunt meenemen (als je maar de juiste strategie gebruikt).	
<b>Leerdoelen</b> (wat moeten leerlingen aan het einde van de les kunnen, weten of ervaren hebben?)	<p>Na de rapportagesessie met de post-it-kaartjes bij de tekst <i>Gevangenis voor gevorderden</i> (les 4.1) weten de leerlingen dat het verzinnen van de juiste begripsvragen een functionele manier is om informatie uit de tekst op te slaan. Ze zien dat ook bij <i>peers</i>.</p> <p>Triolezen - rolwisselend leren.</p> <p>Leerlingen werken in groepjes, en krijgen daarbinnen rollen toebedeeld die hun mogelijkheden bepalen (en die bij het triolezen, de tweede oefening, zelfs hun mogelijkheden limiteren). De leerlingen ervaren dat een rol, een afgesproken beperking van de toegang tot de tekst, hen dwingt om andere leesstrategieën te activeren. In de nabespreking zien de leerlingen de analogie met de situatie tijdens een toets: blind varen op de automatische piloot kan daar desastreus uitpakken, terwijl een goede leesstrategie tot een goed antwoord leidt.</p> <p>Ook in het tweede lesdeel, het triolezen, ervaren de leerlingen dat een afgesproken beperking van de toegang tot de tekst hen dwingt om andere leesstrategieën te activeren: de automatische piloot functioneert niet. In de nabespreking zien de leerlingen de analogie van de situatie tijdens een toets: blind varen op de automatische piloot kan daar desastreus uitpakken, terwijl een goede leesstrategie tot een goed antwoord leidt.</p>	
<b>Leeractiviteiten</b> (wat moeten leerlingen doen tijdens de les om de leerdoelen te bereiken?)	<p>De les valt in twee delen uiteen:</p> <p>Allereerst wordt de rapportagesessie bij de expertles over het 'vragen stellen aan de tekst' uitgevoerd. Bij de tekst <i>Gevangenis voor gevorderden</i> (Les 4.1) hadden de leerlingen de volgende huiswerkopdracht gemaakt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lees de hele tekst thuis,</li> <li>- Maak alleen bij het tekstfragment dat aan jou is toegewezen een aantal vragen en schrijf die op de post-it-kaartjes. De vragen moeten zo geconcentreerd geformuleerd zijn, dat je door die op een eenvoudige aan de hand van de tekst te beantwoorden al ongeveer de essentie van de tekst samenvat.</li> </ul> <p>Stap 1 t/m 4 waren in de vorige les behandeld.</p> <p>Stap 5: De leerlingen plakken de post-it-kaartjes op de posters. Daarna presenteert ieder groepslid zijn tekstdeel in de volgorde van de tekst aan de anderen. De leerlingen laten aan elkaar zien hoe ze</p>	<b>TIJD</b>
		11.35 Rapportage-sessie van Les 4.1



	<p>de tekst gelezen hebben via de hardop-denkmethode. De leerlingen presenteren de vragen aan elkaar door elkaar te wijzen op de post-its.</p> <p>In het tweede deel van de les gaan de leerlingen Triolezen met de tekst <i>Je held achterna</i>.</p> <p>Stap 1: De leerlingen vormen drietallen. De leerlingen luisteren naar de spelregels van het triolezen.</p> <p>Stap 2: In ieder drietal krijgen de groepsleden een specifieke rol. De rollen beperken de leerlingen in hun mogelijkheden: maar één van de drie leerlingen krijgt een tekst. Hij/zij is het <i>Oog</i>: deze leerling mag de tekst lezen en is dus een soort uitvoerder. Hij wordt aangestuurd door het <i>Brein</i>: dit is de leerling die de aanpak van de groep bedenkt om de tekst die het Oog voor zich heeft samen te vatten. Het Brein mag als enige in de groep vragen stellen. De derde leerling is <i>het Geheugen</i>. Dit is de enige leerling die iets mag opschrijven. De taak van het Geheugen is om belangrijke dingen te onthouden, d.w.z. te noteren. Hij/zij doet dit alleen wanneer het Brein daartoe de opdracht geeft. Het Brein heeft dus de spilfunctie: dit is degene die communiceert en bepaalt wat er gebeurt. Het Brein mag de juiste vragen stellen aan het Oog en moet proberen goede opdrachten te geven aan het geheugen (vraag naar schrijfdoel, onderwerp, hoofdgedachte ('Wat staat er in de tweede zin van de laatste alinea')) maar mag het Oog niet vragen om de hele tekst te lezen.</p> <p>De leerlingen voeren in maximaal 10 minuten deze operatie uit. Daarna wordt geruime tijd besteed aan het evalueren en nabespreken van de leesstrategieën die gehanteerd zijn.</p> <p>Tot slot worden klassikaal de samenvattingen van de verschillende triogroepjes gepresenteerd: de Geheugenleerlingen van de klas laten horen hoe ze de tekst hebben samengevat.</p> <p>Tot slot evalueren de leerlingen weer (zoals na elke les) op welke manier de leesstrategieën die vandaag geoefend zijn nuttig zullen zijn bij het verkennen van een nieuwe tekst, zoals dat op een toets het geval is. De leerlingen denken na over het strategisch lezende Oog, de managerskwaliteiten van het Brein, de efficiëntie van het Geheugen, en onderzoeken de toepasbaarheid van de oefeningen van vandaag.</p>	<p>12.10, Tekst 4.2</p> <p>12.40 nabespreking</p>
<b>Groeperingsvorm</b> (werken de leerlingen alleen, in tweetallen, in kleine groepjes,	<p>De leerlingen werken de eerste helft van de les in groepjes van vier, de tweede helft van de les wordt gewerkt in groepjes van drie. Uiteindelijk is de slotevaluatie klassikaal.</p>	

klassikaal?)		
<b>Materiaal</b> (wat heb je nodig om de leeractiviteiten uit te lokken (bijv. leestekst, luistertekst, oefenmateriaal etc.)?)	<p>Post-it-kaartjes, 7 grote kopieën van de eerste tekst (A3-formaat of groter) die aan de wand van het lokaal kunnen worden opgehangen.</p> <p>Voorafgaand aan de les moeten de grote posters van de tekst <i>Gevangenis voor gevorderden</i> worden ophangen.</p> <p>Van de tweede tekst, de korte tekst <i>Je held achterna</i> is per groep maar één exemplaar nodig (voor het Oog)</p>	
<b>Onderwijs-activiteiten</b> (wat doe jij als docent tijdens de les?)	De docent heeft de grote formaten van de tekst voor de les aan de wand en nodigt de leerlingen uit om de post-it-kaartjes met de vragen op de posters aan te brengen.	<b>TIJD</b>
	De docent wijst erop dat de vragen bij de tekst de basis vormen van de samenvatting. De vragensteller moet de beantwoording van zijn eigen vragen zien als het skelet van de samenvatting die hij aan zijn groepsgenoten presenteert. De docent wijst erop dat het voor de leerlingen belangrijk is dat ze elkaars samenvattingen en vragen kunnen observeren, en dat het belangrijk is om te zien hoe de anderen te werk gaan. Binnen de groepen gaan de leerlingen nu eerst aan elkaar hun tekstgedeeltes presenteren, en vervolgens mogen de groepen een presentatie aan de hele klas doen en worden de resultaten vergeleken.	11.35 Rapportage-sessie Les 4.1
	Bij de tweede oefening van de les, het Triolezen, vormt de docent groepen van drie. Hij legt heel erg duidelijk de spelregels van het Triolezen uit. De verschillende rollen van het Oog, het Brein en het Geheugen moeten volkomen helder zijn. Daarna deelt hij de teksten <i>Je held achterna</i> uit.	12.10, Les 4.2
	De docent controleert de uitvoering van de opdracht en loopt rond.	
	De docent loopt de groepen langs bij de nabespreking, en informeert welke leesstrategieën (vragen van het Brein, opdrachten aan het Geheugen, observaties van het Oog) geschikt kunnen zijn voor gebruik in een andere situatie, bijvoorbeeld bij een leesvaardigheidstoets.	12.40 nabespreking
	Tot slot vraagt hij de Geheugenspelers of ze hun samenvatting nog aan de klas willen voorlezen.	
	De docent blikt kort terug op de 5 lessen over leesstrategieën en vraagt de leerlingen welke ervaring ze nu hebben opgedaan en hoe ze die in de toekomst kunnen inzetten.	
<b>Evaluatie</b> (hoe weet je straks of de leerdoelen bereikt zijn?)	In deze les kunnen de teksten met post-it-kaartjes, die aan de muur van het lokaal komen te hangen, duidelijke informatie geven over de vragen die leerlingen aan een tekst stellen. Daaruit is goed op te maken in hoeverre de leerlingen al de juiste vragen aan de tekst stellen om inzicht op het geheel te krijgen. De samenvattingen van	

	<p>het Geheugen bij het Triolesen geven een indicatie van de leesstrategieën die beschikbaar zijn als de automatische piloot bij het leesproces niet beschikbaar is, en alleen strategisch lezen en het planmatig werken nog overblijft.</p> <p>Uiteraard is de reflectie van de leerlingen op de verworvenheden van deze lessen ('wanneer kunnen we dit nu gebruiken?') van minstens evenveel belang.</p>
--	--

Toelichting / Verantwoording van keuzes die in het lesplan zijn gemaakt:

Door zelf vragen bij een tekst te maken wordt het lezen van een tekst vergelijkbaar met het proces van probleemoplossing (Ekens 2008:25). De eerste les sluit heel erg aan bij deze gedachte. De leerlingen baseren hun mondelinge samenvatting van een tekst op de begripsvragen die ze er zelf bij gemaakt hebben voor hun groepsgenoten. Uiteindelijk behandelen ze zelf hun tekst aan de hand van de vragen die ze gemaakt hebben. Het product dat hieruit voortkomt, de vergrote tekst voorzien van Post-it-kaartjes met vragen bij de tekst, staat wel erg model voor deze lessenserie. De kaartjes zijn een goede tussentijdse evaluatie van de docent: hij kan zien hoe het ermee staat.

In de tweede tekst 'speel ik met vragen bij een tekst', eveneens vrij naar het gelijknamige hoofdstuk in Tiddo Ekens *Activerende lees- en schrijflessen*. (Ekens 2008:25). Ekens doet in deze brochure van de SLO een suggestie om het Leesapparaat eens uit te proberen, een door Gert Rijlaarsdam uitgevonden oefening met communicerende rollen voor de groepsleden. De leerlingen worden in die rol gehinderd in het uitoefenen van een totaaltaak bij het lezen. Ze mogen immers maar één ding doen: ze mogen ofwel kijken, of plannen of opschrijven, maar niet alles tegelijk. Hierdoor worden de leerlingen gedwongen een andere strategie te kiezen. Het triolesen is zeer vergelijkbaar met het Leesapparaat..

## **Bijlage 14 Observatieformulier leerlingen**

Dit formulier werd onder meer gebruikt in Les 2, voorspellen. De opdracht luidde: *Vul in welke dingen je opvielen aan de leesstrategie van je buurman/-vrouw*. De observerende leerlingen hadden hun aandacht vrij voor het observeren, ze konden volstaan met het turven van leesstrategieën in 15 subcategorieën, die geordend waren in vijf hoofdcategorieën: hardop denkend de leesstrategie bespreken, en de vier categorieën van Palincsar en Brown (1984): samenvatten, de tekst bevragen, verklaringen zoeken, voorspellen van het tekstverloop. Het formulier werd ook gebruikt in de eerste les, maar ik heb de klas aan het begin van les 2 moeten aanspreken op nalatigheid: de inzet was niet groot genoeg. Dat was de klas met me eens. De tweede les was dit probleem verholpen.

Uit de observatieformulieren van de leerlingen - hoe rudimentair ingevuld ze ook mogen zijn – kan worden geconcludeerd dat de leerlingen in staat waren bij elkaar te observeren dat de opdracht werd uitgevoerd en dat ze ook verschillen aangaven in de manier waarop dat bij voorkeur gedaan werd. Het hardop samenvatten (al dan niet in eigen woorden) was inderdaad volgens de meeste leerlingen de voorkeursstrategie van hun buur.

Een stukje tekst letterlijk herlezen (code RR) of een fragment uit de tekst aanduiden als belangrijk (mentaal markeren), werd door de leerlingen redelijk vaak waargenomen. Van de eerste van deze categorieën kan ik uit mijn 1- op -1 –observaties vaststellen dat drie van de zes leerlingen bij een *cue* de opdracht om samen te vatten vooral interpreteerden als een opdracht om de zojuist gelezen passage woordelijk te herhalen. Deze leerlingen gebruikten zo min mogelijk eigen woorden! Ik registreerde dergelijke acties dan ook niet als ‘samenvatten’ in eigen woorden (code PS) of als het trekken van een conclusie (SUM), maar als letterlijk herlezen (RR).

De leerlingen die samenvatten verwarden met letterlijk herlezen, waren de leerlingen die ik het hele jaar als de zwakker presterende leerlingen inschat.

Er zijn geen sluitende conclusies te trekken over het onderscheidend vermogen van de observerende leerlingen bij het onderbrengen van hun waarnemingen in de juiste categorie: sommigen proberen wel degelijk hun observaties van het hardop samenvatten te registreren in verschillende categorieën (door mij later gecodeerd als PS & SUM, RR en IMP & NUL). Het maken van een betrouwbaar onderscheid vraagt echter een wakkere en getrainde observant! Die kwaliteit heeft het observeren naar mijn mening niet bij iedere leerling gehad (noch als leeractiviteit, laat staan als betrouwbaar ‘onderzoeksinstrument’): de leerlingen waren meestal van goede wil, maar ze deden het voor het eerst en ze waren ook beslist niet iedere les alert genoeg om (voortdurend) relevante waarnemingen te doen.

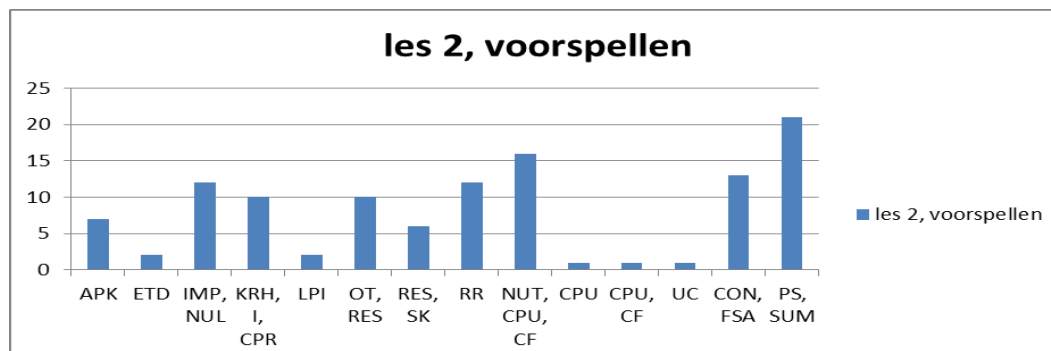
Een voor de hand liggende verklaring voor defecte observatiemethoden is dat niet alleen het hardop denken eerder in de les had moeten worden *gemodeld*, maar ook het observeren zelf: hoe moet je eigenlijk observeren? Wat wordt ervan een observant verwacht? Zo gemakkelijk is het immers niet om dit goed te doen. In een verbeterde lessenserie moet het observeren zelf nadrukkelijk aangeleerd worden. Dat maakt de lessenserie langer en veelomvattender.

Naast de vermelding dat gelezen tekstfragmenten inderdaad door de buur werd samengevat, stelden leerlingen vast dat de tweede verwerkingsstrategie - in rangorde van frequente voorkomens - bij velen was: het melding maken van woorden of begrippen die niet meteen duidelijk zijn. Verder bleek dat ook het herhalen van informatie en/of het opmerken dat bepaalde informatie belangrijk is, één van de belangrijker strategieën was die de leerlingen bij elkaar konden waarnemen.

Veel minder vaak kwamen geobserveerde leerlingen op het idee om intern overleg (het ordenen van de eigen gedachten – code APK) aan de observant mee te delen. Het resultaat van zo’n gedachteordening - wat is mijn nieuwe plan, hoe ga ik hierna te werk, (code OT, of bijvoorbeeld code RES) – werd wel weer vaak gesignaleerd. Dat komt ook overeen met mijn eigen waarnemingen in de 1- op -1 –observaties buiten de les: van de zes leerlingen van wie die ik de leesstrategie in die sessies observeerde had ongeveer 50% moeite met het

verbaliseren van de volgende stap. Toch werd deze denkstap wel degelijk geregistreerd, en ook de concretere beslissing 'Laat ik maar doorlezen, dan snap ik waarschijnlijk zo dadelijk wel uit de context wat ik eerder niet begrepen heb', blijkt door sommige leerlingen wel degelijk te worden aangegeven.

Hardop denkend leesstrategie bespreken	Gedachten op een rijtje zetten door vragen te stellen ( <i>Ik ga nu eerst...</i> ), Code: (APK) Activeren voorkennis $1111111 = 7$
	Zeggen dat je wel / niet snapt wat er staat / dat je bepaalde woorden niet kent, Code: (NUT) Opmerken van onbekende woorden, en (CPU) Aangeven dat je het begrijpt, ook (CF) Aangeven dat je het niet begrijpt $1111111111111111 = 16$
	Aankondigen wat je nu gaat doen (bv <i>OK, dit stukje lees ik nog een keer</i> ), Code: (OT) jezelf vragen stellen en (RES) besluiten verder te lezen $1$ ('Niet af') $1111111111 = 10$
Vragen stellen aan de tekst	Besluiten om door te gaan met lezen, ( <i>de tekst zal verderop wel duidelijk worden</i> ), Code: (KRH) Verder lezen in de hoop dat het later uitgelegd wordt, (I) Betekenissen afleiden, (CPR) Tekstdelen relateren $11111111111 = 10$
	Nagaan waarom je de tekst op deze manier hebt aangepakt, Code: (ETD) Vaststellen taakeisen $11 = 2$
	Aangeven dat je je leesdoel bereikt hebt, Code: (CPU) Aangeven dat je het begrijpt $1 = 1$
Samenvatten	<u>Samenvatten wat er gelezen is, in eigen woorden, Code: (PS) In eigen woorden zeggen, (SUM) Uitgebreide samenvatting maken</u> $11111111111111111111 = 21$
	Een stukje tekst letterlijk herlezen, Code: (RR) herlezen $1111111111111 = 12$
	Even stoppen met lezen, terugkijken in de tekst, Code: (IMP) Belangrijke informatie herhalen, (NUL) Onderstrepen, markeren en/of aantekeningen maken $1111111111111 = 12$
Verklaren, verklaringen zoeken	Zoeken naar informatie in de tekst ( <i>ik ben een beetje in de tekst aan het zoeken, maar eh...</i> ), Code: (LPI) Bepaalde informatie in de tekst zoeken $11111111 = 7$
	Conclusies uit de tekst halen, Code: (CON) Conclusies trekken, (FSA) Analogieën ontdekken $1111111$ ('Het gaat over mensen die in de war zijn') $11111111 = 13$
	Verklaringen in de tekst zoeken naar dingen die je niet meteen begrijpt / de tekst bevragen, Code: (CPU) Aangeven dat je het begrijpt; (CF) Aangeven dat je het niet begrijpt $1$ ('Wat betekent 'desoriëntatie'') $1111111111 = 9$
Voorspellen van verloop van de tekst	Voorspellen ( <i>Ik heb wel een idee waarover de tekst zal gaan</i> ), Code: (H) Hypothese vormen $11111111111 = 9$
	Twijfelen over het einde van de tekst, Code: (UC) Onzeker zijn over de conclusie $1 = 1$
	Vooruit lezen, Code: (RES) Besluiten verder te lezen, (SK) Woorden overslaan $1111$ ('als ze iets niet snapt') $11 = 6$



Les 3. Samenvatten zonder tekst – drie voorbeelden van werk van leerlingen, gerangschikt van succesvol naar zwak.

Voorbeeld 1. Jongens en meisjes gescheiden

Jongens- en meisjesklas die wordt gescheiden omdat meisjes beter presteren dan jongens. Organisatie kwam tot conclusie dat jongens minder snel leren dan meisjes en daarom willen ze jongens en meisjes scheiden. Jongens hebben meer structuur nodig.

Gemiddeld presteren jongens beter dan meisjes, maar niet met alles. Met talen en wiskunde is het beter als ze gescheiden worden, want meisjes zijn daar beter in, maar met andere vakken hoeven ze niet gescheiden te worden.

Het scheiden van jongens en meisjes is niets nieuws. Jongens hebben een 1,5 jaar latere ontwikkeling dan meisjes. Deskundige zegt dat het positieve effecten heeft als je jongens en meisjes zou scheiden. Jongens gaan er op vooruit. Er zijn ook mensen die tegen het idee is [sic]. Jongens kunnen leren van meisjes. Anne Marie is tegen het idee van Kuipers (deskundige), omdat het aan de leerachtergrond kan liggen. De VO (-scholen, ontbreekt) zeggen dat het voorlopig niet nodig is.

---

Voorbeeld 2. Het verhaal: titel: Jongens en meisjes gescheiden:

1. De organisatie in Den Haag ging onderzoeken hoe het gaat als jongens en meisjes zijn gescheiden.
  2. De verschillen tussen meiden en jongens zijn groot, jongens slechter presteren.
  3. Meiden kunnen beter plannen en jongens hebben meer structuur nodig.
  4. Meiden zijn beter in taal en jongens hebben meer ruimtelijk inzicht.
  5. Ook 40 jaar geleden gebeurde al dit soort splitsing in... Het is niet nieuw.
  6. Jelle Jolles [sic] doet een hersenonderzoek naar de verschillen van jongens en meisjes.
  7. Jolles maakt zich wel druk om het feit dat jongens en meisjes gescheiden zijn.
  8. Annemarie van Langen vind [sic] het geen goed idee dat ze door hun sekse gescheiden worden
  9. slot.
- 

Voorbeeld 3 Jongens en meisjes gescheiden:

1. organisatie Den Haag
2. ~~Waarom gescheiden~~ verschillen tussen j en m, jongens slechter presteren
3. meiden beter plannen  
jongens meer structuur
4. jongen beter in taal jongen inzichtelijk
5. niet nieuw, vroeger gescheiden
6. jelle jolles hersenonderzoek
7. jolles druk maken door gescheiden
8. het idee van kuiper
9. goed ging

Onderzoek waarom jongens achterstand hebben



## Les 4 – Het leesapparaat.

### Voorbeelden van notities door Het Geheugen

Titel: Je held achterna.

Hoofdgedachte: plek waar de programma's zijn opgenomen en waar toeristen heen kunnen [sic]

Kernzin alinea 1: Niet de beroemde kapel van Exeter College in het Engelse Oxford trekt de aandacht van bepaalde toeristen.

Kernzin alinea 2. Reijners, schrijver van het zojuist verschenen boek: plaatsen van verbeelding, heeft een fraaie term bedacht voor het fenomeen van kosmopolitische omvang: mediatoerisme.

---

Vragen van het Brein: [deze zin is toegevoegd door OvM]:

1. ~~Waar gaat de tekst over?~~
2. Wat is de titel?
3. ~~Waar gaat de laatste zin van de eerste alinea over?~~
4. Wat is het onderwerp van de tekst?
5. ~~Wie is de hoofdpersoon~~
7. Waar gaat de eerste alinea over?
8. Is er een conclusie?
9. Naar welke films gaan ze?
6. ~~Zijn er bij personen~~
10. Wat is de eerste zin van de eerste alinea?

Antwoorden van het Oog [deze zin is toegevoegd door OvM]:

2. Je held achterna
4. Dat heel veel mensen naar plekken gaan waar boeken en films zich afspelen.
7. Dat in Engeland veel mensen naar een plek gaan waar ~~veel mensen na~~ films zich afspelen dan naar bijvoorbeeld een museum
8. geen idee
9. Naar Nieuw Kids in Maaskantje of naar Amsterdam waar Baantje was, Dracula en naar James Bond.
10. De verering van victiefe [sic] helden gaat ver.

↔

---

Titel: Je held achterna

Onderwerp: Mediatoerisme

Hoofdgedachte: Oxfor [sic] (universiteit). Toeristen bezoeken Engeland.

Een universiteitsstadje

Toeristische dingen doen

-----

Filmtoerisme

De meeste voorbeelden van filmtoerisme een combinatie van film of tv serie en boeken

-----

---

Je held achterna

Hoofd persoon [sic] = een held

Mediatoerisme

Het gaat over toeristen, iemand een held vinden, en over films

Er zijn zeven alinea's

Het is een informerende tekst: een krantenartikel.

De tekst gaat over populaire verhalen. De hoofdgedachte: populaire verhalen uit de media is big business geworden: toeristen gaan hun held opzoeken.

Zij gaan waarschijnlijk naar films over hun held.

In Amsterdam kun je een toer doen.

---

Oog: persoon 1

Brein: persoon 2

Geheugen: persoon 3

Titel: Je held achterna

Tv-detective Morse is overleden desondanks betalen mensen nog steeds 10,- om cafés 's, huizen en plaatsen waar hij is geweest te bezoeken.

Mediatoerisme komt vooral door een combinatie van film en tv-0serie en door boeken.

Mensen gaan naar verschillende plaatsen over de wereld om plekken waar films zijn opgenomen te zien.

---

Titel: Je held achterna.

Kernzin: alinea 1: mensen gaan stadje Oxford om daar café's [sic] te bezichtigen waar inspecteur Morse zich inhield [sic]

Waar gaat de serie over? De tekst vertelt er niks over

Staat er wat belangrijks in alinea 3? Mensen gaan naar een [...] met een reisbureau naar een Transsylvanië [sic] om net als de hoofdpersoon een glas bloedwijn te kunnen drinken of in Dracula's graftombe te liggen voor foto.

Wat is de laatste zin van de tekst?: Het lokaliseren en daarna toe-eigen [sic] van populaire verhalen uit de media is big business geworden

Hoofdgedachte

---