

# Een hardop denken onderzoek naar kijk-luistervaardigheid

## 1. Achtergrond onderzoek

In de literatuur krijgt (kijk-)luistervaardigheid minder aandacht dan andere taalvaardigheden, zoals bijvoorbeeld leesvaardigheid. Bovendien lijkt het overgrote deel van het bestaande onderzoek naar (kijk-)luistervaardigheid zich te concentreren rond onderwijs in en toetsing van (kijk-)luistervaardigheid in een tweede of vreemde taal (zie o.a. Buck 2001; Vandergrift 2007; Wagner 2014). Er is minder bekend over (kijk-)luistervaardigheid in de moedertaal. Dat geldt ook voor (kijk-)luistervaardigheid in het Nederlands (uitzonderingen zijn o.a. Krikke e.a. 1991; Heuvelman & Schreuder 1994; Andringa e.a. 2012).

Het onderzoek dat in deze tekst centraal staat, wil een bijdrage leveren aan de studie van (kijk-)luistervaardigheid in de moedertaal en doet dat in het kader van de door Cito (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling) gemaakte digitale examens Nederlands kijk-luisteren voor het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). In dit onderzoek speelt de examenkandidaat een grote rol: de vraag hoe mbo-studenten het kijk-luisteronderdeel van het examen benaderen, staat centraal.

## 2. Achtergrond examens

Voor alle mbo-studenten in Nederland geldt dat ze examens moeten doen voor het vak Nederlands. Ze moeten, afhankelijk van het opleidingsniveau, voldoen aan één van de referentieniveaus zoals vastgelegd in het Referentiekader Nederlandse taal en rekenen. Voor het mbo gaat het om het niveau 2F (niveau 1, 2 en 3 opleidingen) en 3F (niveau 4 opleidingen). De vaardigheden 'lezen' en 'kijk-luisteren' worden gezamenlijk geëxamineerd in één centraal digitaal examen dat sinds 2009 in opdracht van het College voor Toetsen en Examens (CvTE) ontwikkeld wordt door Cito. Het kijk-luistergedeelte van het examen bestaat uit (authentieke) instructieve, informatieve en betogende audio- of videoprogramma's over gevarieerde onderwerpen.

### 3. Vraagstelling

Om inzicht te krijgen in de manier waarop een mbo-student het kijk-luisteronderdeel van het centrale examen Nederlands 3F benadert, voerden wij een kwalitatief ‘hardop denken onderzoek’ uit, waarbij mbo-studenten gevraagd werd om hun gedachten te verbaliseren tijdens het maken van een examen. Specifiek wilden we weten of studenten verschillende antwoordstrategieën gebruiken bij het beantwoorden van verschillende vraagtypen. Op basis van het onderzoek van Krikke e.a. (1991:474) onderscheidden we de volgende drie antwoordstrategieën (en combinaties van deze strategieën):

1. *weten*: de student weet het antwoord (en checkt eventueel het antwoord door de rest van de antwoorden te elimineren);
2. *afleiden*: de student weet het antwoord niet en kiest een antwoord door het afwegen van alternatieven;
3. *gokken*: de student weet het antwoord niet en kiest een willekeurig alternatief.

De examenvragen hebben we, op basis van het *Referentiekader Nederlandse taal en rekenen* (RK), onderverdeeld in vier categorieën:

1. *inzicht*: vragen naar vorm en inhoud op macro- en mesoniveau (*begrijpen* en *interpreteren* in RK);
2. *feit*: vragen naar inhoudelijke informatie (*interpreteren* en *samenvatten* in RK);
3. *argumentatie*: vragen over argumentatie (*begrijpen*, *interpreteren* en *evalueren* in RK);
4. *interpretatie*: vragen naar bedoelingen van uitspraken of sprekers (*interpreteren* in RK).

Naast de hierboven genoemde hoofdvraag naar de relatie tussen vraagcategorie en antwoordstrategie, wilden we met dit onderzoek ook de (volgorde van) procedurele handelingen van studenten in kaart brengen (bijvoorbeeld: het lezen van de vraag en antwoorden, het terugkijken van fragmenten, het samenvatten van delen van een programma, het leveren van commentaar op de examenvragen). Dit deel van het onderzoek is ten dele gebaseerd op een studie van Vermunt e.a. (1986).

### 4. Materiaal

Het materiaal voor het onderzoek bestond uit twee informatieve kijk-luister-programma's uit voorbeeldexamens ‘Nederlandse taal 3F’, met in totaal 19 meerkeuzevragen. De voorbeeldexamens zijn openlijk toegankelijk (<https://www.examenbladmbo.nl/onderwerp/voorbeeldexamens-bekijken/2015-2016>), maar zijn voorafgaand aan het onderzoek niet bekeken door de deelnemende studenten.

## 5. Procedure en analysemethode

Het onderzoek bestond uit drie onderdelen: (1) hardop denken onderzoek, (2) interview en (3) vragenlijst. Voorafgaand aan het onderzoek kregen studenten een uitgebreide instructie over de opdracht die ze moesten uitvoeren met een representatief oefenitem. Als de onderzoeker zeker was dat de student de taak (hardop denken) onder de knie had, begon het daadwerkelijke onderzoek. Tijdens het maken van de examenvragen moesten studenten hun gedachten verbaliseren (onderdeel 1). Na dit onderdeel was er ruimte voor de onderzoeker om vragen te stellen en/of om opheldering te vragen over een bepaalde keuze die de student gemaakt had (onderdeel 2). Tot slot werd de student gevraagd om een korte vragenlijst in te vullen met vragen over het examen zelf en over de procedure van het onderzoek (onderdeel 3). De onderzoeker was aanwezig tijdens onderdeel 1 van het onderzoek om de deelnemer, indien nodig, door middel van non-directieve opmerkingen te kunnen stimuleren bij het uitvoeren van de taak (maar cruciaal: er werden geen inhoudelijke opmerkingen gemaakt of vragen gesteld om sturing te voorkomen; zie o.a. Vermunt et al. 1986, Ericsson & Simon 1998). Van onderdeel 1 en 2 zijn video-opnames en transcripten gemaakt. Deze vormden de basis voor de analyse van de antwoorden van de deelnemers: aan de hand van een vooraf ontwikkeld coderingssysteem is per deelnemer per vraag aangegeven welke antwoordstrategie de deelnemer hanteert en welke procedurele handelingen de deelnemer uitvoert.

## 6. Participanten

Aan het onderzoek hebben 17 studenten van twee mbo-onderwijsinstituten uit de provincie Gelderland (Nederland) deelgenomen. Alle deelnemers volgen een niveau 4 opleiding binnen de sector 'Techniek' (beroepsopleidende leerweg). De deelnemers zijn tussen 18 en 25 jaar oud en de meeste deelnemers zijn mannelijk (14 van de 17 studenten). Verder geldt dat de moedertaal van de studenten Nederlands is, dat de studenten bijna klaar zijn met hun opleiding, dat ze gemiddeld scoren op eerdere toetsen of examens voor het vak Nederlands en dat ze, ten tijde van het onderzoek, nog geen centraal examen Nederlands gedaan hebben maar dat wel bijna gaan doen (vanwege motivatie deelnemers). De deelnemers kwamen naar Cito in Arnhem en kregen een vergoeding voor gemaakte reiskosten en deelname aan het onderzoek (ongeveer anderhalf uur).

## 7. Voorlopige resultaten

In de analyse van de resultaten zijn 15 deelnemers meegenomen. Twee deelnemers zijn uitgesloten van analyse omdat zij het hardop denken onvoldoende beheersten. Samen

hebben deze 15 deelnemers 285 (15x19) examenvragen gemaakt. Ze beantwoordden 185 vragen correct (65%) en 100 vragen niet correct (35%). De volgende tabel geeft de verdeling van goed en fout gemaakte vragen (in percentage) per vraagcategorie.

	% goed	% fout	N
Inzicht	56 %	44 %	45
Feit	62 %	38 %	120
Argumentatie	44 %	56 %	45
interpretatie	88 %	12 %	75

Tabel 1 – Verdeling goed en fout gemaakte vragen (in %) per vraagcategorie.

Met behulp van de antwoordstrategie *weten* werden 173 vragen beantwoord (61%). Van deze 173 vragen werd 62% correct beantwoord. Met behulp van de antwoordstrategie *afleiden* werden 111 vragen beantwoord (39%). Van deze 111 vragen werd 68% correct beantwoord. De antwoordstrategie *gokken* werd eenmaal ingezet. Zoals de volgende tabel laat zien, zetten studenten niet overtuigend verschillende antwoordstrategieën in bij het beantwoorden van verschillende vraagtypen (statistische toetsing laat geen samenhang zien tussen de vraagcategorie en de antwoordstrategie). Er zijn wel kleine onderlinge verschillen, maar het aantal geteste proefpersonen is onvoldoende toereikend om hier generalisaties over te maken.

	weten	afleiden	gokken
inzicht	60 % (27/45)	40 % (18/45)	-
feit	66 % (79/120)	33 % (40/120)	1% (1/120)
argumentatie	53 % (24/45)	47 % (21/45)	-
interpretatie	57 % (43/75)	43 % (32/75)	-

Tabel 2 – Inzet antwoordstrategieën.

In onze presentatie zullen we in detail stilstaan bij zowel de interpretatie en betekenis van deze en andere vernieuwende resultaten die uit het onderzoek naar voren zijn gekomen, als bij veelbelovende aanknopingspunten voor vervolgonderzoek. Daarnaast zullen we uitgebreid aandacht schenken aan de kwalitatieve bevindingen van het onderzoek, zoals de uitkomst dat studenten over het algemeen slecht lezen. Ook de resultaten uit de interviews en de vragenlijsten zullen besproken worden.

## Referenties

- Andringa, S., N. Olsthoorn, C. van Beuningen, R. Schoonen & J. Hulstijn (2012). “Determinants of Success in Native and Non-Native Listening Comprehension: An Individual Differences Approach”. In: *Language Learning*, 62 (2), p. 49-78.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericsson, K.A. & H.A. Simon (1998). “How to Study Thinking in Everyday Life: Contrasting Think-Aloud Protocols With Descriptions and Explanations of Thinking”. In: *Mind, Culture, and Activity*, 5 (3), p. 178-186.
- Heuvelman, A. & K. Schreuder (1994). “Luisteren met open ogen. Factoren in de verwerking van audiovisuele informatie”. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 16, p. 32-45.
- Krikke, M., H. van den Bergh & P.J. Slagter (1991). “Videotoetsen nader bekeken”. In: *Levende Talen*, 78 (465), p. 473-476.
- Vandergrift, L. (2007). “Recent developments in second and foreign language listening comprehension research”. In: *Language Teaching*, 40 (3), p. 191-210.
- Vermunt, J., J. Lodewijks & P. Simons (1986). “Hardop-denken als onderzoeksmethode naar regulatieprocessen bij tekstbestudering”. In: *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 11 (4), p. 187-202.
- Wagner, E. (2014). ‘Assessing listening’. In: A.J. Kunnan (red.). *The Companion to Language Assessment*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell, p. 47-63.