



Tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo

WELKE TEKSTKENMERKEN DRAGEN BIJ AAN DE KWALITEIT
VAN STUDIEBOEKTEKSTEN?

JENTINE LAND
TED SANDERS
LEO LENTZ
HUIB VAN DEN BERGH

Lezen

STICHTING LEZEN

Deze publicatie is uitsluitend te downloaden via www.lezen.nl

In deze serie zijn eerder verschenen:

Piek, Karlijn, *Zoveel lezen we (niet)*, 1995

Ven, Mascha van de, *Nieuwe media en lezen*, 2000

Kaufmann, Yolanda, *Voorlezen*, 2000

Tellegen, Saskia en M. Lampe, *Leesgedrag van vmbo-leerlingen*, 2000

Boter, Jaap, *Uitleengegevens als marketinginformatie*, 2001

Bos-Aanen, Joke, T. Sanders en L. Lentz, *Tekst, begrip en waardering*, 2001

Tellegen, Saskia, L. Alink en P. Welp, *De attractie van boek en computerspel*, 2002

Elsäcker, Willy van, *Begrijpend lezen*, 2002

Colofon

Stichting Lezen
Oxford House
Nieuwezijds Voorburgwal 328G
1012 RW Amsterdam
020-6230566
www.lezen.nl
info@lezen.nl

Vormgeving cover

Lijn 1 Haarlem, Ramona Dales

Dit onderzoek is in opdracht van Stichting Lezen uitgevoerd door Jentine Land, Ted Sanders, Leo Lentz, Huub van den Bergh.

© 2002. Stichting Lezen, Amsterdam

Voorwoord

Voor u ligt een rapport van een onderzoek naar de tekstkwaliteit van studieboeken voor het vmbo, en naar het leesgedrag van de vmbo-leerlingen. Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van de Stichting Lezen, die ons als leesonderzoekers van de Universiteit Utrecht verzocht om na te gaan welke tekstenmerken het tekstbegrip en de tekstwaardering van Vmbo leerlingen beïnvloeden. In antwoord op deze vraag hebben we zelf onderzoek gedaan, maar dat was alleen maar mogelijk dankzij de bereidwillige medewerking van velen. Zo hebben we gesprekken gevoerd met een aantal uitgevers van vmbo-studieboeken, namelijk met uitgevers en redacteurs van Edu-Actief, Wolters-Noordhoff, Thieme-Meulenhoff, EPN en Malmberg. Ook hebben we meerdere docenten geïnterviewd die les geven op vmbo-scholen in Harderwijk, Tilburg, Leiden, Hoorn, Amsterdam en Woerden en tenslotte hebben een groot aantal vmbo-leerlingen een leestoets gemaakt.

Een aantal mensen heeft zich specifiek ingezet om dit onderzoek tot een succes te maken. We willen van deze gelegenheid gebruik maken om hen daar hartelijk voor te bedanken. Ten eerste willen we Lianne Klein Gunnewiek, Wil Graat, René Heijnen, Marika Remeijn en Anke Lavrijsen bedanken voor hun hulp bij het vinden en regelen van de proefpersonen. Ook de leerlingen van het Canisiuscollege te Nijmegen, de Rode Pannen te Tilburg en van het Minkemacollege te Woerden en alle de docenten die hun klassen een uur aan ons wilden afstaan, verdienen een hartelijk woord van dank.

We hopen met dit rapport bij te kunnen dragen aan de verbetering van de studiematerialen voor het vmbo.

Utrecht, mei 2002,

Jentine Land, Ted Sanders, Leo Lentz, Huub van den Bergh

Inhoudsopgave

1	Inleiding	6
2	Achtergronden	9
2.1	Hoe is het vmbo gestructureerd	9
2.1.1	<i>De eerste twee jaar</i>	9
2.1.2	<i>Vakken in de basisvorming</i>	10
2.1.3	<i>Kerdoelen</i>	10
2.2	Hoe en wat lezen vmbo-leerlingen?	11
2.3	Wat is er bekend over de invloed van tekstkenmerken?	12
2.3.1	<i>Tekstkenmerk structuur</i>	12
2.3.2	<i>Tekstkenmerk stijl</i>	13
2.3.3	<i>Tekstkenmerk vormgeving</i>	14
2.3.4	<i>Het verband tussen tekstbegrip en waardering</i>	15
3	Inventarisatie	17
3.1	Analyse van de methodes	18
3.1.1	<i>Algemeen beeld van de methodes</i>	18
3.1.2	<i>Opbouw van de methodes</i>	19
3.1.3	<i>De complexiteit van zinnen en teksten</i>	19
3.1.4	<i>Expliciete tekststructuur?</i>	20
3.1.5	<i>Betrokkenheid van de lezer</i>	22
3.1.6	<i>Vormgeving</i>	25
3.1.7	<i>Werkboek</i>	25
3.1.8	<i>Samenvatting van de analyse</i>	25
3.2	Gesprekken met uitgevers en docenten van het vmbo	26
3.2.1	<i>Het uitgeversbeleid</i>	27
3.2.2	<i>Didactiek op het vmbo</i>	28
3.2.3	<i>De belangrijkste tekstkenmerken</i>	30
3.3	Gesprekken met vmbo-leerlingen	31
3.3.1	<i>Procedure</i>	31
3.3.2	<i>Evaluatie van de gesprekken over de methodes</i>	31
3.3.3	<i>Resultaten</i>	32
3.3.4	<i>Samenvatting van de gesprekken met leerlingen</i>	34
4	Van inventarisatie naar experiment	35
4.1	Een cluster in drie tekstdimensies	35
4.1.1	<i>Structuur: coherentie versus fragmentatie</i>	36
4.1.2	<i>Stijl: identificatie versus distantie</i>	39
4.1.3	<i>Vormgeving: foto versus tekening; decoratief versus representatief</i>	42

5	De experimenten	44
5.1	De experimentele teksten	44
5.1.1	<i>Structuur: fragmentatie versus coherentie</i>	44
5.1.2	<i>Stijl: identificatie versus distantie</i>	45
5.1.3	<i>Vormgeving: foto versus tekening; decoratief versus representatief</i>	47
5.2	Het meten van tekstwaardering	47
5.2.1	<i>Procedure</i>	47
5.2.2	<i>Evaluatie van de methode</i>	48
5.2.3	<i>Resultaten</i>	48
5.3	Het meten van tekstbegrip	50
5.3.1	<i>Operationalisering van tekstbegrip</i>	51
5.3.2	<i>Onderzoeksopzet</i>	52
5.3.3	<i>Resultaten</i>	55
6	Conclusie en discussie	57
6.1	Conclusies	57
6.1.1	<i>Het inventariserend onderzoek</i>	57
6.1.2	<i>De experimenten</i>	59
6.1.3	<i>Het verband tussen begrip en waardering</i>	60
6.1.4	<i>Over het meten van tekstbegrip bij vmbo-ers</i>	60
6.2	Discussie, aanbevelingen en suggesties	60
6.2.1	<i>Structuur beïnvloedt begrip?</i>	61
6.2.2	<i>Het verband tussen begrip en waardering</i>	62
6.2.3	<i>Generaliseerbaarheid van de conclusies</i>	64
	Literatuurlijst	68
	Bijlage 1 : Uitgebreide analyse van de methodes	70
	Bijlage 2 : Gesprekken met uitgevers en docenten	85
	Bijlage 3 : Originele teksten van de fragmentatietekst	96
	Bijlage 3a: Verantwoording van de fragmentatieversie	98
	Bijlage 3b: Verantwoording van de coherentieversie	101
	Bijlage 4 : Originele teksten van de stijldimensie	103
	Bijlage 4a: Verantwoording van de identificatieversie en de distantieversie	104
	Bijlage 5 : Originele teksten van de vormgevingsdimensie	106
	Bijlage 5a: Verantwoording van de vormgevingstekst	107
	Bijlage 6a: Tekstbegripvragen bij de structuurdimensie	108
	Bijlage 6b: Tekstbegripvragen over de stijldimensie	111
	Bijlage 7a: Waarderingsvragen bij de structuurdimensie	114
	Bijlage 7b: Waarderingsvragen bij de stijldimensie	115
	Bijlage 7c: Waarderingsvragen bij de vormgevingsdimensie	116

1 Inleiding

Een gesprekje tussen twee docenten in de lerarenkamer van een vmbo-school:

Docent A: “Soms denk ik echter dat mijn vmbo-leerlingen zonder hulp een tekst niet kunnen begrijpen. Bovendien merk ik steeds dat ze slecht te motiveren zijn voor leestaken: ze vinden de teksten bij voorbaat al te saai en te moeilijk!”

Docent B: “Nou, mijn leerlingen vinden lezen juist leuk! En ze zien in moeilijke teksten zelfs een interessante uitdaging!”

Twee verschillende uitspraken over dezelfde leerlingen. Wie heeft er gelijk? Is de eerste uitspraak een verzuchting van een overspannen leraar of is het echt zo dat het lezen van teksten niet besteed is aan leerlingen op het vmbo? Of is docent B misschien een betere docent dan zijn collega? En waar moet een tekst dan aan voldoen om door een vmbo-leerlingen met plezier gelezen en ook nog begrepen te worden?

Uit een onderzoek van Tellegen en Lampe (2000) blijkt dat vmbo-leerlingen wel degelijk (fictieve) teksten willen en kunnen lezen, mits de tekst aansluit bij hun belevingswereld. De teksten die vmbo-leerlingen op school moeten lezen, sluiten natuurlijk niet altijd even goed aan bij deze belevingswereld. Zou dat een verklaring zijn voor de verzuchting van docent A? Maar misschien zijn er ook nog andere tekstenkenmerken dan de aansluiting bij de belevingswereld die de waardering en het begrip van de vmbo-leerlingen voor een studietekst bepalen. Wij zijn opzoek gegaan naar die tekstenkenmerken.

In bestaande onderzoeken naar het leesgedrag van onervaren lezers is weinig aandacht besteed aan het Vmbo. En dat terwijl meer dan de helft van de Nederlandse scholieren vmbo-onderwijs volgt. Waarom wordt er zo weinig onderzoek gedaan naar deze interessante groep leerlingen? Is het onmogelijk om het tekstbegrip van vmbo-leerlingen te onderzoeken? Of heeft een onderzoek bij voorbaat al geen zin omdat deze leerlingen toch geen tekst willen lezen? In dit rapport beschrijven we een onderzoek waarin we diverse onderzoeksmethoden hebben ingezet om de tekstwaardering en het tekstbegrip van vmbo-leerlingen te onderzoeken.

De Stichting Lezen gaf ons de opdracht voor een onderzoek naar de tekstkwaliteit van vmbo-studieboeken. Dit onderzoek bouwt voort op een literatuurstudie die we eerder deden voor de Stichting Lezen (Bos-Aanen, Sanders en Lentz, 2001) naar de invloed van allerlei tekstenkenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van jonge lezers. In dit onderzoek gaan we een stap verder: we richten ons op één specifieke groep, leerlingen van het vmbo. We hebben ons daarbij beperkt tot studieteksten die de leerlingen uit het tweede leerjaar van het vmbo in de methodes (de studieboeken) voor Geschiedenis lezen.

De keuze voor Geschiedenis werd ingegeven door de (relatief) grote hoeveelheid tekst die leerlingen voor dat vak moeten lezen. Bovendien zijn het vaak teksten die ver van de leerlingen afstaan en die narratief van karakter zijn. De vraag is dan hoe je deze geschiedenisteksten inricht voor leerlingen die zich nauwelijks betrokken voelen bij de geschiedenis en ook nog moeite hebben met lezen.

Hoe is dit rapport opgebouwd?

Dit rapport bestaat uit vijf hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk worden de achtergronden geschetst waartegen dit onderzoek moet worden gezien; we gaan in op de twee centrale begrippen van dit onderzoek: wie zijn de vmbo-lezers? En wat is tekstkwaliteit? Uit dit eerste hoofdstuk blijkt globaal hoe het vmbo gestructureerd is, welke leerlingen vmbo-leerlingen zijn, hoe ze lezen en welke eisen er aan hun studieboekteksten gesteld zouden moeten worden. Daarnaast komt ter sprake wat er al bekend is over de invloed van bepaalde tekstkenmerken op de kwaliteit van teksten. We richten ons met name op de tekstkenmerken waarvan uit onderzoek is gebleken dat ze invloed hebben op het tekstbegrip en de tekstwaardering van jonge lezers. Na dit eerste hoofdstuk volgt het inventariserende deel van het eigenlijke onderzoek: we stellen de vraag centraal welke tekstkenmerken een rol kunnen spelen bij het tekstbegrip en de tekstwaardering van de vmbo-leerlingen. Voor deze inventarisatie zijn tekstanalyses gemaakt van het merendeel van de geschiedenismethodes voor het vmbo. Bovendien zijn er gesprekken gevoerd met de uitgevers van deze methodes en met een aantal vmbo-docenten. En last but not least zijn de vmbo-leerlingen zelf geïnterviewd. Op basis van deze inventarisatie hebben we verwachtingen geformuleerd over de invloed van bepaalde tekstkenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering. Deze verwachtingen worden in het derde hoofdstuk uitvoerig besproken. In twee experimenten zijn de verwachtingen getoetst. In hoofdstuk vier zal van deze experimentele onderzoeken verslag gedaan worden. In het vijfde hoofdstuk volgt een conclusie en een discussie. In dit laatste hoofdstuk komen ook suggesties voor vervolgonderzoek en een aantal globale aanbevelingen voor de producenten van de vmbo-studieboeken aan bod. In onderstaand schema is de opbouw van dit rapport weergegeven:



2 Achtergronden

In dit eerste hoofdstuk schetsen we de context van het onderzoek. De volgende vragen zullen aan de orde komen: wat is het vmbo? Welke leerlingen kiezen voor dit onderwijs? En wat is er bekend over hun leesgedrag en over de studieboeken die ze op school gebruiken? Daarnaast komt in dit hoofdstuk de belangrijkste theorie aan bod over de invloed van bepaalde tekstenmerken op tekstbegrip en tekstwaardering.

2.1 Hoe is het vmbo gestructureerd?

In 1999 zijn het vbo (voorbereidend beroepsonderwijs) en het mavo (middelbaar algemeen voortgezet onderwijs) opgegaan in het vmbo, het voorbereidend, middelbaar beroepsonderwijs. Het vmbo is ingevoerd om de leerling in vier jaar voor te bereiden op de beroepspraktijk of een vervolgopleiding op de havo of in het secundair beroepsonderwijs.

2.1.1 De eerste twee jaar

Het vmbo heeft net als de andere onderwijsvormen (gymnasium, vwo of havo), een basisvorming tijdens de eerste jaren¹ van de opleiding. Tijdens de basisvorming worden de leerlingen uitgerust met een aantal verplichte basisvaardigheden die in kerndoelen zijn vastgelegd. Deze basisvaardigheden zijn bijvoorbeeld brieven schrijven, teksten lezen, sommen oplossen en algemene kennis. De leerlingen worden op het vmbo in het eerste leerjaar op basis van hun niveau ingedeeld bij één van de vier leerwegen, namelijk:

- De theoretische leerweg, (voorheen mavo), waarin vooral de theoretische vakken gegeven worden;
- De gemengde leerweg waar zowel theoretische- als praktijkgerichte leerlingen terecht kunnen;
- De kaderberoepsgerichte leerweg, bestemd voor leerlingen die al precies weten wat ze willen worden en die dus voornamelijk vakken volgen die hen uitrusten voor dit beroep;
- De basisberoepsgerichte leerweg, een praktische opleiding voor de zwakkere leerlingen.

Voor sommige leerlingen is zelfs de vierde leerweg te hoog gegrepen. Voor hen is het praktijkonderwijs. Zij worden in maximaal vier jaar rechtstreeks opgeleid voor een plaats op de arbeidsmarkt doormiddel van stages en praktijktrainingen. De leerlingen die het praktijkonderwijs volgen, hoeven niet alle verplichte vakken van de basisvorming te doen. Zij volgen een op hun capaciteit toegesneden programma waarin zoveel mogelijk geprobeerd wordt de eindtermen van de basisvorming te halen.

¹ Op het gymnasium en het vwo beslaat de basisvorming drie jaar, op de havo en het vmbo duurt de basisvorming twee jaar.

Het lwoo (leerwegondersteunend onderwijs, voorheen ivmbo) is bedoeld voor leerlingen die het niveau van het vmbo wel aankunnen, maar die extra ondersteuning nodig hebben om een diploma te halen. Zij krijgen naast extra begeleiding les in kleine groepjes.

Na de basisvorming kan de leerling kiezen uit vier sectoren: zorg en welzijn, techniek, economie of landbouw. De leerling volgt in de twee jaar na de basisvorming praktijkvakken die verplicht zijn voor zijn specifieke sector en daarna wordt zijn schooltijd afgesloten met een landelijk examen.

2.1.2 Vakken in de basisvorming van het vmbo

Een lesweek in de basisvorming bestaat uit 32 uur, waarvan 25 uur aan de algemene vakken wordt besteed en 7 uur aan de vrije ruimte. De algemene vakken zijn de vakken die op ieder schooltype en op ieder niveau in de eerste twee jaar gegeven worden, zoals Engels, Wiskunde, Geschiedenis, Nederlands en Aardrijkskunde. Het niveau waarop de stof aangeboden wordt, verschilt op het vmbo uiteraard wel per leerweg. In de vrije ruimte biedt het vmbo beroepsgerichte vakken aan zoals verzorgen, koken, monteren, elektrotechniek of basketballen.

2.1.3 Kerndoelen

Met de invoering van het vmbo, zijn per vak kerndoelen geformuleerd waaraan de leerlingen na de basisvorming moeten voldoen. Omdat in het hier beschreven onderzoek gekeken is naar de studieboeken voor Geschiedenis, zijn hieronder de kerndoelen voor de basisvorming van Geschiedenis samengevat:

- De leerlingen moeten kennis en inzicht verwerven van en in historische structuren en processen die ten grondslag liggen aan de hedendaagse samenleving;
- De leerlingen moeten leren omgaan met historische informatie en bronnenmateriaal;
- De leerlingen moeten inzicht krijgen in de relatie tussen hun persoonlijk leven en historisch gegroeide maatschappelijke verschijnselen, ontwikkelingen en vraagstukken;
- De leerlingen moeten zich een weloverwogen beeld van het verleden kunnen vormen en een eigen standpunt kunnen innemen ten opzichte van het verleden;
- De leerlingen moeten inzicht verwerven in het functioneren als democratisch burger;
- De leerlingen moeten informatie abstract kunnen ordenen, opzoeken en beoordelen;
- De leerlingen moeten in staat zijn om een methodische aanpak te ontwikkelen voor het doen van onderzoek;
- De leerlingen moeten hun eigen standpunt leren bepalen;
- De leerlingen moeten de hoofdlijnen van de bestuurlijke-politieke ontwikkelingen in Nederland kennen;
- De leerlingen moeten kenmerken van een rechtsstaat kunnen noemen;

- De leerlingen moeten aan de hand van casussen de structuur en het functioneren van het hedendaagse politieke bestel op gemeentelijk en nationaal niveau kunnen beschrijven.

De onderwerpen die in de basisvorming van het vmbo verplicht behandeld moeten worden, zijn: het ontstaan van de landbouw in de prehistorie, de invloed van de Romeinse en Griekse cultuur op de westerse beschaving, de Arabische cultuur, de verstedelijking in de Middeleeuwen, de handel in de 17^e eeuw, de industrialisatie in de 19^e eeuw, het begin van de emancipatie, het kapitalisme in de 19^e en 20^e eeuw, de veranderingen in de samenleving vanaf de 20^e eeuw (multiculturele samenleving, individualisering, massamedia, jongerencultuur, ideologieën en religies) en ten slotte politiek-bestuurlijke ontwikkelingen op gemeentelijk en landelijk niveau. In de studieboeken moeten al deze kerndoelen aan bod komen en wel zodanig dat de leerlingen na het doorwerken van het boek aan de eisen van de kerndoelen voldoen.

Kerndoelen Nederlands

We hebben in het onderzoek dat in dit verslag beschreven wordt, de leesvaardigheid van de vmbo-leerlingen onderzocht. Aangezien leesvaardigheid vooral bij Nederlands aan de orde komt, is het dus relevant om ook de kerndoelen voor het vak Nederlands op het vmbo te bespreken. Daaruit kunnen we opmaken hoe ver vmbo-leerlingen uit het tweede leerjaar zijn met het lezen van teksten. De leerlingen die participeren in ons onderzoek, zitten in het tweede leerjaar van het vmbo. Uit de kerndoelen voor Nederlands kunnen we afleiden dat deze leerlingen in zekere mate hoofdgedachtes moeten kunnen identificeren, dat ze een onderscheid moeten kunnen maken tussen relevante en onbelangrijke informatie en dat ze tot op zekere hoogte in staat moeten zijn om bepaalde causale verbanden te herkennen en te interpreteren.

2.2 Hoe en wat lezen vmbo-leerlingen?

In een studie van Tellegen en Lampe (2000) wordt het leesgedrag van Vmbo-leerlingen onderzocht. Tellegen et al. (2000) concluderen dat het merendeel van de Vmbo-leerlingen lezen een plezierige bezigheid vindt, als een tekst maar gaat over iets waar ze benieuwd naar zijn. Uit de studie komt naar voren dat leerlingen vooral geboeid worden door zaken die nuttig zijn, die in het heden spelen en die aansluiten bij hun eigen belevingswereld. Tellegens onderzoek wijst uit dat vmbo-leerlingen tijdens het lezen vaak met de tekst meeleven. Dit effect is sterker aanwezig bij jongens dan bij meisjes. Uit het onderzoek blijkt echter ook dat vmbo-leerlingen lezen vermoeiend vinden. Tellegen wijt dit aan het gebrek aan leeservaring van een vmbo-leerling.

Waar moet een tekst voor het vmbo aan voldoen?

Hayer en Meestringa (1999) concluderen in een studie naar studieboeken op middelbare scholen dat de meeste schoolboeken te moeilijk zijn voor zwakke leerlingen. Hayer et al. (1999) geven een aantal adviezen waardoor de teksten meer aansluiten bij de

taalvaardigheid van de zwakkere leerlingen. Ten eerste adviseren Hayer et al. (1999) om in teksten voor onervaren lezers veel concreet taalgebruik en weinig moeilijke en onbekende woorden te gebruiken. Verder mag de tekst niet te lang (maximaal 10 zinnen) zijn en bovendien moeten de zinnen kort gehouden worden. Ten slotte moeten de opdrachten bij een tekst aanzetten tot het verwerken van die tekst. De opdrachten moeten vragen naar een reproductie en bijdragen aan het vormen van een kritische mening.

2.3 Wat is er bekend over de invloed van tekstkenmerken op tekstkwaliteit?

In deze paragraaf geven we een globaal beeld van onderzoek naar het effect van bepaalde tekstkenmerken op tekstkwaliteit. We gaan er vanuit dat de tekstkwaliteit mede bepaald wordt door de waardering voor een tekst en de moeite die het kost om een tekst te begrijpen. We bespreken in deze paragraaf dan ook vooral de onderzoeken waarin het effect van tekstkenmerken op tekstwaardering en tekstbegrip onderzocht is. Deze onderzoeken zijn niet specifiek gericht op vmbo-leerlingen. De conclusies die uit de onderzoeken naar voren komen gelden dan ook niet alleen voor onervaren lezers.

Naar de invloed van bepaalde tekstkenmerken op tekstbegrip is al veel onderzoek gedaan, maar meestal richtte dit onderzoek zich op ervaren, volwassen lezers en niet op jonge en onervaren lezers zoals Vmbo-leerlingen. Bos-Aanen, Sanders en Lentz (2001) hebben in opdracht van de Stichting Lezen een overzicht gegeven van de belangrijkste literatuur over de invloed van bepaalde tekstkenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van tieners en kinderen. De belangrijkste conclusies van Bos-Aanen et al. (2001) hebben betrekking op de structuur, de stijl en de vormgeving van een tekst.

Deze paragraaf is een zeer beknopte samenvatting van het literatuuroverzicht van Bos-Aanen et al. (2001). We noemen hier de onderzoeken uit dat overzicht die relevant zijn voor deze studie. Bovendien vullen we het overzicht zo nu en dan aan met andere relevante onderzoeken die niet in het overzicht worden genoemd.

2.3.1 Tekstkenmerk structuur

Wanneer lezers kennis hebben van de hiërarchie van de tekst en van de tekststructuur, begrijpen ze de tekst beter dan wanneer ze geen kennis hebben van de teksthiërarchie. Ook de samenhang in een tekst blijkt belangrijk te zijn. Een tekst moet veel samenhang vertonen om begrepen te worden door onervaren lezers. Zo moeten de referenten in een tekst vooral bij teksten voor jonge lezers niet te ver van elkaar zijn verwijderd. Over de invloed van structuurmarkeringen op het tekstbegrip zijn in Bos-Aanen et al. (2001) een aantal onderzoeken opgenomen. Structuurmarkeringen zijn voegwoorden, connectieven, signaalwoorden of signaalzinnen die de structuur in een tekst expliciteren en daarmee duidelijk maken hoe de verschillende zinnen met elkaar samenhangen (Sanders 2001). De belangrijkste conclusie is dat explicitering leidt tot een snelle verwerking van de direct volgende informatie, maar niet tot een betere reproductie (begrip) van de tekst. Het heeft

er alle schijn van dat structuur-signalen dus vooral een positief effect op het leesproces, maar wanneer de informatie eenmaal verwerkt is, is het effect niet altijd meer duidelijk. De reproductie verslechtert echter ook niet door een expliciete structuur. Verder blijkt dat het effect van expliciteringen op tekstbegrip samenhangt met de leeftijd: hoe ouder de lezers worden, hoe groter het effect wordt. Ten slotte komt naar voren dat structuurmarkeringen kinderen helpen om een relatie te begrijpen, vooral als het onderwerp van een tekst onbekend is.

Uit onderzoeken die niet in het overzicht van Bos-Aanen et al. (2001) opgenomen zijn, komt wel een positief effect van structuurmarkeringen op de tekstrepresentatie en het tekstbegrip naar voren (Degand en Sanders, 2002). Wel moeten de structurexpliciteringen goed passen bij de onderliggende tekststructuur, want als dat niet het geval is kan het gebruik van connectieven zelfs leiden tot minder tekstbegrip (Millis, Graesser en Haberlandt, 1993).

De besproken onderzoeken suggereren dat structurexpliciteringen het leesproces en in mindere mate het tekstbegrip beïnvloeden. Maar is dit effect alleen te wijten aan de expliciete structuur of heeft de interessantheid van de tekst zelf ook nog effect? Hidi en Baird (1986) plaatsen kanttekeningen bij de effecten van een duidelijke structuur op het tekstbegrip. Zij stellen dat dit effect alleen maar te wijten is aan de saaiheid van de tekst. Wanneer een tekst dus interessant is voor een lezer, verdwijnt volgens hen het effect van structurexpliciteringen op tekstbegrip onmiddellijk. Uit een ander onderzoek komt echter naar voren dat het effect van een expliciete structuur op tekstbegrip juist wel overeind blijft, hoe saai of interessant je een tekst ook maakt (Spooren, Hoeken en Mulder, 1998).

2.3.2 Tekstkenmerk stijl

Uit de onderzoeken die Bos-Aanen et al. (2001) hebben samengevat, komen verschillende stijlkenmerken naar voren die effect hebben op het tekstbegrip en de tekstwaardering. Ten eerste blijkt concreet taalgebruik (zoals een voorbeeld of een verhaal) de lezer te helpen bij het vormen van een beeld van de tekst.

Bovendien kunnen jonge lezers een tekst beter reproduceren wanneer het taalgebruik in die tekst concreet is, dan wanneer ze een abstracte tekst lezen. Verder komt naar voren dat een bondige tekst tot een beter tekstbegrip van jonge lezers leidt dan een uitvoerige tekst. Bovendien blijkt dat jonge lezers directe aansprekingen waarderen, maar dat dit geen directe invloed op het tekstbegrip heeft. Ten slotte komt naar voren uit de onderzoeken dat jonge kinderen fictieve verhalen beter onthouden dan non-fictie teksten. Dit effect neemt echter af wanneer de leeftijd toeneemt.

Een ander stijlaspect dat invloed kan hebben op de tekstwaardering en het tekstbegrip, is het perspectief van waaruit de tekst geschreven is. Paxton (1997) heeft onderzocht hoe een aanwezige auteur in een historische studietekst het tekstbegrip kan beïnvloeden. Met een zichtbare auteur bedoelt Paxton een tekst geschreven in de eerste persoon enkelvoud zodat de gedachten, meningen, gevoelens en woorden van een personage direct voor de lezer zichtbaar zijn. Tegenover de zichtbare auteur zet Paxton een tekst met een anonieme auteur, waarin de lezer via een verteller te horen krijgt wat de hoofdpersoon vindt, denkt en doet. Paxton concludeert dat een tekst met een ik-verteller door vijftienjarige proefpersonen meer gewaardeerd wordt dan een tekst met een vertelinstantie. Bovendien begrijpen de proefpersonen meer van de informatie en staan ze dichtbij de tekst. Paxton merkt hier echter bij op dat de proefpersonen een zakelijke tekst tegelijkertijd wel meer gepast vinden in een geschiedenisstudieboek.

Ook de interesse in het onderwerp van de tekst kan de tekstwaardering en het tekstbegrip bepalen. Lezers blijken zich meer te interesseren voor onderwerpen die dichtbij hen liggen dan voor onderwerpen die ver van hen afstaan. Bovendien blijken mensen altijd wel geïnteresseerd te zijn in onderwerpen zoals dood, macht en seks.

Renninger, Hidi en Krapp (1992) doen verslag van een aantal onderzoeken naar het verband tussen de interessantheid van een tekst en het tekstbegrip. Uit die onderzoeken komt naar voren dat lezers een tekst het beste onthouden en begrijpen wanneer ze het onderwerp van de tekst interessant vinden en het onderwerp dichtbij hen staat. Verder blijkt dat verlevendigende, afleidende tekstelementen die weinig verband houden met het onderwerp van de tekst, de reproductie van de tekst verminderen. Door irrelevante informatie toe te voegen wordt een tekst misschien wel interessanter, maar niet begrijpelijker. Renninger et al. (1992) concluderen bovendien dat vooral een goede tekststructuur de tekst interessant kan maken. Het onderzoek van Wade, Buxton en Kelly (1992) sluit hierbij aan. Volgens hen vergemakkelijkt coherentie de tekstverwerking waardoor de tekst interessanter en leuker wordt.

2.3.3 Tekstkenmerk vormgeving

Uit de onderzoeken die Bos-Aanen et al. (2001) naast elkaar hebben gezet, blijkt ook dat een aantal vormgevingselementen effect hebben op het tekstbegrip. Vooral illustraties blijken een belangrijke rol te spelen bij de tekstwaardering en het tekstbegrip van lezers. De eerste conclusie is dat kinderen van een hoog of bovengemiddeld niveau gebaat zijn bij een tekst met een illustratie. Ten tweede blijkt dat illustraties aan moeten sluiten bij de tekstinhoud. Plaatjes die niet kloppen met de tekstinhoud, blijken een negatief effect te hebben op de reproductie van een tekst.

Uit een onderzoek van Schnotz en Bannet (1999) komt naar voren dat lezers door makkelijke illustraties minder moeite doen om de teksten bij deze illustraties te begrijpen. Bij een complexe illustratie hebben de lezers juist wel meer aandacht voor de tekst.

Schnotz et al. (1999) concluderen dan ook dat moeilijke illustraties (die niet direct samenhangen met de tekst) een intensiever leesproces op gang brengen waarbij de verwerking van de illustratie en de verwerking van de tekst samengaan en elkaar stimuleren.

Levin, Angelin en Carney (1997) beargumenteren dat illustraties vier verschillende functies kunnen vervullen:

- De decoratieve functie. Een decoratieve illustratie heeft geen directe relatie met de inhoud van de tekst, maar kan er wel voor zorgen dat de tekst er attractiever uit ziet.
- De representatieve functie. Een representatieve illustratie geeft mensen, dingen, activiteiten of gebeurtenissen weer die in de tekst voorkomen. Een illustratie met deze functie maakt de zaken in de tekst concreet, waarbij de illustratie geheel of gedeeltelijk overeenkomt met de tekst.
- De organisatorische functie. Een organisatorische illustratie zorgt ervoor dat een tekst coherenter wordt. Voorbeelden van organisatorische illustraties zijn plattegronden, landkaarten en diagrammen.
- De interpretatieve functie. Illustraties met deze functie maken de inhoud van de tekst begrijpelijker. Ze verduidelijken moeilijke passages en abstracte of onbekende begrippen.

Harp en Mayer (1997) concluderen ten slotte dat lezers meer begrijpen en onthouden van een studietekst als er een relevante illustratie toegevoegd is die de inhoud van de tekst verklaart, dan wanneer er een interessante maar irrelevante illustratie toegevoegd is.

2.3.4 Is er een verband tussen tekstbegrip en tekstwaardering?

Met tekstbegrip en tekstwaardering onderzoeken we de cognitieve en affectieve verwerking van teksten. Maar hoe ligt het verband tussen deze twee componenten? Uit de opsomming van Bos-Aanen et al. (2001) blijkt dat er wel onderzoek gedaan is naar het verband tussen tekstbegrip en tekstwaardering, maar dat dit verband nog verre van duidelijk is. Uit het ene onderzoek komt naar voren dat tekstwaardering het tekstbegrip positief zou beïnvloeden, uit andere onderzoeken blijkt juist dat tekstbegrip en tekstwaardering los van elkaar staan. Zo concluderen Harp en Mayer (1997) dat het tekstbegrip beïnvloed wordt door de tekstwaardering: hoe leuker een lezer de tekst vindt, hoe meer moeite hij zal willen doen om een goede representatie van de tekst te maken en daardoor kan hij de tekst goed begrijpen. Uit het onderzoek van Renninger et al. (1992) blijkt ook dat jonge kinderen teksten die ze waarderen en interessant vinden beter onthouden dan de teksten die voor hen minder interessant zijn. Ten slotte concluderen Spooen et al. (1998) dat het effect van structuur op tekstbegrip los staat van de vraag of de teksten interessant of saai zijn.

In het onderzoek waarvan in dit rapport verslag wordt gedaan, gaan we na of er een verband bestaat tussen het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen voor

geschiedenisteksten, tevens gaan we na of dit verband te toetsen is met een experimenteel onderzoek.

3 Inventarisatie

Om te onderzoeken welke tekstkenmerken van invloed zijn op de tekstkwaliteit van vmbo-teksten zijn we uitgegaan van de volgende hoofdvraag:

Welke tekstkenmerken beïnvloeden de tekstwaardering en het tekstbegrip van vmbo-leerlingen?

Uit de literatuur bleek al dat er een aantal tekstkenmerken zijn die het tekstbegrip en de tekstwaardering kunnen beïnvloeden. Er is echter geen specifiek onderzoek naar het effect van tekstkenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen: jonge lezers die ook nog moeite hebben met lezen. Bovendien is er nauwelijks onderzoek gedaan waarin zowel tekstbegrip als tekstwaardering onderzocht werden. We willen daarom in dit hoofdstuk inventariseren welke tekstkenmerken voor zowel het tekstbegrip als de tekstwaardering van vmbo-leerlingen belangrijk zijn.

Om te achterhalen welke tekstkenmerken een rol spelen bij het tekstbegrip en de tekstwaardering is het nodig de hoofdvraag te specificeren. Daarom hebben we acht deelvragen uit de hoofdvraag afgeleid. De eerste drie deelvragen hebben betrekking op de methodes zelf:

- *Welke tekstkenmerken zijn in de geschiedenismethodes voor het vmbo gerealiseerd om de teksten aan te laten sluiten bij het niveau van de doelgroep?*
- *Welke tekstkenmerken zijn volgens de uitgevers van de geschiedenismethodes voor het vmbo van belang voor het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen?*
- *Hoe hebben de uitgevers geprobeerd de methodes aan te laten sluiten bij de doelgroep?*

Om een inventarisatie van de tekstkenmerken te kunnen maken en deze drie deelvragen te kunnen beantwoorden, hebben we de methodes aan een grondige analyse onderworpen. Daarnaast hebben we gesprekken gevoerd met uitgevers van vmbo-methodes. Ook hebben we gesprekken gevoerd met docenten om de volgende deelvraag te kunnen beantwoorden:

Welke tekstkenmerken zijn volgens docenten van belang voor het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen?

Zowel docenten als uitgevers zijn naar ons idee de experts uit de praktijk. We dachten uit de gesprekken met zowel uitgevers als docenten af te kunnen leiden welke tekstkenmerken de experts van belang achtten voor het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen.

Ten slotte hebben we de vmbo-leerlingen zelf geraadpleegd om te toetsen of de tekstkenmerken die de experts belangrijk vonden door de leerlingen zelf ook als belangrijk werden ervaren. Met deze gesprekken wilden we de volgende twee deelvragen beantwoorden:

- *Hoe waarderen vmbo-leerlingen hun eigen methodes?*
- *Welke tekstkenmerken vinden vmbo-leerlingen zelf belangrijk in een studieboektekst?*

Naast gesprekken met de leerlingen hebben we de leerlingen ook nog teksten voorgelegd waarover ze tijdens twee experimenten begrip- en waarderingvragen moesten beantwoorden. Met deze experimenten wilden we een antwoord vinden op de laatste twee deelvragen, namelijk:

- *Welke tekstkenmerken hebben invloed op de waardering van de vmbo-leerlingen?*
- *Welke tekstkenmerken hebben invloed op het begrip van de vmbo-leerlingen?*

In dit hoofdstuk wordt eerst verslag gedaan van de methode-analyse, daarna zullen de gesprekken met de uitgevers en docenten aan bod komen waarna dit hoofdstuk afsluit met een beschrijving van de gesprekken met de leerlingen.

3.1 Analyse van de methodes

Met behulp van een analyse wilden we achterhalen welke tekstkenmerken in de methodes gebruikt zijn om aan te sluiten bij de vmbo-leerlingen. In deze paragraaf zal eerst een algemeen beeld van de methodes geschetst worden. Daarna zal per tekstkenmerk geïllustreerd worden hoe deze tekstkenmerken in de methodes zijn gebruikt waarbij opgemerkt moet worden dat we alleen die kenmerken noemen die in alle methodes voorkomen.

De methodes zijn allemaal ontwikkeld voor de theoretische leerweg en voor de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo. De leerlingen van de kaderberoepsgerichte en de gemengde leerweg werken met één van deze twee methodes. In de analyse zijn de methodes voor de theoretische en basisberoepsgerichte leerweg zoveel mogelijk bij elkaar genomen. De in het oog springende verschillen tussen de methodes voor beide niveaus zullen uiteraard wel vermeld worden. De hier weergegeven analyse is een samenvatting van een uitgebreidere analyse. Deze is in bijlage 1 weergegeven.

3.1.1 Algemeen beeld van de methodes

Voor dit onderzoek hebben we de methodes *Bronnen* (EPN), *MeMo* (Malmberg), *Sfinx* (Thieme-Meulenhoff), *Sporen* (Wolters Noordhoff) en *Tijdreis* (Edu-Actief)² geanalyseerd.

² Van *Tijdreis* was alleen de methode voor het eerste leerjaar van het vmbo beschikbaar. *Tijdreis* voor het eerste leerjaar is echter wel meegenomen in deze analyse omdat we er vanuit gaan dat alleen de onderwerpen zullen verschillen van de methode voor het tweede leerjaar, maar dat er op het niveau van de tekst zelf weinig verschillen zullen zijn.

Op het moment dat deze analyse gedaan werd, waren alle uitgevers bezig met de revisie van hun methodes. De methodes zijn allemaal speciaal voor het Vmbo geschreven en dus niet ontstaan door de methodes voor de havo of het vwo aan te passen en te versimpelen. De methodes hebben een apart werkboek en een apart tekstboek. In het tekstboek zijn de teksten met bijbehorende illustraties en bronnen opgenomen. Het werkboek bestaat uit vragen en opgaven over de bronnen en teksten uit het tekstboek. Alleen bij *Sporen* voor de theoretische leerweg zijn de opgaven in het tekstboek opgenomen en hebben de leerlingen daarnaast ook nog een apart werkboek.

3.1.2 Opbouw van de methode

De methodes zijn overzichtelijk opgebouwd: de hoofdstukken en paragrafen zijn genummerd en ieder hoofdstuk heeft een aparte kleur. Daarnaast begint ieder hoofdstuk met een korte, vooruitwijzende inleiding. Ook de paragrafen hebben zulke inleidingen. Alle methodes bevatten korte of langere (fictieve) verhalen aan het begin van een hoofdstuk waarin een levendige context bij de stof gegeven wordt.

De methodes (behalve *Bronnen*) sluiten hun hoofdstukken af met een verklarende begrippen-lijst. Ook wordt in de methodes extra stof en verdiepingsstof aangeboden. Bovendien wordt in alle studieboeken in een aparte paragraaf de stof uit het hoofdstuk geïntegreerd met de praktische belevingswereld van de leerlingen. Deze integratie wordt bereikt door zinnen te gebruiken zoals:

Hoe zit het nu?

Tegenwoordig zijn er nog steeds organisaties die de ideeën zoals die van Hitler goed vinden. Wat moet hieraan gedaan worden?

3.1.3 De complexiteit van de zinnen en teksten

De teksten in de methodes voor de basisberoepsgerichte leerweg zijn kort en bondig. De zinnen bevatten dan ook nauwelijks inbeddingen of nevenschikkingen. In de methodes voor de theoretische leerweg komen wel meer samengestelde zinnen voor.

De teksten in de methodes voor de basisberoepsgerichte leerweg hebben een groter lettertype en zijn korter dan de teksten in de methodes voor de theoretische leerweg. In de teksten voor de theoretische leerweg wordt dan ook meer achtergrondinformatie gegeven en er wordt dieper en uitgebreider op de stof ingegaan.

In *Sporen* voor de basisberoepsgerichte leerweg zijn de teksten extreem kort en bondig gemaakt: de zinnen in de teksten beginnen in *Sporen* namelijk steeds op een nieuwe regel. Hierdoor krijgen de teksten een opvallend staccato-karakter. In de overige methodes zijn de zinnen in de teksten wel doorlopend gepresenteerd. Een voorbeeld van een staccato-tekst is te vinden in *Sporen* op bladzijde 109:

*Bouterse bleek een dictator.
Hij regeerde in zijn eentje.
Hij liet zelfs mensen vermoorden.
Bouterse werd weer aan de kant gezet.
Wanneer gaat het echt goed met Suriname?
In Suriname telt ieder volk graag mee.
Maar elkaar vertrouwen blijkt moeilijk.*

De teksten in de methodes bevatten weinig moeilijke begrippen. Als deze begrippen toch voor moeten komen worden ze in de tekst uitgelegd. Jaartallen komen in de meeste methodes nauwelijks voor. Wel heeft iedere methode op de eerste bladzijde van het hoofdstuk een tijdbalk, waarop het onderwerp in de tijd geplaatst wordt.

3.1.4 Expliciete tekststructuur?

Doordat de teksten in de methodes kort en bondig zijn weergegeven, worden er vaak grote structurele sprongen gemaakt. Het is daardoor in sommige teksten lastig om te begrijpen hoe bepaalde zinnen met elkaar samenhangen. De samenhang tussen de verschillende zinnen had vaak met structurexPLICITeringen of signaalwoorden verhelderd kunnen worden. Zie bijvoorbeeld de volgende tekst uit MeMo, op bladzijde 83:

1. Er waren na de Tweede wereldoorlog veel kinderen geboren.
2. Die waren in de jaren zestig rond de twintig.
3. Er was geld voor iedereen en de lonen gingen omhoog.
4. De jongeren kochten brommers, spijkerbroeken en lieten hun haar groeien.
5. Ze hadden eigen muziek: popmuziek.
6. Ze wilden zelf bepalen wat ze deden.
7. Zo ontstond een jongerencultuur.
8. De industrie ging veel geld verdienen aan de jeugd.
9. De fabrieken maakten wat de jeugd vroeg.
10. Veel jongeren waren het niet eens met hun ouders.
11. In plaats van te trouwen gingen ze vaak samenwonen.
12. Meisjes gingen spijkerbroeken dragen en de pil slikken.
13. Steeds minder jongeren gingen naar de kerk.
14. De jeugd luisterde niet meer naar de verzuilde Nederlandse radio-omroepen.
15. Ze luisterden naar commerciële zendschepen voor de kust, zoals Veronica.

In deze tekst worden de verschillende veranderingen en kenmerken van de jeugd opgesomd, maar het is niet helder hoe deze verschillende onderdelen met elkaar samenhangen: is het een droge opsomming, of is er sprake van een causaal of temporeel verband? Hoewel er wel structuurmarkeringen in deze tekst voorkomen (zo, in zin 7 en in

plaats van in zin 11), zijn een aantal extra expliciteringen nodig om de samenhang in de tekst te verduidelijken. Zo zou zin 9 kunnen beginnen met want: zin 8 is immers een gevolg van zin 9. Want geeft dan aan dat zin 9 de oorzaak is van zin 8: dat de industrie geld ging verdienen aan de jongeren. En tussen zin 10 en zin 11 zou de zin ze deden allerlei dingen waarmee hun ouders het niet eens waren, zoals... Waarna de zinnen 11 tot en met 15 als een opsomming gepresenteerd zouden kunnen worden met expliciteringen als ten eerste, ten tweede, enzovoort.

In veel hoofdstukken wordt de hoofdgedachte van de teksten in de korte inleidingen bij de paragrafen expliciet weergegeven. Ook in de teksten zelf ontbreken de structurexpliciteringen niet altijd. Maar zelfs in de teksten waarin de structuur wel expliciet gemaakt wordt, is de samenhang vaak onduidelijk, zoals in de tekst uit Bronnen op bladzijde 65:

1. De VS willen Europa helpen om de schade van de WO II te herstellen.
2. De Amerikaanse minister Marshall bedenkt daarom een plan, het zogenaamde Marshallplan.
3. De VS sturen geld, voedsel, bouwmaterialen en machines.
4. In de Oost-Europese landen komen communistische regeringen, net als de Sovjet-Unie.
5. Deze landen kiezen de kant van Moskou.
6. In ruil daarvoor krijgen ze economische hulp.
7. De VS en de Sovjet-Unie hebben dus niet alleen kernwapens.
8. Ze hebben ook veel bondgenoten.
9. Het zijn echte supermachten geworden.

In bovenstaande tekst is zin 3 een invulling van zin 2, maar dit blijkt niet echt uit de tekst. Door dat houdt in toe te voegen, zou het verband al duidelijker worden. Zin 7 en 8 vormen samen een tegenstelling, maar deze is uit elkaar getrokken doordat de zin in tweeën gedeeld is. Een toevoeging van maar voor zin 8 zou de samenhang duidelijker maken. Ten slotte is het onduidelijk hoe zin 9 samenhangt met de vorige zinnen. De structuur wordt in de teksten soms wel geëxpliciteerd in de kopjes bij de paragrafen en in de titels:

Welke problemen hebben jagers en verzamelaars? (Tijdreis bladzijde 26)
Welk gevolg had de overstroming van de Nijl voor de boeren?
(Tijdreis, bladzijde 28)

In *Tijdreis* is samenhang in de tekst gecreëerd door veel woorden te herhalen. Zie bijvoorbeeld de tekst op bladzijde 30:

De farao kon natuurlijk het land niet in zijn eentje besturen. De farao regeerde samen met de ambtenaren. Ambtenaren zorgden ervoor dat de mensen naar de beslissingen van de farao luisterden. Zij haalden belastingen op die de boeren moesten betalen. De belasting was een deel van de oogst.

Het valt ten slotte op dat in de methodes causale verbanden minder geëxpliciteerd worden dan temporele en opsommende verbanden. De woorden, toen, en, bijvoorbeeld, daarna, ten eerste, ook, toch en maar komen dan ook meer voor in de methodes dan de causale signaalwoorden zoals daarom, omdat, want en daardoor.

3.1.5 Betrokkenheid van de lezer

De teksten in de methodes zijn over het algemeen zakelijk en feitelijk geformuleerd, waardoor de afstand tussen de lezer en de tekst vrij groot is. Zie bijvoorbeeld de volgende tekst:

...
In de jaren daarna werd er hard gewerkt. Het doel was om van Nederlands-Indië een welvarende kolonie te maken. Dat lukte en de Nederlanders maakten grote winsten. Vooral de handel in koffie, thee en rubber leverde veel geld op. (Bronnen, bladzijde 86)

Er zijn echter ook teksten waar elementen aan toegevoegd zijn om de feitelijke stof op te fleuren en de lezer bij de tekst te betrekken. Deze teksten met oplevende elementen worden in de methodes tussen de feitelijke leerstof heen aangeboden. Alleen in Memo is de leerstof strikt gescheiden van de teksten met verlevendigende elementen erin. De verlevendigende verhalen in de methodes hebben allemaal een duidelijk verband met de stof. Een manier om de tekst te verlevendigen is door de lezer bij de tekst te betrekken. In de methodes zijn een aantal tekstingrepen gebruikt om de afstand tussen de lezer en de tekst te verkleinen. De belangrijkste zullen we hieronder noemen.

- De meeste methodes beginnen ieder hoofdstuk met een kort historisch of fictief verhaal. Deze verhalen kunnen fictief zijn, maar vaak gaan ze over een historische gebeurtenis of een historisch personage. Alle fictieve en historische verhalen hebben een duidelijk verband met de stof. Een voorbeeld van een verhalende tekst is te vinden in Sfinx. In deze tekst is een hofdame aan het Franse hof in de 18^e eeuw aan het woord (zie Sfinx, bladzijde 30):

De blote, koude koningin
Op een koude winterdag stond de koningin bloot in de slaapkamer te wachten op een hemd. Ik had het opgevouwen, maar ik mocht het nog niet geven. Dat moest de hertogin doen. Maar toen kwam de gravin binnen. De gravin was belangrijker dan de hertogin.

Dus mocht de gravin het hemd aan de koningin geven. Ondertussen stond de koningin nog steeds bloot in de koude kamer. Ze had het koud. Dat zag de gravin ook en ze trok de koningin snel het hemd aan.

- Naast fictieve en historische verhalen zijn er ook teksten in de methodes opgenomen waarin een expliciete link gelegd wordt tussen de wereld van de lezer en het verleden dat in de stof gepresenteerd wordt:

*Op de foto zie je een woonkamer.
Misschien kom jij ook wel thuis in zo'n woonkamer.
Het is de woonkamer van een modern gezin.
Vader, moeder en twee kinderen.
Er is niet alleen deze kamer.
Iedereen heeft ook nog een eigen kamer.
Dit huis is groot en licht.
Het staat in de stad.
In onze tijd wonen veel gezinnen in de stad.
Ook rond 1900 woonden veel mensen in de stad.
Toen verhuisden veel gezinnen van de dorpen naar de steden.
Op de tekening zie je zo'n gezin.
Er zijn wel acht kinderen.
Maar meer kamers heeft het huis niet.
Het hele gezin leeft dicht op elkaar in deze ene kamer.
Daartussen hangt het wasgoed te drogen.
Hoe was het om rond 1900 te leven?
En hoe was het om met het gezin naar de stad te verhuizen?
Dat bekijken we in dit hoofdstuk.
(Sporen bladzijde 11)*

In bovenstaande tekst wordt de wereld van de lezer gekoppeld aan het verleden. De lezer leeft nu in een groot, licht huis, vroeger leefde men heel anders: klein en donker. Het heden wordt in de methodes ook in verband gebracht met het verleden door tekstbronnen zoals dagboekfragmenten, interviews, krantenberichten, citaten, toespraken en brieven in de methode op te nemen. Vooral in Bronnen, Memo en Sfinx komen erg veel tekstbronnen voor.

- In sommige teksten kan de lezer aan de hand van gevoelens en gedachten van de (fictieve) hoofdpersoon meer over het verleden te weten komen. In andere teksten wordt het (fictieve) personage sprekend opgevoerd. De lezer kan dan uit de dialoog iets leren, zoals in de onderstaande tekst uit Sfinx (bladzijde 24):

“Oma, wat is Liberaal?” Petra had het woord op de televisie gehoord. “Een liberaal is iemand met bepaalde ideeën over de politiek. Voor een liberaal is vrijheid het belangrijkste. Een liberale boer vindt dat hij zelf mag weten wat hij met zijn koeien zal doen”.

Hier wordt het woord liberaal uitgelegd aan de hand van een gesprek tussen oma en Petra, twee fictieve personages. Op deze manier leert de lezer wat liberaal is zonder dat dit woord droog en saai uitgelegd hoeft te worden.

- Naast verhalen over (fictieve) personages en gebeurtenissen wordt de lezer ook bij de tekst betrokken doordat hij in de teksten direct aangesproken wordt. Bijvoorbeeld in MeMo op bladzijde 98:

Jij hebt dit jaar zin om naar Spanje op vakantie te gaan. Je ouders gaan liever naar Frankrijk. Je broer blijft liever in Nederland. Je kunt er net zo lang over praten tot je het eens bent. Dat kan lang duren! Je ouders kunnen ook zeggen: “geen gezeur, wij beslissen”. Een derde mogelijkheid is dat jullie gaan stemmen. Het land met de meeste stemmen wint dan.

Deze aansprekingen komen veel voor in de paragrafen waarin het heden in verband gebracht wordt met het verleden en in de vooruitwijzende inleidingen, bij ieder hoofdstuk en bij iedere paragraaf. Ook komen in de methodes vragen voor waarin de lezer direct aangesproken wordt.

- De kopjes en titels worden vragend of spannend geformuleerd en lezer nieuwsgierig gemaakt wordt naar de rest van de tekst:

Helpen straffen? (vragend, Sfinx bladzijde 18)

Bij welke zuil hoor jij? (vragend, Sporen bladzijde 74)

Vrijgelaten of in de steek? (vragend en spannend, Sfinx bladzijde 105)

Nederland, regenboog (spannend, Sporen bladzijde 116)

- Door de teksten in de tegenwoordige tijd te schrijven komt de lezer ook dichterbij het verleden te staan. In Bronnen zijn alle teksten in de tegenwoordige tijd geschreven, zie bijvoorbeeld op bladzijde 60:

Nederland en Duitsland zijn weer bevriende landen. Na de oorlog werken Duitsland en Nederland al snel weer samen. Al in 1955 is Duitsland zelfs het belangrijkste handelsland voor Nederland.

In de andere methodes komt de tegenwoordige tijd alleen voor in de paragrafen waarin een link gelegd wordt tussen het heden en het verleden en in de paragrafen over de politiek.

- Ten slotte wordt de tekst verlevendigd en de lezer bij de tekst betrokken doordat er spannende details zoals bijvoeglijke naamwoorden toegevoegd zijn in de teksten. Vooral in *Tijdreis* komen veel sensationele details voor, zie bijvoorbeeld de tekst op bladzijde 73:

Sommige mensen hadden wekenlang gereisd. In vliegtuigen, die met draadjes aan elkaar hingen. Met oude auto's die met veel lawaai en weinig snelheid over de slechte wegen reden. In bussen, oude rammelkasten met veertig zitplaatsen... Miljoenen mensen op weg naar één doel: een bijzondere plek in de stad Mekka in Saoedi-Arabië.

3.1.6 Vormgeving

Op iedere twee pagina's van de methodes staan vijf of meer kleurrijke bronnen. Deze bronnen bestaan vooral uit foto's en tekstbronnen (zoals grafieken, tabellen, landkaarten, toespraken, citaten, krantenberichten, brieven en dagboekfragmenten). Op de foto's zijn vaak afbeeldingen te zien van mensen die actief bezig zijn. In *Sfinx* en *Bronnen* komen ook veel tekeningen voor. De illustraties hangen in alle methodes nauw samen met de tekst. Ze verduidelijken de tekst. Bij een tekst over de slavernij zie je bijvoorbeeld slavendrijvers boos een slaaf toespreken terwijl naast hem een andere slaaf hard aan het werk is.

3.1.7 Werkboek

In de werkboeken moeten de leerlingen voornamelijk illustraties en tekstbronnen interpreteren, verklaren en er hun mening over formuleren. Verder bevatten de werkboeken voornamelijk voorgestructureerde vragen over de teksten, zoals:

Lees bron 19. Een pelgrim maakt een tocht om na te denken. Waar denkt hij volgens deze tekst vooral over na? Wat is het.....³ van mijn leven.

De leerlingen hoeven bij de voorgestructureerde opdrachten alleen maar de juiste zin of het juiste woord in te vullen op de stippellijn. Veel vragen zijn multiple choicevragen: de leerlingen moeten een hokje aankruisen, een woord of zin uit een rij selecteren, of zinnen in de goede volgorde plaatsen. Er worden veel inzicht-, mening- en begripsvragen gesteld. In de werkboeken ligt de nadruk dus duidelijk niet op de feitelijke kennis. Ook zijn er veel doe-opdrachten in de werkboeken opgenomen: de leerlingen moeten een plaatje inkleuren, een schema invullen, een verslag of samenvatting schrijven of een klein onderzoekje in hun eigen omgeving doen.

3.1.8 Samenvatting van de analyse

Uit de analyse blijkt dat de uitgevers hebben op verschillende manieren geprobeerd de teksten aan te laten sluiten bij de doelgroep. Ten eerste hebben ze de methodes helder,

³ Antwoord: het nut, het doel

logisch en consequent opgebouwd. Ten tweede bevatten de methodes vooral concreet taalgebruik en worden de moeilijke woorden uitgelegd in de tekst en in een begrippenlijst.

Bovendien zijn de teksten (soms erg geforceerd) kort en bondig gehouden. Hierdoor is de samenhang in de teksten soms moeilijk te vinden. Ten slotte valt op dat in veel teksten erg weinig structuurexpliciteringen voorkomen.

In de methodes zijn veel teksten opgenomen waarin geprobeerd is om de stof te verlevendigen. Zo wordt de feitelijke stof soms verhalend gepresenteerd, met niet relevante maar wel verlevendigende details. Verder is er met een aantal tekstingrepen geprobeerd de lezer bij de tekst te betrekken; zo worden er verhalen gepresenteerd over fictieve of historische personen, die soms sprekend zijn opgevoerd. Ook wordt de lezer aangesproken en worden er directe vragen gepresenteerd die de lezer zichzelf zou kunnen stellen bij het lezen van de tekst. Ook zijn er paragrafen ingevoerd waarin het heden van de lezer in verband gebracht wordt met het verleden door gebruik te maken van recente tekstbronnen. Bovendien is een aantal teksten in de tegenwoordige tijd geschreven. Al deze ingrepen maken de afstand tussen de lezer en de tekst kleiner en ze verlevendigen de tekst op.

Wat de vormgeving betreft blijkt dat de methodes veel kleurrijke foto-illustraties bevatten die aansluiten bij de tekst en waarop acties en personen afgebeeld zijn. In een aantal methodes komen ook veel tekeningen voor.

Ten slotte komt naar voren dat er in de werkboeken voornamelijk voorgestructureerde vragen gesteld worden waarmee de lezer de stof moet verwerken. Er wordt hierbij weinig nadruk gelegd op de reproductie van kennis van feiten.

3.2 Gesprekken met uitgevers en docenten van het vmbo

In deze paragraaf wordt verslag gedaan van de gesprekken die gehouden zijn met docenten en uitgevers over de geschiedenismethodes voor het vmbo. Het doel van deze gesprekken was drieledig. Het eerste doel was om te achterhalen welke tekstenmerken docenten en uitgevers belangrijk vinden voor het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen. Bovendien wilden we een beeld krijgen van de manieren waarop de uitgevers geprobeerd hebben de methodes aan te laten sluiten bij het vmbo-niveau. Ten derde wilden we een indruk krijgen van de leesvaardigheid van vmbo-leerlingen en van de manier waarop ze leren. Om deze doelen te bereiken, hebben we gesprekken gevoerd met acht docenten, vijf uitgevers en vier redacteurs. De opmerkingen van de uitgevers en de redacteurs zijn in dit verslag samengenomen omdat hun meningen sterk overeen kwamen.

We zullen in deze paragraaf eerst een beeld schetsen van het beleid dat de uitgevers voeren voor de vmbo-methodes. Ook wordt kort ingegaan op het beeld dat docenten schetsen van de vmbo-leerlingen. Daarna zullen de belangrijkste opmerkingen van de docenten en uitgevers in het kort aan bod komen. Deze opmerkingen zijn per tekstkenmerk weergegeven. Een uitgebreider verslag van de gesprekken met de docenten en uitgevers is in bijlage 2 opgenomen.

3.2.1 Het uitgeversbeleid

Het beleid van de uitgevers bij het samenstellen van de methodes was om zoveel mogelijk aan te sluiten bij het niveau van een theoretische of een basisberoepsgerichte Vmbo-leerling. Voordat het Vmbo ingevoerd werd, ontstonden de methodes voor de lagere niveaus door de methodes voor het vwo en de havo aan te passen. De methodes voor de laagste niveaus werden dan een slap aftreksel van de methodes voor de hogere niveaus.

Vandaar ook dat de uitgevers in deze context spreken van de theezakjesmethode⁴. Met de nieuwe methodes is anders te werk gegaan: de methodes voor de basisberoepsgerichte leerweg zijn geen aftreksel van de methodes voor een hoger niveau. De uitgevers hebben juist geprobeerd de teksten zo te construeren dat ze aansluiten bij het laagste niveau van het vmbo. Zij noemen een aantal tekstuele ingrepen die ze voor dit doel toegepast hebben. Deze tekstuele ingrepen zijn de volgende:

- De teksten zijn kort, de zinnen zijn niet langer dan 10 woorden;
- De structuur van de methode is helder en doorzichtig;
- Moeilijke woorden worden vermeden;
- De teksten sluiten expliciet aan bij de belevingswereld van de leerlingen;
- Het taalgebruik is zo concreet mogelijk;
- De opgaven sluiten aan bij de tekst (de leerlingen weten dus waar ze een antwoord op de vraag kunnen vinden).

In een vmbo-klas is er veel spreiding tussen het niveau van de leerlingen. Het is volgens de uitgevers onmogelijk om in de methodes met al deze niveaus rekening te houden. In sommige methodes (MeMo, Sporen) wordt wel extra stof geboden voor de snelle leerlingen, maar de uitgevers hebben hun methodes in het algemeen gericht op de zwakkere leerling.

De uitgevers zien Geschiedenis op het vmbo niet als een vak waarbij de leerlingen feiten uit hun hoofd moeten leren. Geschiedenis is volgens de uitgevers voor vmbo-leerlingen voor-namelijk bestaansverheldering. De leerlingen moeten meer te weten komen over hun

⁴ De methode voor het vwo is het theezakje dat in verschillende kopjes (niveau's) gedompeld wordt. Er gaat steeds een beetje smaak af, als het ware. Het laatste kopje is dan het laagste niveau van het vmbo, waarvoor nauwelijks nog smaak overblijft.

eigen leven door te kijken naar het verleden. De uitgevers vinden het belangrijker dat de leerlingen met de stof bezig zijn, dan dat ze de feiten ook daadwerkelijk onthouden. De teksten en opdrachten moeten helpen bij dit proces van bestaansverheldering.

3.2.2 Didactiek op het vmbo

Volgens de docenten worden aan een leraar op het vmbo andere eisen gesteld dan aan de leraren voor andere schoolniveaus. vmbo-leerlingen hebben een andere instelling en vragen dus ook een andere didactiek. De docenten gaven het volgende globale beeld van een standaard vmbo-leerling:

De vmbo-leerling:

- vindt lezen moeilijk;
- vindt lezen niet leuk, zeker niet als het gaat om een lange tekst;
- is snel afgeleid ;
- is nauwelijks gemotiveerd taken voor school uit te voeren;
- vindt Geschiedenis saai en oninteressant omdat het vak ver van hem afstaat en hij zich er weinig bij voor kan stellen;
- leest een tekst alleen maar wanneer hij er een proefwerk over krijgt en niet omdat hij de stof leuk vindt.

Uit bovenstaande opsomming komt een erg negatief beeld van de vmbo-leerling naar voren. Maar de docenten kwamen ook met andere geluiden:

- Wanneer een docent de stof levendig en interessant brengt en de leerling motiveert, vindt een vmbo-leerling het vak Geschiedenis erg interessant.
- Een vmbo-leerling houdt van de spannende verhalen waarmee de geschiedenisstof verlevendigd kan worden.
- Een vmbo-leerling vindt het interessant door de geschiedenis meer over zijn eigen omgeving te weten te komen.
- De vmbo-leerling is goed te motiveren als er in de methode rekening mee gehouden is dat de leerling vanuit de praktijk leert en niet vanuit een theorie;
- De vmbo-leerling is zeer visueel ingesteld, door veel visualisatie van de stof kan een leerling goed gemotiveerd worden.
- Een vmbo-leerling is doelgericht ingesteld. Hij wil dus steeds weten waarom hij bepaalde dingen moet doen of moet kennen. Ook wil hij weten hoe hij bepaalde kennis in de praktijk kan toepassen.

Doordat veel vmbo-leerlingen snel afgeleid zijn en moeilijk zelfstandig kunnen werken, moet een docent op het vmbo een aantal belangrijke taken verrichten om de leerdoelen te kunnen halen:

- Een vmbo-docent moet de leerlingen helpen bij het lezen van een tekst, aangezien ze dit nauwelijks zelfstandig kunnen. Hij moet de tekst en de opdrachten dus eerst stap voor stap met de leerlingen doornemen en daarbij inhoudelijke sturing geven.
- Een vmbo-docent moet de stof zo leuk mogelijk maken en de leerlingen motiveren. Deze taken hebben het meeste kans van slagen als de docent de stof op een leuke manier brengt en verheldert en concretiseert met voorbeelden en verhalen die aansluiten bij belevingswereld van de leerlingen.
- Volgens de docenten hebben de leerlingen weinig maatschappelijke interesse. Ze leven in hun eigen wereldje. Daarom moet de docent steeds stil staan bij wat de leerlingen met de stof kunnen en hoe de leerlingen de stof in hun eigen leven tegen kunnen komen.
- De vmbo-leerling wil wel lezen en leren, maar alleen als hij het nut van een bepaalde opdracht echt inziet. Daar moet een docent dus voor zorgen.
- De docent moet een duidelijke structuur in de lessen aanbieden. Hierdoor weten de leerlingen waar ze aan toe zijn en wat er van hen verwacht wordt.

De docenten zijn ervan overtuigd dat de belangrijkste taak van een docent is om de stof begrijpelijk, leuk en aantrekkelijk aan te bieden en er voor te zorgen dat de stof aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen. Dat kan een methode op zichzelf niet bereiken. De samenstellers van de methode kennen de leerlingen immers niet persoonlijk. Het is dan ook niet nodig om de teksten in de methode door geforceerde ingrepen aan de leerlingen aan te passen. De belangrijkste taak van de methode is volgens de docenten de stof kleurrijk, gestructureerd, leesbaar en duidelijk aan te bieden.

In de les

De leerlingen maken in de les opdrachten uit het werkboek en kijken die na. Huiswerk wordt weinig gegeven op het Vmbo. In de les wordt ook veel samen gelezen: als de docent de teksten en de opdrachten doorneemt, moeten de leerlingen de teksten hardop voorlezen. Volgens de docenten geeft dit samen lezen in de theoretische leerweg minder problemen dan in de praktische leerweg.

Tijdens het eerste jaar van de basisvorming zijn de leerlingen volgens de docenten vaak niet in staat opdrachten zelfstandig te maken. De docent moet alles stap voor stap met ze door nemen. De leerlingen leren langzaam hoe ze zelfstandig moeten werken, maar dat kost veel tijd. De docenten vinden dat de methode de mogelijkheid voor die ontwikkeling moet bieden, door stapje voor stapje steeds iets moeilijker te worden en het zelfstandig werken te benadrukken. Een aantal docenten laat de leerlingen zelfstandig werken aan de hand van schema's over de inhoud van de teksten. Zulke schema's geven veel verduidelijking bij de teksten voor een Vmbo-leerling. Schema's zouden volgens de docenten dan ook veel waarde aan een methode kunnen toevoegen en de mogelijkheid tot zelfstandig werken kunnen vergroten.

3.2.3 De belangrijkste tekstkenmerken volgens de uitgevers en docenten

Volgens de docenten en uitgevers zijn korte teksten met veel concreet taalgebruik het meest geschikt voor een vmbo-leerling. Bovendien is een heldere opbouw en structuur in de methode belangrijk. Hierbij kan een expliciete hoofdgedachte in de kopjes en inleidingen helpen. De uitgevers en docenten zijn het niet met elkaar eens over het gebruik van signaalwoorden in een tekst. De ene uitgever vindt dat deze woorden de tekst te moeilijk maken, de andere uitgever vindt juist dat de leerlingen moeten leren omgaan met deze woorden en dat ze de tekst verduidelijken. Volgens de docenten is vooral een duidelijke tekststructuur belangrijk op het vmbo. Als structurexpliciteringen daar iets aan toe kunnen voegen moeten ze zeker niet vermeden worden. De docenten vinden dat in sommige teksten wel meer expliciteringen opgenomen hadden mogen worden. Ze zijn niet bang dat de tekst daar te moeilijk van wordt. De docent kan immers in de les alle moeilijke woorden uitleggen.

Volgens de docenten is het niet de taak van een methode om de teksten zo leuk mogelijk te maken. Daar is een docent voor. Wel moet de tekst volgens de docenten zoveel mogelijk aansluiten bij de belevingswereld van de leerling. De uitgevers hebben deze aansluiting vooral bereikt door in de methodes het verleden en het heden expliciet met elkaar in verband te brengen. De docenten en een aantal uitgevers hebben ervaren dat vmbo-leerlingen fictieve verhalen over spannende onderwerpen leuk vinden om te lezen. Een aantal uitgevers hebben daarom veel verhalende elementen ingevoerd om de tekst te verlevendigen. Andere uitgevers hebben de teksten juist zakelijk en opsommend gehouden.

Volgens de docenten en uitgevers spreken veel kleurrijke illustraties vmbo-leerlingen erg aan. Belangrijk is dat de illustraties wel iets toevoegen aan de tekst en er expliciet bij aansluiten. Volgens de docenten dragen illustraties zeker bij aan de verduidelijking van de teksten. Bovendien vinden zij landkaarten, tabellen en schema's goede tekstondersteuners. Verder hebben de uitgevers er opgelet om alle illustraties in de opdrachten te bevragen.

De meeste uitgevers hebben voor een apart werkboek gekozen omdat de methode anders te dik werd. De docenten zijn hier niet zo over te spreken. Een extra boek neemt meer ruimte in op de schooltafels en vormt bovendien voor de leerlingen een zware letterlijke belasting. Wel vinden de docenten dat de opdrachten in de werkboeken goed aansluiten bij de teksten in de leerboeken. De uitgevers hebben hier dan ook specifiek op gelet omdat de Vmbo-leerlingen moeite hebben met het vinden van de juiste tekst bij een bepaalde opdracht. De opdrachten in de werkboeken zijn niet op de feiten gericht. Op het vmbo is Geschiedenis volgens de uitgevers namelijk meer bestaansverheldering dan feitenkennis.

Ten slotte merken de docenten op dat de teksten niet te simpel gemaakt moeten worden voor een vmbo-leerling. Ten eerste demotiveert dat (“ze denken zeker dat we niets kunnen”) en ten tweede worden de leerlingen dan niet goed voorbereid op leestaken buiten school.

3.3 Gesprekken met vmbo-leerlingen

In deze paragraaf doen we verslag van de gesprekken die we met vmbo-leerlingen gevoerd hebben. We hebben tijdens deze gesprekken aan de leerlingen gevraagd wat zij zelf waarderen in een methode en waarom. We hebben met drieëntwintig leerlingen gesprekken gevoerd, tien leerlingen volgden de theoretische leerweg en dertien leerlingen de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo. In deze paragraaf doen we verslag van deze gesprekken.

3.3.1 Procedure

De leerlingen kregen de methode te zien die ze zelf voor Geschiedenis gebruiken. We vroegen ze de methode zorgvuldig door te bladeren en er een oordeel over te formuleren. Bovendien moesten de leerlingen proberen aan te geven welke teksten uit de methode hen het meeste aanspraken en waarom. De leerlingen moesten proberen hun oordeel zo goed mogelijk te motiveren. De opmerkingen die ze maakten, werden op een bandrecorder opgenomen en op een scoreformulier ingevuld.

Nadat de leerlingen hun eigen methode beoordeeld hadden, kregen ze vier methodes te zien die ze niet kenden. Hierbij kregen ze de opdracht deze methodes één voor één door te bladeren en een oordeel te geven over de opbouw, plaatjes en teksten. Daarna werd hen gevraagd welke van deze onbekende methodes ze het liefste zelf in de geschiedenisles zouden willen gebruiken. Ten slotte moesten de leerlingen één methode uitkiezen die hen het meeste aansprak. Hierbij mochten ze kiezen voor hun eigen methode of voor een onbekende methode. Deze keuzes moesten ze wederom toelichten.

3.3.2 Evaluatie van de leerlingengesprekken over de methodes

De leerlingen bekeken de methodes aandachtig en ze bladerden hem meestal helemaal door. De leerlingen vonden het echter wel moeilijk om aan te geven waarom ze een bepaald oordeel hadden. De meeste antwoorden kwamen niet verder dan wel duidelijk, wel leuk of best interessant. Wat er dan duidelijk of interessant was, konden ze niet zonder hulp aangeven. Er moest dan vaak een sturende vraag gesteld worden, zoals: vind je de tekst saai omdat er te weinig informatie in staat, omdat de tekst te lang is of vind je het onderwerp gewoon saai? Daarnaast kregen we de indruk dat de leerlingen vaak sociaal wenselijke antwoorden gaven, terwijl we in de instructie (zie bijlage 6) wel benadrukt hadden dat de leerlingen hun eigen mening moesten geven. Ten slotte viel op dat het de leerlingen redelijk goed af ging om een globaal oordeel te geven over de

methodes (leuk, kleurrijk, makkelijk), maar dat ze niet over een specifieke tekst konden zeggen waarom ze die goed, leuk, duidelijk of slecht vonden.

3.3.3 Resultaten

De helft van de leerlingen gebruikte Sporen, de andere helft gebruikte MeMo in de geschiedenislessen. De leerlingen gaven de volgende oordelen over hun eigen methode:

Oordelen over MeMo en Sporen

Algemeen oordeel over de methodes

De leerlingen vonden *Sporen* en *MeMo* leuk en goed, maar soms wat saai. Dit oordeel verschilde per hoofdstuk. Vooral de hoofdstukken over de Egyptenaren en de oorlogen werden zeer positief gewaardeerd.

Oordelen over de illustraties

- In beide methodes werden de plaatjes gewaardeerd. “Door die plaatjes weet je beter waar de tekst over gaat”, meldde een leerling.
- Volgens de leerlingen zaten er eerder te weinig dan te veel plaatjes in de boeken. In zowel *MeMo* als *Sporen* vonden de leerlingen de plaatjes bij de onderwerpen passen.
- De leerlingen vonden het leuk dingen uit het nu te lezen en recente foto’s te zien in de methodes.

Oordelen over de verhalen

- De leerlingen van de theoretische leerweg waardeerden de fictieve verhalen en intro’s minder dan de leerlingen van de basisberoepsgerichte leerweg.
- De theoretische leerwagleerlingen merkten op dat ze fictieve verhalen niet thuis vonden horen in een geschiedenisboek. Hun voorkeur ging uit naar teksten over realistische, historische gebeurtenissen en personen.

Oordelen over Sporen

Oordelen over de teksten

- De teksten in *Sporen* werden makkelijk gevonden. Een tweetal leerlingen vond de teksten zelfs te makkelijk.
- De leerlingen waardeerden het dat de teksten in korte tekstblokken worden aangeboden.
- De meeste leerlingen van de basisberoepsgerichte leerweg waardeerden de fictieve verhalen in de methode meer dan de leerlingen van de theoretische leerweg. Deze laatste leerlingen vonden de verhalen in *Sporen* niet fijn om te lezen en te leren, maar wel interessant.
- Een paar leerlingen vonden de teksten in *Sporen* af en toe kinderachtig.

Oordelen over de illustraties

- De leerlingen waardeerden de recente foto's over het heden: volgens een leerling kwam dat vooral omdat hij niet van vroeger hield.
- De leerlingen van de theoretische leerweg vonden dat de opgaven niet naast de tekst moesten staan, maar in een apart werkboek opgenomen zouden moeten worden.

Oordelen over MeMo

Oordeel over de opbouw van de methode

De overzichtelijkheid in *MeMo* werd positief gewaardeerd. In vergelijking met de andere methodes werd *MeMo* als minder rommelig ervaren.

Oordelen over de teksten

- De leerlingen waardeerden in *MeMo* de scheiding tussen de leertekst en de verhalende introteksten. Zo was precies duidelijk wat ze moesten weten voor een schriftelijke overhoring en zouden ze dus nooit iets onnodig leren.
- De meeste leerlingen vonden de intro's spannend. Ook vonden ze dat de intro's hun interesse voor het onderwerp opwekten.
- De leerlingen vonden de teksten in *MeMo* soms te moeilijk. De reden hiervoor was dat de teksten te veel moeilijke woorden bevatten die niet in de tekst uitgelegd werden.
- Een aantal leerlingen vond de leerteksten en de intro-teksten erg saai.
- Sommige leerlingen vonden de teksten in *MeMo* te beknopt: zij zouden meer informatie en achtergronden in een leertekst willen lezen.
- Leerlingen van de theoretische leerweg vonden de teksten in *MeMo* lekker lezen, vooral omdat ze zo bondig zijn. "Het is een soort samenvatting. Je weet precies wat belangrijk is, dat leert makkelijk", aldus een leerling.

Oordeel over de illustraties

De leerlingen vonden de plaatjes in *MeMo* heel geloofwaardig en realistisch. Ook vonden ze dat de plaatjes de teksten interessanter maakten.

Kiezen tussen alle methodes

Nadat de leerlingen een oordeel over hun eigen methode gegeven hadden, vroegen we ze om een methode uit te kiezen die ze het liefste in de geschiedenisles op school zouden willen gebruiken. Het viel op dat de leerlingen vaker voor een hen onbekende methode kozen, dan voor hun eigen methode. De meeste leerlingen (13 van de 23) kozen voor de methode *Sfinx*. De motivatie bij deze voorkeur was dat de plaatjes spannender waren dan in de andere methodes en dat de teksten er makkelijker en korter uitzagen ("de letters staan niet zo dicht op elkaar"). Ook de lijst met moeilijke woorden achter in de methode werd gewaardeerd door de proefpersonen, evenals de heldere titels en kopjes in *Sfinx*. Eén

leerling koos voor *Sfinx* omdat deze methode net een tijdschrift leek. Maar ze merkte hierbij op dat dit toch niet bij een studieboek voor school past.

Sporen werd gekozen door een zestal leerlingen die deze methode niet kenden. De voornaamste reden voor deze keuze was dat de teksten er zo makkelijk uitzagen en dat er elementen uit het heden in de methode voorkwamen. Toch vonden de leerlingen de teksten er wel saai uitzien.

De leerlingen vonden *Bronnen* er moeilijk en saai uitzien, de teksten waren volgens een aantal leerling rommelig, en er waren te weinig recente en realistische plaatjes. Geen van de leerlingen koos dan ook voor *Bronnen*. Voor vier leerlingen was er geen verschil tussen de methodes: ze vonden ze allemaal even saai, moeilijk en oninteressant.

3.3.4 Samenvatting van de gesprekken met leerlingen

Samenvattend kunnen we stellen dat vmbo-leerlingen de meeste teksten in hun methodes saai en te moeilijk vonden. Wel waardeerden ze de teksten waarin hun eigen leven in verband gebracht werd met het verleden. Ook de vele recente illustraties konden de leerlingen waarderen. De leerlingen wilden een overzichtelijke methode met een duidelijk onderscheid tussen de leertekst en de spannende, verhalende tekst. Ze vonden fictieve verhalen wel interessant maar niet fijn om te lezen, omdat ze niet precies wisten wat ze zouden onthouden van een fictief verhaal. De leerlingen vonden korte en bondige teksten het prettigst. *Sfinx* was de favoriete methode voor de meeste leerlingen omdat de teksten kort en de plaatjes spannend waren.

De oordelen die de leerlingen over de methodes geven, bleven erg globaal. De leerlingen konden niet aangeven door welke tekstkenmerken hun oordelen beïnvloed waren. Daarom hebben we twee experimenten uitgevoerd waarin we de leerlingen teksten hebben voorgelegd waarin bepaalde tekstkenmerken gemanipuleerd waren. Deze experimenten zullen in de volgende hoofdstukken besproken worden.

4 Van inventarisatie naar experiment

Tijdens de gesprekken met de vmbo-leerlingen konden we niet precies achterhalen waarom de leerlingen de ene methode meer waardeerden dan de andere methode. Bovendien waren de leerlingen zonder hulp niet optimaal in staat om precies aan te geven welke tekst-kenmerken hun waardering voor een bepaalde tekst beïnvloedden. Wel konden ze vertellen of ze een tekst duidelijk of interessant vonden, maar dat zegt nog niets over hun tekstbegrip.

Uit de gesprekken met de docenten en uitgevers is wel gebleken welke tekstkenmerken volgens hen belangrijk zijn voor het tekstbegrip en de tekstwaardering van een vmbo-leerling, maar dit blijven ongetoetste uitspraken. We hebben met de inventarisatie van de tekstkenmerken dus nog geen volledig beeld kunnen krijgen van de tekstwaardering en het tekstbegrip van de vmbo-leerlingen voor de studieboekteksten, terwijl dit wel het doel van dit onderzoek was. Daarom hebben we twee experimentele onderzoeken uitgevoerd. Tijdens deze onderzoeken hebben we vmbo-leerlingen een drietal teksten voorgelegd waarin verschillende tekstkenmerken gemanipuleerd waren. In het eerste experiment moesten de leerlingen aangeven naar welke versie van de verschillende teksten hun voorkeur uiting. Op deze manier hebben we geprobeerd te bepalen welke tekstkenmerken de tekstwaardering van vmbo-leerlingen beïnvloedden. Het tweede experiment was gericht op tekstbegrip. Hierbij moesten vmbo-leerlingen tekstbegrip-vragen beantwoorden over de experimentele teksten. In dit hoofdstuk zullen we verantwoorden welke tekstkenmerken we gemanipuleerd hebben in de experimentele teksten.

4.1 Een clustering in drie tekstdimensies

Om na te gaan wat de waardering en het tekstbegrip van de vmbo-leerlingen is voor bepaalde teksten, hebben we drie experimentele teksten geconstrueerd op grond van de bestaande teksten in de geschiedenisstudieboeken voor het vmbo. In deze experimentele teksten hebben we een aantal tekstkenmerken gemanipuleerd. De keuze voor deze tekstkenmerken is vooral bepaald door de analyse van de methodes en de conclusies die we uit de gesprekken met de docenten en uitgevers hebben kunnen trekken. De tekstkenmerken die in de methodes vaak samen voorkwamen hebben we in één dimensie samengenomen. Zo kregen we de volgende drie dimensies:

- *Coherentie versus fragmentatie*
- *Identificatie versus distantie* en
- *Foto versus tekening / decoratief versus representatief.*

De eerste dimensie heeft betrekking op de structuur van de tekst, de tweede dimensie is gericht op de stijl en tot de derde dimensie behoren de tekstkenmerken die verband

houden met de vormgeving van een tekst. Iedere dimensie bestaat uit een aantal complementaire tekstkenmerken, zoals een zakelijke toon versus een zeer persoonlijke toon. Een tekst met een zakelijke toon is bijvoorbeeld geschreven in de verleden tijd, er komen geen personages in de tekst voor en de lezer wordt niet in de tekst aangesproken. In een tekst met een persoonlijke toon wordt de lezer wel aangesproken, er komen personages in de tekst voor en de tekst is in de tegenwoordige tijd geschreven.

In iedere experimentele tekst is steeds één dimensie gemanipuleerd. Zo zijn van elke experimentele tekst twee versies gemaakt. In de ene versie kwamen bijvoorbeeld de tekstkenmerken voor die tot de coherentiepool van de structuurdimensie behoorden, de andere versie bevatte de complementaire tekstkenmerken, die onder de pool fragmentatie vielen.

Er zijn drie redenen waarom we de verschillende tekstkenmerken in dimensies hebben onderzocht. Op de eerste plaats is het binnen het tijdbestek van dit onderzoek onmogelijk om het effect van vele afzonderlijke tekstkenmerken experimenteel te toetsen. Op de tweede plaats hebben we in de analyse van de methodes gezien dat bepaalde tekstkenmerken samen veel voorkomen in de geschiednisteksten. Deze tekstkenmerken hebben we in een cluster samengenomen, waardoor de teksten dus niet veel afwijken van de teksten die in de studie-boeken voorkomen. Op de derde plaats verwachten we van de clustering van tekstkenmerken een sterker effect op de leerlingen dan van afzonderlijke tekstkenmerken. Hieronder zullen de verschillende dimensies nader toegelicht worden.

4.1.1 Structuur: coherentie versus fragmentatie

Deze dimensie heeft betrekking op de tekststructuur. De dimensie omvat de tekstkenmerken die te maken hebben met de samenhang tussen de informatie-eenheden in de tekst. Als de samenhang in de tekst geëxpliciteerd is, spreken we van een *coherente tekst*. In een *gefragmen-teerde tekst* worden de tekstdelen los van elkaar aangeboden en moet de lezer dus veel meer zelf het verband tussen de tekstdelen aanbrengen. Het fundamentele idee achter deze dimensie is dat een tekst gemakkelijker te begrijpen is als het weinig moeite kost om de tekstonderdelen tot een samenhangend (coherent) geheel te *integreren* en te *relateren*. Dat wil zeggen dat het gemakkelijker is om een tekst te begrijpen als

1. het voor de lezer duidelijk is wat de relatie tussen de tekstdelen is (relateren);
2. de tekstdelen eenvoudig tot grotere gehelen kunnen worden geïntegreerd (integreren).

Relateren

Het leggen van relaties tussen zinnen is een cruciaal onderdeel van het leesproces. De lezer stelt zich (meestal onbewust) de vragen: hoe hangen deze zinnen met elkaar samen en wat is de onderliggende structuur van de tekst? We gaan ervan uit dat een onervaren lezer zoals een Vmbo-leerling een tekst beter kan verwerken als in de tekst duidelijk

gemaakt wordt hoe bepaalde tekstelementen, zoals losse zinnen, aan elkaar gerelateerd zijn. Uit verschillende onderzoeken (zie Bos-Aanen et al., 2001) blijkt onder meer dat het relateren van de verschillende tekstelementen wordt vergemakkelijkt door de aanwezigheid van structuurmarkeringen. In voorbeeld (1) zijn de causale relaties expliciet gemaakt, terwijl die in (2) impliciet blijven.

- 1) *Er moest een Duits Rijk komen. Hitler wilde daarvan de leider zijn. Eerst moest hij andere landen veroveren. Daarom had Hitler een groot leger opgebouwd.*
- 2) *Er moest een Duits Rijk komen. Hitler wilde daarvan de leider zijn. Eerst moest hij andere landen veroveren. Hitler had een groot leger opgebouwd.*

In fragment (2) moet de lezer de causale relatie zelf leggen, in (1) krijgt hij het causale connectief *daarom* als signaal. Dit signaal vertelt hem hoe de nieuwe aan de oude informatie moet worden gerelateerd. Het niet zelf hoeven aanbrengen van een tekstverband kost minder cognitieve energie, leidt tot kortere leestijden, en kan leiden tot een duidelijkere tekst en beter tekstbegrip (zie onder anderen Meyer e.a. 1980, Ohlhausen en Roller 1988, Sanders 2001, Degand & Sanders, 2002). Andere structuurmarkeerders zijn: *ten eerste, ten tweede, vervolgens* (een opsommend verband) *toch, daarentegen, maar* (een tegenstelling) *want, dus, omdat* (een redengevend of causaal verband).

Uit de literatuur blijkt voornamelijk dat structuurexpliciteringen het leesproces zouden vergemakkelijken. Uit een gesprek met een tweetal vmbo-docenten Nederlands kwam naar voren dat dit ook geldt voor het leesproces van vmbo-leerlingen. Maar deze onervaren lezers hebben wel veel tijd en hulp nodig bij het interpreteren van de structuurexpliciteringen. Structuurexpliciteringen zouden volgens de docenten Nederlands het leesproces dan ook kunnen belemmeren, want het kost vmbo-leerlingen veel moeite om de toch vrij abstracte structuur-woorden te kunnen interpreteren. Hier hebben we dus te maken met een tegengestelde verwachting over het effect van signalen: aan de ene kant zouden structuurmarkeringen helpen bij het relateerproces tijdens het lezen van een tekst, aan de andere kant belemmeren ze dit proces juist omdat de signalen zelf moeilijk te begrijpen zouden zijn (vergelijk ook Millis et al., (1993)).

Integreren

De dimensie structuur wordt behalve door *relateren* ook bepaald door *integreren*. Daarbij gaat het erom hoe gemakkelijk het voor lezers is om tekstdelen te onderscheiden en ze vervolgens te ‘smeden’ tot een groter geheel. Gaat het er bij relateren om dat de lezer segmenten in een tekst met elkaar verbindt en daarbij weet welke coherentierelatie er gelegd moet worden, bij *integreren* gaat het niet om het benoemen of interpreteren van de relatie, maar alleen om het vinden van de elementen die moeten worden verbonden en daarna om het uitzoeken welke elementen bij elkaar horen in de tekst. De mate van

segmentatie (zie Chafe, 1994) en van *fragmentatie* speelt daarbij een grote rol. De inhoud van een tekst kan zo worden gepresenteerd dat de nadruk ligt op de afzonderlijke tekstdelen, zoals de zinnen. In dat geval is sprake van een sterke *fragmentatie*: veel korte (hoofd)zinnen, die bovendien typo-grafisch afzonderlijk worden gepresenteerd omdat iedere zin los wordt aangeboden en begint op een nieuwe regel. Zo is voorbeeldfragment 3) sterk gefragmenteerd: het is als het ware een staccatotekst, de zinnen worden los van elkaar aangeboden, op steeds een nieuwe regel:

- 3) *Nu is er meer samenwerking.*
Bijna alle landen zijn lid van de VN.
Amerika en Rusland zijn geen vijanden meer.
Iedereen zet zich in voor de vrede op de wereld.
(Sporen bladzijde 59)

Tekst (3) kan echter ook minder gefragmenteerd weergegeven worden, waardoor de verschillende zinnen gemakkelijker met elkaar in verband te brengen zijn. In het volgende voorbeeldfragment zijn de tekstsegmenten meer geïntegreerd, zowel grammaticaal, door de toevoeging van bijzinnen, als typografisch:

- 4) *Nu is er meer samenwerking want bijna alle landen zijn lid van de VN. Ook zijn Amerika en Rusland geen vijanden meer en zet iedereen zich in voor de vrede op de wereld.*

Een voordeel van een gefragmenteerd aangeboden tekst kan zijn dat het werkgeheugen van lezers niet te zwaar belast wordt. Ze hoeven steeds maar kleine stukken informatie te verwerken, die de schrijver al keurig in stukjes heeft geknipt.

Een nadeel van een gefragmenteerde tekst kan zijn dat de samenhang in de tekst moeilijker te vinden is. Het is lastiger om de informatie te relateren en te integreren omdat het allemaal grammaticaal onafhankelijke zinnen zijn; er komen geen zinnen met bijzinnen voor en iedere (deel)zin begint bovendien op een nieuwe regel. Wanneer een lezer dus ‘zoekt’ naar de verbinding tussen de tekstdelen wordt hij op geen enkele manier ondersteunt door de grammatica en de typografie.

De kenmerken *relateren* en *integreren* staan niet helemaal los van elkaar. De mate van fragmentatie houdt verband met structurexpliciteringen: wanneer relaties bijvoorbeeld geëxpliciteerd worden door middel van onderschikkende voegwoorden (*omdat*, *nadat*, *doordat*) is per definitie al sprake van veel integratie (en dus weinig fragmentatie) omdat het leidt tot meer bijzinnen. Niettemin maken we hier het onderscheid tussen *relateren* en *integreren versus fragmenteren* omdat het erop lijkt dat sommige experts (uitgevers) in hun teksten meer de nadruk leggen op relateren en anderen op fragmenteren. Uit de methode-analyse (paragraaf 2.1.) bleek dat sommige uitgevers ervoor gekozen hebben de teksten fragmentarisch aan te bieden om de Vmbo-leerlingen niet te veel informatie-eenheden

tegelijk te laten verwerken. Bovendien zouden Vmbo-leerlingen niet van lezen houden en dus snel afgeschrikt kunnen worden door een te lange tekst met te complexe zinnen. Andere uitgevers hebben juist wel voor een doorlopende, coherente tekst gekozen. Blijkbaar verwachten sommige uitgevers dat een tekst makkelijker te verwerken wordt wanneer de leerlingen korte, losse segmenten te verwerken krijgen, terwijl andere uitgevers er vanuit gaan dat de Vmbo-leerlingen juist aan elkaar gerelateerde tekstsegmenten goed kunnen begrijpen. Als we dat vertalen in onze tekstdimensie *structuur* dan kiest de eerste groep uitgevers dus voor ‘staccato’ gefragmenteerde teksten omdat de informatie-eenheden dan klein zijn en lezers de tekst makkelijker kunnen begrijpen, terwijl de tweede groep uitgevers juist kiest voor teksten met een sterkere integratie, omdat ze dan gemakkelijker coherentie bewerkstelligen. Evenals bij relateren, kan dus ook over integratie versus fragmentatie op grond van het inventariserend onderzoek een tegengestelde verwachting worden afgeleid over het effect op tekstbegrip.

Verwachtingen

We verwachten dat de waardering voor een tekst en het tekstbegrip beïnvloed worden door de dimensie *coherentie versus fragmentatie*. Hierbij veronderstellen we dat een coherente tekst makkelijker verwerkt wordt en leidt tot een beter tekstbegrip dan een gefragmenteerde tekst. In een gefragmenteerde tekst moet de lezer immers meer moeite doen om de tekstdelen te integreren en zelf de verbanden tussen de zinnen leggen wat relatief veel cognitieve energie kost. In een coherente tekst geeft de tekst aanwijzingen over de manier waarop de zinnen met elkaar samenhangen, waardoor de lezer minder inspanningen hoeft te verrichten om een goede mentale representatie te maken. Hierdoor zal een lezer de tekst dus makkelijker begrijpen, mits hij natuurlijk voldoende kennis heeft over de functie van bepaalde structurexpliciterende connectieven.

Wanneer een lezer een tekst makkelijker kan begrijpen en interpreteren zal dit bovendien zijn waardering voor de tekst vergroten: Hoe makkelijker het de (jonge) lezer gemaakt wordt om de tekst te begrijpen, hoe leuker hij de tekst zal vinden. Dit vonden Harp en Meyer (1997) ook in hun onderzoek naar het verband tussen tekstbegrip en tekstwaardering van scholieren.

4.1.2 Stijl: identificatie versus distantie

Op de stijldimensie hebben we tekstkenmerken geclusterd die verband houden met de mate waarin de lezer betrokken kan raken bij de tekst. We maken onderscheid tussen een tekst waarin de lezer zich goed kan identificeren met de gebeurtenissen en een tekst die verder van de lezer afstaat door een afstandelijke stijl. Is een lezer sterk betrokken bij de tekst en is de afstand tussen de tekst en de lezer klein, dan vindt de lezer de tekst meestal interessant. Uit onderzoeken die Renninger (1992) bespreekt, is gebleken dat wanneer jonge lezers een informatieve tekst interessant vinden, ze ook meer van deze tekst onthouden en deze beter begrijpen. De betrokkenheid van de lezer bij de tekst kan dus

zowel bij het tekstbegrip als de tekstwaardering een rol spelen. Uit de analyse van de methodes (paragraaf 2.1.) bleek dat er bepaalde tekstenmerken in de methodes zijn toegevoegd om de lezer bij de tekst te betrekken. Naar ons idee zijn de volgende zes tekstenmerken belangrijk om de betrokkenheid te versterken:

- Door de lezer persoonlijk aan te spreken met voornaamwoorden als je, jou of jullie. Bijvoorbeeld:

Misschien herken je wel iets in dit verhaal van Hans.

Uit een onderzoek van Braet (1985) blijkt bijvoorbeeld dat jonge lezers schoolteksten waarin de persoonlijke voornaamwoorden je ik en we gebruikt worden meer waarderen dan teksten met een generiek je of men.

- Door directe vragen te stellen aan de lezer. Bijvoorbeeld:

Heb jij wel eens in een bomvolle trein gezeten?

- Door de tekst in de ik-persoon te formuleren.

Uit een onderzoek van Paxton (1997) blijkt dat vijftienjarige lezers zich het gemakkelijkst kunnen identificeren met een tekst geschreven in de ik-persoon, en dat ze teksten vanuit een ik-perspectief ook meer waarderen.

- Door in de tegenwoordige tijd te schrijven in plaats van in de meer afstandelijke verleden tijd:

De landen die dit verdrag ondertekenen, spreken het volgende af..

Het effect van een tegenwoordige tijd is dat de lezer het idee krijgt dat de gebeurtenissen op dat moment, in zijn eigen tijd plaats vinden, hoewel ze in werkelijkheid al plaats hebben gevonden. Hierdoor staat de lezer dicht bij de tekst.

- Door de inhoud te concretiseren met een personage.

Deze personages kunnen fictief zijn, maar het kunnen ook historische figuren zijn. Personages in een tekst kunnen een tekst verlevendigen en interesse opwekken voor de inhoud. De lezer kan zich bovendien gemakkelijker identificeren met de tekst omdat hij informatie krijgt over de beweegredenen, gedachten en gevoelens van het personage. Wanneer in de tekst personages opgevoerd worden, krijgt de tekst een meer verhalend karakter. Er worden immers meer elementen besproken dan alleen maar de droge feiten. Hierdoor wordt de tekst spannender en levendiger. Zie het volgende voorbeeld:

Boris is een Russische boer, Hij werkt op een kolchoz, Boris verdient weinig op de kolchoz. Maar Boris werkt wel hard voor zijn zaak.

Boris is geen historisch figuur, maar de tekst is wel veel levendiger dan wanneer er de volgende zin gestaan had:

Russische boeren moesten hard werken en verdienden maar weinig.

- Directe redes kunnen een tekst ook verlevendigen waardoor de afstand tot de lezer verkleind wordt.

Deze directe redes zijn meestal niet op feiten gebaseerd, aangezien gesprekken achteraf nauwelijks te reconstrueren zijn. Bijvoorbeeld:

De koning zei “het is verschrikkelijk, wat een ellende!”

Het is natuurlijk niet te achterhalen of de koning precies die woorden heeft gebruikt. Maar deze directe redes brengen de lezer wel dicht bij de tekst: hij kan het personage als het ware horen praten en zelfs met hem mee denken en voelen.

Verwachtingen

Op de stijldimensie *Identificatie versus Distantie* hebben we op de pool *identificatie* de tekstkenmerken geclusterd die bijdragen aan het gemak waarmee de lezer zich kan inleven (identificeren) in het personage, en daarmee in de hele tekst. Op de pool *distantie* hebben we tekstkenmerken geclusterd die de identificatie met de tekst juist vermoeilijken. De tekstkenmerken van deze dimensie zijn:

- De aanwezigheid van een (fictief)personage die in het ik-perspectief in de tekst gepresenteerd wordt.
- Het gebruik van persoonlijke aansprekingen.
- Het gebruik van directe vragen en de directe rede.
- De verteltijd.

De verwachting is dat de lezer zich de gebeurtenissen in de tekst makkelijker kan voorstellen wanneer hij weinig moeite hoeft te doen om zich te identificeren. We verwachten dat een tekst met meer mogelijkheid tot identificatie leidt tot een hogere waardering van de tekst. Misschien zal dit ook consequenties hebben voor het tekstbegrip. Want als de lezer zich goed kan inleven, vindt hij de tekst leuker en spannender en zal hij meer moeite doen om de tekst te onthouden en te begrijpen.

4.1.3 Vormgeving: decoratief versus representatief; foto versus tekening

Op de dimensie vormgeving beperken we ons tot het type illustratie dat van invloed zou kunnen zijn op het tekstbegrip en de tekstwaardering. Uit verschillende recente onderzoeken (zie onder anderen Thomassen 2001; Harp en Mayer, 1997; Mayer en Gallini, 1990) bleek dat illustraties die bij de tekst passen het tekstbegrip konden vergroten. Globaal genomen kunnen we onderscheid maken tussen illustraties die bedoeld zijn als decoratie ('ter verluchting') en illustraties die de inhoud moeten verduidelijken. Een illustratie is decoratief bedoeld als de afbeelding als enige functie heeft om de tekst op te fleuren. Een illustratie kan echter ook een verduidelijkende functie hebben: zo geven grafieken, schema's en tijdbalken een context bij de tekst en kunnen abstracte begrippen uit de tekst verhelderd worden met een foto (bijvoorbeeld het abstracte begrip nationalisme door een illustratie van een groep mensen die allemaal oranje kleren aan hebben en de Nederlandse vlag dragen). Een verduidelijkende illustratie heeft volgens de literatuur (Levin et al., 1998) een representatieve functie.

In de methodes viel op dat er zowel tekeningen als foto's gebruikt werden ter illustratie. Daarom hebben we ook dit verschil in vormgeving meegenomen. Bij de tekst zijn of een foto of een tekening opgenomen.

Verwachtingen

Bij de dimensie *vormgeving* hebben we twee verwachtingen. De eerste heeft betrekking op het tekstbegrip, de andere op de tekstwaardering. In de twee experimenten die in het volgende hoofdstuk besproken worden, zijn deze twee verwachtingen los van elkaar getoetst. In het experiment naar tekstwaardering hebben we onderscheid gemaakt tussen een tekst met een foto of een tekening. In het experiment naar tekstbegrip hebben we een tekst met een decoratieve illustratie en een tekst met een representatieve illustratie aangeboden.

We verwachten dat de tekstwaardering van vmbo-leerlingen beïnvloed wordt door de soort illustratie (foto of tekening) en door de mate van relevantie van een illustratie. We denken dat leerlingen een foto realistischer zullen vinden dan een tekening en daarom een tekst met een foto meer zullen waarderen. Immers, door de foto kunnen ze zich de tekst meer voorstellen en zich beter inleven terwijl ze een tekening al snel kinderachtig kunnen vinden.

Verder verwachten we dat het begrip van een tekst groter zal zijn als de tekst een bijpassende illustratie heeft dan wanneer de illustratie niet bij de tekstinhoud aansluit. Een verduidelijkende, representatieve illustratie kan de tekstinhoud immers concretiseren, terwijl een decoratieve illustratie afleidt en de lezer op het verkeerde interpretatiespoor kan zetten.

In het volgende hoofdstuk wordt experimenteel getoetst hoe de drie verschillende clusters van tekstenmerken het tekstbegrip en de tekstwaardering van de vmbo-leerlingen beïnvloeden.

5 De experimenten

De bovenstaande verwachtingen per dimensie van tekstkenmerken zijn getoetst in twee experimenten. In het eerste experiment hebben we willen achterhalen welke dimensies de tekstwaardering van Vmbo-leerlingen beïnvloedde. In het tweede experiment hebben we ons vooral op het tekstbegrip gericht. Voor we de resultaten van de twee experimenten bespreken, zullen we eerst de experimentele teksten verantwoorden.

5.1 De experimentele teksten

Er zijn drie teksten geconstrueerd waarin de drie dimensies (structuur, stijl en vormgeving) gemanipuleerd zijn. Van deze drie teksten zijn steeds twee versies gemaakt: bij de structuurdimensie een coherentieversie en een fragmentatieversie, bij de stijldimensie een identificatieversie en een distantieversie en bij de vormgevingsdimensie een fotoversie en een tekeningversie en ook een decoratieve en een representatieve versie.

Er is gekozen voor teksten over het onderwerp *De Tweede Wereldoorlog*. Uit de gesprekken die met de leerlingen zijn gevoerd, kwam naar voren dat zij teksten over de oorlog erg interessant vinden. Door de leerlingen dus teksten over de oorlog voor te leggen, willen we voorkomen dat ze de tekst onnauwkeurig lezen omdat ze de tekst niet interessant genoeg vinden.

Hieronder zullen we de verschillende tekstversies per dimensie verantwoorden. De teksten zijn steeds gebaseerd op één of meerdere teksten uit de geschiedenis-methodes voor het vmbo. Bij het maken van de teksten is geprobeerd zo dicht mogelijk bij de oorspronkelijke tekst te blijven. De oorspronkelijke teksten zijn terug te vinden in de bijlagen 3, 4 en 5. Om de verschillende dimensies van tekstkenmerken zo goed mogelijk te kunnen manipuleren, zijn de teksten op bepaalde plaatsen bewerkt. Deze bewerkingen zijn ook in de bijlagen terug te vinden.

5.1.1 Structuurdimensie: fragmentatie versus coherentie

Bij de structuurdimensie zijn de samenhang en de structuurexpliciteringen in de tekst gemanipuleerd. Om aan te sluiten bij de stijl die in een aantal methodes gehanteerd wordt, bestond de fragmentatieversie uit korte zinnen die allemaal op een nieuwe regel begonnen. De onderliggende tekststructuur is impliciet gehouden, en de titel had vooral een motiverende functie: er wordt iets spannends aangekondigd. De coherentieversie was een tekst waarin de zinnen als een lopende tekst aangeboden werden, en de samenhang tussen de verschillende zinnen was met markeringen expliciet gemaakt. Bovendien werd de structuur en de hoofdgedachte in de tekst geëxpliciteerd. Beide versies zijn weergegeven in figuur 1. De originele teksten die ten grondslag liggen aan de beide tekstversies van de structuurdimensie zijn opgenomen in bijlage 3.

Figuur 1: de Fragmentatieversie en de Coherentieversie

<p><u>De oorlog begint!</u> Hitler werd in 1933 de baas van Duitsland. Hij wilde oorlog. Hij vond de Duitse mensen veel beter dan de andere mensen. Hitler wilde dat Duitsland de baas van de wereld werd. Hitler had een groot leger opgebouwd. En er werden extra veel wapens gemaakt. Zo kregen veel werkloze Duitsers werk in de wapenfabrieken. De enorme werkloosheid in Duitsland werd minder. Met die extra wapens viel Hitler in 1939 Polen aan. Dat vonden Engeland en Amerika te ver gaan. Ze 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 toen over.</p> <p><u>Hoe is de tweede wereldoorlog begonnen?</u> Hitler werd in 1933 de baas van Duitsland. Hij vond de Duitse mensen veel beter dan de andere mensen. Dus vond Hitler dat Duitsland de baas over de wereld moest worden. Daarom wilde Hitler oorlog en had hij een groot leger opgebouwd. Dit leger had extra veel wapens nodig en die extra wapens werden in de wapenfabrieken gemaakt. Daardoor konden veel werkloze Duitsers werk in de wapenfabrieken krijgen. Dit was goed voor Duitsland om twee redenen. Ten eerste omdat de werkloosheid minder kon worden. Ten tweede kon het leger zo extra veel wapens krijgen. Met die extra wapens viel Hitler in 1939 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.</p>

De beide versies van de structuurdimensie zijn voor het grootste gedeelte gebaseerd op de tekst De oorlog begint uit Sfinx op bladzijde 73/74. Ook zijn er andere tekststukken gebruikt uit zowel Sfinx als Sporen. Een aantal elementen uit de originele teksten zijn weggelaten in de bewerking omdat deze elementen de tekst te lang maakten of irrelevante informatie over een deelonderwerp toevoegden. Een aantal tekststukken zijn bewerkt en ook zijn er enkele elementen toegevoegd. De verantwoording voor de manipulaties is opgenomen in bijlage 3a/b.

5.1.2 **Stijldimensie: identificatie versus distantie**

Op de stijldimensie is de veronderstelde betrokkenheid van de lezer bij de tekst gemanipuleerd. In de identificatieversie van deze dimensie staat de tekst dichtbij de lezer, doordat er een sprekend personage in de tekst is opgevoerd en de lezer in de tekst wordt

aangesproken. Bovendien wordt er een directe vraag gesteld en is de tekst in de tegenwoordige tijd geschreven.

In de methodes komen veel afstandelijke en zakelijke teksten voor. Deze teksten worden vanuit een vertelinstantie geformuleerd in de verleden tijd. De lezer wordt verder op geen enkele manier bij de tekst betrokken. De distantieversie van de stijldimensie is gebaseerd op deze teksten. De versie is zakelijk en afstandelijk geformuleerd vanuit een vertelinstantie in de verleden tijd, zonder personage en zonder directe aansprekingen of vragen aan de lezer. In figuur 2 zijn de identificatieversie en de distantieversie weergegeven:

Figuur 2: de Identificatieversie en de Distantieversie

Gevangen en vergast

Heb je wel eens in een bomvolle trein gestaan? David staat in zo'n volle trein. Er zijn geen ramen in de trein want het is een goederentrein! Dit schreef David over die treinreis in zijn dagboek: Het stinkt heel erg in de trein en het is heel warm. Ik kan bijna geen adem meer halen. Naast me gaan mensen dood van de hitte. "Waar gaan we heen?" roep ik. Maar ik krijg geen antwoord. "Uitstappen!!!" brult een soldaat opeens. Ik word hardhandig de trein uitgesleurd en ik weet niet waar ik ben. Ik ril van angst.

De soldaten verdelen de mensen in twee groepen. De ene groep moet hard werken. In de andere groep zitten vrouwen en kinderen die onmiddellijk onder de douche moeten. "Ik wil ook douchen", zeg ik tegen een soldaat. Maar ik weet dan nog niet wat er onder die douche gebeurt. Ik heb geluk: de soldaat stuurt me naar de groep die moet werken. Mijn vriend moet wel onder de douche. Ik zie hem nooit meer...

Later hoort David dat er gas uit de douche komt. De vriend van David wordt onder de douche vergast en sterft daar, samen met nog veel meer kinderen en vrouwen.

Gevangen en vergast

In de oorlog vertrokken goederentreinen bomvol met joodse mensen naar de vernietigingskampen. De mensen werden er als vee in vervoerd. Want er waren geen stoelen of ramen in de trein. De mensen moesten allemaal heel dicht tegen elkaar aanzitten. Soms wel dagen achter elkaar. Daardoor stonk het in die treinen. Ook was er weinig frisse lucht. Daarom stierven sommige mensen in de trein. Na lange tijd moesten de mensen uitstappen. Soldaten sleurden de mensen hardhandig uit de trein. De mensen wisten niet waar ze waren. De soldaten verdeelden de mensen toen in twee groepen. In de ene groep zaten de mensen die hard moesten werken. In de andere groep zaten de vrouwen en kinderen die onmiddellijk onder de douche moesten. Maar niemand wist wat er onder die douche gebeurde. Uit de douche kwam

gas. Alle vrouwen en kinderen werden onder de douche vergast en stierven daar.

Er is geprobeerd bij beide versies de stijl van de verhalende en informatieve teksten in de methodes aan te houden. De stijldimensieteksten zijn voor een groot gedeelte gebaseerd op de tekst naar de vernietigingskampen uit Sfinx op bladzijde 77 (zie bijlage 4). Maar omdat deze tekst erg kort is, zijn er nog elementen toegevoegd die gebaseerd zijn op

andere teksten uit de methodes. Ook zijn inhoudelijke elementen toegevoegd om de verhaallijn meer uit te werken en er een lopend verhaal van te maken. In bijlage 4a worden de aanpassingen ten opzichte van de originele teksten verantwoord.

5.1.3 Vormgevingsdimensie: foto versus tekening; decoratief versus representatief

Op de vormgevingsdimensie hebben we de illustratie gemanipuleerd. De teksten zelf verschilden dus niet per versie. In het experiment naar tekstwaardering hebben we bij de ene tekst een foto van een hongerlijdend kind afgebeeld. Bij de andere versie was deze afbeelding een tekening. Beide tekstversies waren verder identiek. De illustraties pasten wat het onderwerp betreft (honger in de oorlog) goed bij de tekst. We noemen de tekstversies van de vormgevingstekst de tekeningversie en de fotoversie.

In het experiment naar tekstbegrip hebben we dezelfde tekst over honger in de oorlog gebruikt waarbij nu in de representatieve versie een illustratie toegevoegd werd die duidelijk bij de tekst aansloot, namelijk een tekening van een hongerlijdend kind. In de decoratieve versie werd een illustratie toegevoegd die minder duidelijk bij de tekst aansloot, namelijk een foto van een pot boerenkool-stamppot. De tekst bij de vormgevingsdimensie is gebaseerd op de tekst uit Sporen op bladzijde 32 en uit Memo op bladzijde 35 (zie bijlage 5). Ook de illustraties bij de teksten zijn in deze bijlage opgenomen. In bijlage 5a zijn de aanpassingen die gemaakt zijn ten opzichte van de originele teksten verantwoord. In figuur 3 is de tekst bij de vormgevingsdimensie weergegeven. In bijlage 5 zijn de verschillende illustraties opgenomen.

Figuur 3: de tekst en de illustraties bij de vormgevingsdimensie

Honger in de oorlog
De oorlogstijd was zwaar voor veel Nederlanders. Zo hadden ze niet veel te eten. Want veel voedsel ging naar de Duitsers. Waardoor voor de Nederlanders alleen de restjes overbleven. In de laatste winter van de oorlog was bijna al het eten op. Daarom had iedereen hele erge honger en zagen de mensen er heel mager uit. Door de honger gingen de mensen bloembollen eten. En er was ook geen elektriciteit en gas meer. Daardoor stierven er toen 50.000 mensen van de kou en de honger.

5.2. Het meten van tekstwaardering

5.2.1 Procedure

Om de tekstwaardering bij vmbo-leerlingen te meten zijn we als volgt te werk gegaan. Met 23 leerlingen van het vmbo zijn individuele gesprekken van ongeveer een kwartier gevoerd. Tien van de leerlingen volgden de theoretische leerweg en dertien leerlingen de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo. Tijdens de gesprekken moesten de leerlingen met behulp van de split-run methode hun voorkeur aangeven voor één van de twee versies van de drie dimensies. De split-run methode houdt in dat deze voorkeur van de

leerlingen voor één van de versies wordt uitgedrukt op een zeven puntsschaal: als de leerling voor het cijfer 1 kiest, dan gaat zijn voorkeur uit naar de tekstversie die aan de linkerkant ligt. Kiest de leerling voor de 7, dan vindt hij de tekstversie die aan de rechterkant lag het beste. Zo werd de voorkeur van de leerlingen voor de verschillende versies van één dimensie vergeleken. De procedure werd voor alle drie de dimensies uitgevoerd bij iedere leerling.

De leerlingen lezen de versies die bij elkaar hoorden steeds na elkaar. Er werd voor gezorgd dat de leerlingen de versies in verschillende volgorde te zien kregen. Als de leerling voor een bepaalde versie van een tekst gekozen had, moest hij kort aangeven waar de tekst over ging om te achterhalen of hij de tekst min of meer begrepen had. Daarna moest hij een motivatie voor zijn keuze aangeven. Ten slotte moesten de leerlingen een aantal algemene vragen beantwoorden over hun leesgewoonten. De gesprekken werden met een bandrecorder opgenomen en de split-runscores werden verwerkt met het statistisch pakket SPSS.

5.2.2 Evaluatie van de methode

De leerlingen van zowel de basisberoepsgerichte als de theoretische leerweg hadden weinig moeite met het lezen van de tekstversies. Bovendien konden ze na het lezen in het kort goed samenvatten waar de tekst over ging. De split-runtaak ging de leerlingen ook goed af. Ze leken echter meer moeite te hebben met de onderbouwing van hun keuze. Vaak moesten ze daarbij geholpen worden met sturende vragen als: kies je voor A omdat je tekst A spannender vindt?

Bij het vergelijken van de tekstversies op de vormgevingsdimensie (waarbij de tekst in beide versies identiek was, maar de illustraties verschilden) konden de leerlingen geen verschillen tussen de versies ontdekken. Pas als ze geholpen werden met de vraag vergelijk de plaatjes dan eens, welke vind je leuker en beter bij de tekst passen? konden ze een keuze maken. Dat de leerlingen de illustraties niet hadden gezien tijdens het lezen van de tekst kwam waarschijnlijk doordat in de instructie niet duidelijk genoeg gezegd was dat ze op zowel de tekst als de illustratie moesten letten.

5.2.3 Resultaten

Met een chikwadraattoets is in het statistisch pakket SPSS berekend of de voorkeur voor één van de versies van de teksten statistisch significant was. De antwoorden van de leerlingen die geen voorkeur hadden zijn in de verwerking van de gegevens niet meegenomen. In tabel 1 is weergegeven hoe vaak een bepaalde versie gekozen werd en of deze aantallen significant (bij $p < 0.05$) van elkaar verschilden:

Tabel 1: chikwadrattoets voor de tekstversiekeuzes

Tekstversie	Aantal keer gekozen	Chikwadraat
Structuurdimensie		2.909*
Coherentie	15	
Fragmentatie	7	
Stijldimensie		5.762*
Identificatie	16	
Distantie	5	
Vormgevingsdimensie		3.200*
Foto	14	
Tekening	6	

* significant bij $p < 0.05$

De tabel laat zien dat de keuzes voor de tekstversies significant verschilden: de leerlingen kozen vaker voor de coherentieversie dan voor de fragmentatieversie ($df=1$, $p=0.04$). Ze hadden een voorkeur voor de identificatieversie boven de distantieversie ($df=1$, $p=0.01$) en de fotoversie werd hoger gewaardeerd dan de tekeningversie ($df=1$, $p=0.03$).

Motivatie voor de keuzes bij de structuurdimensie

Uit tabel 1 blijkt dat de leerlingen de coherentieversie meer waardeerden dan de fragmentatieversie. De motivatie die de leerlingen voor deze keuze gaven was dat de coherentieversie meer informatie gaf en daardoor vonden de leerlingen deze tekst geloofwaardiger, spannender en beter te begrijpen. De fragmentatieversie werd wel als makkelijker ervaren, maar dit was geen reden om deze versie meer te waarderen dan de coherentieversie. Er werd geen verschil gevonden in waardering voor de kopjes van de verschillende versies van de tekst. De leerlingen vonden het kopje van de fragmentatieversie echter wel spannender maar het kopje van coherentieversie vonden ze duidelijker. Ook was er geen verschil tussen de keuze van de leerlingen van de theoretische leerweg en de beroepsgerichte leerweg: voor beide leerwegen gold dat 60% van de leerlingen voor de coherentieversie koos.

Motivatie voor de keuzes bij de stijldimensie

Uit tabel 1 blijkt dat de leerlingen de identificatieversie meer waardeerden dan de distantieversie. De leerlingen gaven voor deze keuze de volgende motivatie: "de tekst is spannend want je weet beter hoe het echt gebeurd is en je kunt het je goed voorstellen. Het is leuker om van mensen zelf te horen hoe iets vroeger was." De leerlingen vonden de identificatieversie geloofwaardiger en interessanter omdat deze versie niet alleen over de oorlog ging, maar tevens over een echt persoon. De beginvraag "heb jij wel eens in een bomvolle trein gezeten" in de identificatieversie waardeerden de leerlingen ook: ze merkten op

dat ze door die beginvraag nieuwsgierig werden naar de rest van de tekst. Er was een verschil tussen de voorkeuren van de leerlingen uit de theoretische leerweg en die van de leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg. 60% van de leerlingen van de theoretische leerweg koos voor de identificatieversie terwijl 92% van de basisberoepsgerichte leerlingen voor deze tekst koos. Dit verschil is significant ($f=5.76$, $df=22$, $p= 0.03$). De leerlingen van beide leerwegen waardeerden de identificatietekst dus significant meer dan de distantietekst, maar het verschil in deze waardering was voor de leerlingen van de theoretische leerweg kleiner dan het verschil in waardering van de basisberoepsgerichte leerlingen.

Motivatie voor de keuzes bij vormgevingsdimensie

Uit tabel 1 blijkt dat de leerlingen vaker voor de fotoversie kozen dan voor de tekeningversie. De leerlingen gaven voor deze keuze de volgende argumenten: de foto grijpt meer aan dan de tekening, de foto is realistischer en je kan het je allemaal meer voorstellen bij het zien van een foto. Een klein aantal leerlingen vond de tekening echter duidelijk dan de foto. De foto was dan ook niet heel helder afgedrukt. Er was geen significant verschil tussen de keuze van de leerlingen van de theoretische en van de basisberoepsgerichte leerlingen.

De leerlingen waardeerden de illustratie die ze als tweede te zien kregen vaak meer dan de illustratie die ze als eerste zagen. De volgorde van het aanbieden van de versies kan de resultaten dus beïnvloed hebben.

Algemene vragen

Uit de algemene vragen die tijdens de interviews gesteld zijn, kwam het volgende beeld naar voren. De leerlingen gaven aan weinig voor hun plezier te lezen. Als ze iets lazen, was het voornamelijk een stripboek of om iets te leren voor een schooltoets. De leerlingen vonden allemaal lezen niet heel erg leuk, maar ook niet moeilijk. Alle leerlingen vonden van zichzelf dat ze snel konden lezen.

Naast vragen over hun leesgedrag, moesten de leerlingen ook een aantal vragen over het vak Geschiedenis beantwoorden. De Vmbo-ers waardeerden Geschiedenis niet erg positief: het vak werd over het algemeen als saai bestempeld. Wel waardeerden de leerlingen een leraar die mooi kon vertellen, want daardoor vonden ze het vak interessanter worden. De leerlingen gaven aan bekende onderwerpen het meeste te waarderen. De algemene vragen zijn weergegeven in bijlage 7.

5.3 Het meten van tekstbegrip

In het eerste deel van het experimentele onderzoek hebben we gekeken of bepaalde clusters van tekstkenmerken invloed hebben op de tekstwaardering van Vmbo-leerlingen. Tijdens dit experiment zijn we echter nog niets te weten gekomen over het tekstbegrip

van Vmbo-leerlingen. Want als de leerlingen een tekst leuk of duidelijk vonden, hoefden ze de tekst immers nog niet begrepen te hebben. We verwachtten echter wel dat er een verband zou zijn tussen het tekstbegrip en de tekstwaardering. Immers, als een lezer een tekst waardeert, zich betrokken voelt bij deze tekst en de tekst hem aanspreekt, is het aannemelijk dat de lezer gemotiveerder en zorgvuldiger zal lezen, meer energie in de tekst steekt en daardoor de tekst beter zal begrijpen. En andersom zou hetzelfde effect kunnen optreden: wanneer je een tekst begrijpt, is het leuker om hem te lezen dan wanneer je een tekst moet verwerken waar je geen touw aan vast kunt knopen. Kortom: begrip en waardering versterken elkaar, zo was onze verwachting.

In dit deel van het experimentele onderzoek wilden we achterhalen of bepaalde clusters van tekstkenmerken van invloed zijn op het tekstbegrip van vmbo-leerlingen. Daarnaast wilden we onderzoeken of onze intuïties over het verband tussen tekstwaardering en tekstbegrip kloppen. Ten slotte was een nevendoeel van deze experimenten te achterhalen met welke methode het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen het beste gemeten kan worden.

Ook hebben we tijdens het tweede experiment nog een keer naar de tekstwaardering gekeken. In het eerste deel is de tekstwaardering slechts bij 23 vmbo-leerlingen onderzocht, in dit tweede experiment hebben we waarderingsvragen over de drie teksten in hun verschillende versies voorgelegd aan 90 vmbo-leerlingen. Door nog een keer grootschaliger naar tekstwaardering te kijken, kunnen we ook beter grip krijgen op het verband tussen tekstbegrip en tekstwaardering.

5.3.1 Operationalisering van tekstbegrip

Wanneer heeft een leerling een tekst begrepen? In dit onderzoek hebben we met behulp van diverse vragen tekstbegrip gemeten waarbij we recente theoretische inzichten hebben toegepast. Hieronder volgt daarom eerst enige uitleg over die theorie.

In de theorie over leesprocessen wordt ervan uit gegaan dat een lezer een tekst op drie verschillende niveaus verwerkt (vergelijk Kintsch, 1998; Singer, 1990):

1. Op het niveau van de formulering, de zogenaamde oppervlakte-realisering (*surface code*), waarbij vooral de grammatica en woordkeus een rol speelt.
2. Op het niveau van de betekenisrepresentatie (*textbase*), waarbij de betekenis van de zin en de tekst verwerkt wordt.
3. Op het niveau van het *situatiemodel*, waarbij lezers de tekstuele informatie integreren met hun voorkennis over het tekstonderwerp en ook andere informatie wordt toegevoegd, zoals ruimtelijke informatie.

Voor tekstbegrip zijn vooral de twee laatste niveaus van belang. De precieze formulering (niveau 1) zijn lezers namelijk al vrij snel na het lezen vergeten en terwijl het bij de betekenisrepresentatie en het situatiemodel gaat het om de betekenis van de informatie die

lezers in hun representatie hebben opgeslagen. Hoe beter de informatie in die representatie is opgeslagen, hoe beter de lezer de informatie kan onthouden en reproduceren. Dit is vooral bij studieteksten van belang. Bij de informatie uit een studietekst moet een lezer de informatie immers onthouden en eventueel reproduceren bij een proefwerk.

Veel ‘traditionele’ tekstbegripvragen zijn met name gericht op het tweede niveau, de *textbase*. Ook de meeste vragen die wij hebben gesteld zijn daarop gericht, waarbij we er speciaal opgelet hebben om met de vragen de belangrijkste relaties en de hoofdgedachte in de tekst te bevragen.

We wilden echter niet alleen de informatieverwerking op het niveau van de *textbase* bevragen, maar ook de verwerking op het niveau van het situatiemodel. Dat hebben we gedaan door een vraag te stellen waarin leerlingen moesten categoriseren en sorteren. Deze vraag is gebaseerd op werk van Mc Namara, Kintsch en Songer (1996) en Mc Namara en Kintsch (1996). Bij de sorteertaak moeten de lezers na het lezen van een tekst aangeven welke elementen uit de tekst bij elkaar horen: ze moeten als het ware ‘stapeltjes’ maken van begrippen en die op de juiste plaats neerleggen. Dat laatste kan alleen wanneer de lezer de onderlinge verbanden tussen de begrippen doorziet.

Tot slot moeten we in dit verband opmerken dat verschillen in voorkennis van de leerlingen zeker een rol spelen bij het maken van een tekstrepresentatie, maar dat we er in dit onderzoek gemakshalve vanuit gaan dat de voorkennis van de individuele leerlingen over het onderwerp Tweede Wereldoorlog niet systematisch verschilt.

5.3.2 Onderzoeksopzet

Aan dit onderzoek deden 90 vmbo-leerlingen mee uit het tweede leerjaar van de basisberoepsgerichte leerweg. We hebben er om twee redenen voor gekozen alleen de leerlingen van de basisberoepsgerichte leerweg bij dit tekstbegripsonderzoek te betrekken. Ten eerste was er een praktisch probleem: met het oog op de tijd was het niet haalbaar om bij zowel de basisberoepsgerichte leerlingen als de leerlingen van de theoretische leerweg een groot experiment naar tekstbegrip af te nemen. Daarnaast vermoedden we dat de teksten die in de experimenten gebruikt werden, voor een leerling van de theoretische leerweg te makkelijk zijn. De teksten zijn immers geïnspireerd op de teksten uit de methode voor de basisberoepsgerichte leerweg.

De experimentele teksten

We hebben voor het meten van tekstbegrip dezelfde tekstversies gebruikt als bij het experiment naar tekstwaardering (paragraaf 5.2). Op deze manier konden we onderzoeken of er een verband was tussen tekstbegrip en tekstwaardering voor een bepaalde tekstversie. Alleen op de dimensie vormgeving verschilden de versies die gebruikt werden

in het tekstbegripexperiment van de versies die in het waarderingsexperiment aan de leerlingen voorgelegd werden. Er werden in het tekstbegripexperiment geen foto en tekening tegenover elkaar gezet, maar een decoratieve illustratie werd vergeleken met een representatieve illustratie.

Het vooronderzoek

In een vooronderzoek hebben we onderzocht of de taak die de leerlingen uit moesten voeren niet te moeilijk was. Ook hebben we met dit vooronderzoek de vragen met de analyse van Cronbachs Alpha getoetst op hun betrouwbaarheid. Aan dit vooronderzoek deden 124 leerlingen mee uit het tweede leerjaar van de basisberoepsgerichte leerweg. Uit het vooronderzoek kwam naar voren dat de leerlingen in staat waren om twee van de drie tekstversies binnen de beschikbare tijd te lezen. Bovendien bleken ze de vragen over de teksten goed te kunnen beantwoorden. Een aantal vragen hebben we moeten aanpassen, omdat ze onduidelijkheden bevatten. De tekst bij de vormgevingsdimensie bleek te makkelijk te zijn voor de leerlingen, waardoor met de vragen geen verschil tussen de versies van de teksten aangetoond kon worden. Daarom hebben we over de vormgevingsdimensie geen begripsvragen maar alleen waarderingsvragen gesteld.

De procedure

De leerlingen zaten met ongeveer 20 tot 25 leerlingen bij elkaar in een klas. Iedere leerling kreeg een boekje met de volgende inhoud: een instructie, een aantal oefenopgaven, een versie van één van de teksten, de vragen over deze tekst, een versie van één van de overige twee teksten en ten slotte vragen over deze tweede tekst. We hebben ervoor gekozen om slechts twee van de drie teksten aan een leerling aan te bieden, om de leestaak van de leerlingen niet te zwaar te maken.

De verschillende tekstversies werden willekeurig over de leerlingen verdeeld, waarbij de leerlingen die naast elkaar zaten niet dezelfde versie kregen. Met de hele klas werd van tevoren de verschillende typen vragen geoefend, zodat de leerlingen wisten met welk doel ze de tekst moesten lezen en hoe ze de vragen moesten maken.

In de instructie werd aan de leerlingen medegedeeld dat ze de vragen serieus moesten maken. Ook kregen ze te horen dat ze niet terug mochten bladeren en dat de teksten opgehaald zouden worden nadat de leerlingen ze gelezen hadden. Bovendien werd de leerlingen verteld dat serieus werk beloond zou worden met een verrassing. De instructie is weergegeven in bijlage 6.

De tekstbegripvragen

De vragen bij de teksten leken op de vragen die in de werkboeken van de methodes gesteld worden. De vragen werden in het boekje allemaal op een aparte pagina aangeboden, zodat de eerste vraag niet beïnvloed kon worden door de andere vragen. De leerlingen mochten dan ook niet terugbladeren. Bij iedere vraag werd ruimte opengelaten voor het antwoord. De vragen verschilden per tekst, maar niet per versie. De

leerlingen die de coherentieversie van de structuurdimensie lazen, kregen dus dezelfde vragen als de leerlingen die de fragmentatieversie lazen.

De vragen bestonden voornamelijk uit *multiple choice*vragen. Hier is voor gekozen omdat de leerlingen niet getoetst moeten worden op hun formuleer- en schrijfvaardigheden, die wel meespelen bij open vragen of een vrije reproductie. De vragen waren zo opgesteld dat de verschillende alternatieven allemaal wel in de tekst voorkwamen, maar dat slechts één alternatief het beste en volledige antwoord op de vraag gaf. De leerlingen moesten bij de meeste vragen de gegeven antwoordalternatieven rangordenen van het best passende antwoord tot het slechts passende antwoord op de vraag. We hebben hier voor gekozen om uit te sluiten dat de leerlingen te veel zouden kunnen gokken. We nemen aan dat wanneer een leerling het goede alternatief kiest als best passend antwoord op de vraag, hij begrepen heeft dat de andere antwoordmogelijkheden de vraag minder goed beantwoorden. In bijlage 8 worden de verschillende begripsvragen volledig weergegeven. De vragen bij de structuurdimensie richtten zich vooral op de verbanden in de tekst. De leerlingen moesten de hoofdgedachte in de tekst herkennen (vraag 2) ze moesten zinnen herkennen waarin de causale relatie gelegd werd (vraag 3 en 4) en ze moesten aangeven hoe bepaalde elementen in de tekst met elkaar in verband stonden (vraag 5). Ten slotte kregen de leerlingen in de zogenaamde “situatiemodel-vraag” een schema waarin ze relaties uit de tekst moesten aangeven. Dit schema had de volgende voorgedrukte kopjes: *aanvaller, verdediger, die aangevallen wordt* en *die niet meedoen*. De kopjes werden gegeven, om de leerlingen een context te bieden. Zonder die kopjes zouden ze geen idee hebben welke relatie ze moesten leggen tussen de begrippen. Met deze “situatiemodel-vraag” werd getoetst in hoeverre de leerlingen konden beoordelen welke begrippen uit de tekst bij elkaar hoorden en of ze de verbanden in de tekst begrepen hadden.

Waarderingsvragen

In het experiment naar tekstbegrip hebben we de leerlingen naast begripsvragen ook een aantal schaal-waarderingvragen over de teksten voorgelegd. Bij de waarderingvragen moesten de leerlingen op een 7-puntsschaal hun waardering voor een aantal kenmerken van de tekst aangeven. Deze kenmerken waren bijvoorbeeld: spannend-saai, duidelijk-onduidelijk, interessant-oninteressant, goed voor te stellen-slecht voor te stellen.

Over de vormgevingstekst zijn drie verschillende soorten waarderingvragen gesteld: de eerste vraag had betrekking op de waardering voor de tekst, de tweede vraag had betrekking op de waardering voor de illustratie en de derde vraag bevatte een aantal stellingen over de waardering voor de tekst. De waarderingvragen zijn opgenomen in bijlage 9.

5.3.3 Resultaten

De scores op de vragen zijn met het statistisch pakket SPSS verwerkt, waarbij uitgegaan is van significante verschillen tussen de scores als de p-waarde kleiner was dan 0.05. Hieronder zullen de resultaten besproken worden. Eerst zal het tekstbegrip per dimensie aan de orde komen, vervolgens zullen we de resultaten van de waarderingsvragen bespreken.

Tekstbegrip

Voor zowel de structuurdimensie als voor de stijldimensie vonden we een hoofdeffect: de totaalscore (de scores van alle vragen per tekst) op de begripvragen van de coherentieversie was significant hoger dan de totaalscore van de fragmentatieversie ($t=2.42$, $df=56$, $p<0.01$). Daarnaast was de totaalscore van de distantieversie significant hoger dan de totaalscore op de tekstbegripvragen van de identificatieversie ($t=1.99$, $df=59$, $p=0.03$). In tabel 2 hebben we deze resultaten weergegeven.

Tabel 2: gemiddelde scores op de tekstbegripvragen voor de tekstversies

Tekstversie	sd	Gemiddelde scores
Structuurdimensie		
Coherentieversie	0.93	2.81*
Fragmentatieversie	1.28	2.19*
Stijldimensie		
Identificatieversie	0.88	1.30*
Distantieversie	0.85	1.74*

* significant bij $p<0.05$.

Tijdens het vooronderzoek hebben we de begripvragen getoetst op de betrouwbaarheid. Uit deze toets kwam naar voren dat de vragen nagenoeg hetzelfde construct maten. Maar aangezien we verschillende soorten vragen gesteld hebben om het tekstbegrip te meten, wilden we weten welke vragen het beste geschikt waren om tekstbegrip te meten. Daarom hebben we de scores op de vragen ook per vraag geanalyseerd. Uit deze analyse bleek dat vooral twee vragen een significant verschil tussen de coherentieversie en de fragmentatieversie lieten zien. Het gaat om de vraag bij de structuurdimensie waarin het situatiemodel van de leerlingen bevraagd werd ($t=3.20$, $df=56$, $p<0.01$) en om de vraag waarbij de leerlingen moesten aangeven welke zinnen letterlijk uit de tekst kwamen ($t=1.87$, $df=56$, $p=0.03$). Voor de vier andere vragen over de structuurdimensie zijn geen significante verschillen gevonden. Voor de verschillen op de stijldimensie kwam uit de analyse van de vragen naar voren dat de vraag naar de hoofdgedachte van de tekst vooral een goede indicatie gaf voor het verschil in tekstbegrip ($t=2.13$, $df=59$, $p=0.02$).

Tekstwaardering

Bij de tekstwaarderingvragen is gekeken naar de totale waardering, waarbij de scores op alle waarderingskenmerken (spannend, moeilijk, duidelijk, goed voor te stellen) samengenomen zijn. Daarnaast is ook gekeken naar de scores op de individuele waarderingskenmerken.

Uit de resultaten kwam geen significant verschil naar voren op de score voor de totale waardering op de structuurdimensie ($t=-0.30$, $df=55$, $p=0.38$). Wel bleek dat de leerlingen de coherentieversie significant duidelijker ($t=-1.29$, $df=55$, $p=0.01$) vonden dan de fragmentatieversie. Daarnaast was de fragmentatieversie volgens de leerlingen makkelijker ($t=1.71$, $df=55$, $p<0.01$). Verder bleek dat de leerlingen beide versies even spannend vonden.

Op de stijldimensie wezen de resultaten uit dat er een significant verschil was op de totale waarderingsscore voor de distantieversie en de identificatieversie ($t=3.00$, $df=60$, $p<0.01$). Dit wil zeggen dat de leerlingen de identificatietekst spannender en interessanter vonden dan de distantieversie. Wel vonden de leerlingen de beide versies even moeilijk en even goed voor te stellen.

Voor de vormgevingsdimensie gold dat de tekst met een decoratieve illustratie niet meer gewaardeerd werd dan de tekst met de representatieve illustratie. Wel werd de tekst met een representatieve illustratie significant duidelijker gevonden dan de tekst met een decoratief plaatje ($t=-2.77$, $df=58$, $p<0.01$).

Uit de analyse van de waarderingsscores voor de illustratie zelf bleek dat de leerlingen een representatieve illustratie spannender ($t=-3.34$, $df=58$, $p<0.01$), interessanter ($t=-2.12$, $df=58$, $p=0.02$), geloofwaardiger ($t=-2.11$, $df=58$, $p=0.02$) leuker ($t=2.78$, $df=58$, $p<0.01$) en duidelijker ($t=-3.68$, $df=58$, $p<0.01$) vonden dan een decoratieve illustratie. De beide illustraties waren volgens de leerlingen wel even mooi en even echt.

Uit de analyse van de stellingvragen bij de vormgevingsdimensie kwam naar voren dat de representatieve illustratie de tekst makkelijker ($t=-2.88$, $df=58$, $p<0.01$), interessanter ($t=-3.23$, $df=58$, $p<0.01$) en duidelijker ($t=-3.68$, $df=58$, $p=0.001$) maakte dan de decoratieve illustratie. Bovendien vonden de leerlingen een decoratieve illustratie, minder nodig dan een representatieve illustratie ($t=3.16$, $df=58$, $p<0.01$).

6 Conclusie en discussie

6.1 Conclusies

Uit de resultaten van de beide experimenten en uit het inventariserende deel van het onderzoek kunnen diverse conclusies getrokken worden. Deze conclusies hebben niet alleen betrekking op het effect van tekstkenmerken op het tekstbegrip en tekstwaardering van vmbo-leerlingen, maar ze zeggen ook iets over de instrumentatie die geschikt is om tekst-begrip en tekstwaardering van vmbo-leerlingen te meten. Hieronder worden de belangrijkste bevindingen besproken die uit het onderzoek naar voren zijn gekomen.

6.1.1 Het inventariserend onderzoek

Tijdens het inventariserend onderzoek zijn gesprekken gevoerd met vmbo-studietekst-experts, namelijk de uitgevers van vmbo-methodes en de vmbo-docenten. Ook is met de vmbo-leerlingen zelf gesproken. Uit deze gesprekken kunnen we een aantal conclusies destilleren over het belang van bepaalde tekstkenmerken voor het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen.

Uitgevers en methodes

Uit het inventariserende deel van dit onderzoek komt naar voren dat uitgevers op verschillende manieren geprobeerd hebben om aan te sluiten bij de doelgroep van hun methodes. De tekstkenmerken die daar een belangrijke rol bij spelen zijn *structuur*, *stijl* en *vormgeving*. De uitgevers verschillen echter in de manier waarop ze de aansluiting met de doelgroep hebben verwezenlijkt. Zo hebben een aantal uitgevers ervoor gekozen om de teksten kort te houden en structurexpliciteringen zo mogelijk te vermijden. De gedachte hierachter is dat vmbo-leerlingen niet van lezen houden en dus snel afgeschrikt kunnen worden door een te lange tekst met te complexe zinnen. Verder gaan deze uitgevers ervan uit dat de teksten te moeilijk worden door signaalwoorden en structurexpliciteringen omdat deze woorden te abstract zouden zijn. Andere uitgevers hebben er juist wel voor gekozen de structuur in de teksten te expliciteren. Zo worden de teksten naar hun idee duidelijker en bovendien sluiten de teksten volgens hen zo beter aan bij de leestaken die de leerlingen buiten school moeten uitvoeren.

Uit de methode-analyse komt naar voren dat veel teksten in de methodes een staccatokarakter hebben waardoor de teksten in korte en eenvoudige zinnen zijn verdeeld, maar wat tot gevolg heeft dat de samenhang in de teksten niet altijd even helder is. Bovendien blijkt dat zelfs in de teksten waarin met structurexpliciteringen geprobeerd is om de zinnen te verbinden en aan elkaar te relateren, de samenhang soms ontbreekt of onduidelijk is.

De uitgevers hebben allemaal op hun eigen manier geprobeerd de teksten voor de leerlingen aantrekkelijk te maken. Zo hebben een aantal uitgevers verhalen en personages tussen de feitelijke stof gevoegd om de stof een context te geven en te verlevendigen. Andere uitgevers hebben er juist voor gekozen de stof zakelijk aan te bieden en de verhalen als aparte bronnen op te nemen. Alle uitgevers hebben bovendien een expliciet verband gelegd tussen heden en verleden. Hierdoor wilden ze een link leggen tussen het verleden en de wereld van de leerlingen. Directe vragen, de tegenwoordige tijd en aansprekingen worden door sommige uitgevers als een onnodig modeverschijnsel gezien, andere uitgevers hopen met deze ingrepen de lezers meer bij de tekst te betrekken.

Wat de vormgeving betreft, vinden de uitgevers kleurrijke en actuele illustraties heel belangrijk voor de visueel ingestelde vmbo-leerlingen. De illustraties moeten echter wel functioneel zijn en de tekst ondersteunen.

Docenten

De docenten vinden ruwweg dezelfde tekstkenmerken van belang voor het tekstbegrip van vmbo-leerlingen als de uitgevers. Verder wekken de docenten de indruk dat vmbo-leerlingen vaak onderschat worden. Het zou volgens hen juist goed zijn als de teksten in de studieboeken aan zouden sluiten bij de teksten die de leerlingen in de werkelijkheid tegen kunnen komen. De studieboekteksten moeten dus niet te simpel geformuleerd worden. Een tweede punt is volgens de docenten dat de methode de taken van een vmbo-docent niet over kan nemen. Het is de taak van de docent om de stof interessant te maken en aan te laten sluiten bij de belevingswereld van leerlingen. De teksten in de methodes hoeven dus niet met allerlei ingrepen (zoals aansprekingen en fictieve verhalen) leuk en interessant gemaakt te worden. Wel is het volgens de docenten goed als in de methode een link gelegd wordt tussen het verleden en de wereld van de leerlingen.

Leerlingen

Eén van de belangrijkste aspecten van dit onderzoek is dat vmbo-leerlingen zelf aan het woord zijn geweest over hun studieboekteksten. Het bleek echter moeilijk voor de leerlingen om aan te geven welke tekstkenmerken in een tekst precies hun waardering bepalen. Hun oordelen bleven dan ook enigszins globaal.

Uit de gesprekken met de leerlingen komt wel duidelijk naar voren dat ze de vele illustraties in de methodes zeer waarderen. Bovendien waarderen de leerlingen de heldere en overzichtelijke structuur van de methodes. Over de teksten zelf zijn ze echter minder te spreken: de teksten zijn volgens de meeste leerlingen saai. Wel vinden ze de (fictieve)verhalen erg leuk om te lezen, maar deze verhalen passen niet echt in een studieboek, aldus de leerlingen. Wanneer de stof in verhalende vorm aangeboden wordt, weten ze namelijk niet meer wat nu wel en niet belangrijk is voor een toets.

6.1.2 De experimenten

Uit de resultaten van de twee experimenten kunnen de volgende conclusies worden getrokken voor het effect van bepaalde tekstkenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van Vmbo-leerlingen.

Algemeen

Tekstkenmerken op het niveau van de tekststructuur en de stijl zijn van invloed op de mate waarin vmbo-leerlingen studieboekteksten begrijpen en waarderen. Op beide dimensies zijn significante effecten op begrip en waardering gevonden.

Structuur beïnvloedt tekstbegrip

Op het structuurniveau geldt dat teksten die we gedefinieerd hebben als coherent, beter worden begrepen dan gefragmenteerd aangeboden teksten; teksten met doorlopende geïntegreerde zinnen, voorzien van structuurexpliciteringen zoals connectieven en signaalwoorden, worden beter begrepen dan staccato teksten met korte zinnen die op een nieuwe regel beginnen, zonder structuurexpliciteringen.

Structuur beïnvloedt tekstwaardering

Vmbo-leerlingen vinden een coherente tekst duidelijker dan een fragmentarische tekst. Opvallend is dat de fragmentarische tekst volgens de leerlingen makkelijker maar niet duidelijker is. De leerlingen vinden beide versies verder even spannend en even geloofwaardig.

Stijl beïnvloedt tekstwaardering

Vmbo-leerlingen waarderen een tekst waarmee ze zich makkelijk kunnen identificeren (door een sprekend opgevoerd personage, aansprekingen, directe vragen en de tegenwoordige tijd) meer dan een tekst die afstandelijk geformuleerd is.

Stijl beïnvloedt ook tekstbegrip, maar in omgekeerde richting

Opvallend is dat de tekst waarin de mogelijkheid tot identificatie groter is, niet tot beter tekstbegrip leidt. Integendeel, de leerlingen beantwoorden de tekstbegripvragen over de distantieversie beter dan die over de identificatieversie.

Vormgeving beïnvloedt tekstwaardering, niet tekstbegrip

Vmbo-leerlingen waarderen een representatieve illustratie meer dan een illustratie die alleen ter decoratie bedoeld is. Ze vinden een tekst met een representatieve illustratie makkelijker en duidelijker. Bovendien gaat de voorkeur van de leerlingen meer uit naar een foto dan naar een tekening omdat een foto realistischer op hen overkomt, terwijl ze een tekening als kinderachtiger ervaren. De aanwezigheid van een bepaalde illustratie heeft geen invloed op het tekstbegrip.

6.1.3 Het verband tussen tekstbegrip en tekstwaardering

In dit onderzoek hebben we zowel tekstbegrip als tekstwaardering onderzocht. Er is in de theorie nog geen duidelijk verband tussen die twee variabelen aangetoond. We konden onze verwachtingen dan ook niet baseren op eerdere onderzoeken. We verwachtten dat wanneer een lezer een tekst meer zou waarderen, hij die tekst ook beter zou begrijpen, omdat hij zich bij het lezen van een tekst die hij waardeert meer inzet dan bij een tekst die hij niet waardeert. Andersom verwachtten we dat wanneer een lezer een tekst goed zou begrijpen, zijn leesproces plezieriger zou verlopen en hij de tekst meer zou waarderen. Deze hypothesen kunnen we met de resultaten uit dit onderzoek maar ten dele bevestigen. Uit de resultaten op de structuurdimensie verkregen met de split-run methode, bleek wel dat leerlingen de tekst die ze het meest waardeerden ook het beste begrepen.

Uit de resultaten op de stijldimensie bleek echter een omgekeerd verband: hoewel leerlingen de identificatietekst het meeste waardeerden, betekent dat niet dat ze die tekst ook beter begrepen. Op de structuurdimensie viel bovendien een onverwacht verband tussen tekstbegrip en tekstwaardering op: de leerlingen vonden de fragmentatietekst makkelijker, maar ze begrepen deze tekst niet beter dan de coherentietekst, die ze als duidelijker kwalificeerden. In de discussie (paragraaf 5.2.) zullen we een verklaring proberen te vinden voor deze verbanden tussen tekstbegrip en tekstwaardering.

6.1.4 Over het meten van tekstbegrip en –waardering bij vmbo-ers

Er is niet veel bekend over de wijze waarop tekstbegrip en tekstwaardering bij vmbo-leerlingen onderzocht kan worden. Uit dit onderzoek kan de voorzichtige conclusie getrokken worden dat het tekstbegrip van vmbo-leerlingen goed te meten is door middel van gewogen multiple-choicevragen naar de inhoud en de samenhang van een tekst. Hierbij zijn vragen op het niveau van het situatiemodel, waarbij de leerlingen een schema van de tekst moeten invullen vooral een goede methode om het tekstbegrip van vmbo-leerlingen te meten.

6.2 Discussie, aanbevelingen, en suggesties voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek geeft aanleiding tot een aantal heldere conclusies, die in de vorige paragraaf zijn geformuleerd. Toch zijn er ook resultaten die lastiger te interpreteren zijn, of resultaten uit verschillende fasen van het onderzoek die onderling strijdig (lijken te) zijn. In deze discussie gaan we op die resultaten nog wat nader in.

De uitgevers maken bij het samenstellen van de methodes weinig gebruik van gefundeerd onderzoek. Uit de conclusies van dit onderzoek kunnen echter wel richtlijnen worden afgeleid waarmee bepaalde keuzes bij het samenstellen van de studieteksten voor het vmbo verantwoord kunnen worden. In de onderstaande discussie zullen dan ook een aantal met ons onderzoek onderbouwde aanbevelingen gedaan worden aan de

producenten van de vmbo-studiemethodes. Ten slotte zullen we ook enkele suggesties voor vervolgonderzoek doen.

6.2.1 Structuur beïnvloedt begrip?

Uit de resultaten bleek dat coherentie het tekstbegrip van vmbo-leerlingen beïnvloedt. Bij een nadere analyse vonden we dat dit effect vooral veroorzaakt werd door de vraag naar het situatiemodel en de vraag naar de samenhang in de tekst. Hoe komt dat? Een verklaring ligt in de formulering van de andere vragen. De leerlingen mochten namelijk steeds kiezen uit bepaalde antwoordalternatieven. Bijvoorbeeld:

- *Geef aan welke van de onderstaande zinnen het beste omschrijft waar de tekst over gaat.*

1. *Hoe Nederland de oorlog in 1940 verloren heeft*
2. *Dat Duitsland Polen aangevallen heeft in 1939*
3. *Hoe de Tweede Wereldoorlog begonnen is*
4. *Dat de oorlog ook voordelen had voor de Duitse bevolking*

Doordat de leerlingen dus het antwoord niet zelf hoefden te verzinnen maar mochten kiezen voor een bepaalde antwoordzin, hebben ze misschien minder goed nagedacht over de vragen. De vraag naar het situatiemodel en de vraag naar de samenhang in de tekst waren niet op die manier voorgestructureerd. Hierdoor hebben de leerlingen meer na moeten denken over het te geven antwoord en daarom vonden we bij deze vragen vooral effecten.

Dat we op de structuurdimensie geen effect vonden voor de vraag naar de hoofdgedachte van de tekst, kan te wijten zijn aan het feit dat de teksten zo geformuleerd waren dat niet optimaal duidelijk was wat de belangrijkste informatie in de tekst was. De tekst ging immers over verschillende aspecten van de oorlog die allemaal nauw met elkaar samenhangen. Hierdoor konden de leerlingen niet goed beslissen welk antwoordalternatief het beste bij de hoofdgedachte paste, omdat alle alternatieven verschillende belangrijke informatie uit de tekst verwoordden.

Aanbeveling

Op basis van de conclusies over de structuurdimensie kunnen we een aanbeveling doen aan de uitgevers van vmbo-studieboeken over het gebruik van structuurkenmerken in een tekst: het is belangrijk voor het begrip en de waardering van de leerlingen dat de structuur van de studie-teksten helder is en dat de teksten een goede interne samenhang vertonen. Hierbij kunnen structurexpliciteringen helpen, mits ze goed passen bij de tekststructuur. We hebben geen aanwijzingen gevonden dat de zinscomplexiteit, die soms toeneemt bij meer signaalwoorden (connectieven) een probleem oplevert voor het tekstbegrip van vmbo-leerlingen. Integendeel, staccato-teksten met korte eenvoudige zinnen die allemaal

op een nieuwe regel beginnen, kunnen we op grond van dit onderzoek afraden. Over de hoeveelheid en de precieze plaats van de structurexpliciteringen in de tekst kunnen we op basis van dit onderzoek geen advies formuleren.

6.2.2 Het verband tussen tekstbegrip en tekstwaardering

We gingen er vanuit dat er een positief verband zou zijn tussen tekstwaardering en tekstbegrip. De resultaten bevestigen deze veronderstelling slechts ten dele. De resultaten wijzen immers niet voor alle dimensies uit dat de leerlingen een tekst die ze waarden ook goed begrijpen. De verklaring voor het uitblijven van eenduidige resultaten kunnen we misschien vinden in de operationalisering van de waardering. Zo weten we bijvoorbeeld te weinig over de vraag of *duidelijkheid*, *helderheid*, *interessantheid* en *makkelijkheid* genoeg zeggen over de waardering. Bovendien weten we niet of deze waarderingskenmerken voor iedere leerling hetzelfde betekenen.

Structuurdimensie

Uit de resultaten kwam naar voren dat de leerlingen de fragmentarische tekst wel makkelijker vonden, maar deze tekst niet beter begrepen dan de coherente tekst. We denken dat de hoge waardering voor de fragmentatietekst deels te danken is aan de presentatie van de fragmentatietekst; die zag er korter uit dan de coherentietekst. Bij een oppervlakkige lezing lijkt de fragmentatieversie dus op het eerste gezicht erg makkelijk, maar op het moment dat de leerlingen begripsvragen moeten beantwoorden die dieper op de tekst ingaan, blijkt dat de tekst toch niet zo makkelijk te begrijpen is. De uitgevers wilden met de eenvoudige presentatie van de teksten de leerlingen het idee geven dat de tekst niet moeilijk zou zijn, om ze zo meer te motiveren om de tekst te gaan lezen. De leerlingen doorzagen dit, zoals bleek uit de waarderingresultaten. Ze zagen dat de tekst er makkelijk uitzag, maar ze gingen er daardoor niet onmiddellijk vanuit dat de tekst dus ook wel duidelijker (is te begrijpen?) zou zijn. Hieruit zouden we kunnen afleiden dat vmbo-leerlingen hun eigen tekstbegripcapaciteiten goed kunnen inschatten: ze vonden de tekst waarmee ze het beste scoorden op de tekstbegripvragen van tevoren immers het duidelijkste. Mogelijk is het voor een onervaren lezer dus duidelijk dat *makkelijk* iets zegt over het leesproces en *duidelijk* iets over het leesproduct. Vmbo-leerlingen zouden dan (onbewust) dit verschil doorzien.

Stijldimensie

Een ander opvallend resultaat was dat de leerlingen de distantietekst beter begrepen, maar dat ze de identificatietekst meer waardeerden. Een aantal leerlingen gaf zelf de verklaring voor dit resultaat: de verhalende teksten vonden ze namelijk wel heel leuk om te lezen, maar volgens hen horen deze verhalende teksten niet echt in een geschiedenisstudieboek thuis (vergelijk Paxton, 1997). De leerlingen vonden dat er in de methodes teksten opgenomen moeten worden waarin een duidelijk onderscheid wordt gemaakt tussen

belangrijke en minder belangrijke informatie. Dat vergemakkelijkt volgens hen het leren en het onthouden van een studietekst.

Vormgevingsdimensie

Het uitblijven van een resultaat voor de vormgevingsdimensie op tekstbegrip is waarschijnlijk te wijten aan de operationalisering van de illustraties en de tekst. De tekst die bij de vormgevingsdimensie gebruikt werd, was erg makkelijk, misschien wel te makkelijk. Daarnaast waren de illustraties bij de tekst vaag afgedrukt. Dit kan het uitblijven van een effect beïnvloed hebben.

Aanbeveling

Uit deze verklaring van de gevonden resultaten kunnen we een aanbeveling afleiden voor de producenten van de studieboekteksten: Vmbo-leerlingen weten dat een tekst die er makkelijk uitziet, nog niet duidelijk hoeft te zijn. Het is dus aan te bevelen niet te veel teksten in de methode op te nemen die er makkelijk uitzien. Daarmee zouden de leerlingen zich minder serieus genomen kunnen voelen. Bovendien zullen de leerlingen een tekst die er moeilijk uitziet zorgvuldiger lezen, omdat ze verwachten dat ze er meer moeite voor moeten doen om de tekst te begrijpen.

Verder kunnen we de aanbeveling doen om niet te veel fictieve verhalen in de methodes op te nemen. De verhalen die wel in de methode opgenomen worden, moeten in ieder geval bij de stof aansluiten en een duidelijke functie hebben, zoals het bieden van een context. Bovendien moet het voor de leerlingen helder zijn welke informatie uit de verhalen voor hen belangrijk is en welke slechts ter “verluchting” is toegevoegd.

Algemene aanbevelingen

De bovenstaande aanbevelingen zijn voornamelijk gebaseerd op de resultaten van de experimenten. Maar naar aanleiding van de gesprekken met de docenten en de leerlingen kunnen er ook een aantal algemene aanbevelingen voor de producenten van vmbo-studieboeken geformuleerd worden.

Ten eerste kan het geen kwaad veel illustraties bij de teksten op te nemen, mits deze illustraties bij de tekst aansluiten en een duidelijke (ondersteunende) functie hebben. Wanneer de mogelijkheden het toelaten is het aan te bevelen foto's in plaats van tekeningen in de methodes op te nemen.

Ten tweede is het aan te bevelen om een vmbo-methode een overzichtelijke lay-out te geven die de hele methode consequent doorgevoerd wordt. De opbouw van de methode moet ook herkenbaar zijn door gebruik te maken van verschillende kleuren, titels en door de plaats van illustraties en teksten in de methode. Ook is het in een vmbo-studieboek noodzakelijk de stof stap voor stap aan te bieden. Daarbij is het belangrijk dat het verband

tussen de verschillende onderdelen in de stof duidelijk is en dat steeds het nut van bepaalde stof goed aangegeven wordt.

Hoewel de belangrijkste conclusie van dit onderzoek misschien wel is dat bepaalde tekstkenmerken belangrijk zijn voor het begrip en de waardering van vmbo-leerlingen voor de leerstof, blijft het de taak van de docent om de stof leuk te maken voor de leerlingen. De methode kan dus niet de plaats van de docent in nemen. De teksten in de methodes moeten zo geformuleerd zijn dat ze overzichtelijk en duidelijk de voorgeschreven stof aanbieden. Niets meer en niets minder. De docent weet immers het beste hoe hij zijn leerlingen kan motiveren.

Dat hoeft een methode dus niet expliciet te doen. Het is voor vmbo-leerlingen wel belangrijk dat de methode laat zien hoe de stof in het hedendaagse leven geplaatst kan worden. Bovendien is het aan te raden om (fictieve) achtergrondverhalen en extra stof in de docen-tenhandleiding op te nemen, zodat de docent zelf nog kan beslissen of hij die stof gaat gebruiken en zo ja, in welke vorm.

Ten slotte moeten de uitgevers de vmbo-leerlingen niet onderschatten. Te simpele teksten motiveren de leerlingen misschien wel, maar dagen hen niet genoeg uit. Bovendien leren de leerlingen het meeste als ze teksten moeten lezen die ze in de werkelijkheid buiten school ook tegen kunnen komen.

6.2.3 Generaliseerbaarheid van de conclusies

De conclusies die uit dit onderzoek naar voren komen, geven een beeld van het effect van bepaalde tekstkenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen uit het tweede leerjaar voor geschiedenis teksten. De vraag is echter in hoeverre de conclusies te generaliseren zijn. We hebben immers onderzoek gedaan bij een bepaalde groep leerlingen en ook is er gebruik gemaakt van een beperkt aantal teksten. Daarom willen we benadrukken dat vervolgstudies zeer gewenst zijn om te onderzoeken in hoeverre we de gevonden resultaten kunnen generaliseren. De suggesties voor vervolgonderzoek bespreken we hieronder.

Gelden de conclusies ook voor andere tekstkenmerken en andere teksten?

- In de experimenten hebben we maar drie teksten gebruikt. Dit is erg weinig om te kunnen generaliseren naar alle studieteksten die de leerlingen moeten lezen. In een vervolgonderzoek moeten dan ook meer verschillende teksten worden gebruikt. Bovendien moeten dit teksten van een bepaald type zijn, zoals in de volgende twee punten nader toegelicht wordt.

- In dit onderzoek zijn we zoveel mogelijk uitgegaan van de teksten die daadwerkelijk in de methodes voor het Vmbo voorkomen. De teksten zijn hierdoor simpel en kort geworden. In een vervolgonderzoek zou gekeken moeten worden of dezelfde effecten optreden bij ingewikkelde en langere teksten die meer overeenkomen met teksten waar de leerlingen buiten school mee in aanraking kunnen komen.
- We hebben alleen teksten gebruikt over een voor Vmbo-leerlingen relatief interessant onderwerp. We weten echter niet of de gevonden resultaten ook gelden voor de saaier teksten, die de leerlingen ook op school moeten lezen. Treedt er een ander effect op van bepaalde tekstkenmerken op het tekstbegrip bij minder interessante teksten? En is dit effect sterker of juist minder sterk dan bij interessante teksten?
- We hebben in dit onderzoek niet gekeken naar de afzonderlijke tekstkenmerken, maar een aantal kenmerken geclusterd (zoals aansprekingen, tijd en perspectief). We gaan er, mede op grond van de analyse van de methodes, vanuit dat de clusters van tekstkenmerken met elkaar te maken hebben. In een vervolgonderzoek is het aan te bevelen om verder na te gaan óf dat inderdaad het geval is. Daarnaast zou onderzocht moeten worden of deze tekstkenmerken afzonderlijk het tekstbegrip en de tekstwaardering beïnvloeden. Bovendien zouden in een vervolgonderzoek ook andere tekstkenmerken betrokken moeten worden. Nu is nog geen volledig beeld ontstaan van tekstkenmerken die een mogelijk effect hebben op tekstbegrip en tekstwaardering.
- Ook op de dimensie vormgeving ligt nog veel terrein open voor vervolgonderzoek. Zo hebben we nu alleen onderscheid gemaakt tussen een foto en een tekening en alle andere verschillen tussen illustraties achterwege gelaten. Bovendien was het uitblijven van een tekstbegripeffect vooral te wijten aan de simpelheid van de tekst zelf.

Gelden de conclusies ook voor andere lezers?

- In dit onderzoek is een specifieke groep leerlingen betrokken, namelijk vmbo-leerlingen uit het tweede leerjaar van de basisberoepsgerichte leerweg. Er zijn op het vmbo echter meerdere leerwegen, zoals de kaderberoepsgerichte, de theoretische en de gemengde leerweg. De leerlingen uit deze leerwegen verschillen in niveau van de leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg. Hebben de tekstkenmerken voor leerlingen uit de hogere niveaus hetzelfde effect, of wordt hun tekstbegrip door andere tekstkenmerken bepaald? Het zou goed zijn om in een vervolgstudie deze vraag te beantwoorden en de niveauverschillen tussen de leerlingen mee te nemen. Vooral ook omdat er maar twee methodes zijn voor de vier leerwegen en leerlingen uit de verschillende vier leerwegen dus dezelfde teksten moeten lezen. Ook een

vergelijking met leerlingen uit andere onderwijstypen (havo, vwo) zou in een vervolgstudie gemaakt kunnen worden.

In een klas zelf kan er bovendien ook nog een grote spreiding tussen de niveaus van de leerlingen zijn. In een vervolgonderzoek zou misschien ook deze niveau-spreiding als variabele meegenomen kunnen worden.

- We hebben met dit onderzoek alleen gekeken naar leerlingen uit het tweede leerjaar. Aangezien het tekstbegrip en de tekstwaardering met de leeftijd veranderen, zou het interessant zijn in een vervolgstudie leerlingen met verschillende leeftijden te onderzoeken. Misschien hebben bepaalde tekstkenmerken namelijk effect bij een bepaalde leeftijdsgroep.
- In dit onderzoek is geen rekening gehouden met de culturele achtergronden van de leerlingen. Allochtone en autochtone leerlingen zaten nu samen in een onderzoeksgroep. In een vervolgonderzoek zou de vraag aan de orde gesteld moeten worden of bepaalde tekstkenmerken voor autochtonen meer invloed hebben op het tekstbegrip en de tekstwaardering dan voor allochtone leerlingen. Allochtone leerlingen hebben immers meestal meer moeite met het lezen van een Nederlandse tekst dan autochtone leerlingen.
- We hebben de ‘lezersfactor’ voorkennis in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten. We hebben niet gekeken of bepaalde leerlingen al systematisch meer wisten over het onderwerp van de teksten dan andere. De vraag die in een vervolgstudie gesteld zou moeten worden is of bepaalde tekstkenmerken er nog wel toedoen als een Vmbo-leerling voorkennis heeft over het onderwerp van de tekst.

Bovendien hebben we de leeservaring van de leerlingen niet in het onderzoek betrokken. Vaak wordt gedacht dat vmbo- leerlingen weinig lezen, maar volgens Tellegen et.al. (2000) valt dat mee. In een vervolgonderzoek zou nagegaan moeten worden of er grote verschillen in leeservaringen zijn binnen de groep vmbo-ers en of de effecten van de tekstkenmerken versterkt of verzwakt worden door deze leeservaringen.

Verder onderzoek naar instrumentatie

- We hebben in dit onderzoek gebruik gemaakt van recente theorieën over tekstbegrip door vragen te ontwikkelen die speciaal gericht zijn op de tekstsamenhang én op het zogenaamde situatiemodel. Er was echter slechts één vraag over het situatiemodel opgenomen in dit onderzoek. Toch suggereren de resultaten dat juist deze vraag een goed beeld geeft van het tekstbegrip van Vmbo-leerlingen. Hoe veelbelovend ook, de formulering en toetsing van één vraag is te weinig om te weten of we ook met ander vragen effect op het situatiemodel zouden vinden. In een vervolgonderzoek zouden

we dus meer verschillende vragen over het situatiemodel moeten stellen. Bovendien moeten in een vervolgstudie alle begrip- en waarderingvragen zo gesteld worden dat de leerlingen gedwongen worden om goed na te denken over het antwoord.

- In een vervolgonderzoek zou precies uitgezocht moeten worden welke elementen bijdragen aan de waardering voor een tekst. Daarna kan de verhouding tussen tekstbegrip en tekstwaardering pas echt bepaald worden. Bovendien hebben we nu een eerste indicatie gekregen van het verband tussen tekstbegrip en tekstwaardering, maar moet deze indicatie in vervolgonderzoek nog veel preciezer onderzocht worden.

Tot slot: pas op voor onderschatting

Dit onderzoek laat zien dat er bepaalde tekstkenmerken van groot belang zijn voor het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen. In vervolgstudies moet nader onderzocht worden in hoeverre de resultaten ook daadwerkelijk te generaliseren zijn. De hier gevonden resultaten zijn in het algemeen heel duidelijk, maar met name vanwege het kleine aantal experimentele teksten kunnen we vooralsnog slechts voorzichtige uitspraken doen.

In de koffiekamer van vmbo-scholen mogen docenten dan soms zuchten over de leescapaciteiten van de vmbo-leerlingen, er klinken ook veel positieve geluiden. Met dit onderzoek worden juist die positieve geluiden onderstreept. Het lijkt erop dat de leescapaciteiten van vmbo-leerlingen dreigen te worden onderschat; ze willen namelijk best geschiedenis teksten lezen en ze zijn ook prima in staat om zo'n tekst te begrijpen, maar het helpt als die teksten bepaalde kenmerken hebben. Zo worden spannende teksten met een expliciete structuur en teksten waarmee je je makkelijk kunt identificeren hoger gewaardeerd, terwijl zakelijke en coherente teksten beter worden begrepen. Maar dat is nog maar het begin van de speurtocht naar het antwoord op de vraag welke tekstkenmerken bijdragen aan de kwaliteit van studieboekteksten op het vmbo.

Literatuurlijst

- Bos-Aanen, J., T. Sanders & L. Lentz, (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?* Stichting Lezen, Amsterdam.
- Degand, L., N. Lefèvre & Y. Bestgen, (1999). The impact of connectives and anaphoric expressions on expository discourse comprehension. *Document Design*, volume 1, pp. 39-51.
- Degand, L. & T. Sanders, (2002). The impact of relational markers on expository text comprehension in L1 en L2. Verschijnt in *Reading and Writing*.
- Harp, S. & R. Mayer, (1997). The role of interest in learning from scientific text and illustrations: on the distinction between emotional interest and cognitive interest. *Journal of Educational psychology*, volume 89,1, pp. 92-102.
- Hayer, M. & T. Meestringa, (1995). *Schooltaal als struikelblok: didactische wenken voor alle docenten*. Coutinho, Bussum.
- Levin, J., G. Angelin & R. Carney, (1987). On empirically validating functions of pictures in prose. In: D. Willows & M. Houghton (Eds.), *The psychology of language, volume 1: Basic research* (pp.51-86). Springer Verlag, New York.
- Mayer, R. & J. Gallini, (1990). When is an illustration worth ten thousand words? *Journal of Educational psychology*, volume 82, 4, pp. 715-726.
- McNamara, D., E. Kintsch & N. Songer, (1996). Are Good texts always better? Interaction of text coherence, background knowledge and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, volume 22, pp. 1-43.
- McNamara, D. & E. Kintsch, (1996). Learning from texts: effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, volume 22, pp. 24 - 288.
- Millis, K., A. Graesser & K. Haberlandt, (1993). The impact of connectives on the memory of expository texts. *Applied Cognitive Psychology*, volume 7, pp. 317-339.
- Paxton, R. (1997). "Someone with like a life wrote it": the effects of a visible author on high school history students. *Journal of Educational Psychology*, volume 89, 2, pp. 235 -250.
- Renninger, A., S. Hidi & A. Krapp, (Eds.) (1992). *The role of interest in learning and development*. Erlbaum, Hillsdale NJ.
- Sanders, T. (2001). Structuursignalen in informerende teksten. Over leesonderzoek en tekstadviezen. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, volume 23,1, pp. 1-21.
- Sanders, T. & L. Noordman, (2000). The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing. *Discourse Processes*, volume 29,1, pp. 37-60.
- Schnotz, W. & M. Bannert, (1999). Einflüsse der Visualisierungsform auf die Konstruktion mentaler Modelle beim Text- und Bildverstehen. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, volume 46, 3, pp. 217-236.
- Singer, M. (1990). *Psychology of language. An introduction to sentence and discourse processes*. Lawrence Erlbaum Ass, Hillsdale, N.J.

- Spooren, W., H. Hoeken & T. Sanders (1994). Tekstverwerking als functie van tekststructuur en tekstinteressantheid. In A. Maes, P. van Hauwermeiren en L. van Waes (red). *Perspectieven in taalbeheersings-onderzoek*, pp. 98-108. ICG, Dordrecht.
- Spooren, W., M. Mulder & H. Hoeken, (1998). The role of interest and text structure in professional reading. *Journal of Research in Reading*, volume 21, 2, pp.109-120.
- Tellegen, S. & M. Lampe, (2000) Leesgedrag van Vmbo leerlingen. Een profielschets. Stichting Lezen, Amsterdam.
- Thomassen, L., (2001). Leuker? Makkelijker? Beter? Een onderzoek naar de invloed van illustraties met een interpretatieve functie op tekstbegrip en waardering. Doctoraalscriptie, Universiteit Utrecht.
- Wade, S., W. Buxton & M. Kelly, (1999). Using think-alouds to examine reader-text interest. *Reading Research Quarterly*, volume 32,2, pp. 194-216.

Bijlage 1: Uitgebreide Analyse van de methodes

1.1 Opbouw van de methode

De methodes zijn overzichtelijk opgebouwd: de hoofdstukken en paragrafen zijn genummerd en ieder hoofdstuk heeft een aparte kleur. Daarnaast begint ieder hoofdstuk met een korte, vooruitwijzende inleiding. Ook de paragrafen, die niet langer zijn dan twee bladzijden, hebben zulke inleidingen.

De teksten in de methodes voor de basisberoepsgerichte leerweg zijn korter en ze hebben een groter lettertype dan de teksten in de methodes voor de theoretische leerweg. In de teksten voor de theoretische leerweg wordt dan ook meer achtergrondinformatie gegeven en er wordt dieper en uitgebreider op de stof ingegaan.

In de methodes wordt geen expliciet onderscheid gemaakt tussen de feitelijke leerteksten en de illustratieve, verhalende teksten. Alleen in *MeMo* is dit onderscheid wel gemaakt, door structureel de illustratieve tekst als intro-tekst aan te bieden en de leertekst in een aparte kolom weer te geven. *Tijdreis*, *Sfinx* en *Sporen* beginnen wel ieder hoofdstuk met een kort verhaal dat los van de “leertekst” gepresenteerd wordt, maar dat wel verband houdt met de inhoud van het hoofdstuk. In *Sporen* voor de theoretische leerweg is dit verhaal juist erg lang: twee of drie bladzijden.

Alle methodes (behalve *Bronnen*) sluiten hun hoofdstukken af met een verklarende begrippenlijst. Ook bieden *Sfinx* en *Sporen* aan het einde van ieder hoofdstuk een paragraaf aan waarin de stof uit het hoofdstuk kort samengevat wordt. In de methodes *Sfinx*, *Bronnen*, *MeMo* en *Sporen* is bij ieder hoofdstuk een paragraaf opgenomen waarin de stof uit het hoofdstuk geïntegreerd wordt met de praktische belevingswereld van de leerlingen. Deze integratie wordt bereikt door zinnen te gebruiken zoals:

Hoe zit het nu?

Tegenwoordig zijn er nog steeds organisaties die de ideeën zoals die van Hitler goed vinden. Wat moet hieraan gedaan worden?

1.2 Extra stof

In sommige methodes wordt extra verdiepingsstof aangeboden. Zo heeft *MeMo* een extra alinea per paragraaf waarin korte extra achtergrondinformatie wordt gegeven of dieper op de stof ingegaan wordt. In *Sporen* wordt deze extra stof in een aparte paragraaf aan het einde van ieder hoofdstuk aangeboden. *Sfinx* heeft een extra paragraaf per hoofdstuk, waarin bepaalde algemene vragen aan de orde gesteld worden die dieper op de stof ingaan. In *Tijdreis* sluiten de hoofdstukken af met een themaparagraaf; in deze paragraaf wordt een bepaald vraagstuk uit het hoofdstuk expliciet behandeld, bijvoorbeeld het thema “levensvragen” bij het hoofdstuk over geloof.

Bovendien zijn in *Tijdreis* een aantal kaders opgenomen, waarin expliciet een verband gelegd wordt met andere vakken. Dit is bijvoorbeeld te zien op bladzijde 162: *hoe zit dat bij Aardrijkskunde?* Waarin is uitgelegd hoe bij Aardrijkskunde met migratie omgegaan wordt en hoe die aanpak verschilt van de benaderingswijze die men bij Geschiedenis hanteert.

1.3 Onderwerpen

De onderwerpen die in de methodes behandeld worden, komen overeen met de voorgeschreven onderwerpen voor de basisvorming van het Vmbo. In de methodes voor de theoretische leerweg komen voor een deel wel andere onderwerpen aan bod dan in de methodes voor de basisberoepsgerichte leerweg.

1.4 Tekststructuur

De teksten in de methodes voor de basisberoepsgerichte leerweg zijn kort en bondig. De zinnen bevatten dan ook nauwelijks inbeddingen of nevenschikkingen, zoals te zien is in de volgende zin uit een tekst uit *Sfinx*, op bladzijde 79:

Hitler kon goed toespraken houden. Hij zei precies wat de mensen wilden horen.

Deze twee zinnen kunnen met bijvoorbeeld het voegwoord *en* tot één zin gemaakt worden waardoor de samenhang tussen de zinnen duidelijker wordt.

In de methodes voor de theoretische leerweg komen wel meer samengestelde zinnen voor, bijvoorbeeld in *Bronnen* op bladzijde 135:

Vrouwen kunnen moeilijker werk vinden en ze krijgen dikwijls veel minder betaald.

In *Sporen* voor de basisberoepsgerichte leerweg zijn de teksten extreem kort en bondig gemaakt: de zinnen van de teksten beginnen in *Sporen* namelijk steeds op een nieuwe regel. Hierdoor krijgen de teksten een opvallend staccato-karakter. Vergelijk bijvoorbeeld de volgende teksten uit *Sporen* en *MeMo*:

- 1.
 1. *Boutense bleek een dictator.*
 2. *Hij regeerde in zijn eentje.*
 3. *Hij liet zelfs mensen vermoorden.*
 4. *Boutense werd weer aan de kant gezet.*
 5. *Wanneer gaat het echt goed met Suriname?*
 6. *In Suriname telt ieder volk graag mee.*
 7. *Maar elkaar vertrouwen blijkt moeilijk.*
- (*Sporen* bladzijde 109)

2.

1. Na de Tweede wereldoorlog was de oorlogsschade in Nederland groot.
2. Voor de wederopbouw leende Nederland geld van de VS.
3. De regering bemoeide zich sterk met geldzaken.
4. De lonen moesten laag blijven.
5. De vakbonden waren het hiermee eens.
6. Want als de lonen laag waren, konden de Nederlandse producten goedkoop gemaakt worden.
7. Zo kon er veel verdiend worden.
8. Dit betekende ook meer werk.
9. In de jaren vijftig werden overal wegen aangelegd, fabrieken en woonwijken gebouwd.
10. Steeds meer mensen gingen in de stad wonen.

(MeMo, bladzijde 81)

Het valt ook op dat er in beide teksten grote structurele sprongen gemaakt worden. Het is daardoor lastig om te begrijpen hoe bepaalde zinnen met elkaar samenhangen. Zo is in de eerste tekst niet duidelijk wat het verband is tussen zin 6 en 7 en in tekst 2 is de samenhang van zin 9 met de voorgaande tekst niet helder. Die samenhang zou met structurexPLICITeringen duidelijk gemaakt moeten worden. Deze twee voorbeeldteksten zijn representatief voor de rest van de teksten in de vijf methodes: bondig en zonder veel structurexPLICITeringen.

Structuurmarkeringen

Er vallen een aantal dingen op aan de manier waarop de teksten samenhangend gemaakt zijn:

- Doordat de teksten in de methodes voor de basisberoepsgerichte leerweg vrij kort zijn, krijgen ze een opsommend karakter; de verschillende feitelijke onderdelen van een tekst worden achterelkaar opgesomd waardoor de onderliggende structuur vaak niet helemaal helder is. Zie bijvoorbeeld de tekst op bladzijde 83 van *MeMo*:

Er waren na de Tweede wereldoorlog veel kinderen geboren. Die waren in de jaren zestig rond de twintig. Er was geld voor iedereen en de lonen gingen omhoog. De jongeren kochten brommers, spijkerbroeken en lieten hun haar groeien. Ze hadden eigen muziek: popmuziek. Ze wilden zelf bepalen wat ze deden. Zo ontstond een jongerencultuur. De industrie ging veel geld verdienen aan de jeugd. De fabrieken maakten wat de jeugd vroeg. Veel jongeren waren het niet eens met hun ouders. In plaats van te trouwen gingen ze vaak samenwonen. Meisjes gingen spijkerbroeken dragen en de pil slikken. Steeds minder jongeren gingen naar de kerk. De jeugd luisterde niet meer naar de verzuilde Nederlandse radio-omroepen. Ze luisterden naar commerciële zenderschepen voor de kunst, zoals Veronica.

In deze tekst worden de verschillende veranderingen en kenmerken van de jeugd opgesomd, maar het is niet helder hoe deze verschillende onderdelen met elkaar samenhangen: is het een droge opsomming, of is er sprake van een causaal of temporeel verband? Structuurmarkeringen hadden deze verwarring kunnen voorkomen.

Het valt dus op dat de meeste teksten in de methodes opvallend weinig structuurmarkeringen bevatten, terwijl een structuurmarkering in veel gevallen de tekst duidelijker gemaakt zou hebben. Er zijn in de methodes echter ook veel voorbeelden van teksten te vinden waarin de uitgevers de structuur wel geëxpliciteerd hebben. Zie bijvoorbeeld de tekst uit *Sfinx*, op bladzijde 43:

De oorzaken van de Eerste Wereldoorlog

Met de moordaanslag in Sarajevo begon de Eerste Wereldoorlog (1914-1918). Er waren enkele oorzaken:

- *Er waren spanningen tussen de grote landen*
- *De grote landen maakte ruzie met elkaar over de koloniën in Afrika*

De zin *er waren enkele oorzaken* geeft aan dat de structuur van deze tekst causaal is. De oorzaak-gevolgrelatie wordt hier dus expliciet gemaakt in een opsommingstructuur.

Maar ook als er wel structuurmarkeerders gebruikt worden, blijft het vaak lastig de samenhang in de tekst te begrijpen zoals in de tekst uit *Bronnen* op bladzijde 65:

1. *De VS willen Europa helpen om de schade van de WO II te herstellen.*
2. *De Amerikaanse minister Marshall bedenkt daarom een plan, het zogenaamde Marshallplan.*
3. *De VS sturen geld, voedsel, bouwmaterialen en machines.*
- ...
4. *In de Oost-Europese landen komen communistische regeringen, net als de Sovjet-Unie.*
5. *Deze landen kiezen de kant van Moskou.*
6. *In ruil daarvoor krijgen ze economische hulp.*
7. *De VS en de Sovjet-Unie hebben dus niet alleen kernwapens.*
8. *Ze hebben ook veel bondgenoten.*
9. *Het zijn echte supermachten geworden.*

In bovenstaande tekst is zin 3 een invulling van zin 2, maar dit blijkt niet echt uit de tekst. Door *dat houdt in* toe te voegen, zou het verband al duidelijker worden. Zin 7 en 8 vormen samen een tegenstelling, maar deze is uit elkaar getrokken doordat de zin in tweeën gedeeld is. Een toevoeging van *maar* voor zin 8 zou de samenhang duidelijker maken. Tenslotte is het onduidelijk hoe zin 9 samenhangt met de vorige zinnen.

In de methodes voor de theoretische leerweg zijn de zinnen minder geforceerd kort gehouden waardoor de structuur vaak helderder is en de zinnen meer samenhangen. Ook is de structuur vaker geëxpliciteerd, zoals in de tekst uit *Bronnen* op bladzijde 90:

Er worden nog niet veel ingrijpende maatregelen genomen behalve tegen de Joden. De rest van de Nederlanders kan ongeveer zo blijven leven als ze gewend is. Zo wil de bezetter het vertrouwen van de Nederlanders winnen. Inderdaad is er in het begin niet veel verzet tegen de bezetter. Want veel mensen geloven dat Duitsland voorlopig de baas zal blijven in Europa. Daarom lijkt het ze het beste om zich aan te passen aan de nieuwe situatie.

- Het valt op dat in de methodes causale verbanden minder geëxpliciteerd worden dan temporele en opsommende verbanden. De woorden, *toen, en, bijvoorbeeld, daarna, ten eerste, toch, maar* en *ook* komen dan ook vrij veel voor. Zie bijvoorbeeld de volgende tekst uit *Sporen* op bladzijde 31:

*Duitsland
Ook in Duitsland was de crisis erg.
Een kwart van de Duitsers leefde in armoede.
Er waren meer dan 5 miljoen werklozen.
Dat was in 1932.
Toen kwamen er net verkiezingen.
Hitler wilde graag aan de macht komen.
Hij beloofde betere tijden.*

- In *Tijdreis* valt op dat de samenhang in de tekst gecreëerd wordt door veel woorden te herhalen. Bezie bijvoorbeeld de tekst op bladzijde 30:

De farao kon natuurlijk het land niet in zijn eentje besturen. De farao regeerde samen met de ambtenaren. Ambtenaren zorgden ervoor dat de mensen naar de beslissingen van de farao luisterden. Zij haalden belastingen op die de boeren moesten betalen. De belasting was een deel van de oogst.

- Ook zijn er kopjes in de methodes te vinden waarin de structuur van de tekst geëxpliciteerd wordt, bijvoorbeeld in *Tijdreis*:

*Welke problemen hebben jager- verzamelaars? (bladzijde 26)
Welk gevolg had de overstroming van de Nijl voor de boeren? (bladzijde 28)*

In het eerste kopje wordt verwezen naar een oorzaak-gevolgstructuur en in het tweede kopje naar een probleem-oplossingstructuur.

Samenvattend kunnen we stellen dat in de methodes voor het Vmbo de teksten kort en bondig gehouden zijn wat ten koste gaat van de doorzichtigheid van de structuur. In veel teksten is wel geprobeerd de tekststructuur te expliciteren, maar werd de tekst daar niet meer samenhangend van.

Hoofdgedachtes

In alle methodes wordt de hoofdgedachte van de tekst geëxpliciteerd in de inleidingen die bij de paragrafen en bij de hoofdstukken opgenomen zijn. Dit gebeurt voornamelijk door middel van vragen waarop in de tekst een antwoord gegeven wordt. Zie bijvoorbeeld in *MeMo* op bladzijde 78:

Dit hoofdstuk gaat over de snelle veranderingen in West Europa.

We gaan die bekijken aan de hand van de situatie in Nederland. De vraag van dit hoofdstuk is: hoe veranderde de Nederlandse samenleving na 1945?

In *Bronnen* staat de hoofdvraag niet alleen in de inleidingen, maar is de hoofdvraag ook geformuleerd als ondertitel bij de paragraaftitels. Zie bijvoorbeeld op bladzijde 98:

Rechtspraak

Wat gebeurt er bij een civiele procedure?

En op bladzijde 60:

De Nederlanders na 1945

Hoe denken de Nederlanders na de oorlog over de Duitsers?

Tussenkopjes en titels

Alleen *MeMo* heeft geen tussenkopjes. In de rest van de methodes zijn de paragrafen opgedeeld in korte tekstblokken van niet meer dan 15 regels, voorzien van een informatief of motiverend kopje. Voorbeelden van informatieve kopjes zijn onder anderen te vinden in *Sfinx*:

Een nieuw bestuur (bladzijde 61)

Suriname wordt onafhankelijk (bladzijde 104)

Voorbeelden van motiverend kopjes zijn bijvoorbeeld:

Vergif wordt je verdiende loon, de slaven in Suriname. (Sfinx bladzijde 46)

De belangrijkste man van de eeuw? (Sfinx bladzijde 78)

Vrijgelaten of in de steek? (Sfinx bladzijde 105)

Nederland, regenboog (Sporen bladzijde 116)

Zwoegen voor de blanken (Sporen bladzijde 104)
In het geheim (Sporen bladzijde 131)

Soms zijn de kopjes of titels stellend en soms vragend geformuleerd, zoals in de volgende voorbeelden:

De VOC (Tijdreis bladzijde 110)
Helpen straffen? (Sfinx bladzijde 18)
Bij welke zuil hoor jij? (Sporen bladzijde 74)

Vragende kopjes en titels werken ook motiverend. Je wordt nieuwsgierig naar de verdere inhoud van de paragraaf, je wilt graag weten over welke straf het gaat en bij welke zuil je zou horen.

In de methodes is niet altijd geheel duidelijk waar de kopjes naar verwijzen. Onduidelijke kopjes zijn bijvoorbeeld te vinden in *Sporen: ideaal* (bladzijde 23), *aanpakken*, (bladzijde 60) of *het gezicht* (bladzijde 140). Dit zijn voorbeelden van titels die vraagtekens bij de lezers kunnen oproepen: wat is er zo ideaal? Wat moet er aangepakt worden en welk gezicht wordt er bedoeld?

1.5 Moeilijkheid

De teksten in de methodes voor de basisberoepsgerichte leerweg bevatten weinig abstracte begrippen (zoals *macht*), moeilijke woorden (zoals *producent*) of niet dagelijkse gebruikte en onbekende termen (zoals *invasie*). Als de moeilijke termen in de methodes tot de verplichte leerstof behoren, zijn ze in alle methodes vetgedrukt en worden ze in de tekst zelf uitgelegd, bijvoorbeeld in *MeMo* op bladzijde 81:

*De Nederlandse samenleving was verdeeld in verschillende groepen. Die noemen we ook wel **zuilen**. Hierin zaten mensen met dezelfde ideeën over politiek of godsdienst. Dit noem je **verzuiling**.*

Ook in *Tijdreis* komen voorbeelden voor van teksten waarin de moeilijke termen in de tekst zelf uitgelegd worden (zie bladzijde 130):

De meeste mensen wonen in steden. Door de industriële revolutie is de agrarische samenleving veranderd in een industriële samenleving. Met een industriële samenleving bedoelen we een samenleving waarin de meeste goederen met machines worden gemaakt en de meeste mensen in steden wonen.

In alle methodes behalve *Bronnen* worden de abstracte en moeilijke begrippen kort omschreven in de begrippenlijsten waarmee ieder hoofdstuk afsluit.

Jaartallen zijn ook een soort abstracte begrippen. Een jaartal is immers lastig te interpreteren als je weinig besef van chronologie en tijd hebt, zoals veel Vmbo-leerlingen. In de ene methode komen meer jaartallen voor dan in de andere methode. Zo wordt in *Bronnen* en *Sporen* alleen een jaartal genoemd als het echt noodzakelijk is, terwijl in *Sfinx* veel jaartallen vermeld staan, zie bijvoorbeeld op bladzijde 41:

Tussen 1830 en 1848 werd het opnieuw onrustig in Europa.

Als er jaartallen in de teksten staan, wordt daar echter weinig nadruk opgelegd, en ook in de opdrachten worden de jaartallen nauwelijks bevraagd. Bovendien zijn in alle methodes tijdbalken opgenomen waarop de jaartallen in het geheel geplaatst kunnen worden.

1.6 Betrokkenheid van de lezer

De teksten in de methodes voor de beide leerwegen zijn over het algemeen zakelijk en feitelijk geformuleerd, waardoor de afstand tussen de lezer en de tekst vrij groot is. Zie bijvoorbeeld de volgende tekst:

...
In de jaren daarna werd er hard gewerkt. Het doel was om van Nederlands Indië een welvarende kolonie te maken. Dat lukte en de Nederlanders maakten grote winsten. Vooral de handel in koffie, thee en rubber leverde veel geld op. (Bronnen, bladzijde 86)

Of in *Sporen*, bladzijde 70:

Zelf kiezen
*Veel jongeren vonden die luxe maar niets.
Ze waren het dan ook niet eens met hun ouders.
Daarom kwamen ze in verzet.*

Deze teksten worden in de verleden tijd, vanuit een alwetende verteller geformuleerd. Er worden alleen feiten gepresenteerd, die ver van de lezer af blijven staan. Ze zijn gebeurd en worden slechts medegedeeld. Er zijn echter ook teksten waar elementen aan toegevoegd zijn, om de feitelijke stof op te fleuren en de lezer bij de tekst te betrekken. Zo zijn in de methodes negen tekstingrepen gebruikt om de afstand tussen de lezer en de tekst te verkleinen:

1. Door fictieve personages toe te voegen.

In de teksten worden fictieve personages ten tonele gevoerd die de tekst opfleuren en die een context kunnen bieden bij de feitelijke leerstof. De personages worden zowel in het ik-perspectief als het zij-perspectief neergezet. Omdat de lezer informatie krijgt over de gedachten en gevoelens van een personage, heeft hij de mogelijkheid om mee te leven met de personages. Hierdoor komt hij dichterbij de tekst te staan. In *Bronnen*

worden deze fictieve teksten als historische tekstbronnen weergegeven. In *Sporen*, *Sfinx* en *Tijdreis* lopen deze teksten soms door de feitelijke leertekst heen en in *MeMo* zijn het de intro-teksten, die los van de leertekst staan. Bijvoorbeeld op bladzijde 80 van *MeMo*:

Intro

Joke liep snel van school naar huis. Ze was vandaag jarig. Veertien was ze geworden. Ze had een nieuwe jurk gekregen... Jaap haar oudste broer kwam wat vroeger thuis van zijn werk. Vanavond moest hij naar een cursus. Hij kon dus niet meedoen met mens-erger-je-niet. Dat was jammer, vond Joke. Maar het was wel leuk dat hij speciaal voor haar eerder thuiskwam.

In deze tekst kan de lezer met Joke meeleven, hij krijgt immers informatie over haar gedachten en gevoelens.

In *Sfinx* komen ook veel voorbeelden voor van verhalen met fictieve personen. Deze fictieve personen hebben echter wel een verband met de historische werkelijkheid uit de tekst, zie bijvoorbeeld de tekst op bladzijde 31:

De blote, koude koningin

Op een koude winterdag stond de koningin bloot in de slaapkamer te wachten op een hemd. Ik had het opgevouwen, maar ik mocht het nog niet geven. Dat moest de hertogin doen. Maar toen kwam de gravin binnen. De gravin was belangrijker dan de hertogin. Dus mocht de gravin het hemd aan de koningin geven. Ondertussen stond de koningin nog steeds bloot in de koude kamer. Ze had het koud. Dat zag de gravin ook en ze trok de koningin snel het hemd aan.

Met deze tekst wordt geïllustreerd hoe de mensen 300 jaar geleden aan het hof leefden. De lezer kan met de ik-persoon meeleven doordat hij informatie krijgt over de belevingen van de personen en ondertussen leert de lezer feiten over het verleden. In *Sfinx* zijn veel teksten te vinden die wel vanuit een zakelijke vertelperspectief geformuleerd zijn, maar waarbij je als lezer op hetzelfde moment meevoelt en meedenkt met een personage, bijvoorbeeld in de tekst op bladzijde 78:

Hitler had geen leuke jeugd. Tijdens de eerste Wereldoorlog zat hij in het Duitse leger. Hij vond dat de mooiste tijd van zijn leven. In de oorlog werd Hitler een felle nationalist. Toen de oorlog in 1918 afgelopen was, kon hij maar niet begrijpen dat Duitsland de oorlog had verloren. Na de oorlog richtte Hitler de nazi-partij op. In 1923 probeerde Hitler de macht te grijpen door een staatsgreep. Die mislukte. (...) Hitler droomde van een grote oorlog om Duitslands nederlaag te wreken.

De onderstreepte zinnen geven de gedachten en gevoelens van Hitler weer, hoewel we niet zeker weten of deze weergave op de letterlijke waarheid berust. Ook in *Sporen* komen teksten voor waarin een fictief personage wordt geïntroduceerd, zie bijvoorbeeld de tekst op bladzijde 90:

Rechtbank

Peter moet voor de rechter komen.

Hij is nu de verdachte.

De rechter bekijkt welke straf Peter krijgt.

Je ziet het op de afbeelding hiernaast.

De rechter zit in het midden.

Zij luistert naar de officier van justitie.

Die vertelt wat Peter gedaan heeft.

Ook noemt de officier een straf.

Peter heeft een advocaat.

Die advocaat helpt Peter.

Hij zegt dat de straf veel te zwaar is.

Ook legt hij uit waarom hij dat vindt.

In deze tekst wordt aan de hand van het fictieve personage Peter uitgelegd hoe de rechtbank werkt. De fictieve teksten in de methodes hebben een nauw verband met stof en worden meestal als tekstbron behandeld: in het werkboek worden er vragen over gesteld.

2. Door (historische) personages sprekend op te voeren.

Dit gebeurt vooral in *Tijdreis* en *Sfinx*:

Patricia en Achmed

“Vader,” zegt Patricia langzaam en duidelijk. “bemoei je niet met mijn leven. Ik weet dat moeder en jij het niet met mij eens zijn. Maar ik trouw toch met de man van wie ik hou”.

“Maar hij is een Turk! Je weet toch dat je die lui nooit kunt vertrouwen? Misschien heeft hij wel een vrouw en zes kinderen in Turkije!” “Ik ken Achmed” zei Patricia. “Hij houdt van mij en hij bedriegt mij niet. Sorry voor jullie dat ik niet met een figuur als Jan ga trouwen. Laat mij gelukkig zijn vader!” (Sfinx bladzijde 50)

In de onderstaande tekst uit *Sfinx* worden de personages sprekend opgevoerd in een tekst met historische feiten, zodat de lezer iets over de geschiedenis leert, maar niet op een droge en opsommende manier (*Sfinx*, bladzijde 38):

Dit nooit meer!

In Wenen was het in 1815 feest. De Europese leiders dansten en dronken. Ze hadden Napoleon verslagen. Dat was gebeurd bij het Belgische plaatsje Waterloo. De leiders wilden nooit meer zo'n grote oorlog. Ze riepen: “Dit nooit meer!”

3. Door de feiten uit het verleden als een verhaal te presenteren.

In deze teksten worden personages opgevoerd die echt geleefd hebben. Vooral in *Sfinx* en *Tijdreis* komen dit soort teksten voor:

De laatste doodstraf

De Beul Dirk Janssen verrichtte de laatste executie op 31 oktober 1860. Hij moest toen Johannes Nathan in Maastricht ophangen. Nathan had zijn schoonmoeder vermoord. Daarom was hij ten dood veroordeeld. Om half tien op die dag verliet Nathan de gevangenis van Maastricht. Naast hem liep een priester, voor hem liep Dirk Janssen. De politie zorgde voor bewaking.
(Sfinx bladzijde 19)

Het eerste deel van deze tekst bestaat uit feiten. Dat Nathan om half tien de gevangenis verliet en naast een priester liep, maakt het verhaal levendiger. Maar deze toevoegingen zijn niet noodzakelijk voor de feitelijke informatie.

In *Tijdreis* komen veel teksten voor waarin de feiten of begrippen met een verhaal verweven zijn, zoals bijvoorbeeld op bladzijde 73:

Dicht bij huis

Mannen met lange gewaden liepen door de straten, op weg naar een oud gebouw in een oude straat. Van buiten kon je niets bijzonders zien. Alleen een bord met vreemde lettertekens. Joost snapte er niets van. Hoe je ook keek, je kon er niets van lezen. Elke vrijdag kwamen er mannen en jongens naartoe. Wat ze precies deden, wist Joost ook niet. Het waren gewoon mannen uit de buurt: de slager, de groenteman, en nog en paar mensen...

In deze tekst wordt Joost, een fictief personage, gebruikt om iets uit te leggen over de gebruiken van de Islam. De lezer kan met Joost meedenken en voelen waardoor de afstand tussen de tekst en de lezer verkleint. Ook in *Sfinx* worden feiten en fictie in één tekst aangeboden, waarbij de personages zelfs sprekend opgevoerd worden (zie bladzijde 24):

“Oma, wat is Liberaal?” Petra had het woord op de televisie gehoord. “Een liberaal is iemand met bepaalde ideeën over de politiek. Voor een liberaal is vrijheid het belangrijkste. En liberale boer vindt dat hij zelf mag weten wat hij met zijn koeien zal doen.

Hier wordt het woord *liberaal* uitgelegd aan de hand van een gesprek tussen oma en Petra, twee fictieve personages. Op deze manier leert de lezer wat liberaal is zonder dat dit woord droog en saai uitgelegd hoeft te worden. In *Sfinx* komen veel van dit soort teksten voor.

Sommige methodes beginnen structureel ieder hoofdstuk met een fictief element. In *Tijdreis* bijvoorbeeld, begint ieder hoofdstuk met een kort verhaal dat echter wel verband houdt met de stof. Ook in *Sporen* beginnen de hoofdstukken met een verhaaltje waarin heel duidelijk een link gelegd tussen het verleden en het heden. Deze verhalen zijn dus niet zomaar fictief. In *Sporen* voor de theoretische leerweg begint ieder hoofdstuk met een zeer lang fictief of historisch verhaal van ongeveer twee of drie bladzijden, dat zeer duidelijk verband houdt met de stof uit het hoofdstuk. Bijvoorbeeld een deel uit het dagboek van

Anne Frank bij het hoofdstuk over de Tweede Wereldoorlog.

4. Door de lezer (direct) aan te spreken.

Deze aansprekingen komen het meeste voor in de hoofdstukken waarin het verleden met het heden in verband gebracht wordt, bijvoorbeeld in *MeMo* op bladzijde 98:

Jij hebt dit jaar zin om naar Spanje op vakantie te gaan. Je ouders gaan liever naar Frankrijk. Je broer blijft liever in Nederland. Je kunt er net zo lang over praten tot je het eens bent. Dat kan lang duren! Je ouders kunnen ook zeggen: "geen gezeur, wij beslissen". Een derde mogelijkheid is dat jullie gaan stemmen. Het land met de meeste stemmen wint dan.

Of op bladzijde 19 in *Sfinx*:

...
Veel mensen vinden dat er nu iets te veel aan de verdachte wordt gedacht. Ze vinden dat de slachtoffers vergeten worden. Ze vinden dat er veel zwaardere straffen moeten komen. Vind jij dat ook?

Ook in *Tijdreis* wordt de lezer zo nu en dan aangesproken:

Zoals je weet heetten zij regenten. (bladzijde 113)
Je zou dus kunnen zeggen dat niet alle veranderingen een vooruitgang waren. (bladzijde 130)
Kijk maar eens om je heen... (bladzijde 130)

Ook wordt de lezer aangesproken in de vooruitwijzende inleidingen, zoals bijvoorbeeld op bladzijde 33 van *Bronnen*:

In dit hoofdstuk ga je onderzoeken hoe Rusland verandert na de revolutie in 1917.

In de aparte paragrafen waarin een link tussen het heden en verleden gelegd wordt, komen veel directe aansprekingen voor, bijvoorbeeld op bladzijde 214 van *Sporen*:

Als je op een bromfiets rijdt, moet je een helm op... Het is dus behoorlijk stom om geen helm te dragen op een bromfiets, maar... moet je dat dan eigenlijk ook niet zelf maar weten? ... Het is behoorlijk stom om dat soort dingen te doen, maar als je het tóch wilt doen, moet je het zelf maar weten. Je bent gewaarschuwd.

5. Door vragen te stellen in titels, kopjes en in de tekst zelf.

In alle methodes komt vragen voor in de kopjes en titels en in de tekst zelf, zie bijvoorbeeld in de tekst op bladzijde 9 van *Sfinx*:

Worden de regeringsplannen wel eens niet aangenomen?

Deze vraag had de lezer zichzelf kunnen stellen. In de rest van de tekst wordt de vraag beantwoord.

6. Door direct te verwijzen naar het bekende leven van de lezer en naar zijn eigen omgeving. Dit gebeurt in de paragrafen waar een expliciete link gelegd wordt tussen het heden en het verleden. Vooral in *Bronnen* en *Sporen* komen die paragrafen veel voor. Zie bijvoorbeeld de tekst in *Bronnen* op bladzijde 83:

Hoe zijt het nu?

In de jaren tachtig is er op het gebied van de emancipatie van de vrouw al veel bereikt. Maar nog niet genoeg. Tegenwoordig is het in de wet allemaal keurig geregeld, of dat in de praktijk ook zo is, kan je het beste zelf beoordelen.

7. Door tekstbronnen toe te voegen die de stof illustreren. Tekstbronnen kunnen als krantenbericht, of als citaat, dagboekfragment, brief of toespraak geformuleerd zijn, zie bijvoorbeeld in *Bronnen*, op bladzijde 71:

Wij willen de crisis over Cuba zo snel mogelijk stoppen. Niet alleen het Amerikaanse volk wenst vrede, ook het volk van de Sovjet Unie. De Sovjetregering heeft bevel gegeven de raketten van Cuba terug te brengen naar de Sovjet-Unie.

(Nikita Chroesjtsjov, leider van de Sovjetunie, deel van een brief aan president Kennedy, 28 oktober 1962; bewerkt).

Of in *Sfinx* op bladzijde 92; Een toespraak van minister Malenkow:

De slaven van Amerika

Rusland wil democratie en vrede. Ze werkt samen met alle vredelievende volkeren. De Amerikaanse kapitalistische bedrijven hebben invloed gekregen in Europa en Azië. Nu maken zijn de verzwakte landen van Europa en de koloniën tot slaven. De Amerikanen bereiden een nieuwe oorlog tegen Rusland voor. Ze zeggen dat ze tegen het communistische gevaar vechten.

8. Door de tekst in de tegenwoordige tijd te formuleren.
In een tekst die in de tegenwoordige tijd geschreven is, staat de lezer dichterbij de tekst. Het lijkt immers alsof de stof plaats vindt op het moment dat de lezer het leest. In alle methodes zijn de zakelijke stukjes tekst in de verledentijd geformuleerd. Alleen in *Bronnen* is er voor gekozen om de zakelijke tekst in de tegenwoordige tijd te schrijven; zie bijvoorbeeld de tekst op bladzijde 60:

Nederland en Duitsland zijn weer bevriende landen. Na de oorlog werken Duitsland en Nederland al snel weer samen. Al in 1955 is Duitsland zelfs het belangrijkste handelsland voor Nederland.

In de inroteksten in *MeMo* wordt de tegenwoordige tijd afgewisseld met de verledentijd, zoals op bladzijde 104:

Vrachtwagenchauffeurs zijn vaak lang van huis. Ze rijden soms dwars door Europa. Vaak moesten ze lang bij de grenzen wachten voordat ze erover mochten. De landen die lid zijn van de Europese Unie, wilden dat veranderen. Als je samen afspreekt dat vrachtwagenchauffeurs en treinen snel lang de douane mogen, kan er goedkoper handel gedreven worden.

Wanneer de teksten een link leggen tussen het nu en het toen, zijn ze in alle methodes vaak in de tegenwoordige tijd geschreven, bijvoorbeeld op bladzijde 130 van *Tijdreis*:

Kijk maar eens om je heen
In de wereld waarin wij leven wordt bijna alles wat wij gebruiken door machines gemaakt. Wij kunnen ons bijna niet voorstellen dat er ooit een tijd was waarin de mensen alles met de hand maakten. En dat je wel vier dagen onderweg was als je van Groningen naar Den Haag wilde reizen. Een paard was toen het snelste vervoersmiddel! Er is dus veel veranderd.

Ook de hoofdstukken over de recente politiek bevatten in alle methodes tekstdelen die in de tegenwoordige tijd geschreven zijn.

9. Door verlevendigende en spannende details toe te voegen, zoals bijvoeglijke naamwoorden. Vooral in *Tijdreis* komen veel sensationele details voor, zie bijvoorbeeld de tekst op bladzijde 73:

Sommige mensen hadden wekenlang gereisd. In vliegtuigen, die met draadjes aan elkaar hingen. Met oude auto's die met veel lawaai en weinig snelheid over de slechte wegen reden. In bussen, oude rammelkasten met veertig zitplaatsen... Miljoenen mensen op weg naar één doel: een bijzondere plek in de stad Mekka in Saoedi-Arabië.

1.7 Vormgeving

Op iedere dubbele pagina van alle methodes staan vijf of meer kleurrijke bronnen. Deze bronnen bestaan uit illustraties en tekstbronnen (zoals toespraken, citaten, krantenberichten, brieven en dagboekfragmenten). Vooral in *Bronnen* komen erg veel tekstbronnen voor.

De illustraties hangen in alle methodes nauw samen met de tekst. Ze verduidelijken de tekst. Bij een tekst over de slavernij, zie je bijvoorbeeld slavendrijvers boos een slaaf toespreken waarnaast een andere slaaf hard aan het werk is.

In de methodes bestaan de meeste illustraties uit foto's. Alleen in *Sfinx* en *Tijdreis* komen ook kleurentekeningen voor (zie bijvoorbeeld in *Sfinx* op bladzijde 47). In *Bronnen* zijn meer strips, tekeningen, cartoons, spotprenten en schetsen opgenomen dan in de andere

methodes. In alle methodes komen bij ieder hoofdstuk landkaarten voor. Ook zijn vooral in *MeMo* en *Bronnen* veel grafieken en tabellen opgenomen.

Op de illustraties staan meestal mensen afgebeeld die actief bezig zijn. In *Tijdreis* zijn ook een aantal passieve illustraties opgenomen, zoals bijvoorbeeld de afbeelding van een gebouw of beeld. Bovendien zijn de meeste illustraties actueel als de onderwerpen zich daarvoor lenen.

1.8 Werkboek

In de werkboeken moeten de leerlingen voornamelijk illustraties en tekstbronnen interpreteren, verklaren en er hun mening over formuleren. Verder bevatten de werkboeken voornamelijk voorgestructureerde vragen over de teksten, zoals:

Lees bron 19. Een pelgrim maakt een tocht om na te denken. Waar denkt hij volgens deze tekst vooral over na? Wat is het.....van mij leven.

De leerlingen hoeven bij de voorgestructureerde opdrachten alleen maar de juiste zin of het juiste woord in te vullen op de stippellijn. Veel vragen zijn multiple choicevragen: de leerlingen moeten een hokje aankruisen, een woord of zin uit een rij selecteren, of zinnen in de goede volgorde plaatsen.

Er worden veel inzichts-menings- en begripsvragen gesteld. In de werkboeken ligt de nadruk dus duidelijk niet op de feitelijke kennis. Ook zijn er veel doe-opdrachten in de werkboeken opgenomen: de leerlingen moeten een plaatje inkleuren, een schema invullen, een verslag of samenvatting schrijven of een klein onderzoekje in hun eigen omgeving doen.

Bijlage 2: Gesprekken met uitgevers en docenten

2.1 Opbouw van de methode

Uitgevers

Een heldere opbouw is volgens de uitgevers belangrijk op het Vmbo. Deze heldere opbouw hebben de uitgevers bereikt door hoofdvragen in de titel en inleiding van de paragrafen te expliciteren. Bovendien hebben de uitgevers voor overzichtelijkheid gezorgd, door de teksten en de illustraties die bij elkaar horen, ook daadwerkelijk bij elkaar te zetten en de opbouw door de hele methode heen consequent gelijk te houden.

De uitgevers denken dat Vmbo-leerlingen moeite hebben met bladeren. Daarom hebben de uitgevers van Bronnen en Sporen geen begrippenlijsten opgenomen en zo weinig mogelijk verwezen naar opdrachten of teksten op andere bladzijden. De uitgever van Sporen heeft er bewust op gelet de tekst stap voor stap aan te bieden: in het ene tekstblok komt de oorzaak aan bod, het gevolg komt in het andere tekstblok aan de orde.

Docenten

De docenten vonden een heldere opbouw en structuur heel belangrijk voor een Vmbo-leerling. Duidelijke kopjes en titels en pakkende hoofdvragen kunnen daarbij helpen. De opbouw van de methode moet het hele boek door hetzelfde zijn want dat geeft de leerlingen houvast. Dan weten ze wat ze moeten doen en wat ze moeten leren. Aangezien de docenten ook ervaren hebben dat het voor Vmbo-leerlingen moeilijk is om te bladeren, vinden ze dat de informatie bij elkaar moet staan in een leerboek, het liefst met de vragen erbij.

2.2 Tekststructuur

Een aantal van de docenten geeft ook Nederlands aan het Vmbo. Volgens hen leren Vmbo-leerlingen tijdens de lessen Nederlands een leesstrategie aan waarmee ze de hoofdgedachte van de tekst kunnen identificeren. Hierbij leren ze te letten op kopjes, titels en de (al dan expliciet gemaakte) structuur van de tekst. Verder leren de leerlingen de globale structuur *inleiding-kern-slot*, van de tekst kennen. Ook worden de leerlingen tijdens de Nederlandse lessen getraind in het interpreteren van signaalwoorden zoals *doordat, tenzij, vervolgens*. Na een jaar zijn de leerlingen vrij goed in staat verbanden te interpreteren en de kern uit een tekst te halen, mits de tekst helder opgebouwd is en een goede onderliggende structuur heeft. Helaas blijkt uit ervaringen van de docenten dat de leerlingen niet in staat zijn deze verworven vaardigheden ook buiten de lessen Nederlands toe te passen.

Hoofdvragen

Uitgevers

Alle uitgevers hebben voor een duidelijke tekststructuur gekozen omdat ze denken dat daardoor het tekstbegrip van de leerlingen zal verbeteren. Zo is er in alle methodes voor

gekozen de hoofdvragen in de inleiding en kopjes te expliciteren. De leerlingen weten dan wanneer ze de tekst begrepen hebben: als ze een antwoord kunnen geven op de hoofdvraag.

Ook vonden de uitgevers het belangrijk de leerlingen te laten oefenen met het vinden van hoofdvragen. Daarom hebben alle uitgevers over ieder hoofdstuk een opdracht in het werkboek opgenomen waarin de hoofdvraag expliciet bevestigd wordt.

Docenten

Volgens de docenten is het goed om de structuur op te hangen aan expliciete hoofd- en deelvragen. Hierdoor zou de tekst volgens hen duidelijk en overzichtelijk worden.

Tussenkopjes

Uitgevers

De uitgevers hebben geen bepaald beleid wat betreft de formulering van tussenkopjes. De ene keer wordt een tussenkopje vragend geformuleerd, de andere keer stellend. De uitgevers hebben wel allemaal geprobeerd tussenkopjes te verzinnen die aansluiten bij de tekst. Ook hebben ze motiverende en informatieve tussenkopjes elkaar afgewisseld om de tekst te verlevendigen. In *MeMo* zijn geen tussenkopjes opgenomen, omdat die teveel tekstruimte in zouden nemen.

Docenten

De docenten hebben geen intuïties over het effect van de formulering (vragend of stellend, motiverend of informerend) van een kopje op de tekstwaardering en het tekstbegrip van Vmbo-leerling.

In de lessen Nederlands worden de Vmbo-leerlingen volgens de docenten Nederlands getraind in het onderscheiden van hoofd- en bijzaken. Ook leren de leerlingen letten op kopjes en expliciete hoofdvragen. De docenten Nederlands moedigen het dan ook aan dat de methodes proberen de opbouw en structuur te verhelderen door gebruik te maken van expliciete hoofdvragen en kopjes.

De docenten vinden tussenkopjes die de structuur expliciteren heel nuttig voor het tekstbegrip van Vmbo-leerlingen. De kopjes helpen hen immers om de structuur te doorzien. Wel waarschuwen de docenten ervoor dat het lang kan duren voor een Vmbo-leerling zelfstandig kan werken met kopjes en hoofdvragen.

Signaal- en verwijswaarden

Signaalwoorden zijn woorden die de onderliggende structuur in een tekst expliciteren. Ze geven als het ware een signaal waardoor de lezer weet hoe hij bepaalde zinnen met elkaar in verband moet brengen. Voorbeelden van signaalwoorden zijn: ten eerste, ten tweede,

samenvattend, daarentegen, concluderend. Maar ook voegwoorden zoals dus, en, daarom, want en omdat kunnen een signaalfunctie vervullen.

Voorbeelden van verwijswaarden zijn hij, het, dit, deze en dat. Deze woorden verwijzen naar een eerder genoemd object in de tekst.

In de lessen Nederlands leren Vmbo-leerlingen stap voor stap om met signaalwoorden en verwijswaarden om te gaan. Na twee jaar zijn ze volgens de docenten Nederlands redelijk in staat om signaalwoorden in een tekst goed te interpreteren.

Uitgevers

Over het gebruik van signaal- en verwijswaarden verschillen de meningen van de uitgevers. Zo heeft de uitgever van *Sporen* de signaalwoorden vermeden om twee redenen. Ten eerste omdat signaalwoorden te abstract zouden zijn, ze verwijzen immers naar een structuur en niet naar een concreet ding in de werkelijkheid. Ten tweede vond deze uitgever dat de onderliggende tekststructuur zo geformuleerd moet zijn, dat de leerlingen de tekst ook zonder de signaalwoorden moeten kunnen begrijpen. De uitgever van *MeMo* heeft de signaalwoorden wel in de teksten opgenomen. Wanneer zo'n signaalwoord echter te abstract zou kunnen zijn, wordt het in het werkboek uitgelegd. Volgens de uitgever van *MeMo* leren de leerlingen op deze manier goed om met de signaalwoorden om te gaan en ze te interpreteren.

De uitgevers van *Bronnen* en *Sfinx* vinden dat signaalwoorden niet vermeden moeten worden in de teksten. De docent kan immers altijd de onduidelijke woorden of verbanden toelichten in de les. Een tekst zonder signaalwoorden komt volgens deze uitgevers erg geforceerd over. Bovendien is zo'n tekst volgens hen moeilijk te begrijpen.

Verwijswaarden

De uitgevers hebben erop gelet dat het antecedent niet te ver van het verwijswaard verwijderd staat in een zin. De uitgevers van *Sfinx*, *Tijdreis* en *Sporen* hebben geprobeerd verwijswaarden zo veel mogelijk te vervangen door herhalingen van het antecedent omdat ze ervan uitgaan dat daardoor de tekst eenvoudiger wordt. Dat de tekst door deze herhalingen soms wat geforceerd aandoet, nemen ze voor lief.

Docenten

De docenten vinden het vooral belangrijk dat een tekst een heldere structuur heeft. Als de signaalwoorden daar iets aan toevoegen, moeten ze vooral niet vermeden worden. Een voorwaarde is natuurlijk wel dat de signaalwoorden duidelijk zijn en bij de structuur passen. Ook vinden de docenten dat de leerlingen onderschat worden wat betreft hun vermogen om signaalwoorden te interpreteren. Helaas bieden de methodes op school vaak te makkelijke teksten aan, waardoor de leerlingen niet met signaalwoorden geconfronteerd worden en er dus niet mee kunnen oefenen, aldus de docenten.

De docenten zijn zich ervan bewust dat signaalwoorden het tekstbegrip ook kunnen belemmeren door de abstractheid van die woorden. Volgens de docenten moet de Vmbo-docent deze woorden voor de leerlingen concreet maken.

Een aantal docenten vindt dat de vele opsommingen van verbanden en feiten in de teksten meer geëxpliciteerd hadden mogen worden met signaalwoorden of opsommingstekens.

Verwijswoorden

Volgens de docenten kunnen Vmbo-leerlingen verwijswoorden na enig oefenen goed interpreteren, mits het antecedent niet te ver weg staat van het verwijswoord. De teksten waarin verwijswoorden vervangen zijn door herhalingen vonden de docenten geforceerd overkomen. Het is volgens hen ook niet verstandig verwijswoorden in teksten te vermijden, daardoor leren de leerlingen nooit om een tekst buiten school te interpreteren.

2.3 Tekstlengte

Uitgevers

De uitgevers en docenten zijn het er over eens dat een lange tekst de leerlingen afschrikt. Daarom zijn de teksten in bijna alle methodes niet lang: ongeveer een halve kolom (tien regels). In de basisberoepsgerichte methode wordt een groter lettertype gebruikt dan in de methode voor de theoretische leerweg, omdat de basisberoepsgerichte leerlingen moeite hebben met lezen en een groot lettertype het leesgemak bevordert, volgens de uitgevers. De docenten beamen dit.

Ook de zinnen zelf moeten volgens de uitgevers niet langer zijn dan 10 woorden: alle uitgevers gaan ervan uit dat een Vmbo-leerling zinnen tot 10 woorden nog kan begrijpen zonder af te haken. Bovendien hebben de meeste uitgevers er bewust naar gestreefd om de zinnen in de teksten niet onderschikkend of nevenschikkend te maken. Liever twee korte zinnen dan één lange, moeilijke zin.

De uitgever van Sporen is als enige zover gegaan dat alle zinnen steeds op een nieuwe regel beginnen. Volgens hem komt dat de duidelijkheid van de tekst ten goede en hebben de leerlingen behoefte aan teksten die zo vorm gegeven zijn. Er is echter niet onderzocht of deze manier van aanbieden het tekstbegrip en de tekstwaardering bevordert.

Docenten

De docenten zijn niet zo te spreken over de korte teksten in Sporen: één van de docenten vindt het meer gedichten dan geschiednisteksten. Volgens de docenten moet het lezen van teksten wel een uitdaging blijven voor Vmbo-leerlingen. De leerlingen moeten in de methodes voorbereid worden op de leestaken die ze in het echte leven ook tegenkomen. En in werkelijke teksten beginnen de zinnen meestal niet steeds op een nieuwe regel.

De docenten hebben ervaren dat Vmbo-leerlingen te simpele teksten in studieboeken niet

echt waarderen. De verklaring die de docenten hiervoor geven is dat een Vmbo-leerling graag serieus genomen wil worden en dus ook gewone teksten wil lezen. Te simpele of te korte teksten geven hem het gevoel dat men denkt dat hij niet kan lezen.

2.4 Moeilijke woorden

Uitgevers

Volgens de uitgevers is het bij Geschiedenis op het Vmbo belangrijker dat de leerlingen met de stof bezig zijn, dan dat ze feitelijke kennis vergaren. Hier hebben de uitgevers zich dan ook zo veel mogelijk op gericht in de methodes.

De kerndoelen stellen echter dat een aantal abstracte begrippen voor moet komen in de methodes. Alle uitgevers hebben zoveel mogelijk geprobeerd om deze abstracte begrippen uit te leggen en concreet te maken in de tekst, door gebruik te maken van een voorbeeld, een illustratie of een opdracht.

De uitgevers van Sfinx, *Tijdreis* en MeMo hebben na ieder hoofdstuk een begrippenlijst laten opnemen waarin de moeilijkste begrippen nog eens kort uitgelegd worden. In de andere methodes ontbreken deze lijsten, om drie redenen. Ten eerste vinden de uitgevers van *Sporen* en *Bronnen* dat de leerlingen de begrippen in hun context moeten leren, ten tweede zorgt een begrippenlijst voor veel terug- en vooruit bladeren, en daar zijn Vmbo-leerlingen niet goed in. Tenslotte vinden deze twee uitgevers dat een begrippenlijst te veel nadruk legt op moeilijke begrippen, wat juist vermeden moet worden.

Jaartallen zijn in *Sporen* en *MeMo* bewust vermeden, omdat vooral jaartallen erg abstract zijn volgens de uitgevers. Een jaartal zegt immers niets zonder context en heeft meestal geen toegevoegde waarde bij de tekst. In de andere methodes zijn jaartallen wel opgenomen omdat deze uitgevers vinden dat jaartallen nu eenmaal bij de Geschiedenis horen. Alle uitgevers hebben tijdbalken toegevoegd, om het verband tussen de verschillende jaartallen te expliciteren.

Docenten

Volgens de docenten lezen de leerlingen om de moeilijke woorden heen in een tekst. Het is dus noodzakelijk dat de docent er in de les uitleg over geeft en een context bij deze woorden biedt. Maar de docenten geven ook aan dat ze in de les niet te veel nadruk willen leggen op moeilijke en abstracte termen. Het gaat hen er meer om dat de leerlingen met die termen kennismaken. Een aantal docenten is niet enthousiast over een begrippenlijst: daardoor wordt het de leerlingen te makkelijk gemaakt en gaan ze zelf niet meer actief opzoek naar de betekenis van een bepaald woord.

De docenten waarderen de tijdbalken in de methodes positief en ze denken dat deze balken zeker kunnen helpen bij het goed interpreteren van de jaartallen. De docenten vinden dat jaartallen niet het belangrijkste moeten zijn in een geschiedenisboek voor het Vmbo. Op

het Vmbo is het vooral belangrijk om de leerlingen kennis te laten maken met het verleden. Alleen als droge jaartallen daar een functie in hebben, is het volgens de docenten goed ze op te nemen in de teksten. Wanneer jaartallen geen directe functie hebben, maken ze de tekst alleen maar abstract en moeilijk voor een Vmbo-leerling.

2.5 Spannende onderwerpen

Docenten

Leerlingen op het Vmbo houden volgens de docenten van concrete onderwerpen waar ze zelf dicht bij staan. Bovendien waarderen leerlingen teksten waarin veel “sensatie-elementen” voorkomen zoals geweld, oorlog, bloed, macht, seks en dood meer dan teksten over bijvoorbeeld de prehistorie of de politiek van Stalin. Ook zijn de leerlingen vooral geïnteresseerd in teksten over bijzondere mensen uit het verleden, zoals bijvoorbeeld Aletta Jacobs, Anne Frank, Alexander de Grote, Lodewijk de Veertiende, de Farao’s of Hitler, aldus de docenten. Wanneer deze onderwerpen verhalend aangeboden worden, zijn de leerlingen veel gemotiveerder om de teksten te lezen, dan wanneer alleen de droge feiten zakelijke aangeboden worden. Vooral de uitgever van Bronnen heeft als de onderwerpen zich er voor leenden, geprobeerd sensatie-elementen toe te voegen, zonder de waarheid uit het oog te verliezen. De anderen hebben niet specifiek gelet op “sensatie-elementen”.

2.6 Verhalende teksten en fictieve personages

Onder verhalende teksten verstaan we teksten waarin de feiten niet droog opgesomd worden, maar waarin wat meer context en levendige achtergrondinformatie gegeven wordt. Een verhalende tekst kan fictief zijn maar ook historisch. In de fictieve tekst gaat het over verzonnen en onbekende personen, in de historische tekst worden personen beschreven die wel echt bestaan hebben.

Uitgevers

De meningen van de uitgevers verschillen over het nut van verhalende teksten in een geschiedenismethode. De één beweert dat deze elementen de lezer motiveren en dat ze de stof concretiseren. De ander is van mening dat verhalen afleiden en dat Vmbo-leerlingen verhalen kinderachtig zouden vinden. Het gebruik van verhalende elementen verschilt dan ook per methode. Vmbo-leerlingen zijn volgens de uitgevers van MeMo en Bronnen niet in staat hoofdzaken van bijzaken te onderscheiden, daarom is de tekst niet doorspekt met afleidende verhalen. Deze uitgevers vinden wel dat verhalende teksten de stof verlevendigen, mits die verhalen echt gebeurd zijn, ze niet te veel afleiden en ze duidelijk een verband hebben met de stof.

In *Sfinx*, *Sporen* en *Tijdreis* (en in de intro’s van MeMo) zijn ook fictieve (soms sprekende) personages en gebeurtenissen ingevoegd, omdat de uitgevers van deze methodes er vanuit gaan dat leerlingen in de tweede klas fictieve verhalen leuk, spannend en boeiend vinden.

De fictie zou dus motiveren. Daarnaast zijn de fictieve elementen bedoeld als context bij de droge stof zodat de leerlingen zich de situatie beter voor kunnen stellen.

De uitgever van Sporen heeft er bewust voor gekozen om in de uitgave voor de theoretische leerweg aan het begin van ieder hoofdstuk een lang (2 kantjes) fictief of historisch verhaal op te nemen. Dit verhaal moet een context bieden en de leerlingen interesseren voor het onderwerp. De uitgever van Sporen heeft de lange verhalen niet in de methode voor de basisberoepsgerichte leerweg opgenomen, omdat een lange tekst deze Vmbo-leerlingen zou afschrikken. De verhalen zijn in de docentenhandleiding voor de basisberoepsgerichte leerweg opgenomen zodat de docenten ze eventueel toch kunnen gebruiken als extra concretiserend en motiverend materiaal.

Docenten

Vmbo-leerlingen houden volgens de docenten wel van teksten met fictieve en historische verhalen, mits deze verhalen een link leggen tussen de stof en de belevingswereld van de leerlingen en over historische gebeurtenissen gaan. De docenten zijn het er over eens dat pure fictie niet in een Geschiedenismethode thuis hoort. Geschiedenis is namelijk een vak dat over feiten gaat. De taak van de methode is volgens de docenten om die feiten zo goed mogelijk aan te bieden. Een docent zorgt verder zelf wel voor de geschikte (fictieve) verhalen.

Bovendien mogen de verhalen voor Vmbo-leerlingen niet te kinderachtig zijn. Verder denken de docenten dat verhalende teksten de stof kunnen concretiseren waardoor de leerlingen de stof beter begrijpen. Maar de docenten kunnen zich ook voorstellen dat leerlingen meer moeite hebben met een tekst vol verhalen, omdat deze tekst nu eenmaal langer is dan een tekst waarin de feiten droog opgesomd worden. De docenten gaan er echter vanuit dat de leerlingen een tekst met verhalen meer waarderen en het daarom niet erg vinden om een iets langere tekst te moeten lezen. Tenslotte merken de docenten op dat het onderscheid duidelijk moet zijn tussen de daadwerkelijke leerstof en de illustrerende verhalen. Leerlingen moeten immers goed voor ogen hebben welke tekstdelen ze moeten leren en welke alleen ter verlevendiging gelden.

2.7 Toen en nu

Met *Toen en nu* bedoelen we teksten waarin de belevingswereld van de leerling met het verleden in verband gebracht wordt. In een tekst over de eetgewoontes in de prehistorie kan bijvoorbeeld een vergelijking gemaakt worden met de eetgewoontes van de leerlingen (drie keer per week naar de Mc. Donalds).

Uitgevers

De uitgevers hebben geprobeerd de stof in de belevingswereld van de leerlingen te plaatsen door zo veel mogelijk over actuele onderwerpen te schrijven. Zo wordt de geschiedenis met de actualiteit in verband gebracht. Bovendien hebben een aantal uitgevers aparte paragrafen

opgenomen waarin de hedendaagse wereld vergeleken wordt met de wereld uit het verleden. Ook hebben de uitgevers actuele foto's in de methodes opgenomen en worden er vragen gesteld waarin heden en verleden met elkaar in verband gebracht worden, zoals: "is het nu wel allemaal zo ideaal?". De uitgevers hebben tevens geprobeerd om in de opdrachten de wereld van de leerlingen met het verleden te verbinden. De leerlingen moeten bijvoorbeeld een oud gebouw bekijken, hun huidige situatie vergelijken met de situatie vroeger, of een foto uit hun eigen verleden opzoeken.

Docenten

Het is volgens de docenten voor Vmbo-leerlingen belangrijk om de stof te kunnen plaatsten in hun eigen belevingswereld en omgeving. Hierbij is het dus van belang dat de methode de stof zo aanbiedt dat er een duidelijk verband gelegd kan worden tussen het verleden en het heden. De onderwerpen die aan bod komen kunnen hier al bij helpen. Een paragraaf over kinderarbeid of de Ramadan, zal de leerlingen dus meer aanspreken dan een paragraaf over Lenin en het communisme.

Volgens de docenten kunnen expliciete vragen over het verleden zoals "ben jij wel eens in een piramide geweest?", het verleden in de belevingswereld van de leerlingen plaatsen. Door die vragen kunnen de leerlingen zich meer bij de tekst betrokken voelen.

2.8 Directe aansprekingen

Uitgevers

Directe aansprekingen zijn volgens de uitgevers een modeverschijnsel. De ene uitgever heeft ervoor gekozen met dit modeverschijnsel mee te doen, de andere heeft er voor gekozen om de teksten zakelijk en afstandelijk aan te bieden. Volgens de uitgevers van *Tijdreis*, *Sfinx* en *Sporen* kunnen de leerlingen bij de tekst betrokken worden door ze direct aan te spreken met zinnen als: "stel je eens voor dat..." en "heb jij wel eens zo'n grote berg gezien?" De uitgevers van *MeMo* en *Bronnen* hebben voor een zakelijke en meer afstandelijke benadering gekozen zonder veel directe aansprekingen. De reden hiervoor is dat directe aansprekingen, die de tekst niet echt verduidelijken, veel tekst ruimte innemen volgens deze uitgevers. Deze uitgevers weten echter niet precies wat het effect is van de aansprekingen op het tekstbegrip en de tekstwaardering van de leerlingen.

Docenten

Over het precieze effect van directe aansprekingen op de leesmotivatie en het tekstbegrip kunnen de docenten geen concrete uitspraak doen. De docenten waarderen echter directe aansprekingen niet. Hier hebben ze een aantal redenen voor:

1. Het gevaar bestaat dat de leerlingen de tekst met directe aansprekingen kinderachtig vinden waardoor ze minder gemotiveerd zijn om de tekst te lezen. De leerlingen willen als volwassenen behandeld en aangesproken worden: dus zakelijk en afstandelijk
2. De leerlingen denken hun eigen mening te mogen geven als ze aangesproken worden.

Ze geven dan niet meer het feitelijke antwoord dat in de tekst stond

3. Een directe aanspreking is niet duidelijker en neemt bovendien meer plaats in de tekst in beslag dan een formulering zonder aanspreking. Bijvoorbeeld:

je moet nu opdracht b maken (met directe aanspreking)

maak nu opdracht b (zonder aanspreking)

4. Een directe aanspreking zal de leerlingen niet extra motiveren omdat de leerlingen de tekst sowieso al moesten lezen
5. Hoe ouder de leerlingen worden, hoe minder ze persoonlijk (= kinder-achtiger) taalgebruik zullen waarderen

Er zijn ook docenten die vinden dat directe aansprekingen wel in een tekst thuis horen: volgens hen wordt zo nog eens concreet de link gelegd met de belevingswereld van de leerlingen. En dat zou de leesmotivatie van de leerlingen alleen maar ten goede komen.

2.9 Tegenwoordige of verleden tijd

Uitgevers

De uitgevers vermoeden dat de tegenwoordige tijd de stof verlevendigt en dichterbij brengt. Actuele of fictieve teksten, kunnen volgens de uitgevers daarom prima in de tegenwoordige tijd geschreven worden. Volgens de uitgevers lenen sommige onderwerpen zich er niet voor om in de tegenwoordige tijd geschreven te worden. De onderwerpen spelen zich in een geschiedenisboek immers vooral in het verleden af.

Docenten

De docenten hebben geen duidelijke mening over dit punt: ze weten niet of de verteltijd er toe doet voor de leerlingen en wat het eventuele effect van de verteltijd in een tekst op de tekstwaardering van de leerlingen zou zijn.

2.10 Vormgeving en Illustraties

Uitgevers

De uitgevers zijn het er over eens dat kleurrijke illustraties heel belangrijk zijn in een methode voor het vmbo. Volgens de uitgevers kunnen illustraties helpen bij het verduidelijken van de verbanden in en tussen de teksten. Daarom zijn de methodes bewust zo samengesteld, dat de teksten gelezen moeten worden naar aanleiding van de illustraties of de bronnen. Het beeld is het belangrijkste, de tekst fungeert als ondersteuning. Hierbij maakt het niet uit of de illustratie een kleurenfoto, een zwartwitfoto een tekening of een landkaart is, volgens de uitgevers. De keuze voor een bepaalde illustratie werd wel beperkt door financiële middelen en het voorhanden zijn van bepaalde illustraties.

Vooraf in Bronnen hebben de uitgevers er heel bewust voor gekozen om de informatieve tekst ondergeschikt te maken aan de foto- en tekstbronnen. Om de illustraties aan te laten sluiten bij de belevingen van de leerlingen, hebben de uitgevers gekozen voor niet te ingewikkelde, heldere, actuele, spannende illustraties, waarop veel te zien is. De uitgevers hebben geprobeerd om met de illustraties de teksten te verlevendigen en te concretiseren. Om de leerlingen echt bezig te laten zijn met de stof, wordt over iedere illustratie een vraag gesteld in het werkboek.

Docenten

De docenten waarderen de vele visuele en kleurrijke bronnen. Volgens hen kan een illustratie helpen bij het leren van de feitelijke stof en onthouden de leerlingen een illustratie beter dan een tekst. De docenten hebben de ervaring dat de leerlingen een spannend, natuurgetrouw of emotioneel plaatje erg waarderen en daardoor de tekst bij zo'n illustratie met meer plezier lezen. Illustraties werken volgens de docenten dan ook motiverend. De leerlingen hebben volgens de docenten wel moeite met het interpreteren van de illustraties. Tenslotte merken de docenten op dat Vmbo-leerlingen tekeningen minder waarderen dan echte foto's. Een tekening zou immers al snel kinderachtig zijn, aldus de docenten. De docenten vinden landkaarten, tabellen, schema's en tijdbalken goede tekstondersteuningen in een methode, deze illustraties kunnen immers op een hele inzichtelijke manier de verbanden verduidelijken. Maar toch merken de docenten in de praktijk dat deze tekstondersteuners de leerlingen heel veel moeite kosten. De leerlingen beschikken namelijk niet over het abstractievermogen dat nodig is bij het interpreteren van een schema, landkaart of tabel. Leerlingen hebben dan ook veel hulp van de docent nodig bij deze onderdelen, maar ze leren er wel geleidelijk mee om te gaan.

2.11 Werkboek

Uitgevers

Alle methodes voor het basisberoepsgerichte Vmbo hebben naast het leerboek een apart werkboek waarin de opdrachten over de stof opgenomen zijn. De uitgevers hebben hiervoor gekozen omdat het leerboek te dik wordt als ze alle opgaven bij de tekst zouden opnemen. Bovendien was er dan geen plaats geweest voor knip- en plak-opdrachten: het leerboek is te mooi om in te knippen en te scheuren. Bij het maken van de opdrachten hebben de uitgevers geprobeerd een zo gevarieerd mogelijk aanbod opdrachten samen te stellen. Aangezien de Vmbo-leerlingen volgens de uitgevers doe-leerlingen zijn, is er in alle werkboeken voor gekozen begripsopdrachten af te wisselen met doe-opdrachten zoals plakken en knippen, tekenen, inkleuren en sorteren. De uitgevers hebben de opdrachten aan het niveau van de leerlingen aangepast door de opdrachten als invulopdrachten aan te bieden. Ook is er door alle uitgevers expliciet op gelet dat het makkelijk is om in het leerboek het antwoord te vinden op de vragen en opdrachten in het werkboek. De titels van de opdrachten corresponderen dan ook met de kopjes boven de tekstkolommen in de tekstboeken.

Docenten

De docenten zijn niet zo te spreken over de keuze voor een apart werkboek: volgens hen vinden de leerlingen het lastig om de goede opdracht bij de goede tekst te vinden. Verder is er een praktisch probleem: de tafels op de meeste scholen zijn niet groot genoeg voor twee boeken (werk- en tekstboek) en bovendien moeten de leerlingen extra ballast meevoeren. De docenten vinden dat de opdrachten uit de werkboeken goed aansluiten bij het niveau van de leerlingen.

De voorgestructureerde opdrachten vinden de docenten niet zo geslaagd. De leerlingen krijgen daardoor immers minder de kans zelf een antwoord te bedenken. Verder waarderen de docenten het dat het werkboek aansluit bij het leerboek, maar aan de andere kant moet in de opdrachten ook niet te expliciet verwezen worden naar de leertekst. Wanneer de verwijzing immers te expliciet is, scant de leerling alleen de tekst opzoek naar het antwoord en leest hij de tekst niet meer helemaal.

Bijlage 3: Originale teksten van de fragmentatietekst

(in de volgorde van de herschreven tekst)

Adolf Hitler wordt de baas in Duitsland

Adolf Hitler was leider van de Nationaal-socialisten, afgekort nazi's. Dit was een politieke partij. Veel Duitsers waren ontevreden. Er was armoede en werkloosheid. In 1933 werden in Duitsland verkiezingen gehouden. Ruim 30 % van de Duitsers stemde op Hitler. Hij werd de baas van Duitsland. Wat was er zo bijzonder aan Hitler?

(Sfinx blz 72)

De oorlog begint

Hitler wilde oorlog. Hij vond het Duitse volk veel beter dan de andere volken. Daarom moest Duitsland het machtigste land worden. Veel werkloze Duitsers kregen werk in de wapenfabrieken. In september 1939 viel Duitsland Polen aan. Dat vonden Engeland en Frankrijk te ver gaan. Ze verklaarde Duitsland de oorlog.

(Sfinx blz 73)

Haat

Nationalisme kan ook gevaarlijk zijn. Dat gebeurt als de trots omslaat in haat. Haat tegen alles wat anders is. Haat tegen andere volken. Hitler zette de Duitsers aan tot Haat. Hij zei: "wij Duitsers zijn het beste volk. Andere volken zijn minder. De Joden zijn het slechtst". Hitler gaf de Joden de schuld van de crisis. Dat was oneerlijk. Maar veel Duitsers geloofden Hitler. Ze deden mee aan de jodenhaat. Na 1940 werden veel Joden opgepakt. Ze moesten naar concentratiekampen.

Dat waren grote afgesloten terreinen.

(Sporen blz 32)

Groot- Duitsland

Hitler droomde van een groot Duitsland. Er moest een Duits Rijk komen. Hitler wilde daarvan de leider zijn. Maar eerst moest hij andere landen veroveren. Hitler had een groot leger opgebouwd. Veel Duitsers waren soldaat geworden. En er werden veel wapens gemaakt. Zo was er veel werk in de wapenfabrieken. Duitsland was klaar voor de oorlog.

(Sporen blz 34)

De Duitse successen

Op 10 mei 1940 trokken de Duitse soldaten Nederland binnen. Na een bombardement op Rotterdam gaf het Nederlandse leger zich over.

(Sfinx blz 74)

Bommen op Rotterdam

Op 14 mei 1940 gooiden Duitse vliegtuigen bommen op Rotterdam.
(Sfinx 71)

Bijlage 3a. Verantwoording van de fragmentatieversie

Titel: De oorlog begint!

Er is voor deze titel gekozen omdat het een spannende sensationele titel is: Er gaat iets beginnen en dat iets is groot: namelijk de oorlog. De titel is letterlijk overgenomen uit Sfinx op bladzijde 73. Het uitroepteken is toegevoegd om de titel sprekender en sensationeler te maken.

Zin 1: Hitler werd in 1933 de baas van Duitsland

De eerste zin van de tekst is een bewerking van Sfinx op bladzijde 72. Deze zin is toegevoegd om context te bieden en de tekst in de tijd te plaatsen.

Zin 2: Hij wilde oorlog

De inhoud van deze zin is letterlijk overgenomen uit Sfinx bladzijde 73. Om de zin aan te laten sluiten bij de voorgaande is de eigennaam *Hitler* vervangen door het persoonlijk voornaamwoord *hij*. Deze verandering heeft echter geen invloed op inhoud van de tekst.

Zin 3: Hij vond de Duitse mensen veel beter dan de andere mensen

Deze zin is een bewerking van de tekst uit Sfinx op bladzijde 73. Het Duitse volk is vervangen door de Duitse mensen omdat de kans bestaat dat het woord *volk* niet bij alle leerlingen bekend is, en *mensen* wel. De inhoud is ook gebaseerd op de tekst uit Sporen op bladzijde 32.

Zin 4: Duitsland moest de baas van de wereld worden

Dit is een bewerking van: *daarom moest Duitsland het machtigste land worden* (Sfinx blz 73) *Het machtigste land worden* is vervangen door *de baas over de hele wereld worden*. Dit is gedaan omdat in de originele zin niet duidelijk is hoe machtig Duitsland moest worden en ook omdat het abstracte begrip *machtigste* begripsproblemen op kan leveren. Qua inhoud verschillen de zinnen verder niet. Het signaalwoord *daarom* is weggelaten omdat in deze versie van de onderzoekstekst de structuur zo min mogelijk geëxpliciteerd wordt. In deze onderzoekstekst blijft het verband tussen de zinnen zonder de explicitering van *daarom* echter nog wel duidelijk, waardoor het ontbreken van het signaalwoord het verband in de tekst en de daarmee samenhangende begrijpelijkheid niet onoverkomelijk zal beïnvloeden. De inhoud van deze zin is ook gebaseerd op een deel van de tekst uit Sporen, op bladzijde 34.

Zin 5: Hitler had een groot leger opgebouwd

Deze zin is toegevoegd om een logisch verband te maken met de rest van de tekst en komt letterlijk uit Sporen op bladzijde 34.

Zin 6: En er werden extra veel wapens gemaakt

Deze zin is toegevoegd om een duidelijker verband te leggen met de rest van de tekst. Zin 7 is immers een gevolg, waarvan in de oorspronkelijke tekst de oorzaak niet expliciet genoemd wordt. Om zin 7 aan te laten sluiten bij de rest van de informatie, is zin 6 dus toegevoegd.

Zin 7: Zo kregen veel werkloze Duitsers werk in de wapenfabrieken

Zin 7 is letterlijk overgenomen uit Sfinx op bladzijde 73. Deze zin fungeert als het gevolg op de toegevoegde zin 6. Het woord \approx is toegevoegd om de relatie met zin 6 te expliciteren. Dit is gedaan omdat het anders erg moeilijk wordt de onderliggende structuur van de tekst te blijven volgen. Het woord \approx geeft nu aan dat zin 6 en 7 bij elkaar horen, wat de tekst duidelijker maakt.

Zin 8: De enorme werkloosheid in Duitsland werd minder

Deze zin is toegevoegd om een onderliggende oorzaak/gevolg-structuur en een opsommingstructuur in de tekst te creëren, waarvan de signaalwoorden gemanipuleerd kunnen worden.

Zin 9: Met die extra wapens viel Hitler in 1939 Polen aan

Zin 9 is een bewerking van de tekst uit Sfinx op bladzijde 73: *In september 1939 viel Duitsland Polen aan*. Er is een verband gelegd met de voorgaande tekst door terug te verwijzen naar de wapens. Het woord Duitsland in de originele tekst, is vervangen door *Hitler*, omdat Hitler eerder genoemd is en deze zin zo meer bij de gehele tekst aansluit. Bovendien is *Hitler* een concreet persoon en Duitsland een abstracter begrip is: het land valt zelf immers letterlijk niet aan, maar de mensen die het land besturen.

Zin 10: Dat vonden Engeland en Amerika te ver gaan

Zin 10 is een bewerking van de tekst uit Sfinx op bladzijde 73: *Dat vonden Frankrijk en Engeland te ver gaan*. Hoewel hier eigenlijk geschiedvervalsing heeft plaatsgevonden is er een aannemelijke *Frankrijk* is vervangen door *Amerika* om de volgende reden: De leerlingen moeten in het onderzoek naar tekstbegrip vragen maken over deze tekst. In een van de vragen wordt van hen verwacht dat ze aangeven welk land uit de tekst de aanvaller de verdediger en het slachtoffer was. Leerlingen zouden op basis van hun voorkennis kunnen beargumenteren dat Frankrijk een slachtoffer is geweest (Duitsland heeft Frankrijk immers ook aangevallen, maar dit staat niet in de tekst). Om hier geen verwarring over te laten ontstaan wat de uitslag van het onderzoek naar tekstbegrip zou kunnen beïnvloeden is het land Frankrijk dus vervangen door Amerika: van Amerika zullen de leerlingen op basis van hun voorkennis ook niet beslissen dat het een slachtoffer was.

Zin 11: Ze verklaarden Duitsland de oorlog

Deze zin komt letterlijk uit de tekst op bladzijde 73 van Sfinx. In de originele tekst is deze zin een gevolg van zin 10. Deze gevolgrelatie is in de onderzoekstekst ook aanwezig en zou expliciet gemaakt kunnen worden met het structuurwoord *daarom*.

Zin 12: In 1940 wilden de Duitsers Nederland veroveren

Deze zin is een bewerking van de tekst op bladzijde 74 van Sfinx. Met deze zin wordt het vervolg van de gebeurtenissen verteld, maar ook wordt er een link gelegd met het eigen land (Nederland) van de leerlingen. Zo komt de tekst toch iets dichterbij. Het woord *binnenvallen* uit de originele tekst, is vervangen door het woord *aanvallen*. Hier is voor gekozen om bij de rest van de tekst, waarin het bombardement op Rotterdam verteld wordt, beter aan te kunnen sluiten. Met het bombardement wordt Nederland immers aangevallen en niet onmiddellijk veroverd. Ook zijn de werkwoordstijden veranderd. In plaats van de verleden tijd is een modale verleden tijd gebruikt met het modale werkwoord *wilden*. Zo wordt duidelijk dat het bombardement in zin 13 een manier was om Nederland aan te vallen. In de originele tekst is dit verband immers niet zo aanwezig: daar is het verband meer chronologisch: de Duitsers vielen Nederland binnen en toen bombardeerden ze Rotterdam. In de bewerking is het bombardement een logische gevolg van het willen veroveren van Nederland. De onderliggende causale structuur van de tekst is dus verduidelijkt door het toevoegen van het modale werkwoord en het veranderen van het woord aanvallen in veroveren.

Zin 13: Op 14 mei 1940 gooiden Duitse vliegtuigen bommen op Rotterdam

Deze zin komt letterlijk uit de tekst op bladzijde 71 van Sfinx. Deze zin is opgenomen in de tekst om het causale vervolg van zin 12 aan te geven. Ook is deze zin toegevoegd om een sensatie-onderdeel in de tekst aan te brengen. Bovendien kon de tekst door toevoeging van deze zin goed aansluiten bij de illustratie (de puinhopen van Rotterdam, na het bombardement).

Zin 14: Het Nederlandse leger gaf zich toen over

Deze zin is letterlijk overgenomen uit de tekst uit Sfinx op bladzijde 74. In de originele tekst is deze zin ingebed als chronologisch vervolg op het bombardement. In de bewerking is de zin apart genomen om niet te lange zinnen te krijgen. Het woord *toen* is toegevoegd om het chronologische of lineaire verband wel te laten bestaan.

Bijlage 3b: Verantwoording van de coherentieversie

De originele teksten zijn vanuit een wij-perspectief geformuleerd. Het zij-perspectief verwijst in de teksten niet naar een personage, maar naar de onbekende schrijvers. De afstand tussen de lezer en de tekst wordt echter verkleind door het ik-perspectief. Vandaar dat we in de identificatieversie voor een personage hebben gekozen, en niet voor een anonieme wij.

Titel: Hoe is de Tweede Wereldoorlog begonnen?

De titel is in de coherentieversie de hoofdvraag van de tekst, om zo nog extra structuur te kunnen geven. Door het lezen van de titel weten de leerlingen dus waar de tekst over gaat.

Zin 1-5: In de zinnen is de causale relatie geëxpliciteerd met de woorden *dus* en *daarom*.

Zin 5: Dit leger had veel wapens nodig en die wapens werden in de wapenfabrieken gemaakt.

Het eerste deel van zin vijf komt niet voor in de fragmentatieversie. Dit eerste deel is echter wel nodig om een expliciet verband te kunnen leggen tussen de werkloosheid en het maken van meer wapens. Dit verband is in de fragmentatieversie heel impliciet en moet door de lezer zelf bedacht worden. In de coherentieversie wordt de lezer geholpen bij het interpreteren van dit verband door de toevoeging van het eerste deel van zin 5. In het tweede deel van zin 5 wordt het woord *wapenfabrieken* al genoemd. Dit wordt in de fragmentatieversie niet gedaan. Door de toevoeging van het woord *wapenfabrieken* is dit geen nieuwe informatie meer in zin 6 en kan de lezer dus makkelijker het verband leggen tussen zin 5 en zin 6.

Zin 6: Daardoor konden veel werkloze Duitsers werk in de wapenfabrieken krijgen.

Het causale gevolg van zin 5 wordt duidelijk gemaakt met *daardoor*.

Zin 7: Dit was goed voor Duitsland om twee redenen

Deze structuurexplicitering is toegevoegd om duidelijk te maken dat er sprake is van een causale relatie van voordelen en dat er een opsomming volgt. De opsomming wordt expliciet gemaakt met *ten eerste* en *ten tweede* in zin 8 en 9. Deze voordeelstructuur en opsommingstructuur zijn toegevoegd om de structuur duidelijk te kunnen manipuleren ten opzichte van versie a.

Zin 8: De verantwoording van zin 8 tot en met zin 10 is gelijk aan de verantwoording van deze zinnen in de fragmentatieversie.

Zin 11: Maar dat vonden Engeland en Amerika te ver gaan

In deze zin is het woord *maar* toegevoegd. Hierdoor wordt de tegenstelling geëxpliciteerd waarvan hier in de onderliggende structuur sprake is. Engeland en Amerika keuren immers af wat er in de voorgaande zinnen gedaan wordt.

Zin 12: Daarom verklaarden ze Duitsland de oorlog

In deze zin is het woord *daarom* toegevoegd. Met *daarom* wordt de onderliggende oorzaak-gevolgstructuur geëxpliciteerd. In zin 11 wordt immers de oorzaak of reden genoemd voor het gevolg in zin 12.

Zin 14: Daarom gooiden Duitse vliegtuigen bommen op Rotterdam

Deze zin is het causale gevolg van zin 13: *In 1940 wilden de Duitsers Nederland veroveren*. Deze causale reden-gevolgstructuur (zin 13 is de reden voor zin 14) wordt expliciet gemaakt met het woord *daarom*.

Bijlage 4: Originale teksten van de stijldimensie

Het einde

Joden uit heel europa komen terecht in kampen in Oost Europa. Van die kampen is Auschwitz het bekendste geworden. Bij aankomst in de kampen worden mannen, vrouwen en kinderen gescheiden. Wie gezond is, moet dwangarbeid verrichten. Kinderen, bejaarden en zieken worden vermoord in de gaskamers. In totaal vinden 6 miljoen joden de dood onder het nazi-bewind.

(bronnen blz 95 (mavo-boek))

...

Veel mensen in de trein weten niet eens wat zich in Amsterdam afspeelt. De laatste Joden werden opgehaald. Ze worden bijeen gedreven. Daarna worden ze weggevoerd als vee.

(Memo blz 57)

Transport uit Krakau

We moesten deze mensen naar goederenwagons brengen. Daar zaten al heel veel mensen in. Deze Joden werden op mensonterende wijze samengepakt in de wagons. Daarna moesten we meerijden voor bewaking. Waar het heenging, weet ik niet zeker.

(Memo 38)

Naar de vernietigingskampen

In juli 1942 vertrokken de eerste treinen uit Nederland naar vernietigingskampen zoals Auschwitz. Op 18 juli schreef iemand: Toen we uit de trein kwamen wisten we niet waar we waren. We rilden van angst. Dit was een plek van de dood. Ik had geluk. Een soldaat stuurde mij naar een groep die mocht blijven leven om te werken. De rest van de vrouwen en kinderen ging onmiddellijk naar de gaskamer.

(Sfinx blz 77)

In de gaskamers

Iedereen is binnengebracht. Er wordt een bevel geschreeuwd. De deuren gaan dicht. De verlichting wordt uitgedraaid. Er komt een personenauto aan met het teken van het Rode Kruis op de deuren. Twee officieren stappen uit de wagen. Ze dragen vier bussen van groen metaal. Een officier kiepert de inhoud van de bus in een schoorsteen van het gebouw. Het is Zyklon B of chloor in korrelvorm dat gas verspreidt als het met lucht in aanraking komt. Se stof valt op de bodem van de schoorsteen. Het gas vult snel de ruimte waar de mensen opeengedrongen staan. Binnen vijf minuten is iedereen dood.

(Memo 33)

Bijlage 4a: Verantwoording van de identificatieversie en de distantieversie

(De verantwoording voor de beide versies is hier bij elkaar genomen.

I = identificatieversie, D= distantieversie)

Titel: *Gevangen en vergast*

Er is geprobeerd een spannende titel te verzinnen die aansluit bij de inhoud van de tekst, maar die wel interesse opwekt.

Zin 1: I: een directe aanspreking om de lezer bij de tekst te betrekken zodat de lezer zich kan identificeren met de inhoud van de tekst

I/D: Goederentrein ipv trein: om het verhaal spannender te maken.

Zin 2: I: Er is een personage toegevoegd: om het fictieve karakter te benadrukken (er is hier overigens niet echt sprake van fictie, want het verhaal is verder echt gebeurd). Er is gekozen voor een personage omdat een personage een fictiever karakter heeft dan een ik-persoon of een verteller. In de methodes komt nauwelijks echte fictie voor. De verhalen worden aangeboden als context bij de stof waarbij het gaat om een waar gebeurd verhaal.

Zin 2 - 7: I/D: De beschrijvingen van de trein en de omstandigheden zijn toegevoegd om meer verhaallijn te hebben, sfeer op te roepen en context te bieden.

Zin 6: I: directe rede: als manipulatie toegevoegd. In de originele tekst komen deze zinnen niet voor. Ze zijn er dan ook bijbedacht om een manipulatie van de directe rede mogelijk te maken.

Zin 8: I: directe rede: als manipulatie toegevoegd. In de originele tekst komen deze zinnen niet voor. Ze zijn er dan ook bijbedacht om een manipulatie van de directe rede mogelijk te maken.

Zin 9: D: De zin *Na uren moesten de mensen uitstappen* is toegevoegd om het verhaal lopend te maken.

Zin 10/9: I/D: *David wordt (de mensen worden) hardhandig uit de trein gesleurd*: deze zin is toegevoegd om het verhaal lopend en spannender te maken.

Zin 11/10: I/D: *(De mensen wisten)weet niet waar hij was*.

Bewerking van de originele tekst. Alleen het perspectief en de tijd zijn aangepast aan versie b.

- Zin 12:* I/D: *De soldaten verdelen de mensen in twee groepen.*
Letterlijk uit het origineel, alleen het perspectief is aangepast.
- Zin 14:* I/D: De douche is toegevoegd om het verhaal spannender te maken. In de origine versies wordt alleen over een gaskamer gesproken.
directe rede: als manipulatie toegevoegd. In de originele tekst komen deze zinnen niet voor. Ze zijn er dan ook bijbedacht om een manipulatie van de directe rede mogelijk te maken.
- Zin 15:* I: directe redes: als manipulatie toegevoegd. In de originele tekst komen deze zinnen niet voor. Ze zijn er dan ook bijbedacht om een manipulatie van de directe rede mogelijk te maken.
- Zin 15/16:* I/D: *maar hij weet niet (niemand weet) wat er onder die douche gebeurt.* Toegevoegd als fictief element: om spanning op te bouwen.
- Zin 15-17:* D: Toegevoegd om het verhaal af te maken. Gebaseerd op *Sfinx* bladzijde 77.
- Zin 19-21:* I: Toegevoegd om het verhaal af te maken. Gebaseerd op *Sfinx* bladzijde 77.

Bijlage 5: Originale teksten van de vormgevingsdimensie

Honger

De oorlog was zwaar. De Nederlanders hadden niet veel te eten. Veel voedsel ging naar de Duitsers. Het overgebleven voedsel werd verdeeld. Dat kon je kopen met voedselbonnen. In de winter van 1944 was bijna la het eten op. Er was ook geen gas en elektriciteit meer. De winter was streng en het was erg koud. Iedereen had honger. We noemen die tijd de hongerwinter.

(sporen blz 37)

...

De winter van 1944-1945 staat bekend als de hongerwinter. Er was een tekort aan voedsel en brandstof. Voroal in de grote steden hadden de mensen het zwaar. Tijdens de hongerwinter overleden zo'n 50.000 mensen door honger en kou.

(Memo blz 35)

Het gebruik van tulpenbollen.

Tulpenbollen zijn als voedingsmiddel te gebruiken.

(Memo blz 35 (bron))

Bijlage 5a: Verantwoording van de vormgevingstekst

- Titel:* De titel is meer geëxpliciteerd: nu is duidelijk over welke honger het gaat.
- Zin:* Deze zin is explicieter gemaakt: er is toegevoegd voor wie de oorlog zwaar was en het woord oorlog is vervangen door oorlogstijd, om aan te geven dat het niet om de oorlog zelf gaat, maar om de tijd tijdens die oorlog
- Zin 2:* De herhaling van het woord Nederlanders is vervangen door een verwijfswoord. Dit om de tekst niet al te simpel en te geforceerd over te laten komen. Ook zijn er expliciteringen van de structuur toegevoegd: de reden is geëxpliciteerd met *want*.
- Zin 4:* Deze zin is toegevoegd om de tekst meer te laten aanspreken door middel van het dramatische woord *restjes*. Het causaal verband is geëxpliciteerd met *waardoor*.
- Zin 5:* *In de laatste winter van de oorlog* is toegevoegd om een expliciete tijdsaanduiding te geven, zonder abstracte jaartallen te gebruiken die de tijd niet precies aangeven.
- Zin 6:* De zin *daarom had iedereen honger en zagen de mensen er heel mager uit* is toegevoegd voor de sensatie en om aan te sluiten bij de illustratie. De zin over de bloembollen is toegevoegd om een sensatie-elementen in de tekst te brengen.
En is toegevoegd om de opsommende structuur te expliciteren en de zinnen bij elkaar aan te laten sluiten.
- Zin 7:* Deze *zijn* is toegevoegd als sensatie-element om de tekst op te leven.
- Zin 8:* Letterlijk uit de originele tekst (Sporen blz 37). Het woord *en* is toegevoegd om het opsommende verband te expliciteren
- Zin 9:* Deze zin is toegevoegd (letterlijk uit Memo blz 35) om het gevolg van de rest van de tekst duidelijk te maken.

Bijlage 6a: Tekstbegripvragen bij de structuurdimensie

VRAAG 1

Waar gaat de tekst over?

Geef aan welke zin **het beste** omschrijft waar de tekst over gaat.

Doe dit door de zinnen op de trap te zetten. Bovenaan komt het nummer van de beste zin, onderaan komt het nummer van de slechtste zin en de nummers van de twee overige zinnen, zet je in het midden van de trap.

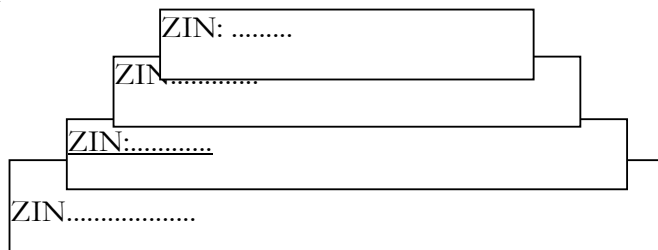
Zin 1: Hoe Nederland de oorlog in 1940 verloren heeft.

Zin 2: Dat Duitsland Polen heeft aangevallen in 1939.

Zin 3: Hoe de Tweede Wereldoorlog begonnen is.

Zin 4: Dat de oorlog ook goed was voor de Duitse bevolking.

De trap:



VRAAG 3

Lees de onderstaande twee zinnen.

1. Hitler wilde met de oorlog beginnen zodat de werkeloosheid minder kon worden.
2. Hitler vond de Duitse mensen beter dan de andere mensen en hij vond daarom dat hij een oorlog moest beginnen.

Welke van de bovenstaande zinnen is waar? Maak **TWEE** hokjes zwart.

- Zin 1 is waar
- Zin 1 is niet waar
- Zin 2 is waar
- Zin 2 is niet waar

VRAAG 4

Voor Duitsland waren er ook twee goede dingen aan de oorlog. Welke twee dingen waren dat? Maak de **TWEE** juiste hokjes zwart.

- ❑ *Het Nederlandse leger gaf zich over*
- ❑ *De werkloosheid werd minder*
- ❑ *Duitsland kon de baas van de wereld worden*
- ❑ *Het leger kon extra wapens krijgen*
- ❑ *Hitler kwam aan de macht*

VRAAG 5

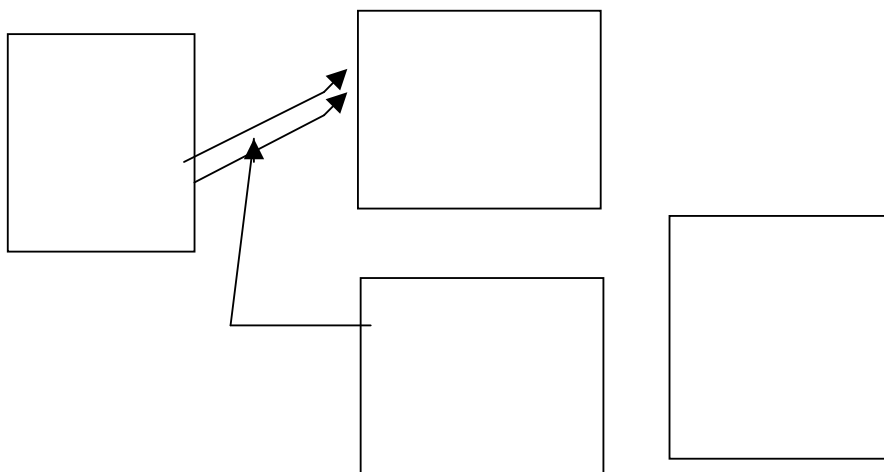
Zet de zinnen in de goede volgorde. Doe dit door in ieder hokje een cijfer te zetten: 1 = als eerste, 2 = als tweede, 3 = als derde, 4 = als vierde, 5 = als vijfde en 6 = als laatste.

VOLGORDE

- Nederland geeft zich over
- Er worden extra wapens gemaakt
- Hitler komt aan de macht
- Nederland wordt aangevallen
- De werkloosheid wordt minder
- Polen wordt aangevallen

VRAAG 6

Hier zie je een schema waarin je kunt zien hoe de oorlog verloopt. Een land valt aan. Een land wordt aangevallen. Een land verdedigt en er zijn een aantal landen die niet mee doen.



- Vul onderstaande lijst met namen in in de antwoordtabel hieronder.

Lijst met namen van landen:

Polen – Duitsland – Zwitserland – Engeland – Spanje – Amerika – Nederland - Italië

ANTWOORDSCHEMA:

Aanvaller(s) in de tekst	Verdediger(s) in de tekst	Die aangevallen worden in de tekst	Zij doen niet mee in de tekst

Let op: niet alle hokjes hoeven gevuld te worden met een naam

Bijlage 6b: Tekstbegripvragen over de stijldimensie

VRAAG 1

Waar gaat de tekst over?

Geef aan in welke volgorde de zinnen **het beste** omschrijven waar de tekst over gaat. Doe dit door de volgende zinnen op de trap te zetten. Bovenaan komt het nummer van de beste zin, onderaan komt het nummer van de slechtste zin en de nummers van de overige twee zinnen, zet je in het midden van de trap.

Zin 1: een volle goederentrein op weg naar een concentratiekamp

Zin 2: het concentratiekamp in de Tweede Wereldoorlog

Zin 3: de reis naar het concentratiekamp en de gevolgen

Zin 4: de douchegelegenheid in het concentratiekamp

De trap:

The diagram shows a staircase with four steps, each represented by a rectangular box. The boxes are arranged in a descending staircase pattern from top-left to bottom-right. Each box contains the text 'ZIN:.....' followed by a dotted line, indicating a space for writing a sentence number. The boxes are connected by vertical lines on the left and right sides, and horizontal lines at the top and bottom of each step.

VRAAG 2

Hoe zag de trein eruit?

Geef aan in welke volgorde de zinnen **het beste** omschrijven hoe de trein eruit zag. Doe dit door de volgende zinnen op de traptreden te zetten. Bovenaan komt het nummer van de beste zin, onderaan komt het nummer van de slechtste zin en de nummers van de overige twee zinnen, zet je in het midden van de trap.

Zin 1: Het was een goederentrein naar een van de ergste concentratiekampen

Zin 2: Het was een bomvolle veentrein, het stonk er heel erg naar dode dieren

Zin 3: Het was een vieze bomvolle goederentrein en het stonk er verschrikkelijk

Zin 4: Het was een vieze bomvolle goederentrein vol stikkende joodse mensen

De trap:

ZIN:

ZIN:.....

ZIN:.....

ZIN:.....

VRAAG 3

Wat gebeurde er onmiddellijk nadat de mensen uit de trein waren gestapt?

Geef aan in welke volgorde de zinnen **het beste** omschrijven wat er gebeurde.

Doe dit door de volgende zinnen op de traptreden te zetten. Bovenaan komt het nummer van de beste zin, onderaan komt het nummer van de slechtste zin en de nummers van de overige drie zinnen, zet je in het midden van de trap.

Zin 1: De mensen moesten gelijk onder de douche gaan

Zin 2: De mensen werden verschrikkelijk mishandeld

Zin 3: De mensen werden in twee groepen verdeeld

Zin 4: De mensen moesten in twee groepen hard werken

Zin 5: De mannen moesten hard werken in het kamp

De trap:

ZIN:.....

ZIN:

ZIN:.....

ZIN:.....

VRAAG 4

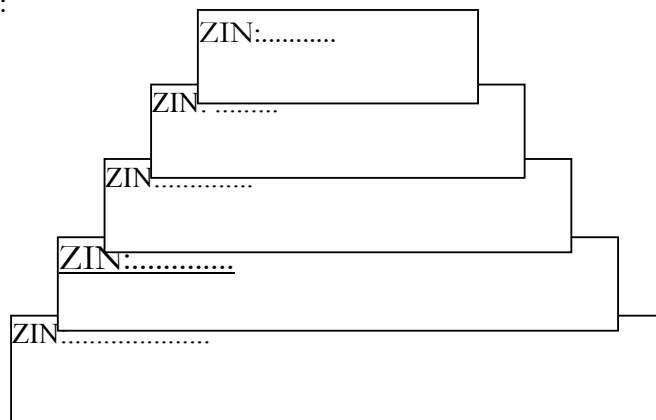
Wat gebeurde er onder de douche?

Geef aan in welke volgorde de zinnen **het beste** omschrijven wat er onder de douche gebeurde.

Doe dit door de volgende zinnen op de traptreden te zetten. Bovenaan komt het nummer van de beste zin, onderaan komt het nummer van de slechtste zin en de nummers van de overige drie zinnen, zet je in het midden van de trap.

- Zin 1: Alle mensen werden daar vergast en stierven
- Zin 2: De vrouwen en kinderen werden daar vergast
- Zin 3: De vrouwen werden daar vergast en stierven
- Zin 4: De mannen moesten werken en werden vergast
- Zin 5: De mannen werden daar vergast

De trap:



Bijlage 7a: Waarderingsvragen bij de structuurdimensie

VRAAG 1

Wat vind je van de tekst? Omcirkel 1 cijfer op iedere lijn.

De tekst vind ik

Heel duidelijk 1 2 3 4 5 6 7 Heel
onduidelijk

De tekst vind ik

Heel makkelijk 1 2 3 4 5 6 7 Heel moeilijk

De tekst vind ik

Heel helder 1 2 3 4 5 6 7 Heel vaag

De tekst vind ik

Heel spannend 1 2 3 4 5 6 7 Heel saai

Bijlage 7b: Waarderingsvragen bij de stijldimensie

VRAAG 1

Wat vind je van de tekst? Zet een rondje om 1 cijfer op iedere lijn.

Ik vind de tekst

Moelijk 1 2 3 4 5 6 7 niet moelijk

Ik vind de tekst

Spannend 1 2 3 4 5 6 7 saai

Ik vind de tekst

Interessant 1 2 3 4 5 6 7 oninteressant

Ik kon me de gebeurtenissen in de tekst goed voorstellen

Mee eens 1 2 3 4 5 6 7 niet mee
eens

De tekst spreekt mij aan

Mee eens 1 2 3 4 5 6 7 niet mee
eens

Bijlage 7c: Waarderingsvragen bij de vormgevingsdimensie

VRAAG 1

Wat vind je van de tekst? Omcirkel 1 cijfer op iedere lijn.

Ik vind de tekst

Spannend 1 2 3 4 5 6 7 saai

Ik vind de tekst

Interessant 1 2 3 4 5 6 7 oninteressant

Ik vind de tekst

Geloofwaardig 1 2 3 4 5 6 7 ongeloofwaardig

Ik vind de tekst

Heel leuk 1 2 3 4 5 6 7 niet leuk

Ik vind de tekst

Duidelijk 1 2 3 4 5 6 7 onduidelijk

Ik vind de tekst

Makkelijk 1 2 3 4 5 6 7 moeilijk

VRAAG 2

Wat vind je van het plaatje? Omcirkel 1 cijfer op iedere lijn.

Ik vind het plaatje

Spannend 1 2 3 4 5 6 7 saai

Ik vind het plaatje

Interessant 1 2 3 4 5 6 7 oninteressant

Ik vind het plaatje

Geloofwaardig 1 2 3 4 5 6 7 ongeloofwaardig

Ik vind het plaatje

Leuk 1 2 3 4 5 6 7 niet leuk

Ik vind het plaatje

Mooi 1 2 3 4 5 6 7 lelijk

Ik vind het plaatje

Echt 1 2 3 4 5 6 7 niet echt

Ik vind het plaatje

Duidelijk 1 2 3 4 5 6 7 onduidelijk

VRAAG 3

Geef aan hoeveel je het eens bent met onderstaande zinnen. Omcirkel 1 cijfer op iedere lijn.

Ik vind het plaatje bij de tekst passen. Omcirkel een cijfer.

Mee eens 1 2 3 4 5 6 7 niet mee eens

Ik vind het plaatje niet nodig. Omcirkel een cijfer.

Mee eens 1 2 3 4 5 6 7 niet mee eens

Het plaatje maakt de tekst leuker. Omcirkel een cijfer.

Mee eens 1 2 3 4 5 6 7 niet mee eens

Het plaatje maakt de tekst makkelijker. Omcirkel een cijfer.

Mee eens 1 2 3 4 5 6 7 niet mee eens

Het plaatje maakt de tekst interessanter. Omcirkel een cijfer.

Mee eens 1 2 3 4 5 6 7 niet mee eens

Het plaatje maakt de tekst duidelijker. Omcirkel een cijfer.

Mee eens 1 2 3 4 5 6 7 niet mee eens