

Ten Geleide

Duidelijke leerteksten in het vmbo

JENTINE LAND, TED SANDERS EN HUUB VAN DEN BERGH

In de eerste bijdrage van dit nummer presenteren Jentine Land, Ted Sanders en Huub van den Bergh hun onderzoek naar de effecten die structuurkenmerken hebben op het tekstbegrip en de tekstwaardering van de zwakkere lezers uit het vmbo. Een interessante bevinding is dat voor het begrip een studietekst het beste geformuleerd kan worden als een coherente, geïntegreerde tekst waarin de verbanden tussen zinnen geëxpliciteerd zijn met structuursignalen. Verder moet een studietekst niet bestaan uit uitsluitend korte, losstaande zinnen, maar juist als een geïntegreerd geheel worden aangeboden.

In het tweede artikel rapporteren André Mottart, Peter Vanbrabant en Piet-Hein van de Ven over een exploratief onderzoek naar wat leerlingen expliciet of impliciet leren over schrijven bij Nederlands en bij andere vakken. Uit hun studie blijkt dat veel leraren van andere vakken niet proces-georiënteerd, maar productgeoriënteerd schrijfonderwijs geven. Van leren door schrijven is nauwelijks sprake. Leraren van andere vakken lijkt het vaak aan inzicht in schrijfdidactiek te ontbreken. Ook al zijn er leraren die wel aandacht hebben voor taal, van een systematisch taalbeleid lijkt op veel scholen nog geen sprake.

In artikel drie bespreken Alied Blom en

Henk van den Heuvel doelstelling, opzet en didactische inhoud van twee programma's voor geautomatiseerde uitspraakcorrectie: Dutch-CAPT en REPETITOR, een vervolgprijsproject op Dutch-CAPT. Geautomatiseerde correctie op de uitspraak heeft onder meer als voordeel dat cursisten gecorrigeerd worden op hun specifieke uitspraakproblemen en dat ze hun probleempunten net zo lang en zo vaak ze willen kunnen oefenen.

In het Tijdschrift is verder onder meer aandacht voor het proefschrift van Adri Elsen.

Namens de redactie,
Carla Driessen

Lezen is voor veel vmbo-leerlingen een groot struikelblok. Soms kan dat aan de leerlingen zelf liggen, maar soms ook aan de tekst die ze moeten lezen. Het is echter niet altijd even duidelijk wat een tekst geschikt maakt voor zwakkere lezers. Een van de aspecten die invloed kunnen hebben op het begrijpen en onthouden van teksten is de tekststructuur. Met grootschalige leesexperimenten zijn wij daarom nagegaan welke effecten structuurkenmerken hebben op het tekstbegrip en de tekstwaardering van de zwakkere lezers uit het vmbo.

Korte zinnen

'Gebruik korte zinnen.' Dit advies nemen schrijvers vaak ter harte als ze voor minder ervaren lezers teksten schrijven. Vooral bij leerteksten, die onthouden en goed begrepen moeten worden, is het immers van belang dat het de leerlingen weinig moeite kost om de informatie goed te interpreteren. En als de leerlingen ook nog eens weinig ervaring hebben met lezen, snel afgeleid zijn en ze lezen eigenlijk een zware en moeilijke opgave vinden, achten tekstboekschrijvers het meestal nog belangrijker om alleen korte

zinnen te gebruiken. Daarom komen teksten zoals onderstaand Fragment 1 veel voor in de boeken voor de basisberoepsgerichte en kadergerichte leerwegen van het vmbo.

Fragment 1

In het begin waren heren nog de baas in de steden.
Stedelingen moesten allerlei werk doen.
Dit was voor de kooplieden en ambachtslieden lastig.
Ze vroegen aan hun heer stadsrechten.
Een stad met stadsrechten mocht zichzelf besturen. [...]

Het is niet vreemd dat methodemakers voor dit soort teksten kiezen. Immers, wanneer lezers korte zinnen lezen die allemaal steeds op een nieuwe regel beginnen, hoeven ze maar weinig informatie tegelijkertijd te verwerken en wordt hun werkgeheugen op die manier zo min mogelijk belast. Bovendien zien teksten met korte zinnen er gemakkelijk uit, waardoor de minder ervaren lezers van het vmbo niet zo snel wordt afgeschrikt. Maar is het gebruik van korte zinnen de juiste keuze voor zwakkere lezers? Die vraag hebben we willen beantwoorden met een grootschalig leesexperiment. 561 leerlingen

uit de basisberoepsgerichte en kadergerichte leerweg van het vmbo hebben begripsvragen en waarderingsvragen beantwoord over acht onderzoeksteksten. Deze teksten kwamen uit de studieboeken voor het vmbo en werden op twee manieren geformuleerd. Zo was er een gefragmenteerde tekstversie met alleen korte hoofdzinnen zoals in Fragment 2.

Fragment 2

In de 19de eeuw waren er veel plantages
Er waren te weinig arbeiders.
De Amerikanen lieten slaven uit Afrika voor hen werken.
De slaven wilden graag naar Amerika komen.
Ze konden geld verdienen voor hun familie.

Daarnaast werden geïntegreerde versies van de teksten geconstrueerd, met precies dezelfde tekstinhoud als de gefragmenteerde teksten, alleen hadden deze geïntegreerde tekstversies wel hoofd- en bijzinnen die doorlopen over de regels heen. Bovendien was de tekststructuur in deze versies geëxpliciteerd met structuursignalen (maar, daarom, want), zoals in Fragment 3.

Fragment 3

In de 19e eeuw waren er veel plantages in de zuidelijke staten van Amerika, maar er waren te weinig arbeiders.
Daarom lieten de Amerikanen slaven uit Afrika voor hen werken. De slaven wilden graag naar Amerika komen,
Want zo konden ze geld verdienen voor hun familie.

De onderzoeksteksten die in het experiment gebruikt zijn, hebben we gebaseerd op teksten uit de geschiedenismethodes voor de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo. We hebben geprobeerd de onderwerpen van de teksten zo te kiezen dat ze de leerlingen zouden aanspreken. De teksten waren dan ook over het algemeen spannend (moord,

oorlog), humoristisch (hygiëne aan het hof van de koning) of behandelde onderwerpen die aansloten bij de leefwereld van de leerling (een puber op ontdekkingsreis).

Verloop van het onderzoek

Iedere leerling las van een tekst de geïntegreerde of de gefragmenteerde versie. In totaal lazen de leerlingen drie van de acht teksten, waarbij de teksten willekeurig over de leerlingen werden verdeeld. Na het lezen van iedere tekst moesten de leerlingen waarderingsvragen en begripsvragen over de tekst beantwoorden. Alle leerlingen moesten binnen een lesuur van 50 minuten klaar zijn met alle teksten en vragen, maar konden zelf bepalen hoe lang ze per tekst nodig hadden. Omdat de antwoorden op de vragen vaak letterlijk in de tekst stonden, mochten de leerlingen tijdens het beantwoorden van de vragen niet meer terugkijken in de tekst. We wilden immers niet meten hoe snel de leerlingen het goede antwoord konden opzoeken, maar of ze het goede antwoord konden geven zonder terug te kijken in de tekst. Dat zou betekenen dat ze de inhoud van de tekst echt begrepen hadden: ze hebben de inhoud van de tekst dan immers opgeslagen in hun geheugen, en vervolgens alleen de relevante informatie gebruikt om het goede antwoord te noteren. Voordat de leerlingen begonnen met de test, kregen ze een uitgebreide mondelinge instructie. Daarbij werden de begripsvragen klassikaal uitgelegd en met de leerlingen geoefend. Deze uitleg en instructie namen tien minuten van het totale lesuur in beslag.

Begrip- en waarderingsvragen

Bij iedere tekst moesten de leerlingen een aantal begripsvragen beantwoorden. Er zijn verschillende manieren om tekstbegrip te

meten. Het meest voor de hand liggen meerkeuzevragen. Daarmee kan gemakkelijk achterhaald worden in hoeverre leerlingen verbanden doorzien, en feiten onthouden hebben. Maar met meerkeuzevragen blijft altijd onduidelijk wat het aankruisen van het goede antwoord zegt over het daadwerkelijke begrip. Heeft de leerling toevallig het goede antwoord gekozen? Heeft de leerling op basis van logisch nadenken de andere drie antwoorden afgestreept? Of was het gekozen antwoord het meest opvallende antwoord? In dit leesexperiment hebben we ervoor gekozen naast meerkeuzevragen ook andere manieren te gebruiken om tekstbegrip te meten:

- Schemavragen waarbij de leerlingen de verbanden uit de tekst reproduceren of waarbij ze woorden uit de tekst op de meest logische manier rangschikken;
- Sorteervragen waarbij ze woorden uit de tekst op de meest logische manier rangschikken;
- Volgordevragen waarbij de leerlingen zinnen uit de tekst in de goede chronologische volgorde zetten.

Met deze vragen hopen we niet alleen te meten wat leerlingen van de tekst onthouden, maar ook hoe ze de kennis uit de tekst geïntegreerd hebben met kennis die ze al hadden over de situatie, ordening in tijd, ruimte en causale verbanden. Dit type vragen wordt ook wel aangeduid als situatiemodelvragen (zie Kamalski, Sanders, Lentz, & Van den Bergh, 2005; McNamara et al., 1996).

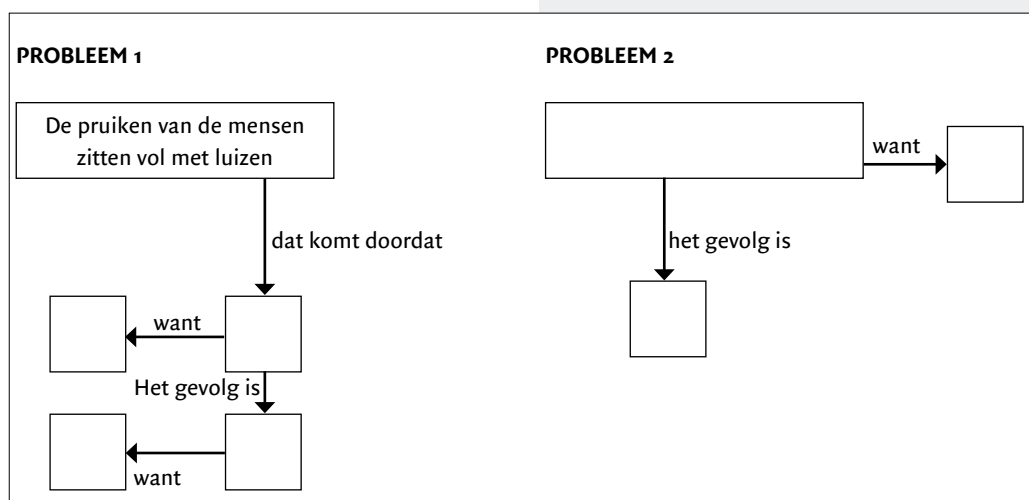
Bij de schemavraag moesten de leerlingen zinnen uit de tekst zo in een schema invullen dat de verbanden tussen de zinnen overeenkwamen met de structuur in de tekst, zoals in Voorbeeld 1.

Voorbeeld 1: schemavraag

Bij een tekst over de hygiëne aan het hof van Lodewijk de 14de:

Zet de nummers van de zinnen in het goede hokje in het schema. Je moet alle zinnen gebruiken. Iedere zin past maar in 1 hokje.

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



Voorbeeld 2: sorteervraag

Bij een tekst over de Koude Oorlog

Zet de nummers van de woorden en zinnen in de juiste cirkels. Iedere term mag je maar één keer gebruiken.

1. Communisme
2. West-Europa
3. Aan regels houden
4. Baas in Europa willen zijn
5. Oost-Europa
6. Helpen met wapens en geld
7. Atoombom
8. Sterk
9. Rijk

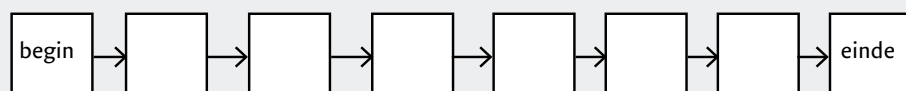


Voorbeeld 3: volgordevraag

Bij een tekst over de koude oorlog:

Zet de nummers van de gebeurtenissen in de goede volgorde in het tijdbalk hieronder. Er zijn twee zinnen die overblijven.

1. Amerika en Rusland willen allebei de baas zijn.
2. Amerika krijgt het grootste deel van Europa.
3. Amerika en Rusland blijven elkaar bedreigen.
4. Iedereen is bang voor een Derde Wereldoorlog.
5. De Tweede Wereldoorlog is afgelopen.
6. Europa wordt verdeeld.
7. Amerika en Rusland worden vijanden.
8. Rusland gooit een atoombom.
9. De Koude Oorlog is afgelopen.
10. Rusland en Amerika blijven over.



Met een sorteervraag moesten de leerlingen termen uit de tekst die bij elkaar hoorden, samen in een cirkel plaatsen, zoals in Voorbeeld 2.

Bij de volgordevraag moest de leerling de chronologische ordening van zinnen uit de tekst aangeven op een tijdbalk, zoals in Voorbeeld 3.

We hopen dat leerlingen met dit soort begripsvragen meer doen dan alleen het goede antwoord aankruisen. Ze worden immers gedwongen na te denken over de verbanden tussen de gegeven zinnen en alleen wanneer ze deze verbanden in de tekst correct begrepen hebben, kunnen ze de begripsvragen op de juiste manier invullen. Om gokkanssen te verkleinen hebben we bij elke vraag meer zinnen aangeboden dan dat er hokjes beschikbaar waren (dus zeven zinnen, en maar vijf hokjes bij een volgordevraag). Uit eerder onderzoek (Land et al., 2002; McNamara, Kintsch & Songer, 1996) is gebleken dat schemavragen, sorteervragen en volgordevragen goed weergeven hoe een leerling de tekstinformatie op een diep niveau verwerkt en begrepen heeft.

Voordat de leerlingen de begripsvragen maakten, kregen ze bij iedere tekst een lijst met stellingen over hun waardering voor de tekst. Ze moesten aangeven of ze het eens waren met bijvoorbeeld de stelling: Ik heb deze tekst met plezier gelezen. Of: Ik vond deze tekst interessant.

Integratie versus fragmentatie

Uit een statistische analyse van de resultaten blijkt dat leerlingen beide tekstversies evenveel waardeerden. Ze vonden gefragmenteerde tekstversies dus niet leuker, interessanter, duidelijker of gemakkelijker dan geïntegreerde tekstversies. Wel ble-

ken de leerlingen beter in staat begripsvragen te beantwoorden na het lezen van een geïntegreerde tekst, dan na het lezen van een gefragmenteerde tekst. Dit resultaat op tekstbegrip is opmerkelijk, maar goed te verklaren. In de gefragmenteerde versies lijken alle zinnen losse informatie-eenheden en de lezer moet zelf bedenken of en hoe die losse zinnen aan elkaar gerelateerd moeten worden. Bovendien zijn de relaties tussen de zinnen niet geëxpliciteerd met structuursignalen. Hierdoor is het voor de lezer nog moeilijker het juiste verband tussen de losse zinnen te leggen. Zo is in Fragment 1 onduidelijk wat het verband is tussen zin 1 en 2. Moeten de stedelingen allerlei werk doen omdat de heren nog de baas waren, of alleen toen de heren de baas waren? Als de relatie causaal geïnterpreteerd (omdat) wordt, komt de lezer tot een hele andere betekenis dan wanneer het verband tussen de zinnen als een temporeel verband wordt gezien (toen). Goede en ervaren lezers zijn misschien nog wel in staat om dan toch de juiste interpretatie aan de tekst toe te kennen op basis van voorkomen en context, maar zwakkere en onervaren lezers kunnen dat vaak niet zomaar. Doordat de tekst geen enkele aanwijzing biedt over de verbanden tussen de zinnen in de gefragmenteerde teksten, is het voor zwakkere lezers erg moeilijk en soms misschien wel onmogelijk om de inhoud van de tekst als een samenhangend en betekenisvol geheel te interpreteren.

Structuursignalen of korte zinnen?

In de onderzoeksteksten zijn verschillende tekstkenmerken tegelijkertijd onderzocht: het doorlopen van de zinnen over de regels heen en de explicitering van de tekststructuur. Hierdoor kunnen we niet met zekerheid zeggen of het slechtere begrip van de

gefragmenteerde teksten te wijten is aan het ontbreken van de structuursignalen of alleen aan de korte hoofdzinconstructie met iedere zin op een nieuwe regel. Om hier achter te komen hebben wij vier onderzoeksteksten ontwikkeld die allemaal in de volgende vier versies aan vmbo-leerlingen werden voorgelegd:

1. een gefragmenteerde, impliciete tekstversie: zonder structuursignalen met elke zin op een nieuwe regel
2. een gefragmenteerde, expliciete tekstversie: met structuursignalen, met elke zin op een nieuwe regel
3. een geïntegreerde, impliciete tekstversie: zonder structuursignalen, zinnen doorlopend over de regels heen
4. een geïntegreerde, expliciete tekstversie: met structuursignalen, zinnen doorlopend over de regels heen

In de gefragmenteerde versies begonnen alle (hoofd)zinnen steeds op een nieuwe regel, in de geïntegreerde versies liepen de zinnen door over de regels heen. De structuur werd in de gefragmenteerde en geïntegreerde versies geëxpliciteerd met structuursignalen of juist impliciet gelaten.

200 leerlingen beantwoordden begripsvragen (sorteervragen, schemavragen en volgordevragen) bij één van de vier tekstversies. Na statistische analyse van de antwoorden bleek dat de leerlingen de geïntegreerde tekst met structuursignalen beter begrepen dan alle andere combinaties. Structuursignalen zorgen dus in combinatie met geïntegreerde zinnen voor optimaal tekstbegrip van een studietekst. Het slechtst begrepen de leerlingen een tekst waarin de zinnen steeds op een nieuwe

regel beginnen en waarin ook structuursignalen zijn opgenomen. Dat resultaat is goed te verklaren: deze structuursignalen expliciteren een verband, terwijl de hoofdzinconstructie met elke zin op een nieuwe regel dat verband juist niet ondersteunt. Dat is onduidelijk, waardoor vooral zwakere lezers meer moeite hebben de tekst goed te begrijpen.

Identificatie of distantie?

Niet alleen de tekststructuur speelt een rol bij het begrijpen van een studietekst, ook de tekstwaardering kan grote invloed hebben. Zo is het goed voor te stellen dat leerlingen die niet erg van lezen houden, teksten meer waarderen wanneer ze zich goed kunnen identificeren met de inhoud van de tekst. Deze waardering zou er dan toe kunnen leiden dat de leerlingen zich tijdens het lezen goed gaan inzetten, wat een positief effect heeft op hun tekstbegrip. Uit eerder onderzoek blijkt dat de identificatie en de betrokkenheid met de tekst vergroot kunnen worden door de tekst te voorzien van sprekend opgevoerde personages bij wie de focalisatie ligt. Bovendien zouden lezers zich meer bij de tekst betrokken voelen wanneer emoties en ervaringen beschreven worden en de tekst in de tegenwoordige tijd is weergegeven (zie onder anderen Sadoski, 2001; Beck, McKeown, & Worthy (1995); Segal, Miller, Hosenfeld, Mendelsohn, Russell, Julian, Greene & Delphonse, 1997). Vmbo-leerlingen zouden een identificerende tekst zoals weergegeven in Fragment 4 dan ook beter begrijpen en meer waarderen dan een distantierende tekst zoals Fragment 5.

Met een grootschalig leesexperiment zijn we nagegaan in hoeverre deze identificatiebevorderende tekstkenmerken er daadwerkelijk aan bijdragen dat vmbo-leerlingen

Fragment 4

Luizen en vlooien

Het is heel warm in het paleis en Diederick doet een verkoelend middagdutje. Hij is kroonprins en nog maar 12 jaar, maar hij is nu al aanwezig bij een feest van Lodewijk de 14e. Lodewijk de 14e is in de 17e eeuw de Franse koning. Aan het hof van Lodewijk de 14e weet niemand iets van hygiëne en dat geeft twee problemen. Het eerste probleem heeft Diederick al snel door. Hij schiet plotseling overeind. 'Gatsie, er lopen allemaal beestjes over me heen!' Snel roept hij een bediende. De bediende zegt blozend: 'Ja, wij hebben een probleem met luizen en vlooien omdat wij ons bijna nooit wassen. Daardoor zitten onze pruiken vol met die beestjes!' 'Waarom wassen jullie je niet?' vraagt Diederick verbaasd. 'Omdat de koning wassen ongezond vindt,' antwoordt de bediende. ...

Fragment 5

Luizen en vlooien

In de 17e eeuw was Lodewijk de 14e de koning van Frankrijk. Aan het hof van Lodewijk de 14e wist niemand iets van hygiëne en dat gaf twee grote problemen. Ten eerste liepen overal luizen en vlooien omdat de mensen zich bijna nooit wasten. Daardoor zaten de pruiken van de mensen vol met luizen en vlooien. Ze wasten zich niet omdat de koning wassen ongezond vond.

een studietekst beter begrijpen. 560 leerlingen uit het vmbo kregen acht onderzoeksteksten te lezen. Deze leerlingen volgden de basisberoepsgerichte leerweg en kadergerichte leerweg. Van deze teksten waren twee versies geconstrueerd: in de identificerende versie kwam een personage voor, emoties en ervaringen werden beschreven en de tekst was uitsluitend in de tegenwoordige tijd geschreven (zoals in Fragment 4). In de distantierende versie kwam geen personage voor, de gebeurtenissen werden beschreven vanuit een auctoriale verteller en de gehele tekst was in de verleden tijd geschreven (zoals in Fragment 5). Na het lezen van de teksten moesten de leerlingen begripsvragen beantwoorden (zoals de meerkeuzevragen, schemavragen, sorteervragen en volg-

ordevragen uit het structurexperiment). Ook beantwoordden de leerlingen stellingen over de tekstwaardering.

Leuker en spannender

Een statistische analyse van de resultaten wijst uit dat leerlingen de begripsvragen beter beantwoordden na het lezen van zakelijke en afstandelijk geformuleerde teksten, dan na de identificerende teksten. De identificerende teksten waardeerden ze wel meer: ze vonden deze teksten spannender en leuker. De verklaring voor het resultaat op tekstbegrip ligt voor de hand: door de toevoeging van het personage, de directe rede en de beschrijvingen van emoties is het moeilijker bijzaken van hoofdzaken te onderscheiden. Bovendien bevatten

de identificerende teksten meer (irrelevante) informatie waardoor ze langer worden en de leerlingen meer informatie moeten verwerken. Hierdoor hebben ze minder goed onthouden en begrepen waar de tekst daadwerkelijk over gaat.

Implicaties voor studieboeken

Uit dit experiment kunnen we een aantal adviezen afleiden voor de formulering van (geschiedenis)teksten in het vmbo.

INTEGRATIE

Het eerste leesexperiment laat zien dat wanneer een studietekst het doel heeft om begrepen te worden, de tekst het beste geformuleerd kan worden als een coherente, geïntegreerde tekst waarin de verbanden tussen zinnen geëxpliciteerd zijn met signalen. Tekstschrijvers die ervoor gekozen hebben om abstractere woorden zoals structuursignalen in vmbo-boeken te vermijden, hoeven dat niet te doen. Deze signalen zorgen immers juist voor beter begrip. Bovendien moet een studietekst niet bestaan uit uitsluitend korte, losstaande zinnen. Studieteksten moeten juist als een geïntegreerd geheel worden aangeboden. De tekst lijkt dan misschien moeilijker, maar de leerlingen begrijpen de tekst beter en daar gaat het om. Bovendien komen de leerlingen in het dagelijkse leven ook meer geïntegreerde teksten tegen (krantenberichten, brieven van de overheid, folders, enzovoort) dan gefragmenteerde teksten. Juist daarom is het goed als ze op school al veel oefenen met het lezen van deze teksten.

IDENTIFICATIE

Uit de resultaten blijkt dat de mogelijkheid tot identificatie een negatief effect lijkt te hebben op tekstbegrip, maar wel zorgt voor meer leesplezier. Als we adviezen wil-

len formuleren voor de schoolboekteksten, moeten we op basis van dit experiment concluderen dat wanneer een tekst het doel heeft om informatie over te dragen die de leerlingen moeten leren en onthouden, de teksten het beste geformuleerd kunnen worden als afstandelijke, zakelijke en feitelijke teksten zonder identificerende elementen die de lezers bij de tekst betrekken. Heeft de tekst als enige doel om het plezier in lezen te vergroten, zonder dat de leerling verder iets met de tekst hoeft te doen of er iets van moet onthouden, dan kunnen identificerende kenmerken zoals een personage en beschrijvingen er juist wel toe leiden dat de leerling plezier beleeft aan het lezen van die tekst. Het plezier beleven aan een tekst leidt, gezien de resultaten van dit onderzoek, echter niet automatisch ook tot een beter begrip van een tekst.

En nu verder?

In dit onderzoek zijn teksten gebruikt die gebaseerd zijn op bestaande teksten uit de studiemethodes voor het vmbo. We hebben vooral voor teksten gekozen die een aansprekend onderwerp hadden, maar verder hebben we het onderwerp van de tekst geheel buiten beschouwing gelaten. Zo zijn we niet nagegaan of de ene tekst misschien meer gewaardeerd werd dan de andere tekst. Onterecht, want juist het onderwerp van een tekst kan de leerling er toe aanzetten een tekst te gaan lezen. Daarom moet met vervolgonderzoek nagegaan worden wat het effect van het onderwerp op het tekstbegrip en de tekstwaardering is en welke tekstkenmerken dan nog een rol spelen.

We hebben ons in deze experimenten gericht op studieteksten. Het is in vervolgonderzoek interessant om na te gaan of in een ander tekstgenre de effecten van tekstkenmerken hetzelfde zijn. Vragen die dan

aan de orde zullen komen zijn: moet je in een instructie bijvoorbeeld ook geïntegreerde zinnen gebruiken, of is dan een gefragmenteerde structuur effectiever? En wanneer leerlingen literaire teksten lezen, leidt het opvoeren van personages dan juist wel tot een beter tekstbegrip? Ook hebben we ons nu voornamelijk gericht op historische teksten, terwijl leerlingen natuurlijk ook economische, maatschappelijke en aardrijkskundige teksten moeten lezen op school. Een vraag voor vervolgonderzoek is dan ook of de gevonden resultaten te generaliseren zijn naar andere tekstgenres en naar teksten voor andere schoolvakken.

De manier waarop tekstbegrip en tekstwaardering gemeten is, moet in vervolgonderzoek ook aandacht krijgen. Vragen die dan aan de orde komen zijn bijvoorbeeld: vinden leerlingen de schema- en volgordevragen leuk om te doen? Kunnen ze deze vragen echt goed of misschien wel beter toepassen en beantwoorden dan traditionele vragen? Waar komt dat dan door? En welke methode van vragenstellen geeft het beste het tekstbegrip van vmbo-leerlingen weer?

Integrerende structuurkenmerken leiden tot een beter begrip van de tekst. Maar welk effect hebben deze tekstkenmerken tijdens het lezen op vmbo-leerlingen? Zorgen een doorlopende presentatie en structuursignalen voor een vertraging tijdens het lezen omdat deze kenmerken de tekst er moeilijker uit laten zien, de zinnen langer zijn en het tijd en cognitieve energie kost om de betekenis van een signaal te interpreteren? Of leiden structuursignalen juist tot een sneller leesproces omdat de lezer gestuurd wordt in het leggen van verbanden en dus minder cognitieve energie hoeft in te zetten bij de interpretatie van zinsverbanden? Meer inzicht in het leesproces heeft een groot praktisch belang. Het geeft ons immers meer kennis over leesstrategieën. En als we weten welke leesstrategieën vmbo-leer-

lingen tijdens het lezen gebruiken, of juist niet gebruiken, dan kunnen we de lessen op school daarop aanpassen en de leerlingen de juiste leesstrategieën aanleren. Zo kunnen we er dan voor zorgen dat lezen voor vmbo-leerlingen een minder groot struikelblok wordt.

Aan dit onderzoek deden alleen leerlingen mee uit de basisberoepsgerichte en kadergerichte leerweg van het vmbo. Daarmee rijst de vraag of de gevonden resultaten ook gelden voor leerlingen uit de theoretische leerweg en zelfs voor havo- en vwo-leerlingen. Uiteraard moet vervolgonderzoek dat aantonen, maar we kunnen hier wel speculeren. Allereerst zijn er in de theoretische leerweg, havo en het vwo ook heel veel leerlingen die moeite hebben met lezen. Voor hen zullen dezelfde resultaten gelden als voor de zwakkere lezers in de lagere leerwegen van het vmbo. Uit eerder onderzoek (zie onder andere McNamara et al., 1996; Gilabert, Martínez, & Vidal-Abarca, 2005) blijkt echter ook dat goede lezers (lezers met veel voorkennis en leeservaring) veel minder moeite hebben om op eigen kracht impliciete tekstrelaties te interpreteren dan zwakkere lezers. Met andere woorden: het effect van structuursignalen op tekstbegrip zal voor goede lezers veel kleiner zijn dan voor zwakkere lezers. Verder blijkt uit onderzoek dat goede lezers (volwassen lezers met veel leeservaring en voorkennis) teksten dieper en beter verwerken en begrijpen als de relaties tussen de zinnen impliciet blijven. Als die relaties te expliciet in een tekst zijn weergegeven, worden deze ervaren lezers namelijk luie lezers (McNamara et al., 1996). Vervolgonderzoek zal echter moeten aantonen of dit ook geldt voor het tekstbegrip van studieteksten bij jonge havo- of vwo-leerlingen. Deze leerlingen hebben immers vaak nog weinig voorkennis over hun studieteksten, bovendien is het maar de vraag of ze al heel veel leeservaring hebben opgedaan.

Wat betreft de stijkenmerken zal voor havo- of vwo-leerlingen misschien gelden dat ze minder moeite hebben om identificerende teksten te begrijpen dan de leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo. Havo- en vwo-leerlingen zijn waarschijnlijk door hun leer- en leesniveau beter in staat dan zwakkere lezers om hoofdzaken van bijzaken te onderscheiden. Wel zal ook voor deze havo- en vwo-leerlingen gelden dat ze het leuk vinden om een tekst te lezen die aansluit bij hun eigen belevingswereld. Ook hier zal vervolgonderzoek meer duidelijkheid kunnen brengen.

Kortom: er zijn nog veel onderzoeksvragen onbeantwoord. Dit onderzoek hoopt een eerste aanzet te zijn tot het vinden van de antwoorden.

LITERATUUR

Beck, I. L., McKeown, M. G., & Worthy, J. (1995). Giving a text voice can improve students' understanding. *Reading Research Quarterly*, 30, 2, 220-238.

Gilbert, R., Martínez, G., & Vidal-Abarca, E. (2005). Some good texts are always better: text revision to foster inference of reading with high and low prior background knowledge. *Learning and Instruction*, 15, 45-68.

Kamalski, J., Sanders, T., Lentz, L., & Bergh, H. van den. (2005). Hoe kun je het beste meten of een leerling een tekst begrijpt? Een vergelijkend onderzoek naar vier methoden. *Levende Talen Tijdschrift*, 4, 3-9.

Land, J., Sanders, T., Lentz, L., & Bergh, H. van den. (2002). Coherentie en identificatie in studieboeken. Een empirisch onderzoek naar tekstbegrip en tekstwaardering op het Vmbo. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 24, 281-302.

Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerling*. Academisch proefschrift. Universiteit Utrecht; Stichting Lezenreeks 13, Eburon, Delft.

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.

Sadoski, M. (2001). Resolving the effects of concreteness on interest, comprehension, and learning important ideas from text. *Educational Psychology Review*, 3, 263-281.

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), 2. 1-309.

JENTINE LAND studeerde Nederlands met als specialisatie Communicatiekunde aan de Universiteit Utrecht. Na haar studie deed ze de lerarenopleiding en is ze een jaar werkzaam geweest als docente Nederlands op een middelbare school in Utrecht (Niels Stensencollege). Vervolgens is ze als juniordocent en later als Aio aan de slag gegaan bij de afdeling waar ze is afgestudeerd. Onlangs is Jentine gepromoveerd op haar proefschrift *Zwakke lezers, Sterke Teksten? Onderzoek naar de effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Na haar promotie is Jentine Land toegevoegd docent geworden bij de Afdeling Taalbeheersing van de Universiteit Utrecht.

Correspondentieadres: Jentine Land. Lindelaan 26, 3971 HB Driebergen-Rijsenburg. E-mail: <J.F.H.Land@uu.nl>.

Ted Sanders (1963, promotie Universiteit van Tilburg, 1992) is hoogleraar Taalbeheersing van het Nederlands aan het Departement Nederlandse taal en cultuur van de Letterenfaculteit van de Universiteit Utrecht. Zijn onderzoek is ondergebracht bij het Utrechts instituut voor Linguïstiek OTS in de projecten 'Discourse Representation and Processing' en 'Readability'. Hij is voorzitter van de leerstoelgroep Taalbeheersing en Communicatie. Zijn onderzoek richt zich op structuur en samenhang in teksten.

E-mail: <T.J.M.Sanders@uu.nl>.

HUUB VAN DEN BERGH geeft onderwijs bij het Nederlandse taal en cultuur van de Letterenfaculteit van de Universiteit Utrecht. en doet onderzoek bij het UiL/OTS van de Universiteit Utrecht, alsmede bij het ILO van de Universiteit van Amsterdam. Hij was betrokken bij diverse grootschalige onderzoeken (zoals periodiek peilingsonderzoek in Nederland en Vlaanderen, en de evaluatie van de Basisvorming). Maar is ook betrokken bij vele kleinschalig studies naar lees- en schrijfprocessen.

E-mail: <Huub.vandenBergh@let.uu.nl>.