

ZWAKKE LEZERS, STERKE TEKSTEN?

EFFECTEN VAN TEKST- EN LEZERSKENMERKEN OP HET TEKSTBEGRIP EN DE TEKSTWAARDERING VAN VMBO-LEERLINGEN

Jentine Land

STICHTING LEZEN REEKS
DEEL 13

Stichting Lezen Reeks

- 1) Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving
- 2) Waarom is lezen plezierig? – SASKIA TELLEGEN EN JOLANDA FRANKHUISEN
- 3) Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school – GERBERT KRAAYKAMP
- 4) Informatiegebruik door lezers – SUZANNE KELDERMAN EN SUZANNE JANSSEN
- 5) Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen
- 6) Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs – HELMA VAN LIEROP-
DEBRAUWER EN NEEL BASTIAANSEN-HARKS
- 7) Lezen in de lengte en lezen in de breedte
- 8) De casus Bazar – MIA STOKMANS
- 9) Het verhaal achter de lezer – CEDRIC STALPERS
- 10) Culturele diversiteit in het literatuuronderwijs – MARIANNE HERMANS
- 11) Lezen in het vmbo – redactie DICK SCHRAM
- 12) Het oog van de meester – THEO WITTE

ISBN 978- 90-5972-993-3

Omslag en basisontwerp: Lijn 1, Haarlem

Vormgeving: Textcetera, Den Haag

© Stichting Lezen 2009 / Jentine Land

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag verder worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande toestemming van Stichting Lezen.

INHOUD

VOORWOORD	9
1 INLEIDING EN ONDERZOEKSVRAGEN	11
1.1 Lezend leren	11
1.2 Wat is het schooltype vmbo?	12
1.3 Het leesgedrag van vmbo-leerlingen	13
1.4 De relatie tussen leesattitude en leesprestatie	14
1.5 Tekstkenmerken: structuur en stijl	15
1.5.1 De structuurdimensie	15
1.5.2 De stijl dimensie	17
1.6 Het toetsen van tekstbegrip bij vmbo-leerlingen	19
1.6.1 Het situatiemodelniveau	19
1.6.2 Het meten van tekstbegrip op situatiemodelniveau	23
1.7 Gemaakte keuzes tijdens de leesexperimenten	27
1.8 Opbouw van dit proefschrift	30
2 LEESPLEZIER EN LEESFREQUENTIE	31
EEN KWANTITATIEF INVENTARISATIEONDERZOEK	
2.1 Lezen we nog?	31
2.2 Onderzoek naar de leessituatie van (vmbo-)leerlingen	32
2.3 Inventarisatieonderzoek	34
2.3.1 Logboeken	34
2.3.2 Enquêtes	36
2.3.3 Procedure	37
2.4 Resultaten	38
2.4.1 De buitenschoolse leessituatie van vmbo-leerlingen	39
2.4.2 De waardering van vmbo-leerlingen voor studieteksten	48
2.5 Discussie	52
3 INVLOED VAN LEESATTITUDE OP LEESPRESTATIES	55
3.1 Leesattitude op het vmbo	55
3.2 Onderzoek naar de leesattitude	56
3.2.1 De relatie tussen de leesattitude en leesprestaties	58

3.3	Onderzoeksmethode	61
3.3.1	Scholen, proefpersonen en tijdstip	62
3.3.2	Tekstmateriaal	62
3.3.3	Operationalisatie van de constructen	63
3.4	Verwachtingen	65
3.5	Resultaten	67
3.6	Discussie	71
4	DE ROL VAN STRUCTUURKENMERKEN: COHERENTIE EN FRAGMENTATIE EEN CORPUSANALYTISCH EN EXPERIMENTEEL ONDERZOEK	73
4.1	Lezen in het vmbo	73
4.2	Onderzoek naar structuursignalen	74
4.3	Corpusanalyse	79
4.3.1	Methode	79
4.3.2	Resultaten corpusanalyse	81
4.3.3	Conclusie en discussie corpusanalyse	84
4.4	Experimenteel onderzoek naar structuurkenmerken	86
4.4.1	Methode	86
4.4.2	Resultaten structuurkenmerken	88
4.5	Conclusie en discussie	92
5	DE ROL VAN STIJLKENMERKEN: IDENTIFICATIE EN DISTANTIE EEN CORPUSANALYTISCH EN EXPERIMENTEEL ONDERZOEK	95
5.1	Studieboeken voor het vmbo	95
5.2	Het effect van identificerende tekstkenmerken	97
5.2.1	Narratieve kenmerken die identificatie beïnvloeden	97
5.2.2	Twee tegengestelde hypothesen	99
5.2.3	Vraagstelling en hypothesen	104
5.3	Corpusanalyse	105
5.3.1	Geanalyseerde tekstkenmerken	105
5.3.2	Resultaten corpusanalyse	108
5.3.3	Conclusie corpusanalyse	111
5.4	Experimenteel onderzoek identificerende kenmerken	112
5.4.1	Methode	112
5.4.2	Resultaten experiment	115
5.4.3	Conclusie	116

5.5	Interactie-effecten tussen structuur- en stijlkenmerken	117
5.5.1	Methode	120
5.5.2	Resultaten experiment	120
5.5.3	Conclusie	121
5.6	Experimenteel onderzoek perspectief en tijd	122
5.6.1	Methode	122
5.6.2	Resultaten experiment	126
5.6.3	Conclusie	127
5.7	Algemene conclusie en discussie	128
6	SAMENVATTING EN CONCLUSIE	133
6.1	Belangrijkste resultaten	133
6.2	Leesfrequentie en leeswaardering	134
6.3	De relatie tussen leesattitude en leesprestaties	134
6.4	Effecten van structurerende tekstkenmerken	135
6.5	Effecten van identificerende tekstkenmerken	136
6.6	Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk	139
7	DISCUSSIE	141
7.1	Validiteitbedreigende factoren	141
7.2	Aanvullende experimenten	143
7.2.1	Aanvullend experiment naar de clustering van structuurkenmerken	143
7.2.2	Aanvullend experiment naar de plaats van identificerende kenmerken	145
7.2.3	Aanvullend experiment naar de eerste indruk	146
7.2.4	Aanvullend validatie-experiment	147
7.3	Het meten van tekstbegrip bij vmbo-leerlingen	150
7.4	Het meten van tekstwaardering	153
7.4.1	Topicinteresse	153
7.4.2	Betrokkenheid	153
7.5	Lezen: product- of procesonderzoek?	154
7.5.1	Structuurkenmerken en het leesproces	154
7.5.2	Identificerende kenmerken en het leesproces	156
7.6	Tot slot	157
	LITERATUUR	159
	SUMMARY IN ENGLISH	173

BIJLAGEN

1	Vragenlijsten bij hoofdstuk 2	185
2	Onderzoekstekst en tabellen bij hoofdstuk 3	186
3	Onderzoeksteksten en begripsvragen bij de hoofdstukken 4 en 5	199
4	Varianties en onderzoeksteksten bij hoofdstuk 5	225
5	Bij de aanvullende experimenten uit hoofdstuk 7	234

VOORWOORD

Dit proefschrift wil ik als een brug beschouwen, als een verbinding tussen de wetenschap en de onderwijspraktijk. Aan de ene kant heb ik met wetenschappelijke instrumenten verbetervoorstellen aan willen dragen om problemen aan te kunnen pakken in het zo overbelaste land van de onderwijspraktijk. Aan de andere kant wilde ik laten zien dat de praktijk interessant en nuttig onderzoeksmateriaal kan verschaffen voor het soms zo onbereikbare land der wetenschap. Met het punt waarmee ik dit proefschrift besluit, heb ik de laatste schroef van de brug aangedraaid. Misschien is hij niet zo breed geworden als ik ooit hoopte, misschien stroomt de rivier er onder wel woester dan ik had kunnen voorzien en misschien is de overkant veel verder dan ik dacht, maar de brug is af. Wie zal de eerste stap op deze brug gaan zetten?

Veel mensen hebben mij bijgestaan bij het ontwerp, de constructie en de uiteindelijke bouw van de brug. Zonder deze hulp had ik moeten werken met slecht materiaal en te weinig mankracht. Alle mensen die op welke manier dan ook een schroef hebben helpen aandraaien, wil ik hier graag bedanken¹, en een aantal in het bijzonder:

Graag noem ik hier mijn drie promotoren, Ted Sanders, Huub van den Bergh en Dick Schram, zij zijn zowel de aannemers als de architecten van deze brug geweest. Dank voor jullie betrokkenheid en enthousiasme. Ted Sanders en Huub van den Bergh, zonder jullie was er geen onderzoek geweest en was de brug voortijdig ingestort. Met veel plezier zal ik terugdenken aan onze besprekingen over mooie resultaten, voetbal (waarbij ik vooral de rol van toehoorder vervulde), onderwijsperikelen, vreemde getallen, kinderanekdotes, vervolgieeën of de rare zinnen die toch steeds maar weer opdoken in mijn stukken. Dank voor jullie eindeloos geduld en enthousiasme, jullie kostbare tijd en jullie immer opbouwende kritiek. Huub, dank voor alle kennis die jij wel en ik (nu ook nog steeds) niet bezit. Ik wil je ook bedanken voor het relativerende inzicht dat onderzoek doen niet het enige belangrijke is in het leven. Ted, jou wil ik bedanken voor je steun, de inspiratie, de manier waarop je altijd meedacht en het grote vertrouwen dat je in mij gesteld hebt.

Bovendien wil ik de vele studenten hier bedanken die in het kader van scripties, eindwerkstukken of mastercursussen bijgedragen hebben aan dit onderzoek. Met jullie kritische commentaar, enthousiaste inzet en daadkrachtigheid bij het afnemen

1) Ik dank daarom vrienden en familie voor hun belangstelling, de soms zo welkome gezellige afleiding en de vele adviezen. Speciaal wil ik Alex hier noemen omdat hij me steunde en me met zijn nuchtere kijk op de wereld met beide benen op de grond hield. Mijn ouders en Clara bedank ik voor hun hulp bij het nakijken op mooie zomerdagen en ook wil ik hier speciaal Melisse noemen. Dankzij haar liefdevolle en toegewijde zorg voor Julian, Roma en Naomi kon ik mij vol overgave aan de bouw van deze brug wijden.

van experimenten (en bij het kopiëren van duizenden teksten en vragen) hebben jullie de materialen voor de bouw van deze brug geleverd.

Mijn collega's dank ik voor hun betrokkenheid en zeer bruikbare kritiek en mijn lieve kamergenoten Daphne, Sanne, Judith en Rosie dank ik voor een heerlijke tijd op kamer 0,54. Met thee, koekjes, briljante inzichten en luisterende oren was de oplossing voor problemen nabij, verdwenen irritaties bijna als sneeuw voor de zon en was het bovenal heerlijk samen te kunnen praten over onderzoek en vooral ook over andere belangrijke zaken.

Een brug kan niet gebouwd worden zonder financiële middelen; Stichting Lezen en het Uil-OTS hebben deze middelen ter beschikking gesteld. Hartelijk dank daarvoor. Speciaal wil ik Anne-Mariken Raukema noemen omdat zij altijd geloofde in dit onderzoek en zich er bij Stichting Lezen sterk voor heeft ingezet.

Tot slot wil ik alle vmbo-docenten bedanken die belangeloos tijd en klassen vol leerlingen ter beschikking hebben gesteld². Hun enthousiasme en betrokkenheid hebben mij steeds opnieuw gemotiveerd en geïnspireerd. Speciaal denk ik aan Anke Lavrijsen, docente op De Rooi Panne in Tilburg en Patricia Kop, docente op het Meridiaancollege in Amersfoort. Zonder hun betrokkenheid en hun hulp bij de organisatie rondom de afname van grote onderdelen van het onderzoek was de brug minder breed geworden.

Ik draag dit proefschrift op aan alle (toekomstig) vmbo-leerlingen. Jullie zijn niet alleen het lijdend voorwerp van dit onderzoek, jullie vormen ook de fundering van de brug die ik wilde bouwen. Ik hoop dat jullie er ooit de vruchten van zullen plukken.

Driebergen-Rijsenburg, 2 december 2008

Jentine F.H. Halsema-Land

- 2] Docenten en leerlingen van de volgende scholen hebben meegewerkt aan de onderzoeken uit dit proefschrift: Het Anne van Rijncollege te Nieuwegein; Broecklandcollege te Breukelen; Cals College te IJsselstein; Calvijn met junior college te Amsterdam; Canisius College te Nijmegen; Carmel College Salland te Raalte; Comenius College te Hilversum; Comenius College te Hilversum; CSG Jan Arentsz te Alkmaar; De Grondel te Hengelo; De Windroos te Goringem; De Rooi Panne te Tilburg; Deltacollege te Utrecht; Fiorettilcollege te Veghel; Groenhorst College te Ede; Groenhorstcollege te Velp; Groot Gooylant te Hilversum; Het Assink Lyceum te Eibergen; Het Gilde te Gorinchem; Oosterlicht College te Vianen; Het Streek te Ede; Hilfertsheem-Beatrix te Hilversum; Hooghuyslyceum te Oss; Kempenhorst VMBO college te Oirschot; Lingecollege-vmbo te Tiel; Marnix College te Ede; Meridiaancollege te Amersfoort; Meriwade College Openbare Scholengemeenschap te Goringem; Minkemacollege te Woerden; Mozaik College te Arnhem; Novacollege te Amsterdam; Scholengemeenschap de Lingeborg te Geldermalsen; Thorbecke te Rotterdam Alexander; Comenius College te Capelle aan den IJssel; Utrecht-Zuid College te Utrecht; Vader Rijn College te Utrecht; Vakcollege Dr. Knippenberg te Helmond (de Dolfijnlaan en de Ruusbroecdaan); Wellandcollege te Hoogland; Wellantcollege (Linnaeus) te Amsterdam; Wellantcollege (Sloten) te Amsterdam en het Zuiderlichtcollege te Amsterdam.



1 INLEIDING EN ONDERZOEKSVRAGEN

1.1 LEZEND LEREN

Leesvaardigheid speelt een cruciale rol in de schoolcarrière van middelbare schoolkinderen. Om te kunnen slagen moeten leerlingen immers studieboekteksten lezen, begrijpen, leren en de leerstof reproduceren tijdens examens of toetsen. Er zijn echter veel leerlingen voor wie het goed kunnen lezen niet vanzelfsprekend is. Zo blijkt dat bijna 20% van de schoolgaande brugklassers slecht leest. Vooral in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (in het vervolg vmbo genoemd) vormt de leesvaardigheid een groot probleem: bijna een kwart van de vmbo-leerlingen is niet in staat de voor hen bedoelde studieboekteksten te begrijpen (Hacquebord, 2007; Inspectie van het Onderwijs, 2006). Bovendien hebben deze leerlingen een geringe woordenschat en lezen ze vaak niet zo vlot waardoor hun leesvaardigheid benadeeld kan worden (Torgesen, 2002).

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

De leesattitude van leerlingen kan belangrijk zijn voor hun leesvaardigheid. Het is immers gemakkelijk voor te stellen dat leerlingen die lezen leuk vinden, beter presteren tijdens leestoetsen. Met een correlatieel onderzoek gaan we in dit

proefschrift na in hoeverre het mogelijk is een causaal verband aan te tonen tussen de leesprestatie en de leesattitude (zie hoofdstuk 3). Bovendien kunnen kenmerken van de studieteksten zelf invloed hebben op de leesprestatie. In twee studies naar de effecten van tekstenkenmerken op de leesprestatie van vmbo-leerlingen (hoofdstuk 4 en 5) stellen we twee typen kenmerken centraal: kenmerken die de structuur van de tekst beïnvloeden en kenmerken die de stijl bepalen en ervoor zorgen dat de lezer zich met de tekst kan identificeren. Structuur- en stijlkenmerken kunnen belangrijk zijn voor de leesprestatie omdat ze beide invloed hebben op het gemak waarmee ervaren lezers de tekst lezen en begrijpen en ze het leesplezier kunnen bepalen. De centrale onderzoeksvragen zijn als volgt geformuleerd.

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

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

Dit hoofdstuk vormt een inleiding op de studies die in het proefschrift besproken worden. We zullen de onderzoeksvragen toelichten die in de verschillende hoofdstukken aan de orde komen. Ook gaan we in op de keuzes die we gemaakt hebben bij het opzetten van de leesexperimenten om die onderzoeksvragen te beantwoorden.

1.2 WAT IS HET SCHOOLTYPE VMBO?

In de leesexperimenten waar we in het proefschrift verslag van doen, staan de leerlingen van het vmbo centraal. Het vmbo is een vierjarige opleiding in het voortgezet onderwijs voor leerlingen van 12 tot 16 jaar. De opleiding bereidt de leerlingen voor op een studie in het mbo. Het vmbo is zeer breed opgezet. Er zijn leerlingen die overwegend praktijkles krijgen, en er zijn leerlingen die vooral algemene theorie

(zoals bij de vakken geschiedenis, economie en aardrijkskunde) leren. De onderwijsvorm vmbo bestaat uit vier leerwegen, de theoretische leerweg, de gemengde leerweg, de kaderberoepsgerichte leerweg en de basisberoepsgerichte leerweg. In de basisberoepsgerichte leerweg is theorie tot het minimum beperkt. De nadruk ligt op de praktijk: leerlingen leren een vak dat ze na hun schooltijd kunnen gaan uitoefenen. Leerlingen uit de theoretische leerweg (te vergelijken met de oude mavo) krijgen nauwelijks praktijkles, en volgen vooral theoretische vakken zoals aardrijkskunde, economie, moderne vreemde talen, geschiedenis en wiskunde. De kaderberoepsgerichte en de gemengde leerweg zitten er tussenin: bij die twee leerwegen wordt theorie met praktijk gecombineerd.

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

1.3 HET LEESGEDRAG VAN VMBO-LEERLINGEN

Wanneer we de effecten van leesattitude en tekstkenmerken op de leesprestatie van vmbo-leerlingen willen onderzoeken, moeten we ons eerst een beeld vormen van het leesgedrag van deze leerlingen. De volgende vragen zijn daarbij van belang: hoeveel en hoe vaak lezen deze leerlingen in hun vrije tijd? Wat lezen ze precies en waarom? En wat vinden deze leerlingen van de boeken die ze in hun vrije tijd lezen en van de studieteksten die ze op school moeten lezen? Om antwoord te vinden op deze vragen hebben we in het tweede hoofdstuk van dit proefschrift de volgende onderzoeksvraag gesteld.

Onderzoeksvraag 1
Wat is de leesfrequentie en leeswaardering van vmbo-leerlingen?

Met een inventarisatieonderzoek waarbij gebruikgemaakt is van vragenlijsten en logboeken, is nagegaan hoe vaak vmbo-leerlingen lezen en wat ze lezen in hun

vrije tijd. Ook komt de vraag aan de orde hoe leerlingen de boeken waarderen die ze in hun vrije tijd lezen. Bovendien zijn vragen gesteld over de waardering van vmbo-leerlingen voor de studieboekteksten die ze op school moeten lezen. Uit de resultaten blijkt dat er grote verschillen zijn tussen vmbo-leerlingen wat betreft hun leesfrequentie en leeswaardering. Voor een grote groep vmbo-leerlingen geldt dat ze over het algemeen weinig lezen in hun vrije tijd, en dat ze lezen zowel voor school als in hun vrije tijd saai vinden.

1.4 DE RELATIE TUSSEN LEESATTITUDE EN LEESPRESTATIE

Met het inventarisatie-experiment in hoofdstuk 2 krijgen we inzicht in het leesgedrag van vmbo-leerlingen. Dit leesgedrag hangt nauw samen met de leesattitude. Immers, leerlingen die veel lezen en lezen een leuke activiteit vinden, zullen een hogere leesattitude hebben dan leerlingen die nooit lezen en met tegenzin een boek pakken.

Er wordt vaak aangenomen dat hoe meer leerlingen lezen waarderen, hoe beter ze zullen presteren op leestoetsen (zie bijvoorbeeld Otter, 1993). Een groot deel van het Tweede-Fase onderwijs is op deze aanname gebaseerd. De achterliggende gedachte is dat leerlingen die lezen (of een andere leeractiviteit) leuk vinden, meer gemotiveerd zijn, daardoor meer gaan lezen in hun vrije tijd en door deze oefening steeds beter zullen presteren tijdens leestoetsen op school. Maar is deze redenering valide? In het derde hoofdstuk stellen we de causaliteit van de relatie tussen de leesattitude (het leesplezier) en de leesprestatie van vmbo-leerlingen aan de orde. Is het zo dat een hoge leesattitude ertoe leidt dat leerlingen beter gaan lezen, of gaan leerlingen lezen juist leuk vinden omdat ze het goed kunnen? We formuleren de volgende onderzoeksvraag.

Onderzoeksvraag 2
In hoeverre is er sprake van een causale relatie tussen de leesprestatie en de leesattitude van vmbo-leerlingen?

Met een experimenteel ontwerp voor een correlatieve studie is deze vraag onderzocht. Leerlingen hebben tijdens twee meetmomenten vragen beantwoord over hun leesattitude, leesfrequentie en leesgedrag. Ook hebben zij begripvragen bij studieteksten beantwoord. Vervolgens is nagegaan in hoeverre er verbanden bestaan tussen de scores op de attitudevragen en de begripsscores. De resultaten tonen aan dat er geen sprake is van een causaal verband tussen de leesattitude en de leesprestatie van vmbo-leerlingen. Wel worden zwakke correlatieve verbanden aangetoond.

1.5 TEKSTKENMERKEN: STRUCTUUR EN STIJL

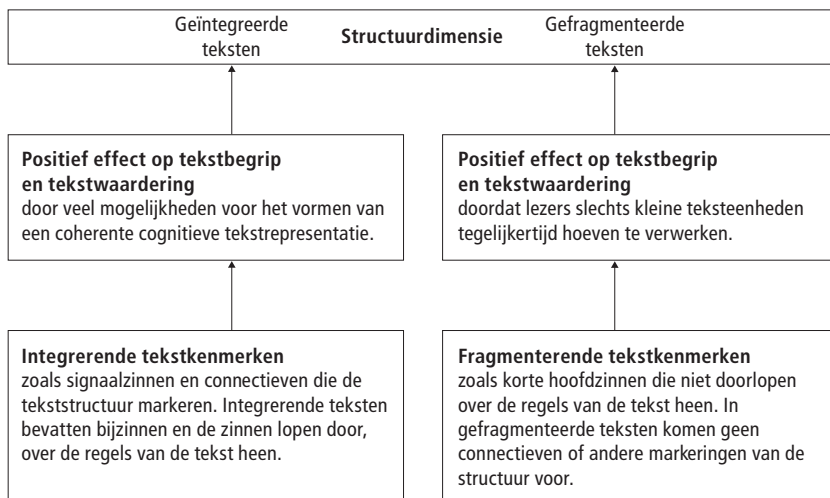
Behalve de leesattitude kunnen ook kenmerken van de teksten zelf van invloed zijn op tekstbegrip en tekstwaardering. Uit tekstwetenschappelijke literatuur leiden we af dat bepaalde structuur- en stijlkenmerken een grote rol kunnen spelen bij de leesprestatie van vmbo-leerlingen. In het vierde en vijfde hoofdstuk van dit proefschrift gaan we na welke effecten deze tekstkenmerken hebben op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen. De keuze voor de specifieke structuur- en stijlkenmerken is niet alleen door de literatuur, maar ook door de praktijk ingegeven. In de leerteksten voor het vmbo worden verschillende structuur- en stijlkenmerken namelijk zeer uiteenlopend toegepast. Zo komen in deze studieboeken teksten voor met veel structurerende kenmerken maar ook teksten waarin de tekststructuur nauwelijks geëxpliciteerd wordt. Ook de stijl verschilt per methode. Er zijn studieboeken waarin teksten zijn opgenomen die heel zakelijk en afstandelijk geformuleerd zijn, terwijl andere teksten juist voorbeelden, beschrijvingen en kleurrijke en verlevendigende informatie bevatten.

In hoofdstuk 4 en 5 van dit proefschrift geven we argumenten voor twee plausibele maar tegengestelde theorieën over het effect van zowel structuur- als stijlkenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen. In deze inleidende paragraaf geven we alvast een globale uitwerking van deze theorieën. Voor de inhoudelijke uitwerkingen en onderbouwing verwijzen we naar de desbetreffende hoofdstukken (hoofdstuk 4 voor structuurkenmerken en hoofdstuk 5 voor stijlkenmerken). Om de twee tegengestelde theorieën te verduidelijken hebben we de tekstkenmerken ondergebracht op twee dimensies: de *structuurdimensie* en de *stijldimensie*, die zich uitstrekken tussen twee polen (zie figuur 1 en figuur 2).

1.5.1 DE STRUCTUURDIMENSIE

Voor een goed begrip van een tekst is het van cruciaal belang dat lezers een samenhangende cognitieve representatie van de tekst construeren. Het zou leerlingen daarom heel goed kunnen helpen wanneer de tekststructuur dat gemakkelijk maakt (zie hoofdstuk 4). Deze gedachte is vertaald in de *structuurdimensie*. Deze dimensie bestaat uit twee polen waar tekstkenmerken aan gekoppeld zijn die de tekststructuur al dan niet verduidelijken. Deze kenmerken kunnen aan beide kanten van de dimensie een positief effect hebben op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen. In een figuur kan de structuurdimensie als volgt worden weergegeven.

FIGUUR 1 | STRUCTUURDIMENSIE.



Op de ene pool van de structuurdimensie bevinden zich geïntegreerde teksten waarin de tekststructuur geëxpliciteerd is door connectieven en signaalzinnen. Bovendien vormen alle zinnen een geïntegreerd geheel en lopen ze door over de regels heen. We verwachten op basis van theorieën dat deze integrerende tekstkenmerken een positief effect zullen hebben op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen. De achterliggende gedachte is dat integrerende tekstkenmerken de tekststructuur verduidelijken en het voor lezers gemakkelijker maken om samenhang te creëren. Vooral zwakkere lezers zullen baat hebben bij die hulp. Doordat integrerende tekstkenmerken de lezer helpen bij het begrijpen van een tekst, verwachten we ook dat deze tekstkenmerken zullen zorgen voor een hogere tekstwaardering. Leerlingen zullen het immers waarderen dat het lezen van de tekst niet veel moeite kost.

Op de andere pool van de structuurdimensie bevinden zich gefragmenteerde teksten die alleen hoofdzinnen bevatten die allemaal op een nieuwe regel beginnen. Ook van deze fragmenterende tekstkenmerken kunnen we op basis van theorieën verwachten dat ze een positief effect hebben op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen (zie voor literatuurverwijzingen hoofdstuk 4). Lezers hoeven bij deze teksten maar kleine teksteenheden tegelijkertijd te verwerken waardoor hun werkgeheugen minimaal belast wordt. Vooral voor zwakkere lezers kan dit een voordeel zijn. Bovendien zijn in gefragmenteerde teksten de coherentierelaties niet geëxpliciteerd door connectieven of structuursignalen waardoor de leerlingen zich maximaal zullen moeten inzetten om de relaties op de juiste manier

te interpreteren, wat het tekstbegrip ten goede kan komen. De leerlingen worden immers gedwongen actief met de tekst om te gaan. We verwachten ook een positief effect van fragmenterende kenmerken op de tekstwaardering van vmbo-leerlingen. Omdat gefragmenteerde teksten alleen korte hoofdzinnen bevatten en er daardoor simpel uitzien, verwachten we dat vmbo-leerlingen deze teksten leuker vinden om te lezen dan de moeilijker ogende geïntegreerde teksten. De tegengestelde verwachtingen op de structuurdimensie leiden tot onderzoeksvraag 3, die centraal staat in het vierde hoofdstuk van dit proefschrift.

Onderzoeksvraag 3
In hoeverre hebben structuurkenmerken een positief effect op de mate waarin vmbo-leerlingen hun studieboekteksten begrijpen en waarderen?

Om onderzoeksvraag 3 te beantwoorden, hebben vmbo-leerlingen in een leesexperiment een geïntegreerde of een gefragmenteerde versie van een aantal onderzoeksteksten gelezen. Deze teksten zijn gebaseerd op leerteksten die daadwerkelijk voorkomen in de studieboeken voor het vmbo. De tekstversies verschillen alleen in het voorkomen van de integrerende of fragmenterende kenmerken; de tekstinhoud van beide versies is verder identiek gehouden. Na het lezen van de geïntegreerde tekstversies hebben leerlingen dezelfde begripsvragen beantwoord als de leerlingen die een gefragmenteerde versie van een tekst gelezen hebben. De resultaten tonen aan dat vmbo-leerlingen studieteksten beter begrijpen wanneer de teksten integratiebevorderende tekstkenmerken bevatten dan wanneer de tekst gefragmenteerd is weergegeven. Structuurkenmerken blijken geen effect op de tekstwaardering te hebben. Met deze resultaten repliceren we een eerdere studie naar de effecten van structuurkenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen (Land, Sanders, Lentz & Van den Bergh, 2002).

1.5.2 DE STIJLDIMENSIE

Voor een goed begrip van een tekst speelt naast de tekststructuur ook de stijl van de tekst een grote rol. Vooral voor middelbare scholieren die studieteksten niet voor hun plezier lezen, is het van belang dat de tekst die ze moeten lezen hen aanspreekt. Een interessante tekst die aanspreekt zal leerlingen meer motiveren om te proberen de inhoud goed te begrijpen dan een saaie tekst. Deze gedachte is vertaald in de *stijldimensie*. Deze dimensie bestaat uit twee polen waar tekstkenmerken aan gekoppeld zijn. Deze kenmerken kunnen aan beide kanten van de dimensie een positief effect hebben op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen. In een figuur kan de stijldimensie als volgt worden weergegeven.