

## KPC-MAVO-STUURGROEP NEDERLANDS

Ate van Balen

Niek van der Horst

Joost Scheifes

Cees Verberne

Cor Vlasman

# tekstverklaring

## WIE IS BANG VOOR HET TOETSEN VAN TEKSTBEGRIP?

---

*Examens hebben een grote invloed op de lespraktijk, of we dat nu leuk vinden of niet. In het moedertaalonderwijs geldt dat speciaal voor het onderdeel tekstverklaring. Al eerder heeft de KPC-MAVO-stuurgroep Nederlands het mavo-examen bekritiseerd. Met weinig resultaat. Nog steeds weerspiegelt de examen-opgave weinig van de veranderde opvattingen met betrekking tot tekstbegrip. En nog steeds heeft de examencommissie niet duidelijk gemaakt welke uitgangspunten ze hanteert.*

---

### Inleiding

In onze bespreking van het mavo-4-examen tekstbegrip 1977 'Voor herkauwen een 7—<sup>1</sup>' hekel-den we de examenpraktijk, waarbij leerlingen voornamelijk vragen krijgen te beantwoorden naar expliciet in de tekst gegeven informatie die woordelijk herhaald moet worden. In hetzelfde artikel vroegen we de examencommissie haar filosofie over tekstbegrip op het examen, gespecificeerd naar tekstkeuze, vraagsoorten en normering, bekend te maken, opdat leraren en leerlingen weten waar ze aan toe zijn.

Daar is nog steeds geen reactie op gekomen. Wel heeft de Commissie Vaststelling Opgaven inmiddels per circulaire zes veel in de examenopgaven gebruikte begrippen gedefinieerd. Het gaat hier om wat verstaan wordt onder: 'citeren, met eigen woorden, gebruik maximaal ... woorden, hoofdgedachte, zin en zinsdeel'. Ook is er enige verandering te bespeuren in de soort vragen die gesteld worden. Dat plaatst de docenten en de ruim

80.000 mavo-4-kandidaten voor (on)aangename verrassingen, omdat een en ander tevoren niet bekend wordt gemaakt. Maar dat kan de examencommissie kennelijk niets schelen.

De tekst 'Wie is bang voor de halve baan?' die op dinsdag 1 mei 1979 aan de kandidaten werd voorgelegd, was op 4 maart 1979 van de hand van Herman Vuysje verschenen in de Haagse Post. Voor het examen werd het artikel afgedrukt in de traditonele examen lay-out: genummerde regels over de volle breedte van de bladzijde, genummerde alinea's. Ook dit jaar geen tussenkopjes, interlinies of andere structuuraanduiders.

De informatie over de communicatieve situatie beperkte zich tot het noemen van de schrijver en het medium. Hoeveel leerlingen zal 'de Haagse Post' iets zeggen? Ook werd geen nadere informatie over de schrijver en het onderwerp verstrekt tot beter begrip van de tekst.

We hebben aan mavo-leerlingen gevraagd, hoe ze de tekst vonden. De meningen waren enigszins

verdeeld, maar de meesten vonden hem saai. Kandidaten van een moedermavo oordeelden anders. Zij vonden de tekst wel interessant.

De mate waarin een leerling belangstelling heeft voor een onderwerp waarover hij moet lezen, heeft ons inziens invloed op de resultaten van dat leesproces. Wil men resultaten eerlijk meten, dan zal óf een tekst gekozen moeten worden die in (bijna) ieders belangstellingssfeer ligt, óf men zal per leerlingengroep een andere tekst moeten kiezen, óf men zal meer teksten over verschillende onderwerpen moeten aanbieden.

De eis 'in de belangstellingssfeer van de leerlingen' komen we overigens niet tegen in het verslag van het CITO over het examen-Nederlands-mavo-1978<sup>2</sup>. In de inleiding van dit verslag wordt gesteld, dat men een drietal eisen mag stellen aan een tekstbegrip-toets voor het examen:

- a de toets moet tekstbegrip meten
- b de toets moet dat betrouwbaar meten
- c de moeilijkheidsgraad van de toets moet aangepast zijn aan het niveau waarvoor zij bestemd is.

In dit artikel gaan we eerst in op de vraag wat onder tekstbegrip anno 1979 verstaan kan worden. We gaan daarbij te rade bij auteurs die tekstbegrip enigszins systematisch benaderd hebben en bij de praktijk in enkele recent verschenen of vernieuwde schoolmethodes. Vervolgens geven we commentaar op de operationalisering van tekstbegrip op het mavo-4-examen 1979.

### Wat is tekstbegrip?

Wat men zoal onder tekstbegrip verstaat of moet verstaan, is lang niet duidelijk. De laatste jaren is er een toenemende kloof te signaleren tussen wat wetenschappers daaronder verstaan, wat schoolboekenschrijvers aan didactiek presenteren en wat de samenstellers van de examens aan vragen en opdrachten aan leerlingen opleggen. Voor veel docenten wordt het daarom steeds moeilijker te beslissen wat ze met tekstbegrip in de klaspraktijk aan moeten. De visie op tekstbegrip van de meeste van onze collega's is grotendeels gebaseerd op de in de opleiding verworven kennis (kweekschool, pedagogische academie, MO-A-opleiding of Nieuwe Leraren Opleiding). In de meeste van deze opleidingen werd over het algemeen weinig aandacht besteed aan het ontwikkelen van een visie op doelstellingen en didactiek van tekstbegrip. We hebben de indruk, dat met

name op de NLO's hierin thans verandering is gekomen. Problematisch is, dat de afgestudeerden op school een heel andere (examen-)praktijk aantreffen.

Aan het eind van de jaren zestig ontstond, vooral buiten het onderwijs, grote belangstelling voor leestechieken. Er kwamen cursussen en methodes voor het zogenaamde 'sneller lezen': het afleren van verkeerde leesgewoonten, het vergroten van de 'leesbreedte', het gebruik van sleutel- en signaalwoorden en het zoeken van centrale thema's in teksten. In die tijd begon men te spreken en te schrijven over leesstrategieën: oriënterend, globaal, zoekend en studerend lezen. Het onderwijs had er toen echter nog weinig belangstelling voor. Deze kwam pas na 1970. Enkele publikaties beschouwen we als toonaangevend. We lichten er een drietal uit. Dat we deze publikaties kiezen en geen andere heeft te maken met de invloed die deze artikelen hebben gehad op de ontwikkeling van schoolboeken voor het vak Nederlands.

In zijn artikel 'Grondslagen voor een opleiding in het effectief lezen van informatie'<sup>3</sup> beschouwt *Drop* onderricht in het lezen van informatie vooral als het stimuleren van de groei van het vermogen om lezend informatie te verwerven. De lezer moet zich eerst een leesdoel stellen. Bij ieder leesdoel hoort dan een eigen leesmanier. Voorbeelden:

*Je wilt iets weten* (een 'weetje').

- Stel vast onder welk(e) trefwoord(en) je gaat zoeken.
- Kies een goede informatiebron.
- Kijk de tekst snel door op zoek naar de informatie. Vaak zal hierbij een register, een inhoudsopgave of samenvatting, maar ook een inleiding, het gebruik van titels, tussenkopjes e.d. kunnen helpen.
- Als je de juiste passage hebt gevonden, ga je langzamer lezen.

*Je wilt een tekst leren.*

- A — Wat weet ik al over dit onderwerp?
  - Hoe is de tekst opgebouwd?
  - Op welke vragen zal de tekst antwoord geven?
- B — Het intensief lezen van de tekst.
  - Eventuele aanvulling van de vragenlijst.
  - Noteren van antwoorden op een apart vel.
- C — Overzien van de tekst aan de hand van de antwoorden.
  - Eventueel uitbreiden van de vragenlijst met

vragen over centrale thema's.

D – Toetsing van de beheersing van de stof door de vragen nogmaals te beantwoorden.

*Je wilt je in een onderwerp oriënteren.*

Bekijk de grote lijnen van de informatie. Als je belangstelling wordt gewekt bij een bepaalde passage, schakel je over op de fasen A en B van het lerend lezen.

*Je wilt weten hoe je iets moet doen.*

Je kiest je informatiebron en 'leest' deze met in je achterhoofd de vraag: 'Welke handelingen moet ik uitvoeren om dit of dat gedaan te krijgen'.

- Eerst moet je de hele instructie overzien.
- Lees de handelingsbeschrijving intensief.

*Van Lint*<sup>4</sup> schreef in 1973 een artikel in *Levende Talen* met als titel: 'Wat mot die goser van me?'. Hij bekijkt de tekstverklaring vanuit een commu-

nicatie-theoretisch oogpunt. Met een tekst streeft een schrijver altijd een bepaald doel na: Hij wil iets met zijn tekst bereiken. Van Lint komt dan (ongeveer) tot het volgende overzicht, waarbij opgemerkt dient te worden dat een zender ook meer doelstellingen tegelijk kan nastreven:

- Hij wil iets meedelen.
- Hij wil bepaalde waarde-oordelen opwekken.
- Hij wil bepaalde emoties opwekken.
- Hij wil de lezer laten meespelen.
- Hij wil de lezer tot daden aanzetten.

Dat levert dan verschillende soorten teksten op:

- cognitieve teksten
- persuatieve teksten
- emotieve teksten
- diverterende teksten
- activerende teksten.

Dan komt Van Lint tot het volgende schema van tekstanalyse:

Schema van tekstanalyse				
I. Informatielaag in de tekst	II. Waar gaat het over?	III. De kernvraag die in een laag aan de tekst gesteld moet worden en waar de tekst het antwoord op bevat.	IV. Wat wordt bekend verondersteld?	V. Kommentaar en reactie
1. Cognitief	feiten, relaties van feiten, verklaringen van feiten en relaties e.d.	wat moet ik weten?	welke kennis van feiten en verschijnselen wordt impliciet bekend verondersteld?	zijn dat inderdaad feiten, relaties van feiten e.d.? Zijn die verifieerbaar? Is de redenering haalbaar? Welke feiten zijn bij mijn weten niet genoemd? Is de hypothese aannemelijk? Enz.
2. Affektief				
1. persuasief a ethisch	opvattingen omtrent goed en kwaad	wat moet ik goed/kwaad vinden?	bij welk waardensysteem sluit de tekst aan? Welke waarden worden aanwezig geacht?	waarom moet ik dat vinden? berust dat op konventie? welke? Vind ik dat ook zo? Waarom wel/niet?
b esthetisch	opvattingen omtrent mooi en lelijk	wat moet ik mooi/lelijk vinden?		
2. emotief	gevoelens	wat moet ik voelen (haat, afschuw, blijdschap, melancholie, verdriet, ontzetting, etc.)	worden er al gevoelens aanwezig verondersteld? Welke?	voel ik dat ook? Waarom moet ik dat voelen? Hoe komt het dat ik het wel/niet voel?
3. diverterend	spелеlementen	wat behelst deze speelwereld? (tijd, ruimte, fabel, poëzie, drama, etc.)	welke spelregels worden bekend verondersteld?	hoe weet ik dat het spel is? Welke spelregels zijn gehanteerd? Waar worden de spelregels overgeschreden? Speel ik het spel mee?
3. Aktiverend	opdracht/aansporing/verzoek tot actie	wat moet ik nu doen? (Welke handelingen moet ik gaan verrichten?)	worden er al lopende activiteiten aanwezig verondersteld? Welke?	wil ik dat doen? Ca ik het doen? Eén keer of voortaan? Waarom wel/niet?

*Braet* signaleert in 'De pragmatische dimensie van taalbeheersing I'<sup>5</sup> een controversale begrijpend-kritisch lezen. De praktijk van de examens is gericht op het begrijpend lezen. Teksten in school-

boeken worden op een erg onnatuurlijke wijze aangeboden: ze zijn uit hun oorspronkelijke verband weggehaald; vaak brengt men in deze teksten veranderingen in indeling en formulering

aan. De vragen en opdrachten die de leerling erbij krijgt aangeboden, bestrijken slechts een beperkt deel van de tekstuele communicatie. Braet pleit ervoor tekstonderwijs te beschouwen als het afstandelijk bestuderen van de tekstuele communicatie. Dat wil zeggen dat de leerling zich zowel met de rol van de oorspronkelijke lezer als met die van de schrijver moet bezighouden. Bij een aantal teksten in een methode kunnen deelvaardigheden worden beoefend, maar daarnaast dienen er zogenaamde 'tekstuele communicatie-eenheden' te worden aangeboden. Bij een tekst moet dan over schrijver en medium (boek, tijdschrift, enz.) al de informatie worden verstrekt waarover de oorspronkelijke lezer beschikt. De (functionele) lay-out dient gehandhaafd te worden. Een inleiding in het onderwerp is bij sommige teksten onmisbaar. De leerling dient ook te weten voor welke doelgroep de tekst is geschreven. Aan het slot van zijn artikel werkt Braet zijn ideeën uit aan de hand van een tekst uit een bestaand leerboek. Hij komt tot een systeem van vragen naar onder meer de rol van de schrijver, de bron, de presentatie, de inhoud en de rol van de lezer.

Het zal wel duidelijk zijn, dat in deze drie artikelen werkwijzen worden voorgesteld, die nog geen gemeengoed in ons onderwijs zijn. De inhoud van het onderwijs wordt voor een belangrijk deel bepaald door de gevolgde methode: 'het schoolboek' dus.

### De schoolpraktijk

Als we iets willen zeggen over de onderwijspraktijk met betrekking tot tekstbehandeling, moeten we in de eerste plaats wel in de leerboeken kijken. Veel methodemakers geven een verantwoording van hun uitgangspunten in de inleiding van het boek of in een aparte docentenhandleiding. We laten vier recent verschenen of vernieuwde methoden de revue passeren.

*Opbouw*<sup>8</sup> heeft geen docentenhandleiding, maar geeft in de inleiding van de (vernieuwde) delen 1, 2 en 3 toch een soort verantwoording. De uitgangspunten worden gestaafd met een literatuuropgave. Als eerste noemt men het eerder aangehaalde artikel van Drop<sup>3</sup>. De auteurs beperken zich echter tot de daarin genoemde zeven leesvaardigheden:

— begrijpen van de betekenis van woorden en

woordgroepen

- trekken van conclusies uit de combinatie van tekstgegevens
- herkennen van het centrale thema (of een centraal ordeningsprincipe)
- leggen van juiste relaties tussen ondersteunende details en centraal thema
- herkennen (en beoordelen) van de bedoeling van de schrijver
- trekken van conclusies van tekstgegevens in combinatie met gegevens buiten de tekst
- toepassen van tekstgegevens (vnl. centraal thema) op situaties buiten de tekst.

Vreemd vinden we dat de auteurs niet verder doorgaan zijn op deze leesvaardigheden, bijvoorbeeld aan de hand van Drops ideeën over lezers- en schrijversdoel zoals verwoord in een ander en iets ouder artikel van zijn hand 'Over de effectiviteit van informatieve teksten'<sup>7</sup>.

We vinden verder dat Opbouw nogal ongelijke aandacht aan de zeven leesvaardigheden besteedt. In de praktijk komt het neer op een groot aantal vragen, die vooral uitnodigen tot reproduceren.

- Wat is de betekenis van ...?
- Waarom heeft ...? Welke ...? Wie ...? Waar ...?
- Waarnaar verwijst ...? Enz.
- Wat voor soort tekst is het?
- Uit welke delen bestaat de tekst?

Overigens is een oordeel over de aanpak van deze methode pas mogelijk, als het vernieuwde deel 4M verschenen zal zijn.

In de verantwoording bij *Functioneel Nederlands*<sup>8</sup> staat: 'Na de uitgangstekst volgt de tekstbehandeling. Het doel van deze afdeling is de leerling een systeem van vragen te leren hanteren, waardoor hij op den duur zelfstandig de belangrijkste informatie uit een tekst kan halen en weergeven. Hij moet zich tevens een oordeel kunnen vormen over de waarde van de aangeboden informatie.'

In feite komt dit systeem neer op het toepassen van een 'vragenreeks volgens de FN-methode':

- lexicologische vragen
- reproductie- en combinatievragen
- structuurvragen (naar uiterlijke en innerlijke bouw van de tekst)
- samenvattingsvragen
- analysevragen (naar standpunt van de schrijver)
- evaluatievragen (naar commentaar van de lezer)

– toepassingsopdrachten (soms).

Ook in deze methode bestaat de praktijk vooral uit het stellen van vragen over de inhoud van de tekst, zij het dat in de latere delen vooral productieve vragen worden gesteld en minder reproductieve. Het is voor ons de vraag, of de FN-methode inderdaad leidt tot zelfstandigheid in het benaderen van een tekst. In het docentenboek bij deel 4 betuigen de auteurs overigens instemming met ons pleidooi voor eindelijk eens duidelijkheid ten aanzien van tekstbegrip op het mavo-examen<sup>9</sup>.

*Taal Vandaag*<sup>10</sup> pakt teksten enigszins anders aan. Deel 1 is gericht op het aanleren van een strategie voor studerend lezen, de SQ3R-methode<sup>11</sup>.

De leerling maakt kennis met allerlei tekstsoorten en leert meningen van argumenten onderscheiden. In deel 2 wordt deze aanpak doorgezet, waarbij er iets meer aandacht komt voor het herkennen van de tekststructuur. In deel 3 gaan de auteurs uit van het eerder aangehaalde systeem van Van Lint. Leerlingen leren plaatjes te sorteren op grond van de bedoelingen van de tekenaar. Daarna moeten ze proberen de doelstelling van de schrijver uit een tekst te halen. Verder worden ook vragen bij de tekst gesteld: begrips-, structuur-, afleidings-, beoordelings- en waarderingsvragen. In deel 4 zetten de auteurs de hele aanpak nog eens goed op een rij:

- Verken eerst de tekst (oriënteren)
- Bekijk de structuur (hoofdzaken aanstrepen)
- Lees en let op de details
- Benader de tekst dan kritisch
- Beoordeel de tekst.

Als (extra) examenvoorbereiding laten de auteurs de leerlingen zich dan afvragen, welke vragen er waarschijnlijk bij een tekst zullen worden gesteld, waarna enkele examenteksten zijn opgenomen.

*Taalwerk*<sup>12</sup> is het vrij recente produkt van een werkgroep van tien Neerlandici, waarvan de meeste bij de mavo-lbo-bijbscholing betrokken waren en thans als docenten aan NLO's werkzaam zijn. Eigenlijk verdient de hele aanpak van het lezen van zakelijke teksten in *Taalwerk* uitvoeriger aandacht, omdat deze erg goed doordacht is, maar we zullen ons hier tot deel 4 beperken, omdat daarin bijna alles nog eens wordt herhaald, wat in de voorafgaande delen is opgebouwd:

- De leerling leert te anticiperen op een tekst door vragen te noteren, waarop hij een ant-

woord denkt te krijgen in de tekst.

- De leerling past de SQ3R, neen SQ4R-methode toe (verkennen, vragen, lezen, opzeggen, opnoemen en reageren).
- De leerling kent verschillende leesstrategieën en kan ze toepassen: zoekend, oriënterend, globaal, studerend lezen en nu ook kritisch en reagerend. Deze beide laatste leesmanieren zijn nieuw in deel 4. De leerlingen moeten ze toepassen bij het invullen van een volgend schema, waarin de benadering van Van Lint<sup>4</sup> te herkennen is.

hoofdwerk – een handje helpen: leeschema

### 3 LEESSHEMA

Schrijver: \_\_\_\_\_ Titel: \_\_\_\_\_  
De hoofdgedachte van deze tekst, zo kort mogelijk samengevat, is:

---

---

---

---

---

WAT lees ik hier?	Mijn commentaar/reactie
1. Welke lezer?	Staat dat wel vast? Heb ik iets aan die feiten; waarom? Welke belangrijke feiten staan er niet in?
2. Welke meningen van de schrijver?	Ben ik het er mee eens en waarom, of niet?
3. Welke gevoelens?	Voel ik hetzelfde of niet? Hoe komt dat?
4. Welke redeneringen om mij te overtuigen?	Kloppen de argumenten? Word ik overtuigd? Waarom wel/niet?
5. Moet ik iets goed vinden of vreed? Wat?	Vind ik dat ook zo of niet; waarom?
6. Moet ik iets gaan doen? Wat?	Wil ik dat nu echt gaan doen? Waarom wel of waarom niet?

7. Welke vermenigvuldigen?

Vind ik die nou echt leuk en waarom,  
of eigenlijk toch niet?

8. Moet laaggebruik?

Vind ik het meer of minder of het niet meer?  
Waarom?

Evenals Taal Vandaag geven de auteurs aan het eind van het boek een gerichte examentraining.

Bij zulke *typische examenvragen* is de best lonende antwoordstrategie de volgende:

Analyseer de vraag goed en ga nauwkeurig na, wat de examencommissie van je verwacht: een of meer losse woorden, een of meer zinnen, een puntsgewijze opsomming of een kort betoogje. Lees „toekend” in de tekst, totdat je de passage hebt gevonden waarom het gaat (vaak is in de vraag al een regelvermelding aangegeven). Als je met een letterlijk citaat kunt antwoorden, doe dat dan: schrijf niet te weinig, maar ook niet te veel over! Wanneer citeren onmogelijk of niet toegestaan is, dan nog is het raadzaam dicht bij de tekst te blijven en bijvoorbeeld een of meer kern-woorden in je antwoord te verwerken.

Ook geeft de methode nog wat tips voor een geliefkoosde hobby van de examencommissie, de zogenaamde verwijzwoordvragen. Daarna volgen dan enkele examenteksten.

Het zal duidelijk zijn dat niet alle taalmethoden wat de tekstbehandeling betreft over één kam te scheren zijn. Typerend is dat in alle besproken methodes nieuwe opvattingen over tekstbegrip in mindere of meerdere mate toegepast worden. Toch moeten de wat meer vernieuwende methoden in het examendeel — met duidelijke tegenzin en tegenstribbelend — overstag gaan voor de eenzijdige en kromme toetspraktijk van de examencommissie. Het examen is namelijk nog steeds een doorslaggevend argument, als het om een aanpak in het laatste leerjaar gaat. Het tekstbegrip-mavo-4 is een toets die niet toetst wat goed tekstbegrip-onderwijs leert, maar die achterhaalde praktijken in stand houdt. Nu het examen 1979.

## De examenpraktijk 1972-1978

In Cito-memo 309 brengen de auteurs de *praktijk van het examen tekstbegrip* in de jaren 1972-1978 onder woorden:

‘Er wordt uitgegaan van een informatieve of beschouwende tekst van ongeveer 900 tot 1200 woorden. Bij deze tekst werden voornamelijk vragen gesteld die door het geven van een citaat of het verwijzen naar een alinea of regel of door het aankruisen van een geprecodeerd antwoord beantwoord konden worden: 95 procent. Het examen bevatte soms een vraag naar de hoofdzak van een tekst of van een tekstdeel: 5 procent, maar overwegend vragen naar woord- of woordgroep- en zinsbetekenis en vragen waarbij relaties tussen zinnen onderkend moesten worden: 95 procent. Steeds kwamen één à twee verwijsvragen voor. Dit houdt in dat de teksten vrij gedetailleerd bevraagd werden en dat een globaal overzicht van de tekst minder tot zijn recht kwam<sup>1</sup>.’

In 1978 kwamen er meer vragen voor waarbij relaties tussen zinnen een rol spelen. Er waren toen ook minder vragen naar betekenissen van woorden, woordgroepen en zinnen. In 21 procent van de gevallen werd een eigen formulering gevraagd.

**Het examen 1979: ‘Wie is bang voor de halve baan?’**

In 1979 zette deze ontwikkeling zich voort: Bij 27 procent van de vragen werd een eigen formulering gevraagd en er waren ongeveer evenveel reproducterende als concluderende vragen. Zoals u van ons traditiegetrouw mag verwachten, hebben we weer gekeken wat voor soort vragen<sup>13</sup> er nu eigenlijk gesteld werden (zie pag. 23).

Naar het oordeel van een aantal docenten was de tekst redelijk op het niveau van de leerlingen, maar tamelijk buiten hun belangstellingsfeer. Er zijn weinig leerlingen die zo’n tekst zelf zouden kiezen om hem te lezen en erover met iemand van gedachten te wisselen (uitgezonderd de reeds aangehaalde moeder-mavo-kandidaten).

Zoals gebruikelijk kreeg de leerling anderhalf uur om de tekst te lezen en de vragen te beantwoorden: niemand kwam in tijdnood. De vragen volgden het tekstverloop. Dus geen

## I Reproductie

- a. kennis van verbindingswoorden
- b. kennis van woorden, zegsw. en begrippen
- c. expliciet gegeven relevante informatie
- d. idem, geparafraseerd

## II Concluderen (op grond v. tekstinformatie)

- a. betekenis van woorden e.d.
- b. leggen van verband mbv verwijswwoorden
- c. betekenis van zinnen afleiden
- d. concl. trekken uit combi v. gegevens
- e. vragen naar de hoofdgedachte

## III Verklaren, Analyseren van...

- a. motieven van de schrijver
- b. standpunt van de schrijver
- c. wijze van presenteren in verband met de inhoud van de tekst

## IV Reageren

- a. commentaar op de inhoud
- b. commentaar op de vorm

## V Toepassen

	1	2	3	4	5	6a	6b	7a	7b	8	9	10	11	12a	12b
I															
a.															
b.															
c.	x		x		x	x		x			x	x			
d.															
II															
a.															
b.								x							
c.		x													
d.			x						x	x	x				
e.					x										
III															
a.															
b.															
c.														x	x
IV															
a.															
b.															
V															

(natuurlijker?) groepering, waarbij eerst de 'ver-kennende' (waaronder de zogenaamde 'structuur-vragen') vragen komen, dan vragen naar verban-den en details en daarna opdrachten om conclu-sies te trekken en een eigen lezersreactie te geven of een standpunt te bepalen.

We zullen enkele vragen de revue laten passeren. We hebben hiertoe het werk bekeken van 200 kandidaten, afkomstig van vier mavo's.

### Vraag 1

Gevraagd werd de gegeven algemene uitspraak te noteren die paste bij de in de tekst gegeven voor-beelden. Deze op zich aardige openingsvraag ging de mist in, omdat de tweede alinea een wat onge-bruikelijke opbouw had: Er worden aan het be-gin ervan twee uitspraken gedaan, waarbij de tweede opgevat kan worden als een verklaring van de eerste, waarna van de tweede uitspraak voorbeelden worden gegeven. Een en ander werk-te als een valkuil. Van de groep van 200 leerlin-gen, waarvan we de scores bekeken, kozen er 160 verkeerd.

### Vraag 2

Dit was de eerste van de vier vragen waarbij de leerling zelf iets moest formuleren. Dat mocht in maximaal 20 woorden.

In het correctiemodel werd dit toegelicht: 'In de vraag is een maximum aantal woorden opgegeven om te voorkomen dat de kandidaten zeer uitge-breide antwoorden geven, waaruit de corrector de goede elementen moet kiezen. Bij de toeken-ning van punten meenden we vooralsnog een rui-me marge aan te moeten houden.' Als er meer dan 30 woorden gebruikt waren, moesten er drie punten worden afgetrokken. Hier is een ant-woord:

'Volgens de tekst moeten we onder de per-soonlijke vrijheid op het gebied van het werk het volgende verstaan: de vrijheid om zelf te kiezen hoeveel uur per week men wil werken.'

Omdat hier 31 woorden zijn gebruikt, had hier aftrek moeten plaatsvinden. Examinator en ge-committeerde beslisten gelukkig anders.

Door woorden te tellen schiet de examencommis-sie aan haar doel voorbij. Zij kan er beter op wij-

zen dat uitweidingen een antwoord minder juist kunnen maken, waardoor regel 5 toegepast moet worden: 'Is de beantwoording van een onderdeel niet geheel juist (...) dan dient (...) een zodanig geheel aan punten te worden toegekend dat daarmee een evenredige waardering wordt uitgedrukt.'

Van onze 200 kandidaten kreeg er slechts één drie punten aftrek door een te lang antwoord.

#### *Vraag 4*

'Welke twee niet met elkaar verband houdende oorzaken (voor de trek van het huishouden naar het bedrijfsleven) noemt de schrijver in zijn artikel?'

Volgens het correctiemodel waren er drie mogelijkheden om goed te antwoorden. Maar hoe men 'de economische situatie werd steeds beter' als niet-verband-houdend met de vraag naar arbeidskrachten kan zien, is ons een beetje een raadsel. 57 Procent goede antwoorden lijkt ons bij deze vraag dan ook een overwaardering door een te soepele normering.

#### *Vraag 5*

Een extra verwijzing naar punt 5 van de regels was hier wel op zijn plaats geweest. Een alinea van slechts twee zinnen in eigen woorden weergeven is erg moeilijk, zeker als men — door de formulering van de vraag min of meer gedwongen — citering probeert te vermijden. Overigens is het verbazingwekkend, dat de citeerders hier de meeste punten konden weghalen.

#### *Vraag 6b*

Een moeilijke vraag, waarschijnlijk door zijn formulering. Verbaan beweert namelijk nogal wat. Men had de belangrijkste uitspraak van zijn betoog beter kunnen citeren.

#### *Vraag 7a*

Nogal wat stuurgroepleden scoorden hier zelf laag omdat ze alleen naar alinea 15 verwezen. Dat is ook niet zo verwonderlijk omdat 'dit' voornamelijk wordt gebruikt als verwijzing naar iets wat nabij is (net genoemd) en dan nog wel iets enkelvoudigs. Het gebruik van het woord 'dat' zou hier wellicht beter zijn geweest. Overigens achten we de normering nogal arbitrair.

#### *Vraag 8*

Men moest uitleggen dat wat de schrijver zegt over de jaren '60 niet betekent dat de ondernemers die nadelen toen niet zagen.

Ook hier is de vraag moeilijker dan het probleem. Dat 20 procent het antwoord niet zag, wil niet zeggen dat deze vraag niet juist was, maar wel

niet geheel duidelijk.

#### *Vraag 9*

Deze vraag is door de meeste leerlingen niet begrepen. Nogal wat leerlingen schreven: 'Het zijn harde werkers, want ze willen zich waar maken'. (Precies 10 woorden, hoera!) Velen omschreven niet het laag aanzien, maar de (vermeende) oorzaken ervan. Daar konden ze (35 procent) nog wel iets mee verdienen. Slechts 24 procent was foutloos.

#### *Vraag 11*

Deze vraag begint met een onjuiste bewering: alinea XIX en XX horen in de opsomming niet thuis. Toch wordt in alinea XX de fingerwijzing tot het goede antwoord gegeven.

Van de 15 vragen scoorde bij 5 vragen de meerderheid onvoldoende (de vragen 1, 6a, 9, 11 en 12a). Van alle kandidaten haalde bijna een kwart een onvoldoende, terwijl iets meer dan een kwart een 7,5 of meer als cijfer kreeg. Het gemiddelde cijfer dat onze kandidaten behaalden, was een 6,5.

### **Conclusies**

Het examen tekstverklaring heeft een vrij grote invloed op de manier waarop het onderwijs in het lezen van zakelijke teksten wordt gegeven. Die invloed blijkt met name uit de aanpak in de leerboeken.

Er is een vorm van lezen van zakelijke teksten in ontwikkeling, waarbij de leerling geleerd wordt zelfstandig een tekst te lijf te gaan. Men stelt dan niet bij iedere tekst vragen, maar leert de leerlingen zelf vragen bij een tekst te stellen.

Bij het examen 1979 was er nog geen belangstelling van de examenontwerpers voor het communicatieve karakter van de tekst merkbaar, hoewel al tien jaar lang het onderwijs in het lezen van zakelijke teksten die richting uit gaat. De enige ontwikkeling, die we konden constateren was, dat er iets minder vragen waren naar de betekenis van woorden en zinnen en dat er meer vragen werden gesteld waarbij een eigen formulering werd gevraagd. We vinden dit een positieve ontwikkeling, die helaas overschaduwd wordt door het feit, dat docenten daarvan tevoren niet op de hoogte gesteld worden. Nog steeds heeft de examencommissie niets laten weten van zijn uitgangspunten.

Dat schept onduidelijkheid bij docenten, leerlingen en auteurs van schoolboeken, zoals ook blijkt



uit de opmerkingen in het docentenboek bij deel 4 van Functioneel Nederlands.

Examens worden in het grootste geheim voorbereid. Daar hebben we geen bezwaar tegen. Waar we wel bezwaar tegen hebben, is dat docenten en leerlingen niet weten, welke filosofie en welke criteria ten aanzien van tekstkeuze, vraagsoorten en normering gehanteerd worden. Daardoor is het elk jaar weer afwachten. Maar daardoor is het ook moeilijk daarover een zinnige discussie met de examencommissie te voeren.

Ondanks ons herhaald aandringen zijn de CVO en de examencommissie nog niet gekomen tot een verwoorden en ter discussie stellen van de gehanteerde filosofie en criteria. In het 'Advies over het eindexamen Nederlands' stelde de voormalige Commissie Modernisering Moedertaalonderwijs heel duidelijk de eis van transparantie. 'Een examen is transparant, als de kandidaat vooraf alle informatie heeft die hij denkt nodig te hebben om zich zo goed mogelijk erop te kunnen voorbereiden en eraan deel te nemen. De op het examen te toetsen vaardigheid, de soort opgaven, de manier van examineren, de beoordelingsmethode en de aan te leggen normen moeten dus vooraf aan de leerlingen bekend en duidelijk zijn. De betekenis van deze voorwaarde is, dat de leerlingen daardoor zelf kunnen bepalen hoe ze de meeste kans van slagen denken te hebben.'<sup>14</sup>

Wat is ons voorstel?

De CVO en de examencommissie maken hun visie kenbaar in een discussienota die aan het veld wordt voorgelegd. Daarover vindt dan eerst een discussie en daarna besluitvorming plaats, waarbij in ieder geval ook de Mavo-organisaties en de ACLO-M ook betrokken worden.

Dat besluit wordt dan vervolgens alle docenten en leerlingen bekend gemaakt.

Het besluit zou dan een beperkte geldigheidsduur moeten hebben, bijvoorbeeld vijf jaar. Aan het eind van die vijf jaar wordt opnieuw gediscus-

sieerd over de vraag, wat tekstbegrip-toetsing moet inhouden op grond van de dan geldende inzichten in doelstellingen en didactiek van het lezen van zakelijke teksten. Zo kan de examentoetsing geleidelijk aan meegroeien met veranderde inzichten en met nieuwe bevindingen van wetenschap en didactiek. En zo is er voor iedereen voor een bepaalde periode duidelijkheid.

Ons tweede bezwaar tegen de toetsing van tekstbegrip mavo-4 is dat deze sterk verouderd is, zoals we in het voorgaande hebben aangetoond. Methodes als Taal Vandaag en Taalwerk laten dat ook duidelijk merken. Zeer duidelijk zegt Taalwerk in deel 4 dat de huidige toetsing een vorm van zoekend lezen is. Dat vinden we een kwalijke zaak, omdat zoekend lezen maar een zeer beperkt aspect is van het lezen van zakelijke teksten. Wij zijn er dan ook voorstander van dat deze vorm van lezen op het examen verdwijnt of in ieder geval zeer beperkt wordt. We vinden dat in het examen begrijpend en studerend lezen getoetst moet worden. Voor deze vormen van lezen zijn strategieën ontwikkeld: de SQ4R-methode en de OVA-aanpak<sup>15</sup>. Er zou onderzocht moeten worden op welke wijzen toetsing van het hantieren van deze strategieën mogelijk is, waarbij ook aan eisen van betrouwbaarheid, objectiviteit, etc. in behoorlijke mate voldaan wordt. Dan pas krijgt ook een cijfer voor Nederlands een prognostische waarde, omdat deze vormen van leren noodzakelijk zijn voor vervolgopleidingen na het mavo en voor veel banen in de beroepenwereld. Onze vragen blijven: hoe lang moeten de ongeveer 80.000 mavo-kandidaten en hun docenten nog in onzekerheid zitten over wat hen op het examen te wachten staat? En hoe lang worden ze met verouderde en weinig zinvolle praktijken geconfronteerd? En hoe lang blijven de CVO en de examencommissie zich in stilzwijgen hullen?

#### Noten

- 1 KPC-Stuurgroep-Nederlands 'Voor herkauwen een 7-' in: *Moer* 1978: 2, p. 23-34.
- 2 H. Kreeft & T. Plant-Kooy *Het Centraal Schriftelijk Examen Nederlands Mavo 1978* (Cito-memo 309), Arnhem, Cito, 1978.
- 3 W. Drop 'Grondslagen voor een opleiding in het effectief lezen van informatie' in: *Levende Talen* nr 282 (november 1971), p. 709-725.

- 4 P. van Lint 'Wat mot die goser van me?' in: *Levende Talen* nr 297 (april 1973), p. 178-191.
- 5 A. Braet 'De pragmatische dimensie van taalbeheersing I' in: *Levende Talen* nr 310 (februari 1975), p. 68-76.
- 6 E. Bult *Opbouw* (deel 1-3M), Amsterdam, Meulenhoff-Educatief, 1977-1979.
- 7 W. Drop 'Over de effectiviteit van informatieve

- teksten' in: *Nieuwe Taalgids* (64e jaargang), 1971, p. 287-310.
- 8 J. Biegstraten e.a. *Functioneel Nederlands* deel 1-4M (met docentenboeken), Groningen, Wolters-Noordhoff, 1975-1979.
- 9 Idem *Docentenboek bij deel 4*, p. 11.
- 10 J. Vos en H. van der Laan *Taal Vandaag* deel 1-4 (met docentenboeken), Meppel, Ten Brinke, 1974-1977.
- 11 De SQ3R-methode is ontwikkeld door Robinson aan de Ohio University in de Verenigde Staten. Sinds het begin van de jaren zestig wordt deze aanpak in Nederland gepropageerd. In de methoden *Taal Vandaag* en *Taalwerk* hebben de auteurs deze aanpak vertaald naar het niveau van middelbare scholieren. SQ3R betekent: Survey-Question-Read-Recite-Review. Later is er nog een vierde R aan toegevoegd: Reaction.
- 12 J. Boland e.a. *Taalwerk* (deel 1-4) met docentenboeken, Purmerend, Muusses, 1976-1979.
- 13 Dit schema is ontleend aan het rapport *Tekstbegrip Nederlands op het Centraal Schriftelijk Examen VWO*, Arnhem, 1975.
- 14 Commissie Modernisering Moedertaalonderwijs *Advies over het eindexamen Nederlands in het vwo, het havo en het mavo* 's-Hertogenbosch, april 1977, p. 11.
- 15 De OVA-aanpak wordt gebruikt in *Taal met effect* deel I, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1979.

## BIJLAGE

## Scores (200 kandidaten van 4 scholen)

vraag 1	0 pnt	80%	vraag 7b	0 pnt	32 %
	1	8%		2	13
	3	12%		4	55
vraag 2	0 pnt	28,5%	vraag 8	0 pnt	20 %
	3	1,5%		3	0,5
	5	15,5%		5	1,5
	7	0,5%		7	23
	10	54 %		9	0,5
				10	54,5
vraag 3	0 pnt	18%	vraag 9	0 pnt	41 %
	3	1,5%		1	17
	4	1 %		2	13
	8	79,5%		3	4,5
vraag 4	0 pnt	4,5%		4	0,5
	1	1 %		6	24
	4	35,5%	vraag 10	0 pnt	17 %
	5	2		1	5
	6	0,5		3	25
	8	56,5		4	0,5
vraag 5	0 pnt	36 %		6	52,5
	4	3,5	vraag 11	0 pnt	14 %
	6	3,5		2	48,5
	8	57		3	0,5
vraag 6a	0 pnt	58 %		4	19
	4	42		6	18
vraag 6b	0 pnt	42 %	vraag 12a	0 pnt	55 %
	3	4		4	45
	5	54	vraag 12b	0 pnt	18 %
vraag 7a	0 pnt	15 %		4	82
	1	8			
	2	21			
	3	2			
	4	54			

## WIE IS BANG VOOR DE HALVE BAAN?

- I Steeds meer mensen – vooral getrouwde vrouwen, maar ook mannen – zouden graag part-time willen werken. Wat komt daar in de praktijk van terecht?
- II De opvatting „de vrouw hoort in haar huis” is aan het verdwijnen. Ook veranderen de omstandigheden waarin de meeste vrouwen verkeren. Gemiddeld genomen
- 5 kan men zeggen: vrouwen trouwen steeds jonger, krijgen steeds meer opleiding en steeds minder kinderen, die op steeds jongere leeftijd het ouderlijk huis verlaten. Steeds meer huisvrouwen zijn overdag opgesloten in doodse flatgebouwen en een steeds groter deel van het huishouden wordt uit handen genomen door apparaten.
- III Al die factoren dragen ertoe bij dat het aantal vrouwen op zoek naar part-time-
- 10 werk in de toekomst enorm zal toenemen. Zij zijn vaak niet in de eerste plaats uit op extra inkomen, maar ze zijn op de vlucht voor het isolement en de verveling. Nu al bedraagt het aantal vrouwen dat eigenlijk wel (weer) zou willen werken een veelvoud van het aantal vrouwen dat officieel als werkloos genoteerd staat. Men schatte hun aantal in 1974 op ruim 300.000. Meer dan de helft van hen had een part-time-
- 15 baan voor ogen. Maar wie betaalde arbeid wil verrichten, dient zich, of hij of zij nu hoog of laag springt, neer te leggen bij de algemeen geldende norm van 40 uren per week en 48 weken per jaar.
- IV Talloze inleiders op talloze congressen, studiedagen en conferenties hebben ervoor gepleit de persoonlijke vrijheid op het gebied van het werk uit te breiden.
- 20 Maar al dat gepraat en gestudeer heeft nog nauwelijks concrete resultaten opgeleverd.
- V Voorlopig zijn het nog specifieke groepen die part-time werken: mensen met een zo hoog inkomen dat ze gemakkelijk met wat minder toe kunnen, vrouwen met een huishouden, mensen met een „alternatieve” levensstijl, die meer behoefte aan vrijheid en minder behoefte aan consumptie hebben dan gebruikelijk, echtparen
- 25 waarvan man en vrouw half-time werken om samen de zorg voor het huishouden en de kinderen op zich te kunnen nemen.
- VI De meest recente momentopname is van 1975: 11,3 procent van de werkzame beroepsbevolking werkte toen tussen de 15 en 35 uur per week. Bij nadere beschouwing blijkt deze groep van part-timers nogal eenzijdig te zijn samengesteld. Bijna
- 30 driekwart ervan bestaat uit vrouwen, hoofdzakelijk getrouwde vrouwen, werkzaam in bepaalde delen van het bedrijfsleven: handel, horeca, banken en de rest van de „dienstensector”.
- VII De trek van het huishouden naar het bedrijfsleven is op gang gekomen tijdens de

---

Deze opgaven zijn vastgesteld door de commissie bedoeld in artikel 24 van het Besluit cindexamens v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o.

- jaren zestig. De ondernemers hadden een schreeuwende behoefte aan personeel. De economische situatie werd steeds beter. Het aanbod van mannelijke arbeidskrachten raakte uitgeput en de noodzaak drong zich op vrouwen in dienst te nemen.
- VIII 35 Dat ging zo maar niet: de meeste vrouwen moeten de huishouding doen voor hun gezin. Onder druk van de economische omstandigheden waren de ondernemers grif bereid de extra voorzieningen te treffen die nodig waren. Veel bedrijven stichtten eigen crèches en hele afdelingen schakelden over op part-time-werksters. In 1960 werkten 27.000 vrouwen in loondienst part-time, in 1971 208.500.
- IX Sinds een paar jaar zijn de bordjes verhangen: een stagnerende economie, grote werkloosheid, voldoende aanbod van mannen die full-time willen werken. De meeste bedrijfscrèches zijn opgeheven. Er zijn dus minder kansen voor vrouwen die
- X 45 het huishouden willen ontvluchten via een part-time-baan.
- X Toch zit er nog wel wat groei in het aantal part-timers, want voor bepaalde bezigheden komen ze uitstekend van pas. Uit een onderzoek van het Bureau Berenschot in 1972/'73 bleek dat part-timers vaak ingeschakeld worden om „pieken” op te vangen, bijvoorbeeld de zaterdagse drukte in het grootwinkelbedrijf.
- XI 50 Verder bleek dat part-timers vaak bereid zijn om werk te doen waarvoor full-timers ook nu nog moeilijk te krijgen zijn. Het gaat om het soort baantjes waarvan je na vier uur al gaar bent, laat staan na acht uur: ponskaarttypiste, telexiste, boekhoudmachiniste, facturiste. Monotoon werk zonder vooruitzichten. De meeste part-timers houden zich bezig met de betrekkelijk laag aangeschreven werkzaamheden.
- XII 55 Een gevarieerde arbeidsmarkt, waarbij alle mensen kunnen kiezen tussen een baan op hun eigen niveau voor 40 uur per week of één van 25 uur of 20 uur, is nog ver verwijderd. Er zit blijkbaar iets in de weg, maar wat precies?
- XIII De heer Verbaan, werkzaam bij Philips als „toekomstonderzoeker”, zegt hierover: „Niet alle soorten werk zijn voor deelbanen even geschikt. Een
- 60 laaggeschoolde aan een dure machine kan best part-time werken. Voor hem kan snel een ander gevonden worden, waardoor de kans dat de machine een tijdlang ongebruikt staat, klein is. Maar een gespecialiseerde technicus aan een dure machine is niet zo gemakkelijk te vervangen bij ziekte of vertrek; part-time werken is daar veel riskanter.”
- XIV 65 De heer Miedema, hoofd personeelszaken van het Algemeen Burgerlijk Pensioenfonds, zegt hierover: „Ook in hogere functies zal het wel moeilijk worden. Men vindt dat iedereen die een leidinggevende functie heeft altijd aanwezig behoort te zijn en eventueel langer langer moet blijven.”
- XV Verbaan concludeert: „De grootste kansen voor part-time-werkers liggen dus daar
- 70 waar relatief eenvoudig werk wordt verricht door mensen die geen speciale training binnen het bedrijf nodig hebben. Vooral in de dienstensector, waar vrij arbeidsintensief gewerkt wordt en weinig dure machines worden gebruikt.”

- XVI            Toch is dit geen voldoende verklaring. Ook voor de banen, die kennelijk geschikt zijn voor een part-time-ervulling, blijken part-timers nog steeds op de tweede plaats te komen. Waarom nemen de meeste ondernemers zo'n voorzichtige of zelfs angstige houding tegenover het werken met part-timers aan?
- 75
- XVII           Er is een aantal *reële nadelen*: voor het in dienst nemen van part-time-werkers moet er gereorganiseerd worden: dat kost ook geld. Opleidingskosten voor part-timers renderen maar half. Part-timers kosten naar verhouding meer aan overhead-kosten (administratie, algemene voorzieningen, leiding geven). Verder kosten part-timers betrekkelijk veel aan sociale lasten.
- 80
- XVIII          Ten tweede is er een aantal *veronderstelde nadelen*: part-timers zouden meer verzuimen en sneller van betrekking wisselen dan full-timers. Uit het Berenschot-onderzoek bleek dat part-time werkende gehuwde vrouwen minder verzuimen dan hun full-time werkende gehuwde collega's en dat jonge part-timers minder verzuimden dan vergelijkbare full-timers. Part-timers bleken iets sneller van betrekking te wisselen dan full-timers, maar het verschil was niet groot. Een ander verondersteld nadeel is dat part-timers een lagere produktiviteit hebben dan full-timers. Uit het Berenschot-onderzoek kwam naar voren dat de produktiviteit van part-timers nooit lager lag dan die van full-timers, maar soms wel hoger. In één bedrijf werden twee afdelingen met elkaar vergeleken, waar respectievelijk full-time en part-time werd gewerkt. De prestaties in de overwegend part-time werkende afdeling bleken 9 procent hoger te liggen dan in de full-time afdeling. Zeer frappant was daarbij dat de leidinggevende functionarissen van het betrokken bedrijf in de mening verkeerden dat de verhouding precies andersom lag.
- 90
- 95
- XIX            Er is ook een aantal *reële voordelen* aan het werken met part-timers verbonden. Part-timers zijn goedkoper te werven dan full-timers, doordat de arbeidsmarkt voor part-timers zo ruim is dat ze zich vaak zelf komen aanmelden. Verder zijn ze vaak minder vermoeid dan full-timers en zeer gemotiveerd om een goede prestatie te leveren. Juist het aanzien dat ze als part-timer hebben, doet bij hen behoefte ontstaan zich „waar te maken”.
- 100
- XX             Mevrouw J. Brink van het ministerie van Sociale Zaken stelt: „Willen we de werkgelegenheid voor part-timers vergroten, dan moeten we de ondernemers en bij overheidsinstanties de hoofden van dienst laten zien, dat hun bezwaren grotendeels berusten op vooroordelen, dat part-time-werk niet van lagere kwaliteit hoeft te zijn dan full-time, integendeel. We moeten niet proberen hen tot beter inzicht te brengen door overreding, maar door het bewijs te leveren.”
- 105

naar: Herman Vuysje  
Haagse Post, 4 maart 1978

# EXAMEN MIDDELBAAR ALGEMEEN VOORTGEZET ONDERWIJS IN 1979

## MAVO-4

Dinsdag 1 mei, 9.00–10.30 uur

### NEDERLANDS I (TEKST)

#### Vragen en opdrachten bij WIE IS BANG VOOR DE HALVE BAAN?

1. In alinea II wordt een aantal voorbeelden gegeven bij een algemene uitspraak.  
Citeer die algemene uitspraak.
2. Zeg met eigen woorden wat we onder „de persoonlijke vrijheid op het gebied van het werk” (regel 19) volgens deze tekst moeten verstaan.  
Beperk je antwoord tot maximaal 20 woorden.
3. Aan welke van de in alinea V genoemde specifieke groepen die part-time werken, besteedt de schrijver de meeste aandacht?
4. „De trek van het huishouden naar het bedrijfsleven is op gang gekomen” (regel 33).  
Welke twee niet met elkaar verband houdende oorzaken noemt de schrijver in zijn artikel?  
(Noteer de twee zinsgedeelten waarin deze oorzaken staan elk op een nieuwe regel.)
5. In regel 57 staat: „Er zit blijkbaar iets in de weg, maar wat precies? ”  
Zeg met eigen woorden wat er volgens alinea XV in de weg zit.  
(Beperk je antwoord tot maximaal 25 woorden.)
6. a. Citeer het *reële* nadeel uit alinea XVII dat speciaal kan gelden voor de gespecialiseerde technicus (regels 62–64) als deze part-time werkt.  
b. Citeer het *veronderstelde* nadeel uit alinea XVIII waaraan Verbaan kennelijk gedacht heeft.
7. In regel 73 staat: „Toch is dit geen voldoende verklaring”.  
a. Op welke alinea’s slaat het woordje „dit”?  
b. Citeer de zin waarin staat *waarvoor* deze alinea’s een verklaring zouden moeten zijn.
8. In alinea XVII en XVIII zegt de schrijver dat er een aantal *reële* en *veronderstelde* nadelen zijn, waardoor ondernemers een voorzichtige of zelfs angstige houding aannemen (regels 75–76).  
Leg met eigen woorden uit, dat hetgeen de schrijver in alinea VII en VIII zegt over de jaren ’60 niet betekent, dat de ondernemers die nadelen toen niet zagen.  
(N.B. Beperk je antwoord tot maximaal 25 woorden.)
9. In de regels 100–101 staat: „Juist het aanzien dat ze als part-timer hebben, doet bij hen behoefte ontstaan zich waar te maken.”  
Zeg met eigen woorden welk aanzien een part-timer kennelijk heeft.  
(N.B. Beperk je antwoord tot maximaal 10 woorden.)

10. „We moeten niet proberen hen tot beter inzicht te brengen door overreding, maar door het bewijs te leveren” (regels 106–107).  
Citeer twee plaatsen uit de tekst die Mevrouw Brink zou kunnen gebruiken voor haar bewijs.
11. In de alinea's XVII, XVIII, XIX en XX wordt nagegaan waaruit de voorzichtige of zelfs angstige houding van de ondernemers (regels 75–76) verklaard kan worden.  
Wat wordt als de belangrijkste oorzaak genoemd?
12. De tekst bestaat uit drie delen, nl.
1. inleiding en historische ontwikkeling
  2. meningen
  3. voor- en nadelen
- Tussen de delen vormt één alinea steeds de overgang.
- a. Welke alinea is dat tussen deel 1 en 2?
  - b. Welke alinea is dat tussen deel 2 en 3?

---

## BELEIDSNOTA

Je zit in een werkgroep van de VON?

Je kent een groep echte VONners?

Je leest samen met een stel wekelijks de VONkalender door?

Bespreek dan met z'n allen de beleidsnota!

Gun de vereniging jullie visie!

Laat merken wat je belangrijk vindt!

Het bestuur wil graag al commentaar op de nota vóór de ledenvergadering van mei.

Stuur jullie bezwaren en adviezen naar:

Lidy Otto, W. v. Hallhof 24, 3762 XP Soest.

---