

Zwakke lezers, sterke teksten?

Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen

Door
Jentine Fenja Hinke Land

Schijndissertatie
Universiteit Utrecht
2008

Centrale Onderzoeksvraag

Lezend leren

Leesvaardigheid speelt een cruciale rol in de schoolcarrière van middelbare scholieren. Om te kunnen slagen moeten leerlingen immers studieboekteksten lezen, begrijpen, leren en de leerstof reproduceren tijdens examens of toetsen. Er zijn echter veel leerlingen voor wie goed kunnen lezen niet vanzelfsprekend is. Zo blijkt dat bijna 20% van de schoolgaande brugklassers slecht leest. Vooral in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (in het vervolg vmbo genoemd) vormt de leesvaardigheid een groot probleem: bijna een kwart van de vmbo-leerlingen is niet in staat de voor hen bedoelde studieboekteksten te begrijpen (Hacquebord, 2007; Inspectie van het Onderwijs, 2006).

In onderzoek naar de vraag welke kenmerken de leesprestatie beïnvloeden, staat vaak de lezer centraal. Er wordt dan bijvoorbeeld gefocust op de leesfrequentie van lezers. Daarnaast is er veel (linguïstisch) onderzoek waarin juist de tekst zelf centraal staat. Dan wordt nagegaan hoe een tekst zodanig geformuleerd moet worden dat lezers deze tekst gemakkelijker begrijpen of met meer plezier gaan lezen. In dit proefschrift gaan we de effecten van zowel lezerskenmerken als tekstkenmerken op de leesprestatie na. We richten ons daarbij specifiek op leerlingen van het vmbo die vaak getypeerd worden als zwakke lezers, en op de structuur- en stijlkenmerken die voorkomen in de studieboekteksten die deze leerlingen op school moeten lezen.

De leesattitude van leerlingen kan belangrijk zijn voor hun leesvaardigheid. Het is immers gemakkelijk voor te stellen dat leerlingen die lezen leuk vinden, beter presteren tijdens leestoetsen. In een studie naar de effecten van de leesattitude op de leesprestatie gaan we na in hoeverre het mogelijk is een causaal verband aan te tonen tussen de leesprestatie en de leesattitude (zie paragraaf 2.2). Bovendien kunnen kenmerken van de studieteksten zelf invloed hebben op de leesprestatie. In twee studies naar de effecten van tekstkenmerken op de leesprestatie van vmbo-leerlingen (paragraaf 2.3 en 2.4) stellen we twee typen kenmerken centraal: kenmerken die de structuur van de tekst beïnvloeden en kenmerken die de stijl bepalen en er voor zorgen dat de lezer zich met de tekst kan identificeren. Structuur- en stijlkenmerken kunnen belangrijk zijn voor de leesprestatie omdat ze beide invloed hebben op het gemak waarmee ervaren lezers de tekst lezen en begrijpen en ze het leesplezier kunnen bepalen. De centrale onderzoeksvragen zijn als volgt geformuleerd.

Centrale onderzoeksvragen

In hoeverre hebben structuur- en stijlkenmerken effect op de mate waarin vmbo-leerlingen leerteksten begrijpen en waarderen?

In hoeverre hebben lezerskenmerken effect op de mate waarin vmbo-leerlingen leerteksten begrijpen en waarderen?

Met verschillende zorgvuldig opgezette experimentele leesonderzoeken toetsen we deze centrale onderzoeksvragen. Niet eerder is nagegaan of het mogelijk is effecten van tekstkenmerken op tekstbegrip en tekstwaardering te toetsen bij vmbo-leerlingen. Bovendien is niet bekend of structuurkenmerken en stijlkenmerken invloed hebben op de leesvaardigheid van deze lezers. De studies in dit proefschrift vormen wat dat betreft een begin. Met de resultaten formuleren we inzichten over de effecten van tekst- en attitudekenmerken op tekstbegrip en tekstwaardering van zwakkere lezers. Ook verwoorden we adviezen voor de onderwijspraktijk ter verbetering van de studieboekteksten voor het vmbo.

In deze schijndissertatie zullen we kort verslag doen van de leesexperimenten. We gaan in op de onderzoeksvragen, de gehanteerde methode, de gevonden resultaten en de verklaring voor deze resultaten.

1.1. Wat is het schooltype vmbo?

In de leesexperimenten waar we in het proefschrift verslag van doen, staan de leerlingen van het vmbo centraal. Het vmbo is een vierjarige opleiding in het voortgezet onderwijs voor leerlingen van 12 tot 16 jaar. De opleiding bereidt de leerlingen voor op een studie in het mbo. Het vmbo is zeer breed opgezet. Er zijn leerlingen die overwegend praktijkles krijgen, en er zijn leerlingen die vooral algemene theorie (zoals bij de vakken Geschiedenis, Economie en Aardrijkskunde) leren. De onderwijsvorm vmbo bestaat uit vier leerwegen, de theoretische leerweg, de gemengde leerweg, de kadergerichte leerweg en de basisberoepsgerichte leerweg. In de basisberoepsgerichte leerweg is theorie tot het minimum beperkt. De nadruk ligt op de praktijk: leerlingen leren een vak dat ze na hun schooltijd kunnen gaan uitoefenen. Leerlingen uit de theoretische leerweg (te vergelijken met de oude mavo) krijgen nauwelijks praktijkles, en volgen vooral theoretische vakken zoals Aardrijkskunde, Economie, moderne vreemde talen, Geschiedenis en Wiskunde. De kader- en gemengde leerweg zitten er tussenin: bij die twee leerwegen wordt theorie met praktijk gecombineerd.

De eerste twee jaar van het vmbo wordt gevormd door de zogenaamde basisvorming. Tijdens de basisvorming krijgen de leerlingen uit alle leerwegen dezelfde basisstof zoals Geschiedenis, Economie, Aardrijkskunde, Wiskunde, Engels en Nederlands. Het niveau waarop de stof wordt aangeboden verschilt wel per leerweg. Na die twee jaar worden de leerlingen ingedeeld bij een leerweg en kiezen ze een sector, zoals verzorging, handel, techniek of horeca. Vanaf het derde jaar volgende de leerlingen praktijkvakken in de gekozen sector en gaan ze op stage. Aan het eind van het vierde jaar krijgen de vmbo-leerlingen een diploma waarmee ze eventueel een vervolgstudie in het mbo kunnen volgen in de gekozen sector. De leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg gaan meestal direct met een vmbo-diploma de praktijk in om te werken.

1.2. Gemaakte keuzes tijdens de leesexperimenten

Onderzoeksteksten. Voor het construeren van de onderzoeksteksten hebben we zoveel mogelijk bestaande teksten uit de studiemethodes voor het vmbo gebruikt. Om de manipulaties te kunnen laten slagen was het echter nodig in sommige teksten zinnen toe te voegen of weg te laten, of om bepaalde fragmenten uit verschillende bestaande teksten samen te voegen. We hebben ervoor gekozen de onderzoeksteksten te baseren op studieboekteksten van het vak Geschiedenis omdat de teksten bij dit vak specifiek de functie hebben om informatie over te brengen die onthouden en geleerd moet worden.

Leerlingen. In de experimenten waarvan we in dit proefschrift verslag doen, participeren leerlingen uit het tweede leerjaar van het vmbo. We hebben voor leerlingen uit het tweede leerjaar gekozen omdat deze leerlingen over een redelijk leesniveau zouden moeten beschikken. Daarnaast is Geschiedenis in het tweede leerjaar een verplicht vak voor alle leerlingen. De leerlingen die meegedaan hebben aan de experimenten, volgen de basisvorming en zijn nog niet ingedeeld bij een bepaalde leerweg. We hebben ervoor gekozen ons zoveel mogelijk te richten op de leerlingen die in het derde leerjaar de basisberoepsgerichte leerweg gaan volgen omdat deze leerlingen vaak problemen hebben met hun leesvaardigheid (zie bijvoorbeeld de rapporten van de Inspectie van het Onderwijs, 2006).

Onderzoeksmethode. De leesexperimenten zijn bij meerdere scholen en in verschillende klassen van een school afgenomen om de generaliseerbaarheid te waarborgen. Bij het afnemen van de leesexperimenten is er naar gestreefd de natuurlijke schoolsituatie zo veel mogelijk te evenaren. Daarom hebben de leesexperimenten niet meer dan een lesuur in beslag genomen en zaten de leerlingen tijdens de experimenten in klassikale opstelling met de tafels uit elkaar geschoven, netzo als dat vaak tijdens een schooltoets gebeurt. De leerlingen hebben een instructie van hun docent gekregen zich net zo te gedragen als tijdens een proefwerk. Ze mochten dus niet overleggen of bij elkaar op het papier kijken. De docent en de proefleiders hielden hier toezicht op. Bij de leesexperimenten zijn meerdere proefleiders betrokken. Deze zijn allemaal zorgvuldig geïnstrueerd om de effecten van verschillende instructies te minimaliseren.

Leerlingen lazen tijdens de leesexperimenten meerdere onderzoeksteksten, maar niet meer dan drie teksten in totaal. Er is voor gezorgd dat de leerlingen verschillende versies lazen. Leerlingen lazen in het structuurkenmerken-experiment bijvoorbeeld een gefragmenteerde, een geïntegreerde en dan weer een gefragmenteerde versie van drie verschillende onderzoeksteksten. De onderzoeksteksten en tekstversies zijn *at random* verdeeld over leerlingen van verschillende klassen en scholen. Na het lezen van een onderzoekstekst hebben de leerlingen eerst een aantal waarderingsvragen over de gelezen tekst beantwoord. Daarna hebben ze drie soorten begripsvragen gekregen: meerkeuzevragen, tijdbalkvragen en schemavragen. Dezelfde procedure herhaalde zich voor de tweede en derde onderzoekstekst. De leerlingen mochten in hun eigen tempo de teksten lezen en de vragen beantwoorden. Er is niet bijgehouden hoe lang leerlingen met een bepaalde onderzoekstekst bezig waren. Wel moesten alle leerlingen de drie teksten af hebben voor het einde van het lesuur.

Belangrijkste resultaten

Zowel in de taalbeheersing en de tekstwetenschap als in veel onderwijs- en taalpsychologisch georiënteerd onderzoek wordt aandacht besteed aan het effect van structuur- en stijlkenmerken op tekstbegrip en tekstwaardering (zie bijvoorbeeld Andringa, 1996; Beck, McKeown, & Worthy, 1995; Bos-Aanen, Sanders, & Lentz, 2001; Cozijn, Vonk, & Noordman, 2003; Degand & Sanders, 2002; Garner, Gillingham, & White 1989; Hidi, 2001; Hidi & Baird, 1988; Kamalski, 2007; McNamara, Kintsch, Songer, & Kintsch, 1996; Sadoski, Goetz, & Maximo, 2000; Sanders, 2001; Sanders & Noordman, 2000; Segal et al., 1997; Schraw & Lehman, 2001; Spooren, Mulder, & Hoeken, 1998; Wade & Adams, 1990). Deze onderzoeken richten zich vaak alleen op ervaren, goede lezers. In dit proefschrift hebben we laten zien dat structuur- en stijlkenmerken ook invloed hebben op het tekstbegrip en de tekstwaardering van zwakkere lezers. Uit de experimenten komt naar voren dat vmbo-leerlingen een studietekst het beste begrijpen wanneer in de tekst structuurmarkeringen zijn opgenomen die de tekstrelaties expliciteren en zorgen voor een geïntegreerde tekst. Bovendien blijkt dat tekstkenmerken die de afstand tussen de lezer en de tekst verkleinen (zoals de toevoeging van personages) een leertekst wel leuker maken, maar een negatief effect hebben op het tekstbegrip van vmbo-leerlingen. Daarnaast zijn we in dit proefschrift nagegaan of er een relatie bestaat tussen de leesattitude en de leesprestatie. Het belangrijkste resultaat is dat het tekstbegrip van vmbo-leerlingen niet beïnvloed wordt door hun leesattitude. De leesprestatie hangt dus niet af van hoeveel leerlingen lezen in hun vrije tijd en van wat ze van lezen vinden.

In dit zesde hoofdstuk bespreken we kort per hoofdstuk de gestelde onderzoeksvragen, gehanteerde onderzoeksmethoden en gevonden resultaten. In de discussie gaan we in op verklaringen voor de resultaten en doen we aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

2.1. *Leesfrequentie en leeswaardering*

In het tweede hoofdstuk van het proefschrift wordt verslag gedaan van een inventarisatie-onderzoek waarmee we een reëel beeld wilden schetsen van het leesgedrag van vmbo-leerlingen. Leerlingen hebben enquêtes en een logboek ingevuld met vragen over hun leesgedrag thuis, maar ook over hun waardering voor de teksten die ze op school moeten lezen. Uit de resultaten komt naar voren dat 32% van de vmbo-leerlingen uit de tweede klas vrijwillig een boek leest na schooltijd. De meeste vrije tijd wordt echter besteed aan huiswerk, bellen, computeren, televisiekijken en andere zaken waar pubers zich mee bezig houden. Bovendien komt uit deze inventarisatie naar voren dat een grote groep vmbo-leerlingen de leerteksten die ze op school moeten lezen saai vindt. Ook blijkt dat vmbo-leerlingen wat betreft leesgedrag een zeer heterogene doelgroep vormen. Er zijn leerlingen die heel veel lezen, maar ook veel leerlingen die nauwelijks lezen.

2.2. *De relatie tussen leesattitude en leesprestaties*

In het derde hoofdstuk zijn we experimenteel nagegaan in hoeverre de leesattitude invloed heeft op de leesprestatie van vmbo-leerlingen. Is het zo dat leerlingen die niet graag lezen, slechter presteren op tekstbegriptoetsen dan leerlingen die veel lezen en lezen wel waarderen (vergelijk Boland, 1988; Otter, 1993)? En bestaat de relatie ook andersom: gaan leerlingen die goed presteren op leestoetsen, meer lezen en waarderen deze leerlingen lezen meer dan leerlingen die geen goede leesprestatie laten zien? Om deze vragen te beantwoorden hebben vmbo-leerlingen een vragenlijst ingevuld over hun leesattitude en thuisleesklimaat. Vervolgens hebben ze twee studieteksten gelezen en moesten ze begrip- en waarderingvragen over deze teksten beantwoorden. Vijf weken later is dit experiment herhaald met dezelfde leerlingen. Leerlingen hebben tijdens deze tweede afname twee andere studieteksten met bijbehorende begripvragen gelezen dan tijdens de eerste afname, maar ze hebben wel dezelfde vragen beantwoord over hun leesattitude en thuisleesklimaat. De resultaten wijzen uit dat de leesattitude geen effect heeft op de leesprestatie en dat de leesattitude ook niet door

de leesprestatie wordt beïnvloed. Leerlingen worden dus geen betere lezers omdat ze lezen leuk vinden om te doen en leerlingen die goed zijn in lezen vinden lezen daardoor ook niet leuker. Wel zijn correlatieve verbanden aangetoond van leesattitude en leesprestatie tijdens hetzelfde meetmoment. Deze verbanden zijn echter zwak, wat overeenkomt met de resultaten uit andere studies (zie bijvoorbeeld: Kuhlemeier, 1996).

2.3. Effecten van structurerende tekstenkenmerken

Het begrip van een studietekst kan beïnvloed worden door kenmerken uit de tekst zelf, zoals structuur- en stijlkenmerken. In het vierde hoofdstuk zijn we daarom nagegaan welke effecten structuurkenmerken hebben op de tekstwaardering en het tekstbegrip van vmbo-leerlingen. Er is veel onderzoek naar de effecten van structuurkenmerken op het tekstbegrip (zie voor een overzicht Bos-Aanen et al., 2001; Kamalski, 2007; Sanders & Noordman, 2000; Sanders & Spooen, 2006). Het gaat in die onderzoeken echter vaak niet om zwakkere lezers of specifiek om studieboekteksten. Wel kunnen we op grond van theoretische overwegingen en experimentele resultaten met ervaren lezers twee tegengestelde hypothesen formuleren over het effect van structuurkenmerken op het tekstbegrip van (zwakkere) vmbo-leerlingen. Ten eerste hebben we de hypothese van de *maximale coherentie* geformuleerd die voorspelt dat vmbo-leerlingen een studietekst beter begrijpen en meer waarderen wanneer de relaties in de tekst geëxpliciteerd zijn door structuursignalen en de zinnen een geïntegreerd geheel vormen. Door deze expliciteringen hoeven lezers niet uitsluitend op eigen kracht inferenties te maken tussen de teksteenheden. De tekst helpt hen daarbij door de signalen die als *processing instructors* functioneren. Hierdoor besparen de lezers cognitieve energie en kost het lezen van de tekst minder moeite dan wanneer de structuursignalen ontbreken (zie onder anderen McKeown, Bexk, Sinatra, & Loxterman, 1992; Degand & Sanders, 2002; Meyer, Brandt, & Bluth, 1980; Ohlhausen & Roller, 1988; Sanders, 2001; Sanders, 2005). Dit effect blijkt vooral te gelden voor lezers zonder veel voorkennis over het onderwerp van de tekst (Kamalski, 2007; McNamara et al., 1996). Daar tegenover formuleren we de hypothese van de *minimale cognitieve belasting*, die voorspelt dat vmbo-leerlingen een studietekst het beste begrijpen en het meeste waarderen wanneer de teksten gefragmenteerd worden weergegeven en de leerlingen slechts kleine teksteenheden tegelijkertijd hoeven te verwerken. Hun werkgeheugen wordt dan minimaal belast, waardoor de lezers weinig cognitieve energie kwijt zijn en de tekst er gemakkelijk uitziet (zie bijvoorbeeld: McDaniels, Hines, & Guynn, 2002; Van Meriënboer & Sweller, 2005; Montgomery, 2003). Bovendien voorspelt deze hypothese dat vmbo-leerlingen een tekst juist beter en dieper verwerken als de tekstverbanden niet zijn geëxpliciteerd omdat ze nu gedwongen worden de tekst actief te verwerken en er geen abstracte begrippen zoals connectieven in de tekst aanwezig zijn.

In het vierde hoofdstuk van het proefschrift wordt eerst een corpusanalyse beschreven waarmee is nagegaan welke structuurkenmerken voorkomen in de studieteksten voor het vmbo. Uit deze corpusanalyse blijkt dat vooral in de studieboeken voor de basisberoepsgerichte leerweg veel gefragmenteerde teksten voorkomen met korte hoofdzinnen, waarin de coherentierelaties niet geëxpliciteerd zijn door connectieven. Vervolgens is met een experimenteel onderzoek nagegaan of vmbo-leerlingen een geïntegreerde tekst of juist een gefragmenteerd weergegeven tekst het beste begrijpen en het meeste waarderen. Er zijn acht onderzoeksteksten ontwikkeld die of gefragmenteerd of geïntegreerd werden aangeboden aan vmbo-leerlingen (zie bijlage 2.1 en 2.2). In de gefragmenteerde teksten begint iedere zin op een nieuwe regel en zijn geen structuursignalen zoals connectieven opgenomen die de coherentierelaties tussen de teksteenheden expliciteren. In de geïntegreerde teksten lopen de zinnen wel over de regels heen en zijn coherentierelaties geëxpliciteerd zodat de tekst een geïntegreerd geheel vormt. Na het lezen van de onderzoeksteksten hebben de leerlingen verschillende begripsvragen beantwoord: meerkeuzevragen naar de verbanden in de tekst, tijdbalkvragen waarbij leerlingen gegeven zinnen uit de tekst op chronologische volgorde moesten rangschikken, en schemavragen. Bij deze schemavragen hebben leerlingen een schema beantwoord dat bestaat uit een aantal door connectieven verbonden lege hokjes. Deze connectieven komen overeen met de causale relaties in de tekst. Leerlingen hebben gegeven zinnen uit de tekst zodanig in de hokjes van

het schema ingevuld dat de coherentierelaties uit de tekst correct weergegeven zijn. Ook hebben leerlingen schemavragen gekregen waarbij ze zinnen uit de tekst onder de juiste label in een tabel hebben moeten indelen (zie bijlage 1). Tijdbalkvragen brengen voornamelijk de temporele ordening die leerlingen van de tekst gemaakt hebben in kaart, causale schemavragen en tabelvragen geven aan hoe leerlingen die causale verbanden in de tekst geïnterpreteerd hebben. Omdat leerlingen bij het beantwoorden van tijdbalkvragen en schemavragen gebruik moeten maken van hun al bestaande kennis over lineaire ordening en causale verbanden, gaan we ervan uit dat dit soort vragen het tekstbegrip op het meest diepe niveau meten, namelijk het niveau van het situatiemodel (zie onder anderen: Kintsch, 1998; McNamara et al, 1996).

Uit de resultaten komt naar voren dat leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg de begripsvragen na het lezen van een geïntegreerde studietekst beter kunnen maken dan na het lezen van een gefragmenteerde studietekst. Dit resultaat geldt ook voor de leerlingen uit de theoretische leerweg, met als uitzondering dat deze leerlingen een schemavraag even goed kunnen beantwoorden na het lezen van een geïntegreerde tekst als na het lezen van een gefragmenteerde tekst. Er zijn geen resultaten van de tekstmanipulaties op de tekstwaardering aangetoond.

2.4. Effecten van identificerende kenmerken

Naast de structuur kan de stijl van de tekst een belangrijke rol spelen bij het begrijpen en waarderen van een studietekst. De stijl kan immers voor een interessante tekst zorgen, die lezers waarderen omdat de tekst hen aanspreekt en waarbij lezers zich meer zullen inzetten dan bij het lezen van een oninteressante tekst die hen niet aanspreekt. In het vijfde hoofdstuk van het proefschrift zijn we nagegaan welk effect bepaalde stijlkenmerken hebben op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen. We hebben ons gericht op identificatie-bevorderende kenmerken zoals de aanwezigheid van een personage, de beschrijving van emoties, het perspectief en de verteltijd. In bestaand tekst- en literatuurwetenschappelijk onderzoek is al nagegaan hoe bepaalde stijlkenmerken kunnen worden geanalyseerd en hoe lezers reageren op deze kenmerken (Andringa, 1996; Bal, 1990; Sanders & Redeker, 1996; Schram, 1985; Segal et al., 1997; Van Peer & Pander Maat, 1996). Vaak gaat het in die onderzoeken echter niet om zwakkere lezers of om studieboekteksten, maar om ervaren lezers die complexe, langere literaire teksten lezen. Wel kunnen op grond van theoretische overwegingen en empirische bevindingen uit de literatuurwetenschap en tekstanalyse twee tegengestelde hypothesen geformuleerd worden. Ten eerste is er de hypothese van de *identificatie bevordering*. Deze hypothese voorspelt dat leerlingen een studietekst beter begrijpen en onthouden wanneer de tekst kenmerken bevat die de identificatiemogelijkheden vergroten zoals een personage, emoties, beschrijvingen en het perspectief (Andringa, 1996; Beck et al., 1995; Hidi & Baird, 1988; Sanders & Redeker, 1993; Segal et al., 1997; Van Peer & Pander Maat, 1996). We verwachten dat identificerende kenmerken ervoor zorgen dat leerlingen zich betrokken voelen waardoor de tekst interessanter wordt (Hidi & Baird, 1986; Krapp, 1999; Renninger, Hidi, & Krapp, 1992; Sadoski, 2001). Hierdoor zullen leerlingen de tekst meer waarderen en zullen ze zich extra inzetten om de tekst goed te begrijpen en te onthouden.

Studieteksten waarin identificerende kenmerken de afstand tussen lezer en tekst minimaliseren, kunnen echter juist ook tot een minder goed tekstbegrip en een lagere waardering leiden. Deze aanname hebben we vertaald in de *distantie bevordering-hypothese*. Deze hypothese voorspelt dat studieteksten met een zakelijke en afstandelijke stijl, zonder kenmerken die identificatie mogelijk maken, meer gewaardeerd en beter begrepen worden door vmbo-leerlingen dan identificerende teksten. Deze zakelijke stijl zou namelijk beter passen bij het genre studietekst. Bovendien zullen vmbo-leerlingen afstandelijk geformuleerde studieteksten beter onthouden en begrijpen dan de identificerende teksten omdat in de afstandelijke teksten geen identificerende kenmerken zijn toegevoegd die hen kunnen afleiden van de belangrijke informatie die bevestigd wordt in de begripstoetsen. Deze laatste aanname wordt ondersteund door de theoretische overwegingen van het *seductive details* effect (Garner et al., 1989; Hidi & Baird, 1988). In het *seductive details* effect wordt

verondersteld dat irrelevante details (zoals beschrijvingen of voorbeelden) informatieve teksten wel interessanter maken, maar dat (goede) lezers door deze details niet meer letten op de kerninformatie uit de tekst¹. Ook het *selective attention model* (Anderson, 1982) geeft theoretische onderbouwing voor de *distantie bevordering-hypothese*.

Om na te gaan welke van de twee hypothesen juist is, zijn we eerst met een corpusanalyse nagegaan welke identificerende kenmerken voorkomen in de studieteksten voor het vmbo. Uit deze corpusanalyse blijkt dat de meeste studieteksten weinig identificerende tekstkenmerken bevatten en voornamelijk afstandelijk en zakelijk zijn geformuleerd. Bovendien zijn we experimenteel nagegaan welk effect identificerende en distantiërende kenmerken hebben op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen. Er zijn acht onderzoeksteksten ontwikkeld met een distantiërende of identificerende stijl waarbij de identificerende tekstversies inhoudelijk dezelfde kerninformatie bevatten als de distantiërende tekstversies (zie bijlage 2.3 en 2.4). Ook de structuur van beide tekstversies is gelijk. In de identificerende tekstversies komen personages voor die emoties beleven en met andere personages converseren in de directe rede. Ook zijn deze teksten in de tegenwoordige tijd en het eerste persoonsperspectief geschreven. Daarnaast zijn tekstversies aangeboden met een zakelijke stijl. In deze distantiërende teksten komen geen personages voor, er worden alleen feitelijke gebeurtenissen vermeld en de teksten zijn geformuleerd in het derde persoonsperspectief en de verleden tijd. Een grote groep leerlingen heeft na het lezen van de onderzoeksteksten drie soorten begripsvragen beantwoord: meerkeuzevragen, tijdbalkvragen en schemavragen. De resultaten tonen aan dat de manipulaties geslaagd zijn: vmbo-leerlingen vinden een identificerende tekst leuker en spannender om te lezen dan een distantiërende tekst. Hiermee bevestigen we de *identificatie bevordering-hypothese* voor tekstwaardering. De identificatiekenmerken zorgen er echter niet voor dat leerlingen een tekst ook beter onthouden en begrijpen. Vmbo-leerlingen scoren namelijk hoger op de begripsvragen na het lezen van de distantiërende studieteksten dan na het lezen van de identificerende studieteksten. Deze resultaten tonen aan dat voor het tekstbegrip de *distantie bevordering-hypothese* aangenomen moet worden.

Met een tweede experiment zijn we nagegaan of een verklaring voor het aangetoonde negatieve effect van identificerende kenmerken op tekstbegrip gevonden kan worden in een interactie-effect tussen structuurkenmerken en identificerende tekstkenmerken. Misschien zorgen identificerende kenmerken immers voor een minder duidelijke tekststructuur waardoor het tekstbegrip negatief wordt beïnvloed. En een expliciete tekststructuur kan misschien leiden tot een minder negatief effect van identificerende kenmerken op het tekstbegrip omdat de expliciteringen de tekststructuur verduidelijken en de lezer helpen bij het leggen van de juiste verbanden (zie hoofdstuk 4). Van acht onderzoeksteksten zijn vier tekstversies geconstrueerd met een gefragmenteerde of geïntegreerde tekststructuur, in combinatie met een distantiërende of identificerende stijl. Leerlingen moesten begripsvragen beantwoorden na het lezen van drie onderzoeksteksten in verschillende versies (zie bijlage 1). De resultaten wijzen uit dat van een interactie tussen structuur- en stijlkenmerken geen sprake is. Leerlingen begrijpen een geïntegreerde tekst waarin structuurkenmerken de coherentie bevorderen beter dan een gefragmenteerde tekst zonder coherentiemarkeringen, onafhankelijk van de stijl. Bovendien kunnen leerlingen begripsvragen beter beantwoorden na het lezen van distantiërende teksten dan na het lezen van identificerende teksten, onafhankelijk van de explicitering van de coherentierelaties. In deze twee identificatie-experimenten hebben we een cluster van stijlkenmerken gebruikt waardoor we niet precies weten door welke

¹ Hierbij moet worden opgemerkt dat de operationalisering van het *seductive details* effect verschilt met de manipulatie van identificerende tekstkenmerken in onze experimenten. In de teksten die gebruikt worden bij onderzoek naar het *seductive details* effect wordt namelijk inhoudelijke informatie toegevoegd waardoor de kerninformatie en tekststructuur verandert, terwijl in onze identificerende onderzoeksteksten tekstkenmerken zoals *tijd* of *perspectief* of het voorkomen van een personage zijn gemanipuleerd waardoor de kerninformatie van de tekst niet veranderd is.

tekstkenmerken het gevonden effect veroorzaakt is. Met een derde experiment zijn we daarom nagegaan of de specifieke identificerende tekstkenmerken *tijd* en *perspectief* misschien verklaren waarom we geen positief effect hebben gevonden van identificerende tekstkenmerken op het tekstbegrip. Er zijn vier onderzoeksteksten ontwikkeld in vier versies. In deze tekstversies is de verleden tijd of de tegenwoordige tijd gecombineerd met een eerste persoonsperspectief of derde persoonsperspectief. De resultaten laten zien dat het perspectief en de verteltijd geen effect hebben op het begrijpen van een tekst, maar dat leerlingen een studietekst het meest waarderen wanneer deze in de verleden tijd geschreven is in combinatie met een eerste persoonsperspectief. De specifieke tekstkenmerken *tijd* en *perspectief* verklaren dus niet het aangetoonde negatieve effect van het cluster identificerende kenmerken op tekstbegrip.

2.5. Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

Met de resultaten uit dit proefschrift kunnen we enkele adviezen formuleren voor de onderwijspraktijk en specifiek voor de manier waarop leerteksten voor het vmbo geformuleerd zouden kunnen worden. Ten eerste blijkt dat vmbo-leerlingen een heel heterogene doelgroep vormen. Er zijn veel leerlingen die weinig lezen en die zowel het lezen van studieboekteksten als het lezen van boeken in de vrije tijd saai vinden, maar er zijn ook heel veel leerlingen die wel frequent een boek lezen en plezier beleven aan zowel het lezen in hun vrije tijd als aan het lezen van studieboekteksten. Ook blijkt dat er grote verschillen tussen leerlingen zijn in leesprestatie. Er zijn veel vmbo-leerlingen die goed presteren op begripstoetsen, maar er zijn ook heel veel leerlingen die onder de maat scoren. Deze heterogeniteit betekent dat het vrijwel onmogelijk is studieteksten te ontwerpen die voor alle vmbo-leerlingen geschikt zijn. Toch blijkt uit de resultaten van de studies uit dit proefschrift dat bepaalde tekstkenmerken er voor kunnen zorgen dat de grootste groep vmbo-leerlingen de studieteksten beter begrijpen en onthouden. Zo zouden in de meest effectieve leertekst voor vmbo-leerlingen structuursignalen moeten worden opgenomen, de tekst zou uit zowel hoofdzinnen als bijzinnen moeten bestaan en de zinnen zouden moeten doorlopen over de regels heen. Bovendien zouden optimale en effectieve studieboekteksten voor het vmbo geen identificerende tekstkenmerken moeten bevatten die de lezer bij de tekst betrekken. Omdat vmbo-leerlingen een tekst met identificerende kenmerken wel leuker en spannender vinden, zullen deze kenmerken alleen aan studieteksten toegevoegd moeten worden wanneer leerlingen de tekst niet hoeven te leren of te onthouden en de tekst alleen ter vermaak dient. Het identificeren van een tekst zorgt er immers niet voor dat leerlingen deze tekst beter begrijpen of onthouden. Verder blijkt uit het correlatieve onderzoek naar de relatie tussen de leesattitude en de leesprestaties van vmbo-leerlingen dat deze relatie alleen bestaat op hetzelfde meetmoment. Van een causale relatie is geen sprake. Vmbo-leerlingen presteren niet beter op tekstbegripstoetsen wanneer ze vaak lezen, of lezen waarderen. Het bevorderen van de leesattitude moet daarom niet gezien worden als een middel om van vmbo-leerlingen betere lezers te maken.

Literatuur

- Andringa, E. (1996). Effects of narrative distance on readers emotional involvement and response. *Poetics* 23, 431-452.
- Anderson, M.D. (1982). Allocation of attention during reading. In A. Flammer & W. Kintsch (Eds.), *Discourse Processing* (pp 287-299). Amsterdam: North Holland.
- Bal, M. (1990). *De theorie van vertellen en verhalen: inleiding in de narratologie (5^e volledig herziene druk)*. Muiderberg: Coutinho.
- Beck, I.L., McKeown, M.G., & Worthy, J. (1995). Giving a text voice can improve students understanding. *Reading Research Quarterly* 30, 2, 220-238.
- Boland, T. (1988). De ontwikkeling van de leesattitude in het basisonderwijs: een longitudinale benadering. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 13, 1, 3-15.
- Bos-Aanen, J., Sanders, T., & Lentz, L. (2001). *Tekst, begrip en waardering. Wat vertelt onderzoek ons over het effect van tekstkenmerken op begrip en waardering van informerende teksten bij kinderen en tieners?* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Cozijn, R., Vonk, W., & Noordman, L. (2003). Afleiding uit oogbeweging: de invloed van het connectief "omdat" op het maken van causale referenties. *Gramma/TTT, Tijdschrift voor Taalwetenschap*, 9,2/3, 141-156.
- Degand, L., & Sanders, T. (2002). The impact of relational markers on expository text comprehension in L1 en L2. *Reading and Writing*, 15(7), 739-757.
- Garner, R., Gillingham, M.G., & White, C.S. (1989). Effects of seductive details on macro processing and microprocessing in adults and children. *Cognition and Instruction* 6, 1, 41-57.
- Hacquebord, H.I. (2007). De leesvaardigheid van vmbo-leerlingen. In: D.H. Schram (ed.), *Lezen in het vmbo; onderzoek – inventie- praktijk* (pp 55-76). Amsterdam: Stichting Lezen Reeks, Delft: Eburon.
- Hidi, S. (2001). Interest, Reading, and Learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review* 13, 3, 191-209.
- Hidi, S., & Baird, W. (1986). Interestingness. A neglected variable in discourse processing. *Cognitive Science* 10, 179-194.
- Hidi, S., & Baird, W. (1988). Strategies for increasing text-bases interest and student's recall of expository texts. *Reading Research Quarterly* 23,4, 465-483.
- Inspectie van het Onderwijs. (2006). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2004-2005*. Den Haag: Mediagroep Den Haag.
- Kamalski, J. (2007). *Coherence marking, comprehension and persuasion. On the processing and representation of discourse*. Dissertatie. Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 23-40.
- Kuhlemeier, J.B. (1996). *Taalvaardigheid, taalactiviteiten en taalattitudes. Een validatiestudie*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.
- McDaniels, M.A., Hines, R.J., & Guynn, M.J. (2002). When text difficulty benefits less skilled readers. *Journal of Memory and Language*, 46, 544-561.
- McKeown, M.G., Beck, I.L., Sinatra, G.M., & Loxterman, J.A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly*, 27,1, 78-93.
- McNamara, D., Kintsch, E., Songer, N., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interaction of text coherence, background knowledge and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 22, 1-43.
- Meyer, B., Brandt, D., & Bluth, G. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.
- Montgomery, J.W. (2003). Working memory and comprehension in children with specific language impairment: what we know so far. *Journal of Communication Disorders*, 36, 221-231.
- Ohlhausen, M., & Roller, C. (1998). The operation of text structure and content schemata in isolation and in interaction. *Reading Research Quarterly*, 23, 70-87.

- Otter, M.E. (1993). *Leesvaardigheid, leesonderwijs en buitenschools lezen. Instrumentatie en effecten*. Dissertatie. Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.
- Renninger, K.A., Hidi, S., & Krapp, A. (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Sadoski, M., Goetz, E.T., & Maximo, R. (2000). Engaging text: Effect of concreteness on comprehensibility, interest, and recall in four text types. *Journal of Educational Psychology* 92, 1, 85-95.
- Sanders, J., & Redeker, G. (1993). Linguistic perspective in short news stories. *Poetics*, 22, 69-87.
- Sanders, T. (2001). Structuursignalen in informerende teksten. Over leesonderzoek en tekstadviezen. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 23, 1-21.
- Sanders, T. (2005). Coherence, causality and cognitive complexity in discourse. In M. Aurnague, M. Bras, A. Le Draoulec, & L. Vieu (Eds.), *SEM- 05. First international symposium on the exploration and modelling of meaning* (pp. 31-44). Biarritz, France.
- Sanders, T., & Noordman, L. (2000). The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing. *Discourse Processes*, 29, 37-60.
- Sanders, T., & Spooren, W. (2006). Discourse and text structure. In H. Cuyckens & D. Geeraerts (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Segal, E.M., Miller, G., Hosenfeld, C., Mendelsohn, A., Russell, W., Julian, J., Greene, A., & Delphonse, J. (1997). Person and tense in narrative interpretation. *Discourse Processes* 24, 2/3, 271-309.
- Schraw, G., & Lehman, S. (2001). Situational interest: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review* 13, 1, 23-52.
- Spooren, W., Mulder, M., & Hoeken, H. (1998). The role of interest and text structure in professional reading. *Journal of Research in Reading* 21,2, 109-120.
- Van Merriënboer, J.G., & Sweller, J. (2005). Cognitive load theory and complex learning: recent developments and future directions. *Educational Psychology Review*, 17, 147-177.
- Van Peer, W., & Pander Maat, H. (1996). Perspectivation and sympathy: effects of narrative point of view. *Advances in Discourse Processes* 52, 143-154.
- Wade, S., & Adams, R. (1990). Effects of importance and interest on recall of biographical text. *Journal of Reading Behavior*, 22, 331-353.

Bijlage 1.3.

Voorbeeld van een causale schemavraag

(Bij een tekst over de hygiëne aan het hof van Koning Lodewijk XIV).

Lees de tekst zorgvuldig en maak dan de onderstaande vraag zonder de tekst nog te gebruiken. Zet de nummers van de zinnen in het goede lege hokje in het schema. Iedere zin past maar in 1 hokje. Er blijven twee zinnen over die minder goed passen.

Zinnen

1. Het stinkt in het paleis
2. De mensen wassen zich niet
3. Er zijn zalen genoeg
4. De mensen slapen met hun pruik op
5. Er zijn geen toiletten in het paleis
6. De koning geeft vaak feesten
7. De mensen poepen in de zalen
8. De koning vindt wassen ongezond
9. Luizen en vlooiën springen in de lakens



Bijlage 1.4.

Voorbeeld van een tabelvraag

(Bij een tekst over de koude oorlog).

Hieronder zie je een tabel met woorden aan de linkerkant. Elk woord hoort ergens bij: bij Amerika, bij Rusland of bij Amerika en Rusland samen. Zet een kruisje achter ieder woord in het hokje. Je mag achter ieder woord maar één kruisje zetten.

Woorden	AMERIKA	RUSLAND	AMERIKA en RUSLAND	PAST NIET
Oost- Europa				
Communisme				
West-Europa				
Sterk				
Veel gebied bezet				
Rijk				

Oostblok				
Derde wereldoorlog				
Atoombom				
Aan regels houden				
Helpen met geld en wapens				
Bang voor Derde Wereldoorlog				
Baas in Europa				

Bijlage 2

Voorbeeld van een onderzoekstekst

Bijlage 2.1. **Geïntegreerde onderzoekstekst**

Het begin van de Tweede Wereldoorlog

In 1933 werd Hitler de baas van Duitsland. Hitler wilde dat Duitsland de baas van de wereld zou worden omdat hij het Duitse volk veel beter vond dan andere volkeren. *Daarom* wilde hij een oorlog beginnen en had hij al een groot leger opgebouwd. Dit leger had extra veel wapens nodig *en daarom* werden er wapenfabrieken geopend. *Het voordeel* van de nieuwe wapenfabrieken was dat veel werklozen in de wapenfabrieken konden werken. *Hierdoor* werd *het probleem* met de werkloosheid in Duitsland *opgelost*. In 1939 viel Hitler Polen aan. *Maar* dat vonden Engeland en Amerika te ver gaan. *Daarom* verklaarden ze Duitsland de oorlog. In 1940 wilden de Duitsers Nederland veroveren. *Daarom* gooiden Duitse vliegtuigen op 14 mei 1940 bommen op Rotterdam. Het Nederlandse leger gaf zich *toen* over.

Bijlage 2.2. **Gefragmenteerde onderzoekstekst**

Het begin van de Tweede Wereldoorlog

In 1933 werd Hitler de baas van Duitsland.
Hitler wilde dat Duitsland de baas van de wereld zou worden.
Hij vond het Duitse volk veel beter dan de andere volkeren.
Hitler wilde een oorlog beginnen.
Hij had een groot leger opgebouwd.
Het leger had extra veel wapens nodig.
Er werden wapenfabrieken geopend.
Werkloze Duitsers kregen werk in de wapenfabrieken.
De werkloosheid in Duitsland werd minder.
In 1939 viel Hitler Polen aan.
Dat vonden Engeland en Amerika te ver gaan.
Engeland en Amerika verklaarden Duitsland de oorlog.
In 1940 wilden de Duitsers Nederland veroveren.
Op 14 mei 1940 gooiden Duitse vliegtuigen bommen op Rotterdam.
Het Nederlandse leger gaf zich over.

Bijlage 2.3. **Identificerende onderzoekstekst**

Het begin van de Tweede Wereldoorlog

Hitler staat op het balkon van zijn paleis. Hij viert dat hij in 1933 de baas van Duitsland is geworden en hij houdt een toespraak voor het Duitse volk. "Duitsers," buldert hij. "Duitsland moet de baas van de wereld worden want het Duitse volk is veel beter dan de andere volkeren! Daarom wil ik een oorlog beginnen. Ik heb al een groot leger opgebouwd. Dit leger heeft veel wapens nodig!" De mensen klappen in hun handen. Hitler gaat verder: "Daarom heb ik ook wapenfabrieken geopend. Het voordeel van deze nieuwe wapenfabrieken is dat iedereen die nu werkloos is, in de wapenfabriek mag werken!" "Hierdoor wordt het probleem met de werkloosheid in Duitsland opgelost!" De mensen juichen en schreeuwen blij. Hitler valt in 1939 Polen aan. Maar dat vinden Engeland en Amerika te ver gaan. Daarom verklaren ze Duitsland de oorlog. In 1940 wil Hitler Nederland veroveren. Daarom gooien Duitse vliegtuigen op 14 mei 1940 bommen op Rotterdam. Toen heeft het Nederlandse zich snel overgegeven.

Bijlage 2.4. **Distantiërende onderzoekstekst**

Het begin van de Tweede Wereldoorlog

In 1933 werd Hitler de baas van Duitsland. Hitler wilde dat Duitsland de baas van de wereld zou worden omdat hij het Duitse volk veel beter vond dan andere volkeren. *Daarom* wilde hij een oorlog beginnen en had hij al een groot leger opgebouwd. Dit leger had extra veel wapens nodig *en daarom* werden er wapenfabrieken geopend. *Het voordeel* van de nieuwe wapenfabrieken was dat veel werklozen in de wapenfabrieken konden werken. *Hierdoor* werd *het probleem* met de werkloosheid in Duitsland *opgelost*. In 1939 viel Hitler Polen aan. *Maar* dat vonden Engeland en Amerika te ver gaan. *Daarom* verklaarden ze Duitsland de oorlog. In 1940 wilden de Duitsers Nederland veroveren. *Daarom* gooiden Duitse vliegtuigen op 14 mei 1940 bommen op Rotterdam. Het Nederlandse leger gaf zich *toen* over.