



ZAAKVAKTEKSTEN VOOR GROEP 5-8: EEN DOORGAANDE LEESLIJN?

JACQUELINE EVERS-VERMEUL, NINA SANGERS EN ANKE DE VREEDE

SAMENVATTING

Middelbare scholieren moeten vaak zelfstandig informatie uit zaakvakteksten verwerken. Idealiter worden ze daar goed op voorbereid en krijgen ze op de basisschool gaandeweg steeds moeilijkere teksten te lezen. Maar gebeurt dat ook? Is er bij de zaakvakteksten sprake van een doorgaande leeslijn? In deze bijdrage bespreken we onderzoek naar teksten uit documentatieboekjes en uit veelgebruikte methodes voor geschiedenis en natuur & techniek. Hierbij besteden we specifiek aandacht aan de mate waarin deze teksten persoonlijk dan wel zakelijk geformuleerd zijn. Uitgevers blijken op dit vlak nauwelijks verschil aan te brengen tussen teksten voor groep 5-6 en teksten voor groep 7-8. Wel zijn inleidende hoofdstukken van documentatieboekjes meer verhalend van aard dan latere hoofdstukken. We bespreken enkele implicaties voor onderwijs en onderzoek.

1 INLEIDING

Teksten goed kunnen begrijpen is een belangrijke vaardigheid: leerlingen moeten een functioneel niveau van taalvaardigheid bereiken om maatschappelijk goed uit de voeten te kunnen als werknemer en als burger (Graham & Hebert, 2010). Diep tekstbegrip is ook een voorwaarde voor schoolsucces, aangezien het lezen van teksten om eruit te leren een cruciale component is in alle vormen van voortgezet

en hoger onderwijs, zowel in traditionele als in nieuwe vormen van leren (Bogaert et al., 2008).

Om ervoor te zorgen dat leerlingen geletterd worden, is een doorgaande leeslijn cruciaal (zie de bijdragen in Schram, 2015). Evers-Vermeul en Van der Hoeven (2015) bespreken twee factoren die helpen de functionele geletterdheid van leerlingen op een hoger plan te brengen: effectieve didactieken in het leesonderwijs en geschikte leesmaterialen, die idealiter een toenemende complexiteit vertonen (Brabham & Villaume, 2002). In deze bijdrage staat de laatstgenoemde factor centraal.

Het is voor middelbare scholieren niet eenvoudig om schoolteksten te doorgronden, omdat het soort taalgebruik in schoolteksten afwijkt van de alledaagse taal en van het taalgebruik in verhalende teksten. Er komt namelijk zogenoemde ‘academische taal’ in voor, die speciaal geschikt is voor het overdragen van complexe cognitieve inhoud (Bailey & Heritage, 2008; Snow & Uccelli, 2009). Het taalgebruik in ‘academische teksten’ kent een hoge informatiedichtheid, complexe zinscombinaties en een zakelijke, afstandelijke toon (Berman & Nir-Sagiv, 2007; Schleppegrell, 2004). Leerlingen kunnen hier alleen mee leren omgaan als zij in het voortraject – in het basisonderwijs dus – gaandeweg steeds moeilijkere teksten krijgen voorgeschoteld. Het verwerven van een ‘academische taalvaardigheid’ verloopt immers vooral via het lezen van teksten (Adams, 2009).

In deze bijdrage staan we stil bij teksten die momenteel figureren in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs. In onze bespreking richten we ons speciaal op de vraag of er in zaakvakteksten voor groep 5 tot en met 8 een ontwikkeling zichtbaar is van een meer alledaagse, persoonlijke toon naar een meer zakelijke, afstandelijke toon.

2 VAN EEN PERSOONLIJKE NAAR EEN ZAKELIJKE TOON

Een doorgaande leeslijn helpt leerlingen geleidelijk steeds moeilijkere teksten te leren lezen. Hierbij speelt afstemming tussen tekstcomplexiteit en leesvaardigheid van de leerling, zogenoemde *leveling*, een cruciale rol (Clay, 1991; Weaver, 2000). Dergelijke *leveling* houdt onder andere in dat teksten geordend worden op moeilijkheidsgraad, wat weer als middel kan dienen om zogeheten *scaffolding* te bewerkstelligen (Vygotsky, 1978): door leerlingen teksten aan te bieden die qua moeilijkheidsgraad steeds net boven hun huidige leesvaardigheidsniveau liggen, wordt hun leesvaardigheid gaandeweg naar een hoger niveau getild zonder dat zij gefrustreerd raken door een al te grote kloof tussen hun kunnen en de complexiteit van de tekst (Clay & Cazden, 1990). Evers-Vermeul en Van der Hoeven (2015) maken duidelijk dat *leveling* en *scaffolding* gericht kunnen zijn op allerlei factoren

die een tekst complex maken, zoals specifieke combinaties van letters (wel/niet klankzuiver), woordkeuze (wel/niet frequent), benodigde voorkennis (weinig/veel) en literaire complexiteit (wel/geen flashbacks, aantal verhaallijnen).

Via *leveling* en *scaffolding* kan naar het gewenste tussen- of eindniveau worden toegewerkt. In de *Referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen* (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (EDL), 2008a, 2009) zijn voor elk onderwijsniveau (eind basisschool, vmbo, havo/mbo en vwo) enkele typerende tekstenmerken vastgelegd. Deze typeringen blijven vrij algemeen, zoals Tabel 1 laat zien. Zo legt de Expertgroep alleen vast welk eindniveau leerlingen moeten bereiken en benoemt zij dus geen verschillen tussen teksten voor bijvoorbeeld groep 5 en groep 8. Daarnaast doet de Expertgroep bewust geen uitspraken op microniveau (zinslengte, samengestelde zinnen en dergelijke), omdat deze volgens haar weinig voorspellende waarde zouden hebben voor de complexiteit van teksten (EDL, 2008b).

TABEL 1 | KENMERKEN VAN TEKSTEN OP VIER ONDERWIJSNIVEAUS (OVERGENOMEN UIT: EDL, 2009, P. 16)

Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
De teksten zijn eenvoudig van structuur; de informatie is herkenbaar geordend. De teksten hebben een lage informatiedichtheid; belangrijke informatie is gemarkeerd of wordt herhaald. Er wordt niet te veel (nieuwe) informatie gelijktijdig geïntroduceerd. De teksten bestaan voornamelijk uit frequent gebruikte (of voor de leerlingen alledaagse) woorden.	De teksten hebben een heldere structuur. Verbanden in de tekst worden duidelijk aangegeven. De teksten hebben overwegend een lage informatiedichtheid en zijn niet te lang.	De teksten zijn relatief complex, maar hebben een duidelijke opbouw die tot uiting kan komen in het gebruik van kopjes. De informatiedichtheid kan hoog zijn.	De teksten zijn complex en de structuur is niet altijd even duidelijk.

Als alternatief hanteert de Expertgroep – in navolging van Van Peer en Tielemans (1984) – de notie ‘afstand’ om de complexiteit van taaltaken en bijbehorende teksten te bepalen: ‘het gebruiken van taal in communicatieve situaties wordt moeilijker naarmate er sprake is van een grotere afstand’ (EDL, 2008b, p. 9). Andersom gesteld: hoe dichter de tekst bij de belevingswereld van leerlingen staat, hoe makkelijker zij zich in de geschetste situatie kunnen verplaatsen en de tekst kunnen begrijpen. Dit EDL-voorstel sluit aan bij bevindingen uit de ontwikkelingspsychologie (Selman, 1980, 2003): kinderen ontdekken naarmate ze ouder worden dat er verschillende perspectieven op dezelfde werkelijkheid mogelijk zijn en leren gaandeweg afstand van zichzelf te nemen en zich in anderen te verplaatsen, of zelfs als objectieve buitenstaander verschillende perspectieven met elkaar te vergelijken. Niet voor niets concentreert de vroege kindertaal zich op het ‘ik’ in het ‘hier en nu’ en ligt de kracht van goede verhalen voor jonge kinderen – zoals die van Annie

M.G. Schmidt – onder andere in het feit dat ze op hun leefwereld zijn toegespitst (zie Evers-Vermeul & Sanders, 2003).

De Expertgroep vertaalt de notie ‘afstand’ niet in concrete (clusters van) tekstenmerken per onderwijstype of -niveau. Zoals Evers-Vermeul en Holtermann (2013) duidelijk maken, zijn er echter ten minste drie kenmerken waarmee schrijvers variatie in afstand kunnen aanbrengen: 1) het aanspreken van de lezer, 2) de mate van passief taalgebruik (zoals lijdende vormen en nominalisaties) en 3) het toevoegen van personages. Door formuleringen als ‘je bloedvaten’ in plaats van ‘de bloedvaten’ of door vragen (‘Herken je dat?’) krijgen leerlingen bijvoorbeeld de kans om de leerstof op zichzelf te betrekken. Actieve zinnen (‘De burgemeester opende het nieuwe stadhuis.’) maken een tekst levendig en voorstelbaar, terwijl hun passieve tegenhangers (‘Het nieuwe stadhuis werd geopend.’) vaak geen actor bevatten met wie leerlingen zich kunnen identificeren. Het toevoegen van personages gaat gepaard met een heel scala aan linguïstische middelen die de tekst minder afstandelijk maken, waaronder perspectiefkeuze (Andringa, 1996; Bal, 1990; Segal et al., 1997), markeerders van emoties en dialogen in de directe rede (Sanders, 1994; Sanders & Redeker, 1993). Ook uitroepen en vertellersevaluaties waarin de mening van de auteur over de tekstinhoud doorklinken (‘Grappig is dat...’) maken een tekst persoonlijker (Van de Ketterij, 2016). Uitgevers kunnen dus een overgang van persoonlijker teksten naar meer zakelijke teksten creëren door te variëren in het gebruik van dit soort tekstenmerken.

3 ZAAKVAKTEKSTEN VOOR GROEP 5-8

Is er in zaakvakteksten voor groep 5 tot en met 8 een geleidelijke ontwikkeling zichtbaar van een meer alledaagse, persoonlijke toon naar een meer zakelijke, afstandelijke toon? Deze vraag stond centraal in onderzoeken naar twee soorten onderwijsteksten voor groep 5-8: documentatieboekjes (zie paragraaf 3.1) en lesmethodes voor geschiedenis en ‘natuniek’ (afkorting voor ‘natuur en techniek’, zie paragraaf 3.2).

3.1 DOCUMENTATIEBOEKJES

We hebben een vergelijkend onderzoek gedaan naar de *Junior Informatie*-reeks (groep 5-7) en de *Informatie*-reeks (groep 7-8) van Noordhoff Uitgevers. Van beide reeksen bestudeerden we tachtig documentatieboekjes: veertig rondom het thema ‘Natuur’ (over bijvoorbeeld wolken, honden en wervelstormen) en veertig rond het thema ‘Mens en Cultuur’ (M&C; onder andere over de tandarts, strandjutters

en Karel de Grote).¹ We verwachtten dat M&C-teksten meer elementen zoals personages of vertellersevaluaties zouden bevatten die een tekst persoonlijk maken dan Natuur-teksten.

Van ieder boekje hebben we het eerste en het vierde hoofdstuk geanalyseerd, ervan uitgaand dat uitgevers in het eerste hoofdstuk vaker een link leggen met de belevingswereld van de leerling. Twee codeurs analyseerden elk boekje op een viertal factoren: de aanwezigheid van 1) verhalende tekstdelen, 2) personages, 3) lezeraansprekingen en 4) vertellersevaluaties, en overlegden na afloop over eventuele verschillen.² In de volgende subparagrafen geven we per factor eerst een definitie en bespreken we vervolgens meteen de resultaten.

3.1.1 Verhalende tekstdelen

Informatieve tekstdelen (de leerstof) worden in documentatieboekjes soms afgewisseld met verhalende tekstdelen. In onze analyse bestempelden we een tekstgedeelte als verhalend als er minstens één personage in een situatieschets geplaatst werd en dit geen essentiële informatie betrof, maar eerder een illustratie bij de leerstof vormde. Delen uit een vervolghet verhaal die werden onderbroken door informatieve tekst zijn als twee (of meer) verhalende tekstdelen gescoord. In fragment (1) is het gecursiveerde informatieve deel bijvoorbeeld omgeven door twee verhalende tekstdelen over Esmée die naar de huisarts gaat.

(1)

Esmée loopt de hele dag te hoesten en te proesten. Haar keel doet zeer en ze heeft een vervelende loopneus. Ze is een beetje ziek. *Als je ziek bent, ga je naar de huisarts. Hij onderzoekt je en vertelt je wat er aan de hand is. Soms krijg je medicijnen mee naar huis om beter te worden. Bijvoorbeeld pillen of een drankje.* Maar bij Esmée helpen de medicijnen niet. Haar keel blijft pijn doen. De huisarts denkt dat haar amandelen ontstoken zijn. *(De operatie, Junior Informatie-reeks, Mens & Cultuur)*

De gemiddelde aantallen in Tabel 2 maken duidelijk dat lang niet ieder documentatieboekje verhalende tekstdelen bevat. Toch vinden we duidelijke verschillen tussen thema's, hoofdstukken en reeksen. Zoals verwacht, komen er in de M&C-boekjes meer verhalende tekstdelen voor dan in de Natuur-boekjes ($F(1,152)=5.52, p=.02, \eta_p^2=.04$). Ook gebruiken de auteurs meer verhalende tekstdelen in het inleidende hoofdstuk dan in het latere hoofdstuk ($F(1,152)=17.80, p<.001, \eta_p^2=.11$). Belangrijker

1] Een overzicht van de geciteerde documentatieboekjes staat in de Bijlage.

2] De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vóór overleg was goed tot zeer goed ($.60 < r < .99; p < .001$).

is dat, tegen de verwachting van een doorgaande leeslijn in, het aantal verhalende tekstdelen niet afneemt: in de *Informatie*-reeks komen zelfs meer verhalende tekstdelen voor dan in de *Junior Informatie*-reeks ($F(1,152)=5.89$, $p=.02$, $\eta_p^2=.04$).³

TABEL 2 | GEMIDDELD AANTAL VERHALENDE TEKSTDELEN (EN STANDAARDDEVIATIES) PER REEKS, THEMA EN HOOFDSTUK

Thema	<i>Junior Informatie</i> -reeks		<i>Informatie</i> -reeks	
	Hoofdstuk 1	Hoofdstuk 4	Hoofdstuk 1	Hoofdstuk 4
Mens & Cultuur	0.55 (0.83)	0.15 (0.37)	0.75 (0.64)	0.30 (0.92)
Natuur	0.20 (0.41)	0.00 (0.00)	0.45 (0.61)	0.20 (0.41)

3.1.2 Personages

Personages zijn (groepen) mensen die iets meemaken, doen, zeggen, denken of voelen, en die geen noodzakelijk onderdeel zijn van de leerstof. Niet meegeteld zijn mensen die in het documentatieboekje centraal staan, zoals Leonardo da Vinci of Karel de Grote in gelijknamige boekjes of de tandarts en de huisarts in boekjes die over deze beroepen gaan. Zo telt in fragment (1) de eerst vermelde huisarts (die verwijst naar huisartsen in het algemeen) niet als personage, maar de concrete huisarts van Esmée wel. Algemene groepsaanduidingen, zoals ‘Nederlanders’, telden niet als personage, maar concrete groepen (‘zijn vrienden’) wel. Als iemand uit zo’n groep vervolgens apart werd genoemd, telde hij/zij ook als een personage. Werden alle groepsleden individueel vermeld, dan telde de groep als geheel niet meer mee als personage, zoals de ‘ouders’ (‘de vader van Ilanguaq’ en ‘zijn moeder’) in fragment (2).

(2)

Ilanguaq zegt zijn vrienden gedag en loopt met Aviaaja naar hun kleine, rode, houten huis. Binnen zitten zijn ouders al aan tafel met zijn broertje van vier. [...] Vandaag eet de familie zeehond. Die heeft de vader van Ilanguaq zelf geschoten. Zijn moeder heeft het dier gevild en er daarna soep van gemaakt.

(*Groenland, Informatie*-reeks, Mens & Cultuur)

Het aantal personages (zie Tabel 3) toont redelijk wat variatie, ook al blijft de hoeveelheid personages per hoofdstuk relatief laag. Een uitzondering vormt het documentatieboekje *Veelkleurig Nederland* waarin wel negentien personages bij

3] We hebben de gegevens in Tabel 2 en 3 voor de statistische toetsing bewerkt met een logit-transformatie. Interactie-effecten bij Tabel 2-5 bespreken we alleen als deze significant zijn.

name genoemd worden. Het aantal personages vertoont dezelfde patronen als het aantal verhalende tekstdelen: er komen meer personages voor in de *Informatie*-reeks dan in de *Junior Informatie*-reeks ($F(1,152)=11.64$, $p=.001$, $\eta_p^2=.07$), er zijn meer personages in M&C-teksten dan in Natuur-teksten ($F(1,152)=6.26$, $p=.01$, $\eta_p^2=.04$), en hoofdstuk 1 bevat gemiddeld meer personages dan hoofdstuk 4 ($F(1,152)=19.23$, $p<.001$, $\eta_p^2=.11$).

TABEL 3 | GEMIDDELD AANTAL PERSONAGES (EN STANDAARDDEVIATIES) PER REEKS, THEMA EN HOOFDSTUK

Thema	<i>Junior Informatie</i> -reeks		<i>Informatie</i> -reeks	
	Hoofdstuk 1	Hoofdstuk 4	Hoofdstuk 1	Hoofdstuk 4
Mens & Cultuur	1.20 (1.51)	0.55 (1.32)	3.75 (4.46)	1.00 (2.18)
Natuur	0.50 (0.83)	0.00 (0.00)	1.65 (2.06)	0.90 (1.86)

3.1.3 Lezersaansprekingen

Om een tekst persoonlijker te maken, kan een auteur rechtstreeks de lezer aanspreken met woorden als ‘jij’, ‘jouw’, ‘wij’, ‘ons’ of ‘jullie’, inclusief het generieke ‘je’. Zo komt ‘je’ bovengemiddeld vaak voor in fragment (3) om uit te leggen hoe menselijke zintuigen werken.

(3)

Bij alles wat *je* doet, zijn *je* zintuigen hard aan het werk. En ze zetten *jou* ook aan het werk. *Je* hoort een harde knal en *je* schrikt. *Je* ziet dat *je* vriendje eraan komt en *je* zwaait. *Je* voelt dat iets heet is en *je* trekt snel *je* hand terug. *Je* ruikt een heel vieze lucht en *je* knijpt *je* neus dicht. *Je* eet een zure augurk en *je* trekt met *je* mond.

(*Ruiken en proeven, Junior Informatie*-reeks, Mens & Cultuur)

De proportie zinnen met dergelijke aansprekingen (zie Tabel 4) maakt duidelijk dat lezersaansprekingen behoorlijk frequent zijn in de verschillende documentatieboekjes.

TABEL 4 | PROPORITIE ZINNEN MET LEZERSAANSPREKING (EN STANDAARDDEVIATIES) PER REEKS, THEMA EN HOOFDSTUK

Thema	<i>Junior Informatie</i> -reeks		<i>Informatie</i> -reeks	
	Hoofdstuk 1	Hoofdstuk 4	Hoofdstuk 1	Hoofdstuk 4
Mens & Cultuur	30.66 (31.35)	21.62 (27.23)	16.77 (19.99)	15.58 (22.37)
Natuur	27.87 (20.04)	14.88 (14.03)	23.55 (26.17)	15.77 (21.32)

Statistische analyse wijst uit dat er een hoofdeffect is van hoofdstuk ($\beta = -.63$, $SE = .10$, $p < .001$) en dat er interactie-effecten zijn van hoofdstuk en thema enerzijds ($\beta = .48$, $SE = .14$, $p = .001$) en van thema en reeks anderzijds ($\beta = -.49$, $SE = .14$, $p = .001$). Deze effecten kunnen als volgt worden uitgelegd: in de Natuur-boekjes wordt de lezer, zoals verwacht, vaker aangesproken in hoofdstuk 1 dan in hoofdstuk 4; in de M&C-boekjes is de hoeveelheid aansprekingen in beide hoofdstukken echter vergelijkbaar. Daarnaast is er tussen de reeksen geen systematische afname in het aantal lezersaansprekingen: bij de M&C-teksten is het aantal aansprekingen in de *Informatie*-reeks weliswaar lager dan in de *Junior Informatie*-reeks, maar bij de Natuur-teksten van beide reeksen verschilt het aantal aansprekingen niet.

Tijdens het in kaart brengen van de hoeveelheid aansprekingen werd duidelijk dat onderwijsteksten lezers ook op andere manieren 'aanspreken'. Zo gebruiken auteurs soms de gebiedende wijs, zoals in fragment (4), of stellen zij vragen. Deze varianten hebben we niet systematisch in kaart gebracht, maar het is wel duidelijk dat ook combinaties van directe aansprekingen, vragen en de gebiedende wijs voorkomen. In fragment (5) maken bijvoorbeeld zowel de aanspreking 'je' als een reeks vragen de tekst persoonlijker.

(4)

Heb je zin om een proef met koolzuurgas te doen? Zet dan maar een fles cola in de gootsteen of in een emmer. Pak een ballon en wat kristalsuiker. Haal nu voorzichtig de dop van de colafles af. Schenk een bodempje suiker in de ballon. Schuif de opening van de ballon voorzichtig over de opening van de fles. Duw de ballon een beetje omhoog, zodat de suiker in de cola stroomt.

(Gassen, *Informatie*-reeks, Natuur)

(5)

Drink jij ook thee? Vast wel! Hoeveel koppen drink jij per dag? Hoeveel is dat per week? En per jaar? Hoe drink jij je thee? Met melk, met suiker, of zonder iets?

(Thee, *Informatie*-reeks, Natuur)

3.1.4 Vertellersevaluaties

Een persoonlijker toon kan tot slot ontstaan door vertellersevaluaties. In fragment (6) stelt de auteur de lezer bijvoorbeeld gerust door te zeggen dat het niet erg is als je geen 'groene vingers' hebt. Ook kunnen auteurs een tekst meer tot de verbeelding laten spreken door evaluerende taal te gebruiken, zoals in fragment (7), of een duidelijk waardeoordeel mee te geven aan de lezer, zoals in fragment (8).

(6)

Bloemen houden van mensen, zeggen ze wel eens. Maar van sommige mensen lijken ze meer te houden dan van anderen. Voor zulke mensen bestaat een uitdrukking: ze hebben 'groene vingers'. [...] *Als je ze niet hebt, is dat niet erg.* Want je kunt er zelf wat aan doen om groene vingers te krijgen.

(*Je eigen tuintje*, Junior Informatie-reeks, Natuur)

(7)

Verhalen over ridders die opgetakeld moesten worden om op hun paard te komen, zijn verzonnen. Het harnas had wel één groot nadeel: het was *bloedheet!* En ondanks de luchtgaatjes en kijkgaten, was het in de helm ook *niet echt lekker fris.*

(*Ridders*, Junior Informatie-reeks, Mens & Cultuur)

(8)

Van al het papier dat we in Nederland gebruiken, wordt 65 procent opnieuw gebruikt.

Dat is een topprestatie! Beter kan bijna niet.

(*Papier*, Informatie-reeks, Natuur)

De praktijk (zie Tabel 5) laat zien dat dit soort vertellersevaluaties in gelijke mate voorkomen in de verschillende hoofdstukken, thema's en reeksen (alle p 's > .22).

TABEL 5 | PROPORTIE ZINNEN MET VERTELLERSEVALUATIES (EN STANDAARDDEVIATIES) PER REEKS, THEMA EN HOOFDSTUK

Thema	Junior Informatie-reeks		Informatie-reeks	
	Hoofdstuk 1	Hoofdstuk 4	Hoofdstuk 1	Hoofdstuk 4
Mens & Cultuur	2.57 (5.65)	2.41 (4.19)	1.59 (2.97)	1.66 (2.69)
Natuur	3.80 (4.88)	2.30 (2.27)	1.73 (3.15)	1.58 (2.51)

Concluderend kunnen we stellen dat er in documentatieboekjes voor groep 5-7 en groep 7-8 geen systematische geleidelijke ontwikkeling zichtbaar is van een persoonlijker naar een meer zakelijke schrijfstijl. Hoewel verhalende elementen en personages niet heel frequent zijn in beide reeksen, blijkt de *Informatie*-reeks voor de oudere kinderen juist net wat meer verhalende tekstdelen en personages te bevatten dan de *Junior Informatie*-reeks. Daarnaast blijft het aantal vertellersevaluaties constant en neemt het aantal lezersaansprekingen wél af bij de M&C-boekjes, maar niet bij de Natuur-boekjes.

3.2 LESMETHODES VOOR GESCHIEDENIS EN NATUNIEK

Van de Ketterij (2016) nam geen documentatieboekjes maar lesmethodes onder de loep.⁴ Zij analyseerde een vijftal geschiedenis- en een vijftal natuniek-methodes voor groep 5 en groep 7, van de uitgevers Blink Educatief, Malmberg, Noordhoff Uitgevers, ThiemeMeulenhoff en Zwijsen. Zij hanteerde bij haar analyse weliswaar een iets andere werkwijze, maar kwam eveneens tot de conclusie dat er tussen groep 5 en groep 7 geen ontwikkeling waarneembaar is van meer persoonlijke, verhalende teksten naar meer zakelijke, objectieve teksten. Zij vond bijvoorbeeld geen systematisch verschil tussen de methodes voor groep 5 en 7 in het aantal personages en het aantal aansprekingen van de lezer. Wél bestonden bij beide factoren verschillen tussen uitgevers en vakken, zonder dat daar een duidelijk algemeen patroon in te ontdekken viel.

Vertellersevaluaties en uitroepen werden ook door Van de Ketterij (2016) frequent geconstateerd, alhoewel uitgevers hier in verschillende mate gebruik van maakten. Ook hier viel geen ontwikkeling te bespeuren: vertellersevaluaties en uitroepen kwamen even vaak voor in de methodes voor groep 5 als in die voor groep 7.

Van de Ketterij (2016) ging ook na welk effect een combinatie van dit soort tekstkenmerken heeft op het tekstbegrip, de tekstwaardering en de mening van leerlingen uit groep 5 over belangrijke actoren in een geschiedenis tekst. Hiertoe creëerde ze van zowel een tekst over de VOC als een tekst over patriotten en regenten een zakelijke en een persoonlijke versie (zie Tabel 6).

TABEL 6 | ZAKELIJKE EN PERSOONLIJKE TEKSTGEDEELTEN UIT HET EXPERIMENT VAN VAN DE KETTERIJ (2016)

Zakelijk	Persoonlijk
In 1780 wordt de Republiek der Verenigde Nederlanden (wat nu Nederland is) bestuurd door een stadhouder en door regenten. Regenten zijn mensen die het land besturen, een soort ministers. De regenten hebben ruzie over het landsbestuur met de rijke burgers. Die vinden dat de regenten het land niet goed besturen. Deze rijke burgers hebben niets te zeggen. Ze eisen ook een plek in het landsbestuur. De rijke burgers noemen zich patriotten. Het woord 'patriotten' betekent 'goede vaderlanders'	Stel je voor dat je rond 1780 leeft. Je leeft in een tijd waarin de Republiek der Verenigde Nederlanden (wat nu Nederland is) bestuurd wordt door een stadhouder en door regenten. Regenten zijn mensen die het land besturen, een soort ministers <u>du!</u> De regenten hebben ruzie over het landsbestuur met de rijke burgers. Die vinden dat de regenten het land niet goed besturen. Deze boze, rijke burgers hebben niets te zeggen. <u>Dit willen ze wel!</u> Ze eisen ook een plek in het landsbestuur. <u>Best begrijpelijk!</u> De rijke burgers noemen zich patriotten. Het woord 'patriotten' betekent 'goede vaderlanders'. <u>Moeilijke term, vind je niet?</u>

4] Dit betreft een masterscriptie geschreven onder begeleiding van de eerste auteur van deze bijdrage.

De persoonlijke en zakelijke versies leverden geen verschillen op in het aantal goed beantwoorde vragen. Ook werd de persoonlijke tekst niet makkelijker of leuker bevonden door de leerlingen. Reacties op de vraag ‘Vind je dat de regenten goed bezig zijn?’ leverden wél een significant verschil op: leerlingen die de persoonlijke versie hadden gelezen, beoordeelden het werk van de regenten als ‘slechter’ dan leerlingen die de zakelijke tekst voorgeschoteld hadden gekregen. Een vergelijkbaar effect deed zich voor bij de VOC-tekst. Leerlingen laten zich dus sturen door vertellersevaluaties zoals in (9).

(9)

De regenten regeren het land. Zij verdelen de belangrijkste baantjes onder elkaar.

Oneerlijk hè?

4 CONCLUSIE

In deze bijdrage hebben we bekeken of er in zaakvakteksten voor groep 5 tot en met 8 een geleidelijke ontwikkeling zichtbaar is van een meer alledaagse, persoonlijke toon naar een meer zakelijke, afstandelijke toon. Afgaand op de hoeveelheid verhalende tekstdelen, personages, aansprekingen van de lezer en vertellersevaluaties in documentatieboekjes en op het aantal personages en lezersaansprekingen in lesmethodes voor geschiedenis en natuniek, moeten we concluderen dat uitgevers op dit vlak nauwelijks verschil aanbrengeen tussen teksten voor groep 5-6 en teksten voor groep 7-8. Wél wijken inleidende hoofdstukken in de documentatieboekjes bij meerdere factoren duidelijk af van latere hoofdstukken: in inleidingen wordt vaker een link gelegd met de belevingswereld van de leerling.

Met personages, lezersaansprekingen en vertellersevaluaties maken uitgevers zaakvakteksten minder zakelijk. Land, Sanders, Lentz en Van den Bergh (2002) laten op basis van interviews met uitgevers zien dat uitgevers dit doen om de teksten te verlevendigen en, in het geval van geschiedenis teksten, om een verband te leggen tussen heden en verleden. We konden echter geen positieve effecten van dergelijke tekstingrepen vaststellen op het tekstbegrip of de tekstwaardering van de lezer: leerlingen uit groep 5 begrepen de meer afstandelijke versies net zo goed en vonden die teksten ook even leuk en begrijpelijk als de persoonlijke versies (zie de resultaten van Van de Ketterij, 2016). Wél bleken vertellersevaluaties van invloed op de mening die leerlingen ontwikkelden over actoren in geschiedenis teksten. Voor teksten die als objectieve leerteksten in het onderwijs ingezet worden, lijkt dit een ongewenst neveneffect. Gezien deze verzameling bevindingen (het ongewenste neveneffect en het feit dat zakelijke versies qua tekstbegrip en tekstwaardering niet

nadeliger uitpakken dan persoonlijke versies), zouden uitgevers kunnen overwegen om al bij een jongere doelgroep te starten met het aanbieden van meer zakelijk geformuleerde teksten.

5 SLOTBESCHOUWING

In deze bijdrage hebben we vanuit een talig perspectief bekeken *of* en, *zo ja, hoe vaak* er verhalende elementen in schoolteksten voorkomen. Voor de ontwikkeling van een doorgaande leeslijn is het echter ook van belang om vanuit een meer inhoudelijk perspectief te bestuderen *hoe* verhalende en informatieve tekstdelen het beste gecombineerd kunnen worden. Naast studies die uitwijzen dat verhalen en verhalende elementen een gunstig effect kunnen hebben op het tekstbegrip (Beck, McKeown, & Worthy, 1995; Romero, Paris, & Brem, 2005), zijn er namelijk ook studies die laten zien dat het toevoegen van verhalende tekstdelen aan leerstof soms geen of zelfs een averechts effect kan hebben (Cervetti, Bravo, Hiebert, Pearson, & Jaynes, 2009; Van de Ketterij, 2016; Van Silfhout, 2014). We pleiten dan ook voor meer onderzoek naar effecten van de mate waarin teksten verhalend worden gemaakt (maakt het uit of je slechts anekdotes aan de leerstof toevoegt of dat je een heel verhaal vertelt?) en de afstand tussen de verhalende tekstdelen en de leerstof (heeft het verhaal relatief veel of vrij weinig met de leerstof te maken?). Volgens Fisch (2000) doen de verwerking van leerstof en van verhalende elementen beide een beroep op het werkgeheugen, en is het makkelijker om van beide typen input te profiteren als de link tussen deze typen eenvoudig te leggen valt en het verhaal dus echt als ondersteuning bij de leerstof fungeert. Deze theorie is al getest bij educatieve tv-programma's (Piotrowski, 2014), maar nog niet bij onderwijsteksten. Dergelijk onderzoek kan een mooie theoretische ondersteuning opleveren voor verdere ontwikkeling van een doorgaande leeslijn.

Onze studie laat zien dat het gros van de teksten die basisschoolleerlingen bij zaakvakken moeten lezen vaak persoonlijke en soms ook subjectieve kenmerken vertoont. Dit geldt voor zaakvakteksten voor zowel de midden- als de bovenbouw. Het is de vraag of dit gebrek aan systematische verandering in toon door de basisschooljaren heen erg is. Als deze teksten louter tot doel zouden hebben de zaakvakinhoud op een begrijpelijke manier over te brengen, kan de conclusie zijn dat dit geen probleem vormt: in de teksten wordt abstracte informatie regelmatig concreet gemaakt aan de hand van levensechte situaties die herkenbaar zijn voor de leerling. Idealiter vertoont het taalgebruik in teksten echter een geleidelijke overgang naar de vrij zakelijke, meer afstandelijke toon van teksten in het voortgezet onderwijs en voor volwassenen, en zouden informatieve teksten in latere leerjaren dus een

afname moeten vertonen in kenmerken die teksten een persoonlijk karakter geven. Vanuit dit perspectief vormt het gebrek aan verandering in toon mogelijk dus wél een probleem. Hoe groot dit probleem is, is mede afhankelijk van het tekstaanbod dat leerlingen bij het vak begrijpend lezen krijgen (vertonen die wél een geleidelijke toename in zakelijkheid?) en van de mate waarin leerlingen in staat zijn om de daarbij opgedane leesvaardigheden in te zetten bij het lezen van zaakvakteksten.

Wat kan de onderwijspraktijk doen om leerlingen gaandeweg te laten wennen aan teksten met een meer zakelijk karakter, zodat zij groeien in hun vermogen om ‘academische taal’ te doorgronden? Leerkrachten kunnen leerlingen, tijdens momenten van vrij lezen, al op heel jonge leeftijd niet alleen verhalen voorleggen, maar hen ook laten kiezen voor informatieve teksten.

Voor uitgevers geldt dat zij niet bang hoeven te zijn dat hun huidige zaakvakteksten te zakelijk zijn. Sterker nog: het is duidelijk dat zij in ieder geval de teksten voor groep 7 en 8 minder persoonlijk kunnen formuleren, om een meer geleidelijke overgang naar de stijl van teksten voor de middelbare school te creëren. Ook de teksten voor groep 5 en 6 zouden echter een meer zakelijke toon kunnen krijgen, gezien het feit dat zelfs leerlingen uit groep 5 zakelijke teksten niet slechter begrijpen dan de verhalende tegenhangers. Daarbij behouden uitgevers een andere manier om te profiteren van de aantrekkelijkheid en het motiverende karakter van verhalen: als losse teksten – die niet met de informatieve delen verweven zijn – die een motiverend opstapje kunnen vormen naar de meer zakelijke informatie. Meerdere geschiedenismethodes voor basis- en middelbare school doen dit nu al door elk hoofdstuk te starten met een compleet verhaal.

Daarnaast zou de onderwijspraktijk opnieuw moeten doordenken wat kennis opdoen bij de zaakvakken precies inhoudt en welk belang hierbij gehecht wordt aan kennisoverdracht door de leerkracht en filmpjes enerzijds, en aan kennisverwerking door leerlingen via het lezen van teksten anderzijds. Op de basisschool spelen leerkrachten en filmpjes een relatief grote rol, terwijl op de middelbare school van leerlingen wordt verwacht dat zij niet alleen begrijpend kunnen luisteren, maar dat zij ook relatief zelfstandig kennis uit zaakvakteksten kunnen verwerven. Vanuit het ideaal van *scaffolding*, dat we schetsten aan het begin van deze bijdrage, is het daarom wenselijk dat basisschoolleerlingen in de aanloop daarheen leren om steeds zelfstandiger informatie uit teksten te verwerken. Uitgevers en leerkrachten kunnen hieraan bijdragen door opdrachten te ontwikkelen waarin teksten een prominente plek innemen. Mogelijkheden hiervoor liggen vooral op het terrein van gedocumenteerd schrijven of spreken, waarbij leerlingen eerst informatie uit teksten moeten samenvatten en vergelijken, voordat ze er een werkstuk of spreekbeurt over houden. Een dergelijke inbedding van begrijpend lezen in en transfer van leesvaardigheden

naar de zaakvakken heeft als bijkomend voordeel dat deze heel motiverend kan werken, doordat leerlingen gaan inzien wat buiten het vak begrijpend lezen het nut is van leesstrategieën.

OVER DE AUTEURS

Dr. Jacqueline Evers-Vermeul werkt als docent-onderzoeker bij het departement Talen, Literatuur en Communicatie aan de Universiteit Utrecht. Zij doet onderzoek naar taal- en geletterdheidontwikkeling en de rol die teksten daarin spelen: welke kenmerken maken een tekst of toetsvraag lastiger te begrijpen, hoe komt dat en wat betekent dit voor de onderwijspraktijk?

Nina Sangers (MA) volgde haar bachelor Nederlandse Taal en Cultuur aan de Universiteit Utrecht, waar ze ook de Research Master Linguistics afrondde (beide cum laude) en een jaar als onderzoeksassistent werkte. Zij start binnenkort een promotieonderzoek naar de effectiviteit van verhalen en verhalende elementen in schoolboeken.

Anke de Vreede (MA) studeerde Nederlandse Taal en Cultuur aan de Universiteit Utrecht, waar zij ook de master Neerlandistiek heeft gevolgd.

LITERATUURLIJST

- Adams, M. J. (2009). The challenge of advanced texts: The interdependence of reading and learning. In E. H. Hiebert (Ed.), *Reading more, reading better: Are American students reading enough of the right stuff?* (pp. 163-189). New York: Guilford Publications.
- Andringa, E. (1996). Effects of narrative distance on readers' emotional involvement and response. *Poetics*, 23, 431-452.
- Bailey, A. L., & Heritage, M. (2008). *Formative assessment for literacy, grades K-6: Building reading and academic language skills across the curriculum*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bal, M. (1990). *De theorie van vertellen en verhalen: Inleiding in de narratologie (se volledig herziene druk)*. Muiderberg: Coutinho.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Worthy, J. (1995). Giving a text voice can improve students' understanding. *Reading Research Quarterly*, 50(2), 220-238.

- Berman, R. A., & Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: A developmental paradox. *Discourse Processes*, 43(2), 79-120.
- Bogaert, N., Devlieghere, J., Hacquebord, H., Rijkers, J., Timmermans, S., & Verhallen, S. (2008). *Aan het werk! Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie. Online beschikbaar: <http://taalunieversum.org/publicaties/aan-het-werk>.
- Brabham, E. G., & Villaume, S. K. (2002). Leveled text: The good and the bad news. *The Reading Teacher*, 55(5), 438-441.
- Cervetti, G. N., Bravo, M. A., Hiebert, E. H., Pearson, P. D., & Jaynes, C. A. (2009). Text genre and science content: Ease of reading, comprehension, and reader preference. *Reading Psychology*, 30(6), 487-511.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. M., & Cazden, C. B. (1990). A Vygotskian interpretation of reading recovery. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 206-222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Evers-Vermeul, J., & Hoeven, J. van der (2015). Tekstcomplexiteit en onderwijs over tekststructuur in een doorgaande leeslijn. In D. Schram (Ed.), *Hoe maakbaar is de lezer? De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief* (pp. 79-95). Stichting Lezen Reeks 25. Delft: Eburon. Online beschikbaar: www.lezen.nl/publicaties/hoe-maakbaar-is-de-lezer.
- 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.
- Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. J. M. (2003). "Waarom? Daaromdat ik dat zeg!" Hoe kinderen teksten leren bouwen. *Onze Taal*, 72(4), 78-80.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008a). *Over de drempels met taal en rekenen: Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO. Online beschikbaar: www.slo.nl/nieuws/dll.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008b). *Over de drempels met taal: De niveaus voor de taalvaardigheid*. Enschede: SLO. Online beschikbaar: www.slo.nl/nieuws/dll.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2009). *Referentiekader taal en rekenen: De referentieniveaus*. Enschede: SLO. Online beschikbaar: www.taalenrekenen.nl/downloads/referentiekader-taal-en-rekenen-referentieniveaus.pdf.

- Fisch, S. M. (2000). A capacity model of children's comprehension of educational content on television. *Media Psychology*, 2, 63-91.
- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. Washington, DC: Alliance for Excellence in Education. Online beschikbaar: www.carnegie.org/publications.
- Ketterij, J. van de (2016). *Wordt een zakelijke tekst beter begrepen dan een persoonlijke tekst? Corpusonderzoek en experimenteel onderzoek naar de invloed van verhalende elementen op tekstbegrip en -waardering in het primair onderwijs* (masterscriptie). Utrecht: Universiteit Utrecht. Online beschikbaar: <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/334747>.
- Land, J., Sanders, T., Lentz, L., & Bergh, H. van den (2002). Coherentie en identificatie in studieboeken: Een empirisch onderzoek naar tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 24(4), 281-302.
- Peer, W. van, & Tielemans, J. (1984). *Instrumentaal. Fundamenten en modellen voor moedertaalonderwijs. Deel 1 Fundamenten*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Piotrowski, J. T. (2014). The relationship between narrative processing demands and young American children's comprehension of educational television. *Journal of Children and Media*, 8(3), 267-285.
- Romero, F., Paris, S. G., & Brem, S. K. (2005). Children's comprehension and local-to-global recall of narrative and expository texts. *Current Issues in Education*, 8(25), 1-11.
- Sanders, J. (1994). *Perspective in narrative discourse* (proefschrift). Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.
- Sanders, J., & Redeker, G. (1993). Linguistic perspective in short news stories. *Poetics*, 22, 69-87.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Londen: Lawrence Erlbaum.
- Schram, D. (Ed.) (2015). *Hoe maakbaar is de lezer? De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Stichting Lezen Reeks 25. Delft: Eburon.
- Segal, E. M., Miller, G., Hosenfeld, C., Mendelsohn, A., Russell, W., Julian, J., . . . Delphonse, J. (1997). Person and tense in narrative interpretation. *Discourse Processes*, 24(2-3), 271-309.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. Londen/New York: Academic Press.
- Selman, R. L. (2003). *The promotion of social awareness: Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. New York: Russell Sage Foundation.

- Silfhout, G. van (2014). *Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen? Optimaal begrijpelijke teksten voor het voortgezet onderwijs*. Stichting Lezen Reeks 23. Delft: Eburon.
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). New York: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole (vert.), *Mind in society* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weaver, B. M. (2000). *Leveling books K-6: Matching readers to text*. Newark, DE: International Reading Association.

BIJLAGE: OVERZICHT VAN GECITEERDE DOCUMENTATIEBOEKJES*

Reeks	Auteur	Jaar	Titel	Thema
Junior	M. de Graaff	2000	<i>Je eigen tuintje</i>	Natuur
Informatie	A. Heesbeen	2002	<i>Ridders</i>	Mens & Cultuur
	A. Kijf	2006	<i>De operatie</i>	Mens & Cultuur
	E. Krijgsman	2003	<i>Ruiken en proeven</i>	Mens & Cultuur
Informatie	P. Cremers	2011	<i>Veelkleurig Nederland</i>	Mens & Cultuur
	J.-W. Driessen	2003	<i>Papier</i>	Natuur
	M. Naaktgeboren en B. Buijs	2011	<i>Groenland</i>	Mens & Cultuur
	H. Schoone	2015	<i>Gassen</i>	Natuur
	H. Siemensma	2004	<i>Thee</i>	Natuur

*Alle boekjes zijn gepubliceerd door Noordhoff Uitgevers te Groningen. De *Junior Informatie*-reeks verscheen onder redactie van Ida Schuurman (M&C) en Machtelt van Thiel (M&C en Natuur); de *Informatie*-reeks onder redactie van Marlies Huijzer en Ferry Siemensma.