

De ideale schoolboektekst voor het vmbo¹

Welke tekstenkenmerken zorgen voor optimaal tekstbegrip?

Jentine Land

Veel leerlingen van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) hebben moeite met de leerteksten in hun schoolboeken. Dat roept de vraag op welke tekstenkenmerken zorgen voor optimaal tekstbegrip. In mijn promotieonderzoek onderzocht ik het effect van kenmerken van teksten in schoolboeken geschiedenis op tekstbegrip en tekstwaardering (Land, 2009). Ik vergeleek een coherente en gefragmenteerde tekst en een verhalende en een informerende tekst.

 e bakkers, metselaars, elektriciens, verzorgers en koks van de toekomst gaan naar de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo om daar hun beroep tijdens praktijklessen 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.

Veel elementen hebben effect op het leesgedrag van vmbo-leerlingen: de leraar, de opvoeding, de thuissituatie, de leesmotivatie, enzovoort. Het zijn elementen waar we weinig invloed op hebben. Wel kunnen we de teksten die de leerlingen moeten lezen, aanpassen. Tekstenkenmerken zoals de stijl en de structuur van een tekst bepalen immers voor een groot deel hoe gemakkelijk en met hoeveel plezier een lezer de tekst kan verwerken. Het is daarom van groot belang te weten welke effecten bepaalde tekstenkenmerken hebben op het tekstbegrip en op de tekstwaardering van vmbo-leerlingen.

*Het is niet
verwonderlijk
dat veel vmbo-
leerlingen moeite
hebben met de
leerteksten in hun
schoolboeken.*

STRUCTUUR EN STIJL IN LEERTEKSTEN

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 met personages die dingen meemaken, meevoelen en meebelevan, en die verhalend geschreven zijn. In andere

methodes komen juist vooral informerende en zakelijke teksten als leer-tekst voor.²

Uitgevers hebben verschillende ideeën over wat het gemakkelijkst te lezen is voor vmbo-leerlingen en van welke formulering ze het meest zullen leren.

Ook is er een verschil tussen de tekststructuur in de verschillende methoden. In de ene methode komen teksten voor die een samenhangend geheel vormen: de zinnen zijn met elkaar verbonden door middel van verbin-

dingswoorden (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*, etc.³ In andere methoden zijn juist teksten opgenomen die geen samenhangend geheel vormen: de zinnen begin-

nen 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*.⁴

Blijkbaar hebben uitgevers verschillende ideeën over wat het gemakkelijkst te lezen is voor vmbo-leerlingen en van welke formulering ze het meest zullen leren. Met een experiment zijn we nagegaan wat het effect is van bepaalde keuzes in de structuur en stijl van een leertekst op het tekstbegrip van vmbo-leerlingen. Hiervoor hebben we acht verschillende teksten gecreëerd die gebaseerd zijn op teksten die daadwerkelijk voorkomen in methoden voor het vak geschiedenis op het vmbo.

VERHALEND OF INFORMEREND

We maakten van een tekst een verhalende, identificerende versie waarin een personage voorkomt die in de directe rede en in de tegenwoordige tijd aan het woord komt over de gebeurtenis en zijn gevoel. Tegenover deze verhalende tekstversie maakten we een informerende versie met dezelfde tekstinhoud. In deze informerende versie worden de gebeurtenissen feitelijk en objectief geformuleerd zonder personage. Een voorbeeld van een verhalende, identificerende tekstversie is weergegeven in fragment 1. Dezelfde tekst maar dan afstandelijk en zakelijk geformuleerd, is weergegeven in fragment 2.

FRAGMENT 1: *Verhalende versie van de tekst 'Luizen en vlooiën'***Luizen en vlooiën**

Het is heel warm in het paleis en Diederick doet een verkoelend middagdutje. Hij is kroonprins van Denemarken en nog maar 12 jaar, maar hij is nu al aanwezig bij een feest van de Franse koning Lodewijk de 14e. Aan het hof van Lodewijk de 14e weet niemand iets van hygiëne en dat geeft twee grote problemen. Het eerste probleem heeft Diederick al snel door. Hij schiet plotseling overeind. 'Gatsie, er lopen allemaal beestjes over me heen!' Snel roept hij een bediende. De bediende zegt blozend: 'Ja, wij hebben een probleem met luizen en vlooiën omdat wij ons bijna nooit wassen. Daardoor zitten onze pruiken vol met die beestjes!' 'Waarom wassen jullie je niet?,' vraagt Diederick verbaasd. 'Omdat de koning wassen ongezond vindt,' antwoordt de bediende. 'En weet je hoe de vlooiën in de bedden komen?' Diederick schudt zijn hoofd. 'We moeten met onze pruiken op slapen en daardoor springen de vlooiën 's nachts in de lakens.' 'Bah,' denkt Diederick. 'In de zomer komen er steeds meer beestjes bij,' gaat de bediende verder. 'Want het is hier in de zomer namelijk heel warm en in de hitte kunnen vlooiën en luizen goed leven!'

's Avonds aan tafel ziet Diederick het tweede probleem met de hygiëne: hij ziet een ridder in de hoek van de zaal poepen. Snel knijpt hij zijn neus dicht. 'Dat doen we hier omdat er te weinig toiletten zijn,' legt de koning uit. 'Het vervelende gevolg is helaas wel dat het verschrikkelijk stinkt in het paleis. Soms kunnen de gasten de stank niet meer aan, maar dan nemen we gewoon een andere eetzaal want er zijn toch zalen genoeg!'

FRAGMENT 2: *Informerende versie van de tekst 'Luizen en vlooiën'*

Aan het hof van Lodewijk de 14e wist niemand iets van hygiëne en dat gaf twee grote problemen. Ten eerste liepen overal luizen en vlooiën omdat de mensen zich bijna nooit wasten. Daardoor zaten de pruiken van de mensen vol met luizen en vlooiën. Ze wasten zich niet omdat de koning wassen ongezond vond. Ook sliep iedereen 's nachts met zijn pruik op. Daardoor sprongen de luizen en vlooiën 's nachts in de lakens. In de zomer kwamen er steeds meer beestjes bij want het was in de zomer namelijk heel warm in het paleis. En in de hitte konden vlooiën en luizen goed leven.

Er was in het paleis nog een tweede probleem met de hygiëne: de gasten aan het hof poepten in de hoeken van de eetzaal, omdat er te weinig toiletten waren. Het vervelende gevolg was dat het stonk in het paleis. Soms konden de gasten de stank niet meer aan. Maar dan gingen ze gewoon naar een andere eetzaal want er waren toch zalen genoeg.

COHERENT OF GEFRAGMENTEERD

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, geïntegreerde tekst is weergegeven in fragment 3.

FRAGMENT 3: *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 omdat hij het Duitse volk veel beter vond dan andere volkeren. *Daarom* wilde hij een oorlog beginnen en had hij al een groot leger opgebouwd. Dit leger had extra veel wapens nodig *en daarom* werden er wapenfabrieken geopend. *Het voordeel* van de nieuwe wapenfabrieken was dat veel werklozen in de wapenfabrieken konden werken. *Hierdoor* werd *het probleem* met de werkloosheid in Duitsland *opgelost*. In 1939 viel Hitler Polen aan. *Maar* dat vonden Engeland en Amerika te ver gaan. *Daarom* verklaarden ze Duitsland de oorlog. In 1940 wilden de Duitsers Nederland veroveren. *Daarom* gooiden Duitse vliegtuigen op 14 mei 1940 bommen op Rotterdam. Het Nederlandse leger gaf zich *toen* snel over.

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 een gefragmenteerde tekst is te zien in fragment 4.

FRAGMENT 4: *Gefragmenteerde 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.
Hij vond het Duitse volk veel beter dan de andere volkeren.
Hitler wilde een oorlog beginnen.
Hij had een groot leger opgebouwd.
Het leger had extra veel wapens nodig.
Er werden wapenfabrieken geopend.
Werkloze Duitsers kregen werk in de wapenfabrieken.
De werkloosheid in Duitsland werd minder.
In 1939 viel Hitler Polen aan.
Dat vonden Engeland en Amerika te ver gaan.
Engeland en Amerika verklaarden Duitsland de oorlog.
In 1940 wilden de Duitsers Nederland veroveren.
Op 14 mei 1940 gooiden Duitse vliegtuigen bommen op Rotterdam.
Het Nederlandse leger gaf zich snel over.

VERWACHTINGEN OVER STIJL

Wat de stijl van de tekst betreft, is de wetenschappelijke theorie niet eenduidig. Aan de ene kant is er veel onderzoek gedaan waaruit blijkt dat lezers meer betrokken zijn bij teksten die verhalend geschreven zijn in de tegenwoordige tijd en waarin personages de gebeurtenissen vertellen en beleven (zie o.a. Hidi & Baird, 1988). Lezers kunnen zich met zulke verhalende teksten beter identificeren, wat een positief effect kan hebben op het begrip van de tekst.

Aan de andere kant is er veel onderzoek waaruit blijkt dat lezers juist minder onthouden en begrijpen van teksten met veel identificatiebevorderende kenmerken. Wanneer een geschiedkundige tekst immers geschreven is vanuit een personage, onthouden lezers eerder de interessante kenmerken van dit personage (zijn kleren, uiterlijk, gedachten, emoties) dan de feitelijke informatie die onthouden moet worden. Met andere woorden: identificatie zou alleen maar afleiden van de hoofdzaken in de tekst (zie ook de *seductive details theory* van Garner, 1992).

Op basis van deze theorieën kunnen we twee tegengestelde hypothesen formuleren: aan de ene kant verwachten we dat identificerende tekstkenmerken zoals een personage, beschrijvingen en de tegenwoordige tijd vmbo-leerlingen meer betrekken bij de tekst waardoor ze de tekst beter zullen begrijpen en onthouden dan een afstandelijk geformuleerde tekst. Aan de andere kant verwachten we dat identificerende kenmerken de vmbo-leerlingen juist afleiden van de hoofdzaken in de tekst. Vmbo-leerlingen zullen daarom een afstandelijke leertekst zonder personage, in de verleden tijd beter begrijpen en onthouden.

VERWACHTINGEN OVER STRUCTUUR

In de wetenschappelijke theorie bestaat evenmin een eenduidig beeld over de effecten van structuurexpliciteringen of de doorlopendheid van de tekst op tekstbegrip. Structuurexpliciteringen maken de verbanden tussen de zinnen expliciet. Hierdoor hoeven lezers dit verband niet meer zelf te leggen, waardoor ze cognitieve energie besparen en tot een beter begrip van de tekst kunnen komen (Sanders & Noordman, 2000).

Aan de andere kant zorgen signaalwoorden ervoor dat de tekst en de zinnen langer worden. Uit onderzoek blijkt dat vooral zwakkere lezers vaak hun werkgeheugen niet optimaal gebruiken (zie o.a. Van Merriënboer & Sweller, 2005). Hierdoor kunnen ze eigenlijk maar kleine eenheden tekst tegelijkertijd verwerken.

We hebben dus weer te maken met twee tegengestelde hypothesen: we verwachten dat explicitering van de tekststructuur en integratie in een tekst ervoor zorgen dat vmbo-leerlingen een leertekst beter begrijpen omdat ze geholpen worden bij het leggen van de coherentieverbanden. Aan de andere kant verwachten we echter dat de leerlingen van het vmbo tot een beter begrip van de tekst komen wanneer de zinnen als losse eenheden gepresenteerd worden omdat zo hun werkgeheugen minimaal belast wordt.

Wanneer een geschiedkundige tekst geschreven is vanuit een personage, onthouden lezers eerder de interessante kenmerken van dit personage.

HET EXPERIMENT

Van acht teksten hebben we vier versies gemaakt: een coherent verhalende tekstversie, een coherent informerende tekstversie, een gefragmenteerd verhalende tekstversie en een gefragmenteerd informerende tekstversie.

Aan het experiment deden 561 vmbo-leerlingen mee uit de tweede klas van tien vmbo-scholen in de Randstad⁵. 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

over iedere tekst de vragen te beantwoorden, zonder daarbij terug te kijken in de tekst. Het experiment nam, met uitleg en instructie, een lesuur van 45 minuten in beslag.

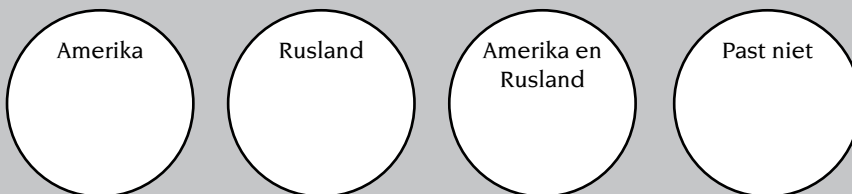
HET METEN VAN BEGRIP EN WAARDERING

Na het lezen van een tekst moesten de leerlingen verschillende soorten vragen beantwoorden: meerkeuzevragen, een sorteervraag, een schemavraag en een volgordevraag. Met een sorteervraag moesten de leerlingen termen uit de tekst die bij elkaar hoorden, samen in een cirkel plaatsen, zoals in voorbeeld 1.

VOORBEELD 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. *Baas in Europa willen zijn*
3. *Atoombom*
4. *West-Europa*
5. *Oost-Europa*
6. *Sterk*
7. *Aan regels houden*
8. *Helpen met wapens en geld*
9. *Rijk*
10. *Veel land*



Bij de schemavraag moesten de leerlingen zinnen uit de tekst zo in een schema invullen dat de verbanden tussen de zinnen overeen-

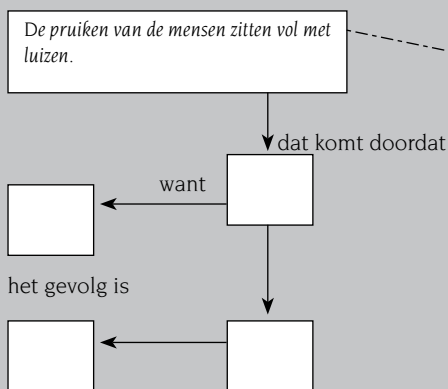
kwamen met de structuur in de tekst, zoals in voorbeeld 2.

VOORBEELD 2: Schemavraag bij een tekst over de hygiëne aan het hof van Lodewijk de 14^e

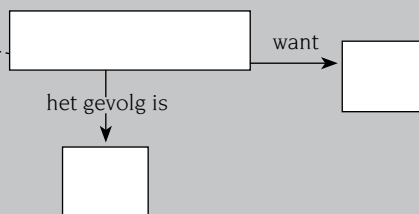
Zet de nummers van de zinnen in het goede hokje in het schema. Je moet alle zinnen gebruiken. Iedere zin past maar in 1 hokje.

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

Probleem 1



Probleem 2



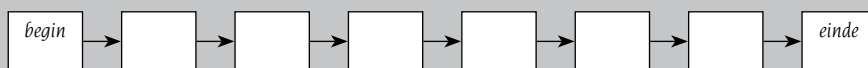
En bij de volgordevraag moest de leerling de chronologische ordening van zinnen uit de tekst aangeven op een tijdbalk, zoals in voorbeeld 3.

VOORBEELD 3: 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. *Europa wordt verdeeld.*
3. *Amerika krijgt het grootste deel van Europa.*
4. *Amerika en Rusland worden vijanden.*
5. *Amerika en Rusland blijven elkaar bedreigen.*

6. Rusland gooit een atoombom.
7. Iedereen is bang voor een Derde Wereldoorlog.
8. De Koude Oorlog is afgelopen.
9. De Tweede Wereldoorlog is afgelopen.
10. Rusland en Amerika blijven over.



We hebben ervoor gekozen dit soort schemavragen te gebruiken omdat we verwachten dat deze vragen een goed beeld geven van het tekstbegrip. Immers, om de termen goed te sorteren of in het schema of op de tijdbalk in te vullen, moet de leerling verbanden in de tekst tussen de zinnen (zoals een oorzakelijk verband of een temporeel verband) begrepen en op de juiste manier geïnterpreteerd hebben. Wanneer leerlingen bij de sorteertaak invullen dat *rijk* bij Rusland hoort, dan kunnen we daaruit concluderen dat ze de tekst niet optimaal begrepen hebben. In de tekst staat namelijk dat Amerika rijk was en dat Rusland veel land bezat. En als leerlingen in de volgordevraag in het eerste hokje invullen dat Amerika en Rusland vijanden worden, dan hebben ze niet begrepen dat die vijandschap een gevolg is van de verdeling van Europa.

Uit eerder onderzoek (Land et al., 2002) is gebleken dat schemavragen, sorteervragen en volgordevragen goed weergeven hoe een leerling de tekstinformatie op een diep niveau verwerkt en begrepen heeft. De sorteervraag is ook eerder gebruikt in onderzoek (McNamara, Kintsch & Songer, 1996).

Een hoge waardering hoeft niet per se te betekenen dat leerlingen de tekst ook goed begrijpen.

Voordat de leerlingen de begripsvragen mochten beantwoorden, kregen ze

eerst tien stellingen waarmee we hun tekstwaardering bevraagd hebben. De leerlingen moesten aangeven of ze het eens waren met bijvoorbeeld de stelling: *Ik heb deze tekst met plezier gelezen.* Of: *Ik vond deze tekst gemakkelijk.*

RESULTATEN

Uit een statistische analyse van de resultaten blijkt dat leerlingen de begripsvragen beter beantwoordden als ze de informerende, afstandelijk geformuleerde teksten gelezen hadden dan wanneer ze de verhalende, identificerende teksten lasen. Verder bleek dat de leerlingen alle begripsvragen samen beter beantwoordden wanneer ze een coherente tekstversie lasen dan wanneer ze een gefragmenteerde tekstversie lasen.

Wat de waardering voor de tekstversies betreft, zijn slechts op twee waarderingsvragen effecten gevonden: leerlingen lasen 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.

Uit de resultaten kunnen we concluderen dat vmbo-leerlingen een afstandelijk geformuleerde tekst beter begrijpen. Blijkbaar lei-

den identificerende kenmerken toch te veel af van de hoofdlijnen in de tekst. Het kan ook zijn dat leerlingen in verwarring raken door de identificatie in een leertekst. Ze zijn het immers niet gewend dat een tekst die ze moeten leren als een verhaaltje wordt weergegeven. Deze verwarring kan ook een verklaring zijn voor het gevonden resultaat. Uit de resultaten blijkt bovendien dat leerlingen een identificerende tekst meer waarderen (interessanter en leuker vinden) dan een afstandelijk geformuleerde tekst. Een hoge waardering hoeft dus niet per se te betekenen dat leerlingen de tekst ook goed begrijpen.

Wat de resultaten over de tekststructuur betreft, kunnen we concluderen dat leerlingen van het vmbo een leertekst beter begrijpen wanneer de verbanden tussen de zinnen geëxpliciteerd zijn met signaalwoorden en de zinnen een geïntegreerd geheel vormen. Structuurexpliciteringen en integratie maken een tekst niet leuker, spannender of interessanter voor vmbo-leerlingen. Dat is ook niet verwonderlijk, want de explicitering van de tekststructuur beïnvloedt immers de stijl van een tekst nauwelijks.

WAT BETEKENEN DEZE RESULTATEN VOOR DE ONDERWIJSPRAKTIJK?

TEKSTSTRUCTUUR

Het experiment laat zien dat wanneer een tekst het doel heeft om begrepen te worden, hij het best geformuleerd kan worden als een coherente, geïntegreerde tekst. Uitgevers die ervoor gekozen hebben om abstractere woorden zoals de signaalwoorden *omdat*, *terwijl* en *immers* in vmbo-boeken te vermijden, hoeven dat niet te doen. Deze signaal-

woorden zorgen immers voor beter begrip. Ook zou een vmbo-tekst niet moeten bestaan uit eenvoudige en losstaande zinnen, maar dient hij als een geïntegreerd geheel te worden aangeboden. De tekst lijkt misschien moeilijker, maar de leerlingen begrijpen de tekst beter en daar gaat het om.

TEKSTGENRE

Uit de resultaten blijkt dat vmbo-leerlingen een tekst die afstandelijk 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 best geformuleerd kan worden als afstandelijke, zakelijke en feitelijke tekst zonder verhalende elementen. Heeft de tekst als enige 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.

DE LESPRAKTIJK

Leraren Nederlands moeten leerlingen leren om signaalwoorden goed te interpreteren en

De mogelijkheid tot identificatie lijkt een negatief effect te hebben op tekstbegrip, maar zorgt wel voor meer leesplezier.

Goed leren lezen is niet iets dat beperkt moet blijven tot de lessen Nederlands.

Signaalwoorden zorgen misschien wel voor langere zinnen, maar ze maken het de leerling veel gemakkelijker.

te gebruiken, maar leraars van de zaakvakken zoals geschiedenis hebben de belangrijke taak om te zorgen dat leerlingen de kennis die ze bij Nederlands geleerd hebben, in de geschiedenisles toepassen. Wanneer leer-

lingen immers niet weten welke leesstrategieën ze moeten gebruiken bij het interpreteren van de causaliteit in een geschiedenisles, zullen ze nooit tot een goed begrip van de tekst komen. De tekst heeft de taak de verbanden in een tekst te expliciteren, de leraar moet er vervolgens over waken dat leerlingen de verbanden goed interpreteren.

Geef ook de zwakkere lezers gewone teksten: daar leren ze het meest van!

Goed leren lezen is niet iets dat beperkt moet blijven tot de lessen Nederlands. Taal zit in alle vakken!

GEMAKKELIJK IS MOEILIJK

Dit onderzoek toont aan dat een op het oog simpele tekst juist complex is voor zwakke

lezers. Dat besef is belangrijk voor het onderwijs: zwakkere lezers hebben de hulp van signaalwoorden nodig in een tekst om tot een goed begrip van de tekst te kunnen komen. Die signaalwoorden zorgen misschien wel voor langere zinnen, maar ze maken het de leerling veel gemakkelijker. Een moeilijk ogende tekst hoeft niet altijd complex te zijn. Niet de zinslengte, maar de explicitering van de tekststructuur bepaalt de moeilijkheid van een tekst!

Vaak wordt gezegd dat leerlingen van het vmbo niet kunnen en willen lezen. Misschien is dat voor een kleine groep zo, maar dit onderzoek heeft aangetoond dat vmbo-leerlingen van het laagste niveau goed in staat zijn langere onderzoeksteksten te lezen. Daaruit kunnen we concluderen dat vmbo-leerlingen niet onderschat moeten worden. Leerlingen komen in het dagelijks leven ook meer coherente teksten tegen dan gefragmenteerde teksten (krantenberichten, brieven van de overheid, folders, instructies, bijsluiters, enzovoort). Daarom is het goed als ze op school oefenen met het lezen van deze teksten. Geef ook de zwakkere lezers gewone teksten: daar leren ze het meest van!

*Jentine Land
Docente Taalbeheersing
Universiteit Utrecht
j.f.h.land@uu.nl*

Noten

- 1 *Het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) komt overeen met het technisch en beroepssecundair onderwijs in Vlaanderen. In het vmbo kiest een leerling na de basisvorming een leerweg. Er zijn vier leerwegen: de theoretische, de gemengde, de kaderberoepsgerichte en de basisberoepsgerichte. Dit onderzoek is uitgevoerd in de laatste leerweg, die vergelijkbaar is met het Vlaamse beroepssecundair onderwijs (nvdr/RR).*
- 2 *Bijvoorbeeld Memo, Bronnen en Pharos.*
- 3 *Zie Memo en Bronnen vmbo-b.*
- 4 *Zie Sporen vmbo-b.*
- 5 *Verstedelijk gebied rond Amsterdam, Rotterdam, Utrecht en Den Haag (nvdr/RR).*

Literatuur

Garner, R., Brouwn, R., Sanders, S. & Menke, D.J. (1992). Seductive details and learning from text. In K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., p. 239-254.

Hidi, S. & Baird, W. (1988). Strategies for increasing text-bases interest and student's recall of expository texts. *Reading Research Quarterly*, 23/4, p. 465-483.

Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Onderzoek naar de effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Proefschrift Universiteit Utrecht. Delft: Eburon.

Land, J., Sanders, T., Lentz, L. & Van den Bergh, H. (2002). Coherentie en identificatie in studieboeken. Een empirisch onderzoek naar tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 24/4, p. 281-302.

McNamara, D., Kintsch, E., Songer, N. & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interaction of text coherence, background knowledge and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 22, p. 1-43.

Sanders, T. & Noordman, L. (2000). The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing. *Discourse Processes*, 29, p. 37-60.

Van Merriënboer, J.G. & Sweller, J. (2005). Cognitive load theory and complex learning: recent developments and future directions. *Educational Psychology Review*, 17, p. 147-177.

THEATER

Onedin van Richard Crane naar Aleksander Poesjkin door Tableau nr.1



Wil je je leerlingen laten kennismaken met een parel uit de Russische literatuur? Richard Crane maakte een bewerking van Poesjkins roman in verzen die trouw is aan het origineel, afwisselend komisch en triest, lichtzinnig en ernstig. Dankzij de van taalpret en fantasie overlopende vertaling van Stef Driezen is het de taal die in Onegin de eerste viool speelt.

De ervaren acteurs, Bart Van Avermaet, Bert Cosemans en Simone Milsdochter, spelen met de rijmvoeten en het dollende metrum als een kat met een muis.

Theatergroep Tableau nr.1 bestaat uit zes artiesten. Ze kiezen voor een visueel eclectische stijl met eenvoudige middelen en proberen een boeiende ontmoeting met het publiek te creëren.

<http://www.tableaunr1.be>

*Wil je een voorstelling organiseren?
Stuur een mail naar impresariaat@goedenavond.be of bel theaterbureau Goedenavond op het nummer 03 231 10 68.*

T U S S E N D O O R

WIE IS BANG VAN HET PORTFOLIO?

Op 20 en 21 augustus 2009 organiseert de lerarenopleiding van de K.U.Leuven in de faculteit Letteren een tweedaagse over literatuuronderwijs:

'Wie is bang van het portfolio?'

Inschrijven kan voor beide dagen of voor één dag.

Alle gegevens, programma en inschrijvingen via

<http://www.kuleuven.be/admin/all/niv3pbis/nascholingen/nl13.htm>