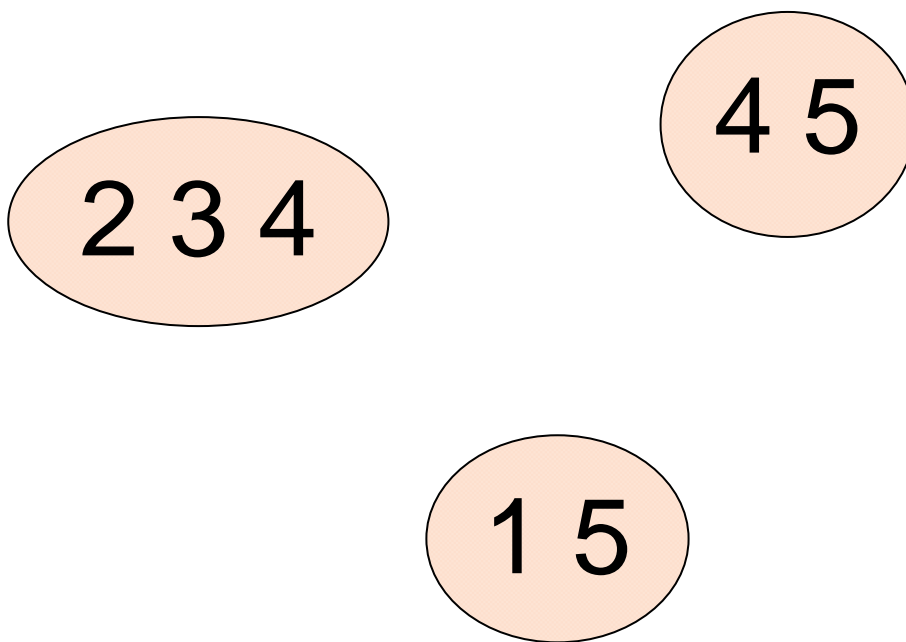


# Het verbeteren van tekstbegrip door middel van sorteertaken

Ontwerpverslag Lotte Vermeij  
LIO Nederlands



**Student:** Lotte Vermeij - 0304468

**Vak:** Nederlands

**Opleiding:** Instituut voor de Leraren Opleiding

**Begeleider en vakdidacticus:** Wilma Groeneweg

**Tweede beoordelaar:** Femke Boesenkool

# INHOUD

---

<b>Voorwoord</b>	<b>4</b>
<b>Samenvatting</b>	<b>5</b>
<b>1. Inleiding</b>	<b>6</b>
1.1 Aanleiding	6
1.2 Probleemdiagnose	6
1.3 Probleemanalyse	9
1.4 Ontwerphypothese	12
1.5 Plan van eisen	15
<b>2. Onderzoeksopzet</b>	<b>16</b>
2.1 Centrale vraagstelling	17
2.2 Deelvragen	19
2.3 Onafhankelijke variabelen	19
2.4 Afhankelijke variabelen	19
2.5 Onderzoeksinstrumenten	19
2.6 Hypothesen	21
<b>3. Het ontwerp</b>	<b>23</b>
3.1 Les 1	23
3.2 Les 2	24
3.3 Les 3	24
3.4 Les 4	25
3.5 Les 5	26
3.6 Planning	26
<b>4. Uitvoering</b>	<b>27</b>
<b>5. Evaluatie</b>	<b>28</b>
5.1 De centrale vraagstelling	28
5.2 De pre-toets	28
5.3 De post-toets	29
5.4 Verschil tussen de pre- en post toets	30
	2

5.5 Tekstverbanden pre- en post-toets HV3C	31
5.5 De learner reports	33
<b>6. Conclusie en discussie</b>	<b>35</b>
6.1 Onderzoeksvragen	35
6.1.1 Onderzoeksvraag 1	35
6.1.2 Onderzoeksvraag 2	36
6.1.3 Onderzoeksvraag 3	37
6.2 Hypothesen	38
<b>7. Nawoord</b>	<b>40</b>
<b>Literatuur</b>	<b>43</b>
<b>Bijlage 1: Cijfers tekstverklaren vóór het ontwerp</b>	<b>45</b>
<b>Bijlage 2 : Overzicht van de vragen bij tekstbegrip toetsen</b>	<b>47</b>
<b>Bijlage 3: MDA lesplannen bij ontwerp</b>	<b>49</b>
<b>Bijlage 4: Inhoud powerpoint les 2</b>	<b>54</b>
<b>Bijlage 6: Overzicht tekstverbanden</b>	<b>58</b>
<b>Bijlage 7: Kolom diagrammen</b>	<b>59</b>
<b>Bijlage 8: Learner report</b>	<b>61</b>
<b>Bijlage 9: Docentenhandleiding</b>	<b>69</b>

## Voorwoord

---

Bij het afronden van de studie aan het Instituut voor de Lerarenopleiding (ILO) aan de Universiteit van Amsterdam (UvA) horen twee grote opdrachten: het ontwerp en het profielproduct. Het profielproduct houdt in dat de student binnen zijn of haar stageschool op zoek gaat naar een “probleem” dat opgelost dient te worden. Bij het ontwerp wordt van de student verwacht dat hij/zij binnen zijn of haar vakgebied een lessenserie ontwerpt. Mijn lessenserie is ontstaan uit een probleemgeoriënteerd ontwerp. Tijdens het eerste half jaar dat ik les gaf aan de derde klas HAVO/VWO op OSG De Meergronden ontdekte ik dat de leerlingen heel veel moeite hadden met het onderdeel tekstbegrip. De leerlingen haalden slechte cijfers en gaven aan tekstbegrip stom, saai en moeilijk te vinden. Aangezien tekstbegrip een belangrijk onderdeel vormt in zowel de eindtermen van de bovenbouw als in de kerndoelen van de onderbouw vond ik het belangrijk iets aan dit probleem te doen. In de literatuur die ik vervolgens onderzocht kwam ik verschillende ideeën tegen over dit probleem. Het idee wat mij meteen aansprak waren de sorteertaken zoals beschreven door Kamalski e.a. (2005). Sorteertaken zijn opdrachten bij een tekst, bestaande uit een twintigtal woorden die de leerlingen moeten sorteren op basis van de tekst. Dit leek mij een leuke, motiverende en vooral ook een leerzame manier voor de leerlingen om met teksten om te gaan. In dit ontwerp doe ik verslag van het verloop van de lessen en zal ik laten zien dat sorteertaken in dit ontwerp hebben gezorgd voor een verbetering van de cijfers op tekstbegrip toetsen.

Als docent heb ik van het maken van het ontwerp onder andere geleerd om verder te plannen dan een week en om rekening te houden met de kleinste details om te zorgen dat alles zo goed mogelijk verloopt. Het mooiste was uiteraard de uitvoering van het ontwerp, toen ik zag dat het meeste in de les goed liep en dat de leerlingen enthousiast bezig waren met de opdrachten. Want dat is in feite het doel van elke les!

Lotte Vermeij

## Samenvatting

---

In het ontwerpverslag *het verbeteren van tekstbegrip door middel van sorteertaken* wordt verslag gedaan van een lessenreeks over sorteertaken, met als doel het tekstbegrip van leerlingen in de derde klas HAVO/VWO te vergroten. Het ontwerp begon vanuit een probleem: de leerlingen uit klas HV3C van OSG De Meergronden waren slecht in tekstbegrip en vonden het maar een vervelend onderdeel van het vak Nederlands. Om dit probleem aan te pakken werd gekozen voor het oefenen met sorteertaken. Sorteertaken zijn lijstjes van een twintigtal kernwoorden uit een tekst, waarna leerlingen de kernwoorden op basis van de tekst met elkaar moeten verbinden. Op die manier worden bijvoorbeeld opsommende verbanden of tegenstellingen aangetoond. Door Kamalski e.a. (2005) is bewezen dat sorteertaken tekstbegrip op een goede manier meten en bovendien vinden de leerlingen het leuk om er mee te werken. De leerlingen kregen een vijftal lessen aangeboden waarin zij een pre-toets deden, uitleg kregen over sorteertaken, oefenden met sorteertaken, zelf sorteertaken ontwierpen en ten slotte een post-toets maakten en een learner report invulden. De resultaten op de post-toets zijn goed te noemen: de leerlingen gingen gemiddeld met één punt omhoog gegaan. Ook de uitspraken in de learner reports waren positief: veel leerlingen noemden dat ze door hadden gekregen dat ze de tekst beter moesten gaan lezen en dat ze nu wist hoe ze tekstverbanden konden vinden. Daarnaast gaven de leerlingen aan het leuk/okee te vinden om met sorteertaken te werken. Dat is een hele verbetering ten opzichte van hun houding tegenover tekstbegrip vóór het werken met sorteertaken. Toen waren de leerlingen vooral negatief over tekstbegrip. Al met al is te zeggen dat sorteertaken in deze klas goed hebben gewerkt. De cijfers zijn omhoog gegaan, de leerlingen vinden meer tekstverbanden en de leerlingen zijn meer gemotiveerd in het maken van tekstbegrip toetsen.

# 1. Inleiding

---

In dit verslag is te lezen hoe ik onderzoek heb gedaan naar het gebruik van sorteertaken bij tekstbegrip toetsen. Ik begin met de aanleiding voor het ontwerp en de problemdiagnose, waarna ik het probleem analyseer aan de hand van literatuur. Aan de hand daarvan ontwikkel ik mijn ontwerphypothese.

## 1.1 Aanleiding

In HAVO/VWO 3 op OSG De Meergronden waren de resultaten op tekstbegrip toetsen in het schooljaar 2008-2009 niet goed, gemiddeld onvoldoende of net voldoende. Van de 24 leerlingen in klas HV3C scoorden de leerlingen in september 2008 op een tekstbegrip toets<sup>1</sup> gemiddeld een 5.5, 11 leerlingen halen een cijfer lager dan een zes. Op de volgende toets in oktober 2008 haalden de leerlingen gemiddeld een 5.7, deze keer haalden 15 leerlingen cijfer lager dan een zes. Nauwelijks verbetering dus. Aangezien er bij Nederlands op De Meergronden niet wordt gewerkt met een boek, worden de toetsen die de leerlingen krijgen zowel overgenomen uit verschillende lesmethoden<sup>2</sup> als uit toetsen van het CITO<sup>3</sup>, voornamelijk VMBO 4 eindexametoetsen. De toetsen bestaan uit een aantal teksten met verschillende onderwerpen, met over iedere tekst enkele meerkeuze vragen. Het doel van deze vragen is onder andere om de leerlingen verbanden tussen tekstdelen te laten leggen, functies van alinea's te laten benoemen en het doel van de schrijver uit te laten leggen. Uit uitvoerige klassengesprekken met leerlingen bleek dat zij niet goed wisten hoe ze de teksten moeten aanpakken en hoe ze de vragen moesten beantwoorden. Er leek dus een relatie te zijn tussen de (ontbrekende) leesstrategieën van de leerlingen en de matige resultaten op tekstbegrip toetsen.

## 1.2 Problemdiagnose

De leerlingen in klas HV3C gaven regelmatig aan dat ze tekstbegriptoetsen moeilijk vonden, en daarom ook niet leuk. De leerlingen wilden wel graag goed worden in tekstbegrip, ze beseffen dat het belangrijk is, maar 'het lukt gewoon niet'. Het leesproces is volgens Bonset e.a. (2005) in te delen in enkele deelvaardigheden, waarvan "de informatie verwerken" er één is. Hieronder vallen de volgende subvaardigheden (Bonset e.a. 2005, p. 50):

---

<sup>1</sup> Zie bijlage 1

<sup>2</sup> Zoals *Nieuw Nederlands* (Wolters Noordhoff) en *Taaldomein* (EPN)

<sup>3</sup> Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling

1. woorden, uitdrukkingen en afkortingen begrijpen
2. leestekens begrijpen
3. tekstverbanden herkennen en begrijpen
4. subjectief taalgebruik herkennen
5. de bedoeling van de schrijver vaststellen

De leerlingen gaven aan uit bovenstaand rijtje vooral veel moeite hebben met het vinden en begrijpen van tekstverbanden. Bonset e.a. (2005, p. 59) beschrijven dat er tekstverbanden zijn op verschillende niveaus. Ten eerste op 'macroniveau', het niveau van de tekst. Het gaat hier bijvoorbeeld over het herkennen van de driedeling inleiding - kern - slot. Een niveau onder het macroniveau zit het 'mesoniveau', het niveau van de alinea en de verbanden tussen alinea's. Een voorbeeld hier is dat leerlingen in staat moeten zijn om alinea's van elkaar te onderscheiden. Ten slotte is er het 'microniveau' van tekstverbanden, het niveau van de zin en de verbanden daar tussen. Voorbeelden hiervan zijn vergelijkingen, opsommingen, hoofd- en bijzaken of oorzaak/gevolg verbanden (Bonset e.a. 2005, p. 60 voor meer soorten verbanden). Dit laatste niveau is waar de problemen voor de leerlingen ontstaan. Op vragen als 'welke opsomming vind je in alinea 1' komen veel verschillende soorten termen uit de tekst als antwoord, maar zelden de juiste.

De leerlingen wilden dus vooral wel graag goed worden in tekstbegrip. Maar wat de leerlingen nodig hebben om dit te kunnen leren wisten ze niet, al zouden ze willen dat het wat leuker zou zijn. Met andere woorden: leerlingen waren niet echt gemotiveerd om zich in te spannen om beter te worden in tekstbegrip, omdat de teksten te saai en te moeilijk zijn.

In de oorspronkelijk lessituatie was het zo dat er in de derde klas zelden klassikaal met tekstbegrip werd geoefend. Er werd af en toe aandacht besteed aan verschillende onderdelen die bij tekstbegrip horen<sup>4</sup> om het geheugen op te frissen, maar het leren van tekstbegrip komt voornamelijk neer op veel zelf oefenen. Er zijn veel teksten met vragen aanwezig in het klaslokaal die de leerlingen altijd kunnen pakken, dat gebeurde ook regelmatig, maar hoe vaak leerlingen ook oefenen met oude tekstbegrip toetsen, er kwam zo goed als geen verandering in de resultaten<sup>5</sup>. De huidige didactiek was dus niet effectief, het leverde zo goed als geen verbetering op. Deze didactiek moest dus veranderen.

---

<sup>4</sup> Zoals het soort tekst, het doel van de schrijver, verbanden in en tussen alinea's, enz..

<sup>5</sup> Zie bijlage 1

De kerndoelen van het leesonderwijs in de onderbouw zoals beschreven in Bonset e.a. (2005, p. 49) zijn als volgt. De nummers verwijzen naar de nummers die de kerndoelen hebben gekregen toen zij in 2004 geformuleerd werden door de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (te lezen in Bonset e.a, 2005, p. 17 en verder). Omdat het een selectie is van de kerndoelen voor het leesonderwijs volgen de nummers elkaar niet op maar worden de nummers gebruikt die door de Taakgroep aan de kerndoelen zijn gegeven.

3. De leerling leert strategieën te gebruiken voor het uitbreiden van zijn woordenschat.
4. De leerling leert strategieën te gebruiken bij het verwerven van informatie uit gesproken en geschreven teksten.
5. De leerling leert in schriftelijke en digitale bronnen informatie te zoeken, te ordenen en te beoordelen op waarde voor hemzelf en anderen.
8. De leerling leert verhalen, gedichten en informatieve teksten te lezen die aan zijn belangstelling tegemoet komen en zijn belevingswereld uitbreiden.
9. De leerling leert taalactiviteiten (spreken, luisteren, schrijven, lezen) planmatig voor te bereiden en uit te voeren.
10. De leerling leert te reflecteren op de manier waarop hij zijn taalactiviteiten uitvoert en leert, op grond daarvan en van reacties van anderen, conclusies te trekken voor het uitvoeren van nieuwe taalactiviteiten.

De kerndoelen die vooral van belang zijn bij tekstbegrip en bij dit ontwerp zijn 4, 5 en 9, al is daar niet mee gezegd dat de overige kerndoelen onbelangrijk zijn. De genoemde kerndoelen zijn echter van essentieel belang bij het begrijpen van zakelijke teksten, die vaak worden gebruikt in tekstbegriptoetsen. Het zijn leesstrategieën die er voor zorgen dat de leerlingen weten hoe ze een tekst aan moeten pakken. In totaal zijn er tien kerndoelen voor het vak Nederlands, dat betekent dat ongeveer een derde van de kerndoelen over tekstbegrip gaat. Dat is een relatief groot aandeel, en dus vormt het een belangrijk onderdeel binnen de eindtermen.

Goede vragen bij een tekstbegrip toets bevatten volgens Bonset e.a. (2005, p. 87) de volgende onderdelen:

1. de tekstsoort, het doel van de schrijver en het doel waarmee het publiek leest
2. de voorkennis van de lezer
3. inleiding / kern / slot en hoofdonderwerp en hoofdgedachte
4. subjectief taalgebruik



5. geschatte betrouwbaarheid, deskundigheid, ernst van de schrijver en de informatie-waarde van de tekst
6. de betekenis van woorden en leestekens
7. de verbanden binnen en tussen zinnen en alinea's

Als al deze vragen bij een tekst gesteld zouden worden zou dat betekenen dat de vragen over tekstverbanden een zevende van het totale aantal vragen inneemt. Dit bleek ook uit de tekstbegrip toetsen die op OSG De Meergronden werden gebruikt. Daar gaat een vijfde van de vragen over tekst-verbanden<sup>6</sup>. Ook bleek dat vragen over de geschatte betrouwbaarheid van de tekst (punt 5 in het lijstje hier boven) zelden worden bevraagd. Bovendien worden vragen die de voorkennis van de leerlingen aanspreken (punt 2) en vragen over de betekenis van woorden (punt 6) bijna niet bevraagd. Vragen over tekstverbanden worden als derde het meest gebruikt in toetsen. De vragen over tekstverbanden vormen daardoor een behoorlijk gedeelte van tekstbegrip toetsen. Dat betekent dat het belangrijk is dat leerlingen tekstverbanden leren herkennen, omdat op die manier (een groot deel van) het tekstbegrip zal verbeteren.

*Het probleem was in het kort als volgt te omschrijven:*

1. De resultaten op tekstbegriptoetsen in de derde klas HAVO/VWO zijn niet goed.
2. Leerlingen vinden tekstbegriptoetsen moeilijk en niet leuk. Ze zijn niet gemotiveerd om met zakelijke teksten bezig te zijn.
3. Vragen over tekstverbanden op microniveau zorgen voor problemen op tekst-begriptoetsen
4. De huidige didactiek van steeds weer opnieuw oefenen met tekstbegriptoetsen is niet effectief, want het leidt niet of nauwelijks tot betere resultaten.
5. Tekstbegrip vormt een derde in het totaal van de eindtermen voor Nederlands in de basisvorming, en neemt daarmee een belangrijke positie in. Dat betekent dat de slechte resultaten op toetsen over dit onderdeel een belangrijk probleem vormen, een probleem dat niet over het hoofd mag worden gezien.
6. Het aandeel vragen over tekstverbanden vormt minstens een zesde in het totale aandeel vragen in tekstbegriptoetsen. Tekstverbanden vormen daardoor een belangrijk onderdeel bij het beheersen van tekstbegrip. Daarom vind ik dat de leerlingen deze goed moeten kunnen herkennen.

### 1.3 Probleemanalyse

---

<sup>6</sup> Zie bijlage 2 voor een overzicht van de vragen bij de teksten.

Er zouden verschillende opties kunnen zijn om er voor te zorgen dat de resultaten van de leerlingen verbeteren. Men zou kunnen denken aan het gebruik van een ander soort teksten, bijvoorbeeld door teksten te kiezen die beter aansluiten bij de beleavingswereld en/of de voorkennis van de leerlingen. De teksten die de leerlingen in de huidige situatie moeten lezen zijn in hun ogen saai en moeilijk, dat zeggen ze regelmatig en het blijkt ook uit het onderzoek van Ekens (2008). Ekens (2008) heeft onderzoek gedaan naar activerende lessen in de bovenbouw van het HAVO/VWO, ook daar zijn de oordelen van leerlingen over tekstbegrip dus nog steeds hetzelfde als in de derde klas. De leerlingen vinden de toetsen “weinig inspirerend” (Ekens 2008, p. 18). Een van de oorzaken hiervoor is volgens Ekens (2008) dat de leerlingen in het dagelijks leven de onderwerpen in de teksten zoals die in de toetsen worden gebruikt niet tegen komen. Dit zorgt er volgens Ekens (2008) voor dat er “een grote kloof overbrugd moet worden tussen wat de leerling al kan c.q. gedaan heeft en wat hij in het centraal schriftelijk examen moet kunnen”. In de onderbouw bestaat die kloof ook al. Daardoor motiveert het de leerlingen niet om de teksten goed en met interesse door te nemen, zowel het leesdoel als de context ontbreekt volgens Ekens (2008) voor hen. Wanneer de teksten meer aansluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen zou de motivatie om de teksten goed te lezen vergroot worden. Aan de ene kant heeft Ekens (2008) aangetoond dat wanneer leerlingen zelf mogen bepalen welke teksten ze lezen, “de leerling [...] zoveel als mogelijk en wenselijk tot eigenaar en betrokkene van het leesonderwijs [wordt] gemaakt door te streven naar zoveel mogelijk echtheid in de les”. Wanneer een leerling eigenaar is van het leesonderwijs mogen niet alleen de teksten zelf worden gekozen, ook bijvoorbeeld de leerdoelen, de opdrachten en vorm van reflectie worden door de leerling grotendeels zelf bepaald. Aan de andere kant heeft Van Peer (1987) aangetoond dat leerlingen het meest uitgedaagd worden wanneer er enige afstand tot het onderwerp van de stof bestaat. Als de afstand te klein is raken de leerlingen niet gemotiveerd omdat het te makkelijk is. Volgens de afstanddimensies van Van Peer (1987) leert een leerling het meest wanneer de moeilijkheidsgraad van de tekst net iets boven zijn kunnen ligt, omdat ze op die manier door kunnen naar het volgende niveau. Het is volgens Van Peer (1987) dus niet per definitie verkeerd als de leerlingen een tekst niet meteen volledig begrijpen.

Een andere optie voor het verbeteren van de resultaten op tekstbegrip toetsen is een actievere houding van de leerlingen in de les ten opzichte van de lessen. Volgens Ekens (2008, p. 8) zorgen activerende lessen er voor dat de leerling “zelf kennis [construeert] door nieuwe kennis te koppelen aan al bestaande kennis”. Het doel van activerende lessen is dan ook een “actieve constructie van kennis door de lerende, en niet [...] het passief opnemen van

kant-en-klare kennis” (idem) van docent of leergang naar leerling. Volgens Ekens (2008) is er ondanks de vrijheid die leerlingen hebben in activerende lessen wel een vaste volgorde waarin taken plaatsvinden. Om er voor te zorgen dat nieuwe kennis aan reeds bestaande kennis wordt gekoppeld, moet de leerling “allereerst *zelfstandig*<sup>7</sup> aan het werk: iedere leerling heeft immers een andere voorkennis en construeert daardoor ook nieuwe kennis anders” (Ekens 2008, p. 8). Vervolgens “is *samenwerking*<sup>7</sup> met andere leerlingen geboden zodat leerlingen eigen ideeën toetsen aan die van anderen”. Die ideeën gaan over het onderwerp waar de leerlingen in de fase hiervoor zelfstandig over hebben nagedacht (idem). Was er in de eerste fase nog sprake van zelfstandig werken, wordt deze fase door Ekens (2008, p. 8) ‘sociaal-constructivistisch’ genoemd, omdat de leerling “in een sociaal proces leert van en met anderen en zo zijn eigen kennis construeert”. Naast deze twee fases “heeft de leerling ook *metacognitieve vaardigheden*<sup>6</sup> nodig om zelf actief zijn kennisbouwwerk te concentreren” (Ekens 2008, p. 8). De leerling leert hierdoor vaardigheden te gebruiken zoals reflecteren, overleggen, concluderen, vergelijken enz.: 'leren leren'. Dat houdt in dat leerlingen meer verschillende dingen gaan doen met de teksten, bijvoorbeeld zelf schrijven en beoordelen, in plaats van steeds weer opnieuw meerkeuze vragen beantwoorden zoals in de huidige tekstbegrip toetsen gebeurt. Op die manier is leesonderwijs meer dan de huidige didactiek van leesonderwijs: alleen vragen bij teksten maken.

Naast een verandering in de onderwerpen van de teksten en/of een verandering in een activerende didactiek van de lessen is er nog een derde optie om de resultaten van de leerlingen te vergroten: een verandering in de vragen die worden gesteld bij de teksten, en dan vooral de vragen waarin gezocht wordt naar tekststructuren. De huidige meerkeuzevragen bij tekstbegrip-toetsen doen volgens Ekens (2008, p. 18) “een beroep op de analytische en metacognitieve vaardigheden van de leerlingen” maar “inhoudelijk tekstbegrip komt door deze vraagstelling in het gedrang”. Moeten er dan geen vragen meer worden gesteld in tekstbegriptoetsen? Volgens Bonset e.a. (2005, p. 87) zijn vragen bij een gelezen tekst “hoe weinig realistisch het ook is als leesopdracht, toch altijd de veiligste toetsvorm voor lezen. In dit oordeel speelt mee de grote hoeveelheid onderzoeks- en andere ervaringen die in de loop der jaren met deze toetsvorm is opgedaan”. De vragen bij een leestoets moeten daarom volgens Bonset e.a. (2005) aan bepaalde kwaliteitseisen voldoen: “de belangrijkste daarvan heten in de toetsliteratuur validiteit en betrouwbaarheid. Validiteit wil zeggen dat de toetsing moet aansluiten bij het vooraf gegeven onderwijs; betrouwbaarheid dat de toetsen op méér

---

<sup>7</sup> Cursief in het origineel

moeten berusten dan het puur persoonlijke en van het moment afhankelijke oordeel van één persoon”.

#### 1.4 Ontwerphypothese

Uit onderzoek van Kamalski e.a. (2005) is gebleken dat de traditionele meerkeuze vragen zoals gebruikt door het CITO “het laagst [scoren] op interne betrouwbaarheid, op samenhang met andere methoden en weinig van de variatie tussen de leerlingen bleek toe te wijzen aan de capaciteiten van de leerling” (Kamalski e.a. 2005, p. 8). Kamalski e.a. concluderen daarmee dat de meerkeuze vragen zoals die nu zo vaak gebruikt worden duidelijk niet “de veiligste toetsvorm” zijn wanneer je de criteria van Bonset e.a. hanteert (2005, p. 87). Bonset e.a. (2005) stellen dat de vragen intern valide en betrouwbaar moeten zijn maar zij doen verder geen uitspraken over hoe een betrouwbare en valide vraag er dan uit zou moeten zien. Kamalski e.a. (2005) hebben daar dus wel onderzoek naar gedaan en kwamen tot de conclusie dat de meerkeuze vragen niet aan de kwaliteitseisen van Bonset e.a. (2005) voldoen.

In het artikel van Kamalski e.a. (2005) werd onderzocht welk soort vragen tekstbegrip het beste meten. De soorten vragen die zij onderzochten waren:

- meerkeuzevragen en open vragen volgens het CITO
- cloze test ofwel ‘gatentekst’
- mental model taak ofwel ‘hokjes vullen’ en
- sorteertaken, ofwel ‘groepjes maken’.

Uit het onderzoek blijkt dat de zogenaamde sorteertaak als beste uit de bus komt. Volgens Kamalski e.a. (2005, p. 8) lijkt “dit type taak [...] betrouwbaar en valide. In dit experiment scoren de sorteertaken aanmerkelijk beter op betrouwbaarheid en validiteit dan de klassieke examenvragen”. Bij deze sorteertaken lezen leerlingen een tekst, waarna ze een twintigtal begrippen te zien krijgen die in de tekst zijn voorgekomen. De opdracht is dat de leerlingen groepjes moeten vormen van de begrippen op basis van de verbanden in de gelezen tekst. Bijvoorbeeld oorzaken en de gevolgen in aparte groepjes of juist per oorzaak het gevolg in een groepje. Een tekst over jongeren en roken kan bijvoorbeeld de begrippen ‘ongezond’, ‘ziektes’, ‘peer pressure’ en ‘stoer doen’ bevatten. Leerlingen kunnen dan de begrippen ‘ongezond’ en ‘ziektes’ bij elkaar zetten als de gevolgen van roken, of bijvoorbeeld ‘peer pressure’ en ‘stoer doen’ bij elkaar, met het eerste begrip als de oorzaak en de tweede als het gevolg.

Naast het feit dat de vragen bij de sorteertaken het meest intern betrouwbaar en valide waren, ze toetsen echt tekstbegrip en niet alleen IQ, bleek bij de leerlingen ook dat “de sorteertaken het populairst waren: ‘eigenlijk een soort puzzeltje’” en “de leerlingen merkten op, dat ze bij de sorteertaak het gevoel hadden dat ze niets fout konden doen en dat ze dat een prettig gevoel vonden” (Kamalski 2005, p. 7).

Door deze feiten besloot ik om in mijn ontwerp de ideeën van Kamalski e.a. (2005) over het gebruik van sorteertaken gedeeltelijk te volgen. In mijn ontwerp ging ik sorteertaken gebruiken bij tekstbegrip toetsen. Mijn reden daarvoor was driedelig.

1. Ten eerste, zoals eerder aangegeven door middel van Bonset e.a. (2005) in paragraaf 1.2. is het gebruik van vragen bij tekstbegriptoetsen vrijwel onvermijdelijk. Dit gaat dan wel over de momenten wanneer de resultaten van het leesonderwijs duidelijk moeten worden, niet wanneer de leerlingen nog bezig zijn met leren lezen. Tijdens die didactiek van het leren lezen is het niet altijd nodig om vragen te beantwoorden. Zo kunnen leerlingen bijvoorbeeld ook (bij elkaar) interviews afnemen over het onderwerp van de tekst, de leerlingen kunnen de tekst hardop voorlezen of ze onderzoeken het soort tekst (Bonset e.a. 2005, p. 51-52). Wanneer er een toets gemaakt moet worden, moeten goede vragen voldoen aan de eisen dat ze valide en betrouwbaar zijn. Uit het onderzoek van Kamalski e.a. (2005) is gebleken dat de huidige meerkeuze vragen niet aan de kwaliteitseisen van vragen bij een tekst volgens Bonset e.a. (2005) voldoen. Sorteertaken voldoen wel aan die eisen, al zijn het een ander soort vragen dan waar Bonset e.a. (2005) over spraken.
2. Ten tweede maken leerlingen bij het oplossen van sorteertaken gebruik van hun situatiemodel. Het situatiemodel “betreft de diepste en meest complexe vorm van tekstbegrip: nieuwe informatie uit de tekst moet geïntegreerd worden met de voorkennis die de leerling al heeft over het onderwerp” (Kamalski 2005, p. 1). Het situatiemodel “is belangrijk als we willen vaststellen hoe goed een leerling een tekst nu begrepen heeft” (idem) en is de diepst gelegen vorm van kennis. Sorteertaken meten dus werkelijk tekstbegrip en niet IQ.
3. De derde reden om te kiezen voor sorteertaken is dat uit het onderzoek van Kamalski e.a. (2005) bleek dat de leerlingen het een leuke taak vonden. Als leerlingen iets leuk vinden om te doen dan is dat motiverend. En dat is belangrijk voor hun houding ten opzichte van tekstbegrip.

Ondanks het feit dat ik in mijn ontwerp sorteertaken gebruikte zijn er op een aantal punten ook belangrijke verschillen met het onderzoek van Kamalski e.a. (2005). Ten eerste is er een verschil in de soort teksten. Kamalski e.a. (2005) gebruikten in hun onderzoek persuasieve teksten. In mijn ontwerp maakte ik gebruik van informerende teksten, omdat dat soort teksten doorgaans gebruikt worden in de tekstbegrip toetsen op OSG De Meergronden. Ten tweede werd het ontwerp in andere klassen uitgevoerd. Kamalski e.a. (2005) voerden hun onderzoek uit in VWO bovenbouw klassen, in mijn ontwerp vond het ontwerp plaats in een derde klas HAVO/VWO. Ten slotte misschien wel het belangrijkste verschil: het doel van de onderzoeken is anders. Het doel van Kamalski e.a. (2005) was onderzoek doen naar de verschillende soorten vragen die kunnen worden gebruikt om tekstbegrip te meten. Uit het onderzoek bleek dat sorteertaken het meest effectief waren. Dit laatste gegeven wilde ik in de praktijk verder uit gaan werken. Het doel van mijn ontwerp was daarom ten eerste onderzoeken of het tekstbegrip van de leerlingen in de derde klas ook kan worden verhoogd met sorteertaken bij tekstbegrip toetsen en ten tweede onderzoeken of de leerlingen in de derde klas het werken met sorteertaken ook leuk vonden en er door gemotiveerd raken.

In een schema zien de verschillen er als volgt uit:

Tabel 1) Verschil ontwerp met Kamalski e.a. (2005)

<b>Bron</b>	<b>Kamalski e.a. (2005)</b>	<b>Ontwerp</b>
<b>Tekst</b>	Persuasief	Informerend
<b>Klas</b>	Bovenbouw VWO	Derde klas Havo/VWO
<b>Doel</b>	Onderzoek naar de effectiviteit van vier soorten vragen bij tekstbegrip toetsen.	1. Het verbeteren van de resultaten op tekstbegrip toetsen door middel van sorteertaken bij jongere kinderen. 2. Het meten van de motivatie voor sorteertaken bij jongere kinderen.

De doelen die ik hier heb beschreven zullen uitgebreider worden behandeld in hoofdstuk 2, waar ik de onderzoeksopzet uiteen zal zetten. Dan behandel ik de centrale vraag, de deelvragen en de hypothesen die met deze doelen samenhangen.

Om al het bovenstaande samen te vatten, is de ontwerphypothese die ik met dit ontwerp wilde toetsen de volgende:

Als ik het probleem ‘slechte resultaten op tekstbegriptoetsen’ aanpak met het oefenen van sorteertaken bij tekstverbanden, dan verwacht ik dat de leerlingen eerder verbanden in een tekst zullen herkennen en daardoor beter zullen scoren op tekstbegrip toetsen. Bovendien verwacht ik dat de leerlingen meer gemotiveerd zullen zijn voor het maken van sorteertaken dan voor het maken van meerkeuze vragen.

### 1.5 Plan van eisen

Een ontwerp moet aan een aantal eisen voldoen, didactische en praktische eisen. In deze paragraaf zal ik aangeven welke eisen belangrijk waren voor mijn ontwerp. Ik maakte daarbij gebruik van de ontwerpregels uit het Handboek Ontwerpen Talen (Bimmel e.a. 2008, vanaf nu HOT).

Tabel 2) Eisen voor het ontwerp

<b>Situatie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– De leerlingen krijgen eerst klassikaal les</li> <li>– Vervolgens gaan ze individueel en in groepjes oefenen met sorteertaken</li> </ul>
<b>Motivatie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Het oefenen met sorteertaak-opdrachten is leuk, in tegenstelling tot de (in de ogen van de leerlingen) saaie meerkeuze vragen.</li> <li>- Leerlingen kunnen m.b.v. de sorteertaken eerder verbanden herkennen.</li> <li>- De lessen hebben een duidelijk doel.</li> </ul>
<b>Ontwikkeling taalvaardigheid</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Het ontwikkelen van inzicht in tekstverbanden en het verbeteren van tekstbegrip.</li> <li>– Een meer actievere didactiek bij het maken van sorteertaken dan bij het maken van meerkeuze vragen</li> </ul>
<b>Succes</b>	<p>De leerlingen hebben een gevoel van succes door de volgende eisen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– De oefeningen zijn uitdagend</li> <li>– De oefeningen zijn haalbaar</li> <li>– Betere resultaten op tekstbegrip toetsen d.m.v. de sorteertaken.</li> </ul>
<b>Werkvormen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Klassikale lessen</li> <li>- Zelfstandig werken</li> <li>- Groepswerk (samenwerkend leren)</li> </ul>
<b>Evaluatie</b>	<p>De resultaten op tekstbegriptoetsen zijn beter dan voorheen, nu gemiddeld een 6.5.</p>

	<p>Om dit te meten zijn in het ontwerp drie toetsmomenten opgenomen, namelijk:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- een pre-toets voor de interventie om te controleren wat de begin positie van de leerlingen is.</li> <li>- een post-toets na de interventie om te controleren of de resultaten omhoog zijn gegaan.</li> <li>– een learner report om te onderzoeken of de leerlingen gemotiveerd zijn geraakt door de sorteertaken en of ze deze als leesstrategie nuttig vinden.</li> </ul>
--	--

Door deze eisen in mijn ontwerp op te nemen hoopte ik mijn lessen zo effectief, zo efficiënt en zo aantrekkelijk mogelijk op te kunnen stellen.

## 2. Onderzoeksopzet

---

In onderstaande tabel is in het kort te zien hoe mijn ontwerp er uit zal gaan zien. Onder de tabel zal ik ieder kopje apart toelichten.

Tabel 3) Schematische voorstelling van de onderzoeksopzet

<b>Centrale vraagstelling</b>
“Leidt het gebruik van sorteertaken tot een betere herkenning van tekstverbanden, tot een hogere motivatie en tot betere resultaten op tekstbegrip toetsen in klas HV3C op OSG De Meergronden?”
<b>Deelvragen</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vinden leerlingen in HV3C door de interventie meer tekstverbanden op tekstbegrip toetsen dan voor de interventie?</li> <li>2. Worden de resultaten in HV3C op tekstbegrip toetsen beter door het gebruik van sorteertaken?</li> <li>3. Wat is de motivatie van de leerlingen in HV3C ten opzichte van sorteertaken?</li> </ol>
<b>Onafhankelijke variabele</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sorteertaken</li> </ul>



<b>Afhankelijke variabelen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tekstverbanden</li> <li>• De motivatie van de leerlingen ten opzichte van tekstbegrip toetsen</li> <li>• De resultaten op tekstbegrip toetsen</li> </ul>
<b>Onderzoeksinstrumenten</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Een traditionele tekstbegrip toets van het CITO als pre-toets</li> <li>• Een traditionele tekstbegrip toets van het CITO als post-toets, waarbij de leerlingen de instructie krijgen om gebruik te maken van sorteertaken als hulpmiddel</li> <li>• Een learner report</li> </ul>
<b>Hypothesen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Als ik de leerlingen laat oefenen met sorteertaken, dan zullen leerlingen verbanden eerder opmerken.</li> <li>• Als de leerlingen hebben geoefend met sorteertaken, dan krijgen de leerlingen een hogere score op hun eindtoets.</li> <li>• Als leerlingen geoefend hebben met sorteertaken, dan vinden ze deze leuker/meer motiverend vinden dan traditionele meerkeuzevragen.</li> </ul>

## 2.1 Centrale vraagstelling

De centrale vraagstelling voor dit ontwerp is als volgt: “Leidt het gebruik van sorteertaken (1) tot een betere herkenning van tekstverbanden (2), tot een hogere motivatie (3) en tot betere resultaten (4) op tekstbegrip toetsen (5) in klas HV3C op OSG De Meergronden (6)?”.

- (1) Sorteertaken. Zoals beschreven in hoofdstuk 1 van dit verslag en in het artikel van Kamalski e.a. (2005) is dit een manier om tekstverbanden in kaart te brengen. Dit houdt in dat de leerlingen een tekst lezen en na afloop een twintigtal begrippen krijgen die in de tekst zijn voorgekomen. Deze begrippen moeten zij vervolgens op een logische manier sorteren. Uit onderzoek van Kamalski e.a. (2005) is gebleken dat sorteertaken meer valide en intern betrouwbaar zijn dan de traditionele meerkeuzevragen die leerlingen tot op heden op tekstbegrip toetsen krijgen. Daarnaast vinden leerlingen de sorteertaken leuk om te maken, een positieve bijkomstigheid.

- (2) Herkenning van tekstverbanden. Het herkennen van tekstverbanden houdt in dat leerlingen inzien en begrijpen wanneer er in een tekst bijvoorbeeld een opsomming of een tegenstelling wordt gebruikt. Het is de bedoeling dat de leerlingen eerder tekstverbanden zullen herkennen dan voor de interventie. Er zijn diverse soorten tekstverbanden, bijvoorbeeld het opsommend verband, het tegenstellend verband en het oorzaak-gevolg verband.
- (3) Hogere motivatie. Een hogere motivatie in dit onderzoek is dat de leerlingen de sorteertaken leuk vinden omdat de oefeningen uitdagend, haalbaar en nuttig zijn. De leerlingen vinden de huidige tekstbegrip toetsen saai en moeilijk. Dat blijkt zowel uit onderzoek (bijvoorbeeld Ekens 2008) als uit eigen gesprekken met leerlingen. Zoals al kort bij (1) beschreven blijkt uit het onderzoek van Kamalski e.a. (2005, p. 8) dat leerlingen de sorteertaak leuk vinden om te maken, ze zien het maken van de sorteertaken “als een soort puzzeltje”. Daardoor werken de sorteertaken waarschijnlijk meer motiverend dan de traditionele meerkeuzevragen. Doordat de leerlingen oefenen met de sorteertaken worden ze beter in tekstbegrip, waardoor de tekstbegrip toetsen meer haalbaar worden. Een ander belangrijk punt hier is dat ik duidelijk wil aangeven wat het doel/het nut is van het oefenen met tekstbegrip, zowel op de lange als de korte termijn. Als de leerlingen inzien waarom het nuttig is om te oefenen met tekstbegrip zijn ze meer gemotiveerd.
- (4) Betere resultaten. De leerlingen scoren slecht op tekstbegrip toetsen. De individuele cijfers zijn vaak onvoldoende, op een enkele voldoende uitschieter na. Gemiddeld scoren de leerlingen onvoldoende of net voldoende (voldoende is 5,5). Met dit ontwerp wil ik na mijn interventie bereikt hebben dat het gemiddelde van de klas met minstens één punt omhoog gaat. Dat houdt in dat de klas gemiddeld een 6,5 of hoger haalt op de toets na mijn ontwerp lessen.
- (5) De toetsen. Zoals aangegeven in paragraaf 1.1 zijn de huidige toetsen die in HV3 worden gebruikt toetsen van het CITO of toetsen uit verschillende lesmethoden. Het tekstbegrip wordt bij deze toetsen getest door middel van meerkeuze vragen bij informatieve teksten, waaronder vragen naar tekstverbanden. Voor mijn ontwerp maak ik gebruik van CITO toetsen, omdat deze het meest aanwezig zijn op mijn stageschool.
- (6) Klas HV3C op OSG De Meergronden. Deze klas bestaat uit 25 leerlingen die voornamelijk uit 2TL komen. Volgend schooljaar gaan ze allemaal voornamelijk naar 4HAVO. Ik geef deze klas les sinds oktober 2008. Het is een drukke, gezellige klas.

Mijns inziens kan iedereen het goed met elkaar vinden en wordt er niemand gepest.  
Groepjes vormen is nooit een probleem in deze klas.

## 2.2 Deelvragen

Aan de hand van de centrale vraagstelling bij dit ontwerp kunnen de volgende deelvragen worden gesteld.

1. Vinden leerlingen in HV3C door de interventie meer tekstverbanden op tekstbegrip toetsen dan voor de interventie?
2. Worden de resultaten in HV3C op tekstbegrip toetsen beter door het gebruik van sorteertaken?
3. Wat is de motivatie van de leerlingen in HV3C ten opzichte van sorteertaken?

Deze deelvragen beantwoorden ieder een deel van de centrale vraag. Samen vormen ze dus het antwoord op deze centrale vraag. Het antwoord op vraag 1. en 2. stel ik vast door middel van de nulmeting en de eindtoets, het antwoord op vraag 3. stel ik vast door middel van de learner reports.

## 2.3 Onafhankelijke variabelen

Met de onafhankelijk variabelen worden de interventies bedoeld die de beoogde verandering (zie de afhankelijke variabelen) teweeg brengen. In mijn ontwerp is de onafhankelijke variabele de sorteertaak. Met behulp van deze onafhankelijke variabele hoop ik er voor te zorgen dat de afhankelijke variabelen positief worden beïnvloed.

## 2.4 Afhankelijke variabelen

Zoals in de tabel te lezen was zijn de afhankelijke variabelen die van belang zijn bij mijn ontwerp: tekstverbanden, de motivatie van de leerlingen ten opzichte van tekstbegrip toetsen en de resultaten op tekstbegrip toetsen. Dit zijn de onderwerpen waarbij ik in mijn ontwerp een verandering teweeg wil brengen. Ten eerste wil ik dat de leerlingen eerder tekstverbanden zullen herkennen, waardoor hun tekstbegrip wordt vergroot. Ten tweede wil ik bij de leerlingen teweeg brengen dat ze meer gemotiveerd raken voor sorteertaken (in tegenstelling tot meerkeuzevragen) en ten slotte wil ik de resultaten op tekstbegrip toetsen verbeteren.

## 2.5 Onderzoeksinstrumenten

Ik heb allereerst een pre-toets uit gevoerd bij de leerlingen in HV3C. De klas kreeg een traditionele tekstbegrip toets, in de traditionele meerkeuze vorm. Vervolgens heb ik de leerlingen in de les laten oefenen met sorteertaken waarna ik een traditionele tekstbegrip toets als post-toets heb uit gevoerd. De leerlingen kregen bij deze post-toets de instructie mee om de vragen met behulp van de sorteertaken te maken. Om er zeker van te zijn dat de resultaten op de post-toets toe te schrijven zijn aan de sorteertaak en niet aan herhaling, heb ik in een parallel klas, HV3B, precies dezelfde pre- en post-toets gedaan. Voor de toetsen heb ik twee oude CITO toetsen gebruikt. Namelijk voor de pre-toets het VMBO examen 2001 tijdvak 1 en voor de post-toets het VMBO examen 2006 tijdvak 1. Door te kiezen voor CITO toetsen wist ik zeker dat de leerlingen toetsen kregen waar ze in de klas mee oefenen, die ze ook in toetsenweken voorgelegd krijgen, uiteindelijk zelfs over een paar jaar op het eindexamen kunnen verwachten en toetsen die inhoudelijk goed getest zijn.

De cijfers die ik met de pre- en post- toetsen verzamel zal ik in SPSS verwerken, zodat ik kan analyseren of de resultaten significant van elkaar verschillen. Op die manier wordt mij duidelijk of mijn interventie heeft geholpen om de resultaten op de tekstbegrip toets te verhogen.

Na afloop van de post-toetsen heb ik de leerlingen in HV3C een vragenlijst in de vorm van een learner report in laten vullen. Volgens Janssen (1999) is een learner report letterlijk een leerverslag. De leerlingen vullen daarop hun ervaringen over lessen in. Op die manier kom je als docent te weten wat leerlingen naar eigen zeggen hebben geleerd en niet zozeer wat ze kennen en kunnen. Het learner report wat ik heb gebruikt is onderverdeeld in vier verschillende rubrieken. Janssen (1999) beschrijft in haar artikel hoe De Groot in 1980 deze vier rubrieken had bedacht. Volgens De Groot (1980) zijn leerervaringen in te delen op grond van het type leren (regels en uitzonderingen op regels) en op grond van de inhoud (over jezelf en over de wereld). Op die manier ontstaan vier rubrieken waarin de leerlingen hun leerervaringen kunnen plaatsen. De rubrieken zijn:

- A. Regels over de wereld Algemene regels, regelmatigheden, feiten, technieken, methodes kent. Weten hoe iets moet, hoe iets is, hoe iets in elkaar zit.
- B. Verrassingen over de wereld Ontdekkingen dat er uitzonderingen zijn: dingen die anders bleken dan je vroeger altijd dacht. Verrassingen over dingen.
- C. Regels over jezelf Over hoe je bent, hoe je reageert, hoe je het liefst of het beste werkt, waar je van houdt, waar je een hekel aan hebt.

- D.** Verrassingen over jezelf Uitzonderingen over jezelf. Ontdekt hebben dat je niet altijd zo bent als je dacht, dat je van andere dingen houdt, op een andere manier reageert, te werk gaat dan je altijd dacht.

Mijn learner report begon met een inleiding over learner reports, met een uitleg over de inhoud daarvan. Bovenaan iedere rubriek stond nog eens kort de uitleg over de betreffende rubriek gegeven zodat voor de leerling duidelijk was wat die rubriek inhield. Daarnaast bevatte iedere rubriek een paar zogenaamde aanloopzinnen zoals “Ik heb geleerd/gemerkt/ontdekt dat...”. Leerlingen konden die gebruiken om hun ervaringen aan te vullen.

In tabel 4 is schematisch te zien wanneer welke instrumenten worden ingezet.

Tabel 4). Onderzoeksinstrumenten

Klas	Voor	Tijdens	Na	
HV3C	Pre-toets 1	Interventie	Post-toets 1*	Cijfers + learner report
HV3B	Pre-toets 1	Geen interventie	Post-toets 2*	Cijfers

\*De inhoud van post-toets 1 en post-toets 2 zijn precies gelijk. Alleen de resultaten zullen waarschijnlijk verschillen.

## 2.6 Hypothesen

Ik heb de volgende hypothesen over de uitkomsten van mijn ontwerp geformuleerd.

- 1. Als ik de leerlingen laat oefenen met sorteertaken, dan zullen leerlingen verbanden eerder opmerken.*

Ik denk dat wanneer de leerlingen geoefend hebben met sorteertaken, ze verbanden in een tekst eerder kunnen vinden dan wanneer ze niet met sorteertaken hebben geoefend. Doordat de leerlingen zowel oefenen met sorteertaken, individueel en in groepsvorm, als zelf sorteertaken gaan maken, bekijft de informatie een stuk langer dan wanneer de leerlingen zelfstandig met meerkeuze vragen oefenen. Dit wordt ook veroorzaakt door het feit dat het oefenen met sorteertaken het diepste niveau van kennis aanspreekt, het situatiemodel. Rijlaarsdam (2005) beschrijft dat in de traditionele meerkeuze vragen het werkgeheugen van de leerlingen volledig in beslag wordt genomen door het lezen van de tekst, waardoor voor een leerproces weinig ruimte overblijft. Volgens Rijlaarsdam (2005) moeten we in het onderwijs situaties creëren waar de leerlingen meer doen dan communiceren. Er moeten

leersituaties ontstaan. Het is voor leerlingen heel lastig om aan te geven hoe ze aan bepaalde opdrachten hebben gewerkt, omdat er geen ruimte was in het werkgeheugen om daar ook nog eens over na te denken. Rijlaarsdam zegt daarover dat “het [...] dus een didactische opgave [is] om situaties te ontwerpen waarin leerlingen geïnvolveerd zijn, zodat hen de stoom uit de oren komt en tegelijkertijd een grote kans lopen dat hen een lampje gaat branden” (Rijlaarsdam 2005, 12). Zoals gezegd spreekt het oefenen van sorteertaken het situatiemodel aan: leerlingen kunnen tijdens het oefenen met de sorteertaken de nieuwe informatie uit de tekst integreren met hun voorkennis over tekstbegrip. En dus ontstaan er leersituaties waarin lampjes gaan branden.

*2. Als de leerlingen hebben geoefend met sorteertaken, dan krijgen de leerlingen een hogere score op hun eindtoets.*

Deze hypothese hangt samen met de vorige. Ik verwacht dat de leerlingen beter leren hoe tekstverbanden in een tekst zijn te herkennen met behulp van de sorteertaak oefening dan zonder de sorteertaak oefening. Doordat de leerlingen op deze manier oefenen met tekstverbanden zullen ze de tekstverbanden eerder herkennen omdat ze hebben geleerd hoe dat moet. Wanneer ze die eerder herkennen zal hun tekstbegrip in het algemeen ook beter worden, wat weer een positieve uitwerking heeft op de cijfers op tekstbegrip toetsen.

Om te kunnen berekenen of de leerlingen van mijn experimentele klas inderdaad een hogere score krijgen op hun toets krijgen dan leerlingen in de controle klas die geen sorteertaken krijgen, zal ik gebruik maken van significantie. Bij het berekenen van significantie ga je na in hoeverre de toets die je doet berust op toeval. Wanneer een waarneming significant is, is de kans op toeval bij een nameting klein. Wanneer een waarneming significant is wordt de zogenaamde nul-hypothese ( $H_0$ ) verworpen en de alternatieve hypothese ( $H_a$ ) voor waar aangenomen. Voor het berekenen van de significantie in dit onderzoek ben ik uitgegaan van de volgende hypothesen:

- Vergelijking voormeting HV3C ( $\mu_1$ ) met voormeting HV3B ( $\mu_2$ )

$$H_0 : \mu_1 = \mu_2$$

$$H_a : \mu_1 \neq \mu_2$$

- Vergelijking voormeting HV3C ( $\mu_1$ ) met nameting HV3B ( $\mu_3$ )

$$H_0 : \mu_1 = \mu_3$$

$$H_a : \mu_1 > \mu_3$$

- Vergelijking nameting HV3C ( $\mu_3$ ) met nameting HV3B ( $\mu_4$ )

$$H_0 : \mu_3 = \mu_4$$

$$H_a : \mu_3 > \mu_4$$

Deze hypothesen betekenen dat wanneer het verschil tussen de waarnemingen ( $\mu$ ) significant is, dat de antwoorden niet gelijk aan elkaar zijn. De nulhypothese ( $H_0$ ) wordt dan verworpen. Dat is bijvoorbeeld zo zijn wanneer de voormeting van HV3C ( $\mu_1$ ) niet gelijk is aan de voormeting van HV3B ( $\mu_2$ ).

Ik stel het significantieniveau voor dit onderzoek op  $p = < 0.05$ . De 'p' staat voor p-waarde, of ook wel de overschrijdingskans. De p-waarde geeft het significantieniveau van de waarneming aan. Een p van kleiner dan 0.05 betekent dat wanneer de p-waarde van een vergelijking onder dit getal uitkomt, dat de vergelijking significant is en dat de stelling bij herhaling dezelfde uitkomst geven.

*3. Als leerlingen geoefend hebben met sorteertaken, dan vinden ze deze leuker/meer motiverend vinden dan traditionele meerkeuzevragen.*

Ik laat de leerlingen aan het eind van de ontwerp lessen een learner report invullen. Daarin kunnen de leerlingen onder andere vertellen wat ze van de opzet en de inhoud van de lessen vonden, of ze de sorteertaken efficiënt vinden, of ze ze vaker zullen gebruiken, enz. Uit het onderzoek van Kamalski e.a. (2005) blijkt dat de leerlingen het maken van sorteertaken leuk vinden. De leerlingen in hun onderzoek zijn weliswaar jonger, maar toch verwacht ik dat ook de leerlingen in HV3C meer gemotiveerd raken door het maken van deze opdrachten.

### 3. Het ontwerp

---

In dit hoofdstuk bespreek ik de lessen die ik heb uitgevoerd. Ik heb deze lessen ontworpen aan de hand van de literatuur zoals besproken in hoofdstuk 1. Zie daar voor de begrippen die hier besproken worden. In een vijftal lessen wilde ik er voor zorgen dat leerlingen leerden hoe ze sorteertaken konden gebruiken om beter inzicht te krijgen in tekstverbanden. Het ontwerp bestond uit vijf lessen. Ik zal in onderstaande paragrafen een beeld van de lessen geven. Zie bijlage 3 voor de MDA lesplannen van het ontwerp.

#### 3.1 Les 1: 40 minuten

In de eerste les van het ontwerp maken de leerlingen een traditionele tekstbegrip toets. Deze toets is de zogenaamde 'nul-meting'. De resultaten van de toets worden geanalyseerd om te

bepalen waar de leerlingen cijfer matig staan vóór de interventies. De toets die de leerlingen krijgen is het examen VMBO 2001 tijdvak 1.

### 3.2 Les 2: 40 minuten

In deze les wordt de leerlingen duidelijk uitgelegd wat het nut/het doel is van de komende vier lessen. Daarnaast wordt de voorkennis over tekstverbanden van de leerlingen geactiveerd. Dat gebeurt doordat de leerlingen in groepjes van vier een woordweb maken op een placemat. De placemat wordt in vieren verdeeld, zodat iedere leerling op zijn of haar eigen deel begrippen op kan schrijven die volgens hem bij tekstbegrip horen. Vervolgens moeten de leerlingen in hun groepje overleggen over een top vijf van begrippen die bij tekstbegrip horen. Deze begrippen schrijven ze op het midden van de placemat. Daarbij wordt gebruik gemaakt van de werkvorm ‘samenwerkend leren’, zodat de leerlingen onderling van elkaar afhankelijk zijn en op die manier ook van elkaar leren. De belangrijkste begrippen over tekstbegrip dienen aan bod te komen. Die begrippen zijn tekstsoort, tekstdoel, voorkennis van de lezer, indeling van de tekst, hoofdgedachte, taalgebruik, betrouwbaarheid van de tekst, de betekenis van woorden en zinnen en tekstverbanden. Nadat alle leerlingen een top vijf hebben samengesteld worden deze top vijven klassikaal besproken door middel van een klassengesprek. De docent stuurt waar nodig naar de juiste begrippen. De les wordt afgesloten met een discussie en een conclusie over de belangrijkste begrippen.

### 3.3 Les 3 : 80 minuten (dubbel uur)

In deze les maken de leerlingen kennis met sorteertaken. De leerlingen krijgen eerst een powerpoint te zien waar de docent een sorteertaak modelt. De tekst die op de powerpoint staat is terug te vinden in bijlage 4. Daarin staat ondermeer een tekst die de leerlingen lezen, waarna de docent de kernwoorden uit de tekst haalt en vervolgens aan de hand van de kernwoorden sorteertaken maakt door de kernwoorden bij elkaar te zetten. Er moet benadrukt worden dat de leerlingen de woorden op basis van de tekst moeten sorteren! De tekst die ik voor de powerpoint heb gekozen gaat bewust over taal, omdat de leerlingen voor mijn ontwerp bezig waren met een blok taalbeschouwing. Het onderwerp van de tekst zal daardoor voor de leerlingen geen problemen opleveren, zodat ze alle aandacht kunnen richten op de sorteertaak die wordt gepresenteerd.

Na de powerpoint gaan de leerlingen zelfstandig aan de slag met een sorteertaak. De leerlingen krijgen eerst de tekst “Mooi, slim en nuttig” voor zich en daarbij een twintigtal woorden die van belang zijn voor die tekst. Deze tekst gaat wederom over taalbeschouwing en



is afkomstig uit het NRC Handelsblad (Koenen 1996). De leerlingen sorteren de woorden op basis van de tekst bij elkaar om te wennen aan het werken met sorteertaken. Nadat de leerlingen klaar zijn met de sorteertaken worden deze kort klassikaal besproken. Dit is een controle moment voor de docent en de leerling om na te gaan of ze op de goede weg zijn of dat er nog hulp nodig is.

Vervolgens gaan de leerlingen in groepjes aan de slag met het maken van sorteertaken. De teksten die klaar liggen zijn teksten uit het examen VMBO 2002 tijdvak 1. Bij een aantal teksten is door de docent een sorteertaak gemaakt. De leerlingen kiezen per groepje een tekst die ze individueel lezen. Vervolgens maken de leerlingen samen de sorteertaken. Ook dat is voor de leerlingen weer een controle moment. De leerlingen komen er op die manier achter hoe hun klasgenoten werken. Het doel van het samenwerken is om samen zoveel mogelijk verschillende combinaties met de kernwoorden te maken op basis van de tekst. Een extra opdracht hier is dat de leerlingen moeten aangeven welk verband er tussen de sorteertaken is. De verschillende verbanden komen voor het begin van deze tweede opdracht nog even kort klassikaal aan bod doordat de docent aan de leerlingen vraagt welke verbanden ze allemaal kennen. Daarna krijgen de leerlingen een stencil waarop de verschillende verbanden. Deze kunnen ze gebruiken bij het maken van de opdrachten. Zie voor dit stencil bijlage 6.

Tegen het eind van de les moet het groepje één favoriete combinatie uitkiezen die ze voor het bord uit kunnen leggen aan de rest van de klas. Samenwerkend leren is volgens Ebbens en Ettekoven (2005, p. 91) zeer effectief “voor een langdurige beklijving van het geleerde [omdat] de leerlingen de aangeboden informatie zelf bewerken, zelf beargumenteren, zelf herformuleren of zelf toepassen”. Door samenwerkend te leren moeten leerlingen “hun gedachten verwoorden en met de andere leerlingen [...] vergelijken” (idem). Door het groepswork onthouden de leerlingen de aangeboden informatie dus veel beter dan wanneer ze alleen individueel aan het werk zouden gaan.

De les wordt afgesloten met een nabespreking van de favoriete combinaties. Er komt een vertegenwoordiger uit ieder groepje voor de klas die de oplossing aan de rest van de klas uit legt.

#### 3.4 Les 4: 40 minuten

In de vierde les vormen de leerlingen wederom groepjes, ditmaal tweetallen. Deze keer gaan de leerlingen zelf sorteertaken ontwerpen bij aangeboden teksten. Op die manier leren de leerlingen goed na te denken over de verbanden in een tekst. Het doel hiervan is dat de leerlingen in het vervolg de tekstverbanden eerder herkennen op tekstbegrip toetsen. De teksten die voor de leerlingen klaar liggen zijn afkomstig uit het VMBO examen 2002 tijdvak

twee. Halverwege de les wisselen de leerlingen hun zelfgemaakte sorteertaken bij de teksten met een ander tweetal uit om door elkaar te laten maken en te beoordelen. De tweetallen die elkaars opgaven hebben gemaakt gaan aan het eind bij elkaar zitten om de opgaven te bespreken. Op die manier kunnen de leerlingen aan elkaar uitleggen waarom ze bepaalde combinaties hebben gemaakt.

### 3.5 Les 5: 40 minuten

In de laatste les van de ontwerp reeks maken de leerlingen wederom een toets met traditionele vragen, de post-toets, om na te gaan of hun tekstbegrip is vergroot. Deze toets is het VMBO examen van 2006, tijdvak 1. Daarnaast vullen de leerlingen een door mij ontworpen learner report in. Het doel van het invullen van het learner report is om te onderzoeken hoe de leerlingen de lessen hebben ervaren en wat ze er volgens henzelf van hebben geleerd. Welk leereffect heeft de interventie op de leerlingen?

### 3.6 Planning

Ik heb mijn ontwerp uitgevoerd in klas HV3C van mijn stageschool OSG De Meergronden. Deze klas bestaat uit 25 leerlingen die grotendeels afkomstig zijn van 2TL. De meesten gaan in schooljaar 2009-2010 naar 4HAVO. In overleg met mijn SPD<sup>8</sup> heb ik besloten dat de lessen van het ontwerp plaats vonden eind mei, na de meivakantie. De leerlingen waren op dat moment bezig met tekstbegrip en taalkunde, het laatste cijfer dat ze dit jaar zullen krijgen is een tekstbegriptoets. Het ontwerp sluit daar dus goed bij aan. De planning zag er als volgt uit.

Tabel 5) Planning ontwerp lessen

<b>Datum</b>	<b>Inhoud les</b>
19-05-'09	Pre-toets
26-05-'09	40 min. voorkennis ophalen en benadrukken leerdoelen
27-05-'09	80 min. oefenen met sorteertaken, zelfstandig en in groepjes
02-06-'09	40 min. zelf sorteertaken maken
03-06-'09	Post-toets + vragenlijst (learner report)

---

<sup>8</sup> SPD = School Practicum Docent, de stagebegeleider.

## 4. Uitvoering

---

De uitvoering van het ontwerp verliep goed. De leerlingen moesten wel wennen aan de ander soortige benadering van tekstbegrip, maar zodra ze merkten dat ze iets aan de oefeningen hadden begonnen ze het leuk te vinden. De eerste les van het ontwerp begon ik met het laten invullen van placemats om de voorkennis van de leerlingen te activeren. De leerlingen vonden de opdracht leuk, ze werkten goed samen en ze kwamen allemaal met een beargumenteerde top vijf. Aan het begin van de tweede les was het voor de leerlingen duidelijk dat ze gingen werken aan het vinden van tekstverbanden, omdat ze er zo slecht in waren. De leerlingen vonden het niet zo leuk om met tekstverklaren bezig te gaan, maar ze zagen het nut er wel van in, dus gingen ze goed aan de slag. De leerlingen begrepen hoe ze de sorteertaken op moesten lossen. Tijdens de derde les konden ze met behulp van een blad met daarop verschillende tekstverbanden prima aangeven welke combinaties van kernwoorden welke tekstverbanden aangaven. Tijdens de laatste les van het ontwerp moesten de leerlingen zelf aan de slag met het maken van tekstverbanden. Ze moesten kernwoorden zoeken in de teksten en vervolgens hun klasgenoten de verbanden daar tussen laten vinden. Dat ging heel goed, de leerlingen waren serieus en enthousiast met de opdracht bezig. Ze vonden het vooral ook heel leuk om elkaar te verbeteren of aan te vullen (“waarom heb je dit verband niet genoemd?” en “waarom is dit een opsommend verband en geen tegenstellend verband?”). Dat vond ik goed om te horen, ze waren duidelijk aan het nadenken over de verschillende mogelijkheden en ze hielpen elkaar om meer inzicht te krijgen in de verbanden.

De sfeer tijdens de lessen was dus prima. In eerste instantie hadden de leerlingen niet zo’n zin, maar uiteindelijk hebben ze met redelijk veel plezier en op een serieuze manier aan de opdrachten gewerkt. Achteraf gezien zou ik meer tijd hebben willen besteden aan de laatste les, waar de leerlingen zelf sorteertaken gingen ontwerpen. Dat vonden ze leuk, en er vielen veel kwartjes op dat moment. Toch denk ik niet dat ik de leerlingen minder had willen laten oefenen voordat ze zelf begonnen met het ontwerpen van sorteertaken, omdat het zo’n ander soort manier van omgaan met teksten is. Ze pikten wel snel op dat je woorden moest combineren, maar in eerste instantie was dat niet altijd op basis van de tekst. Dan zetten ze bijvoorbeeld de woorden “koe” en “schaap” bij elkaar, omdat het een opsomming van dieren is, terwijl ze in de tekst niks met elkaar te maken hoeven te hebben. Er was tijd nodig om dat goed duidelijk te maken. Ik zou dus een volgende keer meer lessen voor het ontwerp willen uittrekken, en de leerlingen dan meer zelf sorteertaken laten bedenken.

## 5. Evaluatie

---

In dit hoofdstuk zal ik de resultaten van het ontwerp bespreken. In dit hoofdstuk worden nog geen conclusies getrokken, deze komen ter sprake in het volgende hoofdstuk. Voor de duidelijkheid wordt hier eerst de centrale vraagstelling herhaald, waarna per meetinstrument de resultaten worden besproken. De resultaten in dit hoofdstuk zijn verkregen door berekeningen uit te voeren in het statistiek programma SPSS. De tabellen die in paragraaf 5.2 en 5.3 staan zijn daarom overgenomen uit of afgeleid van dat programma.

### 5.1 De centrale vraagstelling

De centrale vraagstelling van dit ontwerp was als volgt: “Leidt het gebruik van sorteertaken tot een betere herkenning van tekstverbanden, tot een hogere motivatie en tot betere resultaten op tekstbegrip toetsen in klas HV3C op OSG De Meergronden?”

Om tot een antwoord op deze vraag te komen heb ik de leerlingen voor en na het ontwerp een tekstbegriptoets afgenomen. Dezelfde toetsen heb ik door een parallelklas als controle groep laten uitvoeren, zij kregen geen extra lessen over sorteertaken. Om te achterhalen wat de leerlingen in mijn experimentele klas volgens henzelf hebben geleerd en of hun motivatie is verhoogd heb ik de leerlingen een learner report laten invullen. De resultaten van deze drie meetinstrumenten zal ik in de komende subparagrafen bespreken.

### 5.2 De pre-toets

Voordat ik begon met het uitvoeren van het ontwerp heb ik de leerlingen een pre-toets laten invullen. Dit was het VMBO eindexamen eerste tijdvak van het jaar 2001. Deze pre-toets heb ik zowel door HV3C als HV3B laten maken. HV3C is mijn eigen klas, waar ik mijn ontwerp heb uitgevoerd, HV3B is de klas van mijn SPD. Beide klassen hadden dezelfde voorkennis wat betreft tekstbegrip en waren dus goed vergelijkbaar. De pre-toets diende als nulmeting voor mijn ontwerp, na afloop van mijn interventie zouden beide klassen een post-toets krijgen om te kijken of er verandering zou zijn opgetreden in de resultaten. Meer over de post-toets is te vinden in de volgende paragraaf, 5.3. Op de pre-toets waren in HV3C 23 van de 25 leerlingen aanwezig. Omdat er geen tijd meer was om de andere twee leerlingen de toets in te laten halen heb ik hun cijfers op de post-toets weggelaten, omdat ze anders niet vergeleken

konden worden. Alle 24 leerlingen uit HV3B waren op zowel de pre- als de post-toets aanwezig.

In onderstaande tabel staan de resultaten op de pre-toets voor de twee klassen. In de eerste kolom staat de klas (C is HV3C, B is HV3B). In de tweede kolom staat het aantal leerlingen dat de toets heeft gedaan. In de derde en vierde kolom staat het laagste en hoogste cijfer dat de leerlingen behaald hebben. In de vijfde kolom staat het gemiddelde en in de zesde kolom ten slotte staat de standaard deviatie.

Tabel 6) Resultaten pre-toets beide klassen

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VoormetingC	23	2,0	7,5	5,522	1,4450
VoormetingB	24	3,8	7,0	5,550	,9160
Valid N (listwise)	23				

In bovenstaande tabel is te zien dat klas HV3C een gemiddeld cijfer heeft van 5,5 met als laagste cijfer een 2 en als hoogste cijfer een 7,5. Klas HV3B heeft als gemiddelde een 5,6 met als laagste cijfer een 3,8 en als hoogste cijfer een 7,0. Om te controleren of er een significant verschil tussen de twee gemiddelden op de pre-toets heb ik een t-toets uitgevoerd. Zoals beschreven in paragraaf 2.6 heb ik het significantie niveau gezet op  $p < 0,05$ . Omdat ik verwacht dat de cijfers bij de voormeting gelijk zullen zijn aangezien de klassen eenzelfde beginsituatie hebben, heb ik hier gekozen voor een tweezijdige toets. Ik wist ten slotte niet welke klas hoger zou scoren. Uit de paired samples t-test bleek dat de p-waarde 0.963 was. Dat is niet significant.

### 5.3 De post-toets

De post-toets was het examen VMBO 2006 tijdvak 1. Zowel de leerlingen uit HV3B als de leerlingen uit de experimentele klas HV3C deden deze zelfde toets. De leerlingen uit HV3B hadden het reguliere tekstbegrip programma gevolgd, de leerlingen uit HV3C hadden geoefend met sorteertaken.

In onderstaande tabel staan de resultaten op de pre-toets voor de twee klassen. In de eerste kolom staat de klas (C is HV3C, B is HV3B). In de tweede kolom staat het aantal leerlingen dat de toets heeft gedaan. In de derde en vierde kolom staat het laagste en hoogste cijfer dat de leerlingen behaald hebben. In de vijfde kolom staat het gemiddelde en in de zesde kolom ten slotte staat de standaard deviatie.

Tabel 7) Resultaten post-toets beide klassen

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
NametingC	23	4,3	8,3	6,570	,9503
NametingB	24	4,3	7,6	5,692	,8262
Valid N (listwise)	23				

In bovenstaande tabel is te zien dat de leerlingen uit HV3C op de post-toets gemiddeld een 6,6 halen, waarbij het laagste cijfer een 4,3 is en het hoogste cijfer een 8,3 is. Het gemiddelde van klas HV3B is en 5,7. Het laagste cijfer in die klas is eveneens een 4,3, het hoogste cijfer is een 7,6. Om de gemiddelden op de post-toets te kunnen vergelijken heb ik wederom een paired-samples t-test gedaan. Omdat ik verwachtte dat klas HV3C hoger zou scoren op deze toets heb ik de p-waarde die uit de t-test kwam door twee gedeeld zodat alleen de rechter waarde van de normaal verdeling wordt meegerekend. De p-waarde was daardoor 0,001. Dat is een significant verschil.

#### 5.4 Verschil tussen de pre- en post toets

Naast een vergelijking van de pre- en post toetsen moet er ook een vergelijking worden gemaakt tussen deze twee toetsen per klas. Allereerst HV3C. In onderstaande tabel staan de gemiddelden en het minimum en maximum van de pre- en de post-toets nog eens onder elkaar.

Tabel 8) Cijfers HV3C op de pre- en post toets

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VoormetingC	23	2,0	7,5	5,522	1,4450
NametingC	23	4,3	8,3	6,570	,9503
Valid N (listwise)	23				

In de tabel is te zien dat het gemiddelde van de leerlingen in deze klas met gemiddeld 1,048 punt omhoog is gegaan. Daarnaast is het laagste cijfer met 1,3 punt omhoog gegaan, en het hoogste cijfer is omhoog gegaan met 0,8 punt.

Verder is het hier de vraag of het verschil tussen de pre- en de post-toets significant van elkaar verschillen. Omdat ik verwachtte dat de leerlingen op de post-toets een hoger cijfer hadden gehaald, heb ik de p-waarde uit de paired samples t-test door twee gedeeld. De p-waarde die hier uitkwam was 0,002. Dit is een significant verschil.

De gemiddelden, het minimum en het maximum van HV3B op de pre- en de post-toets staan bij elkaar in onderstaande tabel.

Tabel 9) Cijfers HV3B op de pre- en de post-toets

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VoormetingB	24	3,8	7,0	5,550	,9160
NametingB	24	4,3	7,6	5,692	,8262
Valid N (listwise)	24				

In bovenstaande tabel is te zien dat het gemiddelde van HV3B op de post-toets met 0,142 punt omhoog is gegaan. Het laagste cijfer is met 0,5 punt omhoog gegaan. Het hoogste cijfer is met 0,7 punt omhoog gegaan.

Ook bij de controle groep HV3B heb ik een paired samples t-test uitgevoerd om te onderzoeken of er een significant verschil was tussen de pre- en de post-toets. De p-waarde was hier 0,542. Dit is geen significant verschil.

### 5.5 Tekstverbanden pre- en post-toets HV3C

Om te onderzoeken of de leerlingen in HV3C beter zijn geworden in het vinden van tekstverbanden, heb ik de vragen die gingen over tekstverbanden nader bekeken. De pre-toets bevatte vijf vragen over tekstverbanden, de post-toets bevatte zes vragen over tekstverbanden. In onderstaande tabel is te zien hoe vaak de leerlingen die vragen goed of fout hadden beantwoord. In de tweede kolom staat het nummer van de vraag zoals genummerd in het examen, in de derde kolom staat hoeveel leerlingen die vraag goed beantwoord hadden, in de vierde kolom staat het percentage van de leerlingen dat de vraag goed beantwoord had. In de vijfde kolom staat hoeveel leerlingen de vraag fout hadden beantwoord en in de zesde kolom staat het percentage van de leerlingen dat de vraag fout had beantwoord.

Tabel 10) Vragen over tekstverbanden

Toets	Vraag *	Goed	Percentage	Fout	Percentage
<b>Pre-toets</b>	6	9	39 %	14	61 %
	7	8	35 %	15	65 %
	13	7	30 %	16	70 %
	32	11	48 %	12	52 %
	34	7	30 %	16	70 %
<b>Totaal</b>		42	37 %	73	63 %
<b>Post-toets</b>	4	19	83 %	4	7 %
	6	15	65 %	8	35 %
	7	15	65 %	8	35 %
	18	17	74 %	6	26 %
	20	9	39 %	14	61 %
	21	7	30 %	16	70 %
<b>Totaal</b>		82	59 %	56	41 %

\* Het nummer van de vraag is het nummer zoals het in het examen staat.

In bovenstaande tabel is te zien hoe de leerlingen hadden gescoord op de pre- en de post- toets voor wat betreft vragen die specifiek over tekstbegrip gaan. Het eerste wat opvalt is dat de leerlingen op de pre-toets in totaal meer vragen fout hadden op verband-vragen dan op de post-toets. Zoals bij het totaal is te zien, hadden op de pre-toets 37 % van de leerlingen verband vragen goed, tegenover 63 % van de leerlingen die die bewuste vragen fout hadden. Bij het totaal van de post-toets is te zien dat 59 % van de leerlingen verband-vragen goed had, tegenover 41 % van de leerlingen die die vragen fout hadden.

Wat vervolgens opvalt, is dat op de pre-toets alle verband-vragen ongeveer even goed/slecht gemaakt werden. Alle vragen worden door ongeveer 30-50 % van de leerlingen goed beantwoord (tegenover 50-70% van de leerlingen die de vragen fout beantwoordde). Op de post-toets is er een ander beeld te zien. Sommige vragen zijn vaker goed gemaakt dan fout. Dat geldt voor vraag 4, 6, 7 en 18. Daarop wordt beduidend beter gescoord (65-85% van de leerlingen maakt de vraag goed) dan op vraag 20 en 21, waar 30-40% van de leerlingen de vraag goed beantwoord.



Toen ik nog wat beter naar de verband-vragen ging kijken, ontdekte ik dat er ruwweg twee soorten verband-vragen zijn. Ten eerste zijn er vragen die letterlijk vragen wat het verband is tussen twee alinea's. De leerlingen kunnen dan kiezen uit vier mogelijke antwoorden. Daarnaast is er nog een categorie antwoorden die niet letterlijk het woord 'verband' noemt, maar daar wel naar vraagt. Een voorbeeld daarvan is een vraag die begint met een citaat uit een bepaalde alinea van de gelezen tekst, waarna een vraag volgt als "in welke alinea wordt deze bewering tegengesproken?". Deze twee categorieën verband-vragen komen beide voor in de twee toetsen. In een schema ziet dat er als volgt uit.

Tabel 11) Verband vragen in de pre- en post-toets

Toets	Letterlijk verband	Omschreven verband
Pre-toets	Vraag: 6, 32, 34	Vraag: 7, 13
Post-toets	Vraag: 4, 6, 18	Vraag: 7, 20, 21

De vragen die het best waren beantwoord op de post-toets, vraag 4, 6 en 18 bevragen een letterlijk verband, terwijl de andere vragen, 20 en 21, een verband omschrijven. Dat geldt ook voor vraag 7, een vraag die ook goed gemaakt is door de leerlingen.

### 5.5 De learner reports

Zoals gezegd is een learner report een manier om te ontdekken wat de leerlingen zeggen zelf geleerd te hebben, over zichzelf en over de stof. In deze paragraaf zal ik laten zien wat de leerlingen op de learner reports hebben ingevuld. Van de 25 leerlingen in HV3C hebben uiteindelijk zes leerlingen de learner reports bij mij ingeleverd, door drie jongens en drie meisjes. In onderstaande tabel staat wat de verschillende uitspraken van de leerlingen waren. In de eerste kolom staat de rubriek waarin de uitspraak is gedaan. Zie voor een omschrijving van deze rubrieken nogmaals paragraaf 2.5. In de tweede kolom staat hoeveel leerlingen de uitspraak hebben gedaan. In de derde kolom staat de uitspraak die de leerlingen hebben gedaan. Wanneer meerdere leerlingen ongeveer dezelfde uitspraak deden, heb ik daar één algemene uitspraak van gemaakt. Bijvoorbeeld de uitspraken "ik weet hoe ik sorteertaken moet gebruiken" en "ik heb geleerd hoe ik sorteertaken op een toets kan gebruiken". Deze gaan over hetzelfde onderwerp, namelijk dat de leerling heeft geleerd de sorteertaak te gebruiken, en dus heb ik deze als eenzelfde uitspraak geteld en als zodanig in de tabel gezet.

Tabel 12) Resultaten learner reports

Rubriek	Lln.	Uitspraak
A	6	Ik heb geleerd hoe ik sorteertaken kan gebruiken bij een tekstbegrip toets
	4	Ik heb geleerd hoe ik naar verbanden in een tekst moet zoeken
	4	Ik heb geleerd hoe ik kernwoorden in een tekst kan ontdekken
	3	Ik heb ontdekt dat alinea's op veel verschillende manieren met elkaar in verband staan
	3	Ik heb geleerd dat er verschillende verbanden in een tekst kunnen zitten
	2	Ik heb geleerd om aan mijn klasgenoot uit te leggen (hoe een sorteertaak in elkaar zit)
	2	Ik heb geleerd in groepjes over teksten te praten
	2	Ik heb geleerd dat ik mijn keuzes uit kan leggen
B	5	Ik heb ontdekt dat je de tekst goed moet lezen om verbanden te vinden
	4	Ik heb ontdekt dat er sorteertaken bestaan
	3	Ik heb ontdekt dat verbanden vinden een soort puzzelen is
	3	Ik heb ontdekt dat tekstbegrip niet alleen maar vragen beantwoorden is
C	6	Ik heb ontdekt dat ik verbanden kan vinden
	6	Ik heb ontdekt dat ik zelf sorteertaken kan ontwerpen
	5	Ik heb ontdekt dat ik de kernwoorden in een tekst kan vinden
	4	Ik heb ontdekt dat ik sorteertaken best leuk vind om te maken
	4	Ik heb gemerkt dat ik sorteertaken handig vind
	3	Ik heb ontdekt dat ik op een andere manier naar teksten ben gaan kijken
	2	Ik heb ontdekt dat ik aan mijn klasgenoten uit kan leggen waar verbanden in een tekst zitten
D	4	Ik heb geleerd dat ik verbanden in een tekst kan vinden terwijl ik dacht dat ik slecht was in tekst begrip
	3	Ik dacht altijd dat ik slecht was in tekstbegrip maar ik ben wel goed in sorteertaken.
	3	Ik heb gemerkt dat ik tekstbegrip stom vind maar dat sorteertaken wel okee zijn
	2	Ik heb geleerd dat ik op een onhandige manier teksten las

Zoals uit bovenstaande tabel is te zien, hebben de zes leerlingen veel overeenkomende uitspraken gedaan over de lessen. Vooral rubriek A en rubriek C zijn veelvuldig ingevuld. Rubriek B en rubriek D zijn minder uitgebreid ingevuld maar toch kwamen daar ook veel overeenkomende uitspraken uit naar voren. Blijkbaar konden de leerlingen minder uitspraken doen over uitzonderingen dan over regels. Alle leerlingen hadden in alle rubrieken iets ingevuld.

## 6. Conclusie en discussie

---

In dit hoofdstuk worden conclusies verbonden aan de resultaten van het vorige hoofdstuk. Ik bespreek de resultaten per onderzoeksvraag en hypothese. Ten slotte volgen in de discussie een aantal mogelijke punten voor verder onderzoek.

### 6.1 Onderzoeksvragen

#### *6.1.1 Onderzoeksvraag 1*

*Vinden leerlingen in HV3C door de interventie meer tekstverbanden op tekstbegrip toetsen dan voor de interventie?*

Het antwoord op deze vraag is: ja. Uit paragraaf 5.5 was gebleken dat de leerlingen op de post-toets beter scoorden op verband-vragen dan op de pre-toets. In totaal had 59 % van de leerlingen op de post-toets de vragen goed beantwoord, tegenover 37 % van de leerlingen op de pre-toets. Op de post-toets had dus meer dan de helft van de leerlingen de vragen goed, terwijl dat eerst veel minder dan de helft was.

Opvallend is dat de leerlingen vooral goed scoorden op verband-vragen waar letterlijk naar het verband werd gevraagd. Dus vragen zoals “wat is het verband tussen alinea 3 en 4”. Vragen die met een omweg naar een verband vroegen bleven de leerlingen even moeilijk vinden. Dat betekent dat de leerlingen dus weliswaar beter zijn geworden in het herkennen van de verbanden, maar dat ze de vraag waarin naar een verband wordt gezocht wel letterlijk moet worden gesteld, anders is er geen verbetering te zien. Daar hadden de leerlingen dus meer training in moeten hebben.

Ten slotte geven de leerlingen in de learner reports ook aan dat ze beter zijn geworden in het vinden van tekstverbanden. Dat vind ik misschien nog wel mooier dan dat dat uit de cijfers blijkt, dat de leerlingen dat zelf zo ervaren. In rubriek A noemen vier leerlingen dat ze hebben geleerd hoe ze naar verbanden moeten zoeken en drie leerlingen zeggen dat ze hebben geleerd dat er verschillende verbanden in een tekst kunnen zitten. Dat zijn twee opmerkingen die van belang zijn bij het vinden van tekstverbanden. Blijkbaar wisten de leerlingen voorheen nog niet zo goed hoe ze naar de verbanden moesten zoeken.

In rubriek B noemen vijf leerlingen dat je voor het vinden van verbanden de tekst goed moet lezen. Ik ben heel blij dat de leerlingen dat hebben ervaren, omdat ik dat een belangrijk onderdeel van tekstbegrip vindt: het maken van een tekstbegrip toets begint met het goed lezen van de tekst.

In rubriek C noemen zes leerlingen dat ze verbanden kunnen vinden. Dat is dus letterlijk een antwoord op onderzoeksvraag 1. In rubriek D ten slotte noemen vier leerlingen dat ze niet gedacht hadden dat ze tekstverbanden zouden kunnen vinden omdat ze slecht waren in tekstbegrip.

Het is dus duidelijk dat de leerlingen inderdaad meer verbanden kunnen vinden dan voor de interventie.

#### 6.1.2 Onderzoeksvraag 2

*Worden de resultaten in HV3C op tekstbegrip toetsen beter door het gebruik van sorteertaken?*

Het antwoord op deze vraag is wederom ja. De cijfers van de leerlingen in HV3C zijn met 1 punt omhoog gegaan. De resultaten op de post-toets verschillen daarmee significant van de resultaten op de pre-toets. Ik ben bijzonder verrast door dit resultaat, ook al had ik in mijn plan van eisen gezet dat een gemiddelde van 6,5 een eis was in mijn ontwerp en dat nu dus is gelukt. De controle groep heeft de cijfers ook iets verbeterd, met 0,1 punt, maar dat verschil is niet significant. De resultaten van de klassen op de pre-toets verschilden niet significant van elkaar en waren dus goed met elkaar te vergelijken. Dat er zo'n duidelijk verschil is tussen de pre- en de post-toets moet dus wel door de interventie komen. Alle cijfers van beide klassen staan nog eens herhaald in onderstaande tabel.

Tabel 13) Cijfers pre- en post-toetsen HV3B en HV3C

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VoormetingC	23	2,0	7,5	5,522	1,4450
NametingC	23	4,3	8,3	6,570	,9503
VoormetingB	24	3,8	7,0	5,550	,9160
NametingB	24	4,3	7,5	5,692	,8262
Valid N (listwise)	23				

In de tabel is nog eens te zien wat de cijfers waren op de twee toetsen. Het gemiddelde dat er bovenuit springt is die op de post-toets van HV3C, waar de leerlingen gemiddeld een 6,6 halen.

De vraag is natuurlijk hoe het komt dat de cijfers in HV3C zo omhoog zijn gegaan. Een verklaring zou kunnen zijn dat de leerlingen beter zijn geworden in het vinden van tekstverbanden, zoals beschreven in de vorige paragraaf. Maar niet alle vragen gingen over tekstverbanden. Op de pre-toets konden de leerlingen 40 punten halen (samenvatting niet meegerekend), waarvan 8 over tekstverbanden. Dat is 20% van het totaal. Op de post-toets konden de leerlingen 30 punten halen, waarvan 6 over tekstverbanden. Ook dit is 20%. Wanneer we kijken naar het aantal goede antwoorden op de tekstverband vragen zien we dat de leerlingen niet al die vragen allemaal even goed maken. Dat betekent dus dat er meer beter moet zijn gegaan dan alleen die paar vragen over tekstverbanden om een punt hoger op het gemiddelde uit te komen. Dat kan twee oorzaken hebben. Ten eerste zou het kunnen dat de leerlingen door het gebruik van de sorteertaken niet alleen verband-vragen beter beantwoorden. Het zou ook heel goed zo kunnen zijn dat doordat de leerlingen de teksten anders/intensiever hebben leren lezen en daardoor andere vragen ook beter begrijpen. Wellicht zien ze meer structuur in de tekst. Wat ten tweede ook heel goed mogelijk is, is dat de leerlingen nog zo in de stof zaten omdat we het net hadden behandeld, dat er meer begrippen en dergelijke waren blijven hangen. De andere klas had op de traditionele manier geoefend met tekstbegrip. Dat wil zeggen dat de leerlingen zelfstandig bezig gingen met het maken van oude examens. Dan komen er waarschijnlijk minder begrippen of nieuwe inzichten voorbij dan op de manier waarop HV3C les heeft gehad over tekstbegrip.

### 6.1.3 Onderzoeksvraag 3

*Wat is de motivatie van de leerlingen in HV3C ten opzichte van sorteertaken?*

Voor een antwoord op deze vraag moeten we kijken naar de resultaten van de learner reports. Over het algemeen zijn alle uitspraken positief. Dat is al de eerste aanwijzing voor wat betreft de motivatie van de leerlingen, ze vinden de opdrachten niet vervelend om te maken. Dat is natuurlijk gebaseerd op slechts zes learner reports, maar toch is het een opvallende tendens. Toen ik aan het begin van mijn ontwerp aan mijn leerlingen vroeg wat ze van tekstbegrip vonden noemden de meeste van hen “saai”, “vervelend”, enzovoort. In rubriek A is te zien dat veel leerlingen aangeven dat ze hebben geleerd hoe verbanden te vinden zijn, waar kernwoorden staan, hoe ze hun keuzes uit kunnen leggen, enzovoort. Wanneer leerlingen iets geleerd hebben en dat toe kunnen passen werkt dat motiverend. Het is niet zo dat ze het “toch niet kunnen”, zoals ze in het begin aangaven, ze hebben door hoe ze verbanden kunnen leggen. In rubriek B noemen een paar leerlingen het werken met sorteertaken “puzzelen”. Dat was ook uit het onderzoek van Kamalski e.a. (2005) gekomen en ik geef de leerlingen daarin ook wel gelijk. Doordat ze op zoek gaan naar verbanden door kernwoorden met elkaar moeten verbinden zijn ze in feite ook aan het puzzelen. In rubriek C noemen weer veel leerlingen dat ze van alles geleerd hebben, maar ook dat ze de sorteertaken “best leuk” vonden om te maken. Ook zeggen ze dat ze sorteertaken handig vinden. In rubriek D ten slotte zeggen 3 leerlingen dat ze tekstbegrip nog steeds niet leuk vinden, helaas, maar dat ze sorteertaken wel leuk vinden om te doen. De leerlingen noemen hier ook dat ze door sorteertaken er achter zijn gekomen dat ze toch niet zo slecht zijn in tekstbegrip als ze dachten.

Dit zijn al met al behoorlijk positieve berichten. Daarom kan ik op deelvraag drie antwoorden dat de motivatie van de leerlingen voor tekstbegrip door het werken met sorteertaken omhoog is gegaan. Ze vinden de sorteertaken leuk en staan daar absoluut niet negatief tegenover.

## 6.2 Hypothesen

Naast onderzoeksvragen had ik ook een drietal hypothesen geformuleerd. Dat zijn de volgende drie:

1. Als ik de leerlingen laat oefenen met sorteertaken, dan zullen leerlingen verbanden eerder opmerken.
2. Als de leerlingen hebben geoefend met sorteertaken, dan krijgen de leerlingen een hogere score op hun eindtoets.

3. Als leerlingen geoefend hebben met sorteertaken, dan vinden ze deze leuker/meer motiverend vinden dan traditionele meerkeuzevragen.

Zoals kan worden afgeleid uit de conclusies van paragraaf 6.1 kloppen al mijn hypothesen. De leerlingen merken eerder verbanden op, ze halen hogere scores en ze vinden de sorteertaken leuk. In tegenstelling tot eerdere tekstbegrip vragen.

## 7. Nawoord

---

Ik heb veel geleerd door het maken van dit ontwerp. Ik vond het erg leuk om op onderzoek te gaan naar mogelijke oplossingen voor het probleem. Toen ik eenmaal het artikel van Kamalski e.a. (2005) had gelezen werd mijn ontwerp bijna van probleemgeoriënteerd naar wensgeoriënteerd, omdat ik zo benieuwd was of sorteertaken mijn leerlingen ook zouden helpen. Ik ben heel blij dat dat inderdaad zo was, gezien de resultaten op de post-toets. Ik vond het leuk om te zien dat de leerlingen serieus aan de slag gingen met de sorteertaken, ze waren er echt druk en enthousiast mee bezig!

### Bijdrage aan mijn persoonlijke ontwikkeling

In heb bij het maken van dit ontwerp vooral gewerkt aan mijn vakdidactische en organisatorische competenties. Ik heb ten eerste geleerd om veel literatuur te gebruiken bij het ontwerpen van lessen. Dit sluit aan bij mijn voornemen aan het eind van het eerste semester om meer vakdidactische literatuur te lezen en te gebruiken, aansluitende bij mijn vakdidactische competentie. Voorheen gebruikte ik vooral het lesboek, ervaringen van docenten en ook wel literatuur, maar niet in de hoeveelheid zoals ik hier heb gebruikt. Ik moest een goede afweging maken om niet alle interessante literatuur te gebruiken die ik tegenkwam, anders zou het ontwerp veel te breed worden. Mijn ontwerp is voor mijn gevoel nu toegespitst op twee samenhangende delen: het verbeteren van tekstbegrip door middel van sorteertaken en het vergroten van de motivatie van leerlingen door middel van sorteertaken. Ik ben me er altijd van bewust geweest dat zoiets als motivatie natuurlijk niet in een paar lessen totaal te veranderen is. Waarschijnlijk blijven de leerlingen tekstbegrip niet leuk vinden, maar ik heb ze nu gelukkig wel een handvat aangeboden om het voor henzelf makkelijker te maken, zodat ze de toetsen met iets minder tegenzin maken. Daarnaast heb ik de lessen over tekstbegrip wel leuk gemaakt. De leerlingen vonden het leuk om met de sorteertaken te werken. Voorheen vonden ze het nooit leuk om tekstbegrip te oefenen. Dat vind ik een belangrijk verschil.

Daarnaast heb ik geleerd om verder vooruit te plannen, voornemens mijn organisatorische competentie in mijn werkplan. Voorheen maakte ik lessen die een of twee uur in beslag namen, nu moest ik enkele weken vooruit denken om die lessen al te plannen zodat ze samenhangen met de andere lessen. Daardoor kon ik de leerlingen een duidelijker overzicht van de lessen geven: wat wanneer gebeurt en hoe lang ze daar de tijd voor hebben.



Daarnaast kon ik door dit overzicht ook een ander persoonlijk leerdoel verbeteren: aan de leerlingen uitleggen wat het (leer)doel van de lessen is. Al deze punten komen mij denk ik goed van pas in mijn toekomstige loopbaan als docent.

### Verbeterpunten voor het ontwerp

Uiteraard zijn er enkele verbeterpunten te vinden in dit ontwerp. Ten eerste had ik gewild dat ik meer lessen had uitgetrokken voor het zelf laten ontwerpen van de sorteertaken. De leerlingen vonden dat erg leuk en gingen serieus op zoek naar allerlei verschillende combinaties. Ze hadden hier nu eigenlijk te weinig tijd voor, vooral voor het nabespreken van de zelfgemaakte sorteertaken. Helaas kon ik geen extra les inplannen omdat ik aan het eind van het schooljaar zat en er nog andere dingen op het programma stonden.

Een tweede verbeterpunt is dat ik meer learner reports had willen krijgen. Zes learner reports op 25 leerlingen is niet veel. Ik was wel blij verrast door de leerlingen die het learner report wel in hadden geleverd, het waren niet alleen de ijverige meisjes maar ook de stoere jongens die moeite hadden met tekstbegrip en Nederlands in het algemeen die me het learner report opstuurden. Op die manier denk ik toch een globaal beeld te hebben gekregen van wat de leerlingen in HV3C volgens henzelf hebben geleerd. In het vervolg zou ik in ieder geval liever de learner reports bijvoorbeeld uit willen delen zodat de leerlingen ze in de klas invullen. Op die manier ben ik er zeker van dat ik meer learner reports terugkrijg.

Ten derde, leerlingen herkennen verbanden beter, maar alleen wanneer er letterlijk naar wordt gevraagd. Dus bijvoorbeeld “wat is het verband tussen alinea 1 en 3”. Wanneer een verband-vraag het verband omschrijft maar niet letterlijk noemt dan wordt de vraag vaker fout beantwoord. In het vervolg zou ik daarom meer aandacht aan de vragen willen besteden waar de sorteertaken van pas kunnen komen. Op die manier verwacht ik dat de leerlingen nog beter worden in het maken van de toetsen. Daar was in mijn ontwerp echter geen ruimte voor, dus dat zou een uitbreiding van het aantal lessen moeten betekenen.

Ten slotte had ik voor een volledig beeld nog graag een extra toets willen doen na bijvoorbeeld een paar maanden, om te controleren of de (in mijn ogen enorme) verbetering van de cijfers van lange duur is. Ik kan me voorstellen dat de leerlingen beter zijn geworden in tekstbegrip omdat we er zo druk mee bezig zijn geweest op een andere manier dan normaal, maar de vraag is dan of de leerlingen na een tijdje, wanneer de lessen weer wat langer geleden zijn, nog steeds een beter cijfer halen. En of ze nog steeds sorteertaken gebruiken.

Ik vind het leuk dat ik de mogelijkheid heb gekregen om een eigen lessenreeksje op te zetten, zowel van het ILO als van mijn stageschool OSG De Meergronden. Ik hoop dat ik in de toekomst vaker lessenreeksen kan gaan ontwikkelen!

## Literatuur

Bimmel, P. Canton, J. Fasoglio, D. Rijlaarsdam, G. (HOT) (2008). *Handboek Ontwerpen Talen*. Derde uitgave van de Kohnstamm Kennisreeks, Vossiuspers UvA, Amsterdam, 2008.

Bonset, H. De Boer, M. Ekkens, T. (2005). *Nederlands in de onderbouw. Een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho

Dornyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press

Ebbens, S. Ettekoen, S. (2005) *Effectief Leren. Basisboek*. Noordhoff Uitgevers B.V.

Ekens (2008) *Activerende lees- en schrijflessen. Een handreiking voor het vak Nederlands in de 2<sup>e</sup> fase*. Enschede: SLO

Groot, A.D. de (1980). Over leerervaringen en leerdoelen. In *Handboek voor de onderwijspraktijk*, 10 (november), B.1 - B. 18. Deventer: Van Loghum Slaterus.

Janssen, T. (1999). Iets van herkenning en opluchting. Een onderzoek naar leereffecten van literatuuronderwijs. In *Docentengids, okt*

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.

Koenen, L., (1996) Mooi, slim en nuttig. Zeven redenen om van taalkunde een schoolvak te maken. In: *NRC Handelsblad*.

Peer, W. van (1987). Spelling in stelling. Een didactische visie. *Levende Talen*, 417-8 , 23-28 en 118-122

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

## Bijlage 1: Cijfers tekstverklaren vóór het ontwerp

---

Tabel a.) Cijfers tekstverklaren

<b>Leerling</b>	<b>Toets 1 (oktober 2008)</b>	<b>Toets 2 (februari 2009)</b>
a	5.7	5,2
b	5.3	7,6
c	7.2	5,2
d	5	6,1
e	6.3	6,7
f	6.3	6,4
g	6.7	5,5
h	5.7	5,5
i	6.2	5,5
j	5.3	5,5
k	5.8	6,9
l	7.2	6,4
m	6.8	5,2
n	7.5	4,9
o	5.7	6,8
p		4,3
q	5	5,5
r	4.2	4,6
s	6	5,8
t	5.8	5,2
u	5.8	
v	6.4	5,2
w	6.8	6,7

x	4,2	4,3
<b>Gemiddelde</b>	<b>5,3</b>	<b>5,7</b>

## Bijlage 2 : Overzicht van de vragen bij tekstbegrip toetsen

---

Voor onderstaande tabel heb ik acht willekeurige tekstbegrip toetsen bestudeerd op het soort vragen dat wordt gebruikt bij de teksten. De rubrieken die vertikaal in de bovenste rij staan zijn de rubrieken die door Bonset e.a. (2005, p. 87) genoemd zijn. Horizontaal staan de toetsen. De getallen in de tabel geven aan hoe vaak dat soort vragen in een bepaalde toets zijn voorgekomen.

Tabel b.) Soorten vragen bij toetsen

Toets	tekstsoort	voorkennis	indeling, hoofdedachte	taalgebruik	betrouwbaarheid, informatiewaarde	betekenis woorden	tekstverbanden	Totaal vragen
CITO MAVO 1999 1	5	1	13	3	1	3	8	34
CITO MAVO 2000 2	12	1	10	4	0	1	6	34
CITO MAVO 2001 1	11	2	10	5	0	2	7	37
CITO MAVO 2001 2	14	2	10	4	0	0	5	35
CITO MAVO 2002 1	13	1	10	5	0	2	4	35
Teksten Dansen	6	0	5	1	0	0	9	21
Teksten Slaven	2	1	2	0	0	0	3	8
Teksten Parnassia	0	2	7	2	1	1	3	16
Totaal soorten vragen	63	10	66	24	2	9	46	

In tabel b.) is te zien dat er een aantal vragen zijn die vaker worden gebruikt dan andere vragen. De volgorde van de vragen is als volgt, met op nummer één het meest gebruikte soort vragen en op zeven de minst gebruikte.

1. Indeling
2. Tekstsoort
3. Tekstverbanden

4. Taalgebruik
5. Voorkennis
6. Betekenis van woorden
7. Betrouwbaarheid

Vragen over tekstverbanden staan op nummer drie, en worden dus zeer veel gebruikt in tekstbegrip toetsen.

In totaal zijn er 220 vragen onderzocht (een optelsom van de laatste kolom). In totaal waren 45 vragen daarvan vragen over tekstverbanden. Dit houdt in dat de tekstverbanden 21 procent van het totaal aantal vragen inneemt, oftewel een vijfde.

$$(45 / 220) * 100 = 20.5 \%$$



## Bijlage 3: MDA lesplannen bij ontwerp

---

16-06-'09 les 2 (40 minuten)

Ontwerplessen: nr. 2

### *Beginsituatie*

In de vorige les hebben de leerlingen een tekstbegrip toets gemaakt, de pre-toets. Vandaag begint de eerste les van het ontwerp. De leerlingen hebben een hoop voorkennis en die wil ik door middel van deze les activeren, zodat ze die kennis kunnen delen met klasgenoten waardoor ze beter begrip krijgen van de verschillende termen die bij tekstbegrip horen. Daarnaast kunnen ze die kennis later in het ontwerp creatief toepassen in een nieuwe situatie.

### *Leerdoelen*

- De leerlingen hebben hun voorkennis over tekstbegrip expliciet gemaakt.
- De leerlingen hebben hun kennis over tekstbegrip uitgebreid door elkaar uitleg te geven over de begrippen die ze kennen.
- De leerlingen zijn in staat de volgende begrippen te reproduceren: tekstsoort, tekstdoel, voorkennis van de lezer, indeling van de tekst, hoofdgedachte, taalgebruik, betrouwbaarheid van de tekst, de betekenis van woorden en zinnen en tekstverbanden.

### *Leeractiviteiten*

- De leerlingen integreren hun voorkennis met nieuw aangeboden kennis van zowel hun klasgenoten als van de docent. De leerlingen vergroten daarmee hun begrippenapparaat voor tekstbegrip.
- De leerlingen beschrijven welke voorkennis ze hebben over tekstbegrip.
- De leerlingen bediscussiëren per groepje de verschillende begrippen op papier.
- De leerlingen beoordelen elkaars begrippen en maken samen een beredeneerde top vijf.
- De leerlingen kunnen de begrippen beter onthouden en ze kunnen in grote lijnen aangeven welke begrippen bij tekstbegrip horen.

### *Werkvorm*

Introductie les: klassikaal

Ideeën bedenken en opschrijven: individueel

Ideeën delen: placemat en samenwerkend leren

Ideeën uitwisselen: klassengesprek

Les afsluiten: klassikaal

### *Materiaal*

Vellen A2 papier (de placemats)

Stiften in verschillende kleuren

Tafels in groepsopstelling

Het bord

### *Tijdsplanning*

Binnenkomen van de leerlingen en uitdelen placemats:  $\pm 5$  minuten

Doelen van de les en uitleg werken met de placemats:  $\pm 5$  minuten

Denken, delen, uitwisselen:

Nadenken over en opschrijven van kenmerken van tekstbegrip:  $\pm 5$  minuten

Delen van de ideeën over tekstbegrip en het maken van een top 5, in het groepje:  
 $\pm 10$  minuten

Klassengesprek over de verschillende top 5en (beredeneerde keuzes) en sturen naar de juiste begrippen:  $\pm 10$  minuten

Afsluiten les: conclusies en vooruitwijzen naar de volgende les:  $\pm 5$  minuten

<p><i>Beginsituatie</i></p> <p>In de vorige les hebben de leerlingen hun voorkennis over tekstbegrip geactiveerd, vandaag gaan de leerlingen aan de slag met het begrip “tekstverbanden”.</p>
<p><i>Leerdoelen</i></p> <p>De leerlingen zijn in staat de tekstverbanden binnen een tekst te herkennen en met elkaar te verbinden door middel van (het oefenen met) sorteertaken.</p>
<p><i>Leeractiviteiten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De leerlingen brengen kernbegrippen met elkaar in verband aan de hand van een tekst.</li> <li>- De leerlingen tonen aan hoe zij tekstverbanden in de tekst classificeren.</li> <li>– De leerlingen beargumenteren waarom ze de selecties hebben gemaakt</li> <li>- De leerlingen integreren hun kennis met die van hun groepsgenoten, om op die manier tot een beargumenteerde keuze te komen over de tekstverbanden die ze in een tekst vinden.</li> </ul>
<p><i>Werkvorm</i></p> <p>Starten les en uitleg sorteertaken: klassikaal, modelling</p> <p>Oefenen met sorteertaken: individueel</p> <p>Nabespreking: klassikaal</p> <p>In groepjes sorteertaken oefenen: groepswerk</p>
<p><i>Materiaal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Teksten</li> <li>– Sorteertaken bij de teksten</li> <li>– Pen en papier</li> <li>– Bord</li> <li>– Powerpoint en beamer</li> <li>– Laptop</li> </ul>
<p><i>Tijdsplanning</i></p> <p>Binnenkomen en planning van vandaag: 5 minuten</p> <p>Modelling sorteertaken (met powerpoint): 5 minuten</p> <p>Oefenen met sorteertaken: 15 minuten</p> <p>Ideeën en antwoorden uitwisselen: 10 minuten</p> <p>In groepjes sorteertaken maken en favoriete oplossingen kiezen: 20 minuten</p> <p>Nabespreking voor de klas: 25 minuten</p> <p>Afsluiten van de les: 5 minuten</p>

<p><i>Beginsituatie</i></p> <p>De leerlingen hebben in de vorige les veel geoefend met sorteertaken, vandaag gaan ze ze zelf ontwerpen.</p>
<p><i>Leerdoelen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De leerlingen zijn in staat uit een willekeurige tekst twintig kernbegrippen te selecteren en daarmee de verbanden in een tekst weer te geven.</li> <li>- De leerlingen kunnen beargumenteren waarom ze voor de door hen geselecteerde combinaties van kernbegrippen hebben gekozen om een verband in de tekst aan te geven.</li> </ul>
<p><i>Leeractiviteiten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– De leerlingen analyseren een tekst op kernbegrippen.</li> <li>– De leerlingen selecteren een twintigtal kernbegrippen uit de tekst.</li> <li>- De leerlingen brengen de kernbegrippen uit de tekst met elkaar in verband.</li> <li>– De leerlingen combineren kernbegrippen om op die manier sorteertaken te ontwikkelen.</li> <li>– De leerlingen beargumenteren waarom ze voor de (combinaties van) kernbegrippen hebben gekozen.</li> <li>– De leerlingen laten aan klasgenoten zien wat de juiste oplossing van hun sorteertaak is. Daarmee rechtvaardigen de leerlingen hun keuzes.</li> </ul>
<p><i>Werkvorm</i></p> <p>Opstarten les: klassikaal</p> <p>Sorteertaken ontwerpen: groepswerk (tweetallen)</p> <p>Korte onderbreking, uitwisselen van werk: klassikaal</p> <p>Sorteertaken klasgenoten lezen en maken: groepswerk (tweetallen)</p> <p>Afsluiten les: klassikaal</p>
<p><i>Materiaal</i></p> <p>Teksten</p> <p>Papier en pennen</p> <p>Aantekeningen van de vorige lessen</p>
<p><i>Tijdsplanning</i></p> <p>Binnenkomen, tweetallen vormen, teksten uitdelen: 5 minuten</p> <p>In tweetallen teksten lezen, sorteertaken ontwerpen: 15 minuten</p> <p>Uitwisselen van kernbegrippen: &gt; 5 minuten</p> <p>Maken sorteertaken ander tweetal: 15 minuten</p> <p>Afsluiten les: &gt; 5 minuten</p>



## Bijlage 4: Inhoud powerpoint les 2

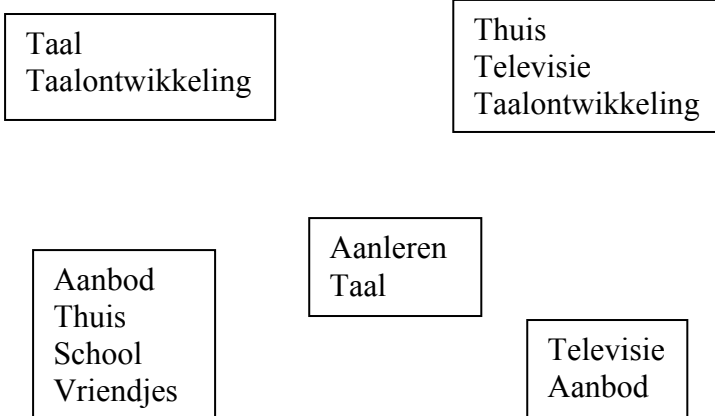
---

### Sorteertaken

Want hoe, waar en wanneer leert een kind een taal? Bepaalde delen van de taal worden thuis aangeleerd, andere delen op school, en weer andere delen bij vriendjes en vriendinnetjes. Het thuisdeel kan aangevuld worden door bijvoorbeeld de televisie. *Sesamstraat* is bijvoorbeeld een programma waarin veel woorden en begrippen steeds opnieuw worden aangeboden. Het is goed voor de taalontwikkeling van kinderen als zij vaak naar dit soort programma's kijken.

Want hoe, waar en wanneer leert een kind een taal? Bepaalde delen van de taal worden thuis aangeleerd, andere delen op school, en weer andere delen bij vriendjes en vriendinnetjes. Het thuisdeel kan aangevuld worden door bijvoorbeeld de televisie. *Sesamstraat* is bijvoorbeeld een programma waarin veel woorden en begrippen steeds opnieuw worden aangeboden. Het is goed voor de taalontwikkeling van kinderen als zij vaak naar dit soort programma's kijken.

- Taal
- Taalontwikkeling
- Aanleren
- Thuis
- School
- Vriendjes
- Televisie
- Aanbod



## Bijlage 5: Sorteertaken oefenen

---

Sorteertaken oefenen HV3C - Opdracht 1 bij tekst 1: **“Dank u wel, alstublieft”**

1. De Nederlandse service
2. Houding van personeel
3. Irriteren
4. Klagen
5. Dienstverleners
6. Vriendelijkheid
7. Beleefdheid
8. Verwachtingen van de klant
9. De klant is koning
10. Krijgen van informatie
11. Rekening houden met elkaar
12. De Nederlandse Spoorwegen
13. Respect
14. Persoonlijke service
15. Opdringerig personeel
16. Klanttevredenheid
17. Informatietelefoonnummers
18. Schelden
19. Consumentenonderzoek

Opdracht bij tekst 2: **“Halalvoedsel voor de Nederlandse moslim”**

1. Experimenteren
2. Reine dieren
3. Anderhalf miljoen moslims
4. Avonduren
5. Concurrenten
6. Integratie

7. Supermarkten
8. Halalslagers
9. Stormloop
10. Afzetmarkt
11. De Konmar
12. Halalvoedsel
13. Vertrouwen
14. Een blijvertje
15. Doelgroep
16. Jonge moslims
17. Mond-op-mond-reclame

Opdracht bij tekst 4: **“Onvoltooid puberbrein”**

1. Hersenonderzoekers
2. Opzienbarende veranderingen
3. Vermogen tot zelfbeheersing
4. Verbindingen tussen emotionele- en denk-gebieden
5. Ontwikkelingsfase
6. Mysterie
7. Geslachtsrijping
8. Michel Hofman
9. Slechte invloed
10. Puberteit
11. Buitengewoon gedrag
12. Gezonde ontwikkeling
13. Hersenschors
14. Behoeft om ervaring op te doen
15. Chemische stoffen en slaapgebrek
16. Roerige periode
17. Emoties
18. Het verwerken van zintuiglijke en motorische informatie
19. Het brein



Sorteertaken oefenen HV3C – Opdracht bij “**Mooi, slim en nuttig**”

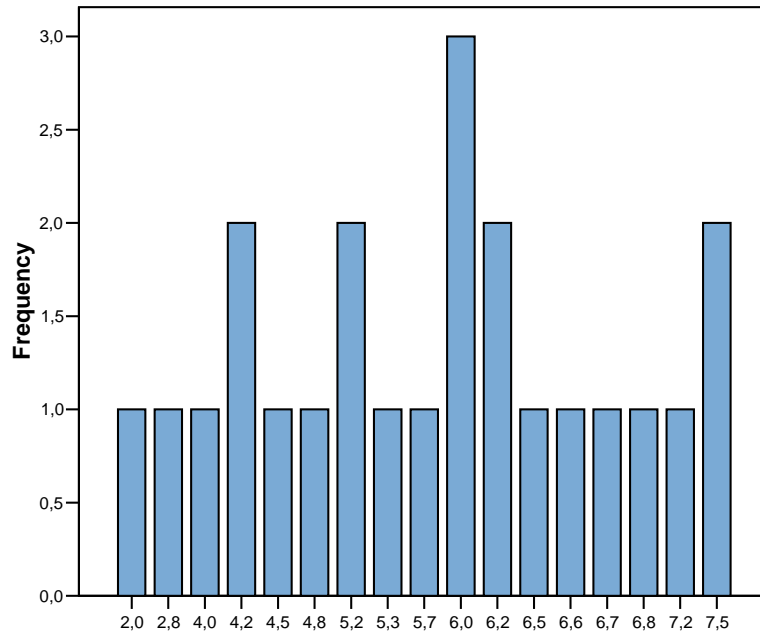
1. taalproblemen
2. neurologische afwijkingen
3. losse woorden
4. leenwoorden
5. Black English
6. hersenbeschadiging
7. Amala en Kamala
8. verloedering
9. dyslexie
10. dode talen
11. Russisch
12. taalles
13. vertaalcomputers
14. Turks
15. niet gek
16. moeite met lezen
17. uitspraakregels
18. gebarentaal
19. afasie
20. spellingsveraderingen
21. het Nederlands is een moeilijke taal
22. primitieve talen
23. wolven

## Bijlage 6: Overzicht tekstverbanden

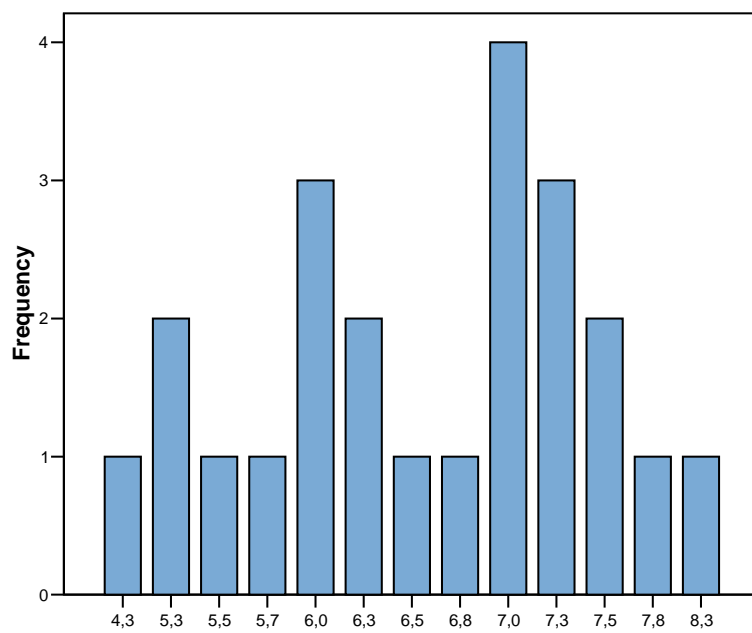
Verband	Signaalwoorden	Voorbeeldzin
Conclusie	Dus, concluderend, kortom	Het is mooi weer, dus ik ga naar het strand.
Opsomming	En, ook, bovendien, ten eerste... ten tweede, verder	Ten eerste vind ik die telefoon mooi en ten tweede handig.
Oorzaak - gevolg	Doordat, daardoor, want, zodoende	Doordat ik in het weekend ziek was kon ik niet mee op kamp.
Reden	Omdat, want, daarom, immers	Ik ben vrolijk, want de zon schijnt.
Samenvatting	Kortom, samenvattend	Ik ben vandaag naar school geweest en naar balletles. Kortom, het was een drukke dag
Tegenstelling	Maar, daarentegen, toch, echter, integendeel, enerzijds... anderzijds	Ik zou thuis blijven vanavond. Toch ga ik naar de bioscoop.
Uitleg	Zo, bijvoorbeeld, dat wil zeggen, met andere woorden	Jan is niet zo aardig, zo heeft hij mij gister uitgelachen.
Vergelijking	Net zoals, evenals, vergelijkbaar met	Almere heeft net zoals Zandvoort een strand.
Voorwaarde	Als, indien, op voorwaarde dat, tenzij	Ik ga vandaag naar het strand, tenzij het regent.

## Bijlage 7: Kolom diagrammen

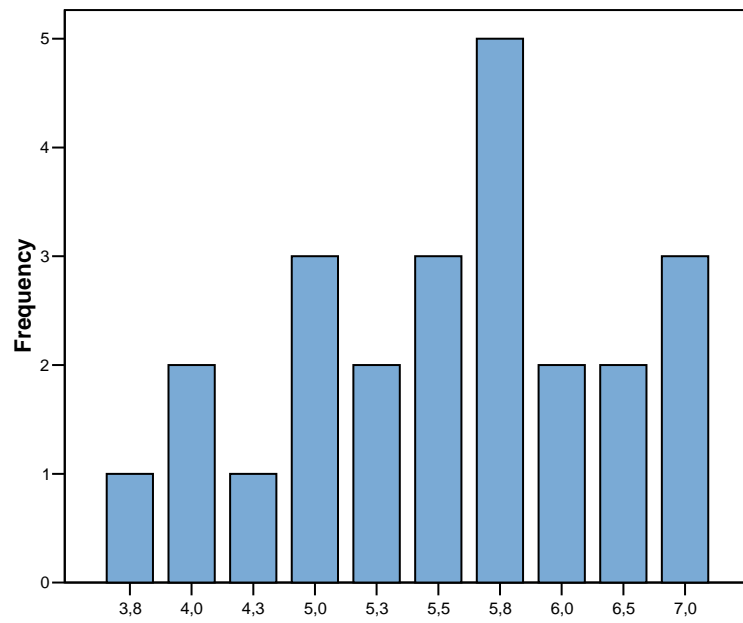
**Voormeting HV3C**



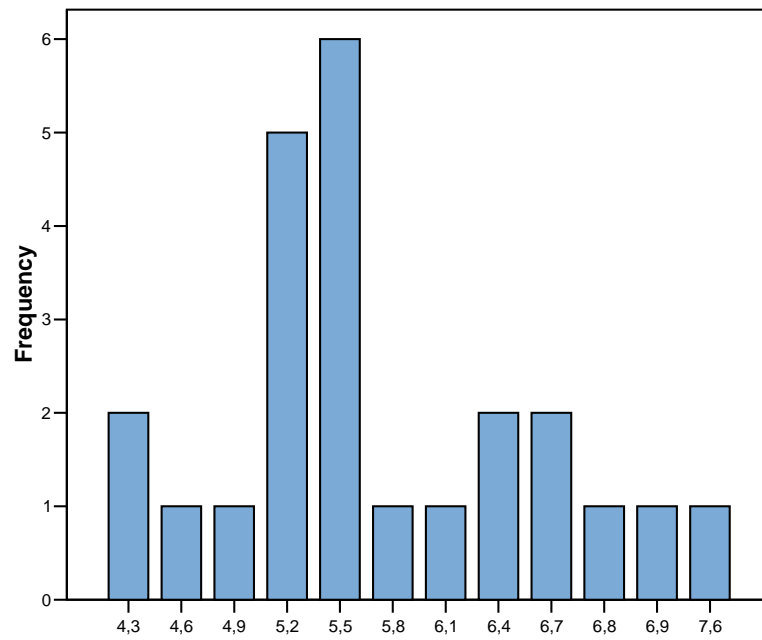
**Nameting HV3C**



**Voormeting HV3B**



**Nameting HV3B**



## Bijlage 8: Learner report

### **Vooraf**

De laatste paar weken zijn we in de klas bezig geweest met het oefenen van tekstbegrip door middel van sorteertaken. Ik wil er door middel van deze vragenlijst achter komen wat jullie daar volgens jullie zelf van geleerd hebben. Ik wil bijvoorbeeld weten wat je hebt onthouden van de lessen, wat je in de toekomst zal doen bij het maken van tekstbegrip toetsen en wat voor kennis, inzichten, vaardigheden en houdingen je hebt geleerd tijdens de lessen over tekstbegrip.

De vragenlijst is iets anders dan je gewend bent, eigenlijk is het meer een "leerverslag". Daarin vraag ik je om na te denken over wat je volgens jou zelf geleerd hebt tijdens de lessen tekstbegrip en sorteertaken. Ik vraag je je ervaringen op te schrijven in zogenaamde "leerzinnen".

Voorbeelden van leerzinnen die leerlingen voor heel andere (kunstzinnige) vakken opschreven:

- Ik heb geleerd wat het verschil is tussen een concert en een symfonie.
- Ik heb verschillende technieken geleerd, zoals weven, appliceren, breien.
- Ik heb geleerd om uit te leggen waarom ik een schilderij mooi, lelijk, boeiend enz. vind.
- Ik heb gemerkt dat ik de dagelijkse problemen een tijdje kan vergeten als ik aan het tekenen ben.
- Ik weet nu dat ik een hekel heb aan het grootste deel van de werken van Mozart, omdat ik het priegelwerk vind.
- Ik ben erachter gekomen dat het niet zo is dat ik alleen maar slordig kan werken: als ik iets leuk vind om te doen, werk ik heel netjes.
- Ik heb geleerd dat het niet waar is dat ik geen portretten kan tekenen, alhoewel ik dat altijd dacht.

Leerzinnen opschrijven is moeilijk, het vereist veel concentratie en ook eerlijkheid natuurlijk: je moet niet zomaar wat gaan zitten verzinnen. Om je te helpen met het naar boven halen van leerzinnen, bevat het leerverslag twee hulpmiddelen: denkrubrieken en aanloopzinnen.

## Denkrubrieken

Het leerverslag bevat vier rubrieken van leerzinnen die je op ideeën kunnen brengen. Op elke pagina van je leerverslag begint een nieuwe rubriek:

*Rubriek A:* Alles wat je ontdekt hebt over hoe de dingen zijn, hoe iets werkt, hoe iets in elkaar zit, feiten, regels, regelmatigheden.

*Rubriek B:* Alles wat je ontdekt hebt aan uitzonderingen: dat sommige dingen anders zijn dan je eerst dacht, dat iets niet zo is of niet zo werkt, dat iets anders gedaan moet worden dan je dacht. Dingen waardoor je verrast bent.

*Rubriek C:* Alles wat je ontdekt hebt over jezelf. Inzichten over hoe je bent, hoe je reageert, waarvan je houdt, hoe je het liefst werkt.

*Rubriek D:* Alles wat je ontdekt hebt aan uitzonderingen over jezelf: dat je niet altijd zo bent als je dacht, dat je dacht dat je altijd zus of zo deed, maar dat dat niet in alle omstandigheden zo blijkt te zijn. Dat je van andere dingen houdt, op een andere manier reageert, of op een andere manier werkt, dan je dacht. Verrassingen over jezelf.

In een schema:

	Regels	Uitzonderingen
De wereld buiten jezelf	A	B
Jezelf	C	D

## Aanloopzinnen

Om ideeën als het ware uit je geheugen te trekken, kun je gebruik maken van aanloopzinnen, zoals:

- Ik heb geleerd dat (ik) ..., want/omdat/bijvoorbeeld...
- Ik heb geleerd dat het niet waar is dat (ik) ... want/omdat/bijvoorbeeld ...

'Leren' is misschien niet altijd het juiste woord. Je kunt zinnen ook beginnen met:

- Ik heb ontdekt, gemerkt, weet nu dat/hoe ...
- Ik ben erachter gekomen, heb ervaren, begrijp nu dat/hoe ...

### **Tenslotte**

- Begin bij de rubriek die je het meeste aanstaat. Probeer wel bij iedere rubriek zoveel mogelijk op te schrijven.
- Denk aan de lessen tekstbegrip en sorteertaken die je de afgelopen maand bij mij hebt gehad.
- Denk maar niet al te veel over de juiste rubriek. Als je achteraf denkt dat een leerzin niet in de goede rubriek staat, kun je er de letter van de goede rubriek achterzetten (a, b, c, d). Nodig is dat niet.
- Er zijn géén goede of foute antwoorden. Schrijf alleen op wat je echt meent, verzin niet zomaar iets.
- Je mag het leesverslag aan mij geven of naar mij mailen, maar als je liever wilt dat je anoniem blijft mag je het verslag ook in mijn postvakje leggen.

## Rubriek A - Van het werken met sorteertaken heb ik geleerd dat/hoe...

Je kunt dingen geleerd hebben waardoor je algemene regels, regelmatigigheden, feiten, technieken, methodes kent. Weten hoe iets moet, hoe iets is, hoe iets in elkaar zit.

### Aanloopzinnen:

-Ik heb geleerd/gemerkt/ontdekt dat.....

want/omdat/toen/bijvoorbeeld.....

-Ik heb geleerd/gemerkt/ontdekt hoe .....

want/omdat/toen/bijvoorbeeld.....

Schrijf hieronder zoveel mogelijk leerzinnen op die op jou van toepassing zijn.



Rubriek B - Van het werken met sorteertaken heb ik geleerd dat het niet waar is dat...

Je kunt geleerd of ontdekt hebben dat er uitzonderingen zijn: dingen die anders bleken dan je vroeger altijd dacht. Verrassingen over dingen.

Aanloopzinnen:

Ik heb geleerd/gemerkt/ontdekt/weet nu

dat het niet waar is dat.....

dat het niet zo is dat.....

dat er ook.....

dat niet alle.....

terwijl ik vroeger dacht dat.....

Schrijf hieronder zoveel mogelijk leersinnen op die op jou van toepassing zijn.

## Rubriek C - Van het werken met sorteertaken heb ik geleerd dat ik...

Je kunt dingen geleerd of ontdekt hebben over jezelf. Over hoe je bent, hoe je reageert, hoe je het liefst of het beste werkt, waar je van houdt, waar je een hekel aan hebt.

### Aanloopzinnen:

Ik heb geleerd/ontdekt/gemerkt/weet nu

dat ik .....

dat ik .....vind

dat ik goed/slecht ben in.....

dat ik .....leuk/mooi/interessant vind

dat ik.....vervelend/lelijk/.... vind

dat ik .... het beste.....(zus of zo) kan aanpakken

want/omdat/toen/bijvoorbeeld.....

Schrijf hieronder zoveel mogelijk leerzinnen op die op jou van toepassing zijn.

Rubriek D - Van het werken met sorteertaken heb ik geleerd dat het niet waar is dat ik...

Je kunt uitzonderingen geleerd hebben over jezelf. Ontdekt hebben dat je niet altijd zo bent als je dacht, dat je van andere dingen houdt, op een andere manier reageert, te werk gaat dan je altijd dacht. Verrassingen over jezelf.

Aanloopzinnen:

Ik heb geleerd/ontdekt/gemerkt/weet nu dat het niet waar is

dat ik altijd.....

dat ik nooit.....

dat ik goed/slecht ben in.....

dat ik altijd.....leuk/vervelend vind

dat ik ook.....

dat ik (iets).....altijd op.....(manier) hoef aan te pakken, maar dat ik ook.....

terwijl ik vroeger dacht dat ik.....

Schrijf hieronder mogelijk leerzinnen op die op jou van toepassing zijn.

Heb je nog iets toe te voegen of op te merken?

**Hartelijk dank voor je medewerking!**

## Bijlage 9: Docentenhandleiding

### Docentenhandleiding bij de lessenserie “Het verbeteren van tekstbegrip door middel van sorteertaken”

#### Inleiding

Uit de praktijk blijkt dat veel leerlingen moeite hebben met tekstbegrip toetsen. Hoe vaak ze ook oefenen, er lijkt geen verbetering te komen in de toch al magere resultaten. De toetsen die worden gebruikt bij het toetsen van tekstbegrip bestaan uit een aantal teksten met verschillende onderwerpen, met over iedere tekst enkele meerkeuze vragen. Het doel van deze vragen is onder andere om de leerlingen verbanden tussen tekstdelen te laten leggen, functies van alinea's te laten benoemen en het doel van de schrijver uit te laten leggen. Uit uitvoerige klassengesprekken met leerlingen bleek dat zij niet goed wisten hoe ze de teksten moeten aanpakken en hoe ze de vragen moesten beantwoorden. Er leek dus een relatie te zijn tussen de (ontbrekende) leesstrategieën van de leerlingen en de matige resultaten op tekstbegrip toetsen. Bovendien waren de leerlingen niet echt gemotiveerd om zich in te spannen om beter te worden in tekstbegrip, omdat de teksten volgens hen te saai en te moeilijk zijn.

#### Achtergrond

Er zijn verschillende manieren om de resultaten van de leerlingen op tekstbegrip toetsen te verbeteren. In deze lessenserie is gekozen voor een verandering in de vragen die worden gesteld bij de teksten, en dan vooral de vragen waarin gezocht wordt naar tekststructuren. De huidige meerkeuzevragen bij tekstbegrip toetsen doen volgens Ekens (2008, p. 18) “een beroep op de analytische en metacognitieve vaardigheden van de leerlingen” maar “inhoudelijk tekstbegrip komt door deze vraagstelling in het gedrang”. Moeten er dan geen vragen meer worden gesteld in tekstbegriptoetsen? Volgens Bonset e.a. (2005, p. 87) zijn vragen bij een gelezen tekst “hoe weinig realistisch het ook is als leesopdracht, toch altijd de veiligste toetsvorm voor lezen. In dit oordeel speelt mee de grote hoeveelheid onderzoeks- en andere ervaringen die in de loop der jaren met deze toetsvorm is opgedaan”. De vragen bij een leestoets moeten daarom volgens Bonset e.a. (2005) aan bepaalde kwaliteitseisen voldoen: “de belangrijkste daarvan heten in de toetsliteratuur validiteit en betrouwbaarheid. Validiteit wil zeggen dat de toetsing moet aansluiten bij het vooraf gegeven onderwijs; betrouwbaarheid dat de toetsen op méér moeten berusten dan het puur persoonlijke en van het moment

afhankelijke oordeel van één persoon”. Uit onderzoek van Kamalski e.a. (2005) is gebleken dat de traditionele meerkeuze vragen zoals gebruikt door het CITO “het laagst [scoren] op interne betrouwbaarheid, op samenhang met andere methoden en weinig van de variatie tussen de leerlingen bleek toe te wijzen aan de capaciteiten van de leerling” (Kamalski e.a. 2005, p. 8). Kamalski e.a. concluderen daarmee dat de meerkeuze vragen zoals die nu zo vaak gebruikt worden duidelijk niet “de veiligste toetsvorm” zijn wanneer je de criteria van Bonset e.a. hanteert (2005, p. 87). Bonset e.a. (2005) stellen dat de vragen intern valide en betrouwbaar moeten zijn maar zij doen verder geen uitspraken over hoe een betrouwbare en valide vraag er dan uit zou moeten zien. Kamalski e.a. (2005) hebben daar dus wel onderzoek naar gedaan en kwamen tot de conclusie dat de meerkeuze vragen niet aan de kwaliteitseisen van Bonset e.a. (2005) voldoen.

Kamalski e.a. (2005) kwamen na onderzoek tot de conclusie dat zogenaamde sorteertaken als beste uit de bus komen ten aanzien van validiteit en betrouwbaarheid. Bij het maken van deze sorteertaken lezen leerlingen een tekst, waarna ze een twintigtal kernbegrippen te zien krijgen die in de tekst zijn voorgekomen. De opdracht is dat de leerlingen groepjes moeten vormen van de begrippen op basis van de verbanden in de gelezen tekst. Bijvoorbeeld oorzaken en de gevolgen in aparte groepjes of juist per oorzaak het gevolg in een groepje.

Er is in deze lessenserie dus gekozen voor het gebruik van sorteertaken bij het verbeteren van tekstbegrip. Samenvattend is de keuze hiervoor driedelig:

1. Vragen maken bij het toetsen van tekstbegrip is onvermijdelijk. Sorteertaken zijn daarbij de meest valide en betrouwbare vorm.
2. Doordat de leerlingen bij het maken van sorteertaken de meest complexe vorm van tekstbegrip aanspreken (het zogenaamde ‘situatiemodel’) en zo nieuwe kennis verbinden aan voorkennis, meten sorteertaken niet alleen IQ maar ook echt tekstbegrip.
3. Uit onderzoek van Kamalski e.a. (2005) was gebleken dat de leerlingen het werken met sorteertaken leuk vonden, omdat ze het een soort puzzel vonden. De leerlingen hadden daardoor niet het gevoel dat ze konden falen. De houding ten opzichte van tekstbegrip zou dus kunnen veranderen.

De lessenserie over tekstbegrip is ontworpen voor de derde klas van het HAVO/VWO. In een schema is de opzet van de lessenserie als volgt.

Tabel 1) Opzet van de lessenserie

<b>Lessenserie sorteertaken</b>	
<b>Klas</b>	Derde klas HAVO/VWO
<b>Doelen</b>	1. Het verbeteren van de resultaten op tekstbegrip toetsen door middel van sorteertaken 2. Het eerder herkennen van verbanden in een tekst door middel van sorteertaken 3. Het verhogen van de motivatie van de leerlingen voor tekstbegrip toetsen.
<b>Toets</b>	CITO eindexamenteksten 4VMBO
<b>Teksten</b>	Informerend
<b>Materiaal</b>	<u>Algemeen:</u> Pen en papier <u>Les 1:</u> Een powerpoint met voorbeelden Grote vellen papier (A2) Stiften in verschillende kleuren <u>Les 2:</u> Krantenartikelen met sorteertaken <u>Les 3:</u> Examenteksten met sorteertaken Overzicht tekstverbanden <u>Les 4:</u> Examenteksten <u>Les 5:</u> De zelf ontworpen sorteertaken van de leerlingen
<b>Duur</b>	Vijf lesuren

Zoals te zien in de tabel is de lessenserie goed uitvoerbaar in derde HAVO/VWO klassen. De teksten die de leerlingen gaan gebruiken zijn informerend en bestaan uit 4VMBO eindexamen teksten van het CITO. De totale lessenserie duurt vijf lesuren.

Vooraf

Voordat wordt begonnen met de lessenserie dient de docent een paar voorbereidingen te doen. Er moet ten eerste een variatie aan examenteksten worden gezocht waaruit de leerlingen kunnen kiezen. Vervolgens moet de docent uit die teksten een twintigtal kernbegrippen halen en die op een lijstje zetten. Dat zijn de sorteertaken. Ook moet de docent een powerpoint maken aan de hand waarvan hij/zij een sorteertaak voor kan doen aan de klas. Een voorbeeld van een sorteertaak is te zien in de volgende kaders.

#### **De tekst:**

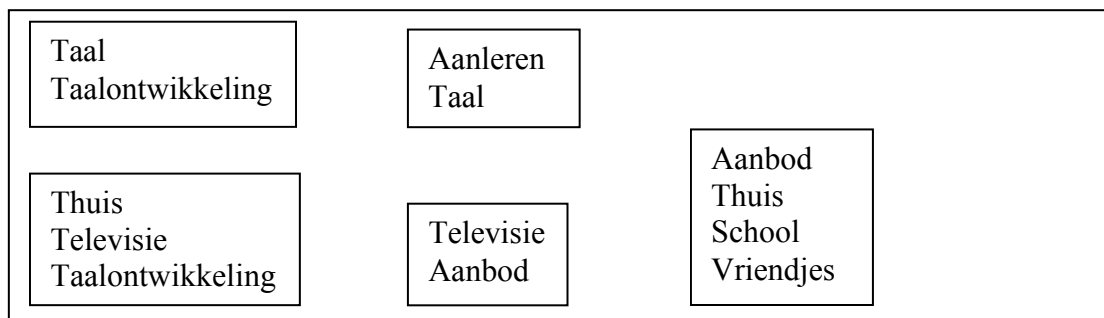
Want hoe, waar en wanneer leert een kind een taal? Bepaalde delen van de taal worden thuis aangeleerd, andere delen op school, en weer andere delen bij vriendjes en vriendinnetjes. Het thuisdeel kan aangevuld worden door bijvoorbeeld de televisie. *Sesamstraat* is bijvoorbeeld een programma waarin veel woorden en begrippen steeds opnieuw worden aangeboden. Het is goed voor de taalontwikkeling van kinderen als zij vaak naar dit soort programma's kijken.

#### **De sorteertaak:**

- Taal
- Taalontwikkeling
- Aanleren
- Thuis
- School
- Vriendjes
- Televisie
- Aanbod

#### **Oplossingen voor de sorteertaak:**





De lessen zien er in het kort als volgt uit.

Les 1: Het activeren van voorkennis

Les 2: Introductie van sorteertaken

Les 3: Aan de slag met sorteertaken in examenteksten

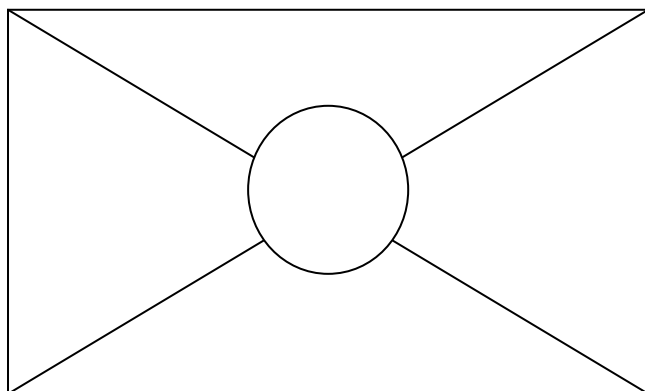
Les 4: Zelf sorteertaken ontwerpen

Les 5: Sorteertaken van klasgenoten maken

#### Les 1: Het activeren van voorkennis

In deze les wordt de leerlingen duidelijk uitgelegd wat het nut/het doel is van de komende vier lessen. Daarnaast wordt de voorkennis over tekstverbanden van de leerlingen geactiveerd. Dat gebeurt doordat de leerlingen in groepjes van vier een woordweb maken op een placemat. De placemat wordt in vieren verdeeld, zodat iedere leerling op zijn of haar eigen deel begrippen op kan schrijven die volgens hem bij tekstbegrip horen. Iedere leerling gebruikt een andere kleur stift, zodat in één oogopslag duidelijk is wat ieders aandeel in het geheel was.

Figuur 1) Voorbeeld van een placemat



Vervolgens moeten de leerlingen in hun groepje overleggen over een top vijf van begrippen die bij tekstbegrip horen. Deze begrippen schrijven ze op het midden van de placemat. Daarbij wordt gebruik gemaakt van de werkvorm ‘samenwerkend leren’, zodat de leerlingen onderling van elkaar afhankelijk zijn en op die manier ook van elkaar leren. De belangrijkste begrippen over tekstbegrip dienen aan bod te komen. Die begrippen zijn tekstsoort, tekstdoel, voorkennis van de lezer, indeling van de tekst, hoofdgedachte, taalgebruik, betrouwbaarheid van de tekst, de betekenis van woorden en zinnen en tekstverbanden. Nadat alle leerlingen een top vijf hebben samengesteld worden deze top vijfen klassikaal besproken door middel van een klassengesprek. De docent stuurt waar nodig naar de juiste begrippen. De les wordt afgesloten met een discussie en een conclusie over de belangrijkste begrippen.

### Les 2: Introductie van sorteertaken

In deze les maken de leerlingen kennis met sorteertaken. De leerlingen krijgen eerst een powerpoint te zien waar de docent een sorteertaak voordoet. Daarin staat ondermeer een tekst die de leerlingen lezen, waarna de docent de kernwoorden uit de tekst haalt en vervolgens aan de hand van de kernwoorden sorteertaken maakt door de kernwoorden bij elkaar te zetten. Er moet benadrukt worden dat de leerlingen de woorden op basis van de tekst moeten sorteren!

Na de powerpoint gaan de leerlingen zelfstandig aan de slag met een sorteertaak. Hiervoor moet een niet al te ingewikkelde tekst worden uitgekozen. Bijvoorbeeld een krantenartikel, maar nog geen examentekst. Deze les is bedoeld als kennismaking met de werkvorm dus daar moet de meeste aandacht voor zijn. De leerlingen sorteren de woorden die door de docent gegeven zijn op basis van de tekst bij elkaar om te wennen aan het werken met sorteertaken. Nadat de leerlingen klaar zijn met de sorteertaken worden deze kort klassikaal besproken. Dit is een controle moment voor de docent en de leerling om na te gaan of ze op de goede weg zijn of dat er nog hulp nodig is.

### Les 3: Aan de slag met sorteertaken in examenteksten

In de derde les gaan de leerlingen in groepjes aan de slag met het maken van sorteertaken bij examenteksten. Bij een aantal teksten is door de docent een sorteertaak gemaakt. De leerlingen kiezen per groepje een tekst die ze individueel lezen. Vervolgens maken de leerlingen samen de sorteertaken. Ook dat is voor de leerlingen weer een controle moment. De leerlingen komen er op die manier achter hoe hun klasgenoten werken. Het doel van het samenwerken is om samen zoveel mogelijk verschillende combinaties met de kernwoorden te maken op basis van de tekst. Een extra opdracht hier is dat de leerlingen moeten aangeven

welk verband er tussen de sorteertaken is. De verschillende verbanden komen voor het begin van deze tweede opdracht nog even kort klassikaal aan bod doordat de docent aan de leerlingen vraagt welke verbanden ze allemaal kennen. Daarna krijgen de leerlingen een stencil waarop de verschillende verbanden. Deze kunnen ze gebruiken bij het maken van de opdrachten. Een overzicht van deze verbanden is bijvoorbeeld de volgende indeling.

Tabel 2) Overzicht tekstverbanden

<b>Verband</b>	<b>Signaalwoorden</b>	<b>Voorbeeldzin</b>
Conclusie	Dus, concluderend, kortom	Het is mooi weer, dus ik ga naar het strand.
Opsomming	En, ook, bovendien, ten eerste... ten tweede, verder	Ten eerste vind ik die telefoon mooi en ten tweede handig.
Oorzaak - gevolg	Doordat, daardoor, want, zodoende	Doordat ik in het weekend ziek was kon ik niet mee op kamp.
Reden	Omdat, want, daarom, immers	Ik ben vrolijk, want de zon schijnt.
Samenvatting	Kortom, samenvattend	Ik ben vandaag naar school geweest en naar balletles. Kortom, het was een drukke dag
Tegenstelling	Maar, daarentegen, toch, echter, integendeel, enerzijds... anderzijds	Ik zou thuis blijven vanavond. Toch ga ik naar de bioscoop.
Uitleg	Zo, bijvoorbeeld, dat wil zeggen, met andere woorden	Jan is niet zo aardig, zo heeft hij mij gister uitgelachen.
Vergelijking	Net zoals, evenals, vergelijkbaar met	Almere heeft net zoals Zandvoort een strand.
Voorwaarde	Als, indien, op voorwaarde dat, tenzij	Ik ga vandaag naar het strand, tenzij het regent.

Tegen het eind van de les moet ieder groepje leerlingen één favoriete combinatie uitkiezen die ze voor het bord uit kunnen leggen aan de rest van de klas. Samenwerkend leren is volgens Ebbens en Ettekoven (2005, p. 91) zeer effectief “voor een langdurige beklijving van het geleerde [omdat] de leerlingen de aangeboden informatie zelf bewerken, zelf beargumenteren, zelf herformuleren of zelf toepassen”. Door samenwerkend te leren moeten leerlingen “hun gedachten verwoorden en met de andere leerlingen [...] vergelijken” (idem). Door het groepswork onthouden de leerlingen de aangeboden informatie dus veel beter dan wanneer ze alleen individueel aan het werk zouden gaan.

De les wordt afgesloten met een nabespreking van de favoriete combinaties. Er komt een vertegenwoordiger uit ieder groepje voor de klas die de oplossing aan de rest van de klas uit legt.

#### Les 4: Zelf sorteertaken ontwerpen

In de vierde les vormen de leerlingen wederom groepjes, ditmaal tweetallen. Deze keer gaan de leerlingen zelf sorteertaken ontwerpen bij aangeboden teksten. Op die manier leren de leerlingen goed na te denken over de verbanden in een tekst. Het doel hiervan is dat de leerlingen in het vervolg de tekstverbanden eerder herkennen op tekstbegrip toetsen. De teksten die klaarliggen zijn oude eindexamenteksten van het CITO. De leerlingen lezen de teksten en houden daarbij rekening met de kernwoorden in de tekst. Zij moeten zelf een twintigtal woorden selecteren die volgens hen belangrijke verbanden in de teksten aangeven. De verbanden tussen die woorden moeten ze voor zichzelf opschrijven, zodat ze die de volgende les kunnen verantwoorden aan klasgenoten.

#### Les 5: Sorteertaken van klasgenoten maken

In de laatste les van deze reeks wisselen de tweetallen met een ander tweetal hun zelfgemaakte sorteertaken uit. De leerlingen maken, individueel, de sorteertaken van het andere tweetal en beoordelen deze op helderheid, bruikbaarheid en moeilijkheidsgraad. Wanneer de leerlingen klaar zijn gaan de tweetallen die elkaars opgaven hebben gemaakt gaan bij elkaar zitten om de opgaven te bespreken. Op die manier kunnen de leerlingen aan elkaar uitleggen waarom ze bepaalde combinaties hebben gemaakt en wat een andere manier zou kunnen zijn. Het is aan de ene kant verhelderend voor leerlingen om te horen hoe anderen hun opdrachten maken en aan de andere kant is het zeer leerzaam voor de leerlingen om zelf opdrachten te maken en deze te moeten verantwoorden.