

# **De rol van scenario's in financiële overheidsteksten bij het tekstbegrip van zwakke lezers**

Door: Charlotte Franssen  
3685691

Begeleider: Dr. Jacqueline Evers-Vermeul

Tweede beoordelaar: Dr. Pim Mak

Januari 2015

Faculteit der Geesteswetenschappen

Communicatie- en informatiewetenschappen

Universiteit Utrecht

## **Samenvatting**

Om goed mee te kunnen draaien in de maatschappij wordt van burgers verwacht dat hun leesvaardigheid ten minste op 2F niveau zit (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008). Dit betekent dat overheidsteksten idealiter op dit niveau zijn afgestemd. Helaas blijkt dit in de praktijk niet altijd het geval. Stichting Makkelijk Lezen zet zich ervoor in om de begrijpelijkheid van teksten te optimaliseren. Om een bijdrage te leveren aan de optimalisering van de begrijpelijkheid van teksten, heb ik in dit onderzoek gekeken naar één van de mogelijkheden om het tekstbegrip van overheidsteksten te verbeteren: het toevoegen van narratieve elementen. Volgens Evers-Vermeul en Holtermann (2013) kan tekstbegrip worden verhoogd door de afstand tussen lezer en tekst kleiner te maken. Deze kleine afstand zou kunnen worden bereikt door de lezer middels narratieve betrokkenheid bij de tekst te betrekken. Narratieve elementen zouden op die manier een bruikbaar hulpmiddel kunnen zijn om tekstbegrip te verbeteren. In dit onderzoek heb ik gekeken of het toevoegen van een scenario aan een financiële overheidstekst het tekstbegrip van zwakke lezers kan verhogen. Tevens heb ik onderzocht of het daarbij uitmaakt hoe sterk dit scenario overeenkomt met de situatie van de lezer. Vmbo-tl-leerlingen lasen een brochure over erfbelasting met en zonder scenario en maakten daarbij twee opdrachten. In de opdrachten werd de lezers gevraagd zich in de situatie in de opdracht te verplaatsen. De situaties in de opdrachten verschilden in de mate van parallelie met het scenario. Verder beantwoordden leerlingen vragen over het ervaren begrip. Er is geen effect gevonden van de aanwezigheid van een scenario op werkelijk of ervaren tekstbegrip. Ook bleek het daarbij niet uit te maken of de situatie in de opdracht veel of weinig overeenkomsten vertoonde met het scenario in de brochure. Narratieve elementen in financiële overheidsteksten lijken niet te kunnen bijdragen aan beter tekstbegrip van zwakke lezers.

## **1 Inleiding**

Goed begrip van overheidsteksten is van belang om goed mee te kunnen draaien in de maatschappij. Dit betekent enerzijds dat burgers over een bepaalde leesvaardigheid moeten beschikken en anderzijds dat overheidsteksten begrijpelijk genoeg moeten zijn. Burgers die normaal willen functioneren in de samenleving worden geacht op 2F niveau te zitten qua leesvaardigheid (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008). Dit betekent dat overheidsteksten idealiter op dit leesniveau afgestemd zijn. Stichting Makkelijk Lezen zet zich hiervoor in en heeft een aantal criteria opgesteld om de begrijpelijkheid van teksten te waarborgen. Meerdere van deze criteria zijn empirisch gefundeerd, maar een aantal criteria is voornamelijk op basis van intuïtie opgesteld. Deze laatste moeten wetenschappelijk onderzocht worden. Dit is onder andere het geval bij de volgende twee criteria:

- irrelevante informatie wordt vermeden;
- verdubbeling van informatie wordt vermeden.

Ik heb onderzocht of deze criteria nageleefd moeten worden wanneer we het tekstbegrip van informatieve, financiële overheidsteksten willen verbeteren.

## **2 Theoretisch kader**

### *2.1 Afstand tussen tekst en lezer*

Stichting Makkelijk Lezen adviseert om irrelevante informatie en verdubbeling van informatie te vermijden. Het is echter maar de vraag of het gebruik van irrelevante en dubbele informatie altijd leidt tot een minder begrijpelijke tekst. Wanneer dit soort informatie een tekst concreter weet te maken en de afstand tussen tekst en lezer kan verkleinen, zou dit het tekstbegrip wel degelijk ten goede kunnen komen. Immers, “hoe kleiner de afstand tussen tekst en lezer is (hoe dichter de tekst bij de belevingswereld van de lezer staat), hoe makkelijker de lezer zich in de geschetste situatie kan verplaatsen en hoe makkelijker hij de tekst kan begrijpen” (Evers-Vermeul & Holtermann, 2013, p. 7).

Een eenvoudige manier om de afstand tussen lezer en tekst te verkleinen, is het kiezen van een onderwerp dat dicht bij de lezer staat. Helaas staat de onderwerpkeuze in overheidscommunicatie doorgaans vast. Hierdoor is er op dit gebied weinig speelruimte om de afstand tussen tekst en lezer kleiner te maken. Dit betekent dat bij overheidsteksten andere middelen moeten worden aangegrepen om de lezer bij de tekst te betrekken.

### *2.2 Narratieve betrokkenheid*

Die gewenste betrokkenheid kan vermoedelijk door irrelevante en dubbele informatie teweeg worden gebracht wanneer die informatie in de vorm is gegoten van narratieve elementen. Narratieve elementen zijn onder andere de aanwezigheid van personages, van een conflict en van handelingen (Lensen, 2011). Dergelijke elementen vormen in informatieve overheidsteksten geen relevante informatie. Wanneer de overheid haar burgers wil informeren over inkomstenbelasting is informatie over de specifieke situatie van een personage niet ter zake. Narratieve informatie is in een overheidstekst bovendien dubbelop wanneer abstracte informatie uit de tekst in narratieve vertelvorm wordt herhaald. Narratieve informatie kan irrelevant en dubbelop zijn en tegelijkertijd zorgen voor een kleine afstand tussen lezer en tekst. De narratieve vertelvorm brengt namelijk narratieve betrokkenheid met zich mee (Moyer-Guse & Nabi, 2010; Mazzocco, Green, Sasota & Jones, 2010) en betrokkenheid bij de tekst zorgt voor een kleine afstand tussen tekst en lezer (Evers-Vermeul & Holtermann, 2013).

Deze narratieve betrokkenheid komt tot stand door transportatie van de lezer in het verhaal (Moyer-Guse & Nabi, 2010) en door identificatie van de lezer met personages en de situatie in de tekst (Boeijinga, Joling, Hoeken, & Sanders, 2013). Transportatie is een mentaal proces waarbij emoties, beeldtaal en aandacht weg bewegen van de wereld van herkomst en zich richten op de wereld van het verhaal (Green & Brock, 2000). De lezer bevindt zich hierbij als het ware in de verhaalwereld en raakt op die manier nauw betrokken bij de tekst. Identificatie zorgt voor betrokkenheid bij de tekst, doordat lezers hierbij de emoties, doelen en identiteit van een personage als het ware in zich opnemen (Cohen, 2008). Doordat narratieve elementen transportatie en identificatie faciliteren, zijn ze mogelijk interessante hulpmiddelen bij het verbeteren van tekstbegrip.

Een narratief element dat hiervoor bij uitstek bruikbaar lijkt, is de aanwezigheid van een personage. Lezers kunnen zich met personages gaan identificeren en bovendien kan de toevoeging van een personage een tekst concreter maken, wat eveneens de afstand tussen tekst en lezer verkleint (Evers-Vermeul & Holtermann, 2013).

Om de identificatie met het personage zo sterk mogelijk te maken, is het gewenst dat het personage en diens situatie veel overeenkomsten met de lezer vertonen (Green, 2006). Grote overeenkomstigheid tussen lezer en personage wat betreft demografische kenmerken, maar ook wat betreft ideeën, waarden en omstandigheden, kan de betrokkenheid bij de tekst vergroten (Green, 2006). Dit betekent dat niet alleen te verwachten valt dat het toevoegen van narratieve elementen het tekstbegrip kan verhogen, maar ook dat dit beter werkt wanneer deze narratieve elementen op de lezer zijn afgestemd.

### *2.3 Eerder onderzoek naar narratieven en overtuigingskracht*

Onderzoek naar narratieven en overtuigingskracht vormt een extra aanleiding om te vermoeden dat narratieve elementen van invloed kunnen zijn op tekstbegrip. Literatuur en effectstudies wijzen erop dat de narratieve vertelvorm de overtuigingskracht van een tekst kan verhogen en de manier waarop lezers informatie in zich opnemen kan beïnvloeden.

Uit onderzoek van Moyer-Guse en Nabi (2010) blijkt dat narratieve elementen de weerstand tegen overtuiging kunnen verminderen. In hun onderzoek keken jongeren naar voorlichtingsfilms over veilige seks. De ene groep keek naar een informatieve film en de andere groep naar een dramatische narratieve variant. De respondenten vulden direct na en twee weken na het kijken van de film een vragenlijst in. Hierin werd hen gevraagd naar hun intenties en gedrag omtrent veilige seks, de ervaren kwetsbaarheid voor negatieve gevolgen van onveilige seks, de ervaren transportatie in de film en de ervaren identificatie en overeenkomsten met de personages. Transportatie bleek weerstand tegen overtuiging te verhogen. Identificatie met de personages bleek de weerstand tegen overtuiging echter te verminderen en daarnaast het besef van kwetsbaarheid te verhogen. Het besef van kwetsbaarheid was bij de jongeren met de narratieve versie bovendien sterker geworden na twee weken, terwijl dit bij de jongeren met de informatieve versie juist zwakker was geworden. Moyer-Guse en Nabi concluderen dat narratieven vooral doordat ze aanzetten tot identificatie en het vermogen hebben pogingen tot overtuiging te maskeren, geschikt kunnen zijn om weerstand tegen overtuiging te verminderen.

Onderzoek van Lee en Leets (2002) wijst uit dat jongeren narratieve, impliciete berichten overtuigender vinden dan niet-narratieve, expliciete berichten. Zij hebben jongeren haatberichten voorgelegd op een website voor superioriteit van blanken. De versies verschilden in de mate van narrativiteit en explicietheid. Ook maakten ze onderscheid tussen het standpunt dat jongeren voor het onderzoek hadden ten opzichte van superioriteit van blanken. Jongeren moesten hun gedachten en meningen over de inhoud van de internetpagina opschrijven en aan de hand van een vragenlijst aangeven hoe ze over de inhoud dachten. Jongeren bleken

meer overtuigd door narratieve, impliciete berichten dan door niet-narratieve, expliciete berichten. Bij narratieve en impliciete berichten vervaagde de overtuiging echter na verloop van tijd, terwijl deze bij niet-narratieve en expliciete berichten aanhield of zelfs sterker werd.

Green (2006) wijst er in haar literatuurstudie naar verhalen in kankerverlichting op, dat transportatie ervoor kan zorgen dat lezers minder snel geneigd zijn tegen het standpunt van de tekst in te gaan. Volgens Green zijn lezers zich er door transportatie in het verhaal minder van bewust dat er in de tekst een poging wordt gedaan om hen te overtuigen. Hierdoor zijn lezers bij narratieve teksten minder snel geneigd zich te verzetten tegen pogingen tot overtuigen dan bij zakelijke teksten. Bovendien kan volgens Green de lezer een personage door identificatie als rolmodel gaan zien, waardoor de lezer sneller geneigd is de standpunten van dat personage over te nemen.

In de besproken onderzoeken over de rol van narratieven bij overtuigingskracht komt naar voren dat narratieve elementen van invloed zijn op de manier waarop lezers en kijkers informatie verwerken. Lezers en kijkers relateren op een andere manier aan de tekst en zijn zich bewust van andere dingen. Aangezien de manier waarop lezers tekst verwerken te maken heeft met de manier waarop lezers tekst begrijpen, wijst de invloed van narratieven op tekstverwerking erop dat narratieve betrokkenheid naast overtuigingskracht ook tekstbegrip zou kunnen verbeteren.

#### *2.4 Narratieve elementen en zwakke lezers*

Het gebruik van narratieve elementen is extra interessant bij de begripsverbetering van overheidsteksten, omdat het verwerken van narratieve informatie minder cognitieve capaciteit kost dan het verwerken van niet-narratieve informatie (Boeijinga et al., 2013). Zwakke lezers, die de probleemgroep vormen bij het begrijpen van overheidsteksten, hebben een beperkt werkgeheugen en kunnen daardoor baat hebben bij de minder belastende narratieve vertelvorm. (Boeijinga et al., 2013; Van Silfhout, 2014, p. 69) Het is daarom de moeite waard de rol van de narratieve vertelvorm bij tekstbegrip nader te bekijken.

#### *2.5 Eerder onderzoek naar narratieven en tekstbegrip*

Uit onderzoek van Wolfe en Woodwyck (2010) blijkt dat de narratieve vertelvorm eerder aanzet tot tekstbegrip op textbase-niveau dan op situatiemodelniveau. Hun onderzoek had betrekking op de verschillen in begripsstrategieën die lezers gebruiken bij het lezen van informerende teksten in de narratieve en in de informatieve vertelvorm. Voor het onderzoek hebben ze twee experimenten gedaan.

In het eerste experiment lazen respondenten zinnen uit de narratieve of de informatieve versie van een tekst over de bloedsomloop. Om inzicht te krijgen in de begripsstrategie die de lezers gebruikten, lieten de onderzoekers de lezers hardop denken bij het lezen van een zin. Verder werd de voorkennis van de respondenten gemeten, zodat de onderzoekers konden achterhalen in hoeverre lezers voorkennis integreren met informatie in de tekst. Om erachter te komen hoeveel de lezers van de tekst konden onthouden, kregen ze een vrije-reproductietaak. Bij de tekst in de

informatieve vertelvorm bleken lezers hun voorkennis meer te integreren met de informatie in de tekst en onthielden ze de tekst beter dan bij de narratieve vertelvorm. Dit laatste resultaat is niet zozeer bedreigend voor het tekstbegrip van overheidsteksten. Overheidsteksten hoeven over het algemeen immers niet te worden onthouden, maar kunnen op ieder gewenst moment worden geraadpleegd.

In het tweede experiment keken de onderzoekers of lezers bij de narratieve en informatieve versie vooral een representatie creëerden op textbase-niveau of meer op situatiemodelniveau. Ze gebruikten hiervoor een herkenningstaak. De textbase bleek sterker te zijn bij de narratieve versie en het situatiemodel bij de informatieve versie. Bij overheidsteksten is tekstbegrip op situatiemodelniveau gewenst. Wanneer burgers een overheidstekst raadplegen, moeten ze deze informatie op hun eigen situatie kunnen toepassen en wanneer lezers een sterk situatiemodel hebben, kunnen ze dit goed (Wolfe & Woodwyck, 2010). Wanneer we de uitkomst van het tweede experiment in dit licht zien, lijkt de narratieve vertelvorm niet geschikt om het tekstbegrip van overheidsteksten te verbeteren.

Ook op basis van onderzoek van Van Silfhout (2014) lijken verhalende elementen geen positief effect te hebben op tekstbegrip. Zij heeft onderzoek gedaan naar het effect van verhalende elementen in geschiedenissteksten in lesboeken op tekstbegrip. Van drie geschiedenissteksten heeft zij vmbo'ers een zakelijke versie, een versie met een historisch verhaal en een versie met een fictief verhaal voorgelegd. Door middel van oogbewegingsregistraties, waarderingvragen en open inferentievragen heeft zij tekstwaardering en tekstbegrip gemeten. Van Silfhout concludeert dat verhalende elementen het scheiden van hoofd- en bijzaak bemoeilijken door de extra verhaallaag die ze creëren. Vooral de overgangen van verhalende naar zakelijke informatie en andersom bleken problematisch. Deze overgangen kostten de vmbo'ers veel cognitieve energie. In vergelijking met de verhalende versies konden vmbo'ers bij de zakelijke versie met de minste cognitieve energie de informatie goed met eerdere informatie integreren en verbanden tussen zinnen leggen. Ook Van Silfhout lijkt een minder sterk situatiemodel te vinden bij een narratieve dan bij zakelijke tekstversie.

Toch kunnen we op basis van de onderzoeken van Van Silfhout en van Wolfe en Woodwyck de narratieve vertelvorm niet meteen afschrijven als hulpmiddel voor het verbeteren van tekstbegrip. Een beperking van beide onderzoeken is dat ze zich toespitsen op slechts één teksttype. Wolfe en Woodwyck hebben alleen gekeken naar een tekst over de bloedsomloop en Van Silfhout heeft geschiedenissteksten onderzocht. Wellicht lenen lesboeken voor het vak geschiedenis zich niet zo goed voor de toevoeging van verhalende elementen. Informatie in geschiedenissteksten wordt immers van nature al verhalend gepresenteerd, doordat dergelijke teksten al veel elementen van verhalen bevatten. Er komen veel personen in voor en er zijn gebeurtenissen die op een bepaald moment en op een bepaalde locatie hebben plaatsgevonden. Het toevoegen van extra en in het bijzonder van fictieve personages, situaties en gebeurtenissen aan alle niet-fictionele personen en gebeurtenissen die al in geschiedenissteksten voorkomen, kan erg verwarrend zijn.

Wellicht kan de narratieve vertelvorm de begrijpelijkheid van andere teksttypen wel positief beïnvloeden. Informatie in financiële overheidsteksten wordt

in tegenstelling tot informatie in geschiedenisteksten van nature niet verhalend, maar juist abstract gepresenteerd. De inhoud van financiële voorlichtingsteksten betreft immers algemene regelgeving en is daardoor per definitie abstract en niet op het individu toegespitst. Bij dergelijke teksten is hierdoor veel winst te behalen op het punt van betrokkenheid en concretisering en heeft het toevoegen van verhalende elementen mogelijk wel een positief effect op tekstbegrip.

Een andere kanttekening die we zowel bij het onderzoek van Van Silfhout als bij dat van Wolfe en Woodwyck kunnen plaatsen, is dat zij de verhalende elementen hebben geïntegreerd in de leerstof. Ze hebben niet onderzocht wat het effect op tekstbegrip is wanneer de zakelijke of informatieve elementen en de verhalende elementen los van elkaar zijn gepresenteerd. In het onderzoek van Van Silfhout bleken lezers in de war te raken van de extra verhaallaag in de fictionele narratieve versie. Wellicht raken lezers minder in de war wanneer abstracte en narratieve informatie duidelijk van elkaar gescheiden zijn. Mogelijk zijn zwakke lezers aan de verwerking hiervan minder cognitieve energie kwijt dan aan de veelvuldige overgangen van zakelijke naar verhalende informatie in het onderzoek van Van Silfhout.

Bij een ander teksttype en met scheiding van zakelijke en verhalende informatie zou de narratieve vertelvorm wel behulpzaam kunnen zijn bij het begrijpelijker maken van teksten. Om dit uit te zoeken heb ik in het huidige onderzoek een narratief los toegevoegd aan een financiële overheidstekst.

## *2.6 Micro-narratieven*

Het is bekend dat de narratieve vertelvorm de narratieve betrokkenheid verhoogt (Moyer-Guse & Nabi, 2010), die de afstand tussen tekst en lezer kan verkleinen. Willen we deze narratieve vertelvorm gebruiken in voorlichtingsteksten van de overheid, dan worden er geen lange verhalen aan de tekst toegevoegd, maar korte scenario's, een vorm van micro-narratief. Het is immers niet gewenst dat een narratief in een financiële voorlichtingstekst ontzettend lang wordt en een eigen leven gaat leiden. Uit onderzoek van Appel (2007) blijkt dat micro-narratieven dezelfde narratieve betrokkenheid en persuasieve effecten teweegbrengen als langere narratieven. Op basis daarvan valt aan te nemen dat een scenario, een vorm van micro-narratief, dezelfde narratieve betrokkenheid creëert als een lang narratief.

## *2.7 Onderzoeksvraag*

In dit onderzoek heb ik gekeken of financiële voorlichtingsteksten begrijpelijker kunnen worden door de informatie, naast de abstracte weergave, in scenario's te presenteren. Ik heb gezocht naar een antwoord op de vraag: *welke invloed heeft het toevoegen van een scenario aan financiële voorlichtingsteksten op het tekstbegrip van zwakke lezers?* Ik heb tevens onderzocht of het daarbij uitmaakt hoe sterk de situatie van de lezer met de situatie in het scenario overeenkomt. Ik heb me in dit onderzoek gericht op zwakke lezers, omdat zij de groep vormen met het laagste leesvaardigheidsniveau die financiële voorlichtingsteksten moet kunnen begrijpen: niveau 2F. Het zijn vaak de zwakke lezers die problemen hebben met het begrijpen

van dergelijke teksten en om die reden degenen die behoefte hebben aan verbetering op het gebied van begrijpelijkheid.

### 3 Methode

#### 3.1 Variabelen

De onafhankelijke variabele van het onderzoek is de aanwezigheid van een scenario in de voorlichtingstekst. De afhankelijke variabele is tekstbegrip. Ik onderscheid hierbij het werkelijke begrip en het ervaren begrip. Het werkelijke begrip heb ik gemeten door middel van twee opdrachten: een opdracht die nauw aansluit bij het scenario en een opdracht die dit in mindere mate doet. Hiermee heb ik ook de mate van parallelie tussen scenario en opdracht gemanipuleerd. Het ervaren tekstbegrip heb ik gemeten aan de hand van een vragenlijst met Likertschaal.

#### 3.2 Materialen

Voor het onderzoek heb ik gebruik gemaakt van de brochure 'Belasting en erven 2014' van de Belastingdienst (2014). Uit deze brochure heb ik een aantal stukken genomen en deze met minimale aanpassingen geschikt gemaakt voor het onderzoek. Het resultaat hiervan is een korte brochure van drie à vier pagina's waarin staat uitgelegd wat erfbelasting is, wanneer je erfbelasting moet betalen en hoeveel. Met behulp van tabellen met tariefgroepen en belastingpercentages kan een lezer van de brochure de hoogte van zijn of haar erfbelasting berekenen. Hieronder staan de twee tabellen uit de brochure die de belangrijkste informatie bevatten om te kunnen bepalen of je erfbelasting moet betalen en hoeveel.

Tabel A: Vrijstellingen voor de erfbelasting 2014

Vrijstelling	
Partners	€ 627.367
Kinderen en kleinkinderen	€ 19.868
Overige erfgenamen	€ 2.092
Ouders	€ 47.053
Gehandicapte kinderen	€ 59.601

Tabel B: Tarieven voor erfbelasting 2014

	Belaste erfenis	Belaste erfenis
	€ 0 - € 117.214	€ 117.214 en meer
Partner / (Pleeg)kinderen	10%	20%
Kleinkinderen en verdere afstammelingen	18%	36%
Overige erfgenamen	30%	40%



Van de brochure heb ik een versie met en een versie zonder scenario gemaakt (zie bijlage 1). In het scenario neemt een personage de lezer bij de hand en maakt zijn denk- en rekenstappen inzichtelijk. Het scenario ziet er als volgt uit.

**'Voorbeeld**

Bob erft €30.000 van zijn oma. Hij is er erg blij mee, want €30.000 is veel geld. Zijn moeder zegt: 'je moet nog wel erfbelasting betalen over dit bedrag en houdt daardoor minder dan €30.000 over'.

Bob wil graag weten hoeveel erfenis hij overhoudt. Hij berekent hoeveel erfbelasting hij moet betalen. In tabel A ziet hij dat hij als kleinkind van de overledene over €19.868 vrijstelling krijgt. Over dat bedrag hoeft hij dus geen erfbelasting te betalen. Over €30.000 – €19.868 = €10.132 moet hij dus wel erfbelasting betalen.

In tabel B zoekt hij op welk tarief hij moet betalen. Zijn belaste erfenis valt tussen de €0 en €117.214 en als kleinkind betaalt hij dan 18%. De erfbelasting die Bob moet betalen, is: €10.132 x 18 : 100 = €1823,76.

Bob berekent welk bedrag hij dan overhoudt van de erfenis. Dat is €30.000 – €1823,76 = €28.176,24. Dat vindt Bob nog steeds een heel mooi bedrag.'

Om het effect van de aanwezigheid van een scenario op het werkelijke tekstbegrip te meten, heb ik de respondenten met behulp van de brochure opdrachten laten maken. Om erachter te komen of het hierbij uitmaakt of het scenario wel of niet aansluit bij de situatieschets in de opdracht, hebben de respondenten twee opdrachten gemaakt: een opdracht die parallel is aan het scenario en een opdracht die hier niet parallel aan is (zie bijlage 3). In de parallelle opdracht wordt voor de lezer een situatie geschetst die erg overeenkomt met de situatie in het scenario. Net als bij Bob is de lezer een kleinkind van de overledene en is zijn erfenis niet hoger dan €117.214. De lezer moet dezelfde stappen nemen en in dezelfde tabelrijen en -kolommen kijken als Bob in het scenario doet. De parallelle opdracht ziet er als volgt uit.

'Je opa vertelt je dat hij jou €40.000 wil laten erven. Helaas mag je dit bedrag niet helemaal houden, omdat je belasting moet betalen over de erfenis die je krijgt. Dat heet erfbelasting. In de brochure 'Belasting en erven 2014' kun je lezen hoe je de hoeveelheid erfbelasting berekent. Je wilt graag weten hoeveel belasting jij moet betalen en wat er dan nog overblijft van de €40.000 van je opa. Gebruik de brochure 'Belasting en erven 2014' en de bovenstaande informatie om de opdrachten hieronder te maken.

a) Over welk bedrag moet jij erfbelasting betalen?

b) Hoeveel erfbelasting moet je betalen?

Heb je het antwoord op vraag a niet gevonden, ga er dan van uit dat je over €25.000 erfbelasting moet betalen.

c) Hoeveel geld blijft er nog over van jouw erfenis nadat je de erfbelasting hebt betaald?'

In de niet-parallelle opdracht is de geschetste situatie anders dan in het scenario. De lezer is dit keer geen kleinkind, maar een kind van de overledene en zijn erfenis bedraagt meer dan €117.214, waardoor de lezer de benodigde informatie uit andere rijen en kolommen moet halen dan Bob. De niet-parallelle opdracht ziet er als volgt uit.

'Je moeder vertelt je dat je €150.000 van haar zult erven. Over deze erfenis moet je erfbelasting betalen. Je wilt graag weten hoeveel belasting je moet betalen en hoeveel geld je nog overhoudt. Gebruik de brochure 'Belasting en erven 2014' en de bovenstaande informatie om de opdrachten hieronder te maken.

a) Over welk bedrag moet jij erfbelasting betalen?

b) Hoeveel erfbelasting moet je betalen?

Heb je het antwoord op vraag a niet gevonden, ga er dan van uit dat je over €120.000 erfbelasting moet betalen.

c) Hoeveel geld blijft er nog over van jouw erfenis nadat je de erfbelasting hebt betaald?'

In beide opdrachten wordt een situatie geschetst waarin de lezer zich als het ware verplaatst voor het lezen van de brochure. Wanneer iemand een brochure over erfbelasting zou lezen, zou hij dat doen vanuit zijn eigen situatie waarin hij op zoek is naar bepaalde informatie. Om dit na te bootsen heb ik de respondenten van het onderzoek geïnstrueerd vanuit de situatie in de opdracht naar de brochure te kijken. Wanneer een lezer de brochure bekijkt vanuit de parallelle opdracht, ervaart hij veel overeenkomsten tussen de situatie waarin hij zich heeft verplaatst en het scenario in de brochure. Op deze manier staat het scenario dicht bij de lezer. Wanneer de lezer zich inleeft in de niet-parallelle opdracht, zijn de verschillen met het scenario groter en staat het scenario verder van de lezer af.

Doordat ik parallelle tussen lezerssituatie en scenario heb gemanipuleerd, heb ik kunnen meten of het toevoegen van een scenario alleen of beter werkt wanneer het scenario overeenkomt met de situatie die de lezer zich moest voorstellen, of dat een scenario ook of evengoed werkt wanneer het verder van de lezer afstaat. Aangezien overeenkomstigheid tussen lezer en personage de narratieve betrokkenheid kan verhogen (Green, 2006), valt te verwachten dat het effect van een scenario op tekstbegrip sterker is bij de parallelle opdracht dan bij de niet-parallelle opdracht. Als een scenario beter werkt wanneer de situatie dicht bij de lezer staat, zou dit een reden kunnen zijn om meerdere scenario's aan voorlichtingsfolders toe te voegen en daarmee de kans te vergroten dat er voor iedere lezer een scenario in de folder staat dat bij zijn of haar situatie aansluit.

Om het ervaren tekstbegrip te meten heb ik een vragenlijst met Likertschalen gebruikt (zie bijlage 4). Van de stellingen om ervaren tekstbegrip te meten gaan er twee over de brochuretekst, twee over opdracht 1, twee over opdracht 2 en bij de versie met scenario gaat er ook een stelling over het scenario. Respondenten moesten aangeven in hoeverre zij het eens waren met stellingen als: 'De brochure legt de regeling over erfbelasting duidelijk uit' en 'Ik ben er zeker van dat ik opdracht 1 goed heb beantwoord'. Om het ervaren tekstbegrip met betrekking tot het scenario te meten heb ik bij de versie met scenario de stelling 'Ik vond het voorbeeld verhelderend' opgenomen in de vragenlijst. Om te controleren of de respondenten het voorbeeld wel hebben gelezen, heb ik hier ook naar gevraagd.

### *3.3 Respondenten*

Aan het onderzoek hebben 42 vmbo-tl-leerlingen uit de vierde klas van het Griffland college in Soest deelgenomen. Aangezien leerlingen die het eindexamen vmbo-tl doen op niveau 2F zouden moeten zitten, zijn vmbo-tl-leerlingen uit de vierde klas geschikte respondenten voor mijn onderzoek. De leerlingen waren verdeeld over twee klassen. Van beide klassen had de ene helft de versie zonder scenario en de andere helft de versie met scenario.

Om alternatieve verklaringen voor eventuele verschillen in tekstbegripscores uit te kunnen sluiten, heb ik gekeken of respondenten verschilden in voorkennis, lees- of rekenvaardigheid en algemene taalvaardigheid. In de vragenlijst heb ik stellingen opgenomen over voorkennis over erfbelasting en de ervaren rekenvaardigheid. Daarnaast heb ik gevraagd naar leeftijd, geslacht, dyslexie en de taal die ze thuis voornamelijk spreken. Om de leesvaardigheid te meten heb ik de

leerlingen een woordenschattoets laten maken. Deze woordenschattoets bestond uit twintig items. Bij ieder item kregen respondenten een woord in zinsverband waarvan zij de betekenis moesten geven. Hierbij konden ze kiezen uit vier betekenissen en een vijfde optie: 'ik weet het niet'.

### *3.4 Procedure*

Het onderzoek is bij de twee klassen op dezelfde dag afgenomen. In de klas heb ik vooraf de tafels in toetsopstelling gezet en alle materialen op de tafels klaargelegd: een pakketje met het instructieblad, de woordenschattoets, het opdrachtenblad met de twee opdrachten en de vragenlijst en de brochure daar los bovenop. Toen de leerlingen binnenkwamen heb ik mezelf voorgesteld en de leerlingen verteld dat ik onderzoek doe naar de begrijpelijkheid van teksten. Ik heb ze gezegd dat ik hun hulp nodig heb om te kijken of teksten van de overheid wel begrijpelijk genoeg zijn. Hierna heb ik de leerlingen geïnstrueerd om eerst het instructieblad door te lezen en de daarop gevraagde gegevens in te vullen, om vervolgens de woordenschattoets te maken, daarna met behulp van de brochure eerst opdracht 1, de parallelle opdracht, en vervolgens opdracht 2, de niet-parallelle opdracht te maken en om tot slot de vragenlijst in te vullen. Op het instructieblad stond de volgorde van deze taken nog eens kort genoemd en heb ik de respondenten bedankt voor het meewerken. De respondenten die de versie zonder scenario hadden, maakten dezelfde opdrachten als de respondenten met de versie met scenario. Ze maakten allemaal eerst de parallelle opdracht en vervolgens de niet-parallelle opdracht. De leerlingen moesten een rekenmachine gebruiken bij het maken van de opdrachten en mochten tussendoor geen vragen stellen. Ze kregen een uur de tijd, wat erg ruim was. Zodra ze klaar waren, mochten de leerlingen aan een huiswerkopdracht werken die de docent hen had gegeven.

## **4 Resultaten**

### *4.1 Randomisatiecheck*

De gemiddelde leeftijd van de respondenten was 16,50 jaar ( $SD=0,63$ ). De gemiddelde leeftijd was hetzelfde voor conditie met en zonder scenario ( $t(40)=0,24$ ;  $p=0,81$ ). Mannen en vrouwen waren niet gelijk over de versies verdeeld ( $\chi^2(1)=7,32$ ;  $p=0,007$ ). In de versie met scenario zaten meer mannen. Om erachter te komen of eventuele verschillen in scores op tekstbegrip tussen de groep met en zonder scenario niet toe te schrijven zijn aan dit verschil in geslacht, is geslacht als factor meegenomen in analyses van de effecten op tekstbegrip. De betrouwbaarheid van de woordenschattoets waarmee ik leesvaardigheid heb gemeten is voldoende ( $\alpha = 0,69$ ). De leesvaardigheid van de conditie met en zonder scenario was gelijk ( $t(40)=-1,07$ ;  $p=0,29$ ). Er zijn geen significante verschillen tussen de condities wat betreft voorkennis ( $t(40)=1,00$ ;  $p=0,33$ ), rekenvaardigheid ( $t(40)=0,62$ ;  $p=0,53$ ), dyslexie ( $\chi^2(1)=0,48$ ;  $p=0,49$ ), de klas waarin de leerlingen zitten ( $\chi^2=0,06$ ;  $df=1$ ;  $p=0,80$ ) en de taal die zij thuis spreken ( $\chi^2(1)=2,45$ ;  $p=0,12$ ).

## 4.2 Werkelijk tekstbegrip

Om het werkelijke tekstbegrip te meten heb ik gebruik gemaakt van twee opdrachten die allebei uit drie deelvragen bestonden. Voor iedere deelvraag konden de leerlingen 1 punt halen. De betrouwbaarheid van opdrachten 1a, 1b en 1c is laag ( $\alpha = 0,22$ ). Hetzelfde geldt voor de betrouwbaarheid van opdrachten 2a, 2b en 2c ( $\alpha = 0$ ). Leerlingen die goed scoren op deelvraag a, blijken niet per se goed te scoren op deelvraag b en c. Ik heb er daarom voor gekozen de scores van de deelvragen los van elkaar te analyseren.

Tabel 1 geeft de gemiddelde scores per versie en per deelopdracht uitgesplitst naar geslacht weer.

Tabel 1: scores per versie per deelopdracht uitgesplitst naar geslacht (N=42)

	met scenario (N=19)		zonder scenario (N=23)	
	man (N=16)	vrouw (N=3)	man (N=10)	vrouw (N=13)
opdracht 1a	0,69(0,48)	0,67(0,58)	0,60(0,52)	0,62(0,51)
opdracht 2a	0,69(0,48)	0,67(0,58)	0,50(0,53)	0,62(0,51)
opdracht 1b	0,88(0,34)	1,00(0,00)	0,60(0,52)	0,46(0,52)
opdracht 2b	0,69(0,48)	0,33(0,58)	0,50(0,53)	0,23(0,49)
opdracht 1c	0,69(0,48)	1,00(0,00)	0,70(0,48)	0,69(0,48)
opdracht 2c	0,69(0,48)	0,74(0,45)	0,90(0,32)	0,62(0,51)

### 4.2.1 Deelopdracht a

Een Repeated Measures Anova wijst uit dat er bij deelopdracht a geen (interactie-)effecten van geslacht zijn ( $p > 0,76$ ). Daarnaast is er geen significant interactie-effect van aanwezigheid van een scenario en parallelle van de opdracht op werkelijk tekstbegrip ( $F(1,38)=0,10$ ;  $p=0,76$ ). Het verschil tussen de scores op opdracht 1a en 2a is bij de versie met scenario niet anders dan bij de versie zonder scenario. Of leerlingen de versie met of zonder scenario hebben, heeft geen effect op hun scores bij deelopdracht a ( $F(1,38)=0,30$ ;  $p=0,59$ ). Ook is er geen verschil in scores tussen opdracht 1a en opdracht 2a ( $F(1,38)=0,10$ ;  $p=0,76$ ).

### 4.2.2 Deelopdracht b

Ook bij deelopdracht b zijn er geen (interactie-)effecten van geslacht ( $p > 0,09$ ). Er is geen significant interactie-effect van versie en opdracht ( $F(1,38)=2,20$ ;  $p=0,15$ ). Het verschil in scores tussen opdracht 1b en 2b is bij de versie met scenario niet groter of kleiner dan bij de versie zonder scenario. Het maakte voor de scores op deelopdracht b niet uit of leerlingen de versie met of zonder scenario hadden ( $F(1,38)=3,33$ ;  $p=0,08$ ). Of de leerlingen opdracht 1b of 2b maakten, had wel een effect op de scores ( $F(1,38)=11,21$ ;  $p=0,002$ ;  $\eta_p^2=0,23$ ). Leerlingen maakten opdracht 1b beter dan opdracht 2b.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Alle resultaten blijven hetzelfde wanneer rekenvaardigheid als covariaat in de analyses wordt meegenomen, behalve dat er dan ook een hoofdeffect van rekenvaardigheid op deelopdracht b is ( $F(1,37)=6,64$ ;  $p=0,01$ ;  $\eta_p^2=0,15$ ). Leerlingen met een hoge rekenvaardigheid maken opdracht b beter dan leerlingen met een lage rekenvaardigheid.

#### 4.2.3 Deelopdracht c

Bij deelopdracht c zijn er eveneens geen (interactie-)effecten van geslacht ( $p > 0,14$ ). Er is geen significant interactie-effect van de aanwezigheid van een scenario met opdracht ( $F(1,38)=0,15$ ;  $p=0,70$ ). Bij de ene versie is er geen groter verschil tussen de scores op opdracht 1c en 2c dan bij de andere versie. Leerlingen die de versie met scenario lazen, scoorden niet beter of slechter op deelopdracht c dan de leerlingen zonder scenario ( $F(1,38)=0,58$ ;  $p=0,45$ ). Ook maakte het voor de scores op deelopdracht c niet uit of leerlingen opdracht 1 of opdracht 2 maakten ( $F(1,38)=0,15$ ;  $p=0,70$ ).

#### 4.3 Ervaren tekstbegrip

Naast het werkelijke tekstbegrip heb ik ook het ervaren tekstbegrip gemeten. Ik heb daarbij gekeken in hoeverre de leerlingen de brochure en de opdrachten als begrijpelijk hebben ervaren, of het ervaren tekstbegrip bij de ene versie beter was dan bij de andere versie en of er daarbij nog een verschil was tussen opdracht 1 en 2.

Ik heb de respondenten twee vragen gesteld over het ervaren tekstbegrip van de brochure en twee vragen over iedere opdracht. Er is een positieve correlatie tussen de vragen over het ervaren tekstbegrip van de brochure ( $r = 0,52$ ;  $p < 0,001$ ). Er zijn tevens positieve correlaties tussen de twee vragen over het ervaren begrip van opdracht 1 ( $r = 0,69$ ;  $p < 0,001$ ) en tussen de twee vragen over het ervaren begrip van opdracht 2 ( $r = 0,71$ ;  $p < 0,001$ ). Op basis hiervan heb ik somscores berekend voor het ervaren tekstbegrip van de brochure, van opdracht 1 en van opdracht 2.

Tabel 2 geeft per versie de gemiddelde scores van het ervaren tekstbegrip van de brochure en de opdrachten weer.

Tabel 2 Ervaren tekstbegrip van de brochure, opdracht 1 en opdracht 2 per versie (N=42)

	met scenario (N=19)		zonder scenario (N=23)	
	man (N=16)	vrouw (N=3)	man (N=10)	vrouw (N=13)
brochure	6,56(1,75)	6,67(0,58)	6,50(2,17)	6,77(2,17)
opdracht 1	7,50(2,53)	7,67(2,08)	7,70(2,11)	5,85(2,15)
opdracht 2	7,50(2,58)	7,67(2,08)	8,10(1,79)	6,00(2,24)

Er zijn geen (interactie-)effecten van geslacht op ervaren begrip ( $p > 0,21$ ). Er is geen interactie-effect van versie en opdracht ( $F(1,38)=0,56$ ;  $p=0,46$ ). Het verschil in ervaren begrip tussen opdracht 1 en 2 is bij leerlingen met de versie met scenario niet anders dan bij leerlingen met de versie zonder scenario. Er is geen verschil in ervaren begrip tussen opdracht 1 en 2 ( $F(1,38)=0,56$ ;  $p=0,46$ ). Leerlingen vinden opdracht 1 niet beter of minder goed te begrijpen dan opdracht 2. Ook maakt het voor het ervaren begrip van de opdrachten niet uit of leerlingen de versie met of zonder scenario lazen ( $F(1,38)=0,63$ ;  $p=0,43$ ). Net als voor het ervaren begrip van de opdrachten, maakt het ook voor het ervaren begrip van de brochuretekst zelf niet uit of leerlingen de brochure met of zonder scenario lazen ( $F(1,38)=0,001$ ;  $p=0,98$ ).

Dat er geen verschillen zijn in ervaren tekstbegrip tussen de versie met en de versie zonder scenario, sluit aan bij het neutrale antwoord dat leerlingen hebben

gegeven op de vraag of ze het scenario in de brochure verhelderend vonden. Op een schaal van één tot vijf scoorde de mate waarin leerlingen het voorbeeld verhelderend vonden een drie ( $m=3,00$ ;  $SD=1,45$ ).

## 5 Conclusie en Discussie

In dit onderzoek heb ik gekeken of het toevoegen van een scenario aan een financiële overheidstekst het tekstbegrip kan verbeteren. Ik heb hierbij onderscheid gemaakt tussen het werkelijke en het ervaren tekstbegrip. Tegen de verwachtingen in blijkt het toevoegen van een scenario aan een financiële overheidstekst geen positief effect te hebben op het werkelijke of ervaren tekstbegrip van zwakke lezers.

### 5.1 conclusie en discussie werkelijk tekstbegrip

Bij het maken van zowel deelopdracht a, b als c blijkt een scenario geen bruikbaar hulpmiddel. Leerlingen scoorden niet hoger of lager op deze deelopdrachten als ze een brochure met scenario hadden gelezen. Daarbij maakt het bovendien niet uit of het scenario in de brochure sterk overeenkomt met de situatieschets in de opdracht: het verschil in scores tussen de parallelle en de niet parallelle opdracht is voor beide versies even groot. Deelopdrachten 1a en 2a maakten leerlingen even goed. Hetzelfde geldt voor deelopdrachten 1c en 2c. Op deelvraag b werd echter wel verschillend gescoord. Leerlingen maakten opdracht 1b beter dan opdracht 2b. Dit was zowel het geval bij de versie met als bij de versie zonder scenario. Dit betekent dat het verschil in scores tussen opdracht 1b en 2b niet toe te schrijven is aan de mate waarin ze parallel zijn met het scenario. Het lijkt erop dat opdracht 1b *an sich* makkelijker is dan opdracht 2b.

#### 5.1.1 Lage betrouwbaarheid

Zowel bij opdracht 1 als bij opdracht 2 was de betrouwbaarheid tussen de deelopdrachten a, b en c erg laag. Een factor die kan hebben meegespeeld in de lage betrouwbaarheid is het feit dat ik de leerlingen niet heb afgerekend op doorrekenfouten. Als leerlingen opdracht a fout hadden, kregen zij bij opdracht b de mogelijkheid om met een alternatief, gegeven getal verder te rekenen. Ook heb ik opdracht c niet fout gerekend wanneer zij op de juiste manier verder rekenden met een fout antwoord dat zij op opdracht b hadden gegeven.

Door dit te doen heb ik ondervangen dat de deelvragen a, b en c onterecht correleerden. Wanneer opdracht b en c sowieso fout gerekend worden als leerlingen opdracht a niet goed doen, levert dat onterecht een hoge correlatie op tussen de drie deelopdrachten. Je komt er dan niet achter of leerlingen opdracht b en c fout hadden, omdat ze niet in staat waren de benodigde informatie voor die opdrachten uit de brochure te halen of omdat ze deelopdracht a fout hadden. Het goed rekenen van doorrekenfouten heeft dan wel een lagere correlatie tussen a, b en c opgeleverd, ik heb er in ieder geval mee voorkomen dat ik onterecht concludeer dat a, b en c hetzelfde meten.

Een andere factor die mogelijk een rol speelt bij de lage betrouwbaarheid, is het verschil in typen rekensommen. Bij deelopdrachten a en c moesten leerlingen

het ene getal van het andere aftrekken en bij deelopdracht b moesten ze een procentensom maken. Wanneer de ene deelopdracht een beroep doet op een andere rekenvaardigheid dan de andere deelopdracht, kan dat een reden zijn dat een leerling de ene som wel goed kan maken en de andere niet. De rol van rekenvaardigheid moet hierbij in acht worden genomen. Leerlingen met een hoge rekenvaardigheid maakten deelopdracht b, de procentensom beter dan leerlingen met een lage rekenvaardigheid. Rekenvaardigheid had geen invloed op de scores van deelopdrachten a en c, de aftreksommen. Dit betekent dat sommige leerlingen wel in staat waren aftreksommen te maken, maar procentensommen te lastig vonden. Verschillen in typen rekensommen zouden een verklaring kunnen zijn voor de lage betrouwbaarheid van de opdrachten.

Naast dat de deelopdrachten een beroep doen op verschillende rekenvaardigheden, verschillen ze ook op een ander punt. Voor het beantwoorden van opdrachten a, b en c lijken verschillende vormen van tekstbegrip nodig. Om de nodige informatie te vinden voor het beantwoorden van opdracht a, moesten leerlingen in de lopende tekst kijken, in een tabel en eventueel in het scenario. Bij opdracht b moesten de leerlingen in een tabel kijken om daar het juiste percentage uit te halen. Ze konden eventueel ook in het scenario kijken. In de lopende tekst van de brochure stond vrijwel geen informatie die direct nodig was voor het beantwoorden van opdracht b. Bij opdracht c moesten leerlingen zelf de conclusie trekken dat ze het bedrag van de vrijstelling van de gehele erfenis af moesten trekken. Instructies voor deze berekening stond niet in de lopende tekst, noch in een tabel. Eigenlijk haalden ze deze informatie vooral uit de opdracht zelf. De leerlingen die de versie met scenario hadden, konden de informatie voor opdracht c ook uit het scenario halen.

De deelopdrachten lijken niet exact dezelfde vorm van tekstbegrip te meten. Het is dan ook niet vreemd dat de betrouwbaarheidsanalyses hierover laag zijn uitgevallen. De keuze om de drie deelopdrachten apart te analyseren lijkt terecht.

### *5.1.2 Alternatieve verklaring*

Op geen van mijn operationalisering van werkelijk tekstbegrip heb ik een effect gevonden van de aanwezigheid van een scenario. Dit betekent dat het toevoegen van een scenario aan een financiële overheidstekst het tekstbegrip van zwakke lezers daadwerkelijk niet verbetert. Een alternatieve verklaring is dat mijn operationalisering van tekstbegrip niet deugen en ik met mijn onderzoek niet echt tekstbegrip heb gemeten, maar iets anders. In dat geval blijft onduidelijk of de aanwezigheid van een scenario tekstbegrip wel of niet verhoogt.

Mijn operationalisering van werkelijk tekstbegrip bestaat uit de mate waarin leerlingen in staat zijn met behulp van informatie uit de brochure rekenopdrachten te maken. De vraag is of ik hiermee daadwerkelijk tekstbegrip heb gemeten of eerder rekenvaardigheid. Het feit dat er een effect is van rekenvaardigheid op de scores van deelopdracht b, wijst erop dat ik rekenvaardigheid heb gemeten. Het vormt een reden om te denken dat in ieder geval deelopdracht b geen goede operationalisering van tekstbegrip is. In vervolgonderzoek zou gekozen kunnen

worden voor een operationalisering van tekstbegrip die minder dicht bij rekenvaardigheid ligt.

## *5.2 Ervaren tekstbegrip*

Ook op het ervaren tekstbegrip van zwakke lezers heeft het toevoegen van een scenario geen effect. Leerlingen vonden de tekst van de brochure niet duidelijker of beter te begrijpen wanneer hier een scenario aan was toegevoegd. Daarnaast vonden leerlingen die de versie met scenario lazen de opdrachten even moeilijk als de leerlingen met de versie zonder scenario. Leerlingen die de versie met scenario hadden, blijken dit scenario niet bijzonder verhelderend te vinden. Net als bij het werkelijke begrip het geval was, maakt het ook voor het ervaren begrip van de opdrachten niet uit of de situatieschets in de opdracht veel of weinig overeenkomsten vertoont met het scenario in de brochure.

### *5.2.1 Alternatieve verklaring*

Om het gebrek aan een effect van scenario op ervaren tekstbegrip te verklaren, kunnen we wederom ingaan op de operationalisering. De opdrachten zijn wellicht geen goede operationalisering van tekstbegrip, maar eerder van rekenvaardigheid. De suggestie dat de opdrachten geen goede operationalisering van tekstbegrip zijn, lijkt het uitblijven van een effect op begrip echter onvoldoende te verklaren. Leerlingen vonden de tekst van de brochure zelf namelijk ook niet begrijpelijker met scenario dan zonder scenario. Bovendien vonden leerlingen het scenario zelf niet per se verhelderend. Deze laatste twee bevindingen wijzen erop dat een scenario daadwerkelijk niet bijdraagt aan de begrijpelijkheid van de tekst en dat het ontbreken van effecten op tekstbegrip niet slechts valt toe te schrijven aan de twijfelachtigheid van de opdrachten als operationalisering van tekstbegrip.

## *5.3 Eindconclusie*

Zwakke lezers hebben geen baat bij de toevoeging van een scenario aan een financiële overheidstekst. De narratieve vertelvorm draagt niet bij aan beter tekstbegrip. Ik heb echter ook geen negatief effect gevonden van de narratieve vertelvorm, zoals het geval was bij de onderzoeken van Wolfe en Woodwyck (2010) en Van Silfhout (2014). Leerlingen lijken geen baat te hebben bij, maar ook niet in de war te raken van losstaande narratieve elementen in een financiële overheidstekst.

Het advies van Stichting Makkelijk lezen om verdubbeling van informatie en irrelevante informatie te vermijden, is met dit onderzoek niet omgedraaid. De vorm van dubbele en irrelevante informatie die ik hier heb onderzocht heeft geen effect op tekstbegrip. Om de hoeveelheid leeswerk voor zwakke lezers zo klein mogelijk te houden, blijft het aan te raden verdubbeling en irrelevante informatie te vermijden. Er is meer onderzoek nodig naar deze criteria van Stichting Makkelijk Lezen en de effecten van narratieve elementen op tekstbegrip.



## 6 Literatuur

Appel, M. (2007). Some ideas on learning through (micro-) narratives. In M. Lindner & P.A. Bruck (Eds.), *Micromedia and corporate learning: Proceedings of the 3rd International microlearning conference* (pp. 142-149). Innsbruck: IU Press.

Belastingdienst (2014). *Belasting en erven 2014*. Van: [http://www.belastingdienst.nl/wps/wcm/connect/bldcontentnl/themaoverstijgend/brochures\\_en\\_publicaties/belasting\\_en\\_erven\\_2014](http://www.belastingdienst.nl/wps/wcm/connect/bldcontentnl/themaoverstijgend/brochures_en_publicaties/belasting_en_erven_2014)

Boeijinga, A., Joling, C., Hoeken, H., & Sanders, J. (2013). Narratieve interventies verleiden tot gezonder gedrag: Gebruik verhalen met een focus op postintentionele factoren om de intentie-gedrag kloof te overbruggen. *Tijdschrift voor Gezondheidswetenschappen* 91(5), 253-256.

Cohen, J. & Tal-Or, N. (2008). Understanding audience involvement: Conceptualizing and manipulating identification and transportation. Paper presented at the Annual Conference of the International Communication Association, Montreal, Canada.

Evers-Vermeul, J., & Holtermann, M. (2013) Doorlopende leerlijnen: implicaties voor leveling van leer- en examenteksten voor het middelbaar onderwijs. *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 35(1), 1-24.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. (2008). *Over de drempels met taal en rekenen, het hoofdrapport*. Almelo: Lulof druktechniek.

Green, M. C. (2006). Narratives and cancer communication. *Journal of Communication* 56(1), 163-183.

Green, M. C., & Brock, T. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701-721.

Lee, E. & Leets, L. (2002). Persuasive storytelling by hate groups online: Examining its effect on adolescents. *American Behavioral Scientist*, 45(6), 927-957.

Lensen, J. (2011). *Het narratief en de journalistieke richtlijnen: Een onderzoek naar het gebruik van narratieve elementen in de televisiejournalistiek* (Ongepubliceerde MA-scriptie). Van: <http://dare.uva.nl/cgi/arno/show.cgi?fid=342852>. Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.

Mazzocco, P. J., Green, M. C., Sasota, J. O., & Jones, N. W. (2010). This story is not for everyone: transportability and narrative persuasion. *Social Psychological and Personality Science*, 1(4), 361-368.

Moyer-Gusi, E., & Nabi, R. L. (2010). Explaining the effects of narrative in an entertainment television programme: overcoming resistance to persuasion. *Human Communication Research*, 36, 26-52.

Silfhout, G. van (2014). *Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen? Optimaal begrijpelijke teksten voor het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.

Wolfe, M. B., & Woodwyck, J.M. (2010). Processing and memory of information presented in narrative or expository texts. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 341-362.

# Bijlagen

## 1 Brochure

### 1.1 Brochure met scenario

#### Belasting en erven 2014

Is er iemand in uw omgeving overleden en krijgt u een erfenis? In deze brochure leest u meer over erven en de erfbelasting. U leest:

- over welk bedrag u erfbelasting moet betalen

- hoeveel erfbelasting u moet betalen

De bedragen in deze brochure gelden voor 2014. Overal waar in deze brochure 'hij' of 'zijn' staat, kunt u ook 'zij' of 'haar' lezen. Als iemand overlijdt, gaat zijn erfenis naar de erfgenamen. Een erfenis bestaat uit alle bezittingen en schulden die een overledene achterlaat. Erfgenamen zijn personen of instellingen die door het overlijden iets krijgen uit de erfenis van de overledene.

#### Moet u erfbelasting betalen?

Als u een erfenis krijgt, dan moet u over de waarde daarvan erfbelasting betalen. Er zijn echter vrijstellingen waardoor u niet over de volledige waarde erfbelasting betaalt. Is de waarde van wat u krijgt lager dan de vrijstelling? Dan hoeft u geen erfbelasting te betalen. Hoe hoog de vrijstelling is, is afhankelijk van uw relatie met de overledene.

#### Hoeveel erfbelasting moet u betalen?

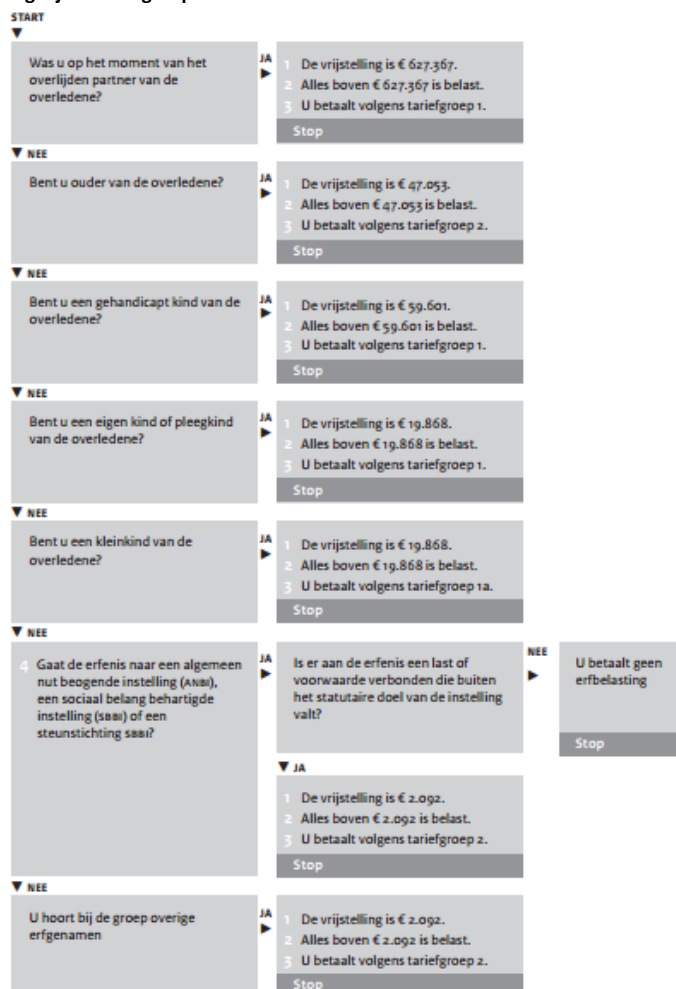
Nadat u bent nagegaan waarover u belasting moet betalen (de waarde van uw erfenis min de vrijstelling), kunt u bepalen hoeveel erfbelasting u moet betalen. U kunt daarvoor gebruikmaken van de wegwijzer en tabellen hieronder.

- Met de wegwijzer tariefgroepen gaat u na in welke tariefgroep u valt.

- In tabel A kunt u zien welke vrijstelling voor u van toepassing is.

- In tabel B kunt u opzoeken welk percentage aan erfbelasting u moet betalen.

#### Wegwijzer tariefgroepen



### Opmerkingen bij wegwijzer tariefgroepen

1. Een vrijstelling houdt in dat over het genoemde bedrag geen erfbelasting betaald hoeft te worden. Als uw erfenis hoger is dan het bedrag van de vrijstelling, trekt u het bedrag van de vrijstelling af van uw erfenis. Over de rest betaalt u erfbelasting. De erfenissen van partners worden gezien als één erfenis. De erfenissen worden opgeteld en over het totaal wordt de vrijstelling toegepast en de erfbelasting berekend.
2. U betaalt erfbelasting over het deel van de erfenis dat boven de vrijstelling uitkomt. De tarieven van de verschillende tariefgroepen vindt u in tabel B.

Tabel A: Vrijstellingen voor de erfbelasting 2014

Vrijstelling	
Partners	€ 627.367
Kinderen en kleinkinderen	€ 19.868
Overige erfgenamen	€ 2.092
Ouders	€ 47.053
Gehandicapte kinderen	€ 59.601

Tabel B: Tarieven voor erfbelasting 2014

	Belaste erfenis	Belaste erfenis
	€ 0 - € 117.214	€ 117.214 en meer
Partner / (Pleeg)kinderen	10%	20%
Kleinkinderen en verdere afstammelingen	18%	36%
Overige erfgenamen	30%	40%

### Voorbeeld

Bob erft €30.000 van zijn oma. Hij is er erg blij mee, want €30.000 is veel geld. Zijn moeder zegt: 'je moet nog wel erfbelasting betalen over dit bedrag en houdt daardoor minder dan €30.000 over'.

Bob wil graag weten hoeveel erfenis hij overhoudt. Hij berekent hoeveel erfbelasting hij moet betalen. In tabel A ziet hij dat hij als kleinkind van de overledene over €19.868 vrijstelling krijgt. Over dat bedrag hoeft hij dus geen erfbelasting te betalen. Over €30.000 – €19.868 = €10.132 moet hij dus wel erfbelasting betalen.

In tabel B zoekt hij op welk tarief hij moet betalen. Zijn belaste erfenis valt tussen de €0 en €117.214 en als kleinkind betaalt hij dan 18%. De erfbelasting die Bob moet betalen, is: €10.132 x 18 : 100 = €1823,76.

Bob berekent welk bedrag hij dan overhoudt van de erfenis. Dat is €30.000 – €1823,76 = €28.176,24. Dat vindt Bob nog steeds een heel mooi bedrag.

### Meer informatie?

Deze brochure geeft u algemene informatie over de erfbelasting. Deze informatie vindt u ook op [www.belastingdienst.nl](http://www.belastingdienst.nl). Hebt u na het lezen hiervan nog vragen? Bel dan de BelastingTelefoon: 08000543, bereikbaar van maandag tot en met donderdag van 8.00 tot 20.00 uur en op vrijdag van 8.00 tot 17.00 uur.

Bij het Centraal Testamentenregister kunt u informeren of de overledene een testament heeft gemaakt. U vindt het register op [www.centraaltestamentenregister.nl](http://www.centraaltestamentenregister.nl).

Voor vragen over notariële zaken, zoals het opstellen van een testament of vragen over erven, kijkt u op [www.notaris.nl](http://www.notaris.nl).

Dit is een uitgave van:  
Belastingdienst  
April 2014

## 1.2 Brochure zonder scenario

### Belasting en erven 2014

Is er iemand in uw omgeving overleden en krijgt u een erfenis? In deze brochure leest u meer over erven en de erfbelasting. U leest:

- over welk bedrag u erfbelasting moet betalen
- hoeveel erfbelasting u moet betalen

De bedragen in deze brochure gelden voor 2014. Overal waar in deze brochure 'hij' of 'zijn' staat, kunt u ook 'zij' of 'haar' lezen. Als iemand overlijdt, gaat zijn erfenis naar de erfgenamen. Een erfenis bestaat uit alle bezittingen en schulden die een overledene achterlaat. Erfgenamen zijn personen of instellingen die door het overlijden iets krijgen uit de erfenis van de overledene.

#### Moet u erfbelasting betalen?

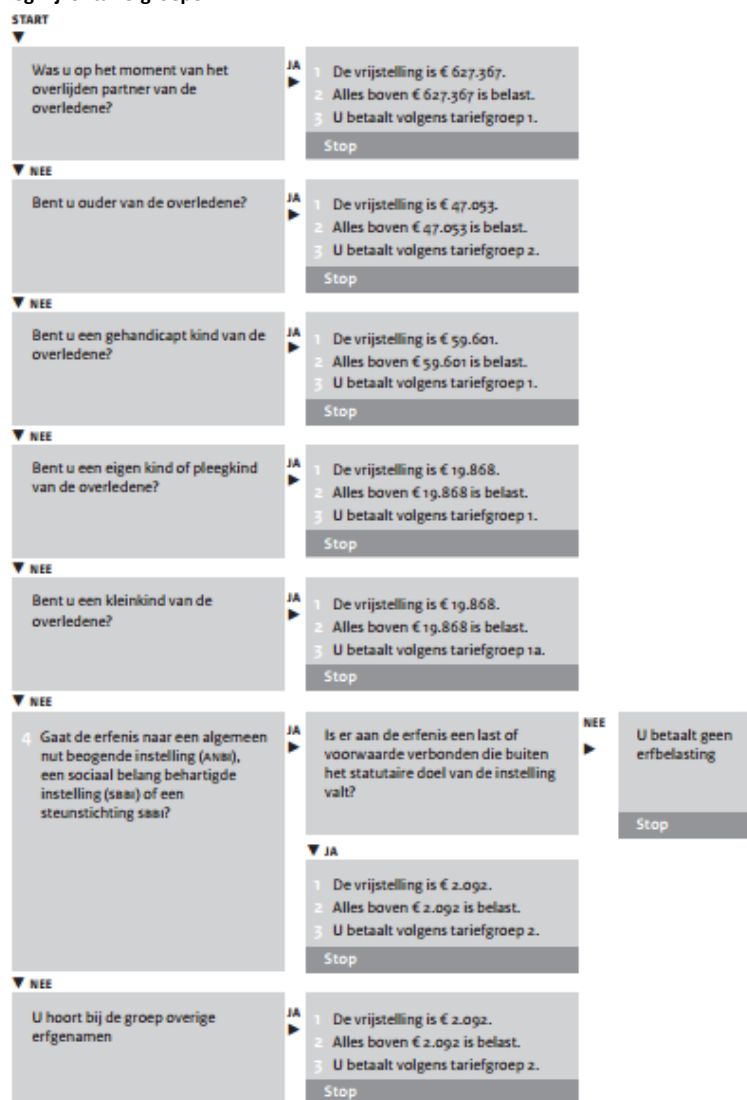
Als u een erfenis krijgt, dan moet u over de waarde daarvan erfbelasting betalen. Er zijn echter vrijstellingen waardoor u niet over de volledige waarde erfbelasting betaalt. Is de waarde van wat u krijgt lager dan de vrijstelling? Dan hoeft u geen erfbelasting te betalen. Hoe hoog de vrijstelling is, is afhankelijk van uw relatie met de overledene.

#### Hoeveel erfbelasting moet u betalen?

Nadat u bent nagegaan waarover u belasting moet betalen (de waarde van uw erfenis min de vrijstelling), kunt u bepalen hoeveel erfbelasting u moet betalen. U kunt daarvoor gebruikmaken van de wegwijzer en tabellen hieronder.

- Met de wegwijzer tariefgroepen gaat u na in welke tariefgroep u valt.
- In tabel A kunt u zien welke vrijstelling voor u van toepassing is.
- In tabel B kunt u opzoeken welk percentage aan erfbelasting u moet betalen.

#### Wegwijzer tariefgroepen



### Opmerkingen bij wegwijzer tariefgroepen

1. Een vrijstelling houdt in dat over het genoemde bedrag geen erfbelasting betaald hoeft te worden. Als uw erfenis hoger is dan het bedrag van de vrijstelling, trekt u het bedrag van de vrijstelling af van uw erfenis. Over de rest betaalt u erfbelasting. De erfenissen van partners worden gezien als één erfenis. De erfenissen worden opgeteld en over het totaal wordt de vrijstelling toegepast en de erfbelasting berekend.
2. U betaalt erfbelasting over het deel van de erfenis dat boven de vrijstelling uitkomt. De tarieven van de verschillende tariefgroepen vindt u in tabel B.

Tabel A: Vrijstellingen voor de erfbelasting 2014

Vrijstelling	
Partners	€ 627.367
Kinderen en kleinkinderen	€ 19.868
Overige erfgenamen	€ 2.092
Ouders	€ 47.053
Gehandicapte kinderen	€ 59.601

Tabel B: Tarieven voor erfbelasting 2014

	Belaste erfenis	
	€ 0 - € 117.214	€ 117.214 en meer
Partner / (Pleeg)kinderen	10%	20%
Kleinkinderen en verdere afstammelingen	18%	36%
Overige erfgenamen	30%	40%

### Meer informatie?

Deze brochure geeft u algemene informatie over de erfbelasting. Deze informatie vindt u ook op [www.belastingdienst.nl](http://www.belastingdienst.nl). Hebt u na het lezen hiervan nog vragen? Bel dan de BelastingTelefoon: 08000543, bereikbaar van maandag tot en met donderdag van 8.00 tot 20.00 uur en op vrijdag van 8.00 tot 17.00 uur.

Bij het Centraal Testamentenregister kunt u informeren of de overledene een testament heeft gemaakt. U vindt het register op [www.centraaltestamentenregister.nl](http://www.centraaltestamentenregister.nl).

Voor vragen over notariële zaken, zoals het opstellen van een testament of vragen over erven, kijkt u op [www.notaris.nl](http://www.notaris.nl).

Dit is een uitgave van:  
Belastingdienst  
April 2014

## Bijlage 2 Instructieblad

### Bedankt dat je wilt helpen met mijn onderzoek!

Voor je ligt:

- De brochure 'Belasting en erven 2014'
- Een woordenschattoets
- Een opdrachtenblad
- Een vragenlijst

**Maak de woordenschattoets. Maak met behulp van de brochure eerst opdracht 1 en daarna opdracht 2. Zodra je hiermee klaar bent vul je de vragenlijst in.**

Vul voor je begint de volgende gegevens in:

Leeftijd: .....

Geslacht: M/V

Dyslexie: ja/nee

Ik spreek thuis vooral: Nederlands/een andere taal, namelijk: .....

## Bijlage 3 Opdrachtenblad

### Opdrachtenblad

#### Opdracht 1

Je opa vertelt je dat hij jou €40.000 wil laten erven. Helaas mag je dit bedrag niet helemaal houden, omdat je belasting moet betalen over de erfenis die je krijgt. Dat heet erfbelasting. In de brochure 'Belasting en erven 2014' kun je lezen hoe je de hoeveelheid erfbelasting berekent. Je wilt graag weten hoeveel belasting jij moet betalen en wat er dan nog overblijft van de €40.000 van je opa. Gebruik de brochure 'Belasting en erven 2014' en de bovenstaande informatie om de opdrachten hieronder te maken.

a) Over welk bedrag moet jij erfbelasting betalen?

.....  
.....

b) Hoeveel erfbelasting moet je betalen?

*Heb je het antwoord op vraag a niet gevonden, ga er dan van uit dat je over €25.000 erfbelasting moet betalen.*

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

c) Hoeveel geld blijft er nog over van jouw erfenis nadat je de erfbelasting hebt betaald?

.....  
.....

Opdracht 2 staat op de achterkant

**Opdracht 2**

Je moeder vertelt je dat je €150.000 van haar zult erven. Over deze erfenis moet je erfbelasting betalen. Je wilt graag weten hoeveel belasting je moet betalen en hoeveel geld je nog overhoudt. Gebruik de brochure 'Belasting en erven 2014' en de bovenstaande informatie om de opdrachten hieronder te maken.

a) Over welk bedrag moet jij erfbelasting betalen?

.....  
.....

b) Hoeveel erfbelasting moet je betalen?

*Heb je het antwoord op vraag a niet gevonden, ga er dan van uit dat je over €120.000 erfbelasting moet betalen.*

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

c) Hoeveel geld blijft er nog over van jouw erfenis nadat je de erfbelasting hebt betaald?

.....  
.....



## Bijlage 4 Vragenlijst

### Bijlage 4.1 Vragenlijst versie met scenario

#### Vragenlijst

We zijn benieuwd wat jij van deze folder vindt! Kruis per stelling het antwoord aan dat jouw mening het beste weergeeft.

	helemaal mee oneens			helemaal mee eens	
Ik wist al veel van erfbelasting voordat ik de brochure las	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben goed in rekenen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vond de tekst van de brochure begrijpelijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De brochure legt de regeling over erfbelasting duidelijk uit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb het voorbeeld in de brochure gelezen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vond het voorbeeld in de brochure verhelderend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vond het moeilijk om opdracht 1 te maken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben er zeker van dat ik opdracht 1 goed heb beantwoord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vond het moeilijk om opdracht 2 te maken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben er zeker van dat ik opdracht 2 goed heb beantwoord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Bijlage 4.2 Vragenlijst versie zonder scenario

#### Vragenlijst

We zijn benieuwd wat jij van deze folder vindt! Kruis per stelling het antwoord aan dat jouw mening het beste weergeeft.

	helemaal mee oneens			helemaal mee eens	
Ik wist al veel van erfbelasting voordat ik de brochure las	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben goed in rekenen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vond de tekst van de brochure begrijpelijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De brochure legt de regeling over erfbelasting duidelijk uit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vond het moeilijk om opdracht 1 te maken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben er zeker van dat ik opdracht 1 goed heb beantwoord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vond het moeilijk om opdracht 2 te maken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben er zeker van dat ik opdracht 2 goed heb beantwoord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Bijlage 5 Woordenschattoets



Universiteit Utrecht

### Wat is de betekenis van de vetgedrukte woorden?

Weet je de betekenis niet, gok dan niet, maar kies antwoord e.

- Zij was gisteren erg **recalcitrant**.
  - opgewekt
  - geërgerd
  - opstandig
  - meegaand
  - ik weet het niet
- Dit bedrijf moet **gesaneerd** worden.
  - gezond gemaakt
  - gemoderniseerd
  - beëindigd
  - uitgebreid
  - ik weet het niet
- De toestand is **precair**.
  - totaal hopeloos
  - erg vervelend
  - geheel onder controle
  - zeer onzeker
  - ik weet het niet
- Zijn bijdrage aan het werk is **marginaal**.
  - groot
  - klein
  - positief
  - negatief
  - ik weet het niet
- Wat is de **status quo** in dit internationale conflict?
  - de toestand op dit moment
  - het belangrijkste moment
  - de voorgeschiedenis
  - de vooruitzichten voor de toekomst
  - ik weet het niet
- Die **dissidenten** krijgen veel aandacht van de pers.
  - guerrillastrijders
  - terroristen
  - deelnemers aan een demonstratie
  - tegenstanders van het regime
  - ik weet het niet
- Hij is een **demagoog**.
  - iemand die veel doet voor de gewone man
  - iemand die het volk laat mee beslissen
  - iemand die het volk vertegenwoordigt in de Tweede Kamer
  - iemand die het volk opstoot
  - ik weet het niet
- In haar baan heeft zij af en toe te maken met **scrupules**.
  - tegenslagen
  - gewetensbezwaren
  - stress
  - verveling
  - ik weet het niet
- Het **electoraat** zal daar niet blij mee zijn.
  - het publiek
  - de klanten
  - de patiënten
  - de kiezers
  - ik weet het niet
- Zijn uitspraken waren **ondubbelzinnig**.
  - duidelijk
  - onduidelijk
  - vriendelijk
  - onvriendelijk
  - ik weet het niet

11. Na de **omwenteling** verhuisde hij naar het platteland.
- oorlog
  - verandering van baan
  - scheiding
  - revolutie
  - ik weet het niet
12. Zij bedoelde dat **ironisch**.
- Zij bedoelde het omgekeerde
  - Zij bedoelde dat als kritiek
  - Zij bedoelde dat aardig
  - Zij bedoelde precies wat zij zei
  - Ik weet het niet
13. Het is **billijk** dat hij dit terugbetaalt.
- waarschijnlijk
  - nobel
  - redelijk
  - onterecht
  - ik weet het niet
14. Hij stond bekend om zijn **doortastendheid**.
- slim en handig te werk gaan
  - snel en krachtig ingrijpen
  - overhaast te werk gaan
  - bedachtzaam optreden
  - ik weet het niet
15. In het journaal werden **navrante** beelden getoond.
- interessante
  - vreselijke
  - historische
  - ontroerende
  - ik weet het niet
16. Deze groepen zitten in een **coalitie**.
- conflict
  - onderhandeling
  - samenwerking
  - moeilijke situatie
  - ik weet het niet
17. De **segregatie** in de Amsterdamse wijk de Bijlmer is toegenomen.
- misdaad
  - overlast van vandalen
  - samenwerking tussen groepen
  - gescheiden leven van groepen
  - ik weet het niet
18. Zij is **megalomaan**.
- heeft groothedswaan
  - is onzeker
  - is somber
  - is hyperactief
  - ik weet het niet
19. Meteen op de aanslag volgden **represailles**.
- achtervolgingen
  - arrestaties
  - rechtszaken
  - wraakacties
  - ik weet het niet
20. Hun **rivaliteit** begint iedereen op te vallen.
- relatie
  - goede vriendschap
  - vijandschap
  - onderlinge concurrentie
  - ik weet het niet

