

**Albert Verbeek**

**0467863**

**Ontwerponderzoek: eindversie, paper 1-5.**

**10 juli 2015**

Naam auteur(s)	Albert Verbeek, MA.
Vakgebied	Nederlands
Titel	<i>Van WTF? naar CHCK! Self-questioning als leesstrategie om het tekstbegrip op meso- en macroniveau te verbeteren</i>
Onderwerp	<i>Self-questioning</i> en het begrip van zakelijke teksten
Opleiding	Interfacultaire Lerarenopleidingen, Universiteit van Amsterdam.
Doelgroep	5 vwo
Sleuteltermen	Self-questioning, leesvaardigheid, tekstbegrip, meso- en macroniveau, zakelijke teksten.
Bibliografische referentie	Verbeek, A. (2015). <i>Van WTF? naar CHCK! Self-questioning als leesstrategie om het tekstbegrip op meso- en macroniveau te verbeteren</i> . Amsterdam: Interfacultaire Lerarenopleidingen, UvA.
Studentnummer	0467863. Startdatum: augustus 2013, deeltijd.
Begeleider(s)	Drs. W. Groeneweg & drs. S.H.S. Overmeeren (vakdidactici).  Prof. dr. G. Rijlaarsdam (onderzoek).
Beoordelaar(s) indien bekend	Drs. W. Groeneweg/drs. S.H.S. van Overmeeren  J.C. Huizinga/prof. dr. G.C.W. Rijlaarsdam
Datum	10 juli 2015

## **Inhoud**

Paper 1   Ontwerpplan	p. 2
Paper 2   Ontwerp	p. 18
Paper 3   Onderzoeksinstrumenten	p. 74
Paper 4   Uitvoering	p. 102
Paper 5   Evaluatie	p. 105

## Paper 1 | Ontwerpplan

### Inleiding en probleembeschrijving

In de laatste periode van dit schooljaar sluit 5 vwo het vak Nederlands af met een schoolexamen (SE) leesvaardigheid. Deze zwaarwegende, herkansbare toets wordt binnen de sectie Nederlands beschouwd als een goede graadmeter voor het eindexamenjaar.

Mijn klas, 5v, heeft de eerste periode afgesloten met een leesvaardigheidstoets, bestaande uit een tekst met vragen. De resultaten daarvan waren niet dramatisch, maar wel voor verbetering vatbaar (zie *Bijlage 1*). Het gemiddelde lag op een 6,1. Dit vind ik aan de lage kant; het landelijk gemiddelde voor het eindexamen vwo Nederlands 2014 was een 6,5. Hoewel je talloze kanttekeningen bij deze vergelijking kunt plaatsen, geeft het verschil (0,4 punt) wel een indicatie dat het niveau omhoog moet.

Bij nadere analyse van deze toets valt op dat met name de vragen die vroegen om tekstbegrip op meso- en macroniveau minder goed gemaakt waren. Het gaat hierbij om vragen die appelleren aan het construeren van betekenis op een niveau hoger dan het woord- en zinsniveau (Bimmel e.a., 2000). Deze vragen hadden dus betrekking op het leggen van verbanden en relaties tussen tekstelementen (mesoniveau) en het herkennen, onderscheiden en benoemen van hoofd- en bijzaken, doelen en functies van de gehele tekst (macroniveau).<sup>1</sup>

In een andere zelfontworpen, formatieve tussentoets heb ik bewust ingezoomd op dit tekstbegrip. De vragen bestonden uit het geven van tussenkopjes bij alinea's, het aangeven van tekstverbanden tussen alinea's, het weergeven van de hoofdgedachte en een inzichtsvraag die vroeg om begrip van de gehele tekst. Volgens de classificering van het RTTI-model van Drost & Verra (2012) ging het hier voornamelijk om T(oepassing)2- en I(nzichts)-vragen die respectievelijk toepassing van verworven vaardigheden in een andere, onbekende context (T2) en inzicht (I) vereisten. De resultaten (zie het Excel-bestand, *Bijlage 2*) waren matig: gemiddeld had men slechts 54% van alle vragen goed. Vragen die betrekking hadden op tekstbegrip op macroniveau (T2) werden het slechtst gemaakt. 'Welke van onderstaande zinnen geeft de hoofdgedachte van de tekst het best weer?' had slechts 14,8 % (van de 25) leerlingen goed. De inzichtsvraag (I) 'Waarom zal de ellende in de wereld nog wel even doorgaan?' werd slechts door 44,4% goed beantwoord.

Toetsresultaten zeggen niet alles, daarom is ook het leergedrag in kaart gebracht: wat doen leerlingen als zij een tekst lezen? Om dit leergedrag in kaart te brengen heb ik leerlingen hardopdenkend een leestaak uit laten voeren. Het leesdoel was een korte tekst samenvatten in drie zinnen. Leerling A las de tekst hardop en gaf hardopdenkend commentaar op zijn aanpak. Leerling B noteerde de aanpak van A. Hierna heb ik alle 'aanpakken' die de leerlingen bij elkaar hadden geobserveerd in een tabel op het smartboard gezet.

---

<sup>1</sup>De meeste overzichten en studies (Bonset & Braaksma, 2008; Hacquebord e.a., 2005; Hacquebord, 1997 etc.) onderscheiden drie niveaus van leesbegrip: microniveau (woord- en zinsniveau, niveau van grammaticale constructies), mesoniveau (relatie tussen zinnen en tekstfragmenten) en macroniveau (tekstniveau, uitspraken over de tekst in zijn geheel). Waar tekstbegrip op mesoniveau precies overgaat in macroniveau blijkt overigens niet eenduidig uit de literatuur.

De conclusie hiervan is dat de meeste leerlingen (13 van de 23) bovenaan begonnen met lezen, de tekst helemaal uitlezen en daarna probeerden te bedenken waar de tekst over ging. Slechts 10 van de 23 leerlingen paste een leesstrategie toe tijdens het lezen om de tekst te begrijpen en samen te vatten. Deze strategieën bleven beperkt tot het onderstrepen van kernzinnen en/of sleutelfragmenten en het samenvatten van tekstgedeelten in eigen woorden. (Zie *Bijlage 3* voor een beschrijving van de resultaten.) Dit beperkt gebruik van leesstrategieën is problematisch daar De Boer e.a. (2013) concluderen dat het van belang is dat de leerling over een zo groot mogelijk repertoire aan leesstrategieën beschikt.

Aldus ben ik in de eerste periode begonnen met het aanleren en trainen van enkele (basis)leesstrategieën. Achtereenvolgens hebben zij geoefend met een viertal strategieën: onderstrepen van kernzinnen, omcirkelen van signaalwoorden en beschrijven van deelonderwerpen en functies van tekstgedeelten. Hierbij was het leesdoel: probeer de tekst zo goed mogelijk te begrijpen en samen te vatten in je eigen woorden. Bij sommigen stuitte dit strategieonderwijs op flink verzet. ‘Wie leest een tekst nu zo?’ ‘Waarom moet je dit doen, normaal zoek ik gewoon direct naar het antwoord.’ De laatste opmerking geeft aan dat de leerlingen gewend zijn om een tekst te lezen met het maken van vragen als leesdoel.

### **Problemanalyse**

Feitelijk hebben we twee problemen. Een meerderheid van de leerlingen scoort laag op tekstbegrip op meso- en macroniveau (leerresultaat) en gebruikt weinig effectieve leesstrategieën (leergedrag).

Volgens Westhoff (2012) zijn er vijf soorten mest die ervoor zorgen dat de leesvaardigheid kan groeien. Leerlingen moeten ‘kilometers maken’ (veel lezen), dienen te beschikken over een flinke woordenschat, hebben kennis van de wereld en kunnen structuurmarkeerders in teksten herkennen en interpreteren. Al lezend breiden ze hun kennis van tekstsoorten, tekstdoelen, de wereld en woorden uit. Tot slot is het van belang om te oefenen in het gebruik van leesstrategieën, aldus Westhoff (2012).

Het is aannemelijk dat de mogelijk oorzaak voor het matige leerresultaat, het feit dat leerlingen met name slecht(er) scoren op tekstbegrip op meso- en macroniveau, ligt in het niet of niet juist toepassen van effectieve leesstrategieën. Immers, om vragen over de hoofdgedachte van de tekst en de samenhang tussen tekstgedeelten goed te kunnen beantwoorden, zijn er *strategieën* [cursivering van mij, AV] nodig die betekenis construeren op een hoger niveau dan het woord- en zinsniveau (Bimmel e.a., 2000).

Bimmel e.a. (2000) concluderen in hun onderzoek naar effecten van strategietraining in de moedertaal en vreemde taal dat leesstrategietraining een positief effect heeft op de leesvaardigheid Nederlands. Daarbij heeft de training in vier verschillende strategische leeshandelingen (sleutelfragmenten, *questioning*, *semantic mapping* en scharnierwoorden) ook effect op de beheersing van deze leesstrategieën. Bimmel definieert een strategie als ‘een plan van (mentaal) handelen om een doel te bereiken’ (Westhoff, 1991, geciteerd uit Bimmel e.a., 2000). Volgens Bimmel impliceert deze definitie een onderscheid tussen het plan (cognitief domein) en de uitvoering van het plan (metacognitief) domein. Bimmel e.a. stellen dat het niet voldoende is om het begrip leesonderwijs uitsluitend op het cognitief domein te richten, dan verwordt de strategietraining tot het uitvoeren van een ‘kunstje’, aldus Bimmel.

[...] strategietraining mag niet blijven steken in het trainen van afzonderlijke strategische leeshandelingen of rigide stappenplannen, maar moet ertoe bijdragen dat leerlingen leren wat het betekent om strategisch te werk te gaan bij de uitvoering van leestaken. (p. 56)

In mijn eerdere aanpak van de leesstrategieën heb ik deze te veel aangeboden binnen het cognitief domein en heb ik wellicht te weinig aandacht besteed aan het metacognitieve aspect. Alleen een experimentele studie met een ‘bewustmakingscomponent’ (Bereiter & Bird, 1985, geciteerd uit Bimmel e.a., 2000) heeft een positief effect op een standaard leestoets laten zien bij de experimentele groep die de meest bewustmakende training krijgt.

In de paar lessen strategietraining heb ik (onbewust) gebruik gemaakt van de *uitlegmethode* (uitleg, oefening en toepassing) en niet van de ‘bewustmakingsmethode’ (Westhoff, 1981, geciteerd uit Bimmel e.a., 2000) die bestaat uit oriëntatie, oefening/toepassing en verbalisatie. Volgens de bewustmakingsmethode is het juist deze verbalisatie, het reflecteren op strategisch handelen, die het ‘werkzame bestanddeel’ bevat, aldus Bimmel e.a.

Deze verbalisatie kan op verschillende manier getraind worden. Het hardop denkend laten uitvoeren van leestaken is een vorm van verbalisatie waarvan het aannemelijk is dat zij bijdraagt aan de bewustmaking van strategieën, aldus Bimmel e.a. (2000). Een variant hierop is het rolwisselend leren, beschreven door Palincsar & Brown (1986) en Sebrechts (2002). Het leesapparaat van Rijlaarsdam (2005) bevat ook een component van reflectieve verbalisatie.

Hoe verklaren we nu het problematische leergedrag, het feit dat leerlingen weinig effectieve strategieën toepassen tijdens het lezen? Uit diverse gesprekken met leerlingen kon ik opmaken dat zij weinig hadden gedaan aan strategietraining. Als er in 4 vwo al aandacht werd besteed aan leesvaardigheid – ‘dat kun je niet echt oefenen toch? de één is er goed in, de ander niet’ – dan was dat middels een tekst met vragen.

De, ook in 4 vwo, gebruikte lesmethode Talent is daar mede debet aan. Deze is beperkt waar het gaat om het aanleren van, oefenen met en het bewust worden van leesstrategieën.<sup>2</sup> Ten eerste wordt er slechts een beperkt arsenaal van mogelijke leesstrategieën behandeld. Er wordt geoefend met het kiezen van juiste tussenkoppen, het markeren van belangrijke passages en het toekennen van alineafuncties. Daarbij lezen de leerlingen vooraf aangegeven tekstgedeelten en dienen ze opdrachten en vragen te maken die daarop betrekking hebben. Zo komen strategieën ten bate van tekstbegrip, zoals ‘voorkennis activeren’, ‘voorspellen’ en ‘vragen stellen’ niet aan bod (Palincsar & Brown 1986, Sebrechts 2002).

Bovendien is de deductieve wijze waarop de methode Talent het (dus geringe) aantal leesstrategieën aanbiedt niet erg effectief. Volgens De Boer e.a. (2013) is de reflectie op de aanpak van leestaken belangrijker dan het vooraf onderwijzen van strategieën. Dit in

---

<sup>2</sup> Het boek behandelt vijf leesmanieren (het bekende schoolrijtje verkennend, nauwkeurig, studerend, zoekend en kritisch lezen), strategieën om de betekenis van moeilijke woorden te achterhalen, tekstdoelen, tekstsoorten, tekstvormen, opbouw van alinea's, stappenplan voor het vinden van de hoofdgedachte, functies van tekstgedeelten, tekstverbanden en verbindingswoorden, vaste structuren en soorten tekstvragen.



navolging van het descriptieve onderzoek van Westhoff (1995) die concludeert dat bewustmaking een belangrijke rol speelt in het efficiënt operationaliseren van leesstrategieën.

Dat de meeste leerlingen van 5v3 weinig strategieën toepassen en zich weinig bewust zijn van hun strategische leesaanpak past binnen een landelijke trend. Volgens onderzoek van Braaksma & Bonset (2008) is veel leesonderwijs geënt op het lezen van een tekst en het maken van bijbehorende (eindexamen)vragen, gelijk de opzet van de eindexamens havo en vwo. Wat Westhoff (2012) betreft is deze methode dan ook geen leesvaardigheidstraining maar eindexamentraining. Het is volgens hem nuttig om 1 à 2 x per semester tussentijds te toetsen, maar dit is *geen* effectieve leestraining om de leesvaardigheid te verbeteren.

De laatste oorzaak van het probleem wat betreft het leergedrag – leerlingen passen (te) weinig effectieve leesstrategieën toe – kan zijn dat sommige leerlingen tijdens het beperkte strategieonderwijs dat zij genoten het gevoel hadden dat zij een trucje kregen aangeleerd waarvan ze zelf het nut niet inzagen. De Boer e.a. (2013) stellen dan ook dat strategieën niet als een verplichting moeten worden geïntroduceerd, maar dat leerlingen ‘*zelf* [cursivering van mij, AV] moeten ervaren dat ze teksten beter begrijpen als ze dat strategisch doen’ (p. 38).

### **Verkenning van oplossingen**

Volgens Westhoff kunnen we om tekstbegrip te verbeteren draaien aan vijf knoppen. Gezien de omvang van deze interventie – vier lessen – vallen de knoppen ‘kilometers maken’ en ‘kennis van de wereld’ af; dergelijke doelen zijn te vaag en te groot om effectief in vier lessen aan te pakken. Blijven woordenschat, structuurmarkeerders en leesstrategieën over. In een kleine test heb ik onderzocht of woordenschat een probleem is voor de leerlingen. Dit bleek mee te vallen, slechts een klein aantal leerlingen (25%) scoorde onvoldoende. (Zie *Bijlage 4* voor de toets woordenschat.)

Aangezien het bewust omgaan met structuurmarkeerders (signaalwoorden etc.) feitelijk ook een leesstrategie betreft, wordt voor dit ontwerponderzoek de interventie gezocht binnen het domein van leesstrategieën. Dit is te verantwoorden daar bovenstaande analyse heeft aangetoond dat het aanleren van leesstrategieën inclusief bewustmakingscomponent (reflectieve verbalisatie op de eigen strategische leesaanpak) effectief de leesvaardigheid vergroot.

Wat betreft het matige leerresultaat (te weinig tekstbegrip op meso- en macroniveau) zijn er verschillende oplossingen die zich in de literatuur aandienen. Allereerst is er *questioning*, een strategie die wordt beschreven door Palincsar & Brown (1984), MacDonalds (1986) en Brand-Gruwel (1995) (geciteerd uit Bimmel e.a., 2000). Volgens Bimmel is het stellen van vragen bij een tekst een strategie die complexe mentale handelingen omvat. *Questioning* zorgt dat de lezer zijn leesdoel(en) bewust maakt, tekstpassages met een hoge informatieve waarde identificeert en betekenis op een hoger niveau dan het woord- en zinsniveau construeert. ‘Toepassing van de strategie vraagt van leerlingen dat zij hun begrip van de tekst actief bewaken’ (Bimmel e.a., 2000, p. 64).

Een andere trainingsmethode waarvan onderzoek heeft aangetoond dat zij tekstbegrip, met name op meso- en macroniveau, verbetert is het gebruik van sorteertaken. Lotte Vermeij (2011) laat middels experimenteel onderzoek zien dat leerlingen middels sorteertaken de structuur van zakelijke teksten beter doorzagen. Met name op vragen over tekstverbanden

scoorde de experimentele groep hoger. Volgens Vermeij zijn sorteertaken ‘ideaal bij het vinden van verbanden in een tekst, omdat de leerlingen door het sorteren van de kernwoorden automatisch op zoek gaan naar verbanden en daardoor eerder inzien hoe een tekst is opgebouwd’ (Vermeij 2011, p. 34).

Het in de juiste volgorde leggen van tekstgedeelten van een in stukken geknipte tekst betreft een derde mogelijke didactiek die effectief kan zijn om het tekstbegrip op meso- en macroniveau te verbeteren. In *Werkvormen en variaties voor het talenonderwijs* (Coutinho, 2013) wordt beschreven dat leerlingen middels deze trainingsmethode de structuur en de ‘verhaallijn’ van een tekst leren begrijpen en herkennen. De leerlingen zullen gebruik moeten maken van verschillende strategieën (deelonderwerpen vaststellen, vragen stellen, globale en specifieke functies van alinea’s toekennen, tekstverbanden herkennen etc.) om de puzzel te voltooien. Deze didactiek heb ik vorig jaar uitgetoetst met mijn eerste 5 vwo klas. Vervolgens heb ik in een herontwerp ontwerpregels opgesteld om deze didactiek te optimaliseren (Verbeek, 2014).

## Interventie

### *Verantwoording*

In dit ontwerponderzoek kies ik voor een interventie gebaseerd op *self-questioning*. Ten eerste omdat descriptieve onderzoeken van Wong (1985), Rosenshine e.a. (1996) en Joseph e.a. (2015) aantonen dat *self-questioning* een effectieve didactiek is om het tekstbegrip van leerlingen te vergroten.<sup>3</sup> Van de 26 studies die Rosenshine e.a. (1996) bekeken bleek het *overall* gemiddelde effect 0.36 (64 percentiel) op gestandaardiseerde tests en 0.86 (81 percentiel) op door de onderzoeker ontworpen tests. Rosenshine e.a. (1996) stellen dat deze cognitieve strategie de student laat focussen op de inhoud van de tekst en het uitvoeren van cognitieve taken die een beroep doen op hogere denkniveaus zoals begrijpen, analyseren, toepassen, vergelijken et cetera. Daar tekstbegrip op meso- en macroniveau, problematisch in mijn klas, vergelijkbare hogere orde denkvaardigheden vereist als *self-questioning*, ligt een interventie gebaseerd op het trainen van deze strategie zeer voor de hand.

Ook recenter descriptief onderzoek toont de effectiviteit van self-questioning voor tekstbegrip aan. Joseph e.a. (2015) vergeleken de uitkomsten van 35 studies en concludeerden dat self-questioning strategieën leerlingen helpen om teksten beter te begrijpen. Er werden resultaten gevonden bij studenten met en zonder beperkingen en voor alle niveaus binnen het primair en voortgezet onderwijs.

Hoewel ‘tekstbegrip’ een vrij algemene term is, zijn de meeste studies vrij consistent in wat dit behelst: het identificeren en/of formuleren van de hoofdgedachte van hele teksten en tekstpassages, het samenvatten van tekst(gedeelte) en begrip van en inzicht in inhoudelijke en functionele tekstrelaties en de bedoelingen en opvattingen van de auteur

---

<sup>3</sup> Wong (1995) beschrijft onderzoeken naar self-questioning van 1965 tot 1982; Rosenshine e.a. onderzochten studies die verschenen tussen 1983 en 1992; Joseph e.a. (2015) beschrijven het meest recente onderzoek naar self-questioning dat gedaan werd tussen 1990 tot 2012. In alledrie de studies gaat het om een inventarisatie van experimentele studies naar self-questioning.

(Rosenshine e.a. 1996; Joseph e.a. 2015). Goed verenigbaar met de de hierboven gegeven definities van tekstbegrip op meso- en macroniveau.

Bovendien stelt de International Reading Associaton dat ‘self-questioning’ helpt bij het ontwikkelen van een *geavanceerde* [cursivering van mij, AV] leesvaardigheid (geciteerd uit Ciardiello, 2007). Volgens Ciardiello (2007) helpt deze strategie studenten dieper in de meervoudige en ambigue betekenissen van teksten te duiken; precies wat mijn leerlingen nodig hebben om een tekst beter te begrijpen en beter te scoren op T2- en I-vragen.

Naast een verbetering van het leerresultaat, zal naar verwachting ook het leergedrag van mijn 5v-klas door een training *self-questioning* verbeteren. Een training *self-questioning* zorgt allereerst voor uitbreiding van het arsenaal aan strategieën dat leerlingen kunnen inzetten om teksten en/of tekstgedeelten op meso- en macroniveau te begrijpen. Deze strategie is in mijn klas tot nog toe niet expliciet onderwezen en/of geoefend en wordt, zoals is gebleken uit mijn voormeting, niet of nauwelijks bewust toegepast door de leerlingen.

Daarnaast wordt het leergedrag verbeterd in de zin dat leerlingen niet langer afhankelijk zijn van de voorgebakken vragen van de methode om een tekst te begrijpen. Er wordt namelijk verondersteld dat *self-questioning* een belangrijke rol speelt in zelf-regulatief, onafhankelijk leren (Weinrich, 1983; Dillon, 1988; Scardamalia & Bereiter, 1992; geciteerd uit Janssen 2002). Leerlingen worden via *self-questioning* dus uitgedaagd om via het stellen van vragen a) *zelf* het tekstbegrip te verbeteren (cognitief domein) en b) *zelf* kennis te vergaren over hun eigen leesgedrag (metacognitief domein). Door hardopdenkend vragen te stellen bij een tekst worden leerlingen zich bewust van hun *cognitive gap*: het gat tussen hun aanwezige kennis en de nieuwe informatie. Daarbij is *questioning* niet alleen gericht op *comprehension* *fostering* en *active processing* maar ook een metacognitieve of *comprehension-monitoring*-activiteit (Rosenshine e.a., 1996).

*Self-questioning* zorgt er dus bij uitstek voor dat leerlingen zich bewust worden van hun leesgedrag en de strategie heeft daarmee dus de benodigde metacognitieve bewustmakingscomponent die ervoor zorgt dat a) de training effect sorteert op hun tekstbegrip (Bimmel e.a. 2000) en b) de leerlingen zich hiervan bewust worden en daardoor de leesstrategie als nuttig zullen ervaren (De Boer e.a., 2013). ‘The process of question-finding stimulates authentic critical inquiry behavior, because the seekers strive to respond to their own questions’ (Ciardiello, 2007, p. 7). Dit is dan ook een goede reden om *questioning* te verkiezen boven de sorteertaken van Vermeij (2011) waarbij leerlingen meer afhankelijk zijn van door de docent verstrekte (schoolse) hulpmiddelen, zoals een samengestelde lijst met kernwoorden bij een tekst.

Ook zorgt het stellen van vragen voor een actieve, initiatiefrijke leerhouding waardoor de betrokkenheid van de leerlingen bij de tekst wordt vergroot. Leerlingen die actief betrokken raken bij teksten vergroten hun tekstbegrip, onthouden meer informatie en kunnen centrale passages beter identificeren (Ash 1992; Chambers 1993; Ehlers, 1995; geciteerd uit Janssen 2002; King 1994; geciteerd uit Rosenshine e.a. 1996). Hoewel ik de betrokkenheid bij teksten niet heb onderzocht in eerdere lessen, is het mooi meegenomen dat leerlingen middels deze interventie meer betrokken raken.

Bovendien lijkt het praktisch haalbaar om in vier lessen *questioning* te trainen en effect te sorteren in tekstbegrip. Ten eerste omdat het stellen van vragen tijdens het lezen geen nieuw fenomeen voor leerlingen is; de meeste lezers stellen zich onbewust vragen tijdens het lezen (Bimmel e.a. 2000, Rosenshine et al. 1996). Wat ‘nieuw’ voor hen is, is dat ze hardopdenkend vragen stellen en dat zij bewust gaan trainen in het stellen van vragen bij een tekst. Ten tweede omdat Rosenshine e.a. (1996) stellen dat de lengte van de training niet van invloed is op het effect van de training; studies die significante resultaten boekten hadden trainingen van 4 tot 25 sessies, trainingen die geen significante resultaten boekten bestonden uit 8 tot 50 sessies. Ook Joseph e.a. (2015) zagen effecten bij trainingen van 0,2 tot 9 maanden met een gemiddelde van 8,4 sessies en een mediaan van 5 sessies.

### *Uitvoering*

Hoe ziet een effectieve, op mijn 5 vwo-klas afgestemde, interventie *self-questioning* eruit in de praktijk? Geruststellend is dat Joseph e.a. (2015) stellen dat verschillende varianten van *self-questioning* methoden effect sorteerden op het tekstbegrip van leerlingen met en zonder beperkingen van alle niveaus. Dat is niet verwonderlijk, daar veel studies een aantal gemeenschappelijke kenmerken bezitten.

Zo wordt er meestal aangevangen met een preview of prescan van de tekst waarna de leerlingen enkele vragen voor het lezen formuleren, aldus Joseph e.a. (2015). Hiernaast helpen de methodes de studenten om actief de inhoud van de tekst te ordenen en verwerken, het zogenaamde *active processing*. Leerlingen lezen bijvoorbeeld hardopdenkend een tekst en stellen zichzelf vragen over wat zij nog/niet begrijpen en/of weten. Ook laten veel trainingen leerlingen voorspellingen doen over het verloop van de tekst of passage. Daarbij is er aandacht voor de sequentie van vragen stellen en deze (later) beantwoorden, gericht op het onderscheiden van hoofdgedachten en belangrijke ondersteunende details.

De trainingen laten leerlingen zichzelf vragen stellen zowel voor, tijdens of na het lezen. Dikwijls is er echter sprake van een combinatie, zoals in de TWA-methode (*‘thinking before reading, thinking while reading & thinking after reading’*) van Johnson e.a. (2011) die leerlingen vragen aan een tekst laat stellen voor, tijdens en na het lezen. Sommige studies laten leerlingen louter zelf vragen genereren, waar andere alleen werken met standaardvragen (*‘Wat is de hoofdgedachte van deze alinea?’*). De meeste werken met een combinatie van standaard- en eigen vragen.

Welke elementen zijn nou het meest effectief? Joseph e.a. (2015) doen daar (helaas!) geen concluderende uitspraken over omdat de meeste studies de effectgrootte van de verschillende elementen niet hebben onderzocht. Ook is er niet aangetoond welke instructievorm, werkvorm en groeps grootte het meest effect oplevert.<sup>4</sup>

Wel wordt er hehaald wat Rosenshine e.a. (1996) al hadden onderzocht, namelijk dat *questioning* het beste kan worden aangeleerd middels *scaffolds* of tijdelijke hulpmiddelen.

---

<sup>4</sup> Zo levert *reciprocal teaching* (rolwisselend leren), waarbij naast *questioning* ook de strategieën *summarizing*, *predicting* en *clarifying* worden getraind, vergelijkbare resultaten op als traditionele docentgestuurde instructie, waarbij *questioning* als enige cognitieve strategie wordt aangeleerd.

Deze *scaffolds* worden ingezet als de leerling begint met het leren van een (meta)cognitieve strategie en langzamerhand weggehaalt als hij bedreven wordt in het succesvol toepassen hiervan.

Een belangrijke *scaffold* bij het aanleren van questioning zijn de zogenaamde *procedural prompts*, specifieke procedures, instructies of suggesties die de voltooiing van de taak faciliteren. Rosenshine e.a. (1996) concluderen dat er twee prompts zijn die effectief zijn in het vergroten van het tekstbegrip. Het meest effectief zijn het gebruik van ‘generieke vragen’ of ‘stamvragen’. Het gaat daarbij om vragen als ‘Hoe is deze tekst gerelateerd aan wat ik al weet van het onderwerp?’; ‘Wat is de hoofdgedachte van deze passage?’; ‘Welke conclusies trekt de auteur?’; (geciteerd uit Rosenshine et al, 1996, p. 187).

*Second best* is leerlingen voorzien van een lijst met signaalwoorden waarmee zij vragen kunnen beginnen, zoals wie, wat, waar, wanneer, waarom en hoe. Het voordeel van beide prompts is dat zij makkelijk in het gebruik zijn en studenten helpen om te focussen zonder dat zij cognitief zeer belastend zijn (Rosenshine e.a., 1996). Men zou verwachten dat deze prompts het meest succesvol zijn voor zwakke lezers die de hulpmiddelen het hardst nodig hebben en dat ze minder effect hebben op betere lezers. Rosenshine e.a. (1996) stellen echter dat het resultaat van verschillende studies niet aantoont dat zwakke lezers meer van deze interventies profiteren dan sterke lezers.

Naast deze prompts, beschrijven Rosenshine e.a. (1996) diverse andere *scaffolds* die goede handvatten bieden voor de training in questioning. Zo zijn er veel interventies die aanvangen met het hardopdenkend *modellen* van geslaagde *self-questioning* door de docent. Daarnaast zijn er veel studies die de training faseren. Ook gebruiken veel studies een *cue card* met daarop de prompts.

Wat voor ‘tekstbegrip’ levert de training nou op? Joseph e.a. (2015) concluderen dat leerlingen dankzij *self-questioning* vooral vooruit zijn gegaan in het herformuleren of herroepen (*recalling*) van hoofdgedachten en ondersteunende details, het beantwoorden van feitelijke vragen op multiple-choice tests en het beknopt beantwoorden van letterlijke vragen (*literal questions*) en begrips-, inzichts- of inferentie-vragen (*inferential questions*).

Dit laatste onderscheid in vraagtypen komt in de literatuur over *self-questioning* regelmatig terug. Leerlingen (en toetsen) kunnen (zichzelf) vragen stellen waarbij het antwoord letterlijk of direct in de tekst staat, zogenaamde *literal questions* en waarbij leerlingen informatie uit (verschillende delen van de tekst) moeten analyseren en interpreteren met behulp van hun eigen voorkennis (*inferential questions*).

In de *self-questioning* onderzoeken die beschreven worden door Rosenshine e.a. en Joseph e.a. wordt er echter niet getraind in het stellen van vragen die vragen om een bredere interpretatie, een antwoord dat zich uitstrekt tot buiten de grenzen van de tekst en dat niet te geven is zonder verder onderzoek of verder lezen, zogenaamde *pondering*-, *wonderment*- of *puzzlement-questions*, oftewel overpeinzings-, verwonderings-, onderzoeks- en/of *puzzle*-vragen (Ciardiello, 2007).

Wanneer men dus louter naar het leerresultaat zou kijken, lijken deze *pondering questions* niet direct bruikbaar om tekstbegripsvragen over de tekst te beantwoorden. Er is echter een goede reden om deze *pondering*-vragen, zij het beperkt, te trainen.

De belangrijkste winst van het trainen van *puzzlement-questions*, door Ciardiello (2007) getypeerd als *question-finding*, is het versterken van de bewustmakingscomponent van

een training *self-questioning*. Door leerlingen via ambigue teksten met meerduidige betekenissen te trainen in het stellen van overpeinzings- en verwonderingsvragen worden zij zich nog bewuster van hun *cognitive gap*: het gat tussen de gegeven informatie en hun aanwezige voorkennis (Ciardiello, 2007). Zo worden leerlingen aangespoord om de mazen en grenzen van hun kennis en de informatie uit de tekst middels vragen te onderzoeken. Men kan het ook simpeler zeggen: door te trainen in het interpreteren van meervoudige, complexe ambigue teksten, zijn minder-ambigue teksten makkelijker te interpreteren. Bovendien zijn niet alle (eindexamen)teksten even non-ambigu; met name Inzichts vragen (I-vragen) laten nog al eens ruimte voor interpretatie. Al met al is de hypothese dat het trainen van *question-finding* effect sorteert binnen het domein van het leergedrag: het versterkt de bewustmakingscomponent van de training.

Tot slot gebruik ik, in navolging van Janssen (2002), de termen ‘vragen’ en ‘vragen stellen’ (*questioning*) in brede zin. Een vraag kan een vragende vorm hebben (‘Wat betekent dit?’) of een niet-vragende vorm (‘Geen idee wat hij bedoelt met....’). Daarbij gaat het om *self-questioning*, het (aan je) zelf stellen van vragen door individuele leerling-lezers. De vraag wat nu goede vragen zijn om een tekst goed te begrijpen is moeilijk te beantwoorden (Janssen, 2002). De vorm van goede vragen zal zeer uiteenlopen, afhankelijk van het leesdoel, de tekst en de voorkennis van de leerling. In dit onderzoek zullen daarom alle vragen die leerlingen stellen worden bestudeerd, zowel de cognitieve vragen gericht op de inhoud van de tekst als metacognitieve vragen, gericht op het monitoren en reguleren van het leesgedrag.

De vraag naar wat goede vragen zijn hangt ook samen met de discussie omtrent de *procedural prompts*: in hoeverre moeten leerlingen geholpen moeten worden met het stellen van (‘goede’) vragen middels voorbeeldvragen en in hoeverre dienen zij zelf te ontdekken welke vragen leiden tot beter tekstbegrip?

Enerzijds toont onderzoek aan dat zowel zwakke als sterke lezers profiteren van enige vorm van instructie in (generieke) voorbeeldvragen (Rosenshine e.a. 1996). Anderzijds moet men waken voor het potentiële probleem van *overprompting*: de hulpmiddelen bieden zoveel steun dat de leerling weinig zelf verwerkt en geen interne structuren ontwikkelt die essentieel zijn omdat tekstbegrip, zoals alle minder-gestructureerde taken, niet gereduceerd kan worden tot een algoritme (Rosenshine e.a. 1996).

## Onderzoeksvraag

In dit ontwerponderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal: leidt een training in *self-questioning* tot beter tekstbegrip op meso- en macroniveau?

## Ontwerphypothese en ontwerpregels

### *Ontwerphypothese*

Als ik het feit dat leerlingen slecht scoren op toetsvragen die een beroep doen op tekstbegrip op meso- en macroniveau aanpak met het trainen van *self-questioning* verwacht ik dat zij

zichzelf meer cognitieve en metacognitieve vragen stellen tijdens het lezen van een tekst (leergedrag) waardoor zij de tekst uiteindelijk beter begrijpen en hoger scoren op toetsvragen die een beroep doen op tekstbegrip op meso- en macroniveau (leerresultaat).

Als ik [probleem X] aanpak met [Y] verwacht ik resultaat [Z].

Probleem X: leerlingen scoren slecht op vragen die een beroep doen op tekstbegrip op meso- en macroniveau (leerresultaat) en zijn zich niet bewust van het feit dat het zelf vragen stellen bij teksten een effectieve strategie kan zijn om het tekstbegrip te vergroten (leergedrag)

Aanpak Y: trainen van *self-questioning*

Resultaat Z1: leerlingen stellen meer vragen op cognitief en metacognitief niveau (leergedrag)

Resultaat Z2: leerlingen begrijpen de tekst beter op meso- en macroniveau en scoren significant hoger op toetsvragen die betrekking hebben op tekstbegrip op deze niveaus (leerresultaat)

### *Ontwerpregels*

1. Als ik wil dat leerlingen via *self-questioning* hun tekstbegrip op meso- en macroniveau gaan verbeteren, zal ik leerlingen moeten trainen in deze strategie.
2. Als ik de training in *self-questioning* zo effectief mogelijk wil inrichten, zal ik de volgende (sub)ontwerpregels in acht moeten nemen:
  - 2.1 ik demonstreer (*modeling*) hoe geslaagde *self-questioning* eruit ziet;
  - 2.2 ik voorzie de leerlingen van optionele, tijdelijke hulpmiddelen of *scaffolds* (generieke vragen en signaalwoorden) die leerlingen ondersteunen in het *zelf* genereren van vragen
  - 2.3 de training is gericht op het genereren van
    - a) cognitieve ('inhoudsvragen' in leerlingtaal) én metacognitieve vragen ('checkvragen' in leerlingtaal) en;
    - b) letterlijke (*literal*), inferentie- (*inferential*) en (in beperkte mate) overpeinzingsvragen (*pondering questions*).
  - 2.4 leerlingen genereren vragen voor, tijdens én na het lezen (TWA-methode)

- 2.5 leerlingen zullen *zelf* moeten *ervaren* dat ze door het stellen van vragen a) de inhoud van de tekst actief ordenen en verwerken en b) bewust worden van en inzicht krijgen in hun eigen leesgedrag – de strategie is voor hen nuttig als middel tot een doel (tekstbegrip) en geen ‘trucje’
3. Als het tekstbegrip beter moet op meso- en macroniveau, dienen de leeractiviteiten afgestemd te worden op deze beide vormen van tekstbegrip.

### Evaluatie

Het effect van de training op het leergedrag wordt onderzocht door middel van hardopdenkprotocollen. Een experimentgroep van zes leerlingen voert hardopdenkend een leestaak uit waarbij het aantal en het soort vragen voor en na de training wordt gemeten (*kwantitatief*). De mate waarin de leerlingen succes ervaren wordt gemeten middels evaluatievragen na elke les en via een *learner report* achteraf (*kwalitatief*). Het effect op het leerresultaat wordt onderzocht door bij de hele klas een toets, een tekst met vragen gericht op begrip op meso- en macroniveau, af te nemen voor en na de training. (Zie voor een uitgebreide beschrijving en verantwoording van de onderzoeksopzet paper 3.)

### Planning

24 april: Les 0 – voormeting toets hele klas (tekst met vragen) + voormeting experimentgroep (opnemen hardopdenkend lezen door 6 lln) (*reeds met succes voltooid*)  
11 mei: Les 1  
18 mei: Les 2  
22 mei: Les 3  
29 mei: Les 4  
5 juni: Les 5 – nameting toets hele klas + nameting experimentgroep (6 lln)  
6 juni – 1 juli: OO2 uitwerken  
1 juli: OO2 inleveren

### Literatuur

- Bimmel, P. , Van den Bergh, H. & R. Oostdam (2000). Effecten van strategietraining op leesvaardigheid in moedertaal en tweede taal. In: *Spiegel*, jrg. 17/18 , nr. ¾, 55-78.
- Boer, M. de, et al. (2013). *Nederlands in de tweede fase. Een praktische didactiek*. Projectgroep Nederlands V.O. Bussum: Coutinho.
- Bonset, H. & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO).
- Bonset, H. et al. (2015). *Syllabus Nederlands vwo centraal examen 2015*. Utrecht: College voor Examens.



- Ciardiello, A.V. (2007). *Puzzle them first! Motivating Adolescent Readers With Question Finding*. Newark: International Reading Association.
- Drost, M. & Verra, P. (2012) *Handboek RTTI*. Bodegraven: Docentplus.nl.
- Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2013a). *Effectief leren. Basisboek*. Derde druk. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2013b). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Ekens, T. (2008). *Activerende lees- en schrijflessen. Een handreiking voor het vak Nederlands in de Tweede fase*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO).
- Hacgebord, H., Stellingwerf, B., Linthorst, R. & Andringa, S. (2005). *Diataal. Verantwoording en normering*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Hacgebord, H. (1997). Constructie en evaluatie van een tekstbegripstoets voor de brugklas. *Een instrument voor het signaleren en typeren van leesproblemen*. In: *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 22, 1997/2, 37-54.
- Hoogeveen, P. & Winkels, J. (1996). *Het didactische werkvormenboek. Variatie en differentiatie in de praktijk*. Nijmegen: Dekker & Van de Vegt.
- Janssen, T. (2002). Instruction in selfquestioning as a literary reading strategy: An exploration of empirical research. *L1, Educational Studies in Language and Literature*, 2(2), 95-120.
- Johnson, J.W., Reid, R., & Mason, L.H. (2011). Improving the reading recall of high school students with ADHD. *Remedial and Special Education*, 20, 1-11.
- Joseph, L.M., Alber-Morgan, S., Cullen, J. & C. Rouse (2015). The Effects of Self-Questioning on Reading Comprehension: A Literature Review. In: *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*. Published online: Taylor & Francis Online.
- Kamalski, J., et al. (2005). Hoe kun je het beste meten of een leerling een tekst begrijpt? Een vergelijkend onderzoek naar vier methoden. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 6 (4), 3-9.
- L&M Educatief (2015). *Examentraining vwo Nederlands 2015 (Nieuw programma)*. Zeist: Uitgeverij L&M Educatief.
- Lint, P. van (1973). 'Wat mot die goser van me?'. In: *Levende Talen* 297: 178-91.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction* 1, 117-175.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1986). 'Interactive teaching to promote independent

- learning from text'. In: *The Reading Teacher*, vol. 39/8, 771-778.
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181-221.
- Sebregts, C. (2002). 'De kracht van rolwisselend leren.' In: *Moer*. 4<sup>e</sup> jaargang, 104-110.
- Souvignier, E. & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. In: *Learning and instruction* 16 (2006), 57-71.
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap. Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten*. Gent: Academia Press.
- Verbeek, A. (2014). Herontwerp. Leren en instructie 2. Amsterdam: ILO, Universiteit van Amsterdam
- Vermeij, L. (2011). Het verbeteren van tekstbegrip met behulp van sorteertaken. In: *Levende Talen Tijdschrift*. Jaargang 12, nummer 2, 33-41.
- Westhoff, G. (1995). 'Leesstrategie-onderzoek en onderwijs in strategieën in het algemeen.' In: *Vonk I*, 20-30.
- Westhoff, G. (2012). 'Mesten en meten in leesvaardigheidstraining'. In: *Levende Talen Magazine*. Nr. 4, 17-21.
- Wong, B.Y.L. (1985). Self-questioning instructional research: A review. *Review of Educational Research*, 55, 227-268.

## Bijlage 1

Resultaten toetsen leesvaardigheid. Cartesius Lyceum Amsterdam, klas 5v3, periode 1 2014-2015.

Leerling	Toetsweektoets LV (zonder reproductie- vragen) (totaal 10 pnt)	Cijfer LV tussentoets (totaal 10)
1.	6,1	7

2.	7,4	5
3.	6,1	6
4.	6,7	6
5.	5,2	4
6.	5,9	
7.	6,2	5
8.	4,3	7
9.	6,1	5
10.	6,3	8
11.	6,9	7
12.	4,2	7
13.	6,1	6
14.	5,6	7
15.	7,7	5
16.	6,4	6
17.	7,4	7
18.	5,4	7
19.	5,4	4
20.	8,4	9
21.	5,9	4
22.	5,1	4

23.	4,5	3
24.	6,7	6
25.	6,8	6
26.	5,7	4

## Bijlage 2

*Zie Excel (aparte bijlage).*

## Bijlage 3

Resultaten hardopdenkles tekst samenvatten.

<b>Methode/aanpak/strategie</b>	<b>Aantal leerlingen</b>
Bovenaan beginnen met lezen tot einde. Aan het einde bepalen/bedenken waar de tekst over gaat.	13
Eerst helemaal lezen en dan een zin/tekstpassage uitkiezen die de hoofdgedachte het best weer geeft	4
Eerst helemaal lezen en dan tekst in eigen woorden samenvatten	9
Onderstrepen van belangrijke passages/kernzinnen	7
Inleiding + slot lezen + deze alinea's samenvatten. Daarna hele tekst lezen en in eigen woorden de tekst samenvatten in 3 zinnen.	3

De meeste leerlingen (13 van de 23) begonnen bovenaan met lezen, lazen de tekst helemaal uit en gingen aan het einde bedenken waar de tekst over ging. Van die groep had 4 van de 23 leerlingen een zin uit de tekst gekozen en gebombardeerd tot 'hoofdgedachte' en de overige 9 trachtten de hele tekst in eigen woorden te vatten, maar kwam daarbij tot verschillende

conclusies. Sommigen (3) liepen helemaal vast. Een klein aantal leerlingen (7 van de 23) onderstreepte belangrijke stukken tekst/zinnen. Tijdens het onderstrepen gaven ze hardopdenkend aan waarom ze dachten dat deze zinnen belangrijk waren. Pas aan het einde van de tekst gingen de leerlingen de tekst in eigen woorden samenvatten op basis van de onderstreepte zinnen. 3 van de 23 leerlingen lazen eerst de inleiding en het slot, probeerden de kern van deze alinea's in eigen woorden samen te vatten en probeerden vervolgens, na de overige alinea's gelezen te hebben, van de (samenvattingen van de inleiding en het slot) een totaalsamenvatting te maken in eigen woorden.

Kortom, slechts 10 van de 23 leerlingen paste bewust een leesstrategie toe tijdens het lezen om de tekst te begrijpen en samen te vatten. Daarnaast bleven deze strategieën beperkt tot het onderstrepen van kernzinnen en/of sleutelfragmenten (7/23) en het samenvatten van tekstgedeelten in eigen woorden (3/23).

## **Bijlage 4**

### **Resultaten toets woordenschat**

Een klein aantal leerlingen (25%) scoorde onvoldoende. De leerlingen hadden gemiddeld 66% van de moeilijke woorden (los en in zinscontext) goed. Daarbij stelde 47% van de leerlingen dat woordenschat geen problemen opleverde voor hun begrip van schoolteksten; 7 van de 17 (41%) stelde dat woordenschat soms leidt tot moeite met het begrip van schoolteksten. Het merendeel (76%) vindt haar woordenschat goed genoeg om (school-) en eindexamenteksten te begrijpen.

## **Paper 2 | Ontwerp**

### **Inhoud**

<b>1. Samenvatting van paper 1</b>	<b>19</b>
<b>2. Lesopzet inclusief verantwoording</b>	<b>19</b>
<b>3. Bijlage 1: lesplannen (mda)</b>	<b>22</b>
<b>4. Bijlage 2: lesmateriaal</b>	<b>41</b>
<b>5. Bijlage 3: docentenhandleiding</b>	<b>69</b>
<b>6. Literatuur</b>	<b>72</b>

## 1. Samenvatting van paper 1

In dit ontwerponderzoek wordt het effect van een lessenreeks *self-questioning* op tekstbegrip op meso- en macroniveau bij zakelijke teksten onderzocht. Om maximaal effect te sorteren (2) *modelt* de docent de strategie (2.1), kunnen leerlingen gebruik maken van voorbeeldvragen (2.2) en wordt er getraind met verschillende leesdoelen (3). Leerlingen stellen zichzelf voor, tijdens en na het lezen (2.4) cognitieve én metacognitieve vragen (2.3a), te onderscheiden in letterlijke, inferentie-, en overpeinzingsvragen (2.3b). Dit om actief de tekstinhoud te verwerken en bewust te worden van het eigen leesgedrag (2.5). Uiteindelijk ervaren de leerlingen zelf dat ze middels *self-questioning* een zakelijke tekst beter begrijpen (2.5)<sup>5</sup>

De ontwerphypothese die getoetst wordt luidt:

Als ik het feit dat leerlingen slecht scoren op toetsvragen die een beroep doen op tekstbegrip op meso- en macroniveau aanpak met het trainen van *self-questioning* verwacht ik dat zij zichzelf meer cognitieve en metacognitieve vragen stellen tijdens het lezen van een zakelijke tekst (leergedrag) waardoor zij deze uiteindelijk beter begrijpen en hoger scoren op toetsvragen die een beroep doen op tekstbegrip op meso- en macroniveau (leerresultaat).

Het effect van de training op het leergedrag wordt onderzocht door middel van hardopdenkprotocollen. Een experimentgroep van zes leerlingen voert hardopdenkend een leestaak uit waarbij het aantal en het soort vragen voor en na de training wordt gemeten (*kwantitatief*). De mate waarin de leerlingen succes ervaren wordt gemeten middels evaluatievragen na elke les en via een *learner report* achteraf (*kwalitatief*). Het effect op het leerresultaat wordt onderzocht door bij de hele klas een toets, een tekst met vragen gericht op begrip op meso- en macroniveau, af te nemen voor en na de training.

## 2. De lesopzet (inclusief verantwoording)

De lessenserie is zo ontworpen dat de leerlingen geleidelijk de strategie van *self-questioning* leren beheersen. Alle lessen beginnen met *modeling* van de docent, een krachtige en effectieve methode om (meta)cognitieve leerstrategieën zoals *self-questioning* aan te leren (Rosenshine e.a. 1996; Bimmel e.a., 2000; Valcke, 2010; Joseph e.a. 2015; ontwerpregel 2.1). Er worden diverse activerende werkvormen gebruikt die het leerrendement verhogen, bestaande uit de leeractiviteiten denken-delen-uitwisselen en leren door observeren en commentaar geven (Ebbens & Ettekoven, 2013; Hoogeveen & Winkels, 1996; Valcke 2010; De Boer e.a., 2013). Hoewel er wel gebruik wordt gemaakt van samenwerkend leren, gaat het niet om het constructivistische dialogisch leren, bekend van het vragen stellen bij *literaire* teksten (Janssen, 2002). Deze training is *au fond* cognitivistisch, de nadruk ligt op het *zelf* genereren van *eigen* (meta)cognitieve vragen die moeten leiden tot wendbare

---

<sup>5</sup> Deze nummers verwijzen naar de ontwerpregels uit paper 1.

kennisstructuren, voortkomend uit de inferentie tussen het leesdoel, de tekst en de eigen voorkennis (Valcke, 2010).

In een eerdere les leesvaardigheid hebben de leerlingen de strategieën die zij inzetten tijdens het samenvatten van een zakelijke tekst bij elkaar geïnventariseerd. Daaruit bleek dat leerlingen zich nauwelijks bewust zijn van hun leesgedrag en dat zij weliswaar verschillende strategieën toepassen, maar niet of nauwelijks bewust zelf vragen stellen aan de tekst(gedeelten).

In **Les 0** introduceert de docent het ontwerponderzoek. Daarbij verantwoordt hij alvast het nut en de relevantie van de training, die zou een oplossing kunnen bieden voor het probleem van te lage resultaten op toetsvragen die tekstbegrip op meso- en macroniveau verlangen. Er wordt bewust niet ingegaan op het fenomeen *self-questioning* om de voormetingen die tijdens deze les worden gedaan niet te beïnvloeden. De hele klas maakt voorttoets A of B in het computerlokaal. Daarnaast worden 6 leerlingen opgenomen (audio) die hardopdenkend een leestaak uitvoeren: zij vatten een zakelijke tekst over de Tweede Wereldoorlog in 2 à 3 zinnen samen en beschrijven hun (lees)aanpak.

**Les 1** betreft de introductie van *self-questioning* als leesstrategie. De docent begint met het expliciteren van het nut en de relevantie van een training *self-questioning*, volgens Ebbens & Ettekoven (2013) van belang voor het vergroten van de motivatie en het leerrendement. Hij vertelt dat diverse onderzoeken hebben aangetoond dat het bewust stellen van vragen tijdens het uitvoeren van een leestaak leidt tot beter tekstbegrip (Rosenshine 1996; Bimmel 2000; Joseph e.a., 2015). Ook spreekt hij de verwachting uit dat de problemen die de meeste leerlingen hebben met tekstbegrip op meso- en macroniveau via deze strategie aangepakt kunnen worden.

Het is echter nog belangrijker dat leerlingen *zelf* ervaren dat een lees- of leerstrategie nuttig voor hen is (De Boer e.a., 2013; ontwerpregel 2.5). Daarom is het voornaamste leerdoel dat de leerlingen via het zelf stellen van vragen ervaren dat zij zo a) actief de inhoud ordenen en verwerken en b) zich bewuster worden van hun leesgedrag en beter door hebben wat ze wel en niet snappen. Om zowel deze *active processing* als het *metacognitive monitoring* te leren, dienen leerlingen bewust gebruik te maken van cognitieve ('inhoudsvragen') en metacognitieve vragen ('checkvragen') (Rosenshine e.a. 1996; Bimmel e.a. 2000; Janssen 2002; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006; Joseph e.a. 2015; ontwerpregel 2.3). De leerlingen herkennen deze vragen eerst inductief bij de docent, die de strategie *modelt*, en daarna bij elkaar (leren door observeren). De hardopdenkmethode (Palincsar & Brown, 1986) wordt gebruikt om het leesgedrag zichtbaar te maken. Bovendien ervaren leerlingen dat het leesdoel bepalend is voor welke vragen je stelt, om hen ervan bewust te maken dat een goede lezer zijn leesstrategie aanpast aan zijn leesdoel (De Boer e.a., 2013).

In **Les 2** wordt ingezoomd op *self-questioning* ten behoeve van tekstbegrip op macroniveau. Het leerdoel is dat de leerlingen ervaren dat ze, door het zelf stellen van vragen, een zakelijke tekst op macroniveau beter begrijpen. Dat resulteert erin dat leerlingen beter en/of sneller in staat zijn om de tekstsoort en het schrijfdoeel te bepalen en de hoofdgedachte van de tekst te



formuleren. Om de leerlingen (tijdelijk) te ondersteunen kunnen zij gebruik maken van een lijst met voorbeeldvragen, volgens Rosenshine e.a. (1996) een effectief hulpmiddel om de strategie *self-questioning* te verwerven (ontwerpregel 2.2). Daarbij wordt gebruik gemaakt van de TWA-methode waarbij leerlingen zoveel mogelijk vragen stellen: voor, tijdens en na het lezen (ontwerpregel 2.4). Er is sprake van een reëel leesdoel om de betrokkenheid bij en het leerrendement van de de leestaak te vergroten (De Boer e.a., 2013). Via de expertwerkvorm (Hoogeveen & Winkels, 1996) vertellen de leerlingen elkaar de *macro's* (tekstsoort, tekstdoel en hoofdgedachte) van diverse zakelijke teksten over verschillende facetten van de Tweede Wereldoorlog. Leerlingen kunnen zo beoordelen of deze teksten bruikbare informatie bevatten voor hun boekpresentaties over de Tweede Wereldoorlog in de Nederlandse literatuur.

In **Les 3** wordt ingezoomd op *self-questioning* ten behoeve van tekstbegrip op mesoniveau. De leerlingen ervaren dat ze door het stellen van vragen bij de tekst a) zich beter kunnen concentreren op de inhoud en de betekenis van de tekst en b) beter door hebben wat zij wel en niet begrijpen tijdens het lezen. Hierdoor ervaren zij dat ze de tekst beter begrijpen op mesoniveau: ze kunnen beter/sneller de functie van verschillende tekstgedeelten benoemen en alineafuncties en vaste tekststructuren herkennen. Er wordt opnieuw gebruik gemaakt van de TWA-methode. Om de leerlingen actief te laten werken en het rendement te verhogen wordt gebruik gemaakt van de leeractiviteit denken-delen-uitwisselen (Ebbens & Ettekoven, 2013; Hoogeveen & Winkels, 1996).

**Les 4** is gericht op het genereren van overpeinzings- en verwonderingsvragen (*pondering* of *puzzlement-questions*) bij een korte, meerduidige (zakelijke) tekst die ambiguïteiten en/of discrepanties bevat (ontwerpregel 2.3b). Het doel hiervan is dat leerlingen zich bewuster worden van de informatiekloof tussen de gelezen tekst en hun voorkennis en/of verwachtingen (Ciardello, 2007). Daarbij worden ze zich ook bewuster worden van het eigen leesgedrag, cruciaal om *self-questioning* te effectueren in tekstbegrip (Rosenshine e.a., 1996; Bimmel e.a., 2000; Joseph e.a., 2015). Bovendien trainen leerlingen zo in het stellen van hogere orde denkvragen die kritisch denken, een onderzoekende houding en eigen interpretatie stimuleren waardoor leerlingen maximaal gebruik maken van de gegeven informatie en hun reeds aanwezige voorkennis (Ciardiello, 2007). De leerlingen lezen een korte column van Arnon Grunberg (Voetnoot) en genereren vragen volgens een *question-carrousel*, een variant op de schrijfcarrousel van Hoogeveen & Winkels (1996) die een combinatie is van de leeractiviteiten denken-delen-uitwisselen en leren door observeren, commentaar geven en feedback geven en ontvangen.

In **Les 5** wordt het onderzoek afgesloten. De leerlingen vullen in het computerlokaal een *learner report* in waarin zij het effect van de training op hun leergedrag evalueren. Vervolgens maken zij de natoets A of B.

### 3. Bijlage 1: lesplannen (mda)

#### MDA LES 1

Naam: <b>Albert Verbeek</b>	
leergang:	5 vwo
welke klas?	5v3
welk lesuur?	<b><i>Les 1: introductie self-questioning: het genereren van cognitieve en metacognitieve vragen bij teksten</i></b>
Model DA	<b>BESCHRIJVING</b>
<b>Beginsituatie</b>  (welke voorkennis, ervaring, interesses etc. veronderstel je bij de leerlingen; hoe check je die?)	<p><b>1. Bekendheid met de leesstrategie self-questioning</b></p> <p>Twee lessen terug heeft de docent uitgelegd hoe je je leesvaardigheid kunt verbeteren: kilometers maken, kennis van de wereld/cultuur vergroten, woordenschat uitbreiden en leesstrategieën toepassen (Westhoff, 1995). Daarna hebben de leerlingen bij zichzelf en elkaar geïnterviewd welke leesstrategieën zij zoal gebruiken tijdens het lezen. (<i>ad. 1</i>)</p> <p>De leesstrategieën werden op het smartboard geturfd. Het 'vragen stellen' werd slechts 1x genoemd door een leerling. In een eerdere (vergelijkbare les) over leesstrategieën in het begin van het schooljaar, heeft de docent ook de strategieën geturfd; daar zat vragen stellen niet tussen. (<i>ad. 2</i>)</p> <p>Tot nog toe hebben de leerlingen nog niet getraind in het bewust vragen stellen bij teksten.</p> <p><b>2. Aankondiging interventie en voortoets</b></p> <p>De vorige les heeft de docent aangekondigd dat er een lessenreeks volgt die in het teken staat van een experimenteel onderzoek naar het effect van een trainingsmethode tekstbegrip. Daarbij heeft hij opgemerkt dat wetenschappelijk onderzoek diverse keren heeft aangetoond dat dit een effectieve training is, maar dat hij benieuwd is naar het effect en de bruikbaarheid in deze specifieke 5vwo-klas met zijn specifieke probleem (zie probleembeschrijving paper 1 voor meer toelichting). Hij is bewust nog niet ingegaan op het fenomeen <i>self-questioning</i> om de voormetingen die tijdens deze les (blokkuur) worden gedaan niet te beïnvloeden.</p> <p>20 van de 26 leerlingen (een aantal afwezigen wegens ziekte en 'aprilfeesten') hebben voortoets A of B gemaakt in het computerlokaal. Daarnaast hebben 6 leerlingen een korte</p>

	tekst over de Tweede Wereldoorlog hardopdenkend gelezen en deze samengevat in twee zinnen. (Zie bijlage van paper 3.)	
<b>Leerdoelen</b>  (wat moeten leerlingen aan het einde van de les kunnen, weten of ervaren hebben?)	<p>1. Deze les leren de leerlingen wat de training <i>self-questioning</i> inhoudt: zelf vragen genereren tijdens het lezen van een tekst(gedeelte) om een tekst(gedeelte) beter te begrijpen. Daarbij nemen zij (opnieuw) kennis van het doel en de relevantie van de aankomende lessenreeks. <u>(ad. 3)</u></p> <p>2. Leerlingen hebben gezien hoe de docent voordoet hoe hij <i>self-questioning</i> toepast als <i>tool</i> of gereedschap (of strategie) om een (korte) tekst(gedeelte) (beter) te begrijpen. <u>(ad.4)</u></p> <p>2.1. Leerlingen kunnen de vragen die de docent zichzelf stelt tijdens het <i>modelen</i> onderscheiden in twee hoofdtypen: cognitieve vragen (inhoudsvragen) en metacognitieve vragen (checkvragen). <u>(ad. 5)</u></p> <p>3. Leerlingen herkennen inductief bij elkaar verschillende verschijningsvormen van de twee typen vragen, in leerlingtaal 'inhoudsvragen' en 'checkvragen'.</p> <p>4. Leerlingen hebben bij zichzelf ervaren en/of bij de ander geobserveerd dat het hardopdenkend lezen en het stellen van zoveel mogelijk vragen er voor zorgt dat a) zij actief bij de tekst betrokken blijven en de informatie uit de tekst beter kunnen ordenen, verwerken en begrijpen (<i>active processing</i>) en b) zij bewuster zijn van hun leesgedrag en de mate waarin zij tekstgedeelten wel/niet begrijpen (<i>metacognitive monitoring</i>).</p> <p>5. Leerlingen zijn (door elkaars vragen, gegenereerd met en zonder leesdoel, te vergelijken) tot de conclusie gekomen dat het type vragen dat je stelt afhankelijk is van je leesdoel. <u>(ad. 6)</u></p>	
<b>Leeractiviteiten</b>  (wat moeten leerlingen doen tijdens de les om de leerdoelen te bereiken?)	<p>1. Leerlingen luisteren naar de klassikale instructie van de docent over de training (doel en relevantie).</p> <p>2. Leerlingen aanschouwen de <i>modeling</i> van <i>self-questioning</i> door de docent. Zij zien hoe het stellen van vragen leidt tot beter tekstbegrip. De leerlingen krijgen de opdracht te observeren welke (of wat voor) vragen de docent zichzelf stelt.</p> <p>3. De leerlingen geven <i>feedup</i>: zij kunnen (klassikaal) uitleggen welke vragen zij hebben gezien bij de docent.</p>	<b>TIJD</b>
		10m
		5m
		5m

	<p>4. De leerlingen luisteren naar de feedback van de docent. Hij vertelt dat er inhouds- en checkvragen zijn en dat een combinatie van deze vragen het tekstbegrip kunnen verbeteren. Hierna luisteren zij naar de instructie van de volgende leeractiviteit:</p> <p>5. Leerling A leest hardopdenkend een tekstfragment met daarbij de enige opdracht om tijdens het lezen zo veel mogelijk vragen te stellen die bij hem opkomen of die hem helpen om de tekst goed te begrijpen. A dient zoveel mogelijk vragen te stellen tijdens het lezen: alle vragen zijn goed. Leerling B noteert de vragen die A zichzelf expliciet of impliciet stelt tijdens het lezen op een invulblad.</p> <p>6. De rollen wisselen. B leest een (ander) tekstfragment maar nu met een leesdoel: (uit) wat voor tekstsoort is dit (fragment afkomstig) (ze kiezen uit een uiteenzetting, beschouwing en betoog). A noteert welke vragen er expliciet of impliciet worden gesteld door B. (10 min.)</p> <p>7. De leerlingen vergelijken elkaars vragen: wat is het verschil of de overeenkomst en hoe komt dat?</p> <p>8. De leerlingen loggen in op Socrative.com en maken drie evaluatievragen over de les (<i>exit-ticket</i>).</p>	<p>5m</p> <p>10m</p> <p>10m</p> <p>5m</p> <p>5m</p>
<b>Groeperingsvorm</b>  (werken de leerlingen alleen, in tweetallen, in kleine groepjes, klassikaal?)	(per leeractiviteit)  1-4: klassikaal.  5-7: tweetallen.  8. individueel.	
<b>Materiaal</b>  (wat heb je nodig om de leeractiviteiten uit te lokken (bijv. leestekst, luistertekst, oefenmateriaal etc.)?)	1. Powerpoint met daarin alle instructies tbv <i>Les 1</i> . 2. Korte tekst waarmee de docent <i>self-questioning modelt</i> . 3. Twee actuele tekstfragmenten, gerelateerd aan de Tweede Wereldoorlog. 4. Invulblad om de vragen te noteren. 5. Evaluatievragen via <a href="http://www.socrative.com">www.socrative.com</a>	
<b>Onderwijs-activiteiten</b> (wat doe jij als docent tijdens de les?)	1. Klassikale instructie geven 2. <i>Modeling self-questioning</i> . 3. Begeleiden van de leeractiviteit hardopdenkend vragen stellen. Daarbij:	
	3.1 Eventueel opnieuw <i>modelen</i> als leerlingen	

	vastlopen in het genereren van vragen 3.2 <i>Modellen</i> hoe leerlingen vragen kunnen noteren. 4. Evaluatievragen aanbieden via <a href="http://www.socrative.com">www.socrative.com</a> .	
<b>Evaluatie</b>  (hoe weet je straks of de leerdoelen bereikt zijn?)	1. Ik neem de invulbladen mee en bestudeer a) hoeveel vragen leerlingen genoteerd hebben en b) wat voor soort vragen dit waren. 2. Aan het einde van de les beantwoorden de leerlingen drie evaluatievragen via een <i>exit-ticket</i> verstrekt via <a href="http://www.socrative.com">www.socrative.com</a> . <u>Evaluatievragen</u> 2.1. Door het hardopdenkend lezen en het stellen van vragen heb ik ervaren dat ik actief bij de tekst betrokken bleef en mij beter op de betekenis van de tekst kon concentreren. (1.helemaal oneens. 2. oneens. 3. neutraal. 4. eens. 5. helemaal eens.) 2.2. Door vragen te stellen tijdens het lezen heb ik beter door wat ik wel en niet begrijp van een tekstfragment. (1.helemaal oneens. 2. oneens. 3. neutraal. 4. eens. 5. helemaal eens.) 2.3. Deze training <i>questioning</i> lijkt me nuttig om een tekst beter te begrijpen.	
<b>Tijdschema</b>	Zie boven.	

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

(ad. 1) De leerlingen hebben een tekst hardop gelezen volgens de hardopdenkmethode, zoals beschreven door o.a. Palincsar & Brown (1986, 1989), met als leesdoel de tekst samenvatten in drie zinnen. De leerlingen hebben bij elkaar geobserveerd welke aanpakken/strategieën zij hanteren tijdens het lezen.

(ad. 2) Dit kan meerdere oorzaken hebben: 1. De leerlingen stellen zichzelf geen of nauwelijks vragen tijdens het lezen. 2. De leerlingen stellen zichzelf wel vragen tijdens het lezen, maar zijn zich hiervan niet bewust en maken deze vragen niet expliciet; de vraag wordt niet uitgesproken. 3. Er is wel sprake van een vraag bij de leerling maar deze heeft een voor de observerende leerling geen duidelijke vragende vorm; zo wordt de vraag van de lezer niet als dusdanig herkend door de observant.

(ad. 3) Doel

Het algemene doel ('beter tekstbegrip') wordt onderverdeeld in twee subdoelen: tekstbegrip op meso- en macroniveau. Deze abstracte begrippen worden geconcretiseerd door ze te koppelen aan de eindtermen Leesvaardigheid (Domein A). Deze eindtermen worden in leerlingtaal geprojecteerd op het smartboard. Zie ook Powerpoint *Les 1* voor de eindtermen in leerlingtaal.

Tekstbegrip macroniveau

De volgende eindtermen zijn afkomstig uit de *Syllabus Nederlands vwo centraal examen 2015* (College voor Examens, 2015).

Uit het Subdomein A1: analyseren en interpreteren:

1. De kandidaat kan:

- vaststellen tot welke tekstsoort een tekst of tekstgedeelte behoort;
- . de kandidaat kan vaststellen of een tekst of tekstgedeelte uiteenzettend, beschouwend of betogend is;
- . bij uiteenzettende teksten of tekstgedeelten wordt objectief uitleg gegeven, worden indelingen aangeduid en worden samenhangen en processen verduidelijkt; bij beschouwende teksten of tekstgedeelten worden interpretaties, verklaringen en opinies ter overweging aangeboden; bij betogende teksten of tekstgedeelten wordt een beargumenteerd standpunt ingenomen;
- . de kandidaat kan het schrijfdoel van een tekst of tekstgedeelte vaststellen;
- . corresponderende schrijfdoelen bij uiteenzettende, beschouwende of betogende teksten zijn respectievelijk: informeren/uiteenzetten, ter overweging aanbieden en overtuigen / tot actie aanzetten; deze schrijfdoelen kunnen in combinatie met elkaar voorkomen. De kandidaat kan dan vaststellen wat het belangrijkste schrijfdoel is, c.q. vaststellen of de tekst / het tekstgedeelte voornamelijk een uiteenzettend, beschouwend of betogend karakter draagt.
- de hoofdgedachte van een tekst(gedeelte) aangeven;
- . de kandidaat kan onderwerpen en hoofdgedachten van gehele teksten en tekstgedeelten aanwijzen of parafraseren voor zover expliciet aanwezig en verwoorden voor zover impliciet aanwezig
- conclusies trekken met betrekking tot intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur;

#### Tekstbegrip mesoniveau

Uit het Subdomein A1: analyseren en interpreteren:

1. De kandidaat kan:

- relaties tussen delen van een tekst aangeven;
- . de kandidaat kan inhoudelijke en functionele relaties benoemen die ex- of impliciet tussen tekstonderdelen aanwezig zijn;
- . inhoudelijke en functionele relaties zijn bijvoorbeeld:
  - verwijzingsrelaties;
  - de relatie van oorzaak-gevolg;
  - de relatie doel-middel;
  - de relatie van stelling-argument-subargument;
  - de relatie van algemene uitspraak-toelichting
- standpunten en soorten argumenten herkennen en onderscheiden;
- . de kandidaat kan standpunten en soorten argumenten herkennen en onderscheiden conform de eindterm onder domein D.
- argumentatieschema's herkennen
- . de kandidaat kan argumentatieschema's herkennen conform de eindterm onder domein D.

#### Tekstbegrip macro- en mesoniveau

Uit het Subdomein A3: samenvatten

3. De kandidaat kan teksten [*macro*, AV] en tekstgedeelten [*meso*, AV] beknopt samenvatten:

- . de kandidaat kan teksten en tekstgedeelten reduceren tot de hoofduitspraak of hoofduitspraken met (belangrijke) ondergeschikte uitspraken;
- . de kandidaat kan informatie uit teksten en tekstgedeelten (her)ordenen tot hoofduitspraak of hoofduitspraken met (belangrijke) ondergeschikte uitspraken;
- . de kandidaat kan beoordelen of een gegeven samenvatting de hoofduitspraak of hoofduitspraken van de tekst of het tekstgedeelte bevat met (belangrijke) ondergeschikte uitspraken.

Zie Powerpoint Les 1 voor een beknopte weergave van deze eindtermen in leerlingtaal.

#### (ad. 3) Relevantie

De relevantie en het nut van deze lessenreeks wordt ook uitgelegd. De docent benoemt a) de slechte resultaten bij de leesvaardigheidstoetsen van het eerste semester en b) de resultaten van de voortoets. De docent heeft een Excel-sheet met de uitslag van de voortoets naar de leerlingen gemaild en toont deze nog eens via het smartboard. De scores worden gespecificeerd per onderdeel (tekstverbanden (*meso*), alineafuncties (*meso*), vaste tekststructuren (*meso*), tekstsoort en schrijfdoel (*macro*), hoofdgedachte (*macro*), samenvattingvragen (*macro*) en inzichtsvragen (*macro*)). De toets wordt niet inhoudelijk besproken, daar deze ook dient als natoets.

#### (ad. 4)

De strategie wordt dus duidelijk gepresenteerd als middel en niet als een doel op zich. De bedoeling is dat leerlingen direct zien dat het vragen stellen ook echt effect oplevert voor het begrijpen van de tekst. Het is dus geen 'trucje', maar een manier om een tekst beter te begrijpen (De Boer e.a., 2013).

#### (ad. 5)

Uit diverse publicaties blijkt dat *modeling* in het algemeen een krachtige manier is om leerlingen een leer- of leesstrategie te leren (Palincsar & Brown, 1986; Valcke, 2010). Daarnaast draagt *modeling* bij aan de effectiviteit van een training *self-questioning* (Rosenshine e.a. 1996). Het onderscheid tussen cognitieve en metacognitieve vragen komt terug in de meeste literatuur over *self-questioning* (Rosenshine e.a. 1996; Bimmel e.a. 2000; Janssen, 2002; Joseph e.a. 2015). De leerlingen dienen het onderscheid in deze vraagtypen te herkennen zodat zij zich beter bewust zijn van wat ze doen terwijl ze vragenstellend lezen. Er zijn inhoudsvragen, zoals 'Noemt de auteur nog meer redenen waarom de concertzalen leeglopen?', die de leerlingen actief bij de betekenis en de inhoud van de tekst betrokken houden (*active processing*). Deze helpen om de nieuwe informatie te ordenen, te verwerken en te begrijpen. Daarnaast zijn er 'checkvragen' die leerlingen bewuster maken van de mate waarin zij tekstgedeelten wel of niet begrijpen (*metacognitive monitoring*), zoals 'Heb ik deze alinea nou goed begrepen?'.

#### (ad. 6)

De Boer e.a. (2013) benadrukken dat het belangrijk is dat leerlingen lezen opvatten als een in fasen opgebouwde taak die samenhangt met het leesdoel; leerlingen worden betere lezers als zij hun leesstrategie kunnen afstemmen op het leesdoel.

## MDA LES 2

Naam: <b>Albert Verbeek</b>		
leergang:	5 vwo	
welke klas?	5v3	
welk lesuur?	<b>Les 2: self-questioning ten behoeve van tekstbegrip op macroniveau</b>	
Model DA	<b>BESCHRIJVING</b>	
<b>Beginsituatie</b> (welke voorkennis, ervaring, interesses etc. veronderstel je bij de leerlingen; hoe check je die?)	De leerlingen zijn bekend met de geijkte toetsvragen waarbij er gevraagd wordt naar de tekstsoort, het schrijfdoel en de hoofdgedachte. Desondanks hebben zij weinig gedaan aan strategietraining om deze vragen goed te beantwoorden.	
<b>Leerdoelen</b> (wat moeten leerlingen aan het einde van de les kunnen, weten of ervaren hebben?)	<ol style="list-style-type: none"> <li>De leerlingen ervaren dat ze, door het stellen van vragen, een tekst op macroniveau beter begrijpen.               <ol style="list-style-type: none"> <li>De leerlingen hebben, door middel van het bewust stellen van voorbeeldvragen en eigen vragen, ervaren dat zij beter en/of sneller in staat zijn om de tekstsoort en het schrijfdoel te bepalen.</li> <li>De leerlingen hebben, door middel van het bewust stellen van voorbeeldvragen en eigen vragen, ervaren dat zij beter en/of sneller in staat zijn om de hoofdgedachte van een tekst te formuleren.</li> </ol> </li> </ol>	
<b>Leeractiviteiten</b> (wat moeten leerlingen doen tijdens de les om de leerdoelen te bereiken?)		<b>TIJD</b>
	1. De leerlingen luisteren naar de docent die de lesdoelen uitlegt.	10m
	2. De leerlingen kijken en luisteren naar de docent die voordoet ( <i>modelt</i> ) hoe je middels het stellen van vragen a) sneller en beter kan vaststellen wat de tekstsoort en het schrijfdoel is en b) de hoofdgedachte kunt formuleren. ( <i>ad. 1</i> )	5m
	3. De leerlingen luisteren naar de docent die instructie geeft over de volgende leeractiviteit.  3. De leerlingen lezen in groepjes van 3 of 4 volgens de expertwerkvorm. Iedere leerling leest een verschillende tekst en rapporteert uiteindelijk de tekstsoort, het schrijfdoel en de hoofdgedachte aan zijn medegroepsleden. Er is sprake van een reëel leesdoel: de leerlingen vertellen elkaar of de	5m



	<p>bestudeerde tekst geschikt is om te gebruiken als bron voor de aankomende boekpresentaties over de Tweede Wereldoorlog in de Nederlandse literatuur (<u>ad. 2</u>)</p> <p>3.1. Iedere leerling leest individueel de tekst volgens de TWA- variant van <i>self-questioning</i>. Elke leerling heeft daarbij de keuze of hij a) zelf vragen bedenkt of b) gebruik maakt van de voorbeeldvragen. (<u>ad. 3</u>)</p> <p>3.2. <i>Think before reading</i>. De leerling neemt een korte preview van de titel, de lead, de tussenkopjes, de inleiding en het slot. De leerling noteert naar aanleiding van deze preview 1 of 2 inhoudsvragen gerelateerd aan de tekstsoort, het schrijfdoel of de hoofdgedachte. 5m</p> <p>3.3 <i>Think while reading</i>. De leerling leest de gehele tekst. Tijdens het lezen koppelen de leerlingen de informatie die zij lezen aan a) verwante informatie in de tekst en b) hun voorkennis. Ook schrijven ze, tijdens het lezen, vragen in de kantlijn over wat zij (nog) niet begrijpen en/of weten. 5m</p> <p>3.4. <i>Think after reading</i>. In de laatste 'think after reading' fase geven de leerlingen antwoorden op de eerder gestelde vragen en stellen ze (eventueel) nieuwe vragen. Ten slotte formuleren ze de hoofdgedachte en stellen ze de tekstsoort en het schrijfdoel vast. 10m</p> <p>3.5. De leerlingen krijgen ieder 1 minuut om antwoorden (tekstsoort, schrijfdoel en hoofdgedachte) te presenteren aan hun groepsleden. 10m</p> <p>4. De leerlingen kijken hun resultaten na met de antwoorden die de docent projecteert op het smartboard. 5m</p>	
<b>Groeperingsvorm</b>  (werken de leerlingen alleen, in tweetallen, in kleine groepjes, klassikaal?)	1-2. Klassikaal  3. Lezen: individueel  3. Expertwerkvorm: groepjes van 3 of 4.  4. Nakijken klassikaal.	
<b>Materiaal</b>  (wat heb je nodig om de leeractiviteiten uit te lokken (bijv. leestekst, luistertekst,	1. Een Powerpoint met alle instructies tbv Les 2. 2. Een A4 ( <i>cue card</i> ) met daarop enkele voorbeeldvragen per leesdoel. 3. Vier verschillende teksten die gerelateerd zijn aan facetten van de Tweede Wereldoorlog die corresponderen met de thema's van de (boek)presentaties (o.a. (verzet, jodenvervolg, schuld/verantwoordelijkheid (Mulisch), tweede/derde	

oefenmateriaal etc.)?	<p>generatie).</p> <p>4. Antwoordblad Les 2 waarop de leerlingen a) de vragen noteren en b) de antwoorden opschrijven (tekstsoort/schrijfdool/hooftgedachte).</p>	
<b>Onderwijs-activiteiten</b> (wat doe jij als docent tijdens de les?)	1. De docent vertelt het lesdoel. 2. De docent ( <i>modelt</i> ) hoe je middels het stellen van vragen a) sneller en beter kan vaststellen wat de tekstsoort en het schrijfdool is en b) de hooftgedachte kunt formuleren 3. De docent toont de TWA-methode (via de Powerpoint) en geeft instructie over hoe de leerlingen deze moeten gebruiken tijdens het lezen. 4. De docent toont de voorbeeldvragen middels een Powerpoint en geeft instructie over het gebruik ervan: ze dienen als hulpmiddel om vragen te stellen; de vragen zijn middel om een tekst beter te begrijpen, geen dool op zich. 5. De docent doet voor ( <i>modeling</i> ) hoe hij een tekstfragment leest en vervolgens een vraag formuleert over die tekst met behulp van een voorbeeldvraag. De docent benadrukt dat de voorbeeldvragen concreet over de tekst moeten gaan. 6. De docent begeleidt de leerlingen tijdens het lezen, hij stimuleert leerlingen om vragen op te schrijven tijdens het individueel lezen. 7. De docent projecteert de antwoorden. 8. De docent neemt de evaluatie-vragen af via <a href="http://www.socrative.com">www.socrative.com</a> .	
<b>Evaluatie</b> (hoe weet je straks of de leerdoelen bereikt zijn?)	1. De docent neemt de teksten en de antwoordbladen in en kan zo zien hoeveel en wat voor soort vragen de leerlingen zich hebben gesteld. 2. De leerlingen maken in de digitale leeromgeving van <a href="http://www.socrative.com">www.socrative.com</a> een aantal evaluatie-vragen (exit-ticket). 2.1. Het stellen van vragen bij een tekst is een nuttige strategie om een tekst beter te begrijpen. (1.helemaal oneens. 2. oneens. 3. neutraal. 4. eens. 5. helemaal eens.) 2.2. Het stellen van vragen heeft geholpen om de tekstsoort en het schrijfdool te bepalen. (1.helemaal oneens. 2. oneens. 3. neutraal. 4. eens. 5. helemaal eens.) 2.3 Het vragen stellen heeft geholpen om beter/sneller de hooftgedachte van een tekst te formuleren. (1.helemaal oneens. 2. oneens. 3. neutraal. 4. eens. 5. helemaal eens.)	
<b>Tijdschema</b>	Zie boven.	

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

### (ad. 1)

Om dit te demonstreren maakt de docent gebruik van de hoofdelementen van de TWA-methode, een variant van *self-questioning* die wordt beschreven in Joseph e.a. (2015) en afkomstig is van een experimentele studie van Johnson e.a. (2011). TWA staat voor '*think before reading*', '*think while reading*' en '*think after reading*'. De TWA-methode is de meest uitvoerige en intensieve *self-questioning* methode die niet alleen doet aan *active processing* maar met name ook aandacht schenkt aan de belangrijke metacognitieve dimensie.

Allereerst nemen de studenten een korte preview van de titel, de lead, de tussenkopjes, de inleiding en het slot. Tijdens de '*think before reading*' fase stellen ze zichzelf, in leerlingtaal, een paar inhoudsvragen gerelateerd aan het schrijfdoel van de auteur, de tekstsoort en de hoofdgedachte. Daarbij kunnen ze gebruik maken van de voorbeeldvragen. Tijdens de '*think while reading*' fase koppelen de studenten de informatie die zij lezen aan a) andere informatie in de tekst en b) hun voorkennis. Daarbij stellen ze zichzelf vragen over wat zij (nog) niet begrijpen en/of weten tijdens het lezen. In de laatste '*think after reading*' fase geven zij antwoorden op de eerder gestelde vragen, stellen ze nieuwe vragen, vatten ze de tekst samen en stellen ze vast wat ze geleerd hebben (Johnson et. al. 2011). Al met al gaat het erom dat de leerlingen vragen stellen voor, tijdens en na het lezen.

### (ad. 2)

De Boer e.a. (2013) stellen dat leerlingen gemotiveerder zijn om een leestaak (goed) uit te voeren als er sprake is van een betekenisvol en reëel leesdoel. Het is echter niet zo dat de motivatie in deze klas om beter te leren lezen heel laag is; er kan dus ook goed gewerkt worden met schoolse leesdoelen.

Daarbij is er gekozen voor de expertwerkvorm zoals die wordt beschreven in *Activerende lees- en schrijflessen* (SLO, 2008) en *Het didactische werkvormenboek. Variatie en differentiatie in de praktijk* (Hoogeveen & Winkels, 1996). Het 'schoolse' vinden van de hoofdgedachte heeft via deze werkvorm een praktisch nut: je medeleerlingen zo goed mogelijk informeren over een tekst die zij niet kennen maar die wellicht wel bruikbare informatie bevat voor de boekpresentatie. Zo worden leerlingen gedwongen om de hoofdlijnen van een tekst samen te vatten en wordt er dus direct getraind in het begrijpen van een tekst op macroniveau.

### (ad. 3)

De voorbeeldvragen zijn gebaseerd op die in Rosenshine e.a. (1996) en Van Lint (1973). (Zie Bijlage 2: Les 2 en 3 voor de voorbeeldvragen.) De werkvorm van het om beurten lezen van een alinea wordt beschreven in *Activerende lees- en schrijflessen* (SLO, 2008). Dit om beurten lezen betreft een activerende didactiek die de *time-on-task* (de tijd dat de leerlingen actief met de leestaak bezig zijn) moet verlengen.

## Lijst met voorbeeldvragen

### INHOUDSVRAGEN

**A. Vragen met signaalwoorden.** (De vragen met een \* zijn afkomstig uit 'Wat mot die goser van me' (Van Lint, 1973))

Stel vragen die beginnen met wie / wat / waar / waarom / waardoor / waarvoor / welke ?

### B. Voorbeeldvragen (gebaseerd op Rosenshine e.a. 1996 en Van Lint 1973)

Stel de tekst vragen die lijken op:

1. Wat mot die goser van me?\*
2. Waar blijkt dat uit?\*
3. Waar gaat het over?
4. Waarom gaat het daarover?
5. Wat voor soort tekst is dit eigenlijk?
7. Wat moet ik, de lezer, weten/ voelen / goed of slecht vinden / mooi of lelijk vinden / gaan doen?\*
8. Wat voor spel moet ik, de lezer, meespelen?
9. Wie zegt wat over wat?
10. Wat is objectieve informatie en wat zijn subjectieve meningen?
11. Welke vragen worden er gesteld in de tekst?
12. Welke antwoorden worden daarop gegeven?
13. Welke vraag komt steeds terug?
14. Met welke argumenten onderbouwt diegene dat?
15. Gaat het in de tekst om een probleem, met eventueel verschillende oplossingen? Wat is het probleem dan? Welke oplossingen worden er gegeven?
16. Welke conclusies trekt de auteur?

### CHECKVRAGEN

1. WTF bedoelt de schrijver hier?
2. Wat weet ik al van het onderwerp van de tekst?
3. Wat snap ik niet?
4. Waar ging deze alinea nou over?
5. Welke alinea moet ik opnieuw lezen?

\* = gebaseerd op Van Lint (1973)

### MDA LES 3

Naam: <b>Albert Verbeek</b>	
leergang:	5 vwo
welke klas?	5v3
welk lesuur?	<b><i>Les 3: het verbeteren van tekstbegrip op mesoniveau middels vragen stellen</i></b>
Model DA	<b>BESCHRIJVING</b>
<b>Beginsituatie</b>	Leerlingen hebben regelmatig tijdens het maken van vragen

(welke voorkennis, ervaring, interesses etc. veronderstel je bij de leerlingen; hoe check je die?)	beantwoord in de trant van 'wat is de functie van alinea VI' en 'wat is het verband tussen alinea 6 en 7'. Ze zijn dus bekend met de begrippen alineafuncties en tekstverbanden. Ze hebben echter nooit een strategie aangereikt gekregen waarmee ze dit herkennen en benoemen van alineafuncties en tekstverbanden kunnen trainen. Uit de voortoets blijkt overigens dat leerlingen behoorlijk wat fouten maken in deze vragen.	
<b>Leerdoelen</b>  (wat moeten leerlingen aan het einde van de les kunnen, weten of ervaren hebben?)	1. De leerlingen ervaren dat ze door het stellen van vragen bij de tekst a) zich beter kunnen concentreren op de inhoud en de betekenis van de tekst en b) beter door hebben wat zij wel en niet begrijpen tijdens het lezen. Door dit vragenstellend lezen hebben zij de tekst beter begrepen op mesoniveau:  1.1 De leerlingen hebben, door middel van het bewust stellen van voorbeeldvragen en eigen vragen, ervaren dat zij beter kunnen benoemen wat de functie is van verschillende tekstgedeelten. 1.2 De leerlingen hebben, door middel van het bewust stellen van voorbeeldvragen en eigen vragen, ervaren dat zij beter in staat zijn om tekstverbanden te benoemen.	
<b>Leeractiviteiten</b>  (wat moeten leerlingen doen tijdens de les om de leerdoelen te bereiken?)		<b>TIJD</b>
	1. De leerlingen luisteren naar de docent die de lesdoelen uitlegt.	5 m
	2. De leerlingen kijken naar de docent die voordoet hoe je via het stellen van vragen tekstbegrip op mesoniveau kunt realiseren. Daarbij modelt hij het gebruik van de TWA-methode ( <i>ad. 1</i> ).	5 m
	3. De leerlingen lezen individueel een tekst over literatuur ten tijde van de Tweede Wereldoorlog. Zij krijgen de instructie om (individueel) hardopdenkend te lezen volgens de TWA-methode (een variant van self-questioning) die bestaat uit de volgende stappen. 3.1 Allereerst maken zij een korte preview van de tekst. Leerlingen doen aan koppen snellen (titel en tussenkopjes) en lezen de eerste en laatste zin van de eerste en laatste alinea. 3.2 <i>Think before reading</i> . De leerlingen noteren 1 of 2 vragen die bij hen opkomen. 'Is dit een betoog?' 'Gaaf het alleen over jongeren die naar Auschwitz zouden moeten of ook om volwassenen?' De leerlingen mogen/kunnen hier gebruik maken van voorbeeldvragen verstrekt via <i>cue cards</i> . ( <i>ad. 2</i> ) 3.3 <i>Think while reading</i> . De leerlingen lezen individueel de hele tekst. Na elke alinea stoppen	3.1 + 3.2 = 5m       10m

	<p>ze even met lezen. De leerling schrijft per alinea 1 of 2 kernwoorden op en noteert (per alinea) een vraag over iets dat (nog) niet is begrepen. De leerlingen mogen/kunnen hier gebruik maken van voorbeeldvragen verstrekt via de hand-out.</p> <p>3.4 <i>Think after reading</i>. Nadat de hele tekst is gelezen geeft de leerling antwoord op de vragen die eerder gesteld zijn en stelt hij nieuwe vragen als er onduidelijkheden zijn.</p> <p>4. Pas als deze stappen doorlopen zijn (de tekst is dus individueel in zijn geheel actief en bewust gelezen) schrijven de leerlingen in tweetallen op op het antwoordblad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 tekstverbanden tussen alinea's;</li> <li>- min. 2 functies van tekstgedeelten;</li> <li>- 1 of 2 vaste structuren die zij in de tekst hebben herkend. (<i>ad. 3</i>)</li> </ul> <p>5. De leerlingen maken in dezelfde twee- of drietallen een korte quiz via Kahoot. De quiz bestaat uit toetsvragen over tekstverbanden, functies van tekstgedeelten en vaste structuren in de tekst.</p>	<p>10m</p> <p>10m</p> <p>10m</p> <p>5m</p>
<p><b>Groeperingsvorm</b></p> <p>(werken de leerlingen alleen, in tweetallen, in kleine groepjes, klassikaal?)</p>	<p>1-2. Klassikaal.</p> <p>3. Individueel.</p> <p>4. In twee- of drietallen.</p> <p>5. Drie- of viertallen.</p>	
<p><b>Materiaal</b></p> <p>(wat heb je nodig om de leeractiviteiten uit te lokken (bijv. leestekst, luistertekst, oefenmateriaal etc.)?)</p>	<p>1. Een Powerpoint met alle lesstappen van <i>Les 2</i> met daarin ook enkele voorbeeldvragen.</p> <p>2. Een hand-out met daarop de verschillende tekstverbanden, alinea functies en vaste tekststructuren. Dit betreft een kopie van twee pagina's uit de methode, <i>Talent</i> (p.48, p. 50 en p. 51).</p> <p>3. Hand-out met voorbeeldvragen.</p> <p>3. Eén tekst over de Nederlandse literatuur in de Tweede Wereldoorlog.</p>	
<p><b>Onderwijs-activiteiten</b></p> <p>(wat doe jij als docent tijdens de les?)</p>	<p>1. Uitleggen van de lesdoelen.</p> <p>2. Modellen van vragen stellen volgens de TWA-methode met behulp van voorbeeldvragen en eigen vragen.</p> <p>3. Begeleiden van de leeractiviteit waarin leerlingen individueel lezen volgens de TWA methode. Vooral ook <i>timekeeping</i>.</p> <p>4. Pas als de leestijd erop zit, verstrek ik de hand-out met daarop de alinea functies, tekstverbanden en vaste structuren.</p>	

<b>Evaluatie</b> (hoe weet je straks of de leerdoelen bereikt zijn?)	1. Ik neem de teksten in waarop leerlingen aantekeningen gemaakt hebben en de antwoordbladen. Zo kan ik monitoren hoe er gewerkt is. 2. Leerlingen maken in tweetallen of drietallen via Kahoot een korte quiz waarin gevraagd wordt naar 2 tekstverbanden, 2 alineafuncties en 2 vaste tekststructuren van de tekst. 3. De laatste 2 vragen gaan over hun leergedrag. 3.1. Heb je ervaren dat je, door het stellen van vragen voor, tijdens en na het lezen, de tekst beter hebt begrepen? 3.2. Heb je ervaren dat je, door het stellen van vragen voor, tijdens en na het lezen, beter in staat was om vragen over tekstverbanden en alineafuncties te beantwoorden?
<b>Tijdschema</b>	

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

(ad. 1) *Self-questioning volgens TWA-methode*

Zoals in paper 1 al is uitgelegd zijn er diverse manieren om *self-questioning* in de praktijk vorm te geven. Joseph e.a. (2015) stellen dat er geen onderzoeken beschikbaar zijn die de effectiviteit van deze verschillende manieren vergelijken. Wel merken ze op dat alle varianten van *self-questioning* een positief effect hebben op tekstbegrip. Dit is volgens hen niet verwonderlijk omdat veel 'methoden' dezelfde kenmerken hebben. Zo beginnen de meeste met een preview van de tekst (of het tekstgedeelte) waarbij de student enkele vragen stelt voorafgaand aan het (intensievere) lezen. Daarnaast hebben de meeste methodes (logischerwijs) aandacht voor hoofduitspraken van tekstfragmenten en ondersteunende ondergeschikte uitspraken. Ook laten de methodes de leerlingen voortdurend denken tijdens het lezen door hen bijvoorbeeld voorspellingen te laten doen en/of hun eigen leesgedrag te monitoren. Tot slot worden er in de diverse methodes vragen gesteld voor, tijdens en na het lezen.

Er is hier gekozen voor de TWA-methode, de '*think before reading*', '*think while reading*' en '*think after reading*' methode zoals o.a. toegepast door Johnson et. al. (2011). Om tekstverbanden en functies van alinea's te benoemen zal je eerst de (kern van) afzonderlijke alinea's goed moeten begrijpen. Zoals uit de eerdere probleemanalyse bleek, focussen leerlingen soms te veel op de antwoorden (probleemstelling, opsommend verband etc.) terwijl ze er, volgens de theorie van *self-questioning* (Rosenshine e.a. 1996, Joseph e.a. 2015), goed aan doen om de informatie in de tekst eerst goed te koppelen aan de overige info in de tekst en de reeds aanwezige voorkennis. De TWA-methode is de meest uitvoerige en intensieve *self-questioning* methode die niet alleen doet aan *active processing* maar met name ook aandacht schenkt aan de belangrijke metacognitieve dimensie.

Allereerst nemen de studenten een korte *preview* van de tekst. Tijdens de '*think before reading*' fase stellen ze zichzelf 1 à 2 vragen over bijvoorbeeld het schrijfdoel van de auteur of wat ze willen weten of leren van de tekst. Tijdens de '*think while reading*' fase koppelen de studenten de informatie die zij lezen aan a) andere informatie in de tekst en b) hun voorkennis. Ook stellen ze zichzelf vragen over wat zij (nog) niet begrijpen tijdens het lezen. In de laatste '*think after reading*' fase geven zij antwoorden op de eerder gestelde vragen,

stellen ze nieuwe vragen, vatten ze de passage samen en stellen ze vast wat ze geleerd hebben (Johnson et. al. 2011).

Al met al gaat het erom dat de leerlingen dus eerst actief de tekst lezen, zichzelf vragen stellen over de inhoud en hoe die past binnen hun voorkennis, en pas in laatste instantie alineafuncties en tekstverbanden gaan benoemen.

(ad. 2)

Zoals eerder beschreven is er aangetoond dat het gebruik van voorbeeldvragen positieve effecten oplevert voor zowel zwakke als sterke lezers (Rosenshine e.a. 1996). De voorbeeldvragen worden via een hand-out verstrekt en kunnen dienen als 'zetje' in de goede richting. De leerlingen zijn echter helemaal vrij of ze willen werken middels de voorbeeldvragen of niet. Belangrijk is hier dat de docent deze voorbeeldvragen ook echt introduceert als hulpmiddel en voordoet hoe je deze kunt gebruiken. Hij *modelt* hoe je een algemene voorbeeldvraag kunt ombouwen tot een specifiekere cognitieve inhoudsvraag die daadwerkelijk betrekking heeft op de tekst.

(ad. 3) *Leren van elkaar: denken-delen-uitwisselen*

*Self-questioning* is hoofdzakelijk een leeractiviteit die leerlingen alleen uitvoeren. Wel kun je het leerrendement verhogen middels de leeractiviteit denken-delen-uitwisselen, een effectieve vorm van samenwerkend leren (Ebbens & Ettekoven, 2013; Valcke, 2010). De denken eerst zelf en formuleren hun antwoorden, dan vergelijken ze hun uitkomsten en gaan ze in discussie over de verschillen. Daarbij moeten ze uitleggen waarom ze bepaalde keuzes hebben gemaakt, op deze manier worden de interne kennisconstructen getoetst en dieper verwerkt (Valcke, 2010).

#### **MDA LES 4**

Naam: <b>Albert Verbeek</b>	
leergang:	5 vwo
welke klas?	5v3
welk lesuur?	<b><i>Les 4: question-finding: het stellen van overpeinzings- en verwonderingsvragen bij ambigue en discrepante teksten</i></b>
Model DA	<b>BESCHRIJVING</b>
<b>Beginsituatie</b> (welke voorkennis, ervaring, interesses etc. veronderstel je bij de leerlingen; hoe	De leerlingen hebben inmiddels getraind in het stellen van vragen om hun tekstbegrip op meso- en macroniveau te verbeteren. Om deze leesdoelen te bereiken hebben zij voornamelijk getraind in het stellen van metacognitieve vragen en twee typen cognitieve vragen: vragen waarvan het antwoord direct in de tekst staat ( <i>literal questions</i> ) en vragen



check je die?)	waarbij leerlingen informatie uit (verschillende delen van) de tekst moeten analyseren en interpreteren met behulp van hun eigen voorkennis ( <i>inferential questions</i> ). Dit zijn allebei vraagtypen waarbij het antwoord direct of indirect in de tekst te vinden is. Zij hebben echter nog niet getraind in het stellen van vragen waarbij zij hetgeen zij lezen koppelen aan hun eigen mening, kennis, ideeën, belevingswereld en waarbij het antwoord niet te geven is zonder verder onderzoek of verder lezen, zogenaamde <i>pondering-</i> of <i>puzzlement-questions</i> (Ciardiello, 2007). ( <i>ad. 1</i> )	
<b>Leerdoelen</b>  (wat moeten leerlingen aan het einde van de les kunnen, weten of ervaren hebben?)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. De leerlingen kunnen verwonderingsvragen stellen die voortvloeien uit de informatiekloof tussen de gelezen tekst en hun voorkennis en/of verwachtingen.</li> <li>2. Leerlingen leren verwonderings-, onderzoeks-, overpeinzings- en nieuwsgierigheidsvragen (hogere orde vragen) stellen bij teksten die ambiguïteiten en discrepanties bevatten en daarom op een natuurlijke manier nieuwsgierigheid, verwondering en/of <i>puzzlement</i> oproepen.</li> <li>3. Leerlingen kunnen, via het stellen van deze verwonderings- en overpeinzingsvragen, de betekenis van een ambigue, meerduidige tekst interpreteren en deze in eigen woorden kort uit leggen.</li> <li>4. Leerlingen ervaren dat zij, door het stellen van vragen, de tekst beter kunnen interpreteren: ze ervaren dat de tekst meerdere betekenissen toelaat en ervaren dat deze mede bepaald worden door je aanwezige voorkennis of kennishorizon (Gadamer).</li> </ol>	
<b>Leeractiviteiten</b>  (wat moeten leerlingen doen tijdens de les om de leerdoelen te bereiken?)	1. De leerlingen luisteren naar de docent die de lesstof en de lesdoelen uitlegt.	<b>TIJD</b>
	2. De leerlingen kijken naar de docent die voordoet ( <i>modelt</i> ) hoe hij verwonderings- en overpeinzingsvragen (= <i>pondering questions</i> ) stelt bij een Voetnoot van Arnon Grunberg.	10m
	3. Leerlingen lezen intensief een column (Voetnoot) van Arnon Grunberg geprint op een A4 met ruimte eronder voor vragen. Het leesdoel is: leg kort en in je eigen woorden uit wat Grunberg wil zeggen met zijn column.	5m
	4. Zij krijgen vijf minuten de tijd om drie (on)begripsvragen op te schrijven onder deze tekst.	5m
	5. Leerlingen schuiven hun blaadje door naar hun	5m

	<p>klasgenoot in het groepje (ronde 1). Dan doet elke leerling een combinatie van het volgende:</p> <p>a) hij schrijft mogelijke antwoorden bij de vragen van andere leerlingen op - ze mogen daarvoor dingen opzoeken op hun telefoon: woorden/begrippen/namen van personen/feiten etc.</p> <p>b) hij schrijft opnieuw vragen op naar aanleiding van de (opgezochte) antwoorden, de vragen van andere leerlingen, of de tekst zelf. <u>(ad. 2)</u></p> <p>6. Dit herhaalt zich 2x (ronde 2 en 3), totdat eenieder zijn eigen antwoordblad (nu vol antwoorden en vragen) terug heeft.</p> <p>7. Elk groepje overlegt over wat de beste vraag is die overblijft.</p> <p>8. Uiteindelijk presenteert elk groepje a) een korte uitleg van de betekenis van de column in eigen woorden en b) de beste verwonderingsvraag die zij bij deze tekst kunnen stellen. De docent noteert alle beste vragen op het smartboard.</p>	<p>5m</p> <p>10m</p> <p>5m</p> <p>5m</p>
<p><b>Groeperingsvorm</b></p> <p>(werken de leerlingen alleen, in tweetallen, in kleine groepjes, klassikaal?)</p>	<p>1-2. Klassikaal.</p> <p>3-8. Groepjes van vier, schrijfcarrousel.</p> <p>9. Terugkoppeling: klassikaal.</p>	
<p><b>Materiaal</b></p> <p>(wat heb je nodig om de leeractiviteiten uit te lokken (bijv. leestekst, luistertekst, oefenmateriaal etc.)?)</p>	<p>1. Powerpoint met daarin alle instructies tbv Les 4.</p> <p>2. Meerdere korte teksten (Voetnoten van Arnon Grunberg) die door een open, ambigue, meerduidige en prikkelende karakter op een natuurlijke wijze verwonderings- en of <i>puzzlement</i>-vragen oproepen en die niet zonder meer te begrijpen zijn zonder een brede kennis van de wereld en cultuur. <u>(ad. 3)</u></p> <p>3. 'Antwoordblad' met daarop de tekst van Grunberg en daaronder ruimte voor vragen.</p>	
<p><b>Onderwijs-activiteiten</b></p> <p>(wat doe jij als docent tijdens de les?)</p>	<p>1. Uitleggen van lesdoelen met behulp van Powerpoint.</p> <p>2. <i>Modelen</i> van <i>question-finding</i>.</p> <p>3. Uitleggen van leeractiviteiten.</p> <p>4. Begeleiden van de question-carrousel en de tijd bijhouden.</p> <p>5. 3 groepjes aanwijzen die presenteren waar hun column over ging en wat de beste vraag is die zij bij deze column hebben kunnen stellen.</p>	

<b>Evaluatie</b>  (hoe weet je straks of de leerdoelen bereikt zijn?)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. De docent neemt de antwoordbladen in met daarop de verwonderingsvragen.</li> <li>2. De docent schrijft de beste verwonderings- of overpeinzingsvragen (de 'beste vragen') op het smartboard en stelt vast of dit inderdaad vragen zijn die niet direct of indirect in de tekst staan en het dus echt gaat om overpeinzingsvragen.</li> <li>3. Leerlingen vullen via Socrative.com een korte <i>exit-ticket</i> in op hun telefoon. Ze beantwoorden de volgende evaluatievragen: <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1 Het dieper ingaan op een korte tekst en het vragen stellen aan deze tekst hebben mij actief aan het denken gezet. (1. Helemaal oneens, 2. oneens. 3. Neutraal. 4 eens. 5 helemaal eens).</li> <li>3.2 Het stellen van vragen bij de Voetnoot van Arnon Grunberg heeft mij geholpen om de tekst beter te begrijpen (1. Helemaal oneens, 2. oneens. 3. Neutraal. 4 eens. 5 helemaal eens).</li> <li>3.3 Door het overleggen over de beste vraag die deze tekst oproept, heb ik ervaren dat de tekst meerdere betekenissen toelaat. (1. Helemaal oneens, 2. oneens. 3. Neutraal. 4 eens. 5 helemaal eens).</li> </ol> </li> </ol>
<b>Tijdschema</b>	Zie boven.

(ad. 1)

### Typen vragen

Wanneer men louter naar het leerresultaat zou kijken, lijken deze *pondering questions* niet direct geschikt om tekstbegripsvragen over de tekst te beantwoorden. Er zijn echter goede redenen om toch een les *question-finding* in deze lessenreeks op te nemen.

De belangrijkste winst van een les *question-finding* is het versterken van het bewustmakingsproces. Door leerlingen te trainen in het stellen van verwonderingsvragen en hen daarop te laten reflecteren, leren zij zich bewust te worden van hun *cognitive gap*: het gat tussen de gegeven informatie en hun aanwezige voorkennis (Ciardiello, 2007). Door de leerlingen via ambigue teksten te confronteren met verwondering of *puzzlement* zullen zij aangespoord worden om de mazen en grenzen van hun kennis en de informatie uit de tekst middels vragen te onderzoeken. Men kan het ook simpeler zeggen: door te trainen in het interpreteren van meervoudige, complexe ambigue teksten, zijn minder-ambigue teksten makkelijker te interpreteren. Bovendien zijn niet alle (eindexamen)teksten even non-ambigu; met name Inzichtsragen (I-vragen) laten nog al eens ruimte voor interpretatie. En daarbij geldt: zolang de redenering van de leerling overtuigt en/of klopt, hoeft deze niet exact hetzelfde te zijn als het antwoordmodel. (Hierbij moet wel aangegeven worden dat dergelijke

ambigue vragen niet getoetst worden in dit onderzoek.) Al met al is de hypothese dat het trainen van *question-finding* vooral effect sorteert binnen het domein van het leergedrag: het versterkt de bewustmakingscomponent van de training.

(ad. 2)

Deze schrijfcarroussel wordt beschreven in *Het didaktische werkvormenboek. Variatie en differentiatie in de praktijk*. (Hoogeveen & Winkels, 1996). Het betreft een werkvorm waarin leerlingen leren door denken-delen-uitwisselen, maar ook door observeren en commentaar geven (leerlingen lezen elkaars vragen en kunnen daarop feedback geven).

(ad. 3)

Als ik *question-finding* wil uitlokken, zal ik teksten moeten selecteren die op een natuurlijke wijze vragen of '*puzzlement*' (Ciardiello, 2007) oproepen en die geschikt zijn om te 'begrijpen' (Rosenshine e.a. 1996). Het gaat dus om teksten of tekstfragmenten die uitnodigen tot een denkniveau hoger dan begrijpen en analyseren omdat zij ambigue en (wellicht) ogenschijnlijk tegenstrijdige betekenisvelden genereren. Het zijn dus teksten die vragen om de hoogste denkvaardigheden volgens Bloom: interpreteren, creëren en synthetiseren.

Geschikt voor deze les zijn sommige Voetnoten van Arnon Grunberg. Korte teksten die meervoudige betekenissen in zich dragen en die vragen om een brede kennis van de wereld en cultuur. Kortom, teksten die niet direct te reduceren zijn tot een hoofdgedachte en meerdere ondergeschikte uitspraken. Het aardige aan de Voetnoten is ook dat Grunberg meerdere (ogenschijnlijk) onsamenhangende oneliners achter elkaar plaatst waarachter vensters of ketens van redeneringen schuilgaan die impliciet blijven.

We draaien de gebruikelijke gang van zaken dus om: in plaats van een lange tekst die betrekkelijk eenvoudig te reduceren is tot één of twee hoofduitspraken, pakken we een ultrakorte tekst waarbij leerlingen via vragen zoveel mogelijk aan de tekst gerelateerde betekenissen proberen te relateren.

## 4. Bijlage 2: het complete lesmateriaal

### Les 1

#### 1.1. *Tekst 1 tbv modeling self-questioning uit een kersverse krant (op de dag van Les 1 te selecteren)*

Deze tekst betreft een actuele, authentieke en uitdagende korte tekst, uit *De Volkskrant* van die dag (De Boer e.a., 2013). Ten eerste omdat het gebruik van een actuele, authentieke tekst eerder de betrokkenheid en interesse van de leerlingen wekt dan de verouderde teksten (soms uit 2009!!!) van de methode. Ten tweede om te demonstreren dat *self-questioning* geen methode is die voorbereiding en/of studie vereist, maar een strategie is die volledig geautomatiseerd kan worden. Een stukje modellen met in de hand de ochtendkrant is bovendien wel relaxt, leerlingen houden wel van relaxt. Tot slot dient de docent tijdens het modelleren drie doelen voor ogen te houden: 1. Er dienen duidelijke cognitieve en metacognitieve vragen gesteld te worden. 2. De tekst moet niet te lang zijn (ca. 300 wrd). 3. De tekst moet beter begrepen worden; de docent kan de lead overslaan tijdens het lezen en na afloop van het lezen en vragen stellen en korte samenvatting geven.

#### 1.2. *Twee tekstfragmenten*

(‘De oorlog als thema en als breuk: WO II in de literatuur’ Uit:  
[www.literatuurgeschiedenis.nl](http://www.literatuurgeschiedenis.nl))

Fragment 1 (deel1) (400 wrd)

#### ***De oorlog als thema en als breuk: WO II in de literatuur***

**Veel mensen wilden de oorlog het liefst zo snel mogelijk vergeten, maar in de literatuur was daar geen sprake van. In de literatuur van de jaren veertig en vijftig speelt WO II een prominente rol.**

Voor veel auteurs is de oorlog een onontkoombaar thema. Daarbij gaat het vaak over literatuur die niet of slechts ten dele ‘verzonnen’ is. Louis Paul Boon, bijvoorbeeld, riep in de reportage-achtige verhalen van *Mijn kleine oorlog* (1946) de sfeer van de oorlogsjaren op. En velen schreven, net als Anne Frank, oorlogsdagboeken.

Voor veel jonge auteurs, die volwassen werden in de oorlog, blijken de oorlogservaringen bepalend te zijn geweest voor hun schrijverschap. Zo zei W.F. Hermans in een interview: ‘Mijn hele jeugd stond in het teken van de oorlogsdreiging. Ik had als jongen nogal een beperkte bewegingsvrijheid. Zeer strenge ouders. Toen na mijn eindexamen gymnasium mijn studententijd had moeten beginnen, brak de oorlog uit en werden ook die jaren verpest.’ Hermans verhalend proza is inderdaad niet van de oorlog los te zien, vanzelfsprekend niet in verhalen die in de oorlog spelen, zoals *De donkere kamer van Damokles* (1958) of *Het behouden huis* (1953), maar ook niet wanneer de historische gebeurtenissen tussen 1939 en 1945 slechts zijdelings aan de orde zijn.

Hetzelfde geldt voor belangrijke naoorlogse auteurs als Gerrit Kouwenaar (die in 1951 de oorlogsroman *Ik was geen soldaat* publiceerde) en Gerard Reve. Over Reves *De avonden* (1947) is vaak opgemerkt dat de oorlog er niet voorkomt op een enkele toespeling na. Maar terecht tekent de schrijver K. Schippers daarbij aan: ‘als ik het boek herlees is die oorlog voor mij op iedere bladzijde aanwezig. Het boek is een monument van het verzwijgen.’

Literatuur kan, voor schrijvers én voor lezers, een hulpmiddel zijn bij het verwerken van trauma's. Maar literatuur is ook een van de manieren waarop we ons verleden begrijpen, bewaren en vorm geven. Romans en verhalen hebben sinds 1945 in niet geringe mate bijgedragen aan de beeldvorming rond de oorlog. Naast de genoemde auteurs leverden ook Theun de Vries (*Het meisje met het rode haar*, 1956) en S. Vestdijk (*Pastorale* 1943, 1948) daaraan een bijdrage. Maar de oorlog bleef ook later, tot op de dag van vandaag, een prominent thema in de Nederlandse literatuur. Zo is de oorlog in Hugo Claus' magnum opus *Het verdriet van België* (1983) nog steeds een belangrijk thema.

-----

#### Fragment 2 (deel 2) (468 wrd)

De Tweede Wereldoorlog heeft niet alleen het proza sterk getekend, hij heeft ook zijn stempel gedrukt op de ontwikkeling van de Nederlandse poëzie. Je kunt wel stellen dat hij dé bepalende factor is in de poëzie van alle naoorlogse dichters die tot de Vijftigers gerekend worden. In het werk van de dichter/schilder Lucebert, bijvoorbeeld. ‘In deze tijd’, dicht Lucebert enkele jaren na de Tweede Wereldoorlog, ‘heeft wat men altijd noemde / schoonheid schoonheid haar gezicht verbrand’. Het is een bekende regel, maar wat betekent hij eigenlijk? De aanduiding ‘In deze tijd’ moet verwijzen naar de gruwelen van de oorlog: in dát vuur heeft ‘schoonheid schoonheid’ haar gezicht verbrand. Van die ‘schoonheid’, of beter: van wat men altijd zo noemde, heeft Lucebert geen hoge pet op, dat is duidelijk; de sarcastische herhaling spreekt boekdelen. Lucebert constateert hier dat kwalificaties als ‘schoon’ en ‘mooi’ nietszeggend zijn geworden. Wie zich, na de wereldbrand, nog bekommert om ‘schoonheid’, die steekt z'n kop wel erg ver in het zand.

‘Het is barbaars om na Auschwitz een gedicht te schrijven,’ schreef Adorno in 1949. Het is een statement dat vaak geciteerd is. Waarschijnlijk moeten we het niet lezen als een verbod om ooit nog poëzie te schrijven, maar om het feit dat de naoorlogse dichter zich ervan bewust is geworden dat de poëzie geen onschuldig medium is. Schoonheid heeft haar gezicht verbrand. Auschwitz betekent het einde van de poëzie zoals we haar kenden: met zelfgenoegzame gedichtjes en hun mierenzoete attributen kun je na de Holocaust niet meer komen aanzetten.

Dat vond althans Lucebert. Geen Nederlands dichter heeft scherper verwoord dat het schrijven van poëzie van het soort dat vóór de oorlog goed gevonden werd na 1945 in haar probleemloze mooiheid een bevestiging zou inhouden van een failliete cultuur. Lucebert confronteerde deze cultuur dus met haar tegendeel: de barbarij. In het gedicht ‘School der poëzie’ dicht hij:

ik bericht, dat de dichters van fluweel  
schuw en humanistisch doodgaan.  
voortaan zal de hete ijzeren keel  
der ontroerde beulen muzikaal opengaan.

Stelselmatig onttakelt Lucebert in zijn poëzie alle conventies die voorheen als de  
wezenskenmerken van het genre werden gezien. Hij verwerpt resoluut alle oude vormen,  
strofen en rijm. Wanneer hij in 'School der poëzie' als bij vergissing toch rijmt, roept hij  
zichzelf onmiddellijk tot de orde en hoont hij zijn nog veel te mooie gedicht:

nog ik, die in deze bundel woon  
als een rat in de val, snak naar het riool  
van revolutie en roep: rijmratten, hoon,  
hoon nog deze veel te schone poëzieschool

Als een rat in de val van de poëzie. Naast de paradox van Adorno (gedichten schrijven kan  
eigenlijk niet meer, maar het gebeurt toch) is er dus ook de paradox van Lucebert: ik morrel  
aan de fundamenteën van de poëzie, maar ik doe dat *in poëzie*. Omdat ik nu eenmaal dichter  
ben.

### **1.3 Invulblad om vragen te noteren**

Naam en klas:

*Noteer hieronder de vragen die je klasgenoot stelt tijdens het hardop denkend lezen:*

*Een vraag kan een vragende vorm hebben: Wat bedoelt hij daarmee?*

*Of een niet vragende vorm: ik snap niet wat de auteur hier bedoelt...*



#### **1.4. Powerpoint Les 1-4**

#### **1.5. Evaluatievragen**

Zie [www.socrative.com](http://www.socrative.com) #xxxx

### **Les 2**

#### **2.1 Tekst om te modelen: uit een kersverse krant (op de dag van Les 2 te selecteren)**

Deze tekst betreft een actuele, authentieke en uitdagende korte tekst, uit *De Volkskrant* van die dag (De Boer e.a., 2013). Ten eerste omdat het gebruik van een actuele, authentieke tekst eerder de betrokkenheid en interesse van de leerlingen wekt dan de verouderde teksten van de methode. Ten tweede om te demonstreren dat *self-questioning* geen methode is die voorbereiding en/of studie vereist, maar een strategie is die volledig geautomatiseerd kan worden. Een stukje *modelen* met in de hand de ochtendkrant is bovendien wel relaxt, leerlingen houden wel van relaxt.

Deze les 2 dient de docent tijdens het *modelen* de volgende doelen voor ogen te houden: 1. Hij modelt zowel cognitieve als metacognitieve vragen. 2. Hij modelt (voorbeeld)vragen die gericht zijn op het vaststellen van de tekstsoort, het schrijfdoel en de hoofdgedachte. 3. Hij modelt volgens de TWA-methode.

## **2.2 Vier teksten over de Tweede Wereldoorlog gerelateerd aan de thema's voor de boekpresentatie**

**Tekst 1**, thema: verzet. (553 wrd)

### **Verzetsvrouwen**

Door: Coen Hilbrink (historicus). *De Volkskrant*, 22 april 2015. (553 wrd)

Het was even slikken toen ik het las in de Volkskrant, 20 april. Zou NIOD-directeur Marjan Schwegman ook mij tot die historici rekenen die Nederlandse vrouwen in het verzet 'stelselmatig' uit de geschiedenisboeken hebben gehouden? Als kind van mijn tijd, destijds, uitgaande van de 'klassieke rolverdeling: mannen verrichten het echte verzetswerk, vrouwen deden slechts ondersteunend, 'verzorgend' werk'? Al dertig jaar schrijf ik over het verzet, maar nooit legde iemand een verband tussen mijn geschiedschrijving en mijn geslacht.

Terecht wijst Schwegman op onevenwichtigheid op dit punt in het werk van Loe de Jong. Zelf wees ik in een van mijn boeken op de lijst van namen van personen die haar illustere voorganger voor het schrijven van zijn hoofdstukken over verzet en illegaliteit heeft gesproken. Niet minder dan dertig, bijna de helft, zijn van een adellijke, academische of andere titel voorzien. Ook blijken alleen de toppen van verzetsorganisaties door De Jong te zijn gehoord, vrijwel geheel bestaande uit mannen.

### **'Niet denkbaar'**

De eenzijdigheid van de door De Jong gepleegde oral history heeft zeker in diens geschiedschrijving over het verzet doorgewerkt. Maar al in 1951 kon men in Het Grote Gebod lezen dat het verzet 'niet denkbaar' en in die vorm en omvang zelfs niet mogelijk was geweest zonder talloze moedige vrouwen. Anne de Vries schreef dit. Anders dan jongeren onder u wellicht zullen denken, was hij een man.

In het gedenkboek van de Landelijke Organisatie voor Hulp aan Onderduikers (LO) en Landelijke Knokploegen (LKP), de grootste landelijke verzetsorganisaties die ons land tijdens de bezetting heeft gekend, kun je ook de namen vinden van de 1.671 door de bezetter gedode medewerkers: 22 vrouwen (1,3 procent) en 1.649 (98,7 procent) mannen. Heldere cijfers, lijkt het, voor wie wil weten hoe de rollen van mannen en vrouwen in het verzet zich tot elkaar verhielden. Ze corresponderen in ieder geval met het feit dat bij wie voor het verzet koos of - veel vaker - daarin rolde, behalve persoonlijke eigenschappen vooral de maatschappelijke positie een doorslaggevende rol speelde.

Voor veruit de meeste vrouwen was deze zeer beperkend. Als ze trouwden, moesten ze hun baan opgeven en zich gaan wijden aan hun gezin. Alleen al dit gegeven maakte hen minder

geschikt dan mannen voor meer spectaculaire vormen van illegaal werk. Mannelijke historici zoals ik hebben dit 'stelselmatig' moeten vaststellen. Ook dat vrouwen die van dit patroon afweken, zeldzaam waren.

### **Verzet mogelijk gemaakt door mannen én vrouwen**

Maar wat alle verzetsvrouwen deden, was nooit 'slechts ondersteunend, 'verzorgend' werk'.

Verzetsactiviteit op een waardeschaal leggen heeft alleen zin in termen van noodzaak.

Verzetsmensen deden wat ze moesten doen. Vrouwen én mannen maakten samen het ontstaan en bestaan van georganiseerd verzet mogelijk.

Om dit duidelijk te maken, moest ik Knokploegen, religie en gewapend verzet 1943-1944, mijn nieuwe boek, laten beginnen met een hoofdstuk over de levens van Lena, Koosje, Beppie en Ria. Laten zien hoe in de levens van deze vrouwen het fenomeen 'verzet' is binnengedrongen zonder dat ze dit zelf ooit voor denkbaar hebben kunnen houden. Hoe het, zo leek het, net als bij hun mannen, 'gewoon' op hun pad kwam.

Het leven van iedere mens is het waard te worden beschreven. Dat ik in mijn boek over juist déze vrouwen schreef en niet over andere, heeft met mijn man-zijn niets te maken.

**Tekst 2**, thema: historische en actuele waarde van holocaust.

### **Stuur jongeren op excursie naar Auschwitz**

Door: Richard De Mos en Wil Van Soest (*De Volkskrant*, 15 april 2015)

(584 wrd.)

Nadat afgelopen weekend werd gevierd dat zeven decennia geleden voormalig doorvoerkamp Westerbork werd bevrijd, is het vandaag precies zeventig jaar geleden dat de Britten een einde maakten aan de ontberingen in concentratiekamp Bergen Belsen, waar Anne Frank, wereldberoemd vanwege haar dagboek, één van de circa 70 duizend te betreuren slachtoffers was.

Ondanks dat de Tweede Wereldoorlog door alle 'zeventig jaar na dato herdenkingen' dichterbij lijkt dan ooit tevoren, steekt antisemitisme opnieuw de kop op en wordt het voor veel leraren, vanwege felle reacties vanuit de klas, steeds moeilijker om lessen over de Holocaust te geven.

### **Onaanvaardbaar**

Onaanvaardbaar, stellen de Partij van de Ouderen Amsterdam en de lijstsamenvoeging Groep de Mos / Ouderen Partij Den Haag. Stuur jongeren op excursie naar Auschwitz, te beginnen met die jongeren die antisemitisch gedrag vertonen.

Onlangs kwam het Centrum Informatie en Documentatie Israël (CIDI) met het alarmerende bericht dat het aantal geregistreerde antisemitische incidenten vorig jaar met maar liefst 71 procent is gestegen en zowel Amsterdam als Den Haag zijn door de National Coördinator Terrorismebestrijding en Veiligheid (NCTV) en de veiligheidsdienst AIVD aangewezen als zogeheten jihadsteden.

Tegelijkertijd voelen leraren zich steeds minder vrij om in de klas over de moord op ruim zes miljoen Joden te spreken, terwijl juist het onderwijs de plaats is om vooroordelen tegen Joden, die veelal op jonge leeftijd worden aangeleerd, te ontmantelen.

Daarom wordt het hoog tijd om leraren beter terzijde te staan bij het geven van Holocaustlessen door in te zetten op het principe 'zien is geloven', waarbij leerlingen op excursie gaan naar de plekken des onheils.

## **Excursie**

Een bezoek dat het meest indruk maakt is zonder twijfel een excursie naar het massavernietigingskamp Auschwitz, waar de moord op circa één miljoen mensen nog steeds beklemmend voelbaar is. Het zou, in het kader van het vroegtijdig bestrijden van antisemitisme en wellicht zelfs het voorkomen van radicalisering, goed zijn om in de eindexamenklassen van het middelbaar onderwijs zo'n excursie in te bouwen in het onderwijscurriculum. Kostenoverwegingen mogen daarbij geen rol spelen, omdat je er als maatschappij immers veel voor terug krijgt. Antisemitisme en radicalisering in de kiem smoren zou het devies moeten zijn.

Daarom pleiten wij in de twee gemeenten waar wij vertegenwoordigd zijn voor zo'n confronterende excursie naar de voormalige hel op aarde. Excursies naar gedenkwaardige plekken dicht bij huis, zoals het Anne Frank Huis en het voormalig doorvoerkamp Westerbork, zijn natuurlijk een eerste goede stap.

Daarnaast willen wij dat de colleges in de jihadsteden Den Haag en Amsterdam, waar Joodse instellingen anno 2015 beveiligd moeten worden, het voortouw nemen bij het opvolgen van de aanbevelingen zoals die door het CIDI zijn gedaan.

## **Reacties**

Als op een school lessen over de Holocaust verkeerd uitpakken door reacties van leerlingen, dan moet de leerkracht dat melden aan de leiding. Zo kan het via de inspectie bij de politiek terecht komen en ontstaat een helder beeld van wat er verkeerd gaat en in welke mate.

En als dat beeld eenmaal helder is, moeten de burgemeesters Van der Laan en Van Aartsen ook vroegtijdig durven doorpakken, onder meer door op te treden tegen leerlingen, en indien nodig hun ouders, die antisemitisch en radicaal gedrag vertonen door hen tot een confronterende excursie richting Auschwitz te verplichten. Alleen dan zal binnenkomen waar haat jegens andere bevolkingsgroepen toe kan leiden.

**Richard de Mos** is fractievoorzitter van Groep De Mos/Ouderenpartij Den Haag. **Wil van Soest** is fractievoorzitter van Partij van de Ouderen Amsterdam.

**Tekst 3**, thema: schuld/verantwoordelijkheid (Mulisch). (464 wrd)

### **'Boekhouder van Auschwitz'**

Door: correspondent Rolf Bos (De Volkskrant, 21 april 2015). (464 wrd)

Wie was de boekhouder van Auschwitz?

Gröning wordt ervan beschuldigd geholpen te hebben bij de moord op 300 duizend vooral Hongaarse joden in het vernietigingskamp.

Met een rollator, ondersteund door zijn advocaten, schuifelde de oude man dinsdagmorgen de rechtszaal binnen. Hij maakte een lichamelijk zwakke indruk, maar oogde geestelijk in orde. Ditmaal geen pathetische taferelen zoals we die een aantal jaren geleden zagen bij het proces van John Demjanjuk. De voormalige bewaker van Sobibor, inmiddels overleden, liet zich destijds meerdere malen op een draagbaar in de rechtszaal naar binnendragen.

Vanwege zijn eerdere uitlatingen in de media was de lange verklaring van Gröning voor de rechter geen verrassing. De grijsaard heeft er nooit omheen gedraaid dat hij meer dan zeventig jaar geleden in Auschwitz was en dat hij de gruwelheden daar heeft aanschouwd. In menig interview heeft hij in het verleden al over zijn verblijf in het kamp verteld.

### **'Boekhouder'**

Hij heeft echter, zo verklaarde hij dinsdag opnieuw, zelf nooit actief aan de moordpartijen deelgenomen. Als SS-Unterscharführer (vergelijkbaar met de rang van korporaal) was hij als 'boekhouder' slechts 'een radertje in het geheel' geweest. Hij legde zijn lot aan het einde van zijn verklaring in de handen van de rechtbank. 'U moet beslissen of ik ook strafrechtelijk schuldig ben.'

De voormalige spaarbankbediende, die in Auschwitz tussen mei en juli 1944 onder meer het geld van de gedeporteerden in de boeken moest invoeren en hun koffers in bewaring moest nemen, werd dinsdag in de rechtszaal geconfronteerd met een aantal overlevenden van het Duitse vernietigingskamp. Deze Nebenkläger, van wie een aantal slechts een symbolische straf voor Gröning wil, zijn afkomstig uit Israël, Hongarije, Canada en de Verenigde Staten.

### **27 procesdagen**

Gröning kan door de rechter een straf tussen de 3 en 15 jaar opgelegd worden. Zijn advocaten zullen benadrukken dat de grijsaard als jongeman zelf niet deelgenomen heeft aan de moord op de honderdduizenden Joden. Bovendien zou hij meerdere malen aan zijn meerderen

gevraagd hebben om overgeplaatst te worden, weg uit het vernietigingskamp, naar het front. Uiteindelijk lukte dat, hij vocht in de nadagen van de oorlog tijdens het Ardennenoffensief, waar hij krijgsgevangen werd gemaakt. Er zijn 27 procesdagen voorzien, de uitspraak wordt eind juli verwacht.

Het is hoogstwaarschijnlijk een van de laatste processen tegen een voormalige nazi. Er lopen nog wel vooronderzoeken tegen andere verdachten, maar de kans dat hun zaak voor de rechter komt, is klein, gezien hun leeftijd. Alleen al in Nedersaksen, de deelstaat waar Gröning woont, is onlangs een aantal onderzoeken naar voormalig concentratiekamppersoneel gestopt. De mannen om wie het ging waren net gestorven, of waren er lichamelijk en of geestelijk zeer slecht aan toe. De 'boekhouder van Auschwitz' is als enige nog bij de tijd, zoals dinsdag in Lüneburg bleek.

**Tekst 4**, thema: tweede/derde generatie (427 wrd)

## **Oorlogsverleden**

Door: Ellen de Visser (De Volkskrant, 18 april 2015).

'Ik zie de aandacht van de tweede en de derde generatie sterk toenemen', zegt Erik Somers, historicus bij het NIOD, het instituut voor oorlogsdocumentatie. Juist nu de afstand groter wordt, zegt hij, en ouders er niet meer zijn, groeit bij hun kinderen en kleinkinderen de behoefte om oorlogservaringen tastbaar te maken. Veel kampoverlevenden en verzetsstrijders zwegen over wat zij hadden meegemaakt. 'Familieleden gaan in kaart brengen wat er is gebeurd, ze willen duidelijkheid.'

Bij het oorlogsarchief van het Rode Kruis kwamen vorig jaar twaalfhonderd verzoeken binnen om informatie. Kamp Amersfoort krijgt wekelijks vijf tot tien vragen over een vader of een opa die daar heeft gezeten maar er nooit over heeft gesproken.

## **Zestien keer**

De International Tracing Service (ITS), het oorlogsdocumentatiecentrum in het Duitse Bad Arolsen, telde vorig jaar 399 aanvragen uit Nederland. Het centrum beschikt over dertig miljoen documenten over slachtoffers van het naziregime. Zestien keer togen Nederlanders zelfs helemaal naar Duitsland om daar de originele documenten over hun familie in te zien. De tweede en derde generatie is vaak op zoek naar zeer gedetailleerde informatie, aldus Verena Neusüs, medewerker van het centrum.

De stichting 1940-1945 stuurt twee keer in de week kopieën van verzetsdossiers aan kinderen en kleinkinderen van verzetsstrijders die meer willen weten over de rol van hun ouders in de oorlog. En bij de stichting vriendenkring Neuengamme melden zich wekelijks kinderen van oorlogsslachtoffers die zeggen dat ze willen achterhalen wat er in het concentratiekamp met hun ouders is gebeurd. Uit een overzicht van het Nationaal Comité 4 en 5 mei blijkt dat de afgelopen twee jaar zeker twintig monumenten zijn opgericht voor vele tientallen oorlogsslachtoffers, allemaal particuliere initiatieven.

## **Geen emoties**

In veel oorlogsgezinnen is het verleden altijd sterk aanwezig geweest, zegt Somers, en dat is bepalend geweest voor de identiteit van de kinderen. Alleen het persoonlijke verhaal ontbrak vaak. Na de oorlog was er geen aandacht voor emoties en stond de wederopbouw centraal. 'Nu ouders zijn overleden en de zwijgzaamheid niet meer zo op de familie drukt, ontstaat er ruimte voor een zoektocht', zegt psychiater Bas Schreuder, oud-directeur van Centrum 45 en



emeritus hoogleraar transgenerationele oorlogsgevolgen. Somers spreekt van 'een hunkering naar het verleden'.

Wat meespeelt, en wat de zoektocht vergemakkelijkt, is de toegankelijkheid van veel archieven. Zo heeft het Duitse ITS op de website een online- aanvraagformulier. Het NIOD wil familieonderzoek stimuleren door de komende tijd de vierhonderd oorlogsarchieven die nu verspreid zijn over tal van instellingen, onder te brengen in het netwerk oorlogsbronnen, een centrale databank die voor iedereen toegankelijk is.

## 2.3 Antwoorden

Tekst 1, thema: verzet.

Tekstsoort: betoog (opiniestuk). Schrijfdoel: overtuigen. Hoofdgedachte: verzetsvrouwen zijn niet stelselmatig genegeerd, maar door hun zeer beperkende maatschappelijke positie zaten er minder vrouwen dan mannen in het verzet.

Tekst 2, thema: actuele en historische waarde van de holocaust. Tekstsoort: betoog (opiniestuk). Schrijfdoel: overtuigen (+ uiteenzetten). Hoofdgedachte: Zeker in de 'jihadsteden' Den Haag en Amsterdam kunnen excursies naar voormalige vernietigingskampen jongeren genezen van hun antisemitisme.

Tekst 3, thema: schuld/verantwoordelijkheid (Mulisch).

Tekstsoort: uiteenzetting (reportage). Schrijfdoel: informeren. Hoofdgedachte. Oskar Gröning, 'de boekhouder van Auschwitz', heeft op de eerste dag van zijn proces om vergiffenis gevraagd. Hij verklaarde zelf moreel medeplichtig te zijn en verzocht de rechtbank te beslissen of hij ook strafrechtelijk schuldig is.

Tekst 4, thema: tweede/derde generatie.

Tekstsoort: uiteenzetting (nieuwsbericht). Schrijfdoel: informeren. Hoofdgedachte: De belangstelling voor oorlogsverleden groeit. Zeventig jaar na de bevrijding zijn kinderen en kleinkinderen van oorlogsslachtoffers overal op zoek naar het verleden van hun (groot)ouders.

## 2.4 Hand-out voorbeeldvragen – tekstbegrip op macroniveau

Vragen die je (kunnen) helpen om een tekst beter te begrijpen. Alle eigen vragen zijn ook goed! Dit is geen volledige lijst, onderstaande vragen bieden slechts een aantal mogelijkheden. Probeer door te vragen, van algemeen en globaal naar zo concreet en precies mogelijk.

Voorbeeld: *‘Waar gaat deze tekst over? Aha: toestroom van migranten. Hoe denkt de auteur over dit onderwerp? Of geeft hij alleen informatie? Aha. Hij gaat mogelijke oplossingen bespreken. Hoezo is ‘het opvangen in de regio’ voor iedereen het beste?’ ‘Waar legt hij dat uit dan?’ Misschien nog even alinea 3 lezen...*

### Lijst met voorbeeldvragen

#### INHOUDSVRAGEN

A. Stel vragen die beginnen met: wie / wat / waar / waarom / waardoor / waarvoor / welke / hoezo??

B. Stel de tekst vragen die lijken op:

1. Wat mot die goser van me? (Wat wil de auteur van mij?)
2. Waar blijkt dat uit?
3. Waar gaat het over?
4. Waarom gaat het daarover?
5. Wat voor soort tekst is dit eigenlijk?
6. Wat moet ik, de lezer, weten/ voelen / goed of slecht vinden / mooi of lelijk vinden / gaan doen?
7. Waar moet ik van overtuigd raken?
8. Wie zegt wat over wat?
9. Wat is objectieve informatie en wat zijn subjectieve meningen?
10. Welke vragen worden er gesteld in de tekst?
11. Welke antwoorden worden daarop gegeven?
12. Welke vraag komt steeds terug?
13. Met welke argumenten onderbouwt diegene dat?
14. Gaat het in de tekst om een probleem, met eventueel verschillende oplossingen? Wat is het probleem dan? Welke oplossingen worden er gegeven?
15. Welke conclusies trekt de auteur?

#### CHECKVRAGEN

1. WTF bedoelt de schrijver hier?
2. Wat weet ik al van het onderwerp van de tekst?
3. Wat weet ik tot nog toe?
4. Wat snap ik (nog) niet?
5. Waar ging deze alinea nou over?
6. Welke alinea of welk tekstgedeelte moet ik opnieuw lezen?

## 2.5 Antwoordblad Les 2

Naam en klas:

Titel van de gelezen tekst:

Vraag	Antwoord
<i>Noteer de <u>inhoudsvragen</u> die je jezelf stelt:</i>	
<u>Voor</u> het lezen (preview):	
1.	
2.	
3.	
<u>Tijdens</u> het lezen:	
1.	
2.	
3.	
<u>Na</u> het lezen:	
1.	
2.	
3.	

**Opdracht:**

1. Wat voor tekstsoort is het?
2. Wat is het voornaamste schrijfdoel?
3. Formuleer de hoofgedachte in 2 a 3 zinnen.

## **2.6 Powerpoint Les 2 (zie ppt les 1-4)**

### **Les 3**

#### **3.1 Tekstfragment voor het modellen van *self-questioning***

Deze tekst betreft een actuele, authentieke en uitdagende korte tekst, uit *De Volkskrant* van die dag. Ten eerste omdat het gebruik van een actuele, authentieke tekst eerder de betrokkenheid en interesse van de leerlingen wekt dan de verouderde teksten van de methode (De Boer e.a., 2013). Ten tweede om te demonstreren dat *self-questioning* geen methode is die voorbereiding en/of studie vereist, maar een strategie is die volledig geautomatiseerd kan worden. Een stukje modellen met in de ochtendkrant in de hand is bovendien wel relaxt, leerlingen houden wel van relaxt.

### **3.2 Hand-out met voorbeeldvragen – tekstbegrip op mesoniveau**

Vragen die je (kunnen) helpen om een tekst beter te begrijpen. Alle eigen vragen zijn ook goed! Dit is geen volledige lijst, onderstaande vragen bieden slechts enkele mogelijkheden. Probeer door te vragen, van algemeen en globaal naar zo concreet en precies mogelijk.

Voorbeeld: *‘Waar gaat deze tekst over? Aha: toestroom van migranten. Hoe denkt de auteur over dit onderwerp? Of geeft hij alleen informatie? Aha. Hij gaat mogelijke oplossingen bespreken. Hoezo is ‘het opvangen in de regio’ voor iedereen het beste?’ ‘Waar legt hij dat uit dan?’ Misschien in de volgende alinea? Waarom heeft hij het daar ineens over realpolitik en maffioso? Wat is dat realpolitik?’*

#### **Lijst met voorbeeldvragen**

##### **INHOUDSVRAGEN**

A. Stel vragen die beginnen met: wie / wat / waar / waarom / waardoor / waarvoor / welke / hoezo??

B. Stel de tekst vragen die lijken op:

1. Wat mot die goser van me? (Wat wil de auteur van mij?)
2. Waar blijkt dat uit?
3. Waar gaat het over?
4. Waarom gaat het daarover?
5. Wat voor soort tekst is dit eigenlijk?
6. Wat moet ik, de lezer, weten/ voelen / goed of slecht vinden / mooi of lelijk vinden / gaan doen?
7. Waar moet ik van overtuigd raken?
8. Wie zegt wat over wat?
9. Wat is objectieve informatie en wat zijn subjectieve meningen?
10. Welke vragen worden er gesteld in de tekst?
11. Welke antwoorden worden daarop gegeven?
12. Welke vraag komt steeds terug?
13. Met welke argumenten onderbouwt diegene dat?
14. Gaat het in de tekst om een probleem, met eventueel verschillende oplossingen? Wat is het probleem dan? Welke oplossingen worden er gegeven?
15. Welke conclusies trekt de auteur?

##### **CHECKVRAGEN**

1. WTF bedoelt de schrijver hier?
2. Wat weet ik al van het onderwerp van de tekst?
3. Wat weet ik tot nog toe?
4. Wat snap ik (nog) niet?
5. Waar ging deze alinea nou over?
6. Welke alinea of welk tekstgedeelte moet ik opnieuw lezen?

### 3.3 Tekst: de Nederlandse roman na de oorlog

(‘Cynisch en landering: de roman na de oorlog’. Uit: [www.literatuurgeschiedenis.nl](http://www.literatuurgeschiedenis.nl))

#### *Cynisch en landerig: de roman na de oorlog*

**De jaren vijftig staan te boek als saai. Kneuterige huiskamergezelligheid, een kleinburgerlijke moraal en verstikkende gezinsretoriek.**

(1) Oranjeverenigingen, kolenkachels en het zondagse pak... Gedreven door het verlangen naar snel economisch herstel, beriep de gevestigde orde in Nederland zich met alle geweld op de oude waarden van het domineesland. Terug naar de oer-Hollandse deugden van zuinigheid en beheersing! De historicus Blom sprak over deze periode van ‘wederopbouw’ als over ‘de jaren van tucht en ascese’: het was geen tijd voor (dure, risicovolle) experimenten; het was een tijd die om degelijkheid vroeg.

(2) Inmiddels is dit beeld van de ‘saaie’ jaren vijftig al vaak genuanceerd. Achteraf blijken bijvoorbeeld sommige van de vernieuwingen die wij nu met de mythische *sixties* in verband brengen – zoals democratisering en het verdwijnen van vastgeroeste hiërarchieën – al in de vijftiger jaren voorbreid te zijn. Toch hebben we het clichébeeld nodig om goed te kunnen begrijpen wat er in de literatuur van de naoorlogse jaren gebeurde. Zo is in de poëzie de Beweging van Vijftig, die door onder andere Lucebert, Gerrit Kouwenaar en Remco Campert in gang werd gezet, onmogelijk los te zien van de onvrede van deze jonge dichters met het conservatisme van de oudere generatie. Lucebert merkte op dat het ‘vooorlogs normenparadijs’ van de oudere generatie tussen 1939 en 1945 tot ‘de poorten van de hel’ had geleid.

(3) Ook de jonge romanschrijvers die in de naoorlogse jaren de aandacht op zich begonnen te vestigen – zoals Gerard (Kornelis van het) Reve, Willem Frederik Hermans, Anna Blaman en Harry Mulisch – moesten niets hebben van de opgeruimde wederopbouwmentaliteit en van het gemoraliseer dat daarbij hoorde. Hun werk was een regelrechte provocatie van de oudere generatie. Waar oudere critici in deze moeilijke tijd hoopten op een optimistisch, levenskrachtig geluid vanuit de jongere literatuur, daar bleken de nieuwe prozaschrijvers totaal niet bereid aan die wens te voldoen. Hun werk uit de jaren veertig en vijftig is in veel opzichten zelfs ronduit ontluisterend.

(4) Kenmerkend voor het naoorlogse werk van de genoemde schrijvers is dat het benadrukt dat de oorlog de jeugd van alle illusies heeft beroofd. Voor de personages die in de naoorlogse roman rondlopen, is zonneklaar dat de tijd van gemoraliseer en van goede bedoelingen voorgoed voorbij is. Typerend zijn de woorden van personage Lodewijk Stegman uit W.F. Hermans’ roman *Ik heb altijd gelijk* (1951):

(5) Ik zal jou eens iets vertellen! Er zijn helemaal geen geestelijke waarden! Geestelijke waarden, dat is alleen iets voor mensen die geen materiële waarden te pakken kunnen krijgen. Of voor mensen die veel materiële waarden bezitten en te lui zijn er verder moeite voor te doen! Dat zijn geestelijke waarden.

(6) Het mensbeeld van deze Lodewijk is buitengewoon ontluisterend. Voor hem is de mens geen rationeel handelend wezen dat naar het goede streeft, maar een zelfzuchtig monster dat puur op (materieel) eigengewin uit is. Hij staat daarmee in de Nederlandse literatuur uit de naoorlogse periode niet alleen. Ook de hoofdpersonages uit Hermans' *De tranen der acacia's* (1949) en uit de romans van Reve (*De avonden*, 1947), Blaman (*Eenzaam avontuur*, 1948) en Mulisch (*Archibald Strohalm*, 1952) zijn cynici die, gebroken als zij zijn door de oorlog, nergens meer in geloven.

(7) Het ontluisterende van deze personages bestaat uit een aantal aspecten die in veel van deze romans terugkeren. Ten eerste de afwezigheid van idealen of 'grote gevoelens': er is geen geloof meer en zelfs geen liefde. Ten tweede hebben de hoofdpersonen geen enkele wetenschappelijke, politieke of artistieke belangstelling: ze zijn nadrukkelijk onintellectueel. Daar staat, en dat is een derde kenmerk, een grote interesse voor het lichamelijke tegenover- in *De avonden* gaat het voortdurend over kaalheid, kanker of zweetvoeten.

(8) Waar de critici hoopten op personages die de (jonge) lezer rolmodellen zouden bieden (optimistische jonge mensen die de handen uit de mouwen wilden steken), daar kregen zij van Hermans, Reve, Blaman en Mulisch een bende illusieloze leeglopers. Mensen die het leven uitzichtloos vonden; die op de afgrond afstevenden; geen toekomstdromen koesterden. Over Frits van Egters uit *De avonden* kun je veel zeggen, maar in elk geval niet dat hij het toonbeeld is van het toekomstige gezinshoofd. En Kosta uit Blamans *Eenzaam avontuur* is niet de eerste aan wie je denkt als het erom gaat de economie weer op vooroorlogs peil te helpen terugbrengen. Zulke 'cynische en landerige personages', schreef een criticus, 'ontluisteren de mooie dingen des levens'...

(9) Hoe teleurstellend de naoorlogse roman in Nederland ook was voor de oudere generatie, zij heeft wel een zeer indringend en tot op de dag van vandaag aansprekend beeld geschetst van de gevolgen van de Tweede Wereldoorlog op de generatie die in de oorlogsjaren volwassen werd. *De avonden*, *Eenzaam avontuur*, *Ik heb altijd gelijk*: het zijn romans die de ontredde toon tonen van een generatie die in 1945 nog niet in staat bleek een antwoord te formuleren op de bijzonder prangende vraag: wat nu?



### 3.4 Hand-out met tekstverbanden, functies van tekstgedeelten en vaste tekststructuren.

## VASTE STRUCTUREN

### Vast en zeker

Hoe meer je leest, hoe gemakkelijker het wordt. Ook lange, ingewikkelde teksten kun je leren lezen. Wie veel leest, weet onbewust veel over hoe teksten in elkaar zitten. Want schrijvers vinden echt niet bij elke tekst opnieuw het wiel uit. Voor de opbouw van hun stukken gebruiken ze vaak **vaste structuren**, waarin al vastligt in welke volgorde de deelonderwerpen aan de orde komen.

Stel: een schrijver wil het probleem van de toenemende luchtverontreiniging in de grote steden bespreken. De beste manier om de informatie te presenteren is in dit geval: eerst het probleem schetsen, dan uitleggen waarom dat een probleem is, vervolgens de oorzaken en gevolgen bespreken en ten slotte de oplossing aandragen. Een tekst die zo is opgebouwd, noem je een tekst met een **probleem-oplossingsstructuur**.

De **verklaringsstructuur** komt voor in teksten waarin de schrijver een verschijnsel, bijvoorbeeld het uitsterven van de grote dinosaurussen, wil verklaren. In deze teksten presenteert de auteur eerst het verschijnsel, noemt dan redenen of oorzaken voor het bestaan van het verschijnsel en probeert soms aan het einde vast te stellen welke verklaring het meest voor de hand ligt.



In een tekst met een **vraag-antwoordstructuur** stelt de schrijver eerst een vraag en geeft daarna de antwoorden op die vraag. Een vraag-antwoordstructuur en een verklaringsstructuur kom je vaak in een mengvorm tegen.

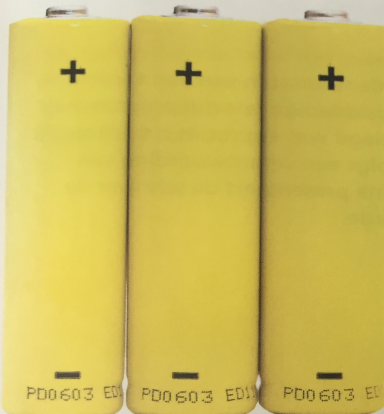
vaste structuren

probleem-oplossingsstructuur

verklaringsstructuur

vraag-antwoordstructuur

te stellen welke verklaring het meest voor de hand ligt.



In een tekst met een **vraag-antwoordstructuur** stelt de schrijver eerst een vraag en geeft daarna de antwoorden op die vraag. Een vraag-antwoordstructuur en een verklaringsstructuur kom je vaak in een mengvorm tegen.

De **indelingsstructuur** kom je veel tegen in informatieve teksten. De tekst die je nu leest vertelt bijvoorbeeld dat er vaste structuren bestaan en laat dan zien welke soorten structuren er zijn. Dus: eerst een introductie van het onderwerp, gevolgd door een bespreking van de verschillende delen waaruit het onderwerp bestaat.

In teksten met een **voordelen-nadelenstructuur** wordt eerst een onderwerp gepresenteerd. Daarna worden de voordelen en de nadelen van het onderwerp besproken. Of de schrijver eerst de voordelen of juist eerst de nadelen bespreekt, hangt af van zijn persoonlijke voorkeur. In een betogende tekst zal de schrijver er waarschijnlijk voor kiezen naar een climax toe te werken: de voordelen worden als laatste genoemd, met een positief eindoordeel, of de nadelen worden als laatste genoemd, met een negatief eindoordeel. In alle gevallen eindigt de tekst met een eindoordeel.

vraag-antwoordstructuur

indelingsstructuur

voordelen-nadelenstructuur



### tijdsstructuur

Teksten met een **tijdsstructuur** herken je vaak aan de vele **signaalwoorden** die op **temporele** verbanden duiden, zoals jaartallen en woorden en zinsneden als *tien jaar later, daarna, in de volgende eeuw*. In deze teksten wordt eerst het onderwerp geïntroduceerd, daarna komen de deelonderwerpen in chronologische volgorde aan de orde. Zo'n tekst sluit af met een toekomstverwachting. Varianten op teksten met een tijdsstructuur bespreken alleen het verleden, of verleden en heden, of alleen het heden en de toekomst.



alleen het heden en de toekomst



### onderzoeksstructuur

In de **onderzoeksstructuur** presenteert de schrijver de resultaten van een verricht onderzoek, bijvoorbeeld naar de gevolgen van gewelddadige televisieprogramma's op jonge kinderen. In zo'n artikel wordt eerst uitgelegd wat er precies is onderzocht en waarom dat onderzoek gedaan is. Vervolgens volgt een verantwoording van de wijze waarop het onderzoek is uitgevoerd. Daarna presenteert de schrijver de resultaten en tot slot komen de conclusies aan de orde.



## Tekstverbanden en signaalwoorden

Tekstverband	Signaalwoorden
Temporeel	toen, wanneer, terwijl, intussen, tegelijkertijd, zolang, daarna, voordat, nadat, totdat, zodra, ...
Opsommend	ten eerste, ten tweede, ten slotte, de eerste, de tweede, een andere, de volgende, vervolgens, ook, bovendien, voorts, verder, daarnaast, zowel ... als, om te beginnen, maar ook, ...
Tegenstellend	maar, echter, daarentegen, doch, toch, in tegenstelling tot, enerzijds ... anderzijds, hier tegenover staat, edoch, hoewel, terwijl, aan de ene kant ... aan de andere kant, niettemin, desondanks, integendeel, evenwel, ...
Oorzakelijk	doordat, daardoor, hierdoor, door, omdat, zodat, zodoende, met als gevolg, te danken aan, te wijten aan, bijgevolg, dan ook, de oorzaak hiervan, ...
Redengevend/Verklarend	want, immers, namelijk, derhalve, aangezien, waarom, aangezien, wegens, als gevolg van, een verklaring hiervoor, ... opdat, om, daartoe, met de bedoeling, waarmee, door middel van, via, met behulp van, ...
Doel-middel	dat houdt in, dat wil zeggen, preciezer geformuleerd, bijvoorbeeld, ter illustratie, te denken valt aan, zoals bij, ...
Toelichtend	alsof, evenals, eveneens, evenzeer, op dezelfde wijze, in vergelijking met, net als, vergelijk, zoals, ...
Vergelijkend	als, indien, wanneer, mits, op voorwaarde dat, tenzij, stel dat, ...
Voorwaardegevend	dus, concluderend, de slotsom is, dat betekent, hieruit volgt, dan ook, ...
Concluderend	samenvattend, kortom, alles bij elkaar, ...
Samenvattend	



## De voornaamste functies van tekstgedeelten

Aanbeveling	goede raad of een advies
Aanleiding	schets van de <u>gebeurtenis</u> die heeft geleid tot het schrijven van de tekst
Afweging	vergelijking van argumenten, voor- en nadelen of mogelijke oplossingen, gevolgd door een weloverwogen eindoordeel
Argument	uitspraak ter ondersteuning van een standpunt
Beantwoording	antwoord op een vraag die eerder is gesteld
Begripsomschrijving	nauwkeurige uitleg van een begrip
Beoordeling	positief of negatief oordeel over een onderwerp
Bewering	uitspraak die een mening of stelling bevat
Bewijs(voering)	argumentatie of een opsomming van feiten die de (on)juistheid van een stelling of theorie aantoont
Conclusie	uitspraak die logisch voortvloeit uit eerder gemaakte redeneringen
Constatering	vaststelling of waarneming
Definitie	zeer nauwkeurige omschrijving van een bepaald begrip
Doelstelling	aanduiding van het doel van de tekst of het tekstgedeelte
Gevoel	uiting van een gevoel of emotie
Gevolgen	beschrijving van het gevolg van een verschijnsel of maatregel
Hypothese	veronderstelling die nog moet worden bewezen
Karakterisering	beschrijving van de <u>belangrijkste kenmerken</u> van een verschijnsel
Nuancering	<u>verfijning</u> in de <u>uitleg of argumentatie</u> ; <i>afwakhling</i>
Onderbouwing	argument dat aantoont dat een eerdergenoemd argument of een stelling (on)juist is
Ontkenning	uitspraak die de <u>juistheid</u> van een bewering <u>ontkent</u>
Oorzaak	uitleg van het ontstaan van een verschijnsel
Oplossing	beschrijving van de manier waarop een probleem kan worden opgelost
Probleemstelling	omschrijving van het probleem dat in de tekst wordt besproken ; <i>vaak in vraagvorm</i>
Redengeving	uitleg waarom iemand iets doet
Samenvatting	korte omschrijving van de belangrijkste gegevens uit een tekst of tekstgedeelte, meestal aan het einde van de tekst

Conclusie	uitspraak die logisch voortvloeit uit eerder gemaakte redeneringen
Constatering	vaststelling of waarneming
Definitie	zeer nauwkeurige omschrijving van een bepaald begrip
Doelstelling	aanduiding van het doel van de tekst of het tekstgedeelte
Gevoel	uiting van een gevoel of emotie
Gevolgen	beschrijving van het gevolg van een verschijnsel of maatregel
Hypothese	veronderstelling die nog moet worden bewezen
Karakterisering	beschrijving van de <u>belangrijkste kenmerken</u> van een verschijnsel
Nuancering	<u>verfijning</u> in de <u>uitleg of argumentatie</u> ; <i>afwakhling</i>
Onderbouwing	argument dat aantoont dat een eerdergenoemd argument of een stelling (on)juist is
Ontkenning	uitspraak die de <u>juistheid</u> van een bewering <u>ontkent</u>
Oorzaak	uitleg van het ontstaan van een verschijnsel
Oplossing	beschrijving van de manier waarop een probleem kan worden opgelost
Probleemstelling	omschrijving van het probleem dat in de tekst wordt besproken ; <i>vaak in vraagvorm</i>
Redengeving	uitleg waarom iemand iets doet
Samenvatting	korte omschrijving van de belangrijkste gegevens uit een tekst of tekstgedeelte, meestal aan het einde van de tekst
Stelling	bewering die een duidelijk standpunt bevat
Tegenstelling	uitspraak (feit of bewering) die tegenover een andere uitspraak staat
Tegenwerping	<u>bezwaar</u> tegen een bewering of argumentatie
Theorie	beschrijving van wetenschappelijke opvattingen over een verschijnsel
Toelichting	nadere uitleg bij een standpunt, bewering of theorie
Toepassing	in de praktijk brengen van een bepaalde theorie
Uitwerking	nadere uitleg bij een stelling, hypothese of theorie
Vergelijking	bespreking van overeenkomsten en/of verschillen van twee dingen
Verklaring	beschrijving van het ontstaan van een verschijnsel
Verslag van onderzoek	weergave van de resultaten van een onderzoek
Voorbeelden	verduidelijking van een bewering of verschijnsel aan de hand van een concrete situatie
Voorwaarde	eis waaraan voldaan moet worden voordat iets kan plaatsvinden
Vraagstelling	vraag die in de tekst wordt beantwoord
Weerlegging	bewering die aantoont dat een bewering of argumentatie onjuist is

### 3.5 Antwoordblad Les 3

Naam en klas:

Titel van de gelezen tekst:

Vraag	Antwoord
<i>Noteer de <u>inhoudsvragen</u> die je jezelf stelt:</i>	
<u>Voor</u> het lezen (preview):	
1.	
2.	
3.	
<u>Tijdens</u> het lezen:	
1.	
2.	
3.	
<u>Na</u> het lezen:	
1.	
2.	
3.	

**OPDRACHT** (gebruik hand-out met tekstverbanden, functies van tekstgedeelten en vaste tekststructuren).

1. Benoem **twee tekstverbanden** die je herkent in deze tekst. Je kunt het verband tussen alinea's benoemen of een verband herkennen binnen één alinea.
2. Herken en benoem minimaal **twee functies** van tekstgedeelten. Gebruik opnieuw de hand-out. Wees zo specifiek mogelijk! Een tekstgedeelte kan meerdere functies hebben. (inleiding – onderzoeksvraag – hypothese).
3. Probeer 1 of 2 vaste tekststructuren te herkennen en te benoemen.

### 3.6 Korte quiz via Kahoot

Zie [www.kahoot.com](https://www.kahoot.com) #xxxx

1. Welke functie heeft het tekstgedeelte van alinea 7?
2. Welk tekstverband herken je tussen alinea 1, 2 en 3?
3. Welke vaste tekststructuren herken je in de hele tekst?
4. Door het stellen van vragen, voor, tijdens en na het lezen, heb ik de tekst beter begrepen.  
(1. Helemaal oneens. 2. Oneens. 3. Neutraal. 4. Eens. 5. Heel erg eens)
5. Door het stellen van vragen voor, tijdens en na het lezen, was ik sneller/beter in staat om vragen over tekstverbanden, alineafuncties en vaste tekststructuren te beantwoorden. (1. Helemaal oneens. 2. Oneens. 3. Neutraal. 4. Eens. 5. Heel erg eens)

#### **Antwoorden:**

1. Uitwerking en opsomming.
2. Tegenstellend verband.
3. Tijdsstructuur & verschijnsel-verklaringstructuur.

## Les 4

### 1. Tekst Voetnoot van Arnon Grunberg *tbv modeling*

#### **Bereid**

(Arnon Grunberg)

Het kabinet werkt in het geheim – in samenwerking met EU- en NAVO-partners uiteraard – aan een plan om het vluchtelingenprobleem op te lossen. Vluchtelingen krijgen bij aankomst in Nederland de vraag voorgelegd of ze euthanasiebereid zijn. Indien ja, ontvangen de familieleden van de vluchteling van herkomst 15 duizend euro. Een speciaal getrainde groep legerartsen, de zogenaamde Task Force Euthanasie, zal de vluchteling zacht laten inslapen.

Indien de vluchteling euthanasiebereid is en afziet van financiële compensatie zal hij met militaire eer worden begraven. In een vertrouwelijke notie van het kabinet staat: ‘Sommige mensen moeten sterven opdat andere mensen kunnen leven. Zij die daartoe bereid zijn zonder financiële compensatie verdienen onze hoogste waardering.’

Het kabinet benadrukt dat het de vluchteling vrij staat niet euthanasiebereid te zijn. In dat geval komt hij in het traditionele opvang- en uitzettraject terecht.

De vluchteling die euthanasiebereid is, zal door professionele psychologen worden begeleid. (Uit: *De Volkskrant*, 4 mei 2015).

## **2. Tekst Voetnoot Arnon Grunberg en daaronder ruimte voor vragen.**

Naam:

Klas:

### **Realpolitik**

(door Arnon Grunberg)

Ik heb niets tegen realpolitik. Wie iets wil veranderen, moet geen al te rooskleurige verwachtingen hebben van de werkelijkheid. Wat niet wegneemt dat realpolitik makkelijk kan verworden tot cynisme, maar dat geldt voor politiek in het algemeen.

Na decennia van tandoel moralisme beleeft Nederland de wederopstanding van tandoel realpolitik.

Prachtig dat Egypte vergeleken met Libië stabiel lijkt, maar het regime van al-Sisi is repressiever dan dat van Mubarak.

Of leert ons de nieuwe doctrine: repressie die tot stabiliteit leidt is goed? Goed is wat goed is voor mij en de mijnen en slecht voor mijn vijanden.

Voilà: realpolitik.

De oude Grieke wisten al dat zo'n moraal niet zedelijk is en waarschijnlijk ook niet tot stabiele en vredige samenlevingen leidt. Maar wat interesseren ons de oude Grieken?

Het maatschappelijk debat in Nederland wordt gevoerd door mensen die met masochistisch genoeg bewijzen dat ze de oorlog tegen kennis hebben gewonnen. (De Volkskrant, 29 april 2015.)

**Schrijf hieronder (of in de tekst of de kantlijn) de vragen die de tekst bij je oproept:**



## 5. Bijlage 3: docentenhandleiding

*Gefeliciteerd,*

met het downloaden van deze lessenreeks *self-questioning*, die leerlingen laat trainen om zelf vragen te stellen tijdens het lezen van zakelijke teksten. Hierdoor leren zij niet alleen om de inhoud van zakelijke teksten beter te begrijpen door deze actief te ordenen en te verwerken. Zij leren bovendien reflecteren op hun leesgedrag: wat begrijpen zij wel en wat (nog) niet? Als het goed is ervaren de leerlingen zelf dat het stellen van vragen een nuttige leesstrategie is ten behoeve van tekstbegrip.

*Zelf vragen stellen? Hoe werkt dat dan?*

Anders dan u en uw leerlingen misschien gewend zijn, wordt er getraind in tekstbegrip, noch met vragen van de lesmethode, noch met docentvragen. De leerlingen stellen zichzelf zowel voor, als tijdens, als na het lezen vragen die hen helpen de tekst beter te begrijpen. Uiteraard beantwoorden de leerlingen deze vragen ook zelf. Soms wordt de vraag tijdens het lezen beantwoord, het antwoord staat dan letterlijk in de tekst. Dikwijls moet de leerling zijn eigen voorkennis activeren of verschillende tekstgedeelten samenvatten om zijn eigen vraag te beantwoorden. Het antwoord wordt dan gevormd door voorkennis en informatie die impliciet of expliciet in de tekst aanwezig is. Vragen stellen is geen doel op zich maar staat meestal in dienst van een (reëel of schoolser) leesdoel: de tekst samenvatten in drie zinnen of navertellen ten behoeve van een debat of presentatie. Nogmaals, gefeliciteerd met het downloaden van deze lessenreeks, u bent een bofkont dat deze methode op uw pad is gekomen. Uw lessen leesvaardigheid zullen nooit meer hetzelfde zijn.

*Is het wel wetenschappelijk verantwoord?*

Uiteraard. Deze training *self-questioning* steunt op decennialang wetenschappelijk onderzoek waaruit blijkt dat zelf vragen stellen bij zakelijke teksten effect sorteert op tekstbegrip bij leerlingen met en zonder beperking van alle niveaus (Wong 1985; Rosenshine e.a. 1996; Joseph e.a. 2015). Ook zijn alle leeractiviteiten van deze lessenreeks onderbouwd met vakdidactische en onderwijskundige literatuur.

*Wat?*

De lessenreeks bestaat uit vier lessen van 60 minuten. Het lesmateriaal is helemaal compleet: de lesplannen zijn zorgvuldig uitgewerkt en bevatten per les de lesdoelen, leeractiviteiten en (verwijzingen naar) de benodigde materialen. Bovendien worden er twee toetsen (versie A en B) en diverse evaluatiemiddelen (evaluatievragen en een *learner report*) meegeleverd om het leergedrag en het leerresultaat te meten. De bijgeleverde Powerpoints zijn er voor gebruik in de klas, zij bevatten alle instructies voor de leerlingen in leerlingtaal en gidsen de leerlingen door de leeractiviteiten. Het lesmateriaal vindt u in de bijlagen en bestaat uit alle benodigde teksten, invul- en antwoordbladen en hulpmiddelen, zoals een lijst met voorbeeldvragen.

Kunt u mij ergens voor waarschuwen?

Korte teksten waarmee u de strategie van *self-questioning* dient voor te doen voor de klas zijn niet in het lesmateriaal opgenomen. Elke tekst is geschikt, als de tekst maar niet te lang is (150-300 wrd). Het verdient aanbeveling om actuele uitdagende en authentieke teksten te gebruiken uit de ochtendkrant. Het lesmateriaal bevat wel enkele tips hoe *self-questioning* per les (kort) gedemonstreerd dient te worden; elke les legt namelijk weer andere accenten (tekstbegrip op meso- en macroniveau, het stellen van verwonderingsvragen etc.) en dus ook wat betreft het voordoen aan de groep. *Tip*: oefen voor de spiegel zodat u de strategie zelf automatiseert en u vol vertrouwen uw *live performance* tegemoet gaat. Wat voor uw leerlingen geldt, geldt ook voor u: oefening baart kunst. Er zijn aardige filmpjes die *self-questioning* voordoen op YouTube. Googelt u maar eens op *self-questioning + modeling*. Voor de klas geldt echter dat *live* voordoen meer de aandacht trekt dan het vertonen van een filmpje.

### ***Wees voorbereid op een totale omslag in uw onderwijskundige carrière!***

#### *Voor wie?*

Deze interventie is ontworpen voor het schoolvak Nederlands, niveau (eind) 5 vwo. Uiteraard kan de cursus ook begin 6 vwo gegeven worden. De meeste teksten zijn geselecteerd op referentieniveau 4f. In combinatie met eenvoudiger teksten is de methode ook te gebruiken in 4 of 5 havo. Onderzoek heeft aangetoond dat deze leesstrategie effectief is voor zowel zwakke als sterke lezers. De interventie is te gebruiken voor zowel grotere groepen (20-30 leerlingen) als kleinere groepen (6 leerlingen).

#### *Welke voorkennis is vereist?*

Inhoudelijke voorkennis is niet vereist. Het helpt wel als de leerlingen bekend zijn met de terminologie die verbonden is aan leesvaardigheidstraining: o.a. tekstsoort, tekstvorm, schrijfdoel, hoofdgedachte, tekstverbanden, functies van tekstgedeelten en vaste tekststructuren. Daarentegen is het wel raadzaam om de leerlingen voorafgaand aan de lessenreeks te laten wennen aan de hardopdenkmethode: leerlingen lezen een tekst hardop voor en geven daarbij hardopdenkend commentaar op de wijze waarop zij de leestaak (bijv. samenvatten) uitvoeren.

#### *Waarom?*

De interventie claimt het tekstbegrip op meso- en macroniveau te verbeteren (leerresultaat). Daarnaast claimt de interventie het leergedrag te verbeteren. Leerlingen leren de inhoud van zakelijke teksten actief te ordenen en te verwerken. Zij leren daarbij ook reflecteren op hun leesgedrag waar zij zich veel bewuster van worden: wat begrijpen zij wel en wat (nog) niet? De interventie is daarbij speciaal ontworpen voor leerlingen die problemen ervaren met a) toetsvragen die een beroep doen op tekstbegrip op meso- en macroniveau en b) zich niet/nauwelijks bewust zijn van hun leesaanpak en/of het feit dat zelf vragen stellen bij teksten een nuttige leesstrategie kan zijn om een tekst(gedeelte) beter te begrijpen.

### *Wanneer?*

De lessenreeks kan elk moment van het jaar worden afgenomen. Aanbevolen wordt om de lessen zo dicht mogelijk op elkaar te plannen zodat de leerlingen door herhaling en oefening de strategie kunnen automatiseren.

### *Welk corpus?*

De geselecteerde teksten zijn gerelateerd aan facetten van de Tweede Wereldoorlog (in de Nederlandse literatuur). Het is daarom aan te bevelen om de lessenreeks te geven in combinatie met een project over de Tweede Wereldoorlog in de Nederlandse literatuur. Idealiter wordt de lessenreeks uitgevoerd ten tijde van de jaarlijkse herdenkingen van de holocaust en de Tweede Wereldoorlog (medio april- medio juni). Het corpus bestaat uit korte betogende, beschouwende en informerende zakelijke teksten (400-800 wrd) op het referentieniveau 4f.

### *Wat heb ik allemaal nodig?*

- Smartboard met afstandbediening;
- Kopieerapparaat met voldoende papier en inkt;
- Het volledige lesmateriaal in veelvoud;
- Een *teacher login* profiel in de *teacher assistant online software* Socrative.com en Kahoot.it;
- Microsoft Powerpoint;
- Koffie (om zelf ook bij de les te blijven) en Smint (zodat u rustig met haring met uitjes kunt ontbijten).

### *Hebben de leerlingen ook huiswerk?*

Er is geen huiswerk opgenomen in de lessenreeks. Mocht u toch huiswerk willen opgeven is het raadzaam om uw leerlingen te wijzen op de Vier Heilige Zuilen voor het Verbeteren Van Leesvaardigheid (VHZvVVL): 1. Kilometers maken: veel verschillende en uitdagende teksten lezen. 2. Actief de woordenschat uitbreiden. 3. Een brede kennis van de wereld en cultuur ontwikkelen. 4. Leesstrategieën toepassen. U kunt leerlingen de opdracht geven om thuis *self-questioning* toe te passen op voor hen aansprekende, uitdagende langere teksten uit de weekendbijlagen van kwaliteitskranten.

## 6. Literatuur

- Bimmel, P. , Van den Bergh, H. & R. Oostdam (2000). Effecten van strategietraining op leesvaardigheid in moedertaal en tweede taal. In: *Spiegel*, jrg. 17/18 , nr. ¾, 55-78.
- Boer, M. de, et al. (2013). *Nederlands in de tweede fase. Een praktische didactiek*. Projectgroep Nederlands V.O. Bussum: Coutinho.
- Bonset, H. & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO).
- Bonset, H. et al. (2015). *Syllabus Nederlands vwo centraal examen 2015*. Utrecht: College voor Examens.
- Ciardiello, A.V. (2007). *Puzzle them first! Motivating Adolescent Readers With Question Finding*. Newark: International Reading Association.
- Drost, M. & Verra, P. (2012) *Handboek RTTI*. Bodegraven: Docentplus.nl.
- Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2013a). *Effectief leren. Basisboek*. Derde druk. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2013b). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Ekens, T. (2008). *Activerende lees- en schrijflessen. Een handreiking voor het vak Nederlands in de Tweede fase*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO).
- Hacqebord, H., Stellingwerf, B., Linthorst, R. & Andringa, S. (2005). *Diataal. Verantwoording en normering*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Hacqebord, H. (1997). Constructie en evaluatie van een tekstbegriptoets voor de brugklas. *Een instrument voor het signaleren en typeren van leesproblemen*. In: *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 22, 1997/2, 37-54.
- Hoogeveen, P. & Winkels, J. (1996). *Het didaktische werkvormenboek. Variatie en differentiatie in de praktijk*. Nijmegen: Dekker & Van de Vegt.
- Janssen, T. (2002). Instruction in selfquestioning as a literary reading strategy: An exploration of empirical research. *L1, Educational Studies in Language and Literature*, 2(2), 95-120.
- Johnson, J.W., Reid, R., & Mason, L.H. (2011). Improving the reading recall of high school students with ADHD. *Remedial and Special Education*, 20, 1-11.
- Joseph, L.M., Alber-Morgan, S., Cullen, J. & C. Rouse (2015). The Effects of Self-Questioning on Reading Comprehension: A Literature Review. In: *Reading & Writing*

*Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*. Published online: Taylor & Francis Online.

Kamalski, J., et al. (2005). Hoe kun je het beste meten of een leerling een tekst begrijpt? Een vergelijkend onderzoek naar vier methoden. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 6 (4), 3-9.

L&M Educatief (2015). *Examentraining vwo Nederlands 2015 (Nieuw programma)*. Zeist: Uitgeverij L&M Educatief.

Lint, P. van (1973). 'Wat mot die goser van me?'. In: *Levende Talen* 297: 178-91.

Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction* 1, 117-175.

Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1986). 'Interactive teaching to promote independent learning from text'. In: *The Reading Teacher*, vol. 39/8, 771-778.

Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181-221.

Sebregts, C. (2002). 'De kracht van rolwisselend leren.' In: *Moer*. 4<sup>e</sup> jaargang, 104-110.

Souvignier, E. & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. In: *Learning and instruction* 16 (2006), 57-71.

Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap. Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten*. Gent: Academia Press.

Verbeek, A. (2014). Herontwerp. Leren en instructie 2. Amsterdam: ILO, Universiteit van Amsterdam

Vermeij, L. (2011). Het verbeteren van tekstbegrip met behulp van sorteertaken. In: *Levende Talen Tijdschrift*. Jaargang 12, nummer 2, 33-41.

Westhoff, G. (1995). 'Leesstrategie-onderzoek en onderwijs in strategieën in het algemeen.' In: *Vonk I*, 20-30.

Westhoff, G. (2012). 'Mesten en meten in leesvaardigheidstraining'. In: *Levende Talen Magazine*. Nr. 4, 17-21.

Wong, B.Y.L. (1985). Self-questioning instructional research: A review. *Review of Educational Research*, 55, 227-268.

## Paper 3 | Onderzoeksinstrumenten

### 1. Samenvatting paper 1

In dit ontwerponderzoek wordt het effect van een lessenreeks *self-questioning* op tekstbegrip op meso- en macroniveau bij zakelijke teksten onderzocht. Om maximaal effect te sorteren (2) *modelt* de docent de strategie (2.1), kunnen leerlingen gebruik maken van voorbeeldvragen (2.2) en wordt er getraind met verschillende leesdoelen (3). Leerlingen stellen zichzelf voor, tijdens en na het lezen (2.4) cognitieve én metacognitieve vragen (2.3a), te onderscheiden in letterlijke, inferentie-, en overpeinzingsvragen (2.3b). Dit om actief de tekstinhoud te verwerken en bewust te worden van het eigen leesgedrag (2.5). Uiteindelijk ervaren de leerlingen zelf dat ze middels *self-questioning* een zakelijke tekst beter begrijpen (2.5)<sup>6</sup>

De ontwerphypothese die getoetst wordt luidt:

Als ik het feit dat leerlingen slecht scoren op toetsvragen die een beroep doen op tekstbegrip op meso- en macroniveau aanpak met het trainen van *self-questioning* verwacht ik dat zij zichzelf meer cognitieve en metacognitieve vragen stellen tijdens het lezen van een zakelijke tekst (leergedrag) waardoor zij deze uiteindelijk beter begrijpen en hoger scoren op toetsvragen die een beroep doen op tekstbegrip op meso- en macroniveau (leerresultaat).

Het effect van de training op het leergedrag wordt onderzocht door middel van hardopdenkprotocollen. Een experimentgroep van zes leerlingen voert hardopdenkend een leestaak uit waarbij het aantal en het soort vragen voor en na de training wordt gemeten (*kwantitatief*). De mate waarin de leerlingen succes ervaren wordt gemeten middels evaluatievragen na elke les en via een *learner report* achteraf (*kwalitatief*). Het effect op het leerresultaat wordt onderzocht door bij de hele klas een toets, een tekst met vragen gericht op begrip op meso- en macroniveau, af te nemen voor en na de training.

### Onderzoeksplan

In dit ontwerponderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal: leidt een training in *self-questioning* tot beter tekstbegrip op meso- en macroniveau? Om een antwoord op die vraag te kunnen geven worden er twee afhankelijke variabelen gemeten die verband houden met het leergedrag en het leerresultaat. De onderzoeksvraag is aldus op te delen in drie subvragen:

- A1 Leidt een training *self-questioning* tot meer cognitieve en metacognitieve vragen tijdens het hardopdenkend lezen van een tekst? (leergedrag, kwantitatief)
- A2 Ervaren de leerlingen zelf dat ze een tekst beter begrijpen tijdens en na de training *self-questioning*? (leergedrag, kwalitatief)
- B Leidt een training *self-questioning* tot een significant beter resultaat op een experimentele toets die tekstbegrip op meso- en macroniveau meet (leerresultaat, kwantitatief)?

---

<sup>6</sup> Deze nummers verwijzen naar de ontwerpregels uit paper 1.

## 2. Beschrijving van de onderzoeksmethode

### Onderzoeksontwerp A: leergedrag

Uiteindelijk wil ik vast kunnen stellen of mijn interventie effect heeft gehad op het leergedrag. Het leergedrag wordt zowel kwantitatief als kwalitatief onderzocht.

*Kwantitatief: stellen de leerlingen zichzelf meer goede vragen tijdens het lezen?*

A1 Leidt een training self-questioning tot meer cognitieve en metacognitieve vragen tijdens het hardopdenkend lezen van een tekst? (leergedrag, kwantitatief)

#### Afhankelijke variabelen, onderzoeksinstrumenten en procedure

Als meer en bewust vragen stellen leidt tot beter tekstbegrip, moet ik onderzoeken of de leerlingen na de training meer en bewuster vragen stellen tijdens het lezen. Om vast te kunnen stellen of het leergedrag kwantitatief verbeterd is, vergelijk ik het aantal vragen dat leerlingen zichzelf stellen voor en na de training *self-questioning*. Er wordt gebruik gemaakt van hardopdenkprotocollen, een geschikt onderzoeksinstrument om kennis te vergaren over de cognitieve en metacognitieve gedragingen tijdens het uitvoeren van een leertaak (Van den Akker e.a., 2006; Bimmel e.a. 2008). Elke leerling wordt gevraagd om individueel een korte tekst (500 wrd) samen te vatten in 2 a 3 zinnen. Hij krijgt daarbij de instructie om de tekst hardop voor te lezen en daarbij het uitvoeren van de leestaak hardopdenkend van commentaar te voorzien. Zo worden de strategieën die hij hanteert om de leestaak te volbrengen hoorbaar en dus meetbaar. De leerlingen worden individueel opgenomen (audio) in de studio van het muzieklokaal zodat het leesgedrag dat zij verklanken geanalyseerd kan worden. Er worden de volgende afhankelijke variabelen gemeten:

1. *Hoeveel* vragen stellen de leerlingen zichzelf tijdens het lezen? Hierbij worden zowel vragen in de vragende vorm 'Wie is dat eigenlijk?' als de niet-vragende vorm 'Ik weet niet wie dat is' geteld.
2. *Wat voor soort* vragen stellen de leerlingen zichzelf? De vragen worden verdeeld in twee hoofdcategorieën: cognitieve en metacognitieve vragen. De cognitieve vragen worden verdeeld in letterlijke (*literal*), inferentie- (*inferential*) en overpeinzingsvragen (*pondering*).

#### Onderzoeksgroep

Ik kies voor een relatief kleine (min of meer representatieve) groep leerlingen om de hoeveelheid data hanteerbaar te houden. Uiteindelijk wordt het leergedrag van 6 leerlingen (2 zwakke, 2 gemiddelde en 2 goede lezers) kwantitatief onderzocht. De leerlingen worden geselecteerd op basis van hun eerder behaalde resultaten bij de twee toetsen leesvaardigheid uit de eerste periode. Daarnaast wordt er gezocht naar een gelijke verhouding jongen/meisje.

#### Data-analyse, resultaten

De data wordt opgenomen in een tabel waarmee de vragen gescoord worden. (Zie Bijlage 1.) De training is succesvol wanneer de leerlingen in totaal significant meer cognitieve en metacognitieve vragen stellen. Zo is er vast te stellen of de training bijgedragen heeft aan het stellen van meer vragen aan teksten. De verwachting is dat leerlingen zich meer vragen gaan stellen en dat ze daardoor een tekst beter begrijpen. Het is dus belangrijk dat beide variabelen worden gemeten.

*Kwalitatief: evaluatie-vragen (tijdens de training) en learner report (erna)*

- A2      Ervaren de leerlingen zelf dat ze een tekst beter begrijpen tijdens en na de training self-questioning? (leergedrag, kwalitatief)

Afhankelijke variabelen, onderzoeksinstrumenten en procedure

Om vast te stellen of het leergedrag kwalitatief verbeterd is, wordt er in kaart gebracht in hoeverre alle leerlingen zelf hebben ervaren dat het stellen van vragen tijdens, voor en na het lezen helpt bij het begrijpen van een tekst. Dit ‘succes ervaren’ is belangrijk, daar leerlingen een strategie eerder zullen gebruiken als zij het nut ervan zelf hebben ervaren (De Boer e.a., 2013).

Na elke les beantwoorden alle leerlingen enkele evaluatievragen door in te loggen op [www.socrative.com](http://www.socrative.com) via hun smartphone. Op deze manier kan ook in kaart worden gebracht welke les zij het meest nuttig vonden en of hun ervaring van succes toeneemt naarmate de training vordert. Het gaat om 3 vragen per les waarbij er gebruik wordt gemaakt van een 5-punts Likertschaal.

Om te kunnen bepalen welke lesonderdelen volgens betrokkenen het meeste effect hebben gehad laat ik alle leerlingen via [www.socrative.com](http://www.socrative.com) een multiple-choice *learner report* invullen. (Zie Bijlage 3 voor de vragen.) Er wordt gevraagd naar hoe effectief en behulpzaam zij onderdelen van de training vonden en of hun leesgedrag en hun (meta)cognitieve vaardigheden om een tekst beter te begrijpen verbeterd zijn na de training.

De evaluatievragen functioneren als *classroom assessment technique*. Hoe de leerlingen het leren hebben ervaren, wordt direct na de les zichtbaar en meetbaar gemaakt en gebruikt als (tussentijdse) leerlingfeedback (Angelo & Cross, 1993). Zowel de evaluatievragen als de *learner report* zijn volgens Van den Akker e.a. (2006) geschikte instrumenten om de wijze waarop leerlingen zelf hun leren ervaren (*self-monitoring*) te meten.

Onderzoeksgroep

Hele klas, 26 leerlingen.

Data-analyse en resultaten

Zowel de evaluatievragen als de learner report wordt afgenomen via [www.socrative.com](http://www.socrative.com). Deze online *teacher assistant software* zorgt direct voor overzichtelijke Excel-tabellen die ook de gemiddelde score per vraag uitrekent. De training is succesvol wanneer meer dan 66% van de leerlingen op eniger wijze succes heeft ervaren na afloop van de training.

**Onderzoeksontwerp B: leerresultaat**

*Kwantitatief: voor- en natoets*

- B.      Leidt een training self-questioning tot een significant beter resultaat op een experimentele toets die tekstbegrip op meso- en macroniveau meet?

Afhankelijke variabelen, onderzoeksinstrumenten en procedure



Het uiteindelijke doel is het probleem aanpakken: te veel leerlingen scoren slecht op toetsvragen die tekstbegrip op meso- en macroniveau meten. Hoewel een tekst met vragen misschien niet de beste manier is om tekstbegrip te meten (Kamalski e.a., 2005), is dit wel de gangbare toetspraktijk. Leerlingen worden zowel aan het eind van 5vwo (zwaarwegende SE leesvaardigheid) als tijdens het CSE Nederlands (eind 6 vwo) beoordeeld op hun vaardigheid om vragen bij een tekst te maken.

Dus om het leerresultaat van de training *self-questioning* te meten op een manier die recht doet aan de gangbare toetspraktijk gebruik ik twee tests (versie A en B) die bestaan uit twee zakelijke teksten en twee sets vragen die louter betrekking hebben op tekstbegrip op meso- en macroniveau. Het betreft dus een voortoets voorafgaand aan de interventie en een natoets erna.

De toetsen zijn afkomstig van de methode *Talent 5/6 vwo* die wij op school gebruiken. De versies A en B bevatten vergelijkbare teksten qua niveau, aard (betogende teksten met respectievelijk beschouwende en uiteenzettende elementen) en lengte. Wel zijn de bestaande vragen aangepast en zijn er vragen toegevoegd zodat er genoeg vragen zijn per construct: 15 begripvragen op mesoniveau en 11 op macroniveau. (Voor een verdere toelichting en verantwoording van de toets en de vragen, zie Bijlage 4.)

#### Onderzoeksgroep

Deze voor- en natoets wordt afgenomen bij alle leerlingen (26 in totaal). Om de invloed van de moeilijkheidsgraad van de toets op de resultaten te neutraliseren deel ik de klas op in twee groepen. Voortoets: helft 1 maakt toets A en helft 2 maakt toets B. Natoets: helft 1 maakt toets B en helft twee maakt toets A.

#### Data-analyse en resultaten

De toets wordt afgenomen via [www.socrative.com](http://www.socrative.com). Deze online *teacher assistant software* presenteert de resultaten direct in een overzichtelijke Excel-sheet en rekent direct de totaal en gemiddelde scores (per vraag en per leerling) betreffende de multiple-choice vragen. De korte antwoord-vragen zal ik zelf moeten nakijken. Mijn interventie is geslaagd als er een significante verbetering in de toetsresultaten te zien is tussen de voor- en natoets. Daarbij kan ik differentiëren per construct (meso-en macro) en type vraag (hoofdgedachte, kort antwoord, functie van alinea etc.).

### 3. Literatuur

Angelo, T. & Cross, K. (1993). *Classroom Assessment Techniques: handbook for college teachers*. San Francisco: Jossey-Bass 2nd ed cop.

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

Boer, M. de, et al. (2013). *Nederlands in de tweede fase. Een praktische didactiek*.  
Projectgroep Nederlands V.O. Bussum: Coutinho.

Hoobrouckx, F. & Haak, E. (2001). *Onderwijskundig ontwerpen*. Houten: Bohn, Stafleu, Van  
Loghum.

Kamalski, J., et al. (2005). Hoe kun je het beste meten of een leerling een tekst begrijpt? Een  
vergelijkend onderzoek naar vier methoden. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 6 (4), 3-9.

Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (eds.) (2006). *Educational  
Design Research*. Routledge: London/New York.

### 4. Bijlagen

Bijlage 1: Teksten tbv hardopdenkend samenvatten (experimentgroep)

Bijlage 2: Tabel aantal en soort vragen

Bijlage 3: Evaluatievragen

Bijlage 4: Learner report

Bijlage 5: Toetsen tekstbegrip versie A en B

## **Bijlage 1**

**Tekst 1**, thema: verzet. (553 wrd)

### **Verzetsvrouwen**

Door: Coen Hilbrink (historicus). *De Volkskrant*, 22 april 2015. (553 wrd)

Het was even slikken toen ik het las in de Volkskrant, 20 april. Zou NIOD-directeur Marjan Schwegman ook mij tot die historici rekenen die Nederlandse vrouwen in het verzet 'stelselmatig' uit de geschiedenisboeken hebben gehouden? Als kind van mijn tijd, destijds, uitgaande van de 'klassieke rolverdeling: mannen verrichten het echte verzetswerk, vrouwen deden slechts ondersteunend, 'verzorgend' werk'? Al dertig jaar schrijf ik over het verzet, maar nooit legde iemand een verband tussen mijn geschiedschrijving en mijn geslacht.

Terecht wijst Schwegman op onevenwichtigheid op dit punt in het werk van Loe de Jong. Zelf wees ik in een van mijn boeken op de lijst van namen van personen die haar illustere voorganger voor het schrijven van zijn hoofdstukken over verzet en illegaliteit heeft gesproken. Niet minder dan dertig, bijna de helft, zijn van een adellijke, academische of andere titel voorzien. Ook blijken alleen de toppen van verzetsorganisaties door De Jong te zijn gehoord, vrijwel geheel bestaande uit mannen.

### **'Niet denkbaar'**

De eenzijdigheid van de door De Jong gepleegde oral history heeft zeker in diens geschiedschrijving over het verzet doorgewerkt. Maar al in 1951 kon men in Het Grote Gebod lezen dat het verzet 'niet denkbaar' en in die vorm en omvang zelfs niet mogelijk was geweest zonder talloze moedige vrouwen. Anne de Vries schreef dit. Anders dan jongeren onder u wellicht zullen denken, was hij een man.

In het gedenkboek van de Landelijke Organisatie voor Hulp aan Onderduikers (LO) en Landelijke Knokploegen (LKP), de grootste landelijke verzetsorganisaties die ons land tijdens de bezetting heeft gekend, kun je ook de namen vinden van de 1.671 door de bezetter gedode medewerkers: 22 vrouwen (1,3 procent) en 1.649 (98,7 procent) mannen. Heldere cijfers, lijkt het, voor wie wil weten hoe de rollen van mannen en vrouwen in het verzet zich tot elkaar verhielden. Ze corresponderen in ieder geval met het feit dat bij wie voor het verzet koos of - veel vaker - daarin rolde, behalve persoonlijke eigenschappen vooral de maatschappelijke positie een doorslaggevende rol speelde.

Voor veruit de meeste vrouwen was deze zeer beperkend. Als ze trouwden, moesten ze hun baan opgeven en zich gaan wijden aan hun gezin. Alleen al dit gegeven maakte hen minder geschikt dan mannen voor meer spectaculaire vormen van illegaal werk. Mannelijke historici

zoals ik hebben dit 'stelselmatig' moeten vaststellen. Ook dat vrouwen die van dit patroon afweken, zeldzaam waren.

### **Verzet mogelijk gemaakt door mannen én vrouwen**

Maar wat alle verzetsvrouwen deden, was nooit 'slechts ondersteunend, 'verzorgend' werk'.

Verzetsactiviteit op een waardeschaal leggen heeft alleen zin in termen van noodzaak.

Verzetsmensen deden wat ze moesten doen. Vrouwen én mannen maakten samen het ontstaan en bestaan van georganiseerd verzet mogelijk.

Om dit duidelijk te maken, moest ik Knokploegen, religie en gewapend verzet 1943-1944, mijn nieuwe boek, laten beginnen met een hoofdstuk over de levens van Lena, Koosje, Beppie en Ria. Laten zien hoe in de levens van deze vrouwen het fenomeen 'verzet' is binnengedrongen zonder dat ze dit zelf ooit voor denkbaar hebben kunnen houden. Hoe het, zo leek het, net als bij hun mannen, 'gewoon' op hun pad kwam.

Het leven van iedere mens is het waard te worden beschreven. Dat ik in mijn boek over juist déze vrouwen schreef en niet over andere, heeft met mijn man-zijn niets te maken.

**Tekst 2**, thema: historische en actuele waarde van holocaust.

### **Stuur jongeren op excursie naar Auschwitz**

Door: Richard De Mos en Wil Van Soest (*De Volkskrant*, 15 april 2015)

(584 wrd.)

Nadat afgelopen weekend werd gevierd dat zeven decennia geleden voormalig doorvoerkamp Westerbork werd bevrijd, is het vandaag precies zeventig jaar geleden dat de Britten een einde maakten aan de ontberingen in concentratiekamp Bergen Belsen, waar Anne Frank, wereldberoemd vanwege haar dagboek, één van de circa 70 duizend te betreuren slachtoffers was.

Ondanks dat de Tweede Wereldoorlog door alle 'zeventig jaar na dato herdenkingen' dichterbij lijkt dan ooit tevoren, steekt antisemitisme opnieuw de kop op en wordt het voor veel leraren, vanwege felle reacties vanuit de klas, steeds moeilijker om lessen over de Holocaust te geven.

### **Onaanvaardbaar**

Onaanvaardbaar, stellen de Partij van de Ouderen Amsterdam en de lijtsamenvoeging Groep de Mos / Ouderen Partij Den Haag. Stuur jongeren op excursie naar Auschwitz, te beginnen

met die jongeren die antisemitisch gedrag vertonen.

Onlangs kwam het Centrum Informatie en Documentatie Israël (CIDI) met het alarmerende bericht dat het aantal geregistreerde antisemitische incidenten vorig jaar met maar liefst 71 procent is gestegen en zowel Amsterdam als Den Haag zijn door de National Coördinator Terrorismebestrijding en Veiligheid (NCTV) en de veiligheidsdienst AIVD aangewezen als zogeheten jihadsteden.

Tegelijkertijd voelen leraren zich steeds minder vrij om in de klas over de moord op ruim zes miljoen Joden te spreken, terwijl juist het onderwijs de plaats is om vooroordelen tegen Joden, die veelal op jonge leeftijd worden aangeleerd, te ontmantelen.

Daarom wordt het hoog tijd om leraren beter terzijde te staan bij het geven van Holocaustlessen door in te zetten op het principe 'zien is geloven', waarbij leerlingen op excursie gaan naar de plekken des onheils.

### **Excursie**

Een bezoek dat het meest indruk maakt is zonder twijfel een excursie naar het massavernietigingskamp Auschwitz, waar de moord op circa één miljoen mensen nog steeds beklemmend voelbaar is. Het zou, in het kader van het vroegtijdig bestrijden van antisemitisme en wellicht zelfs het voorkomen van radicalisering, goed zijn om in de eindexamenklassen van het middelbaar onderwijs zo'n excursie in te bouwen in het onderwijscurriculum. Kostenoverwegingen mogen daarbij geen rol spelen, omdat je er als maatschappij immers veel voor terug krijgt. Antisemitisme en radicalisering in de kiem smoren zou het devies moeten zijn.

Daarom pleiten wij in de twee gemeenten waar wij vertegenwoordigd zijn voor zo'n confronterende excursie naar de voormalige hel op aarde. Excursies naar gedenkwaardige plekken dicht bij huis, zoals het Anne Frank Huis en het voormalig doorvoerkamp Westerbork, zijn natuurlijk een eerste goede stap.

Daarnaast willen wij dat de colleges in de jihadsteden Den Haag en Amsterdam, waar Joodse instellingen anno 2015 beveiligd moeten worden, het voortouw nemen bij het opvolgen van de aanbevelingen zoals die door het CIDI zijn gedaan.

## **Reacties**

Als op een school lessen over de Holocaust verkeerd uitpakken door reacties van leerlingen, dan moet de leerkracht dat melden aan de leiding. Zo kan het via de inspectie bij de politiek terecht komen en ontstaat een helder beeld van wat er verkeerd gaat en in welke mate.

En als dat beeld eenmaal helder is, moeten de burgemeesters Van der Laan en Van Aartsen ook vroegtijdig durven doorpakken, onder meer door op te treden tegen leerlingen, en indien nodig hun ouders, die antisemitisch en radicaal gedrag vertonen door hen tot een confronterende excursie richting Auschwitz te verplichten. Alleen dan zal binnenkomen waar haat jegens andere bevolkingsgroepen toe kan leiden.

**Richard de Mos** is fractievoorzitter van Groep De Mos/Ouderenpartij Den Haag. **Wil van Soest** is fractievoorzitter van Partij van de Ouderen Amsterdam.

## Bijlage 2

### A1. Leergedrag kwantitatief VOOR

	Totaal vragen	<i>n</i>	<i>N</i> cognitief	<i>N</i> metacognitief	<i>N literal</i>	<i>N</i> <i>inferential</i>	<i>N</i> <i>pondering</i>
W. (zw)							
N. (zw)							
A. (gem)							
M. (gem)							
L. (strk)							
S. (strk)							

### A1. Leergedrag kwantitatief NA

	Totaal vragen	<i>n</i>	<i>N</i> cognitief	<i>N</i> metacognitief	<i>N literal</i>	<i>N</i> <i>inferential</i>	<i>N</i> <i>pondering</i>
W. (zw)							
N. (zw)							
A. (gem)							
M. (gem)							
L. (strk)							
S. (strk)							

## Bijlage 3

### A2.1 Leergedrag kwalitatief 1: evaluatievragen

#### Na les 1

- 2.4. Door het hardopdenkend lezen en het stellen van vragen heb ik ervaren dat ik actief bij de tekst betrokken bleef en mij beter op de betekenis van de tekst kon concentreren. (1.helemaal oneens. 2. oneens. 3. neutraal. 4. eens. 5. helemaal eens.)
- 2.5. Door vragen te stellen tijdens het lezen heb ik beter door wat ik wel en niet begrijp van een tekst(fragment). (1.helemaal oneens. 2. oneens. 3. neutraal. 4. eens. 5. helemaal eens.)
- 2.6. Deze training *questioning* lijkt me nuttig om een tekst beter te begrijpen. (1.helemaal oneens. 2. oneens. 3. neutraal. 4. eens. 5. helemaal eens.)

#### Na les 2

- 2.1. Het stellen van vragen bij een tekst is een nuttige strategie om een tekst beter te begrijpen. (1.helemaal oneens. 2. oneens. 3. neutraal. 4. eens. 5. helemaal eens.)
- 2.2. Het stellen van vragen heeft geholpen om de tekstsoort en het schrijfdoel te bepalen.

(1.helemaal oneens. 2. oneens. 3. neutraal. 4. eens. 5. helemaal eens.)

- 2.3 Het vragen stellen heeft geholpen om beter/sneller de hoofdgedachte van een tekst te formuleren. (1.helemaal oneens. 2. oneens. 3. neutraal. 4. eens. 5. helemaal eens.)

### Na les 3

- 3.1. Door het hardopdenkend lezen en het stellen van vragen heb ik ervaren dat ik actief bij de tekst betrokken bleef en mij beter op de betekenis van de tekst kon concentreren. (1.helemaal oneens. 2. oneens. 3. neutraal. 4. eens. 5. helemaal eens.)
- 3.2. Ik heb ervaren dat ik, door het stellen van vragen voor, tijdens en na het lezen, de tekst beter heb begrepen. (1.helemaal oneens. 2. oneens. 3. neutraal. 4. eens. 5. helemaal eens.)
- 3.3. Ik heb ervaren dat ik, door het stellen van vragen voor, tijdens en na het lezen, beter in staat was om vragen over tekstverbanden en alineafuncties te beantwoorden. (1.helemaal oneens. 2. oneens. 3. neutraal. 4. eens. 5. helemaal eens.)

### Na les 4

- 4.1. Het dieper ingaan op een korte tekst middels vragen stellen hebben mij actief aan het denken gezet. (1.helemaal oneens. 2. oneens. 3. neutraal. 4. eens. 5. helemaal eens.)
- 4.2. Het stellen van vragen bij de Voetnoot van Arnon Grunberg heeft mij geholpen om de tekst beter te begrijpen (1. Helemaal oneens, 2. oneens. 3. Neutraal. 4 eens. 5 helemaal eens).
- 4.3. Door het overleggen over de beste vraag die deze tekst oproept, heb ik ervaren dat de tekst meerdere betekenissen toelaat. (1. Helemaal oneens, 2. oneens. 3. Neutraal. 4 eens. 5 helemaal eens).



## Bijlage 4

### A2.2 Leergedrag kwalitatief 2: *learner report*

1. Door het stellen van vragen heb ik ervaren dat ik actief bij de tekst betrokken bleef en mij beter op de betekenis van de tekst kon concentreren. (1.helemaal oneens. 2. oneens. 3. neutraal. 4. eens. 5. helemaal eens.)
2. Door vragen te stellen tijdens het lezen heb ik beter door wat ik wel en niet begrijp van een tekst(fragment). (1.helemaal oneens. 2. oneens. 3. neutraal. 4. eens. 5. helemaal eens.)
3. De training *self-questioning* was nuttig om een tekst beter te begrijpen. (1.helemaal oneens. 2. oneens. 3. neutraal. 4. eens. 5. helemaal eens.)
4. Het was nuttig dat de docent voordeed hoe je vragen kunt stellen voor, tijdens en na het lezen. (1.helemaal oneens. 2. oneens. 3. neutraal. 4. eens. 5. helemaal eens.)
5. De voorbeeldvragen waren een goed hulpmiddel om vragen bij teksten te stellen. (1.helemaal oneens. 2. oneens. 3. neutraal. 4. eens. 5. helemaal eens.)
6. Door het stellen van vragen tijdens het lezen ben ik beter in staat om toetsvragen bij een tekst te maken. (1.helemaal oneens. 2. oneens. 3. neutraal. 4. eens. 5. helemaal eens.)
7. Er was genoeg lestijd om te oefenen met het stellen van vragen. (1.helemaal oneens. 2. oneens. 3. neutraal. 4. eens. 5. helemaal eens.)

## Bijlage 5

### *Toelichting en verantwoording*

In zowel versie A als B zijn 26 vragen opgenomen. De toetsen bevatten 4 ja/nee vragen, 11 multiple-choicevragen, 4 vragen die een antwoord van 1 of 2 woorden verlangen en 7 vragen die een kort antwoord (max. 15 woorden) verlangen. Er worden twee constructen gemeten: tekstbegrip op meso- en macroniveau. Hieronder volgt de verdeling per construct. In de teksten heb ik de titels en de leads enigszins aangepast, daar zij te veel macroinformatie (hoofdgedachte) van de tekst prijsgaven. De meeste eindexamenteksten hebben immers ook algemene titels (die wel het onderwerp aangeven, maar niet de hoofdgedachte).

### **Tekstbegrip op mesoniveau (totaal 15 items)**

**1. Tekstverbanden.** Relaties tussen delen van een tekst aangeven, subdomein A1. **Totaal: 8 items.** 4 items van het type vraag: ‘Welk tekstverband herken je tussen alinea x en y?’ 4 items van het type vraag: ‘Uit welk signaalwoord blijkt dat?’

**2. Functies van tekstgedeelten.** Relaties tussen delen van een tekst aangeven, subdomein A1. **Totaal 3 items.** Vraagtype: ‘Welke functie heeft het tekstgedeelte van alinea x t/m y?’

**3. Vaste tekststructuur herkennen.** Relatie tussen delen van een tekst aangeven, subdomein A1. **Totaal: 4 items.** Vraagtype: ‘Is de volgende vaste tekststructuur (bijv. tijdsstructuur) herkenbaar in (tekst y)?’

### **Tekstbegrip op macroniveau (totaal 11 items)**

**4. Tekstsoort, intenties van de auteur en schrijfdoel.** Vaststellen tot welke tekstsoort een tekst of tekstgedeelte behoort en het corresponderende schrijfdoel vaststellen, subdomein analyseren en interpreteren A1. **Totaal: 3 items.** Vraagtype 1: ‘Deze tekst is een betoog/beschouwing/uiteenzetting’. Vraagtype 2: ‘Met daarnaast beschouwende/betogende/uiteenzettende elementen’. Vraagtype 3: ‘Wat is het voornaamste schrijfdoel van de auteur geweest?’

**5. Hoofdzaken van bijzaken onderscheiden.** Teksten en tekstgedeelten beknopt samenvatten, subdomein samenvatten A3. **Totaal: 3 items.** Vraagtype: ‘Wat de belangrijkste opvatting van x over y samen in max. 10 woorden.’

**6. Hoofdstandpunt/hoofdgedachte.** De hoofdgedachte(n) van een tekst(gedeelten) aangeven, analyseren en interpreteren A1. **Totaal 1 item:** Vraagtype: ‘Wat is de hoofdgedachte van de tekst?’

**7. De tekst reduceren tot/ herordenen van de hoofduitspraak en belangrijkste ondergeschikte uitspraken.** Samenvatten, A3. **Totaal: 4 items.** Vraagtype: ‘Met welke argumenten onderbouwt de auteur zijn hoofdstandpunt. Beschrijf beknopt vier argumenten, max. 10 woorden per argument.’

**8. Inzichtsvragen.** Analyseren, interpreteren, A1; samenvatten, A3. **Totaal 3 items.**

Vraagtype: ‘Waarom stelt x dat y?’ of ‘Waaruit blijkt dat x....?’

**Leesvaardigheid TOETS A**

Toetsduur: 60 minuten

- 1 Is de indelingsstructuur (vaste structuur binnen teksten) herkenbaar in *Dierenrechten*?  
A ja  
B nee
  
- 2 Is de tijdsstructuur (vaste structuur binnen teksten) herkenbaar in *Dierenrechten*?  
A ja  
B nee
  
- 3 Is de probleem-oplossingsstructuur (vaste structuur binnen teksten) herkenbaar in *Dierenrechten*?  
  
A ja  
B nee
  
- 4 Is de voordelen-nadelenstructuur (vaste structuur binnen teksten) herkenbaar in *Dierenrechten*?  
  
A ja  
B nee
  
- 5 Welk tekstverband herken je tussen alinea I en II?  
  
A oorzakelijk verband  
B redengevend verband  
C opsommend verband  
D temporeel verband
  
- 6 Uit welk signaalwoord blijkt dat?
  
- 7 Welk tekstverband herken je tussen alinea V en VI?

- A tegenstellend verband
- B redengevend verband
- C concluderend verband
- D oorzakelijk verband

8. Uit welk(e) signaalwoord(en) blijkt dat?

9. Welk tekstverband herken je tussen alinea VII en VIII?

- A concluderend verband
- B voorwaardegevend verband
- C tegenstellend verband
- D opsommend verband

10. Uit welk signaalwoord blijkt dat?

11. Welk tekstverband herken je tussen alinea XIII en XIV?

- A temporeel verband
- B oorzakelijk verband
- C concluderend verband
- D opsommend verband

12. Uit welk signaalwoord blijkt dat?

13. Welke functie heeft het tekstgedeelte van alinea I t/m IV?

- A *begripsomschrijving*

- B *probleemstelling, theorie*
- C *tegenwerping*
- D *voorbeelden.*

14. Welk functie heeft het tekstgedeelte van alinea V t/m VII?

- A *bewering*
- B *conclusie*
- C *hypothese*
- D *toepassing*
- E *vergelijking*

15. Welke functie heeft het tekstgedeelte van alinea VIII t/m XI?

- A *gevoel*
- B *nuancering*
- C *gevolg*
- D *tegenstelling*
- E *vergelijking*

16. De tekst *Dierenrechten* is:

- A een betoog
- B een beschouwing
- C een uiteenzetting

17. Daarnaast bevat de tekst voornamelijk:

- A uiteenzettende elementen
- B beschouwende elementen
- C betogende elementen

18. Wat is het voornaamste schrijfdoel van de auteur geweest?

- A informeren/uiteenzetten
- B ter overweging aanbieden
- C overtuigen
- D activeren

19. Wat is het hoofdgedachte van de tekst?

- A Dierenrechten zijn van alle tijden
- B De wereld is slechter voor dieren geworden
- C Dieren moeten rechten krijgen
- D Dierenactivisten moeten gehoord worden

20. Noteer achtereenvolgens vier argumenten (1 argument per vraag) die de hoofdgedachte van de tekst onderbouwen. Baseer je op alinea XII t/m XVI. Gebruik maximaal 10 woorden per argument. Argument 1:

21. Noteer achtereenvolgens vier argumenten (1 argument per vraag) die het hoofdgedachte van de tekst onderbouwen. Baseer je op alinea XII t/m XVI. Gebruik maximaal 10 woorden per argument. Argument 2:

22. Noteer achtereenvolgens vier argumenten (1 argument per vraag) die het hoofdgedachte van de tekst onderbouwen. Baseer je op alinea XII t/m XVI. Gebruik maximaal 10 woorden per argument. Argument 3:

23. Noteer achtereenvolgens vier argumenten (1 argument per vraag) die het hoofdgedachte van de tekst onderbouwen. Baseer je op alinea XII t/m XVI. Gebruik maximaal 10 woorden per argument. Argument 4:

24. Vat de belangrijkste opvatting van Descartes over dieren samen in max. 15 woorden.

25. Vat de belangrijkste opvatting van Voltaire over dieren samen in max. 15 woorden.
26. Vat de belangrijkste opvatting van Rousseau over dieren samen in max. 15 woorden.

## TEKST Toets A

# Dierenrechten

**De wereld is er de afgelopen eeuw voor dieren alleen maar slechter op geworden. Maar de strijd tegen de wantoestanden wordt gedomineerd door een klein groepje radicalen, die steeds gewelddadiger worden in hun acties**

- 1 I Dieren zijn het beste te vergelijken met automaten, schrijft de Franse filosoof René Descartes in  
2 het begin van de 17e eeuw. Ze hebben geen rationaliteit en handelen zonder na te denken. Soms  
3 kermen ze, maar dat geluid heeft niet veel te betekenen. Het is een bijgeluid; een schuren van de  
4 raderen. Descartes weet dat dieren zenuwen hebben. Hij heeft talloze honden opengesneden om  
5 hun spieren en hart te bestuderen. Maar de aanwezigheid van zenuwen zegt hem niet zoveel. Als  
6 dieren al pijn kunnen voelen, dan betekent dat nog niet dat ze er gewicht aan toekennen. Dieren  
7 zijn niet in staat hun ellende te vergelijken met een beter bestaan. Ze missen ieder begrip van  
8 vooruit- of achteruitgang. Als dieren pijn hebben, weten ze niet beter.
- 9 II Voltaire maakt een eeuw later gehakt van Descartes' redenering door hem postuum het vuur  
10 na aan de schenen te leggen: 'Geef eens antwoord, jij machinebediener, heeft de natuur alle  
11 middelen om gevoel op te wekken in het dier aangebracht met de bedoeling dat het niets zou  
12 voelen? Heeft het dier soms zenuwen om niet te voelen? Geloof maar niet dat de natuur op zo'n  
13 absurde wijze met zichzelf in tegenspraak is. Het dier heeft gevoel, een geheugen, en een aantal  
14 ideeën meegekregen.'
- 15 III Voltaires visie op het dier spreekt de filosoof Jean-Jacques Rousseau aan. Hij trekt een  
16 conclusie: 'Omdat dieren gevoel hebben en tot op zekere hoogte op ons lijken, horen dieren  
17 deelgenoot te worden van het natuurrecht. Dat betekent dat de mens jegens hen bepaalde  
18 verplichtingen heeft na te komen.' Zelf geeft Rousseau het goede voorbeeld: hij stopt met het  
19 commanderen van zijn hond. Dat gecommandeer van dieren door 'superieure mensen' past niet  
20 meer bij de stand van de wetenschap. Rousseau betwijfelt of de evolutie van de mens een grote  
21 stap vooruit genoemd kan worden. Wat heeft die typisch menselijk cultuur ons eigenlijk gebracht?  
22 Steden vol opgedofte heertjes en juffers die in de ketenen van de cultuur liggen. Mensen die hun  
23 natuurlijke spontaniteit hebben verloren, slaven van gewoontes, conventies, afspraken en goede  
24 manieren.
- 25 IV Wie tot zichzelf wil komen, moet de natuur in. Rousseau wandelt graag door de bossen. Daar  
26 is de cultuur afwezig en bestaat de vrijheid om zelf te denken en te voelen. Rousseau weet er zo  
27 mooi over te schrijven dat zijn volgelingen massaal de natuur in trekken. Ze gaan zonnebaden,  
28 strandwandelen, bergbeklimmen en ontwikkelen een badcultuur. Alles om het lichaam tot zijn  
29 recht te laten komen. Alles om de mens weer met zijn dierlijkheid in contact te brengen.  
30

## Kwetsbare medeschepselen

- V Rond 1850 breekt het besef door dat het niet consequent is om het dierlijke lichaam te koesteren en tegelijkertijd de andere dieren aan hun lot over te laten. Het dier, dat pure, zuivere, spontane wezen, behoeft bescherming. In heel Europa komen organisaties die dieren opvangen en verzorgen. Een goed mens is genadig tegenover kwetsbare medeschepselen, vinden de dierenbeschermers. Wie dieren beschermt getuigt ervan de dierlijkheid te beschermen tegen de oprukkende cultuur. Wie voor dieren zorgt, redt daarom niet alleen de dieren, maar vooral ook de eigen ziel.
- VI Omdat de dierenbeschermers zich vooral om het eigen zielenheil bekommeren, vinden ze het niet nodig dieren een betere plek in het recht te geven. De roep om dierenrechten is op dat moment nog niet meer dan een voetnoot in de geschiedenis. De eerste organisaties die het recht willen hervormen, ontstaan pas rond 1930. In ons land wordt in 1934 de Stichting tot Wettelijke Regeling van Dierenrecht (inmiddels bekend als Stichting Dier en Recht) opgericht. De Stichting pleit voor 'erkenning voor het dier als levend wezen, als meer dan object of eigendom'.
- VII De activisten die voor dierenrechten pleiten, vinden steun bij een relatief jonge wetenschap: de ethologie (gedragsbiologie). Vanaf de 19e eeuw ontdekken ethologen als Konrad Lorenz en Niko Tinbergen dat dieren niet alleen qua lichaam op ons lijken, maar ook qua gedrag. Ze ontdekken dat sommige raven gereedschap maken om wormen uit holletjes te pikken, dat papagaaien goed kunnen rekenen en dat de gorilla in staat is de menselijke gebarentaal te leren. Etholoog Frans de Waal, de bekendste etholoog van dit moment, betoogt dat er bij dieren ook altruïsme, complexe overlegstructuren (politiek) en cultuur voorkomen.
- VIII De herwaardering van het dier en de steeds luider wordende roep om dierenrechten leiden niet tot een hervorming van het dierenrecht. Integendeel. In de jaren vijftig besluit de Europese Unie de veehouderij te mechaniseren. Met subsidiegelden worden boerderijen omgevormd tot fabrieken, waarbij dieren in de mal van de cultuur worden gedrukt. Het leidt ertoe dat veel dieren geen daglicht meer zien, dat de hokken steeds kleiner worden, dat snavels van kuikens preventief worden afgesneden, dat varkensstaarten worden afgebrand, dat tanden worden afgevijld, en ballen worden afgesneden. Efficiency wordt steeds belangrijker in de vee-industrie. Uitgedokterde fokprogramma's moeten ervoor zorgen dat dieren snel groeien, snel vruchtbaar worden, en snel beter worden. Het leidt tot vleeskuikens die na zes weken onder hun eigen gewicht bezwijken, tot kalkoenen die volgegoten worden met antibiotica en tot varkens die in overvolle vrachtwagens door heel Europa worden vervoerd.
- IX Terwijl steeds meer mensen zich zorgen maken om de dieren in de vee-industrie, dringt ook het besef door dat veel dieren lijden bij dierproeven. Het gaat om ruwweg een half miljoen dieren per jaar in Nederland alleen. Ook wordt duidelijk dat de wilde dieren het steeds slechter hebben. Hun leefgebieden krimpen en sommige diersoorten sterven uit.
- X Organisaties als Greenpeace, Varkens in Nood en Wakker Dier kunnen rekenen op veel steun van de bevolking, maar vinden in Den Haag nauwelijks een gewillig oor. Het ministerie van Landbouw is sinds mensenheugenis in handen van het CDA, een partij die traditioneel veel achterban heeft bij de boeren.
- XI De controlediensten bezoeken boerderijen slechts eens in de dertig jaar. Meestal gebeurt dit nog op verzoek van de boeren zelf. Boetes worden vrijwel nooit uitgedeeld. De controleurs zijn doorgaans dezelfde veeartsen die ook commerciële banden hebben met de boeren. In de slachthuizen is de situatie nog erger. Daar blijkt sprake van ernstige belangenverstrengeling: zo laat de Voedsel en Waren Autoriteit het keuren van vlees regelmatig over aan commerciële keurmeesters die het vlees ook verzekeren. Ieder stuk vlees dat deze keurmeesters afwijzen, kost hen dus geld. Uiteraard wordt er zelden iets afgekeurd.



## Mishandelingen op veemarkten

- XII De onwil om dierenwelzijn te behartigen en aangiften in behandeling te nemen, heeft een klein groepje radicalen ertoe aangezet de wet maar helemaal te negeren. Sinds de jaren tachtig roeren zij zich door slachterijen in brand te steken en nertsen te 'bevrijden'.
- XIII Uit het vorige week verschenen rapport van de AIVD blijkt dat het aantal extremistische acties het afgelopen jaar is gedaald. Wel worden de acties steeds gewelddadiger. Vooral mensen die dierproeven doen, zijn het slachtoffer. Zij treffen kreten als 'We will kill your wife' op hun huis aan. Brandstichtingen komen ook nog altijd voor.
- XIV Al met al is duidelijk dat de situatie flink uit de hand is gelopen. Extremisten worden gekweekt en niet aangepakt. De overheid zou er goed aan doen de wantoestanden in de stallen, in de slachthuizen en in de veetransporten niet langer te tolereren, en tegelijkertijd de extremisten aan te pakken. De tijd van 'zelfregulering' in de vleessector en laksheid bij opsporingsdiensten is voorbij. Feitelijk is een herstel van de democratie nodig: de extremisten moeten voor de rechter komen, de overheid moet haar eigen dierenwetten weer gaan handhaven, en het volk dat dieren een beter leven gunt, moet gehoord worden.
- XV De tijd dat we dieren kunnen achterstellen, omdat het 'maar dieren' zijn, ligt achter ons. We zouden er verstandig aan doen een paar basisbeginselen van onze democratie in ere te herstellen: in een democratie horen alle belangen te worden gewogen. De belangen van dieren horen daarbij. Gelijke gevallen worden gelijk beoordeeld, zegt onze Grondwet. Dat principe kan ook op dieren van toepassing worden verklaard. Op die punten waarop dieren gelijk zijn aan mensen, moeten ze ook gelijke bescherming krijgen. En waar ze ongelijk zijn aan mensen, moeten de rechten ook verschillen.
- XVI Dat dieren niet in staat zijn hun rechten op te eisen doet er weinig toe. Dat kunnen kinderen en dementen immers ook niet. En toch geven wij ook hen rechten. Omdat wij allemaal vinden dat de wet er is om de zwakken te beschermen.

(Bron: Erno Eskens, in: *de Volkskrant*, 11 april 2009)

## LEESVAARDIGHEID TOETS B

Toetsduur: 60 minuten

- 1 Is de verschijnsel-verklaringsstructuur (vaste structuur binnen teksten) herkenbaar in *Antropocentrisme*?  
A ja  
B nee
  
- 2 Is de tijdsstructuur (vaste structuur binnen teksten) herkenbaar in *Antropocentrisme*?  
A ja  
B nee
  
- 3 Is de probleem-oplossingsstructuur (vaste structuur binnen teksten) herkenbaar in *Antropocentrisme*?  
  
A ja  
B nee
  
- 4 Is de standpunt-argumentstructuur (vaste structuur binnen teksten) herkenbaar in *Antropocentrisme*?  
  
A ja  
B nee
  
5. Welk tekstverband herken je tussen alinea III en IV?  
  
A opsommend  
B temporeel  
C verklarend  
D toelichtend
  
6. Uit welk(e) signaalwoord(en) blijkt dat?
  
7. Welk tekstverband herken je tussen alinea XII en XIII?  
  
A vergelijkend

- B      temporeel
- C      concluderend
- D      redengevend

8.      Uit welk(e) signaalwoord(en) blijkt dat?

9.      Welk tekstverband herken je tussen alinea XIII en XIV?

- A      oorzakelijk
- B      temporeel
- C      toelichtend
- D      samenvattend

10.     Uit welk(e) signaalwoord(en) blijkt dat?

11. Welk tekstverband herken je tussen alinea XVIII en XIX?

- A      concluderend
- B      toelichtend
- C      oorzakelijk
- D      samenvattend

12.     Uit welk(e) signaalwoord(en) blijkt dat?

13.     Welke functie heeft het tekstgedeelte van alinea IV en V?

- A      *karakterisering*

- B *onderbouwing*
- C *tegenwerping*
- D *toelichting*
- E *vergelijking*

14 Welk functie heeft het tekstgedeelte van alinea VII t/m XII?

- A *argument*
- B *theorie*
- C *toepassing*
- D *verklaring*
- E *verslag van onderzoek*

15 Welke functie heeft het tekstgedeelte van alinea XII t/m XIV?

- A *beoordeling*
- B *constatering*
- C *nuancering*
- D *onderbouwing*
- E *voorbeelden*

16 De tekst *Antropocentrisme* is hoofdzakelijk:

- A een betoog
- B een beschouwing
- C een uiteenzetting

17 Daarnaast bevat de tekst voornamelijk :

- A uiteenzettende elementen
- B beschouwende elementen

C        betogende elementen

18.      Wat is het voornaamste schrijfdoel van de auteur geweest?

A        informeren/uiteenzetten

B        ter overweging aanbieden

C        overtuigen

D        activeren

19.      Wat is het hoofdgedachte van de tekst?

A        Verheffing van het dier mag niet leiden tot aantasting van de kernwaarden van onze rechtstaat

B        De mens verdient meer rechten dan het dier

C        Dieren zijn geen mensen en mensen geen dieren

D        De rechtsstaat moet zich eveneens uitstrekken tot dieren

20. Vat de belangrijkste opvatting van Herman Vuijsje samen in max. 15 woorden.

21. Vat de belangrijkste opvatting van Peter Singer samen in max. 15 woorden.

22. Vat de redenering van dierenactivisten samen in max. 15 woorden.

23. Waarom is er volgens Peter Singer geen (max. 10 woorden) reden voor de mens om zich verheven te voelen boven het dier?

24. Wat is het gevaar van de redenering van de ideologie van de dierenactivisten? (max. 10 woorden)

25. Waarom maakt de auteur een vergelijking tussen het dierenrijk en het mensenrijk? (max. 10 woorden)

26. Waaruit blijkt dat de grens tussen mens en dier vervaagt? (max. 10 woorden)

## TEKST TOETS B

# Antropocentrisme

**Is de huidige verheffing van het dier inderdaad een teken van beschaving? Elma Drayer denkt van niet. 'Gek genoeg valt nauwelijks op hoe dierenliefde niet zelden de keerzijde is van onversneden mensenhaat.'**

I Circusdieren snakken naar bevrijding, konijnen hebben recht op gezelschap, en de ronde vissen kom heeft zijn langste tijd gehad. Het is een kleine greep uit de belangwekkende thema's waarmee het Nederlandse parlement zich de laatste maanden bezighield. Waren hun lotgevallen ooit het exclusieve domein van de wakkere krant en het *Jeugdjournaal*, nu besteden ook andere dagbladen en het grotemensenjournaal er ruimschoots aandacht aan. Dierenbegraafplaatsen, dierenambulances, dierenkappers - we vinden het allang niet meer decadent. En nog een klein decennium, schat ik zo, en het eten van dierenvlees wordt net zo abject bevonden als het roken van sigaretten.

II Deze explosie van dierenliefde is de voorlopige uitkomst van een ontwikkeling die nog niet eens zo lang geleden begon. Alom geldt de Australische filosoof Peter Singer als een van de voorlopers. Er is geen enkele reden, betoogde hij in zijn boek *Animal Liberation* uit 1975, waarom de mens zich verheven zou moeten voelen boven het dier.

III De grote overeenkomst is dat beide soorten in staat zijn tot lijden. Daarom zou het dier gelijke rechten moeten krijgen. En wie dat niet wenst in te zien, bezondigt zich aan speciësisme- even verwerpelijk als seksisme en racisme. Dierenactivisten suggereren sindsdien graag dat de dierenrechtenstrijd even heroïsch is als andere emancipatiebewegingen en langs dezelfde lijnen zal verlopen. Op den duur zullen wij allemaal inzien wat zij, moedige voorlopers, al heel lang beseffen.

IV Intussen valt nauwelijks op hoezeer deze verheffing van het dier gepaard gaat met een rappe devaluatie van de mens. Hoe dierenliefde niet zelden de keerzijde is van onversneden mensenhaat.

V Courant in kringen van dierenactivisten is bijvoorbeeld de volgende redenering. Dankzij het speciësisme dreigt nu de ondergang. Zie hoe de mens het heeft verprutst. Hij put de aarde uit, gebruikt dieren uitsluitend ten bate van eigen gewin. Daarom is niet het dier, maar de mens met zijn arrogante gedrag het minderwaardige wezen. Het dier daarentegen bezit de onschuld en de zuiverheid die wij mensen lang geleden zijn kwijtgeraakt.

VI *Hardcore* activisten voegen de daad bij de theorie. Zij vinden het alleszins gerechtvaardigd om medewerkers van dieronvriendelijke ondernemingen te intimideren, hun laboratoria te vernielen, hun huizen binnen te dringen, hun kinderen angst aan te jagen, hun dode moeders op te graven. En ze weten met hun maffiamethoden nog alom sympathie te wekken ook. Toen ze onlangs de vestiging van een biotechnologisch kennispark te Venray wisten tegen te houden, hoorde je amper tegengeluiden.

- 34 VII Hoe heeft het zover kunnen komen? Waarom neemt de dierenliefde juist in dit tijdsgewricht zo'n  
35 hoge vlucht?
- 36 VIII In zijn mooie boek *Tot hier heeft de Heer ons geholpen* analyseert socioloog Herman Vuijsje  
37 de religieuze *Werdegang* van Nederland. Van een collectief geloof in de almachtige Schepper van  
38 hemel en aarde is, zoals bekend, hier te lande weinig meer over. Toch heeft de secularisatie niet  
39 geleid tot een breed gedeeld atheïsme – integendeel. Alom bloeit het ietsisme: de overtuiging dat  
40 er 'ergens iets moet zijn'. Rond de helft van de Nederlanders zou die gedachte inmiddels zijn  
41 toegedaan.
- 42 IX Hij wijst erop dat dit ietsisme, anders dan het monotheïsme<sup>1</sup> amoreel is. "Het ietsisme is geen  
43 verhaal, laat staan een 'groot verhaal'. Het is vooral een gevoel, waarin morele pretenties niet  
44 centraal staan en sancties ontbreken." Waarna Vuijsje tot een amusante stelling komt: het  
45 ietsisme is in essentie een variant op het 'pantheïstisch natuurgeloof waaraan onze verre  
46 voorouders zich zo hartstochtelijk overgaven. Wij zijn, zeg maar, met een enorme boog  
47 teruggekeerd naar primitieve, premonotheïstische tijden.
- 48 X De hedendaagse heiligverklaring van het dier past naadloos in Vuijsjes analyse. Het was  
49 immers ooit die ene Schepper die de mens verhief boven de andere wezens. Het was de  
50 monotheïstische God die de mens tot kroon van Zijn schepping promoveerde. Uiteraard waren  
51 hemel en aarde voor alles de manifestatie van Zijne majesteit. Maar de mens bekleedde  
52 onbetwist de ereplaats.
- 53 XI Nu God in de marge is beland, heeft ook de mens zijn glansrol verloren. Volgens de  
54 hedendaagse natuurgelovige zijn wij niet meer dan aangeklede apen. Dus hoezo zouden we  
55 waardevoller zijn dan een mus, een big of een kip? Hoezo zouden wij de maat aller dingen zijn?
- 56 XII Het klinkt even logisch als onschuldig. Maar dat is het niet – om de simpele reden dat *elke*  
57 ideologie die de mens naar het tweede plan verwijst ons aller argwaan verdient. Communisme en  
58 nazisme bijvoorbeeld hebben bij alle verschillen een ding gemeen: de overtuiging dat het individu  
59 minder telt dan het wenkend perspectief. Of dat nu de Heilsstaat betreft, of het Duizendjarig Rijk.
- 60 XIII De dierenrechtenbeweging kent net zo'n ideaal: een wereld waarin het antropocentrisme is  
61 afgeschaft en de mens een wezen is als alle andere. Extremisten vinden er hun legitimatie in voor  
62 grof geweld. En denkers voor perverse plannetjes.
- 63 XIV Zo ziet voornoemde Peter Singer er geen been in om gehandicapte kinderen het recht op  
64 leven te ontzeggen. Dat zijn 'non-personen', schreef hij ooit, die je uit hun lijden zou moeten  
65 verlossen. Ouders kunnen hun energie beter steken in kwalitatief hoogstaande, gezonde baby's.  
66 Inderdaad, net als dierenouders doen.
- 67
- 68 XV Schrale troost: de dierenrechtenbeweging zal haar utopie nooit ten volle verwerkelijken. Dat is  
69 goddank het lot geweest van alle ideologieën die de mensheid tot nu toe teisterden. Maar evident  
70 is dat de grens tussen mens en dier vervaagt. En niet alleen in de hoofden van griezels met  
71 zwarte bivakmutsen.
- 72 XVI Laatst zat ik onder het gehoor van een beminlijke hooggeleerde, die mijmerde over het  
73 thema 'schuld'. "Zie bijvoorbeeld hoe de leeuw een bokje verscheurt, opstaat en rustig verder  
74 wandelt. Dieren", zei hij, "hebben geen last van wroeging. Ze kennen geen berouw over hun  
75 daden. Daar kunnen wij mensen", besloot hij, "een voorbeeld aan nemen."
- 76 XVII Gevaarlijke borrelpraat. Want wat is er zo aantrekkelijk aan het dierenrijk? Daar heerst geen  
77 rechtvaardigheid, geen democratie, geen moraal – alleen overlevingsdrang. En er geldt een  
78 onverbiddelijk recht: dat van de sterkste. Hoezo zou ons dat tot lichtend voorbeeld moeten zijn?
- 79 XVIII Het mensenrijk, althans de beschaafde delen ervan, kent de rechtsstaat. Die streeft ernaar  
80 wreedheid te bestraffen, instincten te kanaliseren, de zwakkeren te beschermen, het recht van de  
81 sterkste in te tomen.
- 82 XIX Natuurlijk moet de rechtsstaat zich eveneens uitstrekken tot de dieren. Nederland kent dan  
83 ook wetgeving die hun verwaarlozing, kwelling en uitbuiting tracht tegen te gaan. Maar dieren zijn

84        geen mensen, en mensen geen dieren. Dat had die Schepper van hemel en aarde eigenlijk heel  
85        goed gezien. Noot<sup>1</sup>: monotheïsme = het geloof aan één God.



Bron: Elma Drayer, in: *Trouw*, 15 maart 2008

## Paper 4 | Uitvoering

### 1. Samenvatting paper 1

In dit ontwerponderzoek wordt het effect van een lessenreeks *self-questioning* op tekstbegrip op meso- en macroniveau bij zakelijke teksten onderzocht. Om maximaal effect te sorteren (2) *modelt* de docent de strategie (2.1), kunnen leerlingen gebruik maken van voorbeeldvragen (2.2) en wordt er getraind met verschillende leesdoelen (3). Leerlingen stellen zichzelf voor, tijdens en na het lezen (2.4) cognitieve én metacognitieve vragen (2.3). Dit om actief de tekstinhoud te verwerken en bewust te worden van het eigen leesgedrag (2.5). Uiteindelijk ervaren de leerlingen zelf dat ze middels *self-questioning* een zakelijke tekst beter begrijpen (2.5).<sup>7</sup>

### 2. Interventie

#### Beschrijving, uitvoering, analyse & verantwoording

De introductieles *self-questioning*, **Les 1**, is gestart met het *modelen* van het hardopdenkend vragen stellen middels een korte informatieve tekst uit een recente krant. Tijdens het repeteren hiervan heb ik vooraf de vragen die ik wilde stellen in de kantlijn genoteerd (zie Paper 5, Bijlage 1). Eén van de leerdoelen was dat leerlingen inhouds- en checkvragen zouden herkennen.

Anders dan in het MDA stond, heb ik de tekst toch uitgedeeld. Zo kon men meelesen en zien waar ik het leesproces onderbrak om commentaar te geven of vragen te stellen.

Dit onderdeel verliep geslaagd. De meeste leerlingen lazen goed mee en konden achteraf a) benoemen welke vragen ik stelde en b) in een klassengesprek uitleggen wat het verschil was tussen de vraagtypen. Leerdoel 2.1 werd daarmee behaald.<sup>8</sup>

Hierna hebben de leerlingen in tweetallen een in tweeën geknipte tekst hardopdenkend gelezen. Zij moesten actief en bewust vragen stellen tijdens het lezen en de tekst beknopt samenvatten. Blijkens de werkbladen zijn er flink wat vragen gesteld. (Zie Paper 5, Bijlage 2.) Aan het einde van de les heb ik klassikaal enkele samenvattingen laten voorlezen en gedemonstreerd dat het stellen van twee vragen gerelateerd aan de titel al tot een prima samenvatting kan leiden.

De leerdoelen werden gecheckt middels enkele evaluatievragen. 61,1% vond dat *self-questioning* had geholpen om je beter te concentreren op het ordenen en actief verwerken van de inhoud van de tekst. Eenzelfde percentage stelde dat de strategie ervoor zorgde dat je beter doorhebt wat je wel of niet begrijpt.<sup>9</sup>

In **Les 2** werd *self-questioning* ingezet ten behoeve van tekstbegrip op macroniveau. Naar aanleiding van Les 1 en het achteraf bestuderen van de werkbladen, had ik geconstateerd dat er kwaliteitsverlies ging in de transitie van mondelinge naar schriftelijke samenvatting.

Anders dan het MDA voorschreef, ben ik daarom gestart met een terugkoppeling van de ingeleverde samenvattingen, juist omdat tekstbegrip op macroniveau zich laat afmeten aan een correct *geformuleerde* samenvatting. Deze uitweiding heeft waarschijnlijk een klein, positief effect gehad op de interventie, omdat het juist formuleren terzijde behandeld is.

Vervolgens is het stellen van vragen voor, tijdens en na het lezen gemodeld. Daarop reageerden de leerlingen nogal vermoeid: de eerdere voorbeelden waren duidelijk genoeg geweest. Op basis van

---

<sup>7</sup> Deze nummers verwijzen naar de ontwerpregels uit Paper 1.

<sup>8</sup> 'Leerlingen kunnen de vragen die de docent zichzelf stelt tijdens het *modelen* onderscheiden in twee hoofdtypen: cognitieve vragen (inhoudsvragen) en metacognitieve vragen (checkvragen).'

<sup>9</sup> Zie Paper 5 voor de volledige beschrijving van deze resultaten.

een klassikale stemming is daarom besloten om het klassikaal *modelen* in les 3 en 4 te schrappen en dit voortaan alleen nog vraaggestuurd te doen. Deze aanpassing heeft het ontwerp beïnvloed in positieve zin, daar leerlingen meer tijd overhielden om zelf te trainen. In een herontwerp zou ik dit *modeling* niet standaard voor elke les voorschrijven, maar beperken tot hooguit twee lessen.

Tijdens het lezen en vragen stellen in groepjes werd er veel gekletst en weinig gewerkt. Wellicht omdat de teksten kort waren en de opdrachten schaars, waardoor sommigen snel klaar waren. Voor een herontwerp zou ik hier dus langere, complexere teksten overwegen.

Tot slot werden de leerdoelen gecheckt middels de evaluatievragen. De animo hiervoor was inmiddels behoorlijk afgenomen. Ondanks herhaald verzoek hadden slechts 8 leerlingen deze ingevuld. Aldus heb ik na les 2 besloten om de evaluatievragen in les 3 en 4 te schrappen, daar ik nog evaluatiemotivatie wilde overhouden voor het *learner report* na afloop van de interventie. 50% vond de leesstrategie nuttig voor het concentreren op de tekst en het monitoren van het leesgedrag. Omdat het aantal respondenten laag was (n=8), worden deze resultaten niet meegenomen in de conclusie.

**Les 3** stond in het teken van het stellen van vragen met als doel (beter) tekstbegrip op mesoniveau. Verreweg het meeste verliep volgens plan. In vergelijking tot les 2 viel op dat de (langere) moeilijkere tekst de leerlingen langer bezighield. Er werd geconcentreerder gewerkt, de time-on-task was hoger. Ook was de klassikale quiz via Kahoot, enkele vragen die tekstbegrip op mesoniveau maten, een betere afsluiting dan het alleen maar nakijken van de antwoorden van les 2. Door de quiz konden de leerlingen elkaar het juiste antwoord uitleggen en ontstond er meer interactie en betrokkenheid tijdens de evaluatiefase.

Omdat ik de evaluatievragen had geschrapt, heb ik de mate waarin de leerdoelen zijn behaald niet kunnen meten. Wel kon ik middels de ingenomen werkbladen constateren dat de meesten zichzelf behoorlijk wat vragen hebben gesteld en daarbij goede antwoorden hebben gegeven op mesoniveau.

In **Les 4** werd er getraind in het stellen van overpeinzings- en verwonderingsvragen als reactie op ambigue teksten die *puzzlement* oproepen.

Anders dan in het MDA staat beschreven, begon ik niet met *modelen*, maar met het klassikaal lezen van 'Bereid'. In deze ironische column stelt Arnon Grunberg voor om een Task Force Euthanasie op te richten om alle in Europa gestrande immigranten op humane wijze te laten inslapen. Al halverwege het lezen rezen er oprechte verwonderingsvragen: 'meent hij dit echt?'. Er ontstond daarbij direct discussie over de inhoud.

De rest verliep volgens plan. De leerlingen hebben een andere column van Grunberg intensief gelezen en daarbij vragen opgesteld. Vervolgens hebben ze in een schrijfcoucoussel antwoord op elkaars vragen proberen te geven en nieuwe vragen gesteld.

Uit leerlinggesprekken heb ik opgemaakt dat de teksten uitdagend waren. Daarbij was de time-on-task hoog: er werd tot aan de evaluatiefase geschreven en gediscussieerd. Tot slot kon ik uit het niveau van de gesprekken en het ingenomen werkmateriaal opmaken dat leerdoel 3, 'leerlingen kunnen via het stellen van overpeinzingsvragen de bedoeling van de auteur interpreteren en deze in eigen woorden uitleggen,' door de meesten gehaald was.

### 3. Dataverzameling

#### 3.1 Voor- en nametingen

##### Leergedrag

Zes leerlingen, zwakke, gemiddelde en sterke lezers, hebben een opiniestuk uit *De Volkskrant* hardopdenkend samengevat met de opdracht om alle denkstappen die zij daarbij maken te verwoorden. Zij zijn individueel opgenomen (audio) in de geïsoleerde studio's van het muzieklokaal. Daarna is alles getranscribeerd en geanalyseerd.

##### Leerresultaat

De toetsen zijn gemaakt via Socrative.com in het computerlokaal. De leerlingen zijn *random* verdeeld (op achternaam) over de twee verschillende versies. Leerlingen die tijdens de voormeting A maakten, deden in de nameting B en vice versa. 19/26 hebben de voortoets gemaakt, 25/26 de natoets.

#### 3.2 Tijdens de interventie

##### Werkbladen

Na afloop van elke les heb ik de werkbladen ingenomen zodat het leergedrag en het leerresultaat enigszins zichtbaar werd. (Zie Paper 5, Bijlage 2.) In mijn onderzoeksontwerp had ik de werkbladen daarentegen niet opgenomen, ik had er misschien meer mee kunnen doen. Dan had ik deze data wel systematisch moeten coderen en analyseren. Als didactisch hulpmiddel hebben de werkbladen uitstekend gefunctioneerd. Ze hebben activerend gewerkt en waren een middel tot het geven van tussentijdse feedback.

##### Evaluatievragen

Na afloop van les 1 en 2 hebben de leerlingen de evaluatievragen gemaakt via Socrative.com op hun smartphone. Achteraf betreurt ik het dat de evaluatievragen in les 3 en 4 zijn geschrapt. De mate waarin leerlingen succes hebben ervaren is nu wel voor de hele interventie gemeten, maar kan niet meer per les worden gespecificeerd.

### 4. Conclusie

Al met al is het meeste volgens plan verlopen en werd er, blijkens de werkbladen en mijn observaties, goed gewerkt. Er wordt daarom positief effect op het leergedrag verwacht. Op basis van steekproefsgewijze tussenmetingen is het leerresultaat moeilijker te voorspellen. De kleine afwijkingen ten opzichte van het ontwerpplan hebben hoogstwaarschijnlijk geen significant effect. Daarentegen is het wel aannemelijk dat substantieel lesverzuim (minimaal 2 lessen gemist) de resultaten van individuen negatief kan beïnvloeden. Dit geldt maar voor 3 leerlingen en daarom wordt niet verwacht dat lesverzuim het gemiddeld klaseffect zal verstoren.

Ten slotte heeft de uitvoering en evaluatie van de interventie een aantal verbeterpunten en aanbevelingen opgeleverd. In een herontwerp zou meer aandacht moeten zijn voor het juist formuleren van een korte samenvatting. Hiernaast was elke les klassikaal *modelen* te veel; hooguit twee keer is voldoende, daarna kan er vraaggestuurd worden *gemodeld*. Bovendien is het de vraag of de gemaakte selectie van teksten ideaal is geweest. Die van les 2 hadden misschien uitdagender gekund. Het vragen stellen wordt immers belangwekkender naarmate de complexiteit van de tekst toeneemt.

## **Paper 5 | Evaluatie**

### **Inhoud**

<b>1. Samenvatting van Paper 1</b>	<b>p. 106</b>
<b>2. Presentatie en analyse van resultaten</b>	<b>p. 106</b>
<b>3. Conclusie en discussie</b>	<b>p. 117</b>
<b>4. Suggesties herontwerp</b>	<b>p. 118</b>
<b>5. Terugkoppeling</b>	<b>p. 119</b>
<b>6. Literatuur</b>	<b>p. 119</b>
<b>7. Bijlage 1: Tekst tbv modeling les 1</b>	<b>p. 121</b>
<b>8. Bijlage 2: Werkbladen interventie les 1-4</b>	<b>p. 122</b>
<b>9. Bijlage 3: Hardopdenkprotocollen</b>	<b>p. 128</b>
<b>10. Bijlage 4: Evaluatievragen</b>	<b>p. 151</b>
<b>11. Bijlage 5: Learner report</b>	<b>p. 155</b>

## Paper 5 | Evaluatie

### 1. Samenvatting paper 1

In dit ontwerponderzoek wordt het effect van een lessenreeks *self-questioning* op tekstbegrip op meso- en macroniveau bij zakelijke teksten onderzocht. Om maximaal effect te sorteren (2) *modelt* de docent de strategie (2.1), kunnen leerlingen gebruik maken van voorbeeldvragen (2.2) en wordt er getraind met verschillende leesdoelen (3). Leerlingen stellen zichzelf voor, tijdens en na het lezen (2.4) cognitieve én metacognitieve vragen (2.3a), te onderscheiden in letterlijke, inferentie-, en overpeinzingsvragen (2.3b). Dit om actief de tekstinhoud te verwerken en bewust te worden van het eigen leesgedrag (2.5). Uiteindelijk ervaren de leerlingen zelf dat ze middels *self-questioning* een zakelijke tekst beter begrijpen (2.5).<sup>10</sup>

### 2. Presentatie en analyse resultaten

Nu volgt de presentatie en analyse van mijn onderzoeksresultaten per onderzoeksvraag.

#### ***A1. Leidt een training self-questioning tot meer cognitieve en metacognitieve vragen tijdens het hardopdenkend lezen van een tekst? (leergedrag, kwantitatief)***

##### Dataverzameling

Zie Bijlage 3 voor de transcripts van de hardopdenkprotocollen. Alle uitingen zijn geturfd in onderstaande Tabel 1 en 2. Daarbij zijn zowel de cognitieve en metacognitieve vragen geteld als ook de overige commentaren op de tekst, onderverdeeld in commentaren op de tekst (*inhouds comment*) als opmerkingen ten aanzien van het leesgedrag (*meta comment*). (Onderstaande tabellen komen overeen met de Excel Totaaldata, zie daarin het werkblad, 'hardopdenkprotocollen'.)

##### Totaal aantal vragen

Gemiddeld genomen worden er na de training *self-questioning* meer cognitieve en metacognitieve vragen gesteld tijdens het hardopdenkend lezen dan voor de training. De zes leerlingen hebben in totaal eerst 11 vragen gesteld tijdens het lezen en na de interventie 27 vragen. Er heeft een stijging plaatsgevonden van gemiddeld 1,83 vragen naar gemiddeld 4,5 vragen. De effectgrootte berekenen we de door het verschil tussen de gemiddelden (2,67) te delen door de gemiddelde standaarddeviatie (2,55) en is dus **1,05**. Een enorm effect; in onderwijskundige termen op basisscholen ongeveer een leerjaar in leesvaardigheid.

##### Inhouds- en metacognitieve vragen

Hoe is de verhouding tussen het aantal inhoudsvragen en het aantal metacognitieve vragen? Allereerst valt op dat leerlingen in totaal (voor en na) meer inhoudsvragen (gem. 2,7) stellen dan metacognitieve vragen (gem. 0,5). De effectgrootte van de interventie op het aantal inhoudsvragen is  $(3,38 - 1,5 = 1,88) / 2,28 = \mathbf{0,82}$ . De effectgrootte op het aantal metacognitieve vragen is  $0,34 / 0,52 = \mathbf{0,65}$ . De interventie heeft dus een groter effect gehad op het stellen van inhoudsvragen dan op het stellen van metacognitieve vragen.

##### Commentaren

Naast het aantal vragen heb ik ook het aantal commentaren geturfd, dat zijn alle uitingen tijdens het

---

<sup>10</sup> Deze nummers verwijzen naar de ontwerpregels uit paper 1.

lezen die geen vragen betreffen: samenvattingen, voorspellingen, verklaringen et cetera. Voor de interventie gaven de leerlingen gemiddeld 7,83 commentaren op het lezen, erna was dit gemiddeld 12. De effectgrootte hiervan is  $(12-7,83=4,17)/3,31= \mathbf{1,26}$ . Opnieuw een groot effect.

Deze commentaren zijn onderverdeeld in reacties op de tekst (*inhoud comment*: ‘Dus de auteur zegt dat...’) en reacties op het eigen leesgedrag (*meta comment*: ‘Wacht even, ik begrijp niet wat ik net gelezen heb.’) Als we hier de tekst- en/of inhoudsgerichte commentaren afzetten tegen de metacognitieve commentaren levert dat het volgende cijferbeeld op.

Voor de inhoudscommentaren is de effectgrootte  $(8,5-4,83=)3,67/(2,35+2,14/2=)2,25= \mathbf{1,63}$ . De effectgrootte op het aantal metacognitieve comments bedraagt  $3,83-3=0,83/(1,79+3,5/2=)2,65 = \mathbf{0,31}$ .

Tabel 1. *Leergedrag. Hardopdenkprotocollen: totaal*

	totaal vragen voor	totaal vragen na	totaal comm. voor	totaal comm. na	cijfer sv voor	cijfer sv na
N.	0	5	9	11	6	7
S.	5	9	7	15	9	7
L.	0	2	3	11	5	8
A.	2	4	8	10	6	8
W.	4	6	13	17	5	7
M.	0	1	7	8	6	7
TOT.	11	27	47	72		
GEM.	1,83	4,5	7,83	12	6,2	7,33
SD.	2,23	2,88	3,26	3,35		

Tabel 2. *Leergedrag. Hardopdenkprotocollen: inhoud versus meta*

	inhouds vragen voor	inhouds vragen na	meta vragen voor	meta vragen na	inhouds comment voor	inhouds comment na	meta comment voor	meta comment na
N.	0	4	0	1	6	9	3	2
S.	5	8	0	1	3	12	4	3
L.	0	2	0	0	3	8	0	3
A.	1	3	1	1	6	10	2	0
W.	3	5	1	1	8	6	5	11
M.	0	1	0	0	3	6	4	2
TOT.	9	23	2	4	29	51	18	21
GEM.	1,5	3,83	0,33	0,67	4,83	8,5	3	3,83
SD.	2,07	2,48	0,52	0,52	2,14	2,35	1,79	3,5

Tabel 3: *Leergedrag. Effecten.*

	EFFECT
<b>Totaal aantal vragen</b>	<b>1,05</b>
- Cogn. vragen (inh)	0,82
- Metacogn.vragen (meta)	0,65
<b>Totaal commentaren</b>	<b>1,26</b>
- Inhoud comment	1,63
- Meta comment	0,31

## ***A2. Ervaren de leerlingen zelf dat ze een tekst beter begrijpen tijdens en na de training self-questioning? (leergedrag, kwalitatief)***

De mate waarin leerlingen zelf succes ervaren is op twee manieren gemeten. Allereerst heb ik na les 1 en les 2 enkele evaluatievragen afgenomen (zie Bijlage 4). Daarnaast hebben de leerlingen na de interventie een *learner report* eindevaluatie *self-questioning* ingevuld (zie Bijlage 5).

### Evaluatievragen (tijdens de interventie)

#### Les1 (n=18)

Na afloop van les 1 vonden 11 van de 20 leerlingen, 55%, dat self-questioning heeft geholpen om je beter te concentreren op (het ordenen en verwerken van) de inhoud van de tekst (*active processing*). 25% was neutraal en 20% was het hiermee oneens.

57,9% was het ook eens met de stelling dat het vragen stellen ervoor zorgde dat je beter doorhebt wat je wel of niet begrijpt van een tekst(gedeelte) (*metacognitive monitoring*). Dit tegenover 42,1% neutraal.

36,8% (7/19) stelde dat zij door het vragen stellen de tekst beter begreep. Het merendeel was hierin neutraal (11/19) en slechts 1/19 leerlingen was het hiermee oneens.

#### Les 2 (n=8)

Na afloop van les 2 vonden 4 van de 9 leerlingen, (44,4%), dat self-questioning heeft geholpen om je beter te concentreren op (het ordenen en verwerken van) de inhoud van de tekst (*active processing*). 33,3% was neutraal en 22,2% was het hiermee oneens.

Eenzelfde percentage, 4/8, 50% was het ook eens met de stelling dat het vragen stellen ervoor zorgt dat je beter doorhebt wat je wel of niet begrijpt van een tekst(gedeelte) (*metacognitive monitoring*). Dit tegenover 25% neutraal en 25% oneens.

Slechts 1 van de 8 leerlingen (12,5%) stelde dat zij door het vragen stellen de tekst beter begreep. Het merendeel (5/8=62,5%) was hierin neutraal en 2 leerlingen (25%) waren het hiermee oneens.

Niemand (van de 8 deelnemers...) vond dat het zelf vragen stellen hielp om sneller/beter de tekstsoort en/of het schrijfdoel vast te stellen. Het merendeel (5/8) was neutraal.

Men was daarentegen wel gematigd positief over het effect van de training op het formuleren van de hoofgedachte. 50% (4/8) vond dat dit middels het vragen stellen sneller/beter ging. 25% was



neutraal en 25% was het hiermee oneens.

#### Learner report (na de interventie) (n=21)

Al met al hebben de leerlingen gemiddeld genomen gematigd succes ervaren tijdens de interventie. 42,9% van de leerlingen is het eens met de stelling 'Door deze lessenreeks is mijn leesvaardigheid verbeterd' versus 47,6% neutraal en 9,5% oneens.

Betreft het *active processing* is men behoorlijk verdeeld: 38,2% geeft aan dat het vragen stellen heeft geholpen om je beter te concentreren op de inhoud van de tekst; 38% staat hierin neutraal en 23,8% is het hiermee oneens.

Over het effect op *metacognitive monitoring* is men gemiddeld (iets) positiever. 40% vond dat het zelf vragen stellen zorgde dat hij beter door had wat hij wel en niet van een tekst begreep. Slechts 5% was het hier mee oneens, de meeste waren hierin neutraal (55%).

Dat *self-questioning* een nuttige leesstrategie is om een tekst beter te begrijpen werd gedeeld door 8 (6 eens en 2 helemaal eens) van de 25 (32%) leerlingen. 3 van de 25 (12%) waren het hiermee oneens en verweg het merendeel ( $14/25 = 56\%$ ) was neutraal.

Daarentegen heeft een aanzienlijk deel (45%) wel ervaren dat zij, door het stellen van vragen voor, tijdens en na het lezen, beter in staat is om toetsvragen te beantwoorden. 50% stond hier neutraal tegenover, slechts 1 leerling (5%) was het hiermee oneens.

Uit de enquête blijkt daarnaast duidelijk dat het *modelen* door de docent als nuttig werd ervaren. 70% was het hiermee eens versus 15% neutraal en 15% oneens.

De gebruikte teksten werden over het algemeen wel nuttig bevonden ( $14/23 = 60,9\%$ ). 39,1% vond de teksten ook nog interessant terwijl 26,1% de teksten 'een beetje saai' vond.  $8/23 = 34,8\%$  had hier geen mening over.

Ten slotte is het opvallend dat verreweg de meeste (72,7%) leerlingen vonden dat er te veel lessen aan *self-questioning* is besteed.

#### **B. Leidt een training self-questioning tot een significant beter resultaat op een experimentele toets die tekstbegrip op meso- en macroniveau meet (leerresultaat, kwantitatief)?**

##### Dataverzameling

De voormeting is gemaakt door 19 leerlingen (n=19) en de nameting door 26 leerlingen (n=26). Er is dus slechts effect tussen voor en na te meten bij in totaal 19 leerlingen (n totaal = 19). Zowel voor toets A als toets B vallen de vragen 1-10 onder de schaal of het construct 'tekstbegrip op mesoniveau'; de vragen 11-21 vormen samen de schaal/het construct 'tekstbegrip op macroniveau'.

De multiple choice vragen (vraag 1-14) zijn 'nagekeken' door Socrative.com. De open vragen (kort antwoord, vraag 15-21) heb ik zelf nagekeken. De antwoorden zijn gescoord in een Exceltabel (zie Bijlage Excel Totaaldata): 0 voor een fout antwoord, een 1 voor een goed antwoord.

Zoals in Paper 4 aangegeven zijn de twee toetsversies A en B *random*, op achternaam, verdeeld over de leerlingen. De helft van 5v3 heeft tijdens de voortoets versie A gemaakt en de andere helft versie B. Bij de natoets is dit precies omgekeerd.

De toetscondities waren identiek; het was rustig en de leerlingen hebben zich redelijk kunnen concentreren. De natoets is wel afgenomen vlak voor de toetsweek en midden in een week met allerlei deadlines voor praktische opdrachten; sommige leerlingen waren tamelijk vermoeid en/of minder alert dan normaal. Dit heeft het effect tussen voor en na mogelijk gedempt.

##### Resultaten: tekstbegrip op mesoniveau

Uit onderstaande Grafiek 1 blijkt dat er voor het tekstbegrip op mesoniveau geen hoofdeffect is van de interventie of de versie. Dus de gemiddelden voor en na en de gemiddelden tussen A en B

verschillen niet significant. Voor de interventie geldt  $p=.286 > .05$  en dus geen significant verschil. Voor de versie geldt dat  $p=.204 > .05$  en dus ook geen significant verschil.

Daarentegen zie je voor het tekstbegrip mesoniveau wel dat er interactie is tussen de interventie en de versie: voor de leerlingen die eerst B hebben gemaakt en daarna A werkt de interventie positief.  $F(1,17=9,24)$  en  $p=.007$  en daarmee  $< .05$  en dus significant.

**Tabel 4.** Tekstbegrip op mesoniveau

	Volgorde Versie	Voor (gem.)	Na (gem.)
Meso	AB	0.67	0.58
	BA	0.47	0.66

(OUTPUT: SPSS)

#### Descriptive Statistics

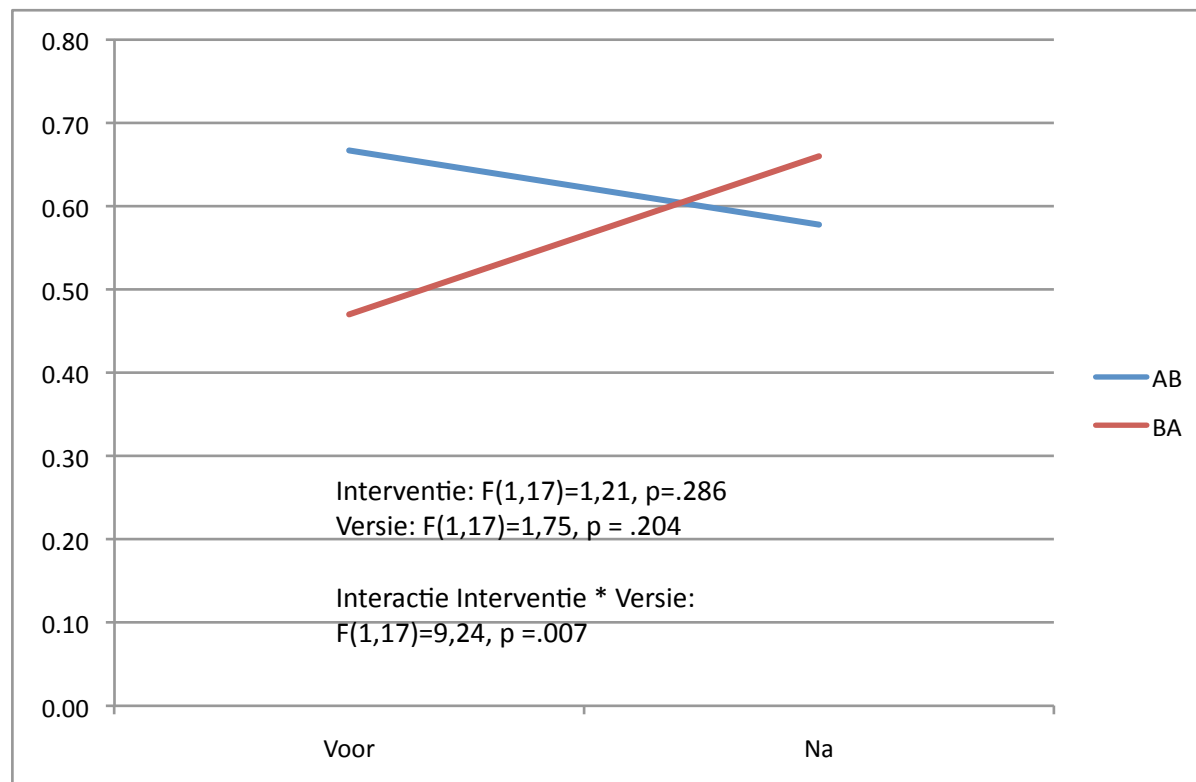
	VVERSIE	Mean	Std. Deviation	N
MeansVoortoets_1_10	A	0.6667	0.0866	9
	B	0.47	0.10593	10
	Total	0.5632	0.13829	19
MeansNatoets_1_10	A	0.5778	0.19861	9
	B	0.66	0.13499	10
	Total	0.6211	0.16859	19

#### Multivariate Tests<sup>a</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df
interventie	Pillai's Trace	0.067	1,214 <sup>b</sup>	1	17
	Wilks' Lambda	0.933	1,214 <sup>b</sup>	1	17
	Hotelling's Trace	0.071	1,214 <sup>b</sup>	1	17
	Roy's Largest Root	0.071	1,214 <sup>b</sup>	1	17
interventie * VVERSIE	Pillai's Trace	0.352	9,239 <sup>b</sup>	1	17
	Wilks' Lambda	0.648	9,239 <sup>b</sup>	1	17
	Hotelling's Trace	0.543	9,239 <sup>b</sup>	1	17

	Roy's Largest Root	0.543	9,239 <sup>b</sup>	1	17
--	--------------------------	-------	--------------------	---	----

**Grafiek 1:** Tekstbegrip op mesoniveau



#### Resultaten: tekstbegrip op macroniveau

Uit onderstaande Grafiek 2 blijkt dat het effect van de interventie positief is voor het tekstbegrip op macroniveau.  $F(1,17)=9,98$ . Bovendien is de p-waarde .006, kleiner dan .05 en dus significant. Ook is er sprake van een significant, positief effect van de versie;  $F(1,17)=4,50$  en  $p=0.49$ . De vragen die tekstbegrip op macroniveau (zeggen te meten) werden zowel voor versie A als versie B beter gemaakt.

Daarnaast is er sprake van interactie tussen de versies door de interventie. Versie:  $F(1,17) = 4,29$ ,  $p=0.06$ . We zien in Tabel 5 en Grafiek 2 ook dat de interventie een groter effect heeft voor leerlingen die de BA-volgorde hebben gedaan.

**Tabel 5.** Tekstbegrip op macroniveau

	Volgorde Versie	Voor (gem.)	Na (gem.)
Macro	AB	0.51	0.56
	BA	0.28	0.53

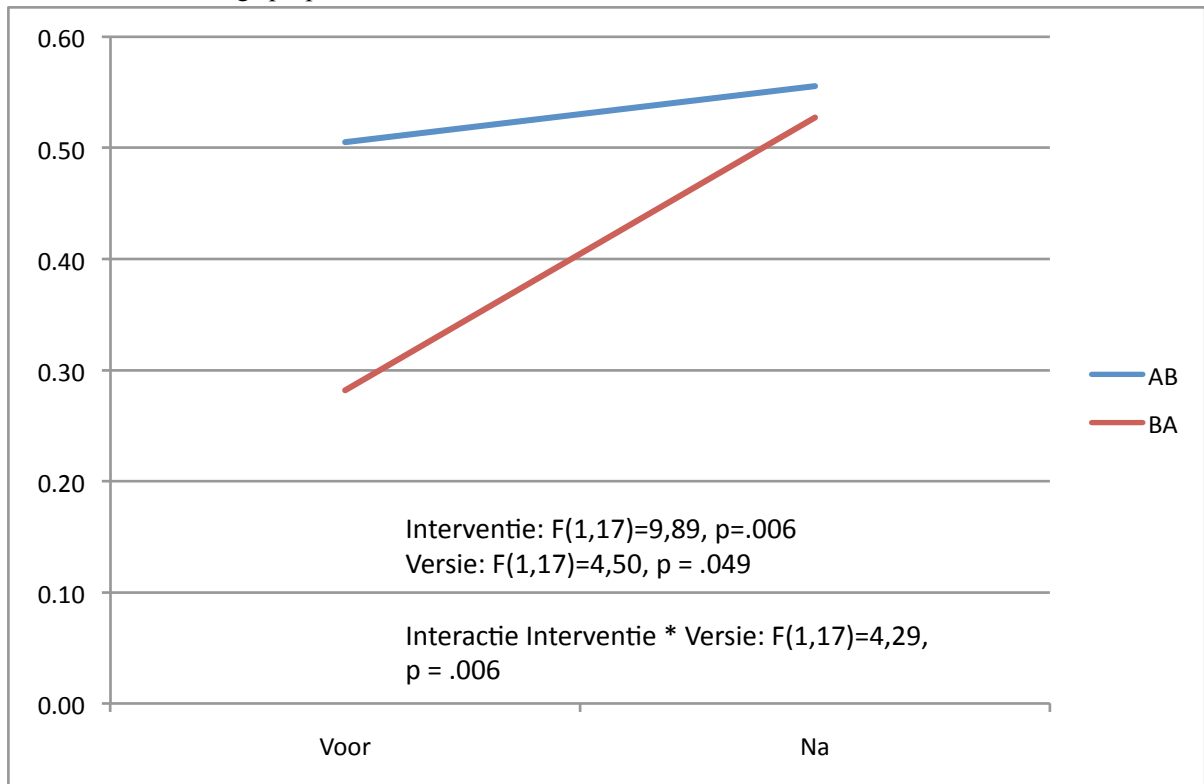
### Descriptive Statistics

	VVERSIE	Mean	Std. Deviation	N
MeansVoortoets_11_21	A	0.5051	0.16459	9
	B	0.2818	0.0904	10
	Total	0.3876	0.171	19
MeansNatoets_11_21	A	0.5556	0.11539	9
	B	0.5273	0.24167	10
	Total	0.5407	0.18796	19

### Descriptive Statistics

	VVERSIE	Mean	Std. Deviation	N
MeansVoortoets_11_21	A	0.5051	0.16459	9
	B	0.2818	0.0904	10
	Total	0.3876	0.171	19
MeansNatoets_11_21	A	0.5556	0.11539	9
	B	0.5273	0.24167	10
	Total	0.5407	0.18796	19

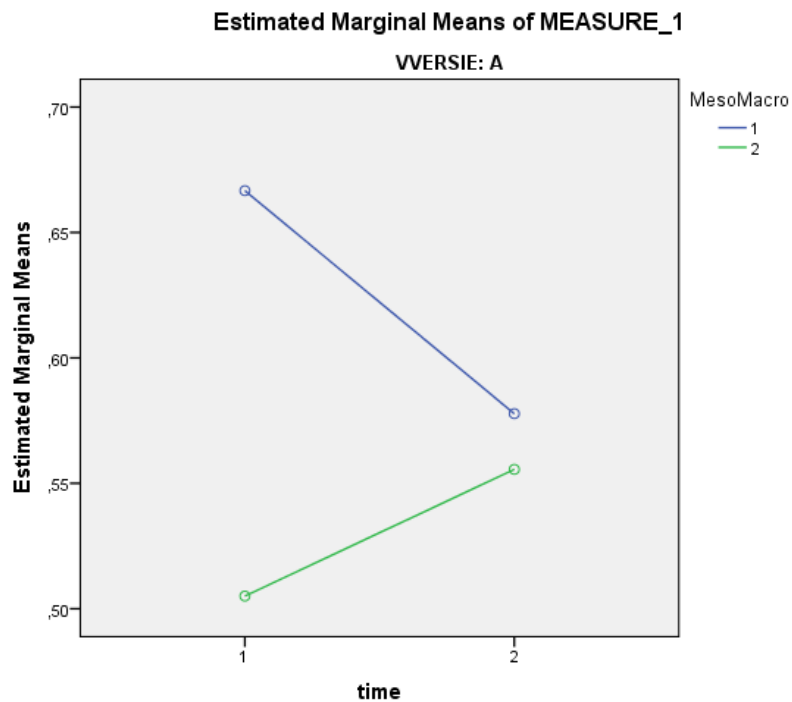
**Grafiek 2:** Tekstbegrip op macroniveau



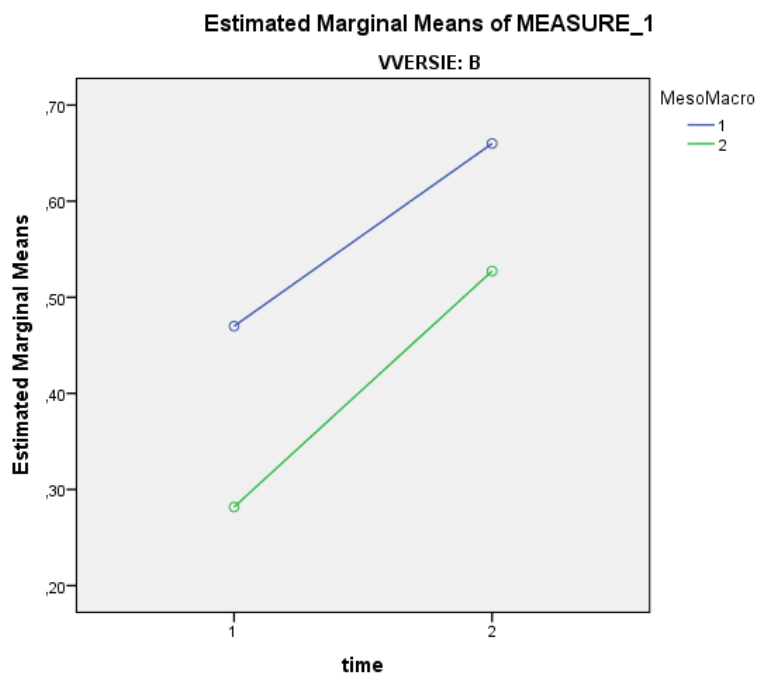
### Resultaten: per toetsversie

In de grafieken hieronder is te zien wat de effecten van de interventie per toetsversie zijn. Voor versie A (zie Grafiek 3) is er een negatief effect (of een effectdaling) voor tekstbegrip op mesoniveau en een zwak positief effect voor tekstbegrip op macroniveau. Betreft versie B is er zowel een sterk positief effect voor het tekstbegrip op mesoniveau als voor het tekstbegrip op macroniveau (zie Grafiek 4).

Grafiek 3: Totaal MesoMacro versie A



Grafiek 4: Totaal MesoMacro versie B



### Betrouwbaarheid van de toetsen

Om de betrouwbaarheid van de toetsresultaten in kaart te brengen is de betrouwbaarheid van de gebruikte toetsen in SPSS geanalyseerd. Allereerst is de Cronbach's Alpha voor de verschillende versies, toetsmomenten en schalen/constructen onderzocht (zie Tabel 6). Daarnaast zijn de p-waarden per vraag berekend (zie Tabel 7).

Met name de interne betrouwbaarheid van de schalen is te laag. De Cronbach Alpha's per construct zijn laag, zeer laag (negatief zelfs) of heel vaag, bijvoorbeeld positief voor de voortoets en negatief voor de natoets. De Cronbach's Alpha is in ieder geval nergens  $> 0.80$ , waardoor alle gebruikte schalen, mesoniveau (vraag 1-10), macroniveau (vraag 11-21) en tekstbegrip (de gehele toets, vraag 1-21), volgens Cronbach onbetrouwbaar zijn. Ook de p-waarden (*frequencies* van goede antwoorden) wijzen op onbetrouwbare toetsen. Zowel van versie A als van versie B heeft nog niet de helft van alle vragen een acceptabele p-waarde ( $50 < V < 80$ ). Kortom: de meeste vragen zijn of te makkelijk of te moeilijk, de toets differentieert dus niet genoeg en meet onnauwkeurig en is dus onbetrouwbaar.

**Tabel 6.** *Betrouwbaarheid toetsen*

Versie – time – schaal/construct	Cronbach's Alpha
Versie A – voor – mesoniveau (vv1-10)	- 1,193
Versie B – voor – mesoniveau (vv1-10)	- 0,132
Versie A – voor – macroniveau (vv11-21)	0,196
Versie B – voor – macroniveau (vv11-21)	- 1,1310
Versie A – na – mesoniveau (nv1-10)	0,305
Versie B – na – mesoniveau (nv1-10)	- 0,095
Versie A – na – macroniveau (vv11-21)	0,217
Versie B – na – macroniveau (vv11-21)	0,723
Versie A – voor – tekstbegrip (vv1-21)	0,230
Versie B – voor – tekstbegrip (vv1-21)	-1,328
Versie A – na – tekstbegrip (nv1-21)	0,430
Versie B – na – tekstbegrip (nv1-21)	0,687

**Tabel 7.** P-waarden (frequencies). Percentage goede antwoorden (valid=1).

Vraag	VOOR	VERSIE A (n=9)	VERSIE B (n=10)	NA	VERSIE A (n=15)	VERSIE B (n=10)
1		100	100		100	90
2		44,4	30		40	70
3		88,9	30		60	70
4		66,7	30		46,7	50
5		22,2	80		53,3	20
6		100	90		93,3	100
7		100	90		86,7	80
8		66,7	0		20	60
9		55,6	20		53,3	70
10		22,2	0		26,7	50
11		33,3	30		33,3	60
12		66,7	40		26,7	40
13		33,3	10		53,3	20
14		66,7	10		26,7	90
15		33,3	40		60	60
16		33,3	40		28,6	40
17		44,4	10		35,7	20
18		44,4	60		64,3	40
19		88,9	30		78,6	90
20		66,7	30		42,9	60
21		44,4	10		78,6	60
Totaal aantal valide vragen		6	2		8	11



### 3. Conclusie en discussie

In mijn ontwerp heb ik de volgende ontwerphypothese geformuleerd:

Als ik het feit dat leerlingen slecht scoren op toetsvragen die een beroep doen op tekstbegrip op meso- en macroniveau aanpak met het trainen van *self-questioning* verwacht ik dat zij zichzelf meer cognitieve en metacognitieve vragen stellen tijdens het lezen van een zakelijke tekst (leergedrag) waardoor zij deze uiteindelijk beter begrijpen en hoger scoren op toetsvragen die een beroep doen op tekstbegrip op meso- en macroniveau (leerresultaat).

Zijn de beoogde effecten nu behaald? Het effect van de training op het leergedrag is het grootst, althans bij de zes leerlingen bij wie dit middels hardopdenkprotocollen is gemeten. De leerlingen stelden gemiddeld significant meer cognitieve en metacognitieve vragen en gaven meer cognitieve en metacognitieve commentaren. Daarbij werden forse effecten gemeten, van 1.05 (gemiddeld effect totaal aantal vragen) tot 1.26 (gemiddeld effect totaal aantal commentaren). De training sorteerde meer effect voor de inhoudsvragen en -commentaren dan voor de metacognitieve vragen en commentaren. Dus de training is qua leergedrag effectiever geweest voor het *active processing* dan voor het *metacognitive monitoring*. Al met al hebben de leerlingen beter geleerd om de inhoud middels vragen stellen actief te ordenen en te verwerken; het monitoren van het eigen leesgedrag is minder vooruit gegaan.

Een deel van de verklaring voor het grote effect betreft het leergedrag ligt mogelijk in de geslaagde *modeling* van de leesstrategie: de docent heeft het goede voorbeeld gegeven. Evidentie voor deze claim vinden we in ieder geval in het *learner report*: 70% van de leerlingen (n=20) gaf aan dat het *modelen* van de docent nuttig voor hen was. Misschien speelt ook mee dat de docent het hardopdenkend lezen ook in eerdere lessen voor de interventie heeft gedemonstreerd, zij het niet exclusief gericht op *self-questioning* maar in combinatie met andere strategieën: samenvatten, voorspellen en verklaren.

Dat het effect betreft de metacognitieve component minder groot is, verbaast me niet. De meeste metacognitieve leesactiviteit blijft misschien toch intern. Men zou eigenlijk ook de lengtes van de stiltes in de hardopdenkprotocollen moeten scoren, een stilte geeft aan dat er flink gedacht wordt (en misschien wel weinig begrepen).

Betreft het leerresultaat zijn de effecten minder sterk en minder eenduidig te interpreteren. Enerzijds is het effect van de interventie (significant) positief geweest voor het tekstbegrip op macroniveau, daarbij heeft de interventie een groter effect gehad voor de leerlingen die van versie B (voor) naar versie A (na) zijn gegaan. Anderzijds vinden we voor het tekstbegrip op mesoniveau geen significant effect van de interventie of de versie.

Hoogstwaarschijnlijk heeft de kwaliteit, en met name de betrouwbaarheid, van de gebruikte toetsen voor een storend effect gezorgd. In SPSS is de betrouwbaarheid (*reliability*) van de toetsen op verschillende wijzen geanalyseerd. Met name de interne betrouwbaarheid van de schalen is te laag. De Cronbach Alpha's per construct zijn laag, zeer laag (negatief zelfs) of heel vaag, bijvoorbeeld positief voor de voortoets en negatief voor de natoets. De Cronbach's Alpha is in ieder geval nergens > 0.80, waardoor de alle gebruikte schalen mesoniveau (vraag 1-10), macroniveau (vraag 11-21) en tekstbegrip (de gehele toets) volgens Cronbach onbetrouwbaar zijn. Ook de p-waarden (*frequencies* van goede antwoorden) wijzen op onbetrouwbare toetsen. Zowel van versie A als van versie B heeft nog niet de helft van alle vragen een acceptabele p-waarde ( $50 < V < 80$ ). Kortom: de meeste vragen zijn of te makkelijk of te moeilijk, de toets differentieert dus niet genoeg en meet dus onnauwkeurig en is dus onbetrouwbaar.

Triest maar waar: op basis van de betrouwbaarheid van de toetsen is de uitslag, en zijn dus

ook de gemeten effecten voor mesoniveau en macroniveau, onbetrouwbaar.

De toetsen zijn afkomstig van de methode *Talent 5v/6v*. Een uitgebreide toetsanalyse valt buiten de scope van dit onderzoek maar is misschien niet eens nodig: het eindresultaat is slecht, waarom precies is nu niet relevant.

Dat de gebruikte toetsen onbetrouwbaar zijn, is echter niet verwonderlijk. Zoals in het ontwerpplan al aangegeven is uit eerder onderzoek al gebleken dat een tekst met vragen niet de beste manier is om tekstbegrip te meten (Kamalski e.a., 2005). Eén van de verklaringen hiervoor zien we ook terug in mijn onderzoek: tekstbegrip is als schaal moeilijk te meten, het is construct is te vaag, een samenraapsel van vaardigheden. Prof. dr. G. Rijlaarsdam heeft in een korte steekproef (n=88) de betrouwbaarheid van het CE Nederlands vwo van 2015 getest op betrouwbaarheid. Ook hier was de betrouwbaarheid volgens Cronbach's Alpha voor het overgrote deel van de schalen (onder andere argumentatievaardigheden, analyse, samenvatten) te laag. Kortom: men slaagt er niet goed in om leesvaardigheid en tekstbegrip middels een tekst met vragen op een betrouwbare manier te meten. Waarom doen we dat eigenlijk nog?

Ten slotte beschrijft de *learner report* de mate waarin de leerlingen zelf succes hebben ervaren. Slechts 42,9% vond dat hun leesvaardigheid door de interventie is verbeterd (versus 47,6% neutraal en 9,5% oneens) en slechts 32% (versus 56% neutraal en 12% oneens) stelde dat *self-questioning* een nuttige strategie is om een tekst beter te begrijpen.

Hoewel je ook vraagtekens kunt zetten bij de betrouwbaarheid van een dergelijke *learner report*, met name vanwege het hoge aantal 'neutrale' (en dus) non-scores ben ik niet tevreden met een dergelijke uitslag. Vooraf had ik tot doel gesteld dat minstens 2/3 van de klas succes zou moeten hebben ervaren.

Er is een aantal mogelijke verklaringen en oplossingen voor deze lage percentages. De belangrijkste is dat *self-questioning* een leesstrategie is naast andere. Wat voor de één goed werkt, hoeft voor de ander niet te werken. Daarnaast lag de focus misschien wel te veel op *self-questioning* als enkele strategie; vaak is zij onderdeel van een pakket strategieën inclusief *summarizing*, *clarifying* en *predicting* (Palincsar & Brown, 1984, 1986; Rosenshine e.a., 1996). Daarnaast is uit de analyse van de uitvoering van de interventie gebleken dat het de vraag is of de selectie van teksten ideaal is geweest (zie Paper 4). Met name de kortere teksten van les 2 hadden misschien langer, complexer en uitdagender gekund. Het stellen van de juiste cognitieve, metacognitieve- en overpeinzingsvragen wordt immers belangwekkender naarmate de complexiteit van de tekst toeneemt.

#### 4. Suggesties herontwerp

Uit de bespreking van de resultaten rollen een aantal suggesties voor een herontwerp. Allereerst zou ik in een volgende training leesvaardigheid meer differentiëren. Minder met de hele klas hetzelfde doen, meer aansluiting zoeken bij de individuele verschillen in niveau, leerstijl, interesse, werkwijze en tempo (Berben & Van Teeseling, 2014). Het zou interessant zijn om te onderzoeken of meer keuze en verantwoordelijkheid ('eigenaarschap') leidt tot a) betere resultaten (leergedrag en leerresultaat) en b) een hogere gemiddelde succeservaring. Een dergelijk onderzoek gaat in de richting van zelf-regulerend leren dat voor het trainen van leesvaardigheid onderzocht en beschreven is door Souvignier & Mokhlesgerami (2006). Ontwerpregel 2.5, 'leerlingen zullen *zelf* moeten *ervaren* dat de leesstrategie voor hen nuttig is als middel tot een doel (tekstbegrip) en geen 'trucje'', zal dan centraal komen te staan.

Ten tweede zou ik het onderzoek op een aantal punten anders inrichten. Er zou nog beter gekeken moeten worden naar de betrouwbaarheid en validiteit van de toetsen. Misschien is het zoeken naar een alternatief voor een tekst met vragen nog wel de beste oplossing, daar zelfs het CITO er niet in slaagt een betrouwbaar CSE Leesvaardigheid Nederlands te maken.

Ten slotte zou ik in een herontwerp graag de effecten van een langere en/of intensievere training *question-finding*, het stellen van oprechte verwonderingsvragen naar aanleiding van ambigue zakelijke teksten, onderzoeken. De enkele les (1 van de 4) *question-finding* was namelijk een succes, zowel in mijn bevindingen als in de perceptie van de meeste leerlingen.

## 5. Terugkoppeling

Als ik de interventie terugkoppel naar de theoretische inzichten uit het ontwerpplan kan ik de volgende conclusies trekken. Het klassikaal onderwijzen van één leesstrategie, al levert die nog zoveel gemiddeld effect op, kan eigenlijk niet meer. Zeker in leesvaardigheidsonderwijs, waar de verschillen in niveau tamelijk uiteen liggen, is differentiatie de sleutel tot betere resultaten en studiemotivatie.

Vakinhoudelijk ga ik meer experimenteren met de didactiek van *question-finding* (Ciardiello, 2007). In de enige les die daaraan is besteed, heb ik gemerkt dat de leerlingen flink werden uitgedaagd en veel leerden van een combinatie van (de juiste) authentieke verwonderings- en/of overpeinzingsvragen stellen, *close-reading* (draai elke redenering en elke mogelijke betekenis van een moeilijk/belangrijk woord binnenstebuiten) en discussie. De didactiek werkte steengoed in combinatie met enkele zorgvuldig geselecteerde 'Voetnoten' van Arnon Grunberg en de leeractiviteit denken-delen-uitwisselen, gegoten in de werkvorm van de schrijfcourosel. Ook in een parallelklas, die ik halverwege de interventie van een overwerkte collega heb overgenomen, was de methode een succes. (Zie Bijlage 2, les 4 voor enkele foto's van leerlingmateriaal.) Ik ben dan ook voornemens om het *question-finding* breder in te zetten en te onderzoeken welke effecten ik kan meten en welke toepassingen ik nog meer zou kunnen bedenken.

Daarnaast heeft dit ontwerp-onderzoek enorm bijgedragen aan mijn ontwikkeling als docent. Ik heb mij theoretisch verdiept in een vakdidactisch probleem en geprobeerd een passende interventie voor mijn eigen klas te bedenken. Het was daarbij goed om vier lessen vooruit te denken, dit zorgde voor meer samenhang tussen de leeractiviteiten en de leerdoelen. Via de onderzoekscomponent heb ik flink bijgeleerd over meetmethoden, meetinstrumenten en statistiek. Achteraf had ik vooraf wel een cursus SPSS kunnen gebruiken; veel dank ben ik daarom verschuldigd aan mijn onderzoeksbegeleider, prof. dr. G. Rijlaarsdam voor zijn accurate begeleiding.

## 6. Literatuur

(Zoals geciteerd in Paper 5, voor een volledige literatuuropgave zie Paper 1.)

Berben, M. & Teeseling, M. van (2014). *Differentiëren is te leren! Omgaan met verschillen in het voortgezet onderwijs*. Amersfoort: CPS.

Ciardiello, A.V. (2007). *Puzzle them first! Motivating Adolescent Readers With Question Finding*. Newark: International Reading Association.

Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2013a). *Effectief leren. Basisboek*. Derde druk. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2013b). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen: Wolters Noordhoff.

Hoogeveen, P. & Winkels, J. (1996). *Het didactische werkvormenboek. Variatie en differentiatie in de praktijk*. Nijmegen: Dekker & Van de Vegt.

- Kamalski, J., et al. (2005). Hoe kun je het beste meten of een leerling een tekst begrijpt? Een vergelijkend onderzoek naar vier methoden. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 6 (4), 3-9.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction* 1, 117-175.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1986). 'Interactive teaching to promote independent learning from text'. In: *The Reading Teacher*, vol. 39/8, 771-778.
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181-221.
- Souvignier, E. & Makhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. In: *Learning and instruction* 16 (2006), 57-71.



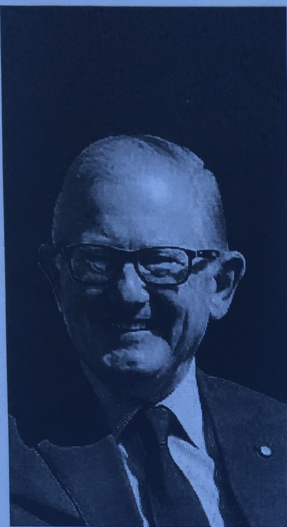
## 7. Bijlagen

### Bijlage 1: Gebruikte tekst voor *modeling* tbv Les 1

*V: waar gaat het over?*

# 'Softdrugsbeleid moet op de helling'

*? op de helling? wat zou er bedoeld worden?*



Pieter van Vollenhoven  
Foto ANP

*Foto  
V: wat moet die gaan?*

**DEN HAAG**  
Pieter van Vollenhoven, voorzitter van de Stichting Maatschappij en Veiligheid, roept de regering op 'lef te tonen' en eindelijk eens de patstelling in het softdrugsbeleid te doorbreken. Volgens hem zijn er twee opties: helemaal stoppen met het gedoogbeleid, of de aanlevering van cannabis aan de coffeeshops toestaan.

*Wat bedoelt hij met?*

**VAN ONZE VERSLAGGEVER PETER DE GRAAF**  
'Ik vind dat de regering gebrek aan durf toont om deze problematiek echt diepgaand te onderzoeken en aan te pakken, zegt Van Vollenhoven in een interview met de Volkskrant. Hij noemt het huidige beleid hypocriet en schizofreen. Want coffeeshops mogen aan de voordeur wel wiet verkopen, maar mogen het spul aan de achterdeur niet inkopen. 'Het is alsof je bier wel mag verkopen en drinken, maar niet mag brouwen en aanleveren. Met het voortbestaan van deze hypocrisie is de geloofwaardigheid van de Nederlandse overheid niet

gediend.'

Niets doen en doormodderen met het huidige beleid vindt hij geen optie. 'Dit is aan niemand uit te leggen', aldus Van Vollenhoven. Hij signaleert twee 'merkwaardigheden' in het huidige beleid. In internationale drugsverdragen, ondertekend door Nederland, zijn alle drugs verboden. Maar Nederland staat toch de verkoop van softdrugs in de coffeeshops toe.

*dus dit vindt hij waarom nou?*  
*ok niet uit te leggen*  
WANT 1  
2

'Ten tweede is merkwaardig dat we de achterdeur van de coffeeshops, wel tot verboden gebied hebben verklaard. Dat is inconsistent.'

*Wat betekent dit?*  
*wordt? hoe welk iets van on-logisch*

Zelf wil hij geen voorkeur uitspreken voor stoppen dan wel reguleren van de achterdeur. 'Ik houd van duidelijkheid. Nederland moet kiezen', aldus Van Vollenhoven. Hij roept de Nederlandse regering ook op om het beleid weer in overeenstemming te brengen met de internationale verdragen. Dat kan door sluiting van de coffeeshops of door de verdragen te veranderen. 'Misschien is het internationale verbod op softdrugs wel achterhaald. In dat geval moet het verbod van tafel. Dan moeten we internationaal regelen dat we de verdragen niet overtreden', aldus Van Vollenhoven.

*Wat vind ik zelf dan?*

*Wat voor tel is dit nu?*  
*Wat moet die bozer?*  
*Wat vindt hij zelf?*  
*Wil hij overtuigen?*

*dat lijkt idd vreemd? WAAROM IS DAT EIGENLYK?*  
*? want hij hier nou een gevals van dit beleid?*

© de Volkskrant  
zaterdag 09 mei 2015  
Pagina 2 (1)



## Bijlage 2: Werkbladen interventie (Les 1-4)

### Les 1 (1)

#### 1.3 Invulblad om vragen te noteren

Naam en klas: Silver SV3

Noteer hieronder de vragen die je klasgenoot stelt tijdens het hardop denkend lezen:

Een vraag kan een vragende vorm hebben: Wat bedoelt hij daarmee?

Of een niet vragende vorm: ik snap niet wat de auteur hier bedoelt...

Hoe ook in de poëzie?

Wat bedoelt Lucebert met schoonheid?

Waarom is het barbaars na Auschwitz een gedicht te schrijven?

Failliet e cultuur?

What the fuck?

De tweede wereld oorlog heeft veel invloed gehad op proza en poëzie. Of er over geschreven wordt of niet.



## Les 1 (2)

### 1.3 Invulblad om vragen te noteren

Naam en klas: Ilw/ koswce 5v3

Noteer hieronder de vragen die je klasgenoot stelt tijdens het hardop denkend lezen:

Een vraag kan een vragende vorm hebben: Wat bedoelt hij daarmee?

Of een niet vragende vorm: ik snap niet wat de auteur hier bedoelt...

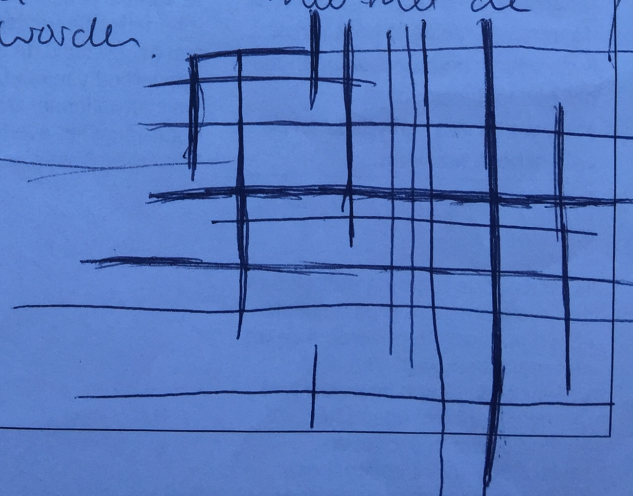
hoe de stempel gedrukt op naoorlogse poëzie?

Schoonheid Schoonheid? (haar gericht verbrand)

Wat is de koppeling tussen poëzie en Auschwitz (oorlog)?

Wegens kennemur? wat bedoelen ze hiermee

De oorlog heeft permanent zijn sporen achtergelaten in de Nederlandse literatuur. Het is een belangrijk thema in de proza en betekende een breuk in de poëzie. Schoonheid mocht niet meer met de oorlog geëerbijnd worden.





## Les 2

### 2.5 Antwoordblad Les 2

Naam en klas: Zulegha Sarwar 5V3  
 Titel van de gelezen tekst: Verzet vrouwen.

Vraag	Antwoord
Noteer de <u>inhoudsvragen</u> die je jezelf stelt:	
Voor het lezen (preview):	
1. Over welke vrouwen is er <sup>geschreven?</sup>	Verzet vrouwen.
2. Waarom schrijft een <sup>over hen?</sup>	de zijn euenmoedig gekocht als de mannen.
3. Wat wordt er bedoelt met 't verband van geschiedschrijving <sup>geslacht?</sup>	dat hij als man zijnde over vrouwen schrijft.
Tijdens het lezen:	
1. Wat is de nieuwe <sup>alleen</sup> belangrijkheid in 't werk van de jong?	verzet mannen in 't verzet worden in het licht gehaald.
2. Wat wordt er <sup>met stelsmatig</sup>	
3. <sup>verzet</sup> waarom is het niet denkbaar <sup>zonder vrouwen?</sup> vrouwen en mannen mochten	het bestaan van georganiseerd verzet mogelijk.
Na het lezen:	
1. Wat wil de schrijver?	zijn <del>is</del>
2.	
3.	

### Opdracht:

1. Wat voor tekstsoort is het?  
~~uitenzetting~~ betoog
2. Wat is het voornaamste schrijfdool?  
~~informer~~ overtuigen.
3. Formuleer de hoofgedachte in 2 a 3 zinnen.  
Verzet zonder vrouwen zou onmogelijk zijn, samen met de mannen zorgden ze voor georganiseerd verzet. Verzet vrouwen zijn niet stelsmatig georganiseerd, maar door de beperkende maatschappelijke positie zullen minder vrouwen in 't verzet dan mannen.



## Les 3

### 3.5 Antwoordblad Les 3

Naam en klas: *Veere Smijders*

Titel van de gelezen tekst: *De nederlandse roman na de oorlog*

Vraag	Antwoord
Noteer de <u>inhoudsvragen</u> die je jezelf stelt:	
Voor het lezen (preview):	
1. Wat bedoelt de titel?	
2. Waarom is dit zo belangrijk?	De periode na de oorlog is een periode van opbouw maar ook van verscheidenheid.
3. Wat voor tekst zal het zijn?	Ik gok een betoog. Het is eerder een informerende tekst.
Tijdens het lezen:	
1. Hoe gaat de 1 <sup>ste</sup> alinea in op de klikgedrukte inleiding?	
2. Wat is tekstverband tussen 2 & 3	
3. Wat is het verschil dus tussen oudere critici & nieuwe prozaschrijvers.	
Na het lezen:	
1. Wat was de invloed van de oorlog op naoorlogse roman?	
2. Wat voor soort roman is de naoorlogse roman?	
3. Wat is beeld dat geschetst wordt in de naoorlogse roman.	

**OPDRACHT** (gebruik hand-out met tekstverbanden, functies van tekstgedeelten en vaste tekststructuren).

1. Benoem **twee tekstverbanden** die je herkent in deze tekst. Je kunt het verband tussen alinea's benoemen of een verband herkennen binnen één alinea.  
*Tussen alinea II & III is het tekstverband een opsomming.*
2. Herken en benoem minimaal **twee functies** van tekstgedeelten. Gebruik opnieuw de hand-out. Wees zo specifiek mogelijk! Een tekstgedeelte kan meerdere functies hebben. (inleiding – onderzoeksvraag – hypothese).  
*In alinea II een tegenstelling  
Alinea 9 is een conclusie  
II & alinea III argument met = toch.*
3. Probeer 1 of 2 vaste tekststructuren te herkennen en te benoemen.  
*Een verklaringstructuur  
tijdsstructuur*



## Les 4 (1)

### Realpolitik

(door Arnon Grunberg)

Ik heb niets tegen realpolitik. Wie iets wil veranderen, moet geen al te rooskleurige verwachtingen hebben van de werkelijkheid. Wat niet wegneemt dat realpolitik makkelijk kan verworden tot cynisme, maar dat geldt voor politiek in het algemeen.

Na decennia van tandeloos moralisme beleeft Nederland de wederopstanding van tandeloze realpolitik.

Prachtig dat Egypte vergeleken met Libië stabiel lijkt, maar het regime van al-Sisi is repressiever dan dat van Mubarak.

Of leert ons de nieuwe doctrine: repressie die tot stabiliteit leidt is goed? Goed is wat goed is voor mij en de mijnen en slecht voor mijn vijanden.

Voilà: realpolitik.

De oude Grieken wisten al dat zo'n moraal niet zedelijk is en waarschijnlijk ook niet tot stabiele en vredige samenlevingen leidt. Maar wat interesseren ons de oude Grieken?

Het maatschappelijk debat in Nederland wordt gevoerd door mensen die met masochistisch genoeg bewijzen dat ze de oorlog tegen kennis hebben gewonnen. (De Volkskrant, 29 april 2015.)

Schrijf hieronder (of in de tekst of de kantlijn) de vragen die de tekst bij je oproept:

- 1 - Wat is realpolitik? *Goed is wat goed is*
- 2 - Waarom kan realpolitik verworden tot cynisme?
- 3 - Wat is tandeloos moralisme?
- 4 - ~~Waarom~~ waarom noemt hij de regio van Noord-Afrika? *(Egypte etc.)*

Antw: 1 Goed is wat goed is voor mij en de mijnen en slecht voor mijn vijanden

2 dit is

3 ~~Dege~~ Daden die normaal als slecht gezien worden, worden door de vingers gezien

4 omdat daar het doel met de middelen gerechtvaardigd wordt



## Les 4 (2)

### Realpolitik

(door Arnon Grunberg)

Ik heb niets tegen realpolitik. Wie iets wil veranderen, moet geen al te rooskleurige verwachtingen hebben van de werkelijkheid. Wat niet wegneemt dat realpolitik makkelijk kan verworden tot cynisme, maar dat geldt voor politiek in het algemeen.

Na decennia van tandoos moralisme beleeft Nederland de wederopstanding van tandoos realpolitik.

Prachtig dat Egypte vergeleken met Libië stabiel lijkt, maar het regime van al-Sisi is repressiever dan dat van Mubarak.

Of leert ons de nieuwe doctrine: repressie die tot stabiliteit leidt is goed? Goed is wat goed is voor mij en de mijnen en slecht voor mijn vijanden.

Voilà: realpolitik.

De oude Grieke wisten al dat zo'n moraal niet zedelijk is en waarschijnlijk ook niet tot stabiele en vredige samenlevingen leidt. Maar wat interesseren ons de oude Grieken?

Het maatschappelijk debat in Nederland wordt gevoerd door mensen die met masochistisch genoeg bewijzen dat ze de oorlog tegen kennis hebben gewonnen. (De Volkskrant, 29 april 2015.)

Schrijf hieronder (of in de tekst of de kantlijn) de vragen die de tekst bij je oproept:

Wat is realpolitik? "goed is wat... mijn vijanden"

Wie wil iets veranderen (zin 2)? de mens in het algemeen

Wat is tandoos moralisme? verhoudingen goed / kwaad

Wat is repressiever? onderdrukking

Wat is het verschil tussen situatie Libië en Egypte?

Wat is de nieuwe doctrine? nieuwe leer

Wat is een doctrine? een leer / vaststaande principes

Wat is zedelijk? fatsoenlijk gedrag

Wie zijn de mensen die het debat voeren?

mensen met masochistisch genoeg - Het beleven van genoeg aan het ondergaan van pijn en vernedering - bewijzen dat ze oorlog tegen kennis hebben gewonnen. Dus wie durft op te komen voor zijn land?

### **Bijlage 3: Transcripts hardopdenkprotocollen**

Albert Verbeek

Hardopdenkprotocollen

Self-questioning

W. voortoets (15:20 min.)

24 april

Vragen (inhoud) VINH: 3

‘Ik weet niet wat illustere betekent, ik heb geen idee wat het betekent.’

‘Ik weet niet wat het grote gebod is.’

ik ga even kijken of je wel veel meer werd vermoord of je een hogere maatschappelijke positie had.

Vragen (check/meta) VMET: 1

‘Is het belangrijk denk het niet.’

Totaal vragen: 4

Comments (inhoud) COINH: 8

‘Ok. Een verhaal dat iemand zelf schrijft, een verhaal over iemand zelf’

‘Ok het gaat dus waarschijnlijk over ongelijkheid en taken in werk, en dat is misschien wat hij ook heeft meegemaakt.’

‘Ok. Dat is dus in tegenstelling tot de alinea ervoor. Want ze schrijven dat vrouwen wel belangrijk zijn geweest.’

‘Ok. Dus waarschijnlijk die vrouwen die zo weinig zijn vermoord hadden misschien, ik ga even kijken of je wel veel meer werd vermoord of je een hogere maatschappelijke positie had. Mmm... staat er niet heel duidelijk. ‘

‘Misschien omdat de vrouwen een hogere maatschappelijke rol hadden, werden ze meer vermoord’

‘Dus er weinig vrouwen die veel illegaal werk deden’

‘veel vrouwen niet werden vermoord omdat ze voor hun gezin moesten zorgen’

‘Ok. Hier zeggen ze dus weer dat vrouwen en mannen het samen hebben gedaan en dat het niet alleen de mannen is. Dus een soort tegenstelling tot de 2<sup>e</sup> alinea.’

Comments (meta) COMETA: 5

'Nog een keer lezen'

'Ik zie nu pas dat ik een stukje van de eerste alinea ben vergeten. Even lezen'

'Ok. Nu begrijp ik het ietsje meer. Doorlezen'

'Ik weet even niet meer wat er net is gezegd, ik ga het nog een keer lezen'

'O wacht ik zie volgens mij nu pas,

Totaal comments: 13

Score samenvatting: 5

Transcript:

[Leest titel en beschrijft plaatjes]

'Foto van Coen Hilbrink, weet nog niet wie dat is'

[Leest eerste alinea]

'Ok. Een verhaal dat iemand zelf schrijft, een verhaal over iemand zelf'

'Ik weet niet wat illustere betekent, ik heb geen idee wat het betekent.'

'Is het belangrijk denk het niet.

'Nog een keer lezen'

'Ok het gaat dus waarschijnlijk over ongelijkheid en taken in werk, en dat is misschien wat hij ook heeft meegemaakt.'

'Ik weet niet wat het grote gebod is.'

'Ok. Dat is dus in tegenstelling tot de alinea ervoor. Want ze schrijven dat vrouwen wel belangrijk zijn geweest.'

'Ik zie nu pas dat ik een stukje van de eerste alinea ben vergeten. Even lezen'

'Ok. Nu begrijp ik het ietsje meer. Doorlezen'

'Ik weet even niet meer wat er net is gezegd, ik ga het nog een keer lezen'

'Ok. Dus waarschijnlijk die vrouwen die zo weinig zijn vermoord hadden misschien, ik ga even kijken of je wel veel meer werd vermoord of je een hogere maatschappelijke positie had. Mmm... staat er niet heel duidelijk. '

'Misschien omdat de vrouwen een hogere maatschappelijke rol hadden, werden ze meer vermoord'

'Dus er weinig vrouwen die veel illegaal werk deden'

‘O wacht ik zie volgens mij nu pas, veel vrouwen niet werden vermoord omdat ze voor hun gezin moesten zorgen’

‘Ok. Hier zeggen ze dus weer dat vrouwen en mannen het samen hebben gedaan en dat het niet alleen de mannen is. Dus een soort tegenstelling tot de 2<sup>e</sup> alinea.’

[Na het lezen]

‘Ok dus hij heeft een soort conclusie gemaakt. Hij wilde terugkomen op dat hij zo weinig vrouwen heeft beschreven in zijn boek. Hij zegt het heeft niks met mijn man zijn te maken en dus kan je me niet bekritisieren op dat mannen het anders zien dan vrouwen.’

### *Samenvatting*

Onderwerp is de verhouding tussen mannen en vrouwen in verzetswerk. Ik lees nu even weer de laatste alinea. Dit weet ik. De alinea erboven.

Ok. Ehmm. Dus. Dit is een soort bij onderwerp dan. Nu ga ik naar het echte werk in twee zinnen.

[praat door]

Volgens mij is dit niet wat ze bedoelen heb ik het idee. Ik negeer nu een beetje de andere alinea's. Ik lees nu nog even de eerste 2 alinea's.

### *Samenvatting W.*

‘Ok het gaat dus over de onevenwichtigheid van het benoemen van vrouwen en mannen in de geschiedenis, denk ik. Omdat vrouwen net zo veel als mannen hebben geholpen aan het verzet. Mannen had niet zonder vrouwen kunnen doen’ Ok klaar.

---

---

## **W. NATOETS (13:35)**

### Vragen (inhoud) VINH: 5

‘Waarom is dat vanuit ontwikkelingshulp een zwaktebod?’

‘Publieke investeringen? ik weet niet wat publieke investeringen zijn’

‘Hoezo is het indirect?’

‘Welke minister is dat? Ploumen? Waarschijnlijk’

‘Is het misschien gewoon Barabara van Paassen? Ja.

### Vragen (check/meta) VMET: 1

‘Ok wacht even, wat heb ik nou gelezen?’

Totaal vragen: 6

Comments (inhoud) COINH: 6

‘Ok. Dus ze hebben in plaats van dat NI geld moet geven, investeringen nodig vanuit het volk. Eh ‘

‘Dus niet door het gebrek aan handelshulp’

‘Dus het is egoïstischer geworden’

‘Ok. Dus dit is allemaal heel negatief over de euro handelshulp’

‘Ok. Dus die had genoeg van de hulp, die helemaal geen hulp was’

‘Dus hier staat weer NI wil gebruik maken van die zogenaamde factoren’

Comments (meta) COMETA: 11

‘Ok dus dat is het antwoord, nee wacht, nee geen antwoord op die vraag.... Ik ga even doorlezen’

‘Ik lees het even opnieuw’

‘Ik ga nog een keer het hele stuk lezen’

‘Dat begrijp ik’

‘Dat is dus een beetje de kernzin van dit stukje’

‘Ok. Ok. Eh begrepen’

‘Ik lees even de zin opnieuw’

‘Ok ik ga dat stukje nog n keer lezen, want ik begrijp het nog niet’

‘Nog n keer lezen’

‘Ok. Wacht nog n keer die zin lezen’

‘Ok. Dit was de conclusie lijkt me. Ik ga het nu samenvatten’

Totaal comments: 17

Score samenvatting: 7

[Leest titel, begint met inleiding]

‘Ok wacht even, wat heb ik nou gelezen?’

‘Waarom is dat vanuit ontwikkelingshulp een zwaktebod?’

‘Ok dus dat is het antwoord, nee wacht, nee geen antwoord op die vraag.... Ik ga even doorlezen’

‘Ik lees het even opnieuw’

‘Ok. Dus ze hebben in plaats van dat NI geld moet geven, investeringen nodig vanuit het volk. Eh ‘

‘Publieke investeringen? ik weet niet wat publieke investeringen zijn’

‘Hoezo is het indirect?’

‘Ik ga nog een keer het hele stuk lezen’

‘Dat begrijp ik’

‘Dus niet door het gebrek aan handelshulp’

‘Welke minister is dat? Ploumen? Waarschijnlijk’

‘Dat is dus een beetje de kernzin van dit stukje’

‘Ok. Ok. Eh begrepen’

‘Volgens mij is het wond.’

‘Ik lees even de zin opnieuw’

‘Ok ik ga dat stukje nog n keer lezen, want ik begrijp het nog niet’

‘Dus het is egoïstischer geworden’

‘Ok. Dus dit is allemaal heel negatief over de euro handelshulp’

‘Nog n keer lezen’

‘Is het misschien gewoon Barabara van Paassen? Ja. Even doorlezen’

‘Ok. Wacht nog n keer die zin lezen’

‘Ok. Dus die had genoeg van de hulp, die helemaal geen hulp was’

‘Dus hier staat weer NI wil gebruik maken van die zogenaamde factoren’

‘Ok. Dit was de conclusie lijkt me. Ik ga het nu samenvatten’

[Na het lezen]

### ***Samenvatting***

Action Aid zegt dat de handelshulp tot negatieve effecten leidt en laat ongewenste migranten niet stoppen. Ze houden geen rekening met de belangen van de armste groepen (vrouwen, ouderen, zieke mensen).



## **N. VOORTOETS (12:06)**

24 april 2015

Vragen (inhoud) VINH: 0

Vragen (check/meta) VMET: 0

Totaal vragen: 0

Comments (inhoud) COINH: 6

‘Dus er is iets ergs gebeurd’

‘Ok dus mannen doen de meeste dingen’

‘Anne de Vries was een man ofzo, vrouwen hebben wel iets aan het verzet gedaan’

‘Dus de maatschappelijke positie was dus belangrijk bij het verzet’

‘Dus vrouwen moesten vooral voor hun kinderen zorgen, dat was de reden dat ze geen illegaal werk deden. Niet veel vrouwen deden dus illegaal werk, omdat niet veel vrouwen van dit patroon afweken.’

‘Dus in het verzet waren de rol tussen mannen en vrouwen niet heel anders, de vrouwen deden ongeveer hetzelfde’

Comments (meta) COMETA: 3

‘Dat snap ik niet even opnieuw lezen’

‘Ok. Laatste nog een keer’

‘Nog een keer lezen voor mezelf’

Totaal comments: 9

Score samenvatting: 6

Transcript:

[Begint te lezen]

‘Dus er is iets ergs gebeurd’

‘Dat snap ik niet even opnieuw lezen’

‘Ok. Laatste nog een keer’

‘Ok dus mannen doen de meeste dingen’

‘Anne de Vries was een man ofzo, vrouwen hebben wel iets aan het verzet gedaan’

‘Dus de maatschappelijke positie was dus belangrijk bij het verzet’

‘Dus vrouwen moesten vooral voor hun kinderen zorgen, dat was de reden dat ze geen illegaal werk deden. Niet veel vrouwen deden dus illegaal werk, omdat niet veel vrouwen van dit patroon afweken.’

‘Nog een keer lezen voor mezelf’

‘Dus in het verzet waren de rol tussen mannen en vrouwen niet heel anders, de vrouwen deden ongeveer hetzelfde’

‘Ok. Dus hij .... Zijn tekst..’

[Na het lezen]

### **Samenvatting**

Vrouwen in het verzet waren zeldzaam, dit komt omdat zij vaak een andere maatschappelijke functie hadden. Voor de weinige vrouwen was het vooral toeval dat ze in het verzet kwamen en vervulden dezelfde taken als mannen.

---

---

### **N. NATOETS (12:25)**

Handelshulp

5 juni 2015

Vragen (inhoud) VINH: 4

‘Handelshulp? ok hulp voor handel waarschijnlijk’

‘Waarom is het een zwaktebod?’

‘Misschien dat ze dan meer geld hebben ofzo?’

‘Waarom bekommeren ze daar niet om? O ja omdat ze er geen baat hebben bij hun gezondheid alleen maar mensen die gezond genoeg zijn om te werken.’

Vragen (check/meta) VMET: 1

‘Maar wat is het probleem ook al weer?’

Totaal vragen: 5

Comments (inhoud) COINH: 9

‘Ok dus het komt er dus op neer dat handelshulp eigenlijk geen zin heeft’

‘Ok ze denken dus dat geld het niet gaat oplossen.’

‘Dus die mensen verhuizen naar NL omdat die veiligheid, onderwijs, zorg en ec. Mogelijkheden willen hebben’

‘Minder geld dus’

‘Ok. Dus NL probeert het probleem op te lossen en is dus niet efficient want ze roepen alleen maar andere problemen op.’

‘Ok dus het gaat daar slecht in handel’

‘Dus het helpt weer niet, de dingen die ze doen’

‘Ok dus ze willen zo min mogelijk geld geven eigenlijk’

‘Het komt waarschijnlijk omdat ze niks krijgen’

Comments (meta) COMETA: 2

‘Deze zin snap ik niet.’

‘Ik lees het slot ff’

Totaal comments: 11

Score samenvatting: 7

Transcript:

‘Handelshulp? ok hulp voor handel waarschijnlijk’

‘Deze zin snap ik niet.’

‘Waarom is het een zwakgebod?’ (leest verder)

‘Ik lees het slot ff’

‘Ok dus het komt er dus op neer dat handelshulp eigenlijk geen zin heeft’

‘Ok ze denken dus dat geld het niet gaat oplossen.’

‘Maar wat is het probleem ook als weer?’

‘Eh’

‘Dus die mensen verhuizen naar NL omdat die veiligheid, onderwijs, zorg en ec. Mogelijkheden willen hebben’

‘Minder geld dus’

‘Ok. Dus NL probeert het probleem op te lossen en is dus niet efficient want ze roepen alleen maar andere problemen op.’

‘Ehmmm. (lange stilte)’

‘Misschien dat ze dan meer geld hebben ofzo?’

‘Ok dus het gaat daar slecht in handel’

‘Dus het helpt weer niet, de dingen die ze doen’

‘Ehhhhmmm.’

‘Ok dus ze willen zo min mogelijk geld geven eigenlijk’

‘Ehm (lange stilte)’

‘Het komt waarschijnlijk omdat ze niks krijgen’

‘Waarom bekommeren ze daar niet om? O ja omdat ze er geen baat hebben bij hun gezondheid alleen maar mensen die gezond genoeg zijn om te werken.’

### **Samenvatting**

‘Tekst gaat over NI die geld steekt in arme landen, maar het geld biedt alleen maar heil voor bepaalde groepen en onheil voor armen, vrouwen en zieken. Ik denk dat dat het is. De laatste alinea is eigenlijk de samenvatting’

---

### **L. voortoets (4:23 min.)**

24 april

Vragen (inhoud) VINH: 0

Vragen (check/meta) VMET: 0

Totaal vragen: 0

Comments (inhoud) COINH: 3

‘Ok. De tekst gaat voor zover ik nu zie over vrouwen in het verzet’

‘Ok. Hier wordt dus tegenin gegaan dat vrouwen niet zo’n belangrijke rol hadden in het verzet.’

‘Ok. Hier wordt bevestigd dat vrouwen niet zo veel deden.’

Comments (meta) COMETA: 0

Totaal comments: 3

Score samenvatting: 5

Transcript:

[Leest de titel en inleiding]

‘Ok. De tekst gaat voor zover ik nu zie over vrouwen in het verzet’

‘Ok. Hier wordt dus tegengesteld gegaan dat vrouwen niet zo’n belangrijke rol hadden in het verzet.’

‘Ok. Hier wordt bevestigd dat vrouwen niet zo veel deden.’

[Na het lezen]

### **Samenvatting**

‘De tekst gaat dus over het verzet in de WO 2 en dan specifiek over hoe de relatief gezien weinig vrouwen actief meededen aan het verzet, maar dat ze wel degelijk een zeer belangrijke rol speelden.’

---

---

### **L. NA handelshulp (7:30)**

Vragen (inhoud) VINH: 2

Geen idee wat dat is .

‘Ik weet nog steeds niet wat die action aid nou precies is of doet, misschien komt dat later nog.’

Vragen (check/meta) VMET: 0

Totaal vragen: 2

Comments (inhoud) COINH: 8

‘Ok. Wordt meteen al duidelijk dat de schrijver vindt dat investeringen niet gaan helpen om de immigranten tegen te houden.’

‘Nou ja, daar zegt ze het nog een keer.’

‘Ze blijven maar herhalen dat er niet veel geld over is om aan te pakken wat ze willen.’

‘Hier worden nog meer nadelen gegeven. Alleen maar slecht voor je landen daar.’

‘Onze action aid collega’s – komen ze weer’

‘Nu heb ik enig idee wat Action Aid allemaal doet’

‘Na ja, NL investeerders geven heel veel geld en investeren in bedrijven daar maar alleen om zelf meer winst te maken en niet om te helpen, daar probeert Action Aid wat aan te doen.’

‘Na ja, NL is niet goed bezig door alleen maar aan de eigen winst te denken en mensen zogenaamd de kans te bieden terwijl ze eigenlijk alleen maar goedkope oplossingen proberen te vinden voor hun bedrijfsproblemen.’

Comments (meta) COMETA: 3

Maar misschien kom ik daar straks nog achter. Nu eerst even de inleiding'

'Ok. Dat maakt de tekst nu al is duidelijker. Ze hebben het meteen over handelshulp. Nu lees ik het slot.'

'Nu de rest van de tekst lezen.'

Totaal comments: 11

Score samenvatting: 8

Transcript:

1 juni 2015

'Ik ga ff kijken het is geschreven door Barbara van Pasen en Danny Wijnhout en xxx , ze werken kennelijk bij ActionAid29. **Geen idee wat dat is** . Maar misschien kom ik daar straks nog achter. Nu eerst even de inleiding'

'Ok. Dat maakt de tekst nu al is duidelijker. Ze hebben het meteen over handelshulp. Nu lees ik het slot.'

'Nu de rest van de tekst lezen.'

'Ok. Wordt meteen al duidelijk dat de schrijver vindt dat investeringen niet gaan helpen om de immigranten tegen te houden.'

'Nou ja, daar zegt ze het nog een keer.'

'Ze blijven maar herhalen dat er niet veel geld over is om aan te pakken wat ze willen.'

'Hier worden nog meer nadelen gegeven. Alleen maar slecht voor je landen daar.'

'Onze action aid collega's – komen ze weer'

'Ik weet nog steeds niet wat die action aid nou precies is of doet, misschien komt dat later nog.'

'Nu heb ik enig idee wat Action Aid allemaal doet'

'Na ja, NI investeerders geven heel veel geld en investeren in bedrijven daar maar alleen om zelf meer winst te maken en niet om te helpen, daar probeert Action Aid wat aan te doen.'

'Na ja, NI is niet goed bezig door alleen maar aan de eigen winst te denken en mensen zogenaamd de kans te bieden terwijl ze eigenlijk alleen maar goedkope oplossingen proberen te vinden voor hun bedrijfsproblemen.'

**Samenvatting**

Dus de tekst gaat over NI investeert wel geld in armere landen om te laten schijnen de immigrantenstroom tegen te houden en de mensen een beter leven te geven. Maar eigenlijk gaat

het om zichzelf en proberen zoveel mogelijk winst te maken, zo min mogelijk belasting te betalen en zo goedkoop mogelijke arbeidskrachten in dienst te nemen. Er is dus niet genoeg geld om daadwerkelijk iets te doen aan de immigrantenstroom en het zijn vooral private bedrijven die profiteren van de investeringen van Nederland.

---

## **S. voor (11:30)**

24 april 2015

‘Holocaust op school’

Vragen (inhoud) VINH: 5

‘Wie zijn er nou aangewezen als zogenaamde jihadisten?’

‘Ik weet niet wat devies betekent, hier iets met een oplossing.’

‘Wie is wij?’

‘Wat is dat?’

‘Ondere andere naar concentratiekampen, maar wat nog meer?’

Vragen (check/meta) VMET: 0

Totaal vragen: 5

Comments (inhoud) COINH: 3

‘Wij is volgens mij de partij uit Den Haag, Richard de Mos of zoiets’

‘Dat zijn dus waarschijnlijk die excursies’

‘Dat gaat over het meten van het anti-semitisme op scholen’

Comments (meta) COMETA: 4

‘Ok. Dat is de inleiding. Ik heb nog geen duidelijk beeld waar het over gaat gaan’

‘Ok. Het gaat over anti-semitisme op middelbare scholen, zoals de titel luidt, het was nog niet helemaal duidelijk of het daar nou echt over ging.’

‘Ok. Beetje vaag nog.’

‘Dat snap ik niet helemaal.’

Totaal comments: 7

Score samenvatting: 9

Transcript:

(Leest titel en auteurs)

Leest inleiding.

‘Ok. Dat is de inleiding. Ik heb nog geen duidelijk beeld waar het over gaat gaan’

‘Ok. Het gaat over anti-semitisme op middelbare scholen, zoals de titel luidt, het was nog niet helemaal duidelijk of het daar nou echt over ging.’

‘Wie zijn er nou aangewezen als zogenaamde jihadisten?’

‘Ok. Beetje vaag nog.’

‘Ik weet niet wat devies betekent, hier iets met een oplossing.’

‘Wie is wij?’

‘Wij is volgens mij de partij uit Den Haag, Richard de Mos of zoiets’

‘Dat snap ik niet helemaal.’

‘Dat zijn dus waarschijnlijk die excursies’

‘Dat gaat over het meten van het anti-semitisme op scholen’

[Gaat samenvatten...]

### **Samenvatting**

‘Dus samenvatting zou ik denken. Er vindt antisemitisme plaats op middelbare scholen in NL. Dit moet gemonitord worden en mogelijk opgelost worden door excursies naar concentratiekampen of andere gedenkwaardige plekken te organiseren.’

[Vragen tijdens de samenvatten]

‘Wat is dat?’

‘Ondere andere naar concentratiekampen, maar wat nog meer?’

---

### **S. na (15:00)**

29 mei

Handelshulp

Vragen (inhoud) VINH: 8

‘Handelshulp aan wie? Voor wie?’

‘Waarom is het dan vanuit ontwikkelingshulp een zwaktebod?’



‘Agrarische ontwikkeling voor energie? Vaag.’

‘Negatieve effecten?’

‘Wat is Action Aid? Dat is nog niet gezegd.’

‘Zijn de schrijvers van Action Aid?’

‘Mmm.... Dus.... NI. Ik weet niet precies....’

‘Wat wordt er gezegd?’

Vragen (check/meta) VMET: 1

‘Even kijken, wat heb ik tot nu toe gelezen? [Vat al wat samen...dus...’

Totaal vragen: 9

Comments (inhoud) COINH: 12

‘O dus het gaat niet om dat ze geen geld hebben, maar geen kennis om het uit te geven.’

‘Ok dus het gaat niet alleen om geld pompen, maar ook goed onderwijs etc. etc. nodig, niet alleen de 50 mln euro voor Ploumen’

‘Dus natuurlijk is het ok, maar....’

‘Ehm. Ze doen het eigenlijk uit eigenbelang en daar komen veel negatieve factoren bij kijken’

‘Dit is dus allemaal kritiek op beleid Ploumen’

‘Ok. Dus er is meer geld gestopt in de handel en het is niet duidelijk of het wel zo goed zou werken.’

Dat is dus wat in de vorige alinea werd verondersteld’

‘Weer een negatief effect’

‘De auteurs zijn dus van ontwikkelingshulp, maar wel heel kritisch over de manier waarop Nederland ontwikkelingshulp levert’

‘Dat is logisch, dat is mij bekend’

‘Dus een positieve ontwikkeling zo te zien, maar nog wel een negatieve vanwege die accountantskantoren’

‘Ok. Dus NI bedrijven willen alleen maar....’

Comments (meta) COMETA: 3

‘Als het kleine verschuiving betekent... Ik snap die zin niet helemaal, maar het gaat nog steeds om te laten zien, het is niet nuttig’

‘Wacht effe, terug ’ [leest opnieuw passage]

‘Ok. Dit snap ik niet helemaal. Ik snap wat er staat maar wat er nou precies mee wordt bedoeld is een beetje vaag.’

Totaal comments: 15

Score samenvatting: 7

Transcript:

[Lees titel]

‘Handelshulp aan wie? Voor wie?’

‘Waarom is het dan vanuit ontwikkelingshulp een zwaktebod?’

‘O dus het gaat niet om dat ze geen geld hebben, maar geen kennis om het uit te geven.’

‘Waarom Nederlandse bedrijvigheid? ..... (moeilijk te verstaan)’

‘Hele mondvol’

‘Ok dus het gaat niet alleen om geld pompen, maar ook goed onderwijs etc. etc. nodig, niet alleen de 50 mln euro voor Ploumen’

‘Dus natuurlijk is het ok, maar....’

‘Als het kleine verschuiving betekent... Ik snap die zin niet helemaal, maar het gaat nog steeds om te laten zien, het is niet nuttig’

‘Agrarische ontwikkeling voor energie? Vaag.’

‘Ehm. Ze doen het eigenlijk uit eigenbelang en daar komen veel negatieve factoren bij kijken’

‘Even kijken, wat heb ik tot nu toe gelezen? [Vat al wat samen...dus...’

‘Dit is dus allemaal kritiek op beleid Ploumen’

‘Ok. Dus er is meer geld gestopt in de handel en het is niet duidelijk of het wel zo goed zou werken.’

‘Wacht effe, terug ’ [leest opnieuw passage]

‘Negatieve effecten?’

‘Dat is dus wat in de vorige alinea werd verondersteld’

‘Weer een negatief effect’

‘Wat is Action Aid? Dat is nog niet gezegd.’

‘Zijn de schrijvers van Action Aid?’

‘De auteurs zijn dus van ontwikkelingshulp, maar wel heel kritisch over de manier waarop Nederland ontwikkelingshulp levert’

‘Dat is logisch, dat is mij bekend’

‘Dus een positieve ontwikkeling zo te zien, maar nog wel een negatieve vanwege die accountantskantoren’

‘Ok. Dus NI bedrijven willen alleen maar....’

‘Ok. Dit snap ik niet helemaal. Ik snap wat er staat maar wat er nou precies mee wordt bedoeld is een beetje vaag.’

‘Mmm.... Dus.... NI. Ik weet niet precies....’

‘Ok de samenvatting.’

[Na het lezen]

‘Wat wordt er gezegd?’

### **Samenvatting**

‘De 50 mln die minister Ploumen aan Noord-Afrikaanse landen wil schenken, zijn niet effectief. Daar worden dan een aantal argumenten voor gegeven.’

‘De eerste zin is eigenlijk een goede samenvatting, als ik die nog meer samenvat is dat een goeie.’

‘De 50 mln die minister Ploumen in Noord-Afrikaanse wil investeren is uit ontwikkelingsperspectief niet effectief.’

Ik ben klaar meneer.

---

### **M. VOOR (13:11)**

24 april 2015

Vragen (inhoud) VINH: 0

Vragen (check/meta) VMET: 0

Totaal vragen: 0

Comments (inhoud) COINH: 3

‘Ja zo was het vroeger, ja, beetje ouderwets’

‘Dus wat alle verzetsvrouwen deden .... dit is dan weer een tegending ehmm....’

‘Ok. Dit is dus Coen Hilbrink, hij is historicus. Dit is dus een tekst over Coen Hilbrink die.. ehmm. En.. dit is zijn reactie op een ander artikel ehmm... ok en hij wordt dus gerekend door Marjan Stegman die de verzetsvrouwen regelmatig uit de boeken zou houden. Dus even kijken hoor. ‘

Comments (meta) COMETA: 4

‘O ja, cool, Hilbrink, ik zie hier ook een foto van hem’

‘Ik zie dus nu dat de titel weg is, en dat ik het daarom lastig vond om te begrijpen, het gaat dus kennelijk om verzetsvrouwen’

‘Ok. Dat is best wel belangrijk, daar zet ik even iets bij.’

‘Ok ja ik begin de tekst een beetje te snappen.’

Totaal comments: 7

Score samenvatting: 6

Transcript:

‘Ja zo was het vroeger, ja, beetje ouderwets’

‘O ja, cool, Hilbrink, ik zie hier ook een foto van hem’

‘Ik zie dus nu dat de titel weg is, en dat ik het daarom lastig vond om te begrijpen, het gaat dus kennelijk om verzetsvrouwen’

‘Dus ehh ok, ehm’

‘Ok. Dat is best wel belangrijk, daar zet ik even iets bij.’

‘Ok ja ik begin de tekst een beetje te snappen.’

‘Dus wat alle verzetsvrouwen deden .... dit is dan weer een tegending ehmm....’

‘Ok. Dit is dus Coen Hilbrink, hij is historicus. Dit is dus een tekst over Coen Hilbrink die.. ehmm. En.. dit is zijn reactie op een ander artikel ehmm... ok en hij wordt dus gerekend door Marjan Stegman die de verzetsvrouwen regelmatig uit de boeken zou houden. Dus even kijken hoor. ‘

[begint met schrijven] Coen Hilbrink., historicus, geeft in dit artikel een reactie op de opvatting van Marjan Stegman die stelde dat .... [niet te verstaan] ouderwetse kijk heeft op het verzet, zijn reactie is dat ... (commentaar valt weg, schrijft alleen nog maar)

### **Samenvatting**

‘Eerste alinea heb ik uitgehaald waarom hij het artikel heeft geschreven en waar het artikel over gaat. En daarna heb ik naar de laatste alinea gekeken en daar was de conclusie dat hij niet per se kijkt naar de klassieke rolverdeling maar dat die rollen elkaar juist aanvullen en ehm ja dat heb ik samengevoegd... bruggetje tussengebouwd.’

---

---

**M. NA (12:13)**

29 mei 2015

Vragen (inhoud) VINH: 1

ik dacht al: sprake van extra geld?

Vragen (check/meta) VMET: 0

Totaal vragen: 1

Comments (inhoud) COINH: 6

‘Dus eh dit is de inleiding... Ze willen handelshulp in Noord-Afrika.

‘Het gaat dus over de migrantenstroom’

‘Ok dus ze zeggen, met alleen geld kom je er niet.’

‘Dus ja geld is niet genoeg.

‘Egoistisch dus’

‘Dus we investeren alleen met eigen belang en wordt er nationaal geen hulp uit gehaald’

Comments (meta) COMETA: 2

Dat schrijf ik er even naast.’

, ik las het niet goed

Totaal comments: 8

Score samenvatting: 7

Transcript:

Beginnt met lezen van titel en eerste alinea.

‘Dus eh dit is de inleiding... Ze willen handelshulp in Noord-Afrika.

‘Het gaat dus over de migrantenstroom’

‘Ok dus ze zeggen, met alleen geld kom je er niet.’

‘Dus ja geld is niet genoeg. Dat schrijf ik er even naast.’

‘O is er is geen sprake van extra geld, ik las het niet goed, ik dacht al: sprake van extra geld?’

‘Egoistisch dus’

‘Dus we investeren alleen met eigen belang en wordt er nationaal geen hulp uit gehaald’

(Is klaar met lezen)

**Samenvatting**

‘Ok. (lange stilte). Dus die Ploumen die wilt met 50 miljoen euro aan handelshulp bestrijden dat de migranten naar Europa gedreven worden want hij zegt dat de oorlog is en gebrek aan economisch perspectief, maar, het artikel zegt niet want (stilte) (begint met schrijven is hierbij stil).

---

---

## **A. VOORMETING (9:49)**

24 april 2015

Vragen (inhoud) VINH: 1

Coen Hilbrink, geen idee wie dat is.’

Vragen (check/meta) VMET: 1

‘wat staat er nou in de inleiding?’

Totaal vragen: 2

Comments (inhoud) COINH: 6

‘Oja, dat kan.’

‘Dus het waren vooral de mensen die een titel hadden, die rolden in het verzet.’

‘Dus de meeste vrouwen hadden geen hoge positie omdat ze eenmaal niet werkte en kwamen ze ook minder snel terecht bij verzetswerk’

‘Dus het verzet was niet echt iets waar je voor koos’

‘Ok, dus de tekst begon een beetje met de vraag met hoe zit dat met mannelijke historici en hoe zit dat met historici überhaupt en hoe hebben ze de rol van vrouw omschreven in de oorlog en is die minderwaardig hoe die werd omschreven ondanks dat dat misschien niet zo is en ehh zijn rol erin dat hij dat wel heeft gedaan is omdat hij een man is omdat dat ook daadwerkelijk recht is om daarover te schrijven en dat ligt dus niet aan dat hij man is maar omdat daar ook daadwerkelijk over geschreven moest worden omdat ieder mens het waard is om over te schrijven (stilte...)’

‘OK dus het gaat over de rol van vrouwen in de WO2. Ehmm En dan (stilte) gaat het vooral over of dat net zo belangrijk was als dat van de mannen en ‘wat staat er nou in de inleiding?’ ja gaat het gaat om de vraag waarom er nou minder over de vrouwen is geschreven tijdens de WO2 en hij toont aan waarom en hij schrijft juist over hun. Hij toont eerst aan waarom het vrouwen zijn en dan waarom vrouwen niet minder belangrijk zijn. Dus de rol van vrouwen in de WO2 is kleiner dan die van

mannen, maar niet minder belangrijk. Of de rol van van vrouwen in het verzet van de WO2, (ze schrijft nu deze woorden op).

Comments (meta) COMETA ; 2

‘Ok. Er staat dus geen titel en wel 2 plaatjes’

‘Ok. Dus het is geschreven door een man, misschien door de man op het plaatje.’

Totaal comments: 8

Score samenvatting: 6

Transcript

‘Ok. Er staat dus geen titel en wel 2 plaatjes’

‘Dus dat is in de WO2 gemaakt.... en Coen Hilbrink, geen idee wie dat is.’

‘Ok. Dus het is geschreven door een man, misschien door de man op het plaatje.’

‘Oja, dat kan.’

‘Dus het waren vooral de mensen die een titel hadden, die rolden in het verzet.’

‘Dus de meeste vrouwen hadden geen hoge positie omdat ze eenmaal niet werkte en kwamen ze ook minder snel terecht bij verzetswerk’

‘Dus het verzet was niet echt iets waar je voor koos’

‘Ok, dus de tekst begon een beetje met de vraag met hoe zit dat met mannelijke historici en hoe zit dat met historici überhaupt en hoe hebben ze de rol van vrouw omschreven in de oorlog en is die minderwaardig hoe die werd omschreven ondanks dat dat misschien niet zo is en ehh zijn rol erin dat hij dat wel heeft gedaan is omdat hij een man is omdat dat ook daadwerkelijk recht is om daarover te schrijven en dat ligt dus niet aan dat hij man is maar omdat daar ook daadwerkelijk over geschreven moest worden omdat ieder mens het waard is om over te schrijven (stilte...)’

‘OK dus het gaat over de rol van vrouwen in de WO2. Ehmm En dan (stilte) gaat het vooral over of dat net zo belangrijk was als dat van de mannen en ‘wat staat er nou in de inleiding?’ ja gaat het gaat om de vraag waarom er nou minder over de vrouwen is geschreven tijdens de WO2 en hij toont aan waarom en hij schrijft juist over hun. Hij toont eerst aan waarom het vrouwen zijn en dan waarom vrouwen niet minder belangrijk zijn. Dus de rol van vrouwen in de WO2 is kleiner dan die van mannen, maar niet minder belangrijk. Of de rol van van vrouwen in het verzet van de WO2, (ze schrijft nu deze woorden op).

**Samenvatting**

Dus de rol van vrouwen in de WO2 is kleiner dan die van mannen, maar niet minder belangrijk. Of de rol van van vrouwen in het verzet van de WO2,

---

---

## **A. NAMETING (9:36 min.)**

### Vragen (inhoud) VINH: 3

‘Waarom staat handelshulp tussen aanhalingstekens?’

‘Wat moeten ze dan wel doen, zeggen ze?’

‘eh maar je zou zeggen: alle beetje helpen toch?’

### Vragen (check/meta) VMET: 1

‘Wat staat er’

### Totaal vragen: 4

### Comments (inhoud) COINH: 10

‘Ok. Dus het is zwak om in de landen zelf hulp te geven. Ehhmmmm....(stilte)’

‘Dus wat de schrijver zegt is dat niet alleen handelshulp in de zin van economische hulp nodig is maar ook in stabiliteit, veiligheid, perspectief, want anders zullen er alsnog vluchtelingen komen en heeft hulp niet zo veel nut’

‘Dus het beetje geld dat gehaald kan worden uit de potjes die al bestaan eh heeft niet zo veel nut, eh maar je zou zeggen: alle beetje helpen?’

‘Dus eigenlijk wil NL helpen maar doet ie het tegenovergestelde’

‘Dus in plaats van hulp gegeven door de overheid laten ze private bedrijven handel drijven zodat het ec. beter gaat in die landen.’

‘Dus de investeringen die worden gedaan, om het daar economisch beter te maken, werken niet voor de kleine boeren om dat zij te weinig techniek hebben en te weinig hulpbronnen. Dus eigenlijk zegt de tekst dat alle hulp die wij bieden averechts werkt’

‘Dus eigenlijk die aanhalingstekens voor handelshulp zijn er omdat er niet echt hulp is, maar het het tegenovergestelde doet’

‘Dus die jongemannen krijgen hulp, maar de vrouwen blijven achter.’

‘Ok. Dus de tekst gaat over de pogingen van NL om te helpen, maar terwijl ze eigenlijk het tegenovergestelde doet.’

‘De NL ontwikkelingshulp, nee, de Nederlandse handelshulp ehm werkt averechts ehm ..... NL moet ontwikkelingslanden steunen in het opzetten van een goed eigen bestuur en het helpen van de armste groepen. Ok. Klaar.’



Comments (meta) COMETA : 0

Totaal comments: 10

Score samenvatting: 8

Transcript:

‘Waarom staat handelshulp tussen aanhalingstekens?’

‘Ok. Dus het is zwak om in de landen zelf hulp te geven. Ehhmmmm....(stilte)’

‘Dus wat de schrijver zegt is dat niet alleen handelshulp in de zin van economische hulp nodig is maar ook in stabiliteit, veiligheid, perspectief, want anders zullen er alsnog vluchtelingen komen en heeft hulp niet zo veel nut’

‘Dus het beetje geld dat gehaald kan worden uit de potjes die al bestaan eh heeft niet zo veel nut, eh maar je zou zeggen: alle beetjes helpen?’

‘Dus eigenlijk wil NI helpen maar doet ie het tegenovergestelde’

‘Wat staat er?’

‘Dus in plaats van hulp gegeven door de overheid laten ze private bedrijven handel drijven zodat het ec. beter gaat in die landen.’

‘Dus de investeringen die worden gedaan, om het daar economisch beter te maken, werken niet voor de kleine boeren om dat zij te weinig techniek hebben en te weinig hulpbronnen. Dus eigenlijk zegt de tekst dat alle hulp die wij bieden averechts werkt’

‘Dus eigenlijk die aanhalingstekens voor handelshulp zijn er omdat er niet echt hulp is, maar het het tegenovergestelde doet’

‘Dus die jongemannen krijgen hulp, maar de vrouwen blijven achter.’

‘Ok. Dus de tekst gaat over de pogingen van NI om te helpen, maar terwijl ze eigenlijk het tegenovergestelde doet.’

‘De NI ontwikkelingshulp, nee, de Nederlandse handelshulp ehm werkt averechts ehm Maar wat moeten ze dan wel doen Zeggen ze? NI moet ontwikkelingslanden steunen in het opzetten van een goed eigen bestuur en het helpen van de armste groepen. Ok. Klaar.’

### **Samenvatting**

De Nederlandse handelshulp werkt averechts. NI moet ontwikkelingslanden steunen in het opzetten van een goed eigen bestuur en het helpen van de armste groepen. Ok. Klaar.’



## Bijlage 4: Evaluatievragen les 1 en les 2



Quiz name: **Evaluatie self-questioning Les 1**

Date: **05/11/2015**

Question with Most Correct Answers: **#0**

Total Questions: **7**

Question with Fewest Correct Answers: **#0**

---

1. Het zelf vragen stellen heeft mij geholpen om me beter te concentreren op de inhoud van de tekst
- 0/18 ☐ A Helemaal oneens
- 4/18 ☐ B Oneens
- 5/18 ☐ C Neutraal
- 10/18 ☐ D Eens
- 1/18 ☐ E Helemaal eens
- 

2. Het zelf vragen stellen heeft ervoor gezorgd dat ik beter door heb wat ik wel en niet begrijp van een tekst(gedeelte)
- 0/18 ☐ A Helemaal oneens
- 0/18 ☐ B Oneens
- 8/18 ☐ C Neutraal
- 10/18 ☐ D Eens
- 1/18 ☐ E Helemaal eens
- 

3. Het zelf vragen stellen tijdens het lezen zorgde ervoor dat ik de tekst beter begreep
- 0/18 ☐ A Helemaal oneens
- 1/18 ☐ B Oneens
- 11/18 ☐ C Neutraal
- 7/18 ☐ D Eens
- 0/18 ☐ E Helemaal eens
- 

4. De teksten die we hebben gebruikt vond ik
- 2/18 ☐ A heel erg saai en niet nuttig
- 5/18 ☐ B een beetje saai maar wel nuttig
- 6/18 ☐ C okidokie, niet echt een mening
- 1/18 ☐ D interessant maar niet nuttig
- 4/18 ☐ E interessant en nuttig
- 1/18 ☐ F heel erg interessant en nuttig
-

5. De gebruikte teksten vond ik

- 0/18 ☐ A veel te moeilijk  
3/18 ☐ B moeilijk  
12/18 ☐ C ok, goed te doen  
8  
4/18 ☐ D makkelijk  
0/18 ☐ E veel te makkelijk
- 

6. Het observeren van een klasgenoot terwijl hij/zij vragen stelde tijdens het lezen was nuttig

- 0/18 ☐ A Helemaal oneens  
2/18 ☐ B Oneens  
11/18 ☐ C Neutraal  
7/18 ☐ D Eens  
0/18 ☐ E Helemaal eens
- 

7. Het is mij duidelijk wat self-questioning inhoudt en hoe je deze strategie kunt toepassen

- 0/18 ☐ A Helemaal oneens  
1/18 ☐ B Oneens  
5/18 ☐ C Neutraal  
6/18 ☐ D Eens  
6/18 ☐ E Helemaal eens

Quiz name: **Evaluatie self-questioning Les 2**Date: **05/18/2015**Question with Most Correct Answers: **#0**Total Questions: **8**Question with Fewest Correct Answers: **#0**

---

1. Het zelf vragen stellen heeft mij geholpen om me beter te concentreren op de inhoud van de tekst

- 0/8 ☐ A Helemaal oneens  
2/8 ☐ B Oneens  
3/8 ☐ C Neutraal  
4/8 ☐ D Eens  
0/8 ☐ E Helemaal eens
- 

2. Het zelf vragen stellen heeft ervoor gezorgd dat ik beter door heb wat ik wel en niet begrijp van een tekst(gedeelte)

- 0/8 ☐ A Helemaal oneens  
2/8 ☐ B Oneens  
2/8 ☐ C Neutraal  
4/8 ☐ D Eens  
0/8 ☐ E Helemaal eens
- 

3. Het zelf vragen stellen heeft mij geholpen om de tekst beter te begrijpen

- 0/8 ☐ A Helemaal oneens  
2/8 ☐ B Oneens  
5/8 ☐ C Neutraal  
1/8 ☐ D Eens  
0/8 ☐ E Helemaal eens
- 

4. Het zelf vragen stellen heeft geholpen om sneller/beter de tekstsoort en het schrijfdoel vast te stellen

- 0/8 ☐ A Helemaal oneens  
3/8 ☐ B Oneens  
5/8 ☐ C Neutraal  
0/8 ☐ D Eens  
0/8 ☐ E Helemaal eens
- 

5. Het zelf vragen stellen heeft geholpen om sneller/beter de hoofdgedachte van de tekst te formuleren

- 0/8 (A) Helemaal oneens  
2/8 (B) Oneens  
2/8 (C) Neutraal  
3/8 (D) Eens  
1/8 (E) Helemaal eens
- 

6. De lijst met voorbeeldvragen heeft geholpen om zelf goede vragen te stellen

- 0/8 (A) Helemaal oneens  
2/8 (B) Oneens  
5/8 (C) Neutraal  
1/8 (D) Eens  
0/8 (E) Helemaal eens
- 

7. De teksten die we hebben gebruikt vond ik

- 0/8 (A) heel erg saai en niet nuttig  
2/8 (B) een beetje saai maar wel nuttig  
3/8 (C) okidokie, niet echt een mening  
0/8 (D) interessant maar niet nuttig  
1/8 (E) interessant en nuttig  
2/8 (F) heel erg interessant en nuttig
- 

8. De gebruikte teksten vond ik

- 0/8 (A) veel te moeilijk  
0/8 (B) moeilijk  
5/8 (C) ok, goed te doen  
4/8 (D) makkelijk  
0/8 (E) veel te makkelijk

## Bijlage 5: Learner report eindevaluatie



Quiz name: **Eindevaluatie self-questioning**

Date: **06/01/2015**

Question with Most Correct Answers: **#0**

Total Questions: **10**

Question with Fewest Correct Answers: **#0**

---

1. Door deze lessenreeks (4 lessen self-questioning) is mijn leesvaardigheid verbeterd

- 0/21 ☐ A Helemaal oneens  
2/21 ☐ B Oneens  
10/21 ☐ C Neutraal  
1  
9/21 ☐ D Eens  
0/21 ☐ E Helemaal eens
- 

2. Het zelf vragen stellen hielp om me beter te concentreren op de inhoud van de tekst

- 0/21 ☐ A Helemaal oneens  
5/21 ☐ B Oneens  
8/21 ☐ C Neutraal  
8/21 ☐ D Eens  
0/21 ☐ E Helemaal eens
- 

3. Het zelf vragen stellen zorgde ervoor dat ik beter door had wat ik wel en niet begreep van een tekst(gedeelte)

- 0/21 ☐ A Helemaal oneens  
1/21 ☐ B Oneens  
11/21 ☐ C Neutraal  
7/21 ☐ D Eens  
1/21 ☐ E Helemaal eens
- 

4. Het zelf vragen stellen is een nuttige leesstrategie om een tekst beter te begrijpen

- 1/21 ☐ A Helemaal oneens  
2/21 ☐ B Oneens  
14/21 ☐ C Neutraal  
1  
6/21 ☐ D Eens  
2/21 ☐ E Helemaal eens
- 

5. Het was nuttig dat de docent voordeed hoe je vragen kunt stellen voor, tijdens en na het lezen

- 2/21 ☐ A Helemaal oneens

- 1/21 ☐ B Oneens  
3/21 ☐ C Neutraal  
12/21 ☐ D Eens  
1 ☐ E Helemaal eens
- 

6. De lijst met voorbeeldvragen was een goed hulpmiddel om vragen bij teksten te stellen.  
0/21 ☐ A Helemaal oneens  
1/21 ☐ B Oneens  
10/21 ☐ C Neutraal  
1 ☐ D Eens  
2/21 ☐ E Helemaal eens
- 

7. Door het stellen van vragen voor, tijdens en na het lezen ben ik beter in staat om toetsvragen bij een tekst te maken.  
0/21 ☐ A Helemaal oneens  
1/21 ☐ B Oneens  
10/21 ☐ C Neutraal  
1 ☐ D Eens  
9/21 ☐ E Helemaal eens  
0/21 ☐ F Helemaal oneens
- 

8. Over het algemeen vond ik de teksten die we hebben gebruikt  
0/21 ☐ A heel erg saai en niet nuttig  
6/21 ☐ B een beetje saai maar wel nuttig  
8/21 ☐ C okidokie, niet echt een mening  
1/21 ☐ D interessant maar niet nuttig  
8/21 ☐ E interessant en nuttig  
0/21 ☐ F heel erg interessant en nuttig
- 

9. Het aantal lessen dat we hebben besteed aan de training self-questioning is  
1/21 ☐ A veel te weinig  
1/21 ☐ B net iets te weinig  
4/21 ☐ C precies goed  
12/21 ☐ D een beetje te veel  
1 ☐ E veel te veel  
4/21 ☐ F Helemaal oneens
-





