

Veel leerlingen van het vmbo hebben moeite met de leerteksten in hun schoolboeken.

Dit roept de vraag op welke tekstkenmerken zorgen voor optimaal tekstbegrip. Jentine

Land onderzocht voor haar promotie het effect voor tekstbegrip en tekstwaardering van

verschillende kenmerken van teksten in geschiedenischoolboeken. Ze vergeleek een

coherente en een gefragmenteerde tekst en een verhalende en een informerende tekst.

JENTINE LAND

De ideale schoolboektekst voor het vmbo

Welke tekstkenmerken zorgen voor optimaal tekstbegrip?

Lezen op het vmbo

De bakkers, metselaars, elektriciens, verzorgers en koks van de toekomst gaan naar de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo om daar tijdens praktijklessen hun beroep te leren. Deze leerlingen zijn dan ook voornamelijk praktisch ingesteld waardoor lezen niet iets is wat ze heel leuk vinden of vaak doen. Toch moeten ze op school teksten lezen, vooral bij een vak als geschiedenis. Teksten over de Franse revolutie, de Tweede Wereldoorlog of de industrialisatie. Teksten over onderwerpen die ver van hen afstaan en die gaan over gebeurtenissen die lang geleden plaatsvonden. Abstracte teksten en teksten die moeilijk zijn door hun opbouw, lengte of structuur. Het is dan ook niet verwonderlijk dat veel vmbo-leerlingen moeite hebben met de leerteksten in hun schoolboeken.

Er zijn veel elementen die invloed hebben op het leesgedrag van vmbo-leerlingen: de docent, de opvoeding, de thuissituatie, de leesmotivatie, enzovoort. Het zijn zaken waar we weinig invloed op hebben. Wel kunnen we de teksten die de leerlingen moeten lezen aanpassen. Kenmerken zoals de stijl en de structuur van een tekst bepalen immers voor een groot deel hoe makkelijk en met hoeveel plezier een lezer de tekst kan verwerken.

Teksten bij geschiedenis

In de boeken die gebruikt worden in het tweede leerjaar van het vmbo voor het vak geschiedenis komen veel verschillende teksten voor. Zo zijn in een aantal schoolboeken teksten opgenomen die personages bevatten en die verhalend geschreven zijn, terwijl in andere methoden vooral informerende leerteksten aangeboden worden¹. Ook is er een verschil tussen de tekststructuur in de verschillende methoden: in de ene komen teksten voor die een samenhangend geheel vormen: de zinnen zijn met elkaar verbonden door verbindingswoorden (connectieven) zoals *omdat*,

doordat, *en*, *ook*, *maar* en de tekst bestaat uit samenhangende hoofd- en bijzinnen. Ook komen er in deze teksten woorden voor die de verbanden tussen de zinnen verduidelijken zoals bijvoorbeeld *het probleem was*, *de oplossing was*, *ten eerste*, *ten tweede*, *vervolgens*.¹ In andere methoden zijn juist teksten opgenomen die geen samenhangend geheel vormen: de zinnen beginnen allemaal op een nieuwe regel en de verbanden tussen de zinnen worden niet expliciet gemaakt door connectieven of signalen als *het probleem is het volgende*.²

Blijkbaar hebben uitgevers verschillende ideeën over wat het gemakkelijkste te lezen is voor vmbo-leerlingen en van welke formulering de leerlingen het meeste zullen leren.

Vier tekstversies

In een experiment zijn we nagegaan welke tekstformuleringen het meeste effect hebben op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen.³ Hiervoor hebben we acht verschillende teksten gemaakt, die gebaseerd zijn op stukken die daadwerkelijk voorkomen

JENTINE LAND IS DOCENTE
NEDERLANDS EN AIO BIJ HET
UTRECHTSE ONDERZOEKS-
INSTITUUT VOOR LINGUISTIEK.

Verhalende versie van de tekst 'Luizen en vlooien'

Het is heel warm in het paleis en kroonprins Diederick doet een verkoelend middagdutje. Hij is nog maar 12 jaar, maar hij is nu al aanwezig bij een feest van Lodewijk de 14e. Lodewijk de 14e was in de 17e eeuw de Franse koning. Aan het hof van Lodewijk de 14e wist niemand iets van hygiëne en dat gaf twee grote problemen. Het eerste probleem heeft Jean al snel door. Hij schiet plotseling overeind.

'Gatsie, er lopen allemaal beestjes over me heen!' Snel roept hij een bediende. De bediende zegt blozend: 'Ja, wij hebben een probleem met luizen en vlooien omdat wij ons bijna nooit wassen. Daardoor zitten onze pruiken vol met die beestjes!' 'Waarom wassen jullie je niet?', vraagt Jean verbaasd.

'Omdat de koning wassen ongezond vindt', antwoordt de bediende.

'En weet je hoe de vlooien in de bedden komen?'

Jean schudt zijn hoofd. 'We moeten met onze pruiken op slapen en daardoor springen de vlooien 's nachts in de lakens.'

'Bah', denkt Jean. (...)

Fragment 1

Informerende versie van de tekst 'Luizen en vlooien'

Lodewijk de 14e was in de 17e eeuw de koning van Frankrijk en hij gaf vaak feesten. Dan nodigde hij prins en koningen van bevriende landen uit. Aan het hof van Lodewijk de 14e wist niemand iets van hygiëne en dat gaf twee grote problemen. Ten eerste liepen overal luizen en vlooien omdat de mensen zich bijna nooit wassen. Daardoor zaten de pruiken van de mensen vol met luizen en vlooien. Ze wassen zich niet omdat de koning wassen ongezond vond. Iedereen sliep 's nachts met zijn pruik op. Daardoor sprongen de luizen en vlooien 's nachts in de lakens. (...)

Fragment 2

Coherente versie van de tekst 'Het begin van de Tweede Wereldoorlog'

In 1933 werd Hitler de baas van Duitsland. Hitler wilde dat Duitsland de baas van de wereld zou worden want hij vond dat het Duitse volk veel beter was dan de andere volkeren.

Daarom wilde hij een oorlog beginnen. Hij wilde een groot leger opbouwen. Dit leger had extra veel wapens nodig en met die wapens wilde Hitler de wereld veroveren. Daarom werden er wapenfabrieken geopend. Het voordeel van de nieuwe wapenfabrieken was dat veel werklozen in de wapenfabrieken konden werken. Hierdoor werd het probleem met de werkloosheid in Duitsland opgelost. (...)

Fragment 3

Gefragmenteerde versie van de tekst 'Het begin van de Tweede Wereldoorlog'

In 1933 werd Hitler de baas van Duitsland.

Hitler vond dat Duitsland de baas van de wereld moest worden.

Hitler vond het Duitse volk veel beter dan de andere volkeren.

Hitler wilde een oorlog beginnen.

Hij wilde een groot leger opbouwen.

Het leger had extra veel wapens nodig. Met die wapens wilde Hitler de wereld veroveren.

Er werden wapenfabrieken geopend.

Werkloze Duitsers kregen werk in de wapenfabrieken.

De werkloosheid in Duitsland werd minder. (...)

Fragment 4

in methoden voor het vak geschiedenis op het vmbo.

Van zo'n tekst maakten we een verhalende versie met een personage dat in de directe rede aan het woord komt over de gebeurtenis en zijn gevoel daarbij. En een informerende versie met dezelfde tekstinhoud. Hierin worden de gebeurtenissen feitelijk en objectief geformuleerd zonder personage.

Een voorbeeld van een verhalende tekstversie is weergegeven in fragment 1.

Dezelfde tekst maar dan informeren geformuleerd, is weergegeven in fragment 2.

Ook de verschillen in de explicitering van de tekststructuur hebben we meegenomen in ons experiment. We hebben teksten gecreëerd waarin de verbanden tussen de zinnen heel expliciet gemaakt zijn door middel van connectieven en structuursignalen. Deze teksten noemden we de coherente teksten omdat de samenhang tussen de zinnen en tekstdelen expliciet was weergegeven. Een voorbeeld van een coherente tekst is weergegeven in fragment 3.

Tegenover deze coherente teksten creëerden we gefragmenteerde teksten met dezelfde inhoud als de coherente teksten: teksten waarbij iedere zin op een nieuwe regel begint en waarin de

verbanden in de tekst niet expliciet gemaakt zijn. Een voorbeeld van zo'n tekst is te zien in fragment 4.

Van alle acht teksten werden de vier versies aangeboden. Zo las een leerling een coherente verhalende tekstversie, een coherente informerende tekstversie, een gefragmenteerde verhalende tekstversie of een gefragmenteerd informerende tekstversie van één van de acht teksten.

Verwachtingen

Welke tekstversie leidt nu tot een beter tekstbegrip?

Aan de ene kant zou je verwachten dat wanneer leerlingen een tekst lezen met een personage erin, ze zich beter kunnen identificeren met de tekst. Ze hebben immers de mogelijkheid om mee te leven met de persoon. Dit zou dan een positieve invloed op het begrip hebben: de leerling leeft zich in, is meer betrokken bij de tekst en doet daardoor beter zijn best de tekst te begrijpen.

Aan de andere kant zou je juist kunnen betogen dat een personage in de tekst een negatief effect heeft op tekstbegrip. Immers, de leerling zou juist afgeleid kunnen worden van de hoofdzaken uit de tekst door alle bijzaken zoals gesprekken, omschrijvingen, gevoelens en emoties. Bovendien kan de verwach-

ting van de leerling een rol spelen. In een leertekst verwacht je immers geen emotionele uitweidingen of gesprekken tussen mensen. Doordat de verhalende tekstversies afwijken van de verwachtingen die een leertekst schept, kan de leerling in de war raken en de tekst minder goed begrijpen.

Deze laatste verwachting is voor ons het sterkst.

Voor de structuurverschillen hebben we ook tegengestelde verwachtingen. Aan de ene kant verwachten we dat een coherente tekst tot een beter tekstbegrip leidt dan een gefragmenteerde tekst. Immers, de leerling wordt geholpen door de connectieven en signaalwoorden om de verbanden in de tekst makkelijk te doorzien.

Aan de andere kant zou juist een gefragmenteerde tekst tot een beter begrip kunnen leiden omdat daarin geen abstracte woorden als 'omdat' en 'het gevolg' is voorkomen. Ook zou een gefragmenteerde tekst makkelijker te verwerken zijn omdat de zinnen over het

algemeen kort zijn. Het werkgeheugen wordt zo maar minimaal belast.

Echter, op basis van eerder onderzoek is de verwachting het sterkst dat een coherente tekst tot beter tekstbegrip leidt dan een gefragmenteerde tekst.⁴

Het experiment

Aan het experiment deden 561 vmbo-leerlingen mee uit de tweede klas van tien vmbo-scholen in de Randstad. In totaal las iedere leerling vier verschillende teksten. Uiteraard las iedere leerling steeds maar één versie van een bepaalde tekst.

De leerlingen kregen de opdracht de teksten rustig te lezen en daarna de vragen bij de tekst te maken. Het experiment nam, met uitleg en instructie een lesuur van 45 minuten in beslag.

Het meten van begrip en waardering

Bij de teksten stonden verschillende soorten vragen: meerkeuzevragen, een schemavraag, een sorteervraag en

een volgordevraag. Bij de schemavraag moesten de leerlingen zinnen uit de tekst zo in een schema invullen dat de verbanden tussen de zinnen overeenkwamen met de structuur in de tekst. Met een sorteervraag moesten ze termen uit de tekst die bij elkaar hoorden, samen in een cirkel plaatsen, zoals in voorbeeld 1. En bij de volgordevraag moest de chronologische ordening van zinnen uit de tekst aangegeven worden op een tijdbalk, zoals in voorbeeld 2.

Uit eerder onderzoek is gebleken dat schemavragen en volgordevragen goed weergeven hoe een leerling de tekstinformatie op een diep niveau verwerkt en begrepen heeft.⁵ Ook de sorteervraag is eerder gebruikt in onderzoek.⁶ Naast de begripsvragen kregen de leerlingen bij iedere tekst een lijst met stellingen over hun waardering voor de tekst. Ze moesten aangeven of ze het eens waren met bijvoorbeeld de stelling: *Ik heb deze tekst met plezier gelezen.* Of: *Ik vond deze tekst interessant.*

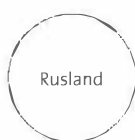
1: Sorteervraag bij een tekst over de Koude Oorlog.

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

1. Communisme
2. West-Europa
3. Aan regels houden

4. Baas in Europa willen zijn
5. Oost-Europa
6. Helpen met wapens en geld

7. Atoombom
8. Sterk
9. Rijk



2: Tijdbalkvraag bij een tekst over de Koude Oorlog.

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

1. Amerika en Rusland willen allebei de baas zijn
2. Amerika krijgt het grootste deel van Europa
3. Amerika en Rusland blijven elkaar bedreigen
4. Iedereen is bang voor een Derde Wereldoorlog
5. De Tweede Wereldoorlog is afgelopen

6. Europa wordt verdeeld
7. Amerika en Rusland worden vijanden
8. Rusland gooit een atoombom
9. De Koude Oorlog is afgelopen
10. Rusland en Amerika blijven over



Resultaten

Uit een statistische analyse van de resultaten bleek het volgende. Leerlingen konden de begripsvragen beter beantwoorden als ze de informerende teksten gelezen hadden dan wanneer ze de verhalende teksten voorzien van een personage lazen. Verder bleek dat de leerlingen de begripsvragen beter beantwoordden wanneer ze een coherente tekstversie lazen dan wanneer ze een gefragmenteerde tekstversie lazen.

Wat betreft de waardering voor de tekstversies zijn slechts op twee waarderingsvragen effecten gevonden: leerlingen lazen de verhalende teksten met meer plezier en ze vonden deze teksten ook spannender dan de informerende teksten. Voor de coherente of gefragmenteerde teksten is geen verschil in tekstwaardering gevonden. De leerlingen waardeerden beide versies van de teksten hetzelfde.

Implicaties voor methoden

Wat betekenen de resultaten voor de schoolboekteksten op het vmbo? Uit dit experiment kan een aantal adviezen afgeleid worden voor de formulering van (geschiedenis)teksten in het vmbo.

Tekststructuur

Het experiment laat zien dat wanneer een tekst het doel heeft om begrepen te worden, de tekst het beste geformuleerd kan worden als een coherente, geïntegreerde tekst. Uitgevers die ervoor gekozen hebben om abstractere woorden zoals connectieven in vmbo-boeken te vermijden, hoeven dat niet te doen. De connectieven zorgen immers voor beter begrip. Ook zou een vmbo-tekst niet moeten bestaan uit eenvoudige en losstaande zinnen, maar dient deze als een geïntegreerd geheel aangeboden te worden. De tekst lijkt misschien moeilijker, maar de leerlingen begrijpen hem beter en daar gaat het om. Bovendien komen de leerlingen in het dagelijks leven ook meer coherente teksten tegen dan gefragmenteerde teksten (krantenberichten, folders, instructies, bijsluiters, enzovoort) en is het dus goed als ze op school oefenen met het lezen van deze teksten.

Tekstgenre

Uit de resultaten blijkt dat vmbo-leerlingen een tekst die informeren is geformuleerd, beter begrijpen dan een verhalende tekst met een personage, hoewel ze bij de verhalende teksten meer plezier ervaren. De mogelijkheid tot identificatie lijkt dus een negatief effect te hebben op tekstbegrip, maar zorgt wel voor meer leesplezier.

Als we adviezen willen formuleren voor de schoolboekteksten, moeten we op basis van dit experiment concluderen dat wanneer een tekst het doel heeft om informatie over te dragen die de leerlingen moeten leren en onthouden, hij het beste geformuleerd kan worden als een afstandelijke, zakelijke en feitelijke tekst zonder verhalende elementen. Heeft de tekst als enig doel om het plezier in lezen te vergroten, zonder dat de leerling er verder iets mee hoeft te doen of er iets van moet onthouden, dan kan een verhalende tekst aangeboden worden.

Vervolgonderzoek

Natuurlijk is dit advies erg globaal en slechts gebaseerd op enkele teksten. Er is dan ook meer onderzoek nodig. Zo is in dit experiment het onderwerp van de tekst geheel buiten beschouwing gelaten. Onterecht, want juist dát kan ertoe aanzetten een tekst te gaan lezen. Daarom moet met vervolgonderzoek nagegaan worden wat het effect van het onderwerp op het tekstbegrip en de tekstwaardering is en welke tekstkenmerken dan nog een rol spelen.

Ook de manier waarop tekstbegrip en tekstwaardering gemeten is, moet in vervolgonderzoek aandacht krijgen. Vragen die dan aan de orde moeten komen, zijn bijvoorbeeld: vinden leerlingen de schema- en volgordevragen leuk om te maken? Kunnen ze deze vragen echt goed of misschien wel beter beantwoorden dan traditionele vragen? Waar komt dat dan door? En welke methode van vragenstellen geeft het beste het tekstbegrip van vmbo-leerlingen weer? Verder moet nog eens goed nagegaan worden of de manipulatie van tekstkenmerken in de teksten optimaal is. Zijn de verhalende teksten wel echte verhalen en zijn de gesprekken niet te geforceerd? En hoe zit het met het fictieve aspect in een verhalende tekst?

Literatuur

J. Land, T. Sanders, L. Lentz & H. van den Bergh, 'Coherentie en identificatie in studieboeken. Een empirisch onderzoek naar tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo', in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* jg. 24(2002) 4, 281-302.

J. Land, T. Sanders, T. & H. van den Bergh, *Identificatie, coherentie en motivatie op het vmbo. Een onderzoek naar tekst- en lezerskenmerken die het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen beïnvloeden* (Stichting Lezen: Amsterdam 2005).

D.S. McNamara, E. Kintsch & N.B. Songer, 'Are good texts always better? Interactions of textcoherence, background knowledge and levels of understanding in learning from text', in: *Cognition and Instruction* (1996) 14, 1-43.

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

Voor meer informatie:
jentine.land@let.uu.nl

Noten

- 1 Zie MeMo, Bronnen vmbo-b.
- 2 Zie Sporen vmbo-b.
- 3 Zie Land, Sanders, Van den Bergh, 2005.
- 4 Zie Land, Sanders, Lentz en Van den Bergh, 2002.
- 5 Land et al., 2002,
- 6 McNamara, Kintsch & Songer, 1996.