Leren door sorteren!

Joke van Adrichem
Toos van der Smit

Een onderzoek naar het effect van de sorteertaak op het tekstbegrip van leerlingen uit 4 vwo
van het Haags Montessori Lyceum in het kader van de opleiding Master Special Educational Needs, leerroute remedial teaching in het voortgezet onderwijs
Begeleid door: Annelies Popma

Den Haag, 31 mei 2010

Voorwoord

Voor u ligt het rapport van het praktijkonderzoek, dat wij in het kader van het afstuderen voor de Masteropleiding Special Educational Needs geschreven hebben.

Wij hebben gekozen voor een onderzoek naar het effect van de sorteermethode op tekstbegrip van leerlingen in het voorjaar van 2009 toen wij werkten aan de module Nederlands lezen. Wij waren gefrappeerd door het gegeven dat nogal wat leerlingen problemen hebben met tekstbegrip, schooltaal niet begrijpen en evenmin de taal uit schoolboeken. Aangezien tekstbegrip een belangrijke voorspeller is van schoolsucces, heeft een tekort aan tekstbegrip vele negatieve gevolgen voor deze leerlingen.
Prettig was dat dit onderwerp aansloot op onze achtergrond: wij hebben allebei aan de Rijksuniversiteit Utrecht een letterenstudie gevolgd: Joke Duitse Taal- en Letterkunde en Toos een studie Nederlandse Taal- en Letterkunde met de afstudeerrichting Taalbeheersing.

Wij hopen van harte dat de uitkomsten van ons onderzoek ertoe zullen leiden dat meer leerlingen gebruik van de sorteertaak zullen maken en zo hun begrip van zakelijke teksten kunnen verbeteren.

De volgende mensen willen wij in het bijzonder bedanken: Jacob Bijl, onze ‘critical friend’ voor zijn commentaar, Ed Doppenberg voor zijn hulp bij het maken van tabellen en grafieken. Annette de Hoop, de docent Nederlands van de twee 4 vwo groepen op het HML voor haar medewerking aan het onderzoek en Annelies Popma, die ons namens Onderwijscentrum VU begeleid heeft. Chris Ros en Boudewijn Buitenhek, leerlingen van het technisch team bedanken wij voor de video-opnames. Ten slotte willen wij alle leerlingen van groep 4V2 bedanken voor hun inzet en enthousiasme.

Wij hopen dat de inhoud van dit rapport u zal boeien en wensen u plezier toe bij het lezen.

Den Haag, 31 mei 2010

Joke van Adrichem
Rubberplantage 13
2612 EP DELFT
Tel: 015- 2135815
a3chem@kpnplanet.nl
Studentnummer: 2138048

Toos van der Smit
Stalpertstraat 47
2597 RP Den Haag
Tel: 070-3246188
aamvandersmit@kpnplanet.nl
Studentnummer: 2135185

Inhoudsopgave

pagina

	Inhoudsopgave		**3**
	Samenvatting		**5**
1	**Inleiding**		**7**
	1.1	De aanleiding voor het onderzoek	7
	1.2	De achtergrond van het onderzoek	8
	1.3	De opbouw van dit rapport	9
2	**De theorie**		**11**
	2.1	Leesstrategieën	11
	2.2	Begrijpend lezen	12
	2.3	Toetsing van tekstbegrip	14
	2.4	Conclusie	16
3	**Het onderzoek**		**17**
	3.1	De onderzoeksvragen	17
	3.2	De opzet van het onderzoek	17
		3.2.1 De onderzoeksgroep	17
		3.2.2 Het type onderzoek	18
4	**De resultaten van het onderzoek**		**21**
	4.1	Indeling volgens het organisatorisch continuüm	21
	4.2	De lessenserie	23
	4.3	Zelfstandig werken met de sorteertaak	25
	4.4	De resultaten van voor- en nameting in beide groepen	25
	4.5	De ontwikkeling van de resultaten	27
	4.6	De ontwikkeling van de resultaten bij de zwakkere leerlingen	29
	4.7	De ontwikkeling van de resultaten bij de overige leerlingen	29
	4.8	Het verschil in resultaat tussen open en multiplechoicevragen	29
		4.8.1 Het aandeel van de open en multiplechoicevragen per categorie	30
	4.9	Het aantoonbaar gebruik van leesstrategieën	33
	4.10	De ervaringen van leerlingen met de sorteertaak	33

5 **Conclusies en aanbevelingen** **37**
5.1 Conclusies 37
5.2 Aanbevelingen 41

6 Literatuur **43**

7 Bijlagen **47**

Bijlage 1: De planning van het onderzoek 47
Bijlage 2: De normering van de voor- en nameting en indeling in niveaus 48
Bijlage 3: Materiaal les 1 49
Bijlage 4: Materiaal les 2 53
Bijlage 5: Materiaal les 3 56
Bijlage 6: De gestructureerde opdracht 60
Bijlage 7: De opdracht voor de evaluatie 64

Samenvatting

Onderzocht is het effect van de sorteermethode op het tekstbegrip van leerlingen uit 4 vwo van het Haags Montessori Lyceum in een pretest posttest controlgroup design. Dit onderwerp is gekozen omdat nogal wat leerlingen problemen hebben met tekstbegrip en de taal in schoolboeken niet begrijpen. De sorteermethode is een instrument om tekstbegrip van leerlingen te verbeteren bij Nederlands, de moderne vreemde talen, filosofie en de zaakvakken. Beter tekstbegrip zal leiden tot betere resultaten van de leerlingen.
De vaardigheid in begrijpend lezen is een belangrijke voorspeller van schoolsucces. Geringe leesvaardigheid veroorzaakt achterblijvende schoolresultaten ten opzichte van de cognitieve mogelijkheden van leerlingen. Dit speelt niet alleen bij de talen, maar ook bij de zaakvakken en de exacte vakken die 'taliger' geworden zijn. Uit onderzoek blijkt dat de vaardigheid in begrijpend lezen op alle schooltypen significant samenhangt met de beheersing van leesstrategieën. In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs lijkt leesonderwijs toetsgericht. Tekstbegrip wordt gedefinieerd als toetsen kunnen maken met multiplechoicevragen en niet als leren welke kennis en vaardigheden inzetbaar zijn om een tekst te begrijpen. Er zijn meerdere methoden om tekstbegrip te toetsen. Onderzoek wijst uit dat de sorteertaak het meest geschikte instrument zou kunnen zijn om tekstbegrip te toetsen. Deze methode biedt leerlingen een strategie die hen uitdaagt om actief met een tekst om te gaan. Deze methode is betrouwbaar en valide. Leerlingen vinden de methode prettig om mee te werken, omdat het op puzzelen lijkt. Daarom is voor de sorteertaak gekozen in dit onderzoek.
De onderzoeksvraag luidt: *leidt gebruik van de sorteertaak tot verschil van inzicht in zakelijke teksten bij leerlingen uit 4 vwo van het Haags Montessori Lyceum?*
In het onderzoek hebben controlegroep en interventiegroep beide een voormeting en nameting gedaan. De interventiegroep heeft drie instructielessen in de sorteermethode gehad, de controlegroep drie lessen volgens de traditionele methode.
De conclusie is dat de sorteertaak een positief effect heeft op het tekstbegrip. De leerlingen in beide groepen zijn vooruitgegaan, maar de leerlingen in de interventiegroep hebben aanzienlijk meer vooruitgang geboekt. De leerlingen uit beide groepen die bij de voormeting net onder het gemiddelde scoorden laten exact dezelfde ontwikkeling zien. Opvallend is dat de leerlingen die een onvoldoende resultaat behaalden, zich sterk verbeterd hebben na oefening met de sorteertaak. Ze zijn meer vooruitgegaan dan de leerlingen uit de controlegroep. Verder is het verschil in resultaat tussen open en multiplechoicevragen onderzocht. De conclusie is dat de leerlingen in beide groepen vooruitgegaan zijn, maar dat de leerlingen in de interventiegroep bij de open vragen aanzienlijk meer vooruitgang geboekt hebben. De leerlingen maken door het werken met de sorteertaak aantoonbaar gebruik van de strategieën ´belangrijke begrippen markeren´ en ´informatie in een schema plaatsen´. Zij ervaren werken met de sorteertaak als positief: het is nuttig en niet vervelend, maar het vraagt wel veel tijd.

1 Inleiding

In dit onderzoek is het effect van de sorteertaak op het tekstbegrip bij leerlingen in 4 vwo van het Haags Montessori Lyceum (HML) onderzocht. Een veel gehoorde klacht van docenten van het HML en het Gymnasium Haganum luidt dat leerlingen zakelijke teksten onvoldoende begrijpen. En dat leerlingen betere resultaten zouden kunnen behalen, als ze zich meer in de aangeboden teksten zouden verdiepen.

1.1 De aanleiding voor het onderzoek

Op het Gymnasium Haganum en het Haags Montessori Lyceum leeft de gedachte dat veel leerlingen in de bovenbouw van het vwo niet bewust gebruikmaken van leesstrategieën en zakelijke teksten niet in voldoende mate kunnen analyseren, omdat

- ze hoofd- en bijzaken onvoldoende onderscheiden
- ze (vaste) tekststructuren niet herkennen
- ze signaalwoorden niet herkennen of benutten
- ze de communicatieve context (de kwaliteit van de bron, het medium, de auteur et cetera) niet herkennen.

Zakelijke teksten zijn in het voortgezet onderwijs teksten die afkomstig zijn uit kwaliteitskranten en opiniebladen en die scholen gebruiken bij de vakken Nederlands, maatschappijleer, geschiedenis, economie en filosofie. Deze teksten komen voor in de bronnen(boeken) van verschillende vakken. Ook bij de moderne vreemde talen gebruikt men dergelijke teksten om de leesvaardigheid te oefenen.

In dit onderzoek is gekozen voor 4 vwo als onderzoeksgroep, omdat in dit leerjaar de voorbereiding op het Centraal Examen begint. De leerlingen moeten voor dit examen Nederlands een zakelijke tekst kunnen begrijpen, analyseren en samenvatten. Het betreft teksten van 1500 tot 2000 woorden. Tekstanalyse is een doel bij Nederlands en de moderne vreemde talen. Tekstanalyse is een middel bij de andere hierboven genoemde vakken.
Een aantal collega´s Nederlands, maatschappijleer, geschiedenis, economie en filosofie klaagt erover dat veel leerlingen niet zelfstandig een tekst kunnen begrijpen. Veel leerlingen hebben tijdens de lessen aangegeven dat zij tekstbegrip en tekstanalyse lastige onderdelen vinden. Verder hebben zij dikwijls de idee dat zij voor deze vakonderdelen niet kunnen trainen, of dat training hierin geen effect heeft. ´Je kunt het of je kunt het niet´ is wel gezegd.

1.2 De achtergrond van het onderzoek

In het rapport *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht* staat: `Lezen is misschien wel de belangrijkste van de taalvaardigheden die leerlingen bij het vak Nederlands leren. Goed kunnen lezen is een noodzakelijke voorwaarde voor het adequaat functioneren op school (vooral ook bij alle andere vakken waar Nederlandstalig onderwijsleermateriaal wordt gebruikt), in een vervolgstudie, in een baan en in het alledaagse leven als Nederlands burger.(…) Ze moeten geleerd hebben uit geschreven teksten zelfstandig informatie op te nemen, te verwerken en op waarde te schatten voor hun leesdoel en (eventuele) doelen in het verlengde daarvan´ (Bonset & Braaksma, 2008, p. 81).

De vaardigheid in begrijpend lezen is een belangrijke voorspeller voor schoolsucces. Algemeen wordt onderkend dat begrijpend lezen een cruciale vaardigheid is voor schoolsucces, niet alleen binnen het primair onderwijs maar ook voor de schoolloopbaan daarna. Scholen voor voortgezet onderwijs, en ook alle opleidingen die daarop volgen, vereisen immers een behoorlijke vaardigheid in het opnemen van informatie via teksten (Overmaat, Roeleveld & Ledoux, 2002). ´It is not uncommon to find that reading comprehension ability is highly correlated with school performance in subjects as diverse as literature and science. Moreover, reading comprehension seems to account in large part for the high correlations in performance on different school subject areas (…). In other words, reading comprehension seems to be the major common denominator in most school learning´ (Daneman, 1991).

Een te geringe leesvaardigheid veroorzaakt achterblijvende schoolresultaten ten opzichte van de cognitieve mogelijkheden van leerlingen. Op elk schooltype in het voortgezet onderwijs is ongeveer 20% van de brugklasleerlingen onvoldoende in staat de teksten die op school worden aangeboden met begrip te lezen (Hacquebord, 2004). Tekstbegrip is het belangrijkste onderdeel bij Nederlands en de moderne vreemde talen. Het Centraal Examen bij Nederlands en de moderne vreemde talen bestaat hoofdzakelijk uit tekstbegrip. Tekstbegrip is een voorwaarde voor succes bij vakken als maatschappijleer, geschiedenis, aardrijkskunde, economie en filosofie. In een enquête van Hacquebord onder 138 vakdocenten geven de meeste docenten een schatting op van 20 - 40% leerlingen met taalproblemen bij het (eigen) vak. Hacquebord concludeert dat docenten in redelijke tot grote mate ervaren dat leerlingen problemen hebben met de taaleisen van het eigen vak. Dit bewustzijn van taalproblemen bij het vakonderwijs hangt waarschijnlijk samen met de toenemende taligheid van het vakonderwijs. 72% van de vakdocenten bevestigt dat ´een goede Nederlandse taalvaardigheid belangrijk is voor mijn vak´ en 54% antwoordt bevestigend op de stelling dat het eigen vak de afgelopen jaren steeds ´taliger´ is geworden (Hacquebord, 2004).
Ook de exacte vakken in het voortgezet onderwijs zijn in de afgelopen decennia taliger geworden. In de jaren zeventig is bijvoorbeeld het vak wiskunde ingrijpend veranderd door de invoering van de realistische reken- en wiskundedidactiek. Wiskunde- opgaven worden vanaf het begin in een linguïstische context aangeboden opdat de leerlingen zelf de wiskunde (her)ontdekken. Hierdoor is de hoeveelheid taal in de opgaven in vergelijking met het traditionele wiskunde- onderwijs sterk toegenomen. Bovendien moeten leerlingen

volgens deze didactiek meer praten, naar elkaar luisteren en met elkaar overleggen, om zo samen actief met wiskunde bezig te zijn (Prenger, 2005).

In dit onderzoek wordt de leerlingen een instrument aangeboden om hun tekstbegrip te verbeteren bij Nederlands en de moderne vreemde talen, filosofie en de zaakvakken. In dit onderzoek wordt het effect van dit instrument op hun tekstbegrip gemeten.
Beter tekstbegrip betekent een beter resultaat voor de leerlingen. Betere resultaten voor de leerlingen betekenen ook betere resultaten voor de vakken en de school.

1.3 De opbouw van dit rapport

In dit rapport zal hoofdstuk 2 het theoretisch kader van het onderzoek beschrijven. Achtereenvolgens komen theorieën over leesstrategieën aan bod, een beschrijving van de processen die spelen bij het lezen en begrijpen van een tekst en de verschillende methoden om tekstbegrip te toetsen. Dan volgen een conclusie en de formulering van de onderzoeksvraag.
In hoofdstuk 3 komt het onderzoek zelf aan bod: de opzet, de onderzoeksgroep en het type onderzoek.
In hoofdstuk 4 staan de resultaten van het onderzoek beschreven. De prestaties worden weergegeven in termen van het organisatorisch continuüm van Struiksma. Aangegeven is in welke categorie leerlingen uit interventiegroep en controlegroep scoren op de voor- en nameting. Dan volgen voor de interventiegroep de beschrijving van de lessenserie voorzien van observaties en de periode van zelfstandig werken met het stappenplan. Vervolgens komt de ontwikkeling die leerlingen tussen voor- en nameting laten zien aan de orde. Te zien is hoe de leerlingen gescoord hebben op de open respectievelijk de multiplechoicevragen. Ook is te zien welke ontwikkeling de leerlingen per categorie doorgemaakt hebben. Wie zijn er vooruit gegaan, wie gelijk gebleven en wie zijn achteruit gegaan en in welke mate?
Ten slotte komen de resultaten met betrekking tot het gebruik van leesstrategieën aan de orde en de wijze waarop de leerlingen het werken met de sorteertaak ervaren hebben.
Hoofdstuk 5 bevat conclusies en een aantal aanbevelingen.
Hoofdstuk 6 bevat een overzicht van geraadpleegde en geciteerde literatuur.
In hoofdstuk 7 treft u de bijlagen aan.

2 De theorie

2.1 Leesstrategieën

Bimmel & Van Schooten (2000) hebben de relatie tussen leesvaardigheid en de beheersing van leesstrategieën onderzocht bij leerlingen uit het derde leerjaar van vmbo, havo en vwo. Uit hun onderzoek blijkt dat de vaardigheid in het begrijpend lezen op alle schooltypen significant samenhangt met de beheersing van leesstrategieën. Het gaat om de strategieën:

- structuurmarkerende verbindingswoorden zoeken,
- begin en einde van een alinea lezen om de tekstinhoud te voorspellen,
- passages met hoge informatieve waarde zoeken en markeren
- tekstinhouden voorspellen aan de hand van titels en tussenkopjes.

Zij constateren een negatief verband tussen de houding ten aanzien van het nut van leesstrategieën enerzijds en de beheersing van leesstrategieën en de vaardigheid in het begrijpend lezen anderzijds.
In deze studie bleken de getrainde leerlingen winst geboekt te hebben op hun kennis van lezen en leesstrategieën, maar deze kennis werd niet zichtbaar in een betere beheersing van de strategieën en evenmin in een betere leesvaardigheid (Kaldeway, 1999). De leerlingen waren weinig enthousiast over de strategieën ´begin en einde lezen van alinea´s´ en over ´voorkennis over het onderwerp´ en ´de opbouw van de tekst activeren door titels en tussenkopjes te bestuderen´. Daarom heeft Bimmel in een tweede studie de opzet veranderd (Bimmel, 2001).

De gehanteerde leesstrategie werd:

- in een tekst belangrijke informatie zoeken bij de hoofdgedachte van de tekst (sleutelfragmenten)
- zelf vragen bedenken bij een tekst (´questioning´)
- de belangrijkste informatie uit een tekst in een schema plaatsen waaruit verbanden blijken (´semantic mapping´)
- letten op structuurmarkerende verbindingswoorden en zo greep krijgen op de logische verbanden in een tekst (scharnierwoorden).

Ook de werkwijze werd in de tweede studie gewijzigd. De leerlingen werkten in tweetallen in de reguliere lessen. De toetsresultaten telden mee voor het rapport en de onderzoeker zelf trainde de leerlingen. Ook werd expliciet aandacht besteed aan het toepassen van leesstrategieën voor het uiteindelijke doel: een tekst begrijpend lezen.
Deze training had een positief effect op de leesvaardigheid Nederlands.

Guthrie is van mening dat vlot lezen een voorwaarde is voor de toepassing van leesstrategieën. Verder is het van belang dat leerlingen de kans krijgen om leesstrategieën te automatiseren. Langdurige instructie in deze strategieën aan leerlingen is noodzakelijk. Hij vindt dat adequaat leesstrategieën kunnen toepassen een langdurig en complex proces is dat tot op de universiteit aandacht moet krijgen (Guthrie, 2004).

Ook Vernooy geeft het belang aan van vlot kunnen lezen. Hij benadrukt daarnaast het belang van een goede woordenschat (www.onderwijsmaakjesamen.nl, april 2010). Hij definieert begrijpend lezen als volgt:

Begrijpend lezen = [(woordenschat x vlot lezen) x begrijpend leesstrategieën]

In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs bestaat het onderwijs in tekstbegrip veelal uit het behandelen van eindexamenteksten. Het leesonderwijs lijkt voornamelijk toetsgericht. Tekstbegrip wordt gedefinieerd als het kunnen maken van toetsen met meerkeuzevragen en niet als het leren welke kennis en vaardigheden ingezet kunnen worden om een tekst te begrijpen (Bonset, 2008). Docenten en methodes zouden zich beter kunnen richten op het aanleren van strategieën.

Volgens Vernooy, wiens opvattingen aansluiten bij die van Bimmel, moet de instructie van leesstrategieën er als volgt uitzien:

- de bedoeling van de strategie uitleggen
- de leerkracht doet de leesstrategie voor
- de leerkracht past de strategie toe samen met de leerlingen
- de leerkracht begeleidt de toepassing van de strategie door de leerlingen naar een steeds grotere mate van zelfstandigheid
- de leerling past de strategie zelfstandig toe in alledaagse leessituaties.

2.2 Begrijpend lezen

Wat is begrijpend lezen eigenlijk?
Schijf zegt hierover het volgende: ´begrijpend lezen vooronderstelt activering van vele soorten kennis over grafeem- foneemkoppelingen, morfologie, orthografie, woordbetekenissen, zinsbouw, de syntactische functie van woorden, de structurering van teksten, de pragmatiek en het onderwerp van de tekst. Een lezer moet bovendien al deze informatie met elkaar in verband brengen. Voor het tot stand komen van tekstbegrip zijn deze kennis en vaardigheden echter niet voldoende, ook de attitude van de lezer ten opzichte van lezen en de tekst speelt een rol ´(Schijf, 2009, p. 129).
Wat moet een lezer in zijn hoofd tot stand brengen om tot het vereiste begrip te komen? Vanuit een procesbenadering is tekstbegrip te zien als een complexe vaardigheid, en begrijpend lezen als een complex proces van informatieverwerking. Het verwerken van een tekst komt tot stand door een voortdurende interactie tussen verwerkingsprocessen van zogenaamde lagere orde (woordherkenning, zinsverificatie, woordproductie en zinsbouw) en hogere orde (metacognitieve kennis over tekstkenmerken en toepassing van lees- en schrijfstrategieën), die corresponderen met verschillende niveaus waarop teksten kunnen worden verwerkt. De schoolse leesvaardigheid die van leerlingen van 10 tot 18 jaar wordt gevraagd, betreft de volledige en zelfstandige verwerking van leerboekteksten op minimaal de eerste drie niveaus van tekstverwerking.

Het gaat hierbij om:
1 het beschrijvende niveau.
Op dit niveau hoeft de lezer informatie in de tekst slechts ´letterlijk´ te begrijpen. Het gaat om tekstbegrip op microniveau: woordkennis of taalbegrip op zinsniveau.
2 *Het structurerende niveau*.
Op dit niveau moet een leerling informatie uit verschillende zinnen of tekstgedeelten, meestal binnen een alinea adequaat kunnen combineren. Op dit mesoniveau moet de lezer afleidingen kunnen maken en tekstverbanden kunnen begrijpen en is er sprake van een interactie tussen lagere en hogere ordeprocessen: kennis en automatische verwerking van met name functiewoorden zoals verbindingswoorden, anafora en signaalwoorden enerzijds, en het maken van interferenties anderzijds. Anafora zijn woorden die terugverwijzen naar personen, handelingen, tijd, ruimte en gebeurtenissen, bij voorbeeld persoonlijke voornaamwoorden en zelfstandige naamwoorden. Ze zorgen voor samenhang in een tekst.
3 Het *tekstuele* niveau.
Op dit macroniveau gaat het om het begrip van de tekst in zijn geheel ofwel het begrijpen van de hoofdgedachte, de globale opbouw, de functie en de strekking van een tekst. Dit begrip komt met name tot stand op basis van hogere ordeprocessen: kennis van de wereld en van (vak)concepten, kennis van tekststructuur en -functie.
4 *Het boventekstuele niveau*.
Dit wordt aangeduid als het evaluerende niveau. Leerlingen moeten de informatie uit verschillende teksten met elkaar vergelijken en verbanden kunnen leggen (Bogaert, Devlieghere, Hacquebord, Rijkers, Timmermans & Verhallen, 2008, p. 18 en 19).

Uit neurobiologisch onderzoek blijkt dat er niet een specifiek leescentrum in de hersenen aanwezig is. Men onderscheidt drie soorten systemen die met elkaar samenwerken tijdens het lezen: herkenningssystemen, strategische systemen en affectieve systemen. Dit ondersteunt de visie dat bij het lezen naast cognitieve en metacognitieve aspecten ook motivationele aspecten een rol spelen (Meyer & Rose, 1998).
Ook Schijf onderschrijft het belang van attitude bij begrijpend lezen. Als lezers te weinig gemotiveerd zijn de informatie uit een tekst in zich op te nemen, wordt deze niet begrepen. Bij een goede motivatie en een strategische leesaanpak kan het gebruik van metacognitieve kennis betere resultaten opleveren (Schijf, 2009, p. 129). Tekstbegrip meten betekent dat de tekstrepresentatie die de lezer geconstrueerd heeft, geoperationaliseerd moet worden. Een docent wil weten hoe goed een leerling een tekst begrepen heeft en of hij in staat is geweest om de informatie uit diverse zinnen te integreren in en te verbinden met de bestaande kennisstructuur in zijn hoofd. Op alle vier de hiervoor beschreven niveaus moet de leerling actief zijn. Begrip op het beschrijvende en structurerende niveau is eenvoudiger te meten dan begrip op het tekstuele en boventekstuele niveau.

2.3 Toetsing van tekstbegrip

Er zijn verschillende methoden voor de toetsing van tekstbegrip in de moedertaal en in de moderne vreemde talen.
Bij de methode multiplechoice of open vragen krijgt de leerling een tekst met multiplechoice of open vragen voorgelegd. Het CITO gebruikt deze methode al lange tijd voor toetsen en examens. Kintsch (1998) noemt deze methode ´question asking´. De leerling moet kiezen uit een aantal voorgelegde antwoorden of zelf een open antwoord formuleren. Deze methode test begrip op beschrijvend en structurerend niveau, micro- en mesoniveau, een enkele vraag heeft betrekking op tekstueel niveau, dus macroniveau (Hacquebord, 2004).

Een andere methode is de gatentekst of ´cloze test´, ontwikkeld door Taylor (Taylor, 1953). In de ´cloze test´ is ieder achtste woord uit een tekst weggelaten. De leerling moet de ontbrekende woorden invullen, alleen letterlijk correcte woorden worden goed gerekend. Het CITO gebruikt deze methode in combinatie met de eerste methode in examens en toetsen van de moderne vreemde talen. Het is niet duidelijk op welk niveau de ´cloze test´ tekstbegrip meet, want het is onduidelijk of de leerling genoeg heeft aan het oppervlakteniveau of aan de betekenisrepresentatie of toch het diepere situatiemodel moet inschakelen (Kamalski et al. 2005). Het oppervlakteniveau komt in grote lijnen overeen met het beschrijvende en structurerende niveau van Bogaert. Betekenisrepresentatie komt in grote lijnen overeen met het tekstuele niveau en het diepere situatiemodel met het boventekstuele niveau (Bogaert et al. 2008).

Een meer recent ontwikkelde methode is de ´mental model´ taak. Deze is afkomstig uit de psychologie - en niet uit de taalwetenschap zoals de voorgaande methodes - en wordt pas sinds kort toegepast op teksten (McNamara, 2001). De docent kiest een aantal sleutelbegrippen uit de tekst en legt de leerlingen een oningevuld stroomschema voor. Dit schema geeft relaties uit de tekst weer. De leerling moet de sleutelbegrippen op de juiste plaats in het stroomschema plaatsen. Bij deze methode is de leerling actief op beschrijvend, structurerend en tekstueel niveau. Deze methode helpt de leerling een representatie te maken van de gelezen tekst.

De sorteertaak is ook recent ontwikkeld en afkomstig uit de psychologie. In 1996 hebben McNamara, Kintsch, Songer & Kintsch deze methode in een onderzoek gebruikt voor tekstbegrip. De leerling krijgt sleutelbegrippen uit de tekst aangereikt en moet deze concepten in groepjes plaatsen op basis van de verbanden in de tekst. De sorteertaak is vrijer dan de ´mental model´ taak omdat de leerling de begrippen op zijn eigen manier mag categoriseren. Deze methode toetst of de leerling belangrijke verbanden heeft weten te leggen. Bij de sorteertaak is de leerling actief op beschrijvend, structurerend en tekstueel niveau.

Kamalski, Sanders, Lentz & Van den Bergh hebben in 2005 een vergelijkend onderzoek uitgevoerd naar deze vier methoden onder 400 leerlingen uit 4 vwo en 6 vwo. Zij hebben de betrouwbaarheid en validiteit van deze vier methoden onderzocht en zich daarbij de volgende vragen gesteld:

1 Hoe is de interne betrouwbaarheid van de methode?
2 Meten de vier methoden alle tekstbegrip (validiteit)?
3 Meten de vier methoden begrip en niet een andere factor die er veel op lijkt?
4 Maakt de methode voldoende onderscheid tussen twee verschillende jaarlagen op school?

Ad 1: alle vragen moeten tekstbegrip meten en dus een hoge onderlinge samenhang hebben.
Ad 4: de leerlingen uit 6 vwo moeten het beter doen dan leerlingen uit 4 vwo.

De methode met multiplechoice en open vragen is intern niet betrouwbaar gebleken. De variatie tussen leerlingen bleek vrijwel helemaal afhankelijk van de tekst. Het was eerder de tekst die het resultaat bepaalde dan de capaciteiten van het kind. De ´cloze test´ was wel intern betrouwbaar, differentieerde wel tussen de twee niveaus maar differentieerde te weinig tussen leerlingen in een leerjaar. De ´mental model´ taak onderscheidde goed tussen de twee niveaus, mat tekstbegrip, maar scoorde op betrouwbaarheid nogal laag.
De sorteertaak had een acceptabele interne betrouwbaarheid, differentieerde uitstekend tussen groep 4 en 6, en de variatie binnen een leerjaar was prima. De sorteertaak voldeed dus op alle punten. Daarnaast merkten de leerlingen uit dit onderzoek op dat zij het werken met de sorteertaak prettig vonden, omdat het leek op puzzelen en omdat zij het gevoel hadden dat zij niets fout konden doen.
In hun conclusie hebben Kamalski et al. (2005) aangegeven dat de resultaten van het experiment erop leken te wijzen dat de sorteertaak het meest geschikte instrument zou kunnen zijn om tekstbegrip te meten.

Welke betekenis hebben deze resultaten nu voor de toetsing van tekstbegrip in het voortgezet onderwijs? Nieuw theoretisch en empirisch werk, zoals in dit experiment, suggereert dat het zeer de moeite waard is om systematisch na te gaan wat de mogelijkheden zijn voor de sorteertaak. Kamalski is in haar proefschrift uitgebreider ingegaan op de vier methoden om tekstbegrip te toetsen.
Zij schrijft over de constructie van de sorteertaak ´(…) the crucial criterion for constructing the sorting tasks was that the keywords had to be open to multiple categorizations on the basis of common sense. In other words, the answer could not be so obvious that reading the text would become unnecessary. Although many aspects of the practical realization of the sorting task may differ, this one aspect is constant and crucial for sorting tasks´ (Kamalski, 2007).

2.4 Conclusie

De sorteertaak biedt de leerlingen een strategie die hen uitdaagt om actief met een tekst om te gaan, op beschrijvend, structurerend en tekstueel niveau. Werken met de sorteermethode leidt dus tot een representatie van de tekst op betekenisniveau.
Kamalski heeft aangetoond dat de sorteertaak betrouwbaar en valide is.
Het gegeven dat de leerlingen uit haar onderzoek het werken met de sorteertaak prettig vonden - het lijkt op puzzelen- en de idee hebben dat zij het niet fout kunnen doen, spreekt ons aan. Motivatie en attitude van de leerling spelen een belangrijke rol bij het begrijpen van teksten (Meyer & Rose, 1998 en Schijf, 2009).
De sorteermethode helpt leerlingen hun tekstanalyse te verbeteren en bestrijdt de opvatting ´je kunt het of je kunt het niet´. Daarom is deze sorteermethode tot onderwerp van dit onderzoek gekozen.

3 Het onderzoek

3.1 De onderzoeksvragen

Leidt gebruik van de sorteermethode tot verschil van inzicht in zakelijke teksten bij leerlingen uit 4 vwo van het Haags Montessori Lyceum?

De bovengenoemde onderzoeksvraag leidt tot de volgende vragen:

1. Wat is het effect van de sorteertaak op het tekstbegrip van de interventiegroep, vergeleken met het effect van de traditionele methode op het tekstbegrip van de controlegroep?
2. Wat is het effect van de sorteertaak op het tekstbegrip van de leerlingen in de interventiegroep met de score D en E op de voormeting, vergeleken met het effect van de traditionele methode op het tekstbegrip van de leerlingen in de controlegroep met score D en E?
3. Wat is het effect van de sorteertaak op het tekstbegrip van de leerlingen in de interventiegroep met de score A, B of C op de voormeting, vergeleken met het effect van de traditionele methode op het tekstbegrip van de leerlingen in de controlegroep met score A, B of C?
4. Welk resultaat behalen de leerlingen van de controle- en de interventiegroep bij de antwoorden op open vragen respectievelijk multiplechoicevragen bij de voormeting?
5. Welk resultaat behalen de leerlingen van de controle- en de interventiegroep bij de antwoorden op open vragen respectievelijk multiplechoicevragen bij de nameting?
6. Leidt de sorteertaak bij de interventiegroep tot aantoonbaar gebruik van leesstrategieën?
7. Hoe ervaren leerlingen het werken met een sorteertaak?

3.2 De opzet van het onderzoek

3.2.1 De onderzoeksgroep

Het onderzoek is uitgevoerd in 4 vwo, omdat in dit leerjaar de voorbereiding op het Centraal Examen begint, dat hoofdzakelijk bestaat uit tekstbegrip.
In het lesprogramma van dit leerjaar besteedt de leerkracht aandacht aan het onderdeel tekstanalyse en leesvaardigheid, zoals tekstsoorten, tekststructuur, de schrijfdoelen van de auteur en de functie van alinea´s. Andere onderdelen gedurende dit leerjaar zijn zakelijk schrijven, literatuur, presenteren en betogen. De sectievoorzitter Nederlands heeft ons gevraagd een onderzoek naar tekstbegrip in de bovenbouw te houden vanwege de slechte

resultaten die de leerlingen uit dit leerjaar behalen voor proeven tekstbegrip. De proeven die de leerlingen maken, behoren tot de methode *Taallijnen*. In de vragen bij de teksten moeten leerlingen laten zien dat zij de tekst begrijpen en kunnen analyseren. Dit gebeurt uitsluitend door open vragen en niet door meerkeuzevragen. De leerlingen lijken niet erg gemotiveerd voor dit onderdeel, ook niet na het behalen van een slecht resultaat. Zij gaan er wat fatalistisch mee om: ´je kunt het of je kunt het niet´. Zij zien blijkbaar geen verband tussen de training tijdens de lessen en de proeven die zij maken.

Uit de jaarlaag 4 vwo van het Haags Montessori Lyceum hebben twee groepen van elk ongeveer 25 leerlingen deelgenomen aan het onderzoek. Om de variabele ´doceerstijl´ gelijk te houden, zijn de twee groepen 4V met dezelfde docent gekozen: 4V1 en 4V2.

3.2.2 Het type onderzoek

Om na te gaan of de sorteermethode effectief is bij leerlingen van groep 4 vwo is een pretest posttest controlgroup design toegepast. Dit betekent dat er voor dit onderzoek een controle- en een interventiegroep is. Beide groepen doen een voormeting. Daarna vindt in één groep de interventie plaats. Als afsluiting vindt in beide groepen een nameting plaats. De voormeting is uitgevoerd bij twee groepen op het Haags Montessori Lyceum, 4V2 is de interventiegroep en 4V1 is de controlegroep.
Voor de voor- en nameting zijn teksten gekozen uit het havo- examen Nederlands. Hierbij is gebruik gemaakt van de examens die uitgewerkt zijn in de bundel Examentraining Nederlands 2010, van L&M educatief (Broekema, 2010). Deze teksten zijn met veel zorg ontwikkeld door de examencommissie Nederlands van het CITO. Het zijn gestandaardiseerde teksten.
In dit onderzoek zijn onderwerpen gekozen die naar ons idee de leerlingen zouden aanspreken. De teksten van de voor- en nameting behandelen een algemeen sociologisch thema en houden zo de tekstvariabele zoveel mogelijk gelijk. In dit onderzoek is alleen het onderdeel tekstverklaring gebruikt en niet de samenvatting.

In een serie van drie lessen van 80 minuten heeft de interventiegroep met de sorteertaak gewerkt. Na een introductie door de onderzoekers over de sorteertaak hebben zij in deze lessenserie teksten geanalyseerd met behulp van een sorteertaak. Tijdens de eerste les hebben zij met de tekst ‘Donor worden, dat doe je voor jezelf!’, tekst 1 uit het havo-examen Nederlands 2007 geoefend.
In de andere twee lessen hebben de leerlingen met teksten voor het vak maatschappijleer geoefend, die zij voor een schoolexamen maatschappijleer moeten bestuderen, hoofdstuk 8 ‘Burgerlijk recht en rechtsbescherming’ uit Thema’s maatschappijleer en het artikel ´Oprukkend populisme ondermijnt de parlementaire democratie´ van A. C. Zijderveld, gepubliceerd in het Financieele Dagblad van 10 november 2007. De leerlingen hebben steeds volgens het stramien van *denken, delen en uitwisselen* gewerkt. Eerst hebben zij de tekst individueel gelezen, daarna hebben zij de tekst in twee- of viertallen besproken. Vervolgens was er een klassikale bespreking.

Na de introductie heeft de eigen docent Nederlands de lessen verzorgd. De onderzoekers hebben zich beperkt tot observatie, vragen van leerlingen beantwoorden en af en toe een vraag stellen. De resultaten van de observatie zijn gebruikt als input voor de volgende les.

Voor de periode tussen les 3 en de nameting is een gestructureerde opdracht ontworpen waarmee de leerlingen uit 4V2 zelfstandig konden oefenen met de sorteertaak bij de aanpak van zakelijke teksten bij het vak maatschappijleer (zie bijlage 6). De leerlingen konden bij drie docenten, de eigen docent Nederlands, de onderzoeker en de docent maatschappijleer, hun uitwerking bespreken in een keuze- uur. Dit werk viel verder buiten het onderzoek.

De controlegroep is niet geobserveerd. Deze groep heeft drie lessen tekstbegrip gehad van de eigen docent Nederlands volgens de traditionele methode van open en multiplechoicevragen. Wel zijn dezelfde teksten gebruikt als bij de interventiegroep.

Na zes weken heeft de nameting in de interventiegroep en de controlegroep plaatsgevonden. De voor- en nameting tellen mee voor de beoordeling van het vak Nederlands. Van alle lessen die tot het onderzoek behoren zijn video-opnames gemaakt. Na de drie lessen over de sorteertaak is de leerlingen gevraagd om te beschrijven hoe ze het werken met de sorteertaak ervaren hebben.
Bijlage 1 geeft de planning van het onderzoek aan.

4 De resultaten van het onderzoek

De voormeting: in klas 4V1 hebben 26 van de 28 leerlingen meegedaan aan de voormeting. De leerlingen konden in totaal 19 punten behalen. De gemiddelde score was 9.35. De norm voor deze meting is afgeleid van de CITO- normering voor dit examen (zie bijlage 2). De gemiddelde score van de voormeting komt overeen met de score 23.4 van de CITO-normering. Deze score correspondeert met het cijfer 5.3.
In groep 4V2 hebben 26 van de 27 leerlingen meegedaan aan de voormeting. De leerlingen konden in totaal 19 punten behalen. Hun gemiddelde score was 9.00. De norm voor deze meting is afgeleid van de CITO- normering voor dit examen. Deze gemiddelde score komt overeen met de score 22.5 van de CITO- normering. Deze score correspondeert met het cijfer 5.1.

4.1 Indeling volgens het organisatorisch continuüm

Voor dit onderzoek is er geen normreferentie voor de twee groepen die meegedaan hebben met de metingen. Er is gekozen om de prestaties weer te geven in termen van het organisatorisch continuüm van Struiksma om de zwakste leerlingen te kunnen onderscheiden.
´De Onderwijsraad (1999) heeft gepleit voor de invoering van minimum en voldoende standaarden. Het onderwijs dient zo ingericht te zijn, dat driekwart van de leerlingen voldoet aan de geformuleerde voldoende standaard. Daarnaast wordt een minimumstandaard geformuleerd waaraan nog eens minimaal 15% voldoet. Als we de huidige praktijk van het basisonderwijs als uitgangspunt nemen, dan past het onderscheid tussen voldoende en minimumstandaard op de niveau-indeling van het CITO- leerlingvolgsysteem. Deze niveaus worden aangeduid met de letters A t/m E:
Groep A: goed tot zeer goed, ±25% hoogst scorende leerlingen.
Groep B: ruim voldoende tot goed, ±25% net boven het gemiddelde.
Groep C: matig tot voldoende, ±25% net onder het gemiddelde.
Groep D: zwak tot matig, ±15% ruim onder het gemiddelde.
Groep E: zwak tot zeer zwak, ±10% laagst scorende leerlingen.
Groep A + B + C vormen samen 75% van de leerlingen. Zij voldoen aan de voldoende standaard, de D- leerlingen voldoen aan de minimumstandaard´ (Struiksma, 2005).

In bijlage 2 staat de normering van de voor- en nameting en daarbij de indeling in niveaus volgens het continuüm. De normering is afgeleid van de scoretabel van het examen havo 2006. De teksten van de voor- en nameting zijn die van het Centraal Examen en herexamen Nederlands voor havo 2006. Hoewel het continuüm van Struiksma eigenlijk gebruikt wordt voor het basisonderwijs, is hier in dit onderzoek toch voor gekozen. Het CITO heeft bij de invoering van de Tweede Fase voortgangstoetsen ontwikkeld voor het voortgezet onderwijs, waarbij de prestaties van de leerlingen ook ingedeeld werden in niveaus van A

tot en met E. Ook Hacquebord deelt de prestaties van leerlingen op tekstbegrip in niveaus lopend van A tot en met E in (Hacquebord, 2004).
In tabel 1 is de verdeling van open en multiplechoicevragen te zien van de teksten van respectievelijk de voor- en nameting. In paragraaf 4.8 wordt dit verder besproken.

	Multiplechoicevragen	Open vragen
Voormeting	12 vragen, 12 punten	3 vragen, 7 punten
Nameting	14 vragen, 14 punten	2 vragen, 5 punten

Tabel 1: Verdeling vragen

In tabel 2 en 3 zijn de resultaten van de leerlingen uit 4V1 en 4V2 op de voormeting weergegeven volgens de indeling van het continuüm van Struiksma. Alleen de resultaten van de leerlingen die zowel aan de voor- als aan de nameting hebben meegedaan, worden hier weergegeven. In 4V1 is bijna de helft van de leerlingen uitgevallen. 40,9% van de leerlingen had de score D, 4,5% van de leerlingen behaalde de score E. In 4V2 viel bijna 60% uit op de voormeting. 42,3% van de leerlingen had de score D, 15,4% van de leerlingen had de score E.

Categorie	Aantal leerlingen	Percentage	Norm continuüm
Totaal	22		
A	0	0%	25%
B	1	4,5%	25%
C	11	50%	25%
D	9	40,9%	15%
E	1	4,5%	10%

Tabel 2: Indeling voormeting controlegroep 4V1

Categorie	Aantal leerlingen	Percentage	Norm continuüm
Totaal	26		
A	0	0%	25%
B	0	0%	25%
C	11	42,3%	25%
D	11	42,3%	15%
E	4	15,4%	10%

Tabel 3: Indeling voormeting interventiegroep 4V2

In tabel 4 en 5 zijn de resultaten van de leerlingen van 4V1 en 4V2 op de nameting weergegeven volgens de indeling van het continuüm van Struiksma. In 4V1 behaalde 18,2% de score D. Categorie E is nu leeg. Het aantal leerlingen in categorie D is meer dan gehalveerd ten opzichte van de voormeting. In 4V2 behaalde 15,4% de score D.

Categorie E is leeg. Het aantal leerlingen in categorie D is meer dan gehalveerd ten opzichte van de voormeting.

Categorie	Aantal leerlingen	Percentage	Norm continuüm
Totaal	22		
A	1	4,5%	25%
B	7	31,8%	25%
C	10	45,5%	25%
D	4	18,2%	15%
E	0	0%	10%

Tabel 4: Indeling nameting controlegroep 4V1

Categorie	Aantal leerlingen	Percentage	Norm continuüm
Totaal	26		
A	4	15,4%	25%
B	8	30,8%	25%
C	10	38,5%	25%
D	4	15,4%	15%
E	0	0%	10%

Tabel 5: Indeling nameting interventiegroep 4V2

4.2 De lessenserie

Het doel van de lessen was om de leerlingen ertoe te verleiden om een strategie te gebruiken die effectief lijkt te zijn en die prettig is om mee te werken (Kamalski et al., 2005). Met deze strategie zouden zij na deze lessen een instrument ter beschikking hebben om een studietekst zelfstandig aan te pakken. In de lessenserie was de opbouw van meer begeleid naar meer zelfstandig werken met de sorteertaak.

Les 1:
De leerlingen zaten in tafelgroepen van vier, die zij zelf gekozen hadden. Na een korte instructie hebben de leerlingen een tekst en een sorteerschema- taak gekregen (zie bijlage 3). Zij hebben individueel de tekst gelezen. Daarna moesten zij individueel tenminste drie deelonderwerpen benoemen en bijbehorende begrippen onderbrengen in cirkels. Op deze manier zouden zij actief met de tekst bezig zijn. Ter ondersteuning kregen de leerlingen een lijst met de relevante begrippen uitgereikt.
Hierna hebben zij opdracht gekregen om hun eigen uitwerking te vergelijken met die van de leden van de tafelgroep. Ten slotte moesten zij per groep zien te komen tot een gezamenlijke uitwerking. Deze hebben zij op een flap gezet. Aan het eind van de les zijn alle flappen klassikaal besproken door de docent. Zie bijlage 3 voor het lesmateriaal van les 1.

Observatie
De leerlingen hebben zeer geconcentreerd gelezen. Verder was opvallend dat de leerlingen nadat zij de lijst met woorden gekregen hadden, niet meer in de tekst keken, maar zich beperkten tot deze lijst. Het ingeleverde materiaal laat zien dat er onderlinge discussie is geweest over de inhoud van de teksten en dat zij tot goed begrip gekomen zijn van de tekst. De opdracht van een presentatie per tafelgroep bevorderde de discussie.

Les 2
In de tweede les hebben de leerlingen gewerkt met een tekst die zij moesten kennen voor het schoolexamen maatschappijleer dat twee dagen daarna zou plaatsvinden. Hiervoor is gekozen om de motivatie van de leerlingen voor het lezen en analyseren van de tekst te vergroten. In deze les hebben de leerlingen weer in zelfgekozen tafelgroepen van vier gewerkt en met meer zelfstandigheid dan in les 1. Ze hebben bij aanvang de tekst gekregen, en de opdracht om belangrijke begrippen in de tekst te markeren. Nadat zij zelf belangrijke begrippen gemarkeerd hadden, kregen zij een lijst met begrippen uitgereikt waarop de begrippen in willekeurige volgorde stonden. Zij moesten hun begrippen vergelijken met die op de lijst. Daarna zijn de belangrijke begrippen kort klassikaal besproken door de docent. De docent benoemde hierna de drie deelonderwerpen en gaf de leerlingen opdracht om hun begrippen onder te brengen bij het passende deelonderwerp. Per tafelgroep moesten zij komen tot een uitwerking. Vervolgens moesten de leerlingen voor een deelonderwerp de chronologische lijn aangeven met behulp van een casus. In tweetallen moesten zij de casus presenteren.

Observatie
In deze les hebben de leerlingen zeer geconcentreerd gewerkt aan de sorteertaak. De leerlingen pasten uit eigen beweging de strategie ´tussenkopjes lezen´ toe, waardoor zij op het verkeerde been werden gezet, omdat het ging om een journalistieke tussenkop en geen structurerende. De opdracht om in de tekst belangrijke begrippen te markeren, leidde tot inzicht, wat bleek tijdens de klassikale bespreking. Tijdens de presentaties bleek dit ook uit hun antwoorden op inhoudelijke vragen van de docenten. Na de les wilden de meeste leerlingen hun gemarkeerde tekst en het sorteerschema meenemen voor de voorbereiding van hun schoolexamen. De keuze voor een tekst voor het schoolexamen maatschappijleer lijkt goed geweest te zijn. Zij werkten gemotiveerd aan de tekst.
Zie bijlage 4 voor het lesmateriaal van les 2.

Les 3:
Ook in deze les is een beschouwende tekst van het vak maatschappijleer aangeboden, die de leerlingen voor een schoolonderzoek in juni 2010 moeten kennen. In deze les werkten de leerlingen in tweetallen en met meer zelfstandigheid aan de sorteertaak. De tekst is uitgereikt met een sorteerschema waarop twee deelonderwerpen stonden aangegeven. De leerlingen hebben zelf woorden gemarkeerd en deze ondergebracht bij de gegeven deelonderwerpen. De laatste cirkel vormde een restcategorie.
De tweede opdracht was om een ´stroomschema´ in te vullen door bevorderende en belemmerende factoren aan te geven voor een bepaalde maatschappelijke ontwikkeling. In tweetallen zijn de uitwerkingen klassikaal gepresenteerd.

Observatie
De leerlingen vonden het ingewikkeld om de lijn van de argumentatie in een schema weer te geven en vonden deze beschouwende tekst uit Het Financieele Dagblad moeilijker dan de voorafgaande teksten in les 1 en 2. Toch stemde het resultaat tot tevredenheid. De producten gaven blijk van voldoende inzicht in deze moeilijke tekst.
Zie bijlage 5 voor de lesopzet van les 3.

4.3 Zelfstandig werken met de sorteertaak

Het plan was dat de leerlingen in de les maatschappijleer een tekst zouden analyseren met behulp van de sorteertaak, begeleid door de docent maatschappijleer en een onderzoeker. Helaas kwam de les te vervallen door ziekte van de docent. Verder heeft niet één leerling in een keuze-uur een uitwerking van een tekst besproken. De redenen hiervoor zullen zijn: het lustrum, werk aftekenen voor het derde verslag, het rapport op het HML, de buitenlandreizen en de maatschappelijke stage van twee weken in Roemenië.
Dit had tot gevolg dat het zelfstandig werken met de sorteermethode is vervallen.
Er was geen mogelijkheid om de onderzoeksperiode uit te breiden.

De gestructureerde opdracht
Voor het zelfstandig werken is een stappenplan voor het werken met de sorteertaak ontworpen, dat de leerlingen na de lessen uitgereikt gekregen hebben. Dit plan geeft stapsgewijs aan hoe leerlingen met de sorteertaak een tekst kunnen analyseren. In dit plan wordt het belang van ´handelen aan de tekst´ benadrukt door de opdracht belangrijke begrippen te markeren. Het geeft ook aanwijzingen welke sorteertaak bij welke tekstsoort past. Voorbeelden van tekstsoorten zijn aangegeven. Tenslotte zijn twee voorbeelden van uitwerkingen toegevoegd (zie bijlage 6).

4.4 De resultaten van voor- en nameting in beide groepen

Voormeting 4V1 en 4V2
Alleen de leerlingen die zowel meegedaan hebben aan de voormeting als aan de nameting, zijn opgenomen in het onderzoek. Dit betekent dat in de controlegroep 4V1 22 leerlingen meegedaan hebben en in de interventiegroep 4V2 26 leerlingen.

Op de voormeting scoorde niet één van de 48 leerlingen in 4V1 en 4V2 in categorie A, goed tot zeer goed, de hoogste 25%. Slechts één leerling (2,1%) behaalde een score in de categorie B, net boven het gemiddelde. 22 leerlingen (45,8%) behaalden een score C, net onder het gemiddelde. 20 leerlingen (41,7%) behaalden een score D, zwak tot matig, ruim onder het gemiddelde. 5 leerlingen (10,4%) behaalden de score E, zwak tot zeer zwak.

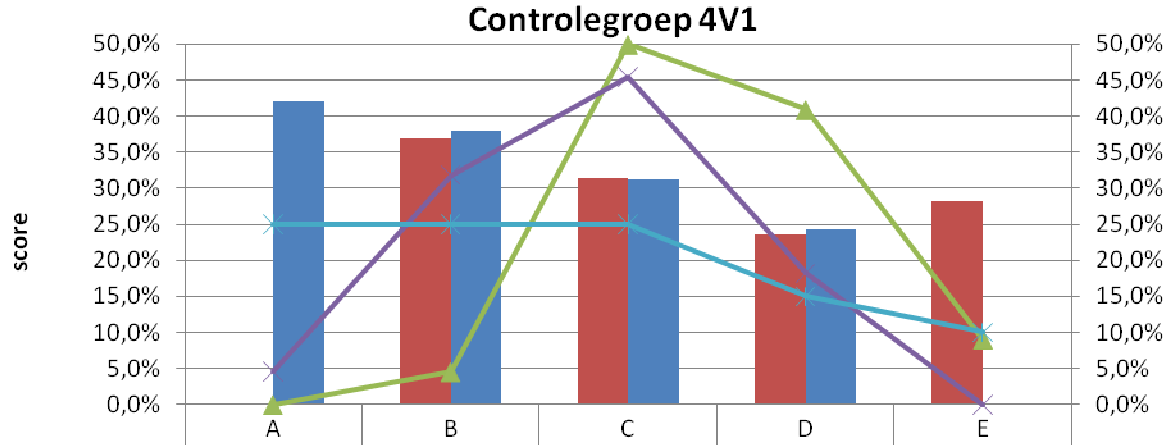
Voormeting controlegroep 4V1
Op de voormeting scoorde niet één leerling in categorie A. Eén leerling scoorde in categorie B (4,5%), 11 leerlingen in C (50%), 9 leerlingen in D (40,9%) en één leerling in E (4,5%).

Voormeting interventiegroep 4V2
Op de voormeting scoorde niet één leerling in de categorieën A en B. 11 leerlingen scoorden in categorie C (42,3%), eveneens 11 leerlingen scoorden in D (42,3%) en 4 leerlingen in E (15,4%).

Nameting controlegroep 4V1
Op de nameting scoorde één leerling (4,5%) uit 4V1 in de categorie A, 7 leerlingen (31,8%) scoorden in de categorie B, 10 leerlingen (45,5%) scoorden in de categorie C, 4 leerlingen (18,2%) scoorden in de categorie D. Niemand scoorde in de categorie E.

Nameting interventiegroep 4V2
Op de nameting scoorden 4 leerlingen (15,4%) uit 4V2 in de categorie A, 8 leerlingen (30,8%) scoorden in de categorie B, 10 leerlingen (38,5%) scoorden in de categorie C, 4 leerlingen (15,4%) scoorden in de categorie D. Niemand scoorde in de categorie E.

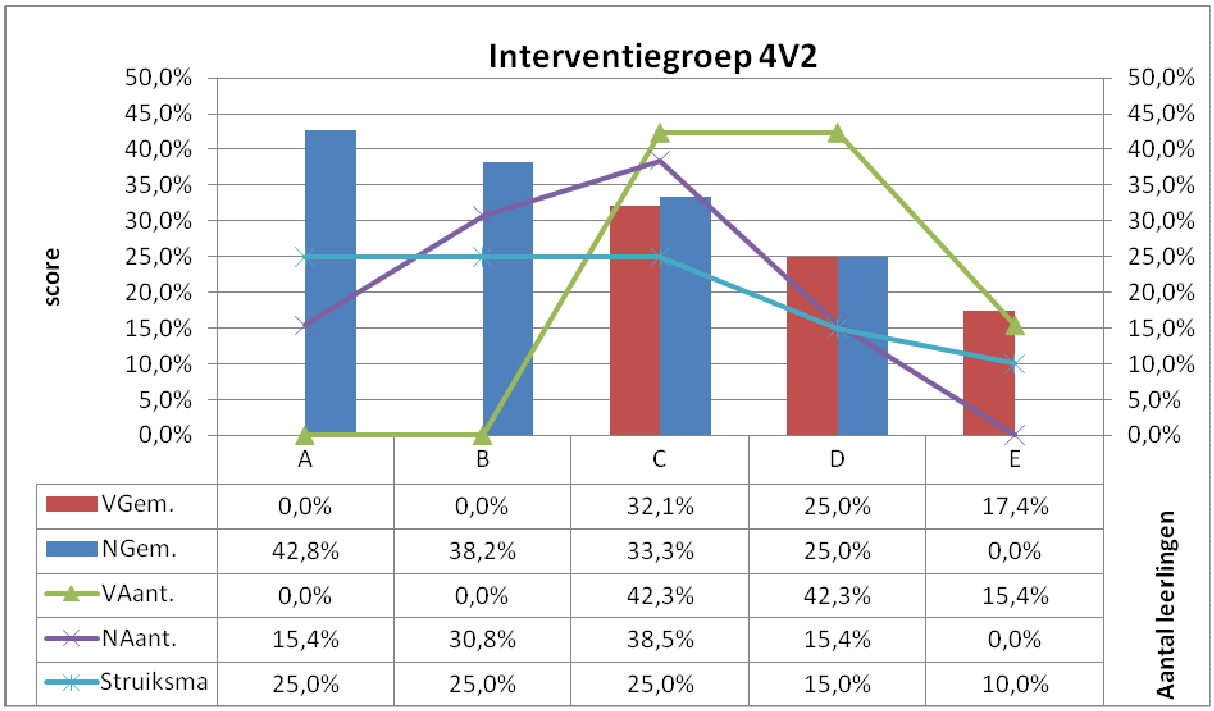
Figuur 1 geeft voor de controlegroep en de interventiegroep twee gegevens weer.
Het staafdiagram toont aan welk percentage van de in totaal te scoren 100,0% elke categorie scoort op de voor- en nameting.
Het lijndiagram geeft aan welk percentage van de leerlingen per categorie vertegenwoordigd is.
Als referentielijn wordt ook het percentage van het organisatorisch continuüm van Struiksma aangegeven.



	A	B	C	D	E
VGem.	0,0%	36,8%	31,5%	23,6%	28,2%
NGem.	42,1%	38,0%	31,2%	24,3%	0,0%
VAant.	0,0%	4,5%	50,0%	40,9%	9,1%
NAant.	4,5%	31,8%	45,5%	18,2%	0,0%
Struiksma	25,0%	25,0%	25,0%	15,0%	10,0%

Aantal leerlingen

Figuur 1



	A	B	C	D	E
VGem.	0,0%	0,0%	32,1%	25,0%	17,4%
NGem.	42,8%	38,2%	33,3%	25,0%	0,0%
VAant.	0,0%	0,0%	42,3%	42,3%	15,4%
NAant.	15,4%	30,8%	38,5%	15,4%	0,0%
Struiksma	25,0%	25,0%	25,0%	15,0%	10,0%

Figuur 2

Figuur 1 en 2: Resultaten voor- en nameting 4V1 en 4V2.
Staafdiagram: de gemiddelde score per categorie.
Lijndiagram: de vertegenwoordiging van het aantal leerlingen per categorie.
VGem: het gemiddelde van de voormeting.
NGem: het gemiddelde van de nameting.
VAant: aantal leerlingen bij de voormeting per categorie.
NAant: aantal leerlingen bij de nameting per categorie.
Struiksma: de verdeling volgens het organisatorisch continuüm van Struiksma.

4.5 De ontwikkeling van de resultaten

De controlegroep 4V1

De leerling uit de controlegroep 4V1 die op de voormeting in de categorie E scoorde, is bij de nameting in categorie B terecht gekomen.
Van de 9 leerlingen die in categorie D scoorden op de voormeting, zijn er 3 in categorie D gebleven, 4 in categorie C terecht gekomen en 2 in B. Van de 11 leerlingen die in categorie C scoorden, is er één naar D gegaan, 6 leerlingen zijn in C gebleven, 3 zijn naar B gegaan en één naar A. De leerling die in categorie B scoorde, is in B gebleven.
Dus: het resultaat van één leerling (4,5%) is achteruit gegaan, van categorie C naar D. Het resultaat van 10 leerlingen (45,5%) is gelijk gebleven. Het resultaat van 7 leerlingen (31,8%) is verbeterd , namelijk één categorie opgeschoven. Het resultaat van 3 leerlingen (13,6%) is verbeterd, twee categorieën omhoog gegaan. Het resultaat van één leerling (4,5%) is verbeterd, drie categorieën omhoog gegaan van E naar B (zie tabel 6).
In 4V1 is 4,5% achteruitgegaan, 45,5% gelijk gebleven, 50% is vooruit gegaan.

Aantal leerlingen	-1 niveau	gelijk niveau	+1 niveau	+2 niveaus	+3 niveaus	+4 niveaus
1	4,5%					
10		45,5%				
7			31,8%			
3				13,6%		
1					4,5%	
0						0%

Tabel 6: ontwikkeling van de resultaten van de controlegroep 4V1

De interventiegroep 4V2

Van de leerlingen uit 4V2 die op de voormeting in de categorie E scoorden, is er één bij de nameting in categorie C terecht gekomen, 2 zijn in B terecht gekomen en één in A. Van de leerlingen die in categorie D scoorden op de voormeting, zijn er 3 in categorie D gebleven, 3 in categorie C terecht gekomen, 3 in B en 2 in A.

Van de leerlingen die in categorie C scoorden, is er één naar D gegaan, 6 leerlingen zijn in C gebleven, 3 zijn naar B gegaan en één naar A.

Dus: het resultaat van één leerling (3,8%) is achteruit gegaan, één categorie gedaald van C naar D.

Het resultaat van 9 leerlingen (34,6%) is gelijk gebleven. Het resultaat van 6 leerlingen (23%) is verbeterd , namelijk één categorie opgeschoven. Het resultaat van 5 leerlingen (19,2%) is verbeterd, twee categorieën omhoog gegaan. Het resultaat van 4 leerlingen (15,4%) is verbeterd, drie categorieën omhoog gegaan. Eén leerling (3,8%) is vier categorieën gestegen van E naar A (zie tabel 7).

In 4V2 is 3,8% achteruitgegaan, 34,6% gelijk gebleven, 61,4% is vooruit gegaan.

Aantal leerlingen	-1 niveau	gelijk niveau	+1 niveau	+2 niveaus	+3 niveaus	+4 niveaus
1	3,8%					
9		34,6%				
6			23%			
5				19,2%		
4					15,4%	
1						3,8%

Tabel 7: ontwikkeling van de resultaten van de interventiegroep 4V2

De interventie groep heeft zich meer verbeterd dan de controlegroep.

4.6 De ontwikkeling van de resultaten bij de zwakkere leerlingen

De controlegroep 4V1
Op de voormeting scoorden 10 leerlingen (45,4%) uit de controlegroep 4V1 in de categorie D en E. De leerling uit 4V1 die op de voormeting in de categorie E scoorde, is bij de nameting in categorie B (4,5%) terecht gekomen. Van de 9 leerlingen die in categorie D scoorden in de voormeting zijn er 2 (9,0%) zijn in B gebleven en 4 (18,0%) in C terecht gekomen en 2 (9,0%) in B. De leerling die op de voormeting in de categorie E scoorde, heeft zich verbeterd. Van de leerlingen die in de categorie D scoorden zijn er 3 (13,5%) gelijk gebleven en hebben 6 (27,0%) zich verbeterd.

De interventiegroep 4V2
Op de voormeting scoorden 15 leerlingen (57,7%) uit de interventiegroep 4V2 in de categorie D en E. Van de leerlingen uit 4V2 die op de voormeting in de categorie E scoorden, is er één (3,8%) bij de nameting in categorie A terecht gekomen, 2 (7,7%) zijn in B terecht gekomen en één (3,8%) in C. Van de leerlingen die in categorie D scoorden op de voormeting, zijn er 3 (11,5%) in categorie D gebleven, 3 (11,5%) in categorie C terecht gekomen, 3 (11,5%) in B en 2 (7,7%) in A. Alle leerlingen die op de voormeting in de categorie E scoorden, hebben zich verbeterd. Van de leerlingen die in de categorie D scoorden zijn er 3 (11,5%) gelijk gebleven en hebben 8 (30,8%) zich verbeterd.

4.7 De ontwikkeling van de resultaten bij de overige leerlingen

Wat is er gebeurd met de leerlingen uit de categorieën A, B en C?

De controlegroep 4V1
Van de leerlingen in categorie C is er één (4,5%) achteruit gegaan, 6 (27,0%) zijn gelijk gebleven, 4 leerlingen (18,0%) hebben zich verbeterd.

De interventiegroep 4V2
Van de leerlingen in categorie C is er één (3,8%) achteruit gegaan, 6 (23%) zijn gelijk gebleven, 4 (15,4%) hebben zich verbeterd. Niet één leerling uit 4V2 scoorde op de voormeting in de categorieën A en B.

4.8 Het verschil in resultaat tussen open en multiplechoicevragen

Bij de voormeting konden de leerlingen in theorie 7 punten (36,8%) behalen op de open vragen en 12 punten (63,2%) op de multiplechoicevragen.
Bij de nameting konden de leerlingen in theorie 5 punten (26,3%) behalen op de open vragen en 14 punten (73,7%) op de multiplechoicevragen.

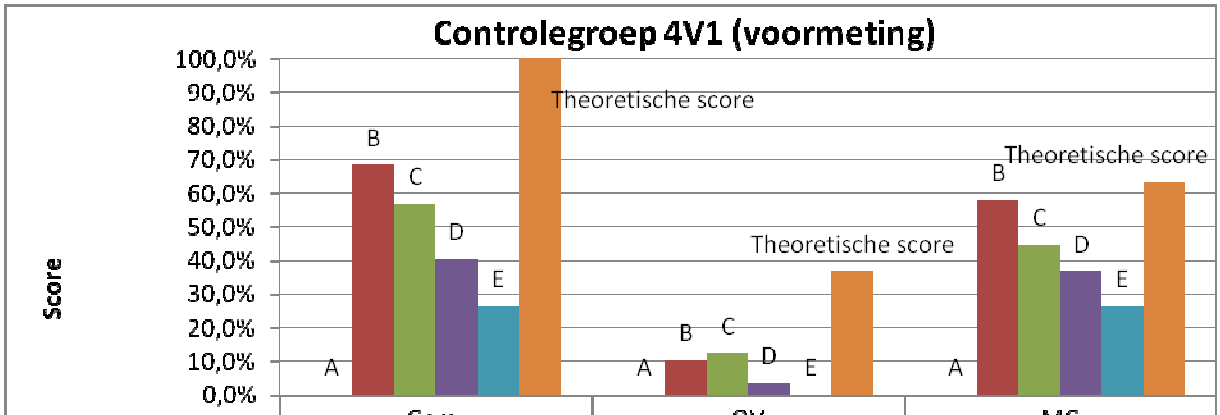
De controlegroep 4V1
De controlegroep 4V1 heeft een gemiddelde score van 7,9 punten behaald. Hiervan is 1,5 punt behaald (7,7%) op de open vragen en zijn 6,5 punten (34,0%) behaald op de

multiplechoicevragen. 4V1 heeft een gemiddelde score van 10,8 punten behaald. Hiervan zijn 2,4 punten behaald (12,6%) op de open vragen en 8,4 punten (44,2%) op de multiplechoicevragen.

De interventiegroep 4V2
De interventiegroep 4V2 heeft een gemiddelde score van 9,0 punten behaald. Hiervan is 0,8 punt behaald (4,1%) op de open vragen en zijn 8,2 punten (34,3%) behaald op de multiplechoicevragen. Bij de nameting heeft 4V2 een gemiddelde score van 12,2 punten behaald. Hiervan zijn 3,3 punten behaald (17,4%) op de open vragen en 8,9 punten (47,0%) op de multiplechoicevragen. De score behaald op de open vragen is verhoogd van 4,1% naar 17,4%.

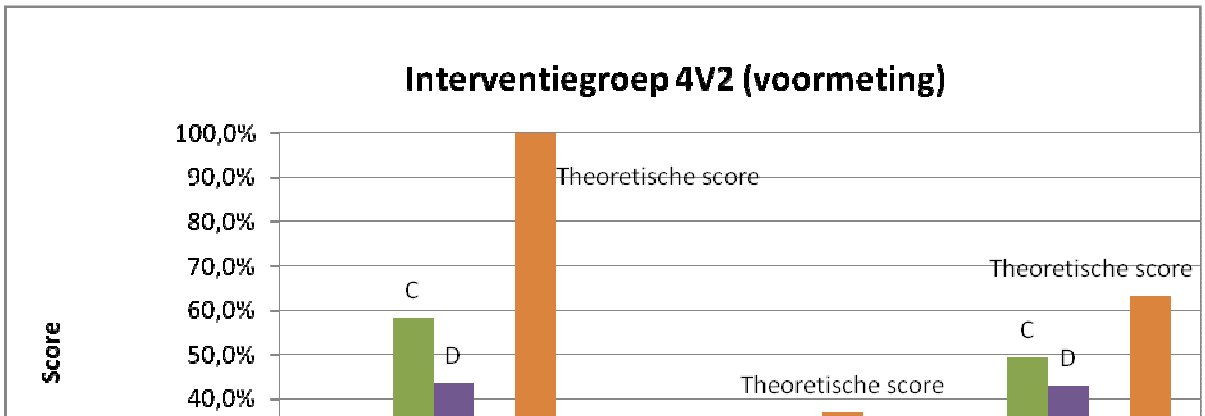
4.8.1 Het aandeel van de open en multiplechoicevragen per categorie

Ook is in beide groepen onderzocht welk aandeel er per niveau voor de open vragen en de multiplechoicevragen behaald is bij de voor- en de nameting.
In figuur 3 tot en met 6 geeft het staafdiagram voor de voormeting en de nameting de gemiddelde score weer die de leerlingen per categorie hebben behaald voor de gehele toets. De score is uitgesplitst in het aandeel van respectievelijk de open vragen en de multiplechoicevragen. Tevens is ter vergelijking de theoretisch te behalen score weergegeven. Onder het staafdiagram staan de resultaten in tabelvorm.



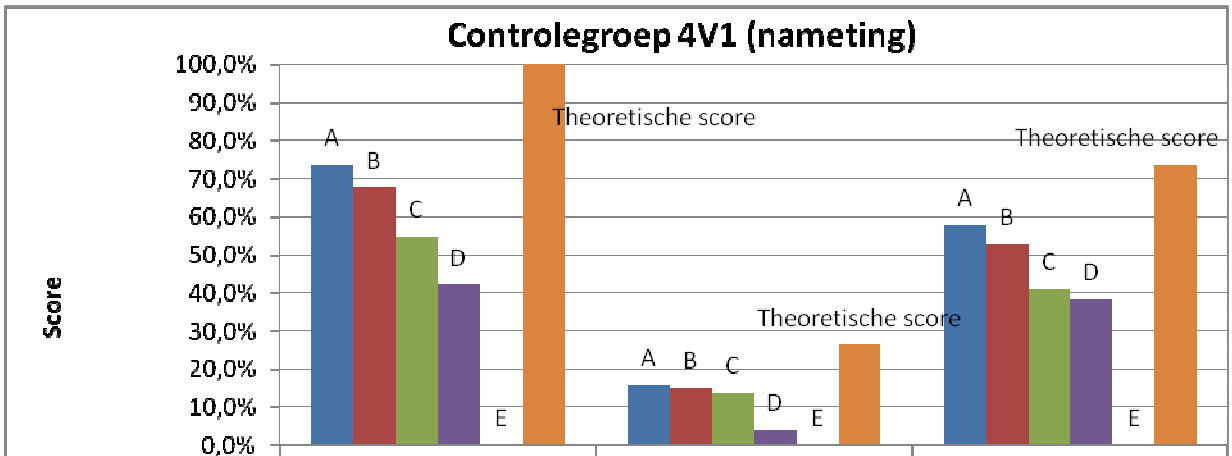
	Gem.	OV	MC
A	0,0%	0,0%	0,0%
B	68,4%	10,5%	57,9%
C	56,9%	12,4%	44,5%
D	40,4%	3,5%	36,8%
E	26,3%	0,0%	26,3%
Theoretische score	100,0%	36,8%	63,2%

Figuur 3



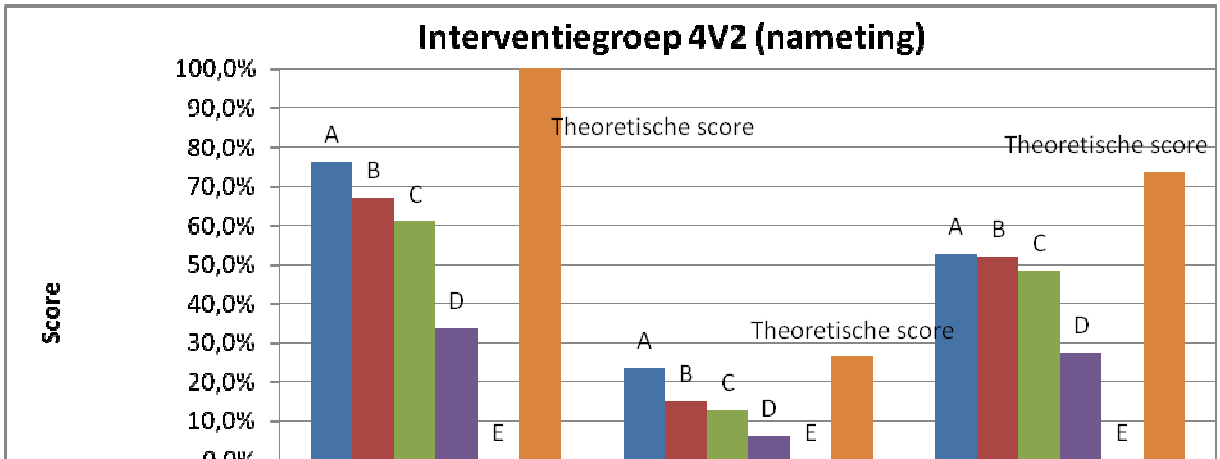
	Gem.	OV	MC
A	0,0%	0,0%	0,0%
B	0,0%	0,0%	0,0%
C	58,4%	9,1%	49,3%
D	43,5%	0,5%	43,1%
E	27,6%	0,0%	27,6%
Theoretische score	100,0%	36,8%	63,2%

Figuur 4



	Gem.	OV	MC
A	73,7%	15,8%	57,9%
B	67,7%	15,0%	52,6%
C	54,7%	13,7%	41,1%
D	42,1%	3,9%	38,2%
E	0,0%	0,0%	0,0%
Theoretische score	100,0%	26,3%	73,7%

Figuur 5



	Gem.	OV	MC
A	76,3%	23,7%	52,6%
B	67,1%	15,1%	52,0%
C	61,1%	12,6%	48,4%
D	33,7%	6,3%	27,4%
E	0,0%	0,0%	0,0%
Theoretische score	100,0%	26,3%	73,7%

Figuur 6

4.9. Het aantoonbaar gebruik van leesstrategieën

De interventiegroep 4V2
Het is lastig om het gebruik van een leesstrategie exact te beschrijven, omdat dit zich in het hoofd van de leerlingen afspeelt. Tijdens de lessen zijn de leerlingen geobserveerd en uit deze observaties is het volgende gebleken:
De leerlingen hebben bij de drie lessen over de sorteertaak zeer geconcentreerd de teksten individueel gelezen.
Tijdens les 1 hebben de leerlingen de tekst wel geconcentreerd gelezen, maar zij hebben belangrijke begrippen daarin niet gemarkeerd. Zij werkten na het lezen met de lijst met begrippen, maar zochten zelden naar de begrippen in de tekst zelf, om daarin nogmaals te lezen.
In les 2 en 3 hebben zij de opdracht gekregen om de belangrijke begrippen te markeren en belangrijke informatie te zoeken bij de hoofdgedachte van de tekst. Dit leidde ertoe dat zij in de verwerkingsfase meer actief met de tekst als geheel werkten. Het leek alsof zij zich de tekst toe-eigenden doordat zij ´aan de tekst gehandeld hadden´.
In les 2 bleek dat sommige leerlingen door de toepassing van de strategie ´tekstinhouden voorspellen aan de hand van titels en tussenkopjes´ op het verkeerde been gezet werden. Deze strategie leidt niet altijd tot het gewenste doel.
In alle lessen hebben de leerlingen de strategie toegepast ´de belangrijkste informatie uit de tekst in een schema plaatsen´. Uit hun presentatie is naar voren gekomen dat zij de belangrijkste informatie gevonden hadden en konden navertellen.
In les 3 werd ook nog gevraagd om de belangrijkste informatie uit een tekst in een schema te plaatsen waaruit verbanden blijken. Een aantal leerlingen vond deze opdracht moeilijk. Uit hun producten en presentaties is gebleken, dat zij hier in voldoende mate in geslaagd zijn.

4.10 De ervaringen van leerlingen met de sorteertaak

De interventiegroep 4V2
De leerlingen hebben na afloop van de drie lessen met instructie een evaluatie geschreven (zie voor de opdracht hierbij bijlage 7). Hieronder volgt een samenvatting van hun opmerkingen, ingedeeld naar de categorieën waarin zij scoorden op de voor- en nameting. De eerste letter is de categorie waarin zij scoorden op de voormeting, het tweede cijfer is de categorie waarin zij scoorden op de nameting. De pijl geeft de ontwikkeling aan.

De leerling die één niveau lager gescoord heeft

C->D
De leerling van 4V2 die achteruitgegaan is in resultaat, van categorie C naar D , is wel positief over de sorteertaak. Zij vindt het handig om deelonderwerpen op te sporen door markering. Zij denkt niet dat zij de sorteermethode zal toepassen, omdat die teveel tijd kost.

Leerlingen die op gelijk niveau gescoord hebben

D -> D

Drie leerlingen zijn in categorie D gebleven. Eén vindt het markeren handig, maar het sorteren verwarrend en moeilijk. De tweede vindt het werken met de sorteertaak ook lastig, maar ging er allengs het nut van inzien doordat zij nu sneller de belangrijke dingen in een tekst ziet. De derde vindt dat de methode veel tijd kost, maar vindt die wel handig om een tekst te leren. Zij denkt niet dat zij de methode zal toepassen bij een proef tekstbegrip.

C-> C

Zes leerlingen zijn in categorie C gebleven. Een leerling vindt de methode erg nuttig en de aanpak fijn, omdat zij de tekst beter begrijpt en leert. ´Soms was het een beetje een puzzel, maar het lukte wel.´ Een leerling denkt wel dat zij markering zelf zal toepassen, maar het in cirkels onderbrengen niet. Een derde weet niet of het nut gehad heeft. De vierde leerling vindt het een ´goede oefening voor het begrijpen van teksten,omdat ze leert hierdoor belangrijke dingen uit teksten te halen. ´Ik vond het ook geen vervelende methode. Soms is het zo dat dit soort oefeningen heel saai zijn, maar dat was met deze niet zo. Ook het kort presenteren aan het einde is denk ik wel goed, dan kun je dat van jou vergelijken met dat van anderen.´ Een andere leerling gaat de sorteermethode gebruiken, omdat zij hierdoor intensief met de tekst bezig is.

Leerlingen die één niveau hoger gescoord hebben

D-> C

Eén leerling markeert wel, maar vindt de methode niet fijn. ´Hij is te ingewikkeld en kost te veel tijd´. Een andere leerling vindt dat deze aanpak best lang duurt, ziet wel enig nut, maar weet niet of zij het zelf zal toepassen. Een derde leerling vindt de methode nuttig, omdat je gaat nadenken over de betekenis van het woord en de functie in de tekst. Ze vindt het een fijne manier om de tekst samen te vatten. Ze zal deze methode gebruiken als ze een tekst echt niet begrijpt.

C-> B

Drie leerlingen zijn van categorie C naar B gegaan.
Eén leerling merkt op dat de methode werkt als een puzzel. Zij heeft wel meer inzicht in teksten gekregen. Het kost wel meer tijd, maar je kijkt op een andere manier naar teksten. Zij wijst op het gevaar dat je begrippen los van de tekst in een cirkel gaat plaatsen. Een ander vindt de methode ´heel geschikt om de tekst beter te doorgronden en te leren, maar vraagt zich af of de methode ook helpt om de vragen beter te beantwoorden´. Misschien zal alleen woorden markeren ook al verschil maken.

Leerlingen die twee niveaus hoger gescoord hebben

E-> C

Eén leerling is van niveau E naar C gegaan. Hij ziet de methode als een soort puzzel en weet niet of deze nut gehad heeft.

D-> B
Drie leerlingen zijn van D naar B gegaan. Eén leerling ziet de methode als een soort puzzel en weet niet of deze nuttig is voor haar. Een tweede denkt wel meer inzicht te hebben gekregen, maar vindt het saai. Een derde leerling zegt: ´Kort samengevat is het een goede methode als je er de tijd voor neemt. Of je moet het heel vaak doen zodat het sneller gaat.´

C-> A
Een leerling snapte de tekst goed, omdat zij er zo mee bezig was geweest. Zij vindt de methode echter te lang duren en maakt liever een samenvatting.

Leerlingen die drie niveaus hoger gescoord hebben

E-> B
Twee leerlingen zijn van E naar B gegaan. Eén leerling vindt dat zij meer inzicht krijgt in de tekst, omdat zij een totaaloverzicht krijgt en het dan makkelijker is om de vragen te beantwoorden. Eén leerling geeft aan liever een tekst een paar keer door te lezen en alleen woorden te markeren. Zij wil niet werken met de cirkels.

D->A
Twee leerlingen zijn van D naar A gegaan. Eén leerling geeft aan dat het markeren van kernwoorden haar genoeg inzicht geeft. Verder vindt zij de sorteermethode te lang duren. De ander geeft aan dat zij niet wil werken met de sorteertaak, maar ´dat je er wel actief door bezig bent met een tekst en je de tekst daardoor sneller in je hoofd krijgt´.

De leerling die vier niveaus hoger gescoord heeft

E-> A
Eén leerling is van categorie E naar A gegaan. Zij zegt: ´Ik heb normaal problemen met tekstbegrip en de sorteertaak heeft mij wel geholpen. De aanpak werkte voor mij goed om meer inzicht te krijgen. Ik was meer bezig met de tekst en het woorden markeren hielp mij goed om de hoofdzaken en de bijzaken van elkaar te scheiden. De lijst met begrippen vond ik ook heel handig, want er kwam duidelijk veel overeen met wat ik had gemarkeerd en zo krijg ik zelf meer zelfvertrouwen in het begrijpen van een tekst. Ik betrapte mezelf erop nog te weten wat ik had gelezen na een week en het te kunnen vertellen aan mijn ouders.´

5 Conclusies en aanbevelingen

5.1 Conclusies

Onderzocht is wat het effect is van de sorteertaak op het tekstbegrip van een groep leerlingen van 4vwo van het Haags Montessori Lyceum. Daaruit kwam naar voren dat de resultaten van toetsen tekstbegrip na drie lessen instructie in werken met de sorteermethode verbeterd zijn. Ook de resultaten van de controlegroep zijn verbeterd, maar opvallend minder dan die van de interventiegroep.
Dit betekent dat werken met de sorteermethode leidt tot meer tekstbegrip. De meeste leerlingen vinden de methode prettig om mee te werken, maar wel tijdrovend. De leerlingen zijn geruime tijd actief met de tekst bezig en ´handelen aan´ de tekst. Het tijdrovende aspect zal wellicht afnemen, naarmate de leerlingen vaker met deze methode werken en deze meer geautomatiseerd is.

De resultaten komen overeen met het onderzoek van Kamalski et al. (2005), het onderzoek van Kamalski (2007), het onderzoek van Bimmel & Van Schooten (2000), het onderzoek van Bimmel (2001), de opvattingen van Vernooy (geraadpleegd in april 2010) en het proefschrift van Schijf (2009).
Dit onderzoek draagt in algemene zin bij aan de theorievorming over leesstrategieën en instructie in de sorteermethode in het bijzonder.

Het lijkt gerechtvaardigd om deze methode een plaats te geven in het onderwijsprogramma van de bovenbouw vwo en havo van het vak Nederlands en de methode als hulpmiddel in te zetten bij zaakvakken. Het is aan te bevelen om bij het vak Nederlands teksten te gebruiken die leerlingen moeten bestuderen bij de zaakvakken.

Het onderzoek heeft enkele kanttekeningen. Het aantal leerlingen in de interventiegroep en de controlegroep is niet groot. Daarnaast is het aantal metingen beperkt tot twee, namelijk één voormeting en één nameting. Dit brengt enige statistische onzekerheid met zich mee. In de schoolsituatie was een groter aantal metingen echter niet haalbaar. Verder is het
aantal open vragen in de nameting kleiner dan dat in de voormeting. Hierdoor is de vergelijkbaarheid van de resultaten op de voor- en nameting niet zonder meer te interpreteren.
De resultaten van de voor- en nameting zijn afgezet tegen het organisatorisch continuüm van Struiksma (2005), in een pretest posttest controlgroup design.

Onderzoeksvraag 1:
Wat is het effect van de sorteertaak op het tekstbegrip van de interventiegroep vergeleken met het effect van de traditionele methode op het tekstbegrip van de controlegroep?

In beide groepen zijn de resultaten van de nameting verbeterd ten opzichte van de voormeting.

De interventiegroep is meer vooruit gegaan dan de controlegroep. Als de resultaten van de voor- en nameting afgezet worden tegen het organisatorisch continuüm van Struiksma (2005), dan is te zien dat er bij de nameting wel leerlingen in categorie A en B zitten en geen leerlingen meer in categorie E. Tevens is te zien dat in beide groepen vrijwel niemand achteruit gegaan is in prestatie. In de controlegroep is bijna de helft van de leerlingen (45,5%) gelijk gebleven in resultaat. In de interventiegroep is iets meer dan een derde van het aantal leerlingen (34,6%) gelijk gebleven. In de controlegroep is bijna een derde van de leerlingen (31,8%) één niveau omhoog gegaan, in de interventiegroep is dit bijna een kwart (23%). In de controlegroep is verder bijna 20% van de leerlingen twee of drie niveaus (13,6% respectievelijk 4,5%) omhoog gegaan. In de interventiegroep is dit aantal veel hoger. Daar heeft bijna 20% zich twee niveaus verbeterd (19,2%), en tevens heeft bijna twintig procent zich drie of vier niveaus verbeterd (15,4% respectievelijk 3,8%).
De conclusie lijkt gerechtvaardigd dat de sorteertaak een positief effect heeft op het tekstbegrip. De interventiegroep heeft zich duidelijk meer verbeterd dan de controlegroep.

Onderzoeksvraag 2:
Wat is het effect van de sorteertaak op het tekstbegrip van de leerlingen in de interventiegroep met de score D en E op de voormeting vergeleken met het effect van de traditionele methode op het tekstbegrip van de leerlingen in de controlegroep met score D en E?

Het effect van de sorteertaak en de traditionele methode wordt afgemeten aan de ontwikkeling van de resultaten op de voor- en nameting.
In de controlegroep is de leerling die E scoorde naar B gegaan. Van de 9 leerlingen die in categorie D scoorden op de voormeting zijn er 3 in categorie D gebleven, 4 in C gekomen en 2 in categorie B.

In de interventiegroep hebben 4 leerlingen op de voormeting een E gescoord. Eén van hen is naar C gegaan, 2 zijn in B terecht gekomen, één is in categorie A beland.
Van de leerlingen die in categorie D scoorden op de voormeting, zijn er 3 in categorie D gebleven, 3 in categorie C terecht gekomen, 3 in B en 2 in A.
De conclusie is dat de leerlingen in beide groepen vooruitgegaan zijn, maar dat de leerlingen in de interventiegroep aanzienlijk meer vooruitgang geboekt hebben.

Onderzoeksvraag 3:
Wat is het effect van de sorteertaak op het tekstbegrip van de leerlingen in de interventiegroep met de score A, B of C op de voormeting vergeleken met het effect van de traditionele methode op het tekstbegrip van de leerlingen in de controlegroep met score A, B of C?

Het effect van de sorteertaak en de traditionele methode wordt afgemeten aan de ontwikkeling van de resultaten op de voor- en nameting.
In de controlegroep scoorde niet één leerling bij de voormeting in categorie A. Eén leerling scoorde in categorie B en deze is bij de nameting in B gebleven. Van de 11 leerlingen die in categorie C scoorden op de voormeting is er één in categorie D beland, zijn er 6 leerlingen

in C gebleven en zijn 3 leerlingen naar categorie B gegaan. Eén leerling is in categorie A terecht gekomen.
In de interventiegroep scoorde niet één leerling bij de voormeting in categorie A en B. Van de 11 leerlingen die in categorie C scoorden op de voormeting is er één in categorie D beland, zijn er 6 leerlingen in C gebleven en zijn 3 leerlingen naar categorie B gegaan. Eén leerling is in categorie A terecht gekomen.
De conclusie is dat de leerlingen die bij de voormeting in categorie C scoorden in beide groepen exact dezelfde ontwikkeling te zien geven.

Een opvallend gegeven is dat de leerlingen uit categorie D en E die geoefend hebben met de sorteertaak zich sterk verbeterd hebben, meer dan de leerlingen uit de controlegroep die met de traditionele methode werkten. Voor de leerlingen uit categorie C lijkt het geen verschil te maken of zij geoefend hebben met de sorteertaak of met de traditionele methode.

Onderzoeksvraag 4:
Welk resultaat behalen de leerlingen bij de antwoorden op open vragen respectievelijk multiplechoicevragen bij de voormeting?

De leerlingen uit de controlegroep 4V1 behaalden gemiddeld genomen 1,5 punt (7,7%) van de te behalen 7 punten (36,8%). De leerlingen in de interventiegroep behaalden zelfs 0,8 punt (4,1%) van de te behalen 7 punten op de open vragen.
Het grootste aantal punten behaalden de leerlingen uit beide groepen dus op de multiplechoicevragen. De leerlingen uit 4V1 behaalden gemiddeld genomen 6,5 punten (34%) van de te behalen 12 punten (63,2%). De leerlingen in de interventiegroep behaalden 8,2 punten (34,3%) van de te behalen 12 punten op de multiplechoicevragen.
De conclusie is dat de leerlingen uit beide groepen bij de voormeting een zeer gering resultaat op de open vragen behaald hebben.

Onderzoeksvraag 5:
Welk resultaat behalen de leerlingen bij de antwoorden op open vragen respectievelijk multiplechoicevragen bij de nameting?

De leerlingen uit de controlegroep behaalden gemiddeld genomen 2,4 punten (12,6%) van de te behalen 5 punten (26,3%) op de open vragen. De leerlingen in de interventiegroep behaalden 3,3 punten (17,4%) van de te behalen 5 punten (26,32%) op de open vragen.
De leerlingen uit 4V1 behaalden gemiddeld genomen 8,4 punten (44,2%) van de te behalen 14 punten (73,7%) op de multiplechoicevragen. De leerlingen in de interventiegroep behaalden 8,9 punten (47,0%) van de te behalen 14 punten (73,7%) op de multiplechoicevragen.

De conclusie is dat de leerlingen in beide groepen vooruitgegaan zijn, maar dat de leerlingen in de interventiegroep bij de open vragen aanzienlijk meer vooruitgang geboekt hebben dan de leerlingen in de controlegroep. Het aandeel van de multiplechoicevragen in het resultaat is in beide groepen min of meer gelijk gebleven. Wel hebben de vier leerlingen

in de interventiegroep die op de nameting in categorie D scoorden in vergelijking met de leerlingen die bij de voormeting in D scoorden, een lager percentage van hun resultaat behaald bij de multiplechoicevragen. Het aandeel van de multiplechoicevragen ging bij hen van 38,2 naar 27,4%.

Onderzoeksvraag 6:
Leidt de sorteertaak bij de interventiegroep tot aantoonbaar gebruik van leesstrategieën?

De leerlingen maken gebruik van bepaalde strategieën: ze hebben aantoonbaar gebruik gemaakt van de strategie ´belangrijke begrippen markeren´, van de strategie ´deelonderwerpen vinden´ en van de strategie ´belangrijke informatie in een schema plaatsen, waaruit verbanden blijken´. Sommigen gebruikten de strategie ´de titel en tussenkopjes lezen´ om deelonderwerpen te vinden. Deze strategie hadden zij al eerder geleerd. Bij de nameting hebben wij de leerlingen uit de interventiegroep een vel met cirkels gegeven en de mogelijkheid om de woorden in de tekst te markeren. Vrijwel alle leerlingen hebben begrippen uit de tekst gemarkeerd, de helft van hen heeft daarna de belangrijke begrippen in een schema geplaatst.
De conclusie is dat zij door het werken met de sorteertaak aantoonbaar gebruik maken van belangrijke begrippen markeren en informatie in een schema (vel met cirkels) plaatsen. Het is onduidelijk in hoeverre leerlingen zelfstandig deze strategieën zullen blijven gebruiken.

Onderzoeksvraag 7:
Hoe ervaren leerlingen het werken met een sorteertaak?

Vrijwel zonder uitzondering zien alle leerlingen uit de interventiegroep het nut in van de strategie ´belangrijke begrippen in de tekst markeren´. Veel leerlingen vinden het sorteren van de belangrijke begrippen een nuttige, maar tijdrovende aangelegenheid. Veel leerlingen ervaren het sorteren als een puzzel en vinden deze activiteit niet saai. Sommige leerlingen hebben aangegeven dat zij door het sorteren actief met de tekst bezig zijn en de inhoud van de tekst sneller in zich opnemen.
De conclusie is dat leerlingen het werken met de sorteertaak als positief ervaren: het is nuttig en niet vervelend, maar het vraagt wel veel tijd. Schijf benadrukt het belang van attitude bij begrijpend lezen (Schijf, 2009). De sorteermethode bevordert de motivatie om een tekst aan te pakken.

Onze algemene onderzoeksvraag is:
Leidt gebruik van de sorteermethode tot verschil van inzicht in zakelijke teksten bij leerlingen uit 4 vwo van het Haags Montessori Lyceum?
De conclusie is dat de sorteertaak een positief effect heeft op het tekstbegrip. De interventiegroep heeft zich duidelijk meer verbeterd dan de controlegroep.
De leerlingen in beide groepen zijn vooruitgegaan, maar de leerlingen in de interventiegroep hebben aanzienlijk meer vooruitgang geboekt.
De leerlingen uit interventiegroep en controlegroep die bij de voormeting in categorie C scoorden, laten exact dezelfde ontwikkeling zien.

Een opvallend gegeven is dat de leerlingen uit categorie D en E die geoefend hebben met de sorteertaak zich sterk verbeterd hebben, meer dan de leerlingen uit de controlegroep die met de traditionele methode werkten. Voor de leerlingen uit categorie C lijkt het geen verschil te maken of zij geoefend hebben met de sorteertaak of met de traditionele methode.
De leerlingen uit beide groepen hebben bij de voormeting een zeer gering resultaat op de open vragen behaald. Bij de nameting hebben de leerlingen uit de interventiegroep zich duidelijk meer verbeterd bij het beantwoorden van de open vragen dan de leerlingen uit de controlegroep.
Door het werken met de sorteertaak maken de leerlingen uit de interventiegroep aantoonbaar gebruik van de strategie ´belangrijke begrippen markeren´ en ´informatie in een schema (vel met cirkels) plaatsen´. Het is onduidelijk in hoeverre de leerlingen zelfstandig deze strategieën zullen blijven gebruiken. Ten slotte ervaren leerlingen het werken met de sorteertaak als positief: het is nuttig en niet vervelend, maar het vraagt wel veel tijd.

5.2 Aanbevelingen

In een vervolgonderzoek naar het effect van de sorteermethode zou onderzocht kunnen worden hoe de resultaten worden als de vragen van de teksten van de voor- en nameting alleen open vragen en geen multiplechoicevragen bevatten. Zeker in de voormeting bleek dat leerlingen de open vragen of niet beantwoorden of half en vrijwel altijd slecht geformuleerd. Zorgvuldig antwoorden formuleren is een belangrijk aandachtspunt voor vrijwel alle leerlingen.

Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op een andere onderzoeksgroep: de groep 4 havo of 3 mavo. Het zou interessant kunnen zijn om de sorteertaak in de brugklas aan te bieden om het strategiegebruik van brugklassers te beïnvloeden. Het is ook denkbaar om docenten Nederlands en zaakvakken te scholen in deze methode, waarna deze de sorteertaak als strategie kunnen inzetten in hun onderwijs.

Het is aan te bevelen om teksten niet alleen als leesdocument maar ook als werkdocument te laten gebruiken, waarin kinderen naar hartenlust kunnen schrappen, schrijven en markeren.

Onderzocht zou kunnen worden of de leerlingen het werken met de sorteertaak minder tijdrovend vinden wanneer de onderzoeksperiode uitgebreid wordt en de leerlingen gedurende een langere periode met de sorteertaak werken. Onderzocht zou kunnen worden of de methode meer geautomatiseerd zou raken.

6 Literatuur

Bimmel P. (2001). Effects on reading strategy. Instruction in secondary education. A review of intervention studies. In *L1- Educational Studies in Language and Literature, volume 1, nr 3*, pp. 273- 298. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Bimmel P. & Schooten E. van (2000). Strategische leeshandelingen en vaardigheid in het begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën, 5*, p. 365- 377.

Bimmel P. & Schooten E. van (2004). The relationship between strategic reading activities and reading comprehension. In *L1- Educational Studies in Language and Literature*, *volume 4*, pp. 85-102. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers

Bogaert N., Devlieghere J., Haquebord H., Rijkers J., Timmermans S. & Verhallen M. (2008). *Aan het werk! Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs.* Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Bonset H. & Braaksma M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007.* Enschede: SLO.

Broekema G.P. (2009). Examentraining havo Nederlands 2010 met uitwerkingen tweede fase. Zeist: L&M Educatief.

Daneman M., Individual differences in reading skills. In Barr R., Kamil M.L., Mosenthal P.B. & Pearson P.D. (1991). *Handbook of reading research,* v*olume 2,* pp. 512- 538. White Plains, New York: Logman.

Degand, L. & Sanders, T. (2002).
The impact of relational markers on expository text comprehension in L1 and L2. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal 15,* pp. 739– 757. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Guthrie, J.T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K.C., Taboada, A., Davis, M.H., Scafiddi, N.T. & Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology, Vol. 96*, *No. 3,* pp. 403- 423.

Hacquebord H., (2004). Taalproblemen en taalbehoeften in het voortgezet onderwijs. Leerlingen en docentvragenlijsten als instrumenten voor taalbeleid. *Levende Talen Tijdschrift, jaargang 5, nummer 2.*

Kaldeway J. Kun je leesvaardigheid trainen? *LOS Contact 19*, *nr 2, 1999,* p. 25- 26.

Kamalski J. (2007*). Coherence Marking, Comprehension and Persuasion. On the processing and representation of discourse*. Utrecht: LOT.
Kamalski J., Sanders T. & Lentz, L. (2008).
Coherence Marking, Prior Knowledge, and Comprehension of Informative and Persuasive Texts: Sorting Things Out. In *Discourse Processes 45,* pp. 323- 345. London: Taylor & Francis Group

Kamalski J., Sanders T., Lentz, L. & Bergh van den, H.
Hoe kun je het best meten of een leerling een tekst begrijpt? Een vergelijkend onderzoek naar vier methoden*. Tijdschrift Levende talen. Jaargang 6, nummer 4, 2005*, p. 3- 9.

Kamalski, J., Lentz, L., & Sanders, T. (2004)
Coherentiemarkering in informerende en persuasieve teksten. Een empirisch onderzoek naar cognitieve en affectieve effecten. *Tijdschrift voor Taalbeheersing, 26 (2),* p. 85- 104.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition.* Cambridge: CUP.

Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo- leerlingen.* Delft: Eburon.

Land, J., Sanders T. & Bergh van den, H. (2008)
Effectieve tekststructuur voor het vmbo; een corpusanalytisch en experimenteel onderzoek naar tekstbegrip en tekstwaardering van vmbo- leerlingen voor studieteksten*.*
Pedagogische Studiën, (85) p. 76- 94.

Linthorst M., Schuyt K., Schuijt B., Schuurman T. & Rijpkema T. (2-7).
Thema's maatschappijleer. Rechtsstaat, parlementaire democratie, pluriforme samenleving, verzorgingsstaat. Lesboek vwo. 3e gew. dr., Wormerveer: Essener.

McNamara D.S., (2001). Reading both High-Coherence and Low-Coherence Texts: Effects of Text Sequence and Prior Knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, *55,* pp. 51- 62.

McNamara, D.S., Kintsch, E., Songer, N.B., & Kintsch, W. (1996)
Are good texts better? Interactions of textcoherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text*. Cognition and Instruction, 14,* p. 1- 43.

Meyer A. & Rose D.(1998) *Learning to read in the computer age.* Cambridge (MA): Brookline Books.

Overmaat M., Roeleveld J. & Ledoux G. (2002). *Begrijpend lezen in het basisonderwijs: invloed van milieu en onderwijs.* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Prenger, J.(2005) *Taal telt! Een onderzoek naar de rol van taalvaardigheid en tekstbegrip in het realistisch wiskundeonderwijs.* Samenvatting behorende bij het proefschrift.

Sanders, T. & Spooren, W. (2001). Tekst en cognitie. Geraadpleegd in april 2010 via tp://www.let.uu.nl/~Ted.Sanders/personal/nl.php/publications.html.

Schijf G.M. (2009). *Lees- en spellingvaardigheden bij brugklassers*. Academisch proefschrift. Amsterdam.

Struiksma C. (2005). *Organisatorisch continuüm voor de zorgroute van leerlingen met leesproblemen en dyslexie.* Den Bosch: Masterplan Dyslexie.

Taylor, W. (1953). Cloze procedure: a new tool for measuring readibility. *Journalism Quarterly, 30,* pp. 414-438.

Vernooy, K. *Effectieve instructie in leesstrategieën*. Geraadpleegd in april 2010 via www.onderwijsmaakjesamen.nl.

Bijlage 1: De planning van het onderzoek

Week 1	15 februari:	Voormeting. 4V1 en 4V2 maken een toets tekstbegrip.
		4V3 maakt de toets ook, maar blijft buiten het onderzoek.
Week 2	2 februari:	Voorjaarsvakantie
Week 3	1 maart:	Keuzeuur ma-3: herkansing voormeting voor absenten 4V1 en 4V2
	3 maart:	4V2: Les 1: introductie/instructie over sorteermethode. Tekst donor worden, dat doe je voor jezelf! Examen havo 2007
		4V1 en 4V3: les Nederlands wordt besteed aan tekstbegrip op basis van donortekst (traditionele methode)
Week 4	10 maart:	4V2: Les 2: werken met de sorteermethode op basis van tekst 8. Burgerlijk recht en rechtsbescherming Maatschappijleer.
		4V1 en 4V3: les Nederlands wordt besteed aan tekstbegrip op basis van tekst 8 (traditionele methode)
Week 5	15 maart:	Lustrum op 17,18 en 19 maart. Deze week valt af voor studie.
Week 6	22 maart:	4V2: Les 3 over werken met de sorteermethode op basis van een tekst Maatschappijleer, 4V1 en 4V3 oefenen ook met traditionele methode.
	26 maart:	4V2 schrijft de evaluatie.
Week 7	29 maart:	4V2 oefent de sorteermethode in de les maatschappijleer van Sasja op basis van tekst maatschappijleer.
Week 8	5 april:	4V2 oefent de sorteermethode op een keuzeuur van Tjomme, Sasja, Annette of Toos.
Week 9	12 april:	Nameting. 4V1 en 4V2 maken een toets tekstbegrip. 4V3 ook, maar blijft buiten het onderzoek.
Week 10	19 april:	Projectweek (ander rooster), maatschappelijke stage in Roemenië.
Week 11	26 april:	4V gaat naar Duitsland of Frankrijk

Bijlage 2 : Normering van voor- en nameting en indeling in niveaus

Score	Cijfer	Niveau
0	1,0	E
1	1,3	E
2	1,8	E
3	2,2	E
4	2,7	E
5	3,2	E
6	3,7	E
7	4,2	D
8	4,6	D
9	5,1	D
10	5,6	C
11	6,1	C
12	6,5	C
13	7,0	B
14	7,5	B
15	8,0	A
16	8,5	A
17	9,0	A
18	9,5	A
19	10,0	A

Bijlage 3: Materiaal les 1

Les 1 instructie sorteertaak aan 4V2 **3 maart 2010**

Vooraf: materiaal ligt klaar en de lesopzet staat op bord in 208 (Toos)

1 Annette: Aanwezigheid registreren en Joke van Adrichem en Toos van der Smit voorstellen (5')

2 Toos: Uitleg onderzoek (5 minuten)

- meten in hoeverre een bepaalde methode ondersteunend werkt / helpt bij tekstbegrip
- experimentele groep
- alle lessen worden opgenomen t.b.v. het onderzoek
- resultaten zijn nog niet zo goed
- prettige manier om je te verbeteren
- niet alleen bij / voor Nederlands, ook hulp bij andere vakken
- nu een tekst voor Nederlands, op 10 en 24 maart teksten voor maatschappijleer
- nameting op 14 april

3 Joke: Voorbeeld sorteertaak: De koude oorlog (5 minuten)

4 Annette: Tekst 'Donor worden' uitdelen met instructie:

Denken: 20 minuten

- lees de tekst zorgvuldig voor jezelf in 5 à 10 minuten
- uitdelen aan leerlingen: het schema van 20 woorden
- onder de 20 woorden staan 4 rechthoeken, met daarboven 4 cirkels
- individueel vult elke leerling tenminste 3 deelonderwerpen in de rechthoeken in (zelf kiezen)
- individueel kiest elke leerling in welke cirkels de 20 woorden horen

Delen: 20 minuten

- vergelijken van de keuzes en bespreken in de tafelgroep
- per tafelgroep tot één uitwerking komen en die op een flap schrijven

Uitwisselen: 15 minuten

- klassikale bespreking, waarbij iedere groep zijn eigen uitwerking kort toelicht
- vragen beantwoorden

5 Toos: Afsluiting:

- korte vooruitblik naar volgende les (op 10 maart)

Begrippen bij tekst 'Donor worden, dat doe je voor jezelf!' **4V2/030310**

1. niet alleen aan jezelf denken, maar alles voor de gemeenschap
2. donatie wordt alleen bepaald op medische gronden
3. onderlinge verzekering
4. één transplantatiestelsel voor de wereld
5. orgaandonor
6. geen- bezwaarsysteem
7. vrijwilligheid en solidariteit
8. daling van het aantal donoren
9. gedragsverandering
10. landen als België en Spanje
11. vereniging op basis van het profijtbeginsel
12. meerderheid van de Nederlanders is voor orgaandonatie
13. wachtlijsten voor orgaandonatie
14. zelfbeschikking
15. goede voorlichting
16. nabestaanden
17. orgaantransplantatie
18. verantwoordelijkheid nemen voor jezelf
19. Wet op Orgaandonatie (WOD)
20. overheid

Bijlage 4: Materiaal les 2

Les 2 instructie sorteertaak aan 4V2 10 maart 2010
Vooraf:
Materiaal: stiften, plakband, schaar, flipover- vellen, teksten paragraaf 8 en vellen met cirkels en rechthoeken (Toos)
De lesopzet staat op het bord in 208 (Toos zorgt hiervoor)
Flipoverbord is niet nodig, de vellen zijn voldoende

Uitgangspunten:
Annette verzorgt de gehele les, Toos en Joke blijven op de achtergrond, observeren de klas, gaan bij de tafelgroepjes langs om te zien hoe het gaat of om te helpen en beantwoorden eventuele vragen.
Geen lijst met woorden uitdelen, maar de leerlingen belangrijke woorden laten markeren.

1 Annette vertelt de opzet van deze les

- Vandaag werken we met de tekst van paragraaf 8 van maatschappijleer over Rechtsbescherming, leerstof voor het SO van vrijdag 12 maart.

2 Tekst 'Rechtsbescherming ' uitdelen met daarbij een vel met cirkels:

Denken: 20 minuten

- lees de tekst zorgvuldig voor jezelf in 10 minuten
- de 3 deelonderwerpen geven wij deze keer aan: burgerlijk recht, strafrecht en bestuursrecht
- markeer die begrippen in de tekst die jou belangrijk lijken
- vergelijk deze begrippen met die op de lijst (die wij uitreiken)
- of alternatief klassikaal de onderwerpen van de leerlingen vergelijken met onze onderwerpen/begrippen op de lijst

Delen: 10 minuten:

- Breng de begrippen onder bij de juiste categorie en kom per tafelgroep tot één uitwerking, schrijf die op een flap
- geef voor deelonderwerp burgerlijk recht en bestuursrecht de (chrono)logische lijn aan m.b.v. een case*).

Uitwisselen: 20 minuten

- klassikale bespreking, een tweetal uit iedere groep licht de eigen uitwerking kort toe in 3 minuten
- vragen beantwoorden

3 Annette: Afsluiting:

- korte vooruitblik naar de volgende les (op 24 maart)

*) Casus burgerlijk recht: je buurmeisje heeft je Vespa geleend. Ze heeft er een ongeluk mee veroorzaakt, een persoonlijk ongeval, schade 20.000 euro. Haar ouders vinden dat hen geen schuld treft: dan had je je scooter maar niet moeten uitlenen. Jouw ouders vinden dit onzin. Er moeten juridische stappen gezet worden. Welke? Geef de stappen aan in dit proces.

Lijst van begrippen bij paragraaf 8 Rechtsbescherming **Les 2, 10 maart 2010**
(ingedeeld bij deelonderwerp, alleen voor docenten)

Lijst woorden bij Burgerlijk/civiel recht
1 horizontale verhouding
2 rechtspersonen
3 eiser
4 gedaagde dagvaarding
5 procureur
6 eis
7 verweer
8 vonnis
9 verschijnen
10 beslaglegging
11 dwangsom
12 kort geding
13 hoger beroep
14 cassatie
15 voorlopig oordeel
16 bodemprocedure
17 voorzieningenrechter
19 passieve rol rechter

Lijst woorden bij Bestuursrecht:
20 verticale verhouding
21 burger - overheid
22 bezwaar
23 vergunningen
24 uitkeringen
25 subsidies
26 lasten opleggen
27 asielaanvraag
28 verblijfsvergunning

Lijst woorden bij Strafrecht
29 schuldvraag
30 verticale verhouding
31 burger – overheid
32 actieve rol rechter
33 officier van Justitie

Lijst van begrippen bij paragraaf 8 Rechtsbescherming **Les 2, 10 maart 2010**
(willekeurige volgorde)

1 lasten opleggen
2 actieve rol rechter
3 eiser
4 procureur
5 eis
6 asielaanvraag
7 horizontale verhouding
8 verschijnen
9 verticale verhouding
10 beslaglegging
11 kort geding
12 cassatie
13 gedaagde dagvaarding
14 voorzieningenrechter
15 rechtspersonen
16 passieve rol rechter
17 vonnis
18 verticale verhouding
19 bodemprocedure
20 burger - overheid
21 bezwaar
21 hoger beroep
22 voorlopig oordeel
23 vergunningen
24 subsidies
25 dwangsom
26 verblijfsvergunning
27 verweer
28 schuldvraag
29 burger – overheid
30 officier van Justitie
31 uitkeringen

Bijlage 5: Materiaal les 3

Les 3 instructie sorteertaak aan 4V2 **24 maart 2010**

Vooraf:
Materiaal: stiften, plakband, schaar, flipover- vellen, tekst 'Oprukkend populisme ondermijnt de parlementaire democratie' van A. Zijderveld en vellen met cirkels en rechthoeken (Toos)
De lesopzet staat op het bord in 208 (Annette zorgt hiervoor)

Uitgangspunten:
Annette verzorgt de gehele les, Toos en Joke blijven op de achtergrond, observeren de klas, gaan bij de tafelgroepjes langs om te zien hoe het gaat of om te helpen en beantwoorden eventuele vragen.

1 Annette vertelt de opzet van deze les (5 minuten)

- Vandaag werken we met de tekst Oprukkend populisme ondermijnt democratie', leerstof voor komend SO van maatschappijleer over de pluriforme samenleving.

2 Tekst 'Oprukkend populisme (…) ' uitdelen met daarbij een vel met cirkels:

Denken: 10 minuten

- Lees de tekst zorgvuldig voor jezelf in 10 minuten

Delen in tweetallen: 20 minuten:

- het onderwerp is ondermijning van de parlementaire democratie door populisme
- selecteer de woorden die horen bij kenmerken van de parlementaire democratie
- selecteer de woorden die horen bij ondermijning van de democratie door populisme
- geef in een schema aan hoe het populisme zich in Nederland ontwikkeld heeft sinds 1967
  geef aan wat de bevorderende factoren waren en wat de belemmerende factoren waren

Uitwisselen: 20 minuten

- klassikale bespreking, een tweetal uit iedere groep licht de eigen uitwerking kort toe in 3 minuten
- vragen beantwoorden

3 Afsluiting door Annette: 10 minuten

- korte vooruitblik naar de volgende les
  vrijdag 26 maart 10 minuten vragen schriftelijk beantwoorden
  maandag 29 maart de les maatschappijleer van Sasja
  week 5 april. Kom naar keuzeuur van Annette, Toos of Tjomme om je uitwerking van een tekst m.b.v. de sorteertaak te bespreken
  14 april nameting

Lijst begrippen bij de tekst 'Oprukkend populisme ondermijnt democratie'
Les 3, 24 maart 2010, 4V2

1 populisme
2 Koekoek
3 Wilders
4 Fortuyn
5 Vox populi, vox dei
6 kenmerken
7 referendum
8 directe invloed
9 indirecte invloed
10 individueel belang
11 algemeen belang
12 parlementariërs
13 individualisering
14 emancipatie
15 eigen belang
16 collectiviteit
17 one liners
18 patriottisme
19 nationalisme
20 democratische rechtsstaat
21 polderen
22 multiculturele samenleving
23 burgerlijke handelsmentaliteit
24 partijprogramma
25 losse kreten
26 autochtonen
27 racisme
28 angst voor de islam
29 aandacht in de media
30 verwend
31 partij met programma
32 beweging
33 zondebok
34 sterke leider
35 televisie

Bijlage 6: De gestructureerde opdracht

Stappenplan voor het werken met de sorteertaak

1 Lees de tekst

2 Bedenk wat voor soort tekst het is en welke structuur te ontdekken is.

Voorbeelden:

- Een tekst die een bepaalde ontwikkeling door de tijd heen beschrijft
- Een beschrijving van een probleem, de oorzaken en oplossingen
- Een beschrijving van een verschijnsel met kenmerken/eigenschappen, voorbeelden en bij voorbeeld een vergelijking met andere verschijnselen

3 Bepaal het onderwerp en de deelonderwerpen

Let op: ga niet zomaar uit van de titel en tussenkopjes. Die zijn vaak geformuleerd vanuit de wens om de aandacht van de lezer te trekken en geven niet altijd precies aan waar een alinea over gaat.

4 Markeer belangrijke begrippen

5 Geef de cirkels de naam van een (deel)onderwerp of vul de cirkels in met de begrippen die bij elkaar horen en bepaal achteraf het (deel)onderwerp (zie ook 6)

6 Breng de begrippen onder bij een bepaald deelonderwerp in een cirkel of in een (stroom)schema

Let op: je bepaalt zelf welke sorteermethode je gebruikt.

- Voor sommige teksten is het werken met de cirkels voldoende.
- Voor andere teksten kun je na de ordening door de cirkels nog een stap verder gaan en kun je de begrippen verder onderbrengen in een (stroom)schema.
- Bij sommige teksten kunnen de gemarkeerde begrippen direct in een schema ondergebracht worden.

7 Voorbeelden

- Een tekst over Leidse Mie die een ontwikkeling in de tijd beschrijft met schema
- Een uitwerking van de tekst over het populisme in het schema dat tijdens de les uitgedeeld is.

Bijlage 7: De brief over de evaluatie

Den Haag, 26 maart 2010

Beste leerlingen uit 4V2,

Jullie hebben nu drie lessen instructie in het werken met de sorteertaak gekregen. Wij zijn heel benieuwd hoe jullie het vinden om met de sorteertaak te werken, als jullie een tekst moeten bestuderen. Daarom hebben wij het volgende verzoek aan jullie.

- Schrijf een kort verhaal van minimaal 100 woorden waarin je de volgende woorden kunt gebruiken.

1 tekstbegrip	6 woorden markeren
2 sorteertaak	7 lijst met begrippen
3 inzicht krijgen	8 vel met cirkels
4 aanpak	9 puzzel
5 tijd(sduur)	10 nut voor jezelf

Je mag natuurlijk zelf ook andere woorden toevoegen. In ons eindrapport over ons praktijkonderzoek willen wij een bloemlezing uit jullie verhalen opnemen.
Alvast bedankt voor jullie medewerking.

Hartelijke groet,

Joke van Adrichem & Toos van der Smit