

onder auspiciën van de Nederlandse Taalunie. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Noijons, J., & Hest, E. van (2006). Hoe verhouden de huidige centrale examens leesvaardigheid zich tot de niveaubeschrijvingen in het ERK? *Levende Talen Magazine*, 42(7), 5-8.

ERNA VAN HEST is sinds februari 2010 werkzaam als adjunct-directeur van onderzoeksinstituut Learn! aan de Vrije Universiteit van Amsterdam. Hiervoor was zij 14 jaar werkzaam bij Cito, waar zij o.a. manager was bij de afdeling centrale examens. Erna van Hest is taalkundige en gepromoveerd in de psycholinguïstiek. E-mail: gwcm.van.hest@psy.vu.nl

Het verbeteren van tekstbegrip met behulp van sorteertaken

LOTTE VERMEIJ

In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek naar het gebruik van sorteertaken ter verbetering van tekstbegrip, in de derde klas havo/vwo. In een viertal lessen leerden de leerlingen uit de experimentele groep wat sorteertaken zijn, hoe ze sorteertaken op konden lossen en ten slotte hoe ze zelf sorteertaken konden maken en toepassen bij het lezen van een tekst. De controlegroep kreeg op de 'traditionele' manier les: zij moest zelfstandig tekstbegrip oefenen door middel van het lezen van teksten en het maken van meerkeuzevragen over de teksten. Door de sorteertaken doorzagen de leerlingen uit de experimentele groep de structuur van zakelijke teksten beter; vooral op de vragen over de verbanden in de tekst scoorden ze hoger. Deze nieuwe aanpak van tekstbegrip resulteerde in een significant hoger cijfer in de experimentele groep dan in de controlegroep op een tekstbegriptoets na afloop van de lessenserie.

Tekstbegrip vormt een belangrijk onderdeel van het vak Nederlands; zowel in de kern-doelen van de onderbouw als in de eindtermen van de tweede fase beslaat het onderdeel een groot gebied. Het centraal examen Nederlands havo/vwo bestaat zelfs geheel uit

zakelijke teksten met vragen en een samenvattingsopdracht. Veel leerlingen hebben moeite met tekstbegrip en halen daardoor slechte cijfers. De leerlingen met wie voorafgaand aan het onderzoek is gepraat, gaven aan tekstbegrip een van de vervelendste onderdelen van het vak Nederlands te vinden, juist omdat ze het zo moeilijk vonden. Ze wilden wel graag goed worden in tekstbegrip omdat ze beseften dat het belangrijk is, maar het lukte hen niet.

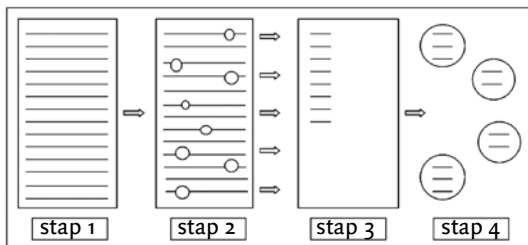
Tekstbegrip wordt op veel scholen vooral geoefend door te doen: zakelijke teksten lezen, vragen beantwoorden en nakijken. Maar hoe vaak de leerlingen ook oefenen, de resultaten worden niet beter. Daarom is in dit onderzoek gezocht naar een nieuwe didactische aanpak voor tekstbegrip.

Achtergrond

Volgens Bonset e.a. (2010, p. 105) zijn vragen bij een gelezen tekst 'hoe weinig realistisch het ook is als leesopdracht, toch altijd de veiligste toetsvorm voor lezen. In dit oordeel speelt mee de grote hoeveelheid onderzoeken en andere ervaringen die in de loop der jaren met deze toetsvorm is opgedaan'. De vragen

bij een leestoets moeten volgens Bonset e.a. (2010, p. 104) aan bepaalde kwaliteitseisen voldoen: 'de belangrijkste daarvan heten in de toetsliteratuur validiteit en betrouwbaarheid. Validiteit wil zeggen dat de toetsing moet aansluiten bij het vooraf gegeven onderwijs; betrouwbaarheid dat de toetsen op méér moeten berusten dan het puur persoonlijke en van het moment afhankelijke oordeel van één persoon'.

Wanneer vragen bij een tekst de beste manier zijn om tekstbegrip te meten, dan blijft natuurlijk de vraag welk soort vragen hierbij het best gebruikt kunnen worden. Kamalski e.a. (2005) hebben dit onderzocht. In hun artikel wordt verslag gedaan van een vergelijking tussen vier soorten vragen: de meerkeuze vragen en open vragen van het CITO, de *cloze test*, de *mental model* taak en sorteertaken. Sorteertaken kwamen het best uit het onderzoek; volgens Kamalski e.a. (2005, p. 8) lijkt 'dit type taak [...] betrouwbaar en valide. In dit experiment scoren de sorteertaken aanmerkelijk beter op betrouwbaarheid en validiteit dan de klassieke examenvragen'. De klassieke meerkeuzevragen van het CITO 'scoren het laagst op interne betrouwbaarheid, op samenhang met andere methoden en weinig van de variatie tussen de leerlingen bleek toe te wijzen aan de capaciteiten van de leerling' (Kamalski e.a. 2005, p. 8). Naast het feit dat de sorteertaken het hoogst scoorden op betrouwbaarheid en validiteit, vonden de leerlingen uit het onderzoek van Kamalski e.a. (2005) deze vragen het leukst om te maken, omdat ze ze zagen als een soort spelletje en het gevoel hadden dat ze niet veel fout konden doen. Het maken van sorteertaken houdt in dat de leerlingen een tekst lezen, waarna ze een twintigtal kernwoorden te zien krijgen die in de tekst zijn voorgekomen. De opdracht is dat de leerlingen groepjes moeten vormen van de kernwoorden op basis van de verbanden in de gelezen tekst. Zie figuur 1 voor een visualisatie van een sorteertaak.



Figuur 1. Voorbeeld van een sorteertaak

Een sorteertaak bestaat uit vier stappen. Tijdens stap 1 wordt de tekst gelezen. In stap 2 worden de kernwoorden uit de tekst geselecteerd. Stap 3 houdt in dat de geselecteerde woorden onder elkaar worden gezet, zo dat daar in stap 4 groepjes van kunnen worden gemaakt. De groepjes woorden mogen zo groot zijn als de leerling wil, zo lang de woorden zijn gesorteerd op basis van de tekst. Woorden mogen meerdere keren worden gebruikt.

In een gesprek voorafgaand aan het onderzoek gaven leerlingen uit verschillende klassen aan dat ze binnen het onderdeel tekstbegrip vooral het begrijpen en herkennen van tekstverbanden lastig vonden. Het herkennen van tekstverbanden houdt in dat leerlingen inzien en begrijpen wanneer er in een tekst bijvoorbeeld een opsomming of een tegenstelling wordt gebruikt. Vooral wanneer er sprake is van een tekstverband tussen alinea's raken leerlingen het spoor gauw bijster. Sorteertaken zijn ideaal bij het vinden van verbanden in een tekst, omdat de leerlingen door het sorteren van de kernwoorden automatisch op zoek gaan naar verbanden en daardoor eerder inzien hoe een tekst is opgebouwd. Daarom is besloten onderzoek te doen naar waarde en effect van de sorteertaak als didactische werkwijze bij onderwijs in tekstbegrip, dus als *oefenvorm* in plaats van als toetsvorm.

Onderzoeksoptzet

Op de school waar het onderzoek is uitgevoerd zitten leerlingen met havo en vwo-niveau tot en met de derde klas door elkaar. Dit onderzoek is uitgevoerd in de derde klas omdat de leerlingen in deze jaarlaag veel problemen hadden met tekstbegrip. Bovendien zouden de leerlingen het volgende jaar naar de bovenbouw gaan en daar meer tekstbegriptoetsen krijgen. Door het onderzoek zouden ze daar een goede voorbereiding op krijgen.

Om goed te kunnen controleren of het gebruik van sorteertaken effect had op het tekstbegrip van de leerlingen, is naast de experimentele klas (groep A) een parallelklas (groep B) als controleklas genomen. De klassen waren op veel punten vergelijkbaar: groep A bevatte 23 leerlingen en groep B 24 leerlingen; jongens en meisjes waren evenredig over de klassen verdeeld; bij de resultaten op voorgaande tekstbegriptoetsen kwamen de cijfers van beide klassen gemiddeld op een 5,5 uit.

De opzet van het onderzoek is te zien in tabel 1.

Voordat de lessenreeks over tekstbegrip begon, is bij beide klassen dezelfde pre-toets afgenomen. De klassen kregen een traditionele tekstbegriptoets in meerkeuzevorm. Vervolgens hebben de leerlingen in groep A in de les onder begeleiding van de docent geoefend met sorteertaken, waarna ze een traditionele tekstbegriptoets als post-toets hebben

gemaakt. De leerlingen kregen bij deze post-toets de instructie mee om de vragen met behulp van de sorteertaken te beantwoorden. De leerlingen moesten de kernwoorden in de tekst onderstrepen en deze vervolgens in groepjes bij elkaar zetten, zodat ze op die manier de structuur van de tekst beter begrepen en de vragen beter konden beantwoorden. Voor zowel de pre- als de post-toets zijn oude Cito-toetsen gebruikt. Op de pre-toets konden de leerlingen 40 punten halen, waarvan 8 op vragen over tekstverbanden; dat is 20% van het totaal. Op de post-toets konden de leerlingen 30 punten halen, waarvan 6 op vragen over tekstverbanden. Ook dit is 20%.

Om er zeker van te zijn dat de resultaten op de post-toets toe te schrijven waren aan de sorteertaak, is in groep B precies dezelfde pre- en post-toets gebruikt. Groep B heeft echter niet geoefend met sorteertaken en kreeg dus ook geen instructie mee bij de toets. De twee groepen kregen evenveel lessen Nederlands voorafgaand aan de post-toets. Groep B heeft zich op de traditionele manier voorbereid op de toets, door zelf te oefenen met meerkeuzevragen. De rol van de docent was hierbij minimaal en bestond voornamelijk uit het uitdelen van teksten en antwoordmodellen.

De lessen

Er zijn vier lessen gegeven om de leerlingen te laten wennen aan het gebruiken van sorteertaken.

KLAS	VOOR	TIJDENS	NA	
Groep A	Pre-toets	Sorteertaken	Post-toets	Cijfers + learner report
Groep B	Pre-toets	Zelf oefenen	Post-toets	Cijfers

Tabel 1. Onderzoeksinstrumenten

taken. Voordat de lessen werden gegeven, zijn een aantal voorbereidingen getroffen. Ten eerste zijn uit verschillende examenteksten ongeveer twintig kernwoorden per tekst geselecteerd. Deze kernwoorden zijn vervolgens in willekeurige volgorde per tekst onder elkaar gezet. De tekst met daarnaast een blad met de kernwoorden vormde de sorteertaak, en daarmee de opdracht voor de leerlingen. Vervolgens zijn er zoveel mogelijk verschillende combinaties van de kernwoorden gemaakt op basis van de tekst. De kernwoorden werden meerdere keren gebruikt, steeds in andere groepjes, op basis van verschillende verbanden. Deze verschillende groepjes zijn per tekst op een apart blad gezet. Bij de groepjes stond ook de naam van het verband van de woordcombinaties. Deze antwoordbladen waren voor de leerlingen beschikbaar wanneer ze naar eigen zeggen alle combinaties in de tekst hadden gevonden.

In de eerste les werd de voorkennis over tekstverbanden van de leerlingen geactiveerd, doordat de leerlingen in groepjes van vier een woordweb maakten op een zogenaamde placemat. De placemat was een groot vel A2 papier dat met een stift in vieren werd verdeeld. Op die manier kon iedere leerling op zijn of haar eigen deel begrippen schrijven die volgens hem of haar bij tekstbegrip horen. Iedere leerling had een eigen kleur stift, zodat bij het langslopen snel duidelijk was of iedere leerling ongeveer evenveel eigen begrippen opschreef. Vervolgens moesten de leerlingen in hun groepje overleggen over een top vijf van begrippen die bij tekstbegrip horen. Deze begrippen schreven ze op het midden van de placemat met een cirkel er omheen. Daarbij werd gebruik gemaakt van de werkvorm 'samenwerkend leren' zoals beschreven in Ebbens en Ettehoven (2005). De belangrijkste begrippen met betrekking tot tekstbegrip dienden aan bod te komen: tekstsoort, tekstdoel, voorkennis van de lezer, indeling van de tekst, hoofdgedachte, taalge-

bruik, betrouwbaarheid van de tekst, betekenis van woorden en zinnen, en tekstverbanden. Nadat alle leerlingen een top vijf hadden samengesteld, werden deze 'topvijven' klassikaal besproken door middel van een klassengesprek. Het doel van het klassengesprek was er achter te komen welke kennis en inzichten de leerlingen al hadden over tekstbegrip. De docent stuurde waar nodig in de richting van de juiste begrippen. De les werd afgesloten met een discussie en een conclusie over de belangrijkste begrippen. Geen enkel antwoord was fout, als de leerling maar kon beargumenteren waarom hij of zij voor een bepaald begrip gekozen had.

In de tweede les maakten de leerlingen kennis met sorteertaken. Ze kregen eerst een PowerPoint te zien waar de docent een sorteertaak voordoet. Er verscheen een tekst op het scherm met daarnaast een aantal kernwoorden uit die tekst. De docent voerde vervolgens aan de hand van deze kernwoorden sorteertaken uit door de kernwoorden bij elkaar in groepjes te zetten. De docent benadrukte dat de omvang en de hoeveelheid van de groepjes niet uitmaakte, maar dat het belangrijk was dat de leerlingen de woorden met behulp van de inhoud van de tekst moesten sorteren. Nadat de leerlingen hadden gezien hoe de docent de sorteertaak oploste, gingen ze zelf aan de slag. Ze kregen een krantenartikel waar de docent vooraf een twintigtal kernwoorden uit had geselecteerd. De tekst was gemakkelijker dan een examentekst, zodat de leerlingen zich vooral konden concentreren op de taak in plaats van op een ingewikkelde tekst. Ze sorteerden de woorden met behulp van de inhoud van de tekst en mochten daarbij met elkaar overleggen. Op die manier wendden de leerlingen aan het gebruik van de sorteertaken. Nadat de leerlingen klaar waren met de sorteertaken werden deze klassikaal besproken. De docent kon de gesorteerde groepjes van de leerlingen snel controleren aan de hand van het vooraf

gemaakte antwoordenblad, om na te gaan of de leerlingen op de goede weg waren of dat er nog hulp nodig was. Het was op dit moment nog niet belangrijk dat de leerlingen precies aan konden geven hoe het verband heette dat ze hadden aangebracht, het ging er om dat ze het principe van sorteertaken maken in de vingers kregen. (Zie de bijlage voor de inhoud van de PowerPoint die is gebruikt in de lessen).

In de derde les gingen de leerlingen in groepjes van maximaal vier leerlingen aan de slag met de sorteertaken en waren de teksten examenteksten. Er lagen meerdere teksten klaar. Er waren ook antwoordbladen, maar die waren pas beschikbaar zodra de leerlingen klaar waren met de opdracht. Aan het begin van de les kwamen de verschillende tekstverbanden kort klassikaal aan bod, doordat de docent aan de leerlingen vroeg welke verbanden ze allemaal kenden. Deze werden aangevuld door de docent. Daarna kregen de leerlingen een stencil waarop de verschillende verbanden stonden. Dit konden ze gebruiken bij het maken van de opdrachten. De verbanden waren: concluderend, opsommend, oorzaak-gevolg, redengevend, samenvattend, tegenstellend, vergelijkend, verklarend en voorwaardelijk. De leerlingen kozen per groepje een tekst die ze individueel lazen. Vervolgens maakten ze samen de sorteertaken. Het doel van het samenwerken was om samen zoveel mogelijk verschillende combinaties met de kernwoorden te maken op basis van de tekst. Dit keer moesten de leerlingen ook aangeven welk verband er tussen de sorteertaken was, en hoe dat verband wordt genoemd. Tegen het eind van de les moest het groepje een favoriete combinatie uitkiezen die door één leerling uit het groepje voor het bord moest worden uitgelegd aan de rest van de klas. Ieder favoriete combinatie werd met de hele klas nabesproken via vragen als 'Waarom hebben jullie voor deze combinatie gekozen?', 'Op basis waarvan is

de combinatie gemaakt?' en 'Hoe heet het verband tussen de woorden?'.

In de vierde en laatste les vormden de leerlingen wederom groepjes, ditmaal tweetallen. Deze keer gingen de leerlingen zelf sorteertaken ontwerpen bij aangeboden teksten. Er lagen examenteksten klaar zonder opdrachten. Opdrachten en antwoordbladen waren wel aanwezig, maar de leerlingen moesten in eerste instantie proberen om de kernwoorden en de verbanden zelf te vinden. Halverwege de les wisselden de leerlingen hun zelfgemaakte sorteertaken bij de teksten uit met een ander tweetal met dezelfde tekst, dat deze taken moest uitvoeren en beoordelen. De tweetallen die elkaars opgaven hadden gemaakt, gingen aan het eind van de les bij elkaar zitten om de opgaven te bespreken. Op die manier konden de leerlingen aan elkaar uitleggen waarom ze bepaalde combinaties hadden gemaakt en waarom welke kernwoorden waren gekozen. Er is bewust voor gekozen om leerlingen met dezelfde tekst elkaars sorteertaken te laten maken en beoordelen, omdat op die manier geen tijd verloren ging met het lezen van een nieuwe tekst. Bovendien konden de leerlingen daardoor beter beargumenteren waarom ze het eens of oneens waren met het andere tweetal, zowel wat betreft de keuze van de kernwoorden als wat betreft de gevormde groepjes en de bijbehorende verbanden.

Resultaten

De resultaten op de pre- en post-toetsen worden geïllustreerd aan de hand van tabel 2 en tabel 3. Tabel 2 laat de cijfers zien die op de toetsen zijn gehaald door zowel groep A als groep B. Tabel 3 toont de significantie tussen de verschillende toetsen en groepen.

In tabel 2 is te zien dat groep A en groep B op de pre-toets ongeveer gelijk scores, respectievelijk een 5,5 en een 5,6. Op de post-toets scoort groep A gemiddeld een 6,6 en

	GEMIDDELD	STANDAARDDEVIATIE
Pre-toets groep A	5,5	1,4450
Post-toets groep A	6,6	0,9503
Pre-toets groep B	5,6	0,9160
Post-toets groep B	5,7	0,8262

Tabel 2. Cijfers pre- en post-toetsen

groep B een 5,7. Beide klassen scoren op de post-toets dus hoger dan op de pre-toets. De vraag is of de verschillen tussen de toetsen significant zijn. Dat is te zien in tabel 3.

In tabel 3 zijn de verschillende toetsen met elkaar vergeleken. Om te controleren of er een significant verschil was tussen twee gemiddelden op de toetsen zijn er t-toetsen uitgevoerd. Daarbij was het significantieniveau gezet op $p < 0,05$. Omdat verwacht werd dat de cijfers bij de voormeting tussen de twee groepen gelijk zouden zijn, aangezien de klassen eenzelfde beginsituatie hadden, is daar gekozen voor een tweezijdige toets, de paired samples t-test. Ditzelfde geldt voor de pre- en de post toets van groep B. Bij de post-toetsen van de twee groepen en bij de pre- en

post-toets van groep A werd verwacht dat de post-toets van groep A hoger zou zijn, omdat groep A een andere didactische werkwijze had gekregen. Daarom is daar de p-waarde die uit de t-test kwam door twee gedeeld, zodat alleen de rechterwaarde van de normaalverdeling werd meegerekend.

In tabel 3 is te zien dat er een significant verschil is tussen de post-toetsen van groep A en B. Daarnaast is er een significant verschil tussen de pre- en de post-toets van groep A. Het is dus duidelijk dat groep A beter is gaan scoren door het gebruik van de sorteertaken. Er is geen significant verschil gevonden tussen de pre-toetsen van groep A en groep B, wat aantoont dat de beginsituatie van de twee groepen goed te vergelijken is. Ook is

VERGELIJKING	P-WAARDE	SIGNIFICANT?
Pre-toets A – pre-toets B	0,963	nee
Post-toets A – post-toets B	0,001	ja
Pre-toets A – post-toets A	0,002	ja
Pre-toets B – post-toets B	0,542	nee

Tabel 3. T-toets over gemiddelden

TOETS	VRAAG *	GOED	PERCENTAGE	FOUT	PERCENTAGE
PRE-TOETS	6	9	39%	14	61%
	7	8	35%	15	65%
	13	7	30%	16	70%
	32	11	48%	12	52%
	34	7	30%	16	70%
TOTAAL		42	37%	73	63%
POST-TOETS	4	19	83%	4	7%
	6	15	65%	8	35%
	7	15	65%	8	35%
	18	17	74%	6	26%
	20	9	39%	14	61%
	21	7	30%	16	70%
TOTAAL		82	59%	56	41%

* Nummer van de vraag zoals genummerd in het examen

Tabel 4. Vragen over tekstverbanden in groep A

er geen significant verschil tussen de pre- en de post-toets van groep B. Dat toont aan dat de leerlingen in de controlegroep niet significant beter hebben gescoord op de post-toets in vergelijking met de pre-toets.

Om te onderzoeken of de leerlingen in groep A beter zijn geworden in het vinden van tekstverbanden, zijn de vragen die specifiek gingen over tekstverbanden nader bekeken. De pre-toets bevatte vijf vragen over tekstverbanden, de post-toets bevatte zes vragen over tekstverbanden.

In tabel 4 is te zien hoe de leerlingen hadden gescoord op de pre- en de post- toets voor wat betreft vragen die specifiek over tekstverbanden gaan. Het eerste wat opvalt, is dat de leerlingen op de pre-toets in totaal meer van zulke vragen fout hadden dan op de post-toets. Zoals in het totaal is te zien, had op de pre-toets 37% van de leerlingen verbandvragen goed, tegenover 63% van de leerlingen dat die bewuste vragen fout had.

Bij het totaal van de post-toets is te zien dat 59% van de leerlingen verbandvragen goed had, tegenover 41% van de leerlingen dat die vragen fout had.

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

Als nog wat beter naar de verbandvragen wordt gekeken, komt naar voren dat er ruwweg twee soorten verbandvragen zijn. Ten eerste zijn er vragen die letterlijk vragen wat het verband is tussen twee alinea's. De

leerlingen kunnen dan kiezen uit vier mogelijke antwoorden. Daarnaast is er nog een categorie vragen die niet letterlijk het woord 'verband' noemt, maar daar wel naar vraagt. Een voorbeeld daarvan is een vraag die begint met een citaat uit een bepaalde alinea van de gelezen tekst, waarna volgt 'in welke alinea wordt deze bewering tegengesproken?'. Deze twee categorieën verbandvragen komen beide voor in de twee toetsen. In een schema ziet dat er als uit als in tabel 5.

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

De vragen die niet over tekstverbanden gingen zijn beter gemaakt door groep A dan door groep B, maar niet significant beter.

Samenvatting en discussie

In dit artikel is beschreven hoe de leerlingen uit een derde klas havo/vwo door middel van een viertal lessen leerden wat sorteertaken zijn, hoe ze sorteertaken op konden lossen en ten slotte hoe ze zelf sorteertaken konden maken en toepassen bij het lezen van een tekst. Deze nieuwe aanpak van tekstbegrip resulteerde in deze groep in een significant hoger cijfer op de post-toets na afloop van de lessenserie.

Controlegroep B bereidde zich zelfstandig voor op de post-toets en haalde geen significant beter cijfer.

De vraag is natuurlijk hoe het precies komt dat de gemiddelde cijfers in groep A zo omhoog zijn gegaan. Uit het onderzoek is gebleken dat de leerlingen uit groep A op de post-toets beter scoorden op verbandvragen dan op de pre-toets. In totaal had 59 % van de leerlingen op de post-toets de vragen goed beantwoord, tegenover 37 % van de leerlingen op de pre-toets. Op de post-toets had dus meer dan de helft van de leerlingen de vragen goed, terwijl dat eerst veel minder dan de helft was. Maar niet alle vragen gingen over tekstverbanden. Om gemiddeld een punt hoger uit te komen, moet er meer leerwinst zijn opgetreden dan alleen op het gebied van tekstverbanden. Daarvoor kunnen twee verklaringen zijn.

De eerste is dat er in groep A een extra leer-effect is ontstaan dat los staat van het effect van de sorteertaken, door andere didactische maatregelen zoals het activeren van de voorkennis of het samenwerkend leren.

Een andere verklaring is dat de leerlingen door het gebruik van de sorteertaken niet alleen de verbandvragen beter beantwoorden, maar ook de overige vragen. Mogelijk hebben ze de teksten anders/intensiever leren lezen en begrijpen ze daardoor de andere vragen ook beter; mogelijk ook zien ze meer structuur in de tekst door het gebruik van de sorteertaken.

TOETS	LETTERLIJK VERBAND	OMSCHREVEN VERBAND
Pre-toets	Vraag: 6, 32, 34	Vraag: 7, 13
Post-toets	Vraag: 4, 6, 18	Vraag: 7, 20, 21

Tabel 5. Verbandvragen

LITERATUUR

Bonset, H., Boer, M. de & Ekens, T. (2010). *Nederlands in de onderbouw. Een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho.
 Ebbens, S. & Etteken, S. (2005). *Effectief Leren. Basisboek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
 Kamalski, J. e.a. (2005). Hoe kun je het beste meten of een leerling een tekst begrijpt? Een vergelijkend onderzoek naar vier methoden. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4),

pp. 3-9.

LOTTE VERMEIJ studeerde Nederlandse Taal en Letterkunde aan de Universiteit van Amsterdam en deed daar vervolgens de Eerstegraads Lerarenopleiding, waarbinnen ze dit onderzoek uitvoerde. Momenteel is zij werkzaam als docent Nederlands aan het Montessori College Twente in Hengelo. E-mail: lotte.vermeij@gmail.com

BIJLAGE - Inhoud van de powerpoint

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

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

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

