

# Doorlopende leerlijnen: implicaties voor leveling van leer- en examenteksten voor het middelbaar onderwijs

## 1 Inleiding

Onderwijs is erop gericht leerlingen op te leiden tot mensen die zelfstandig kunnen functioneren in hun beroep en als burger in de maatschappij.<sup>1</sup> Het vergroten van de taalvaardigheid speelt hierin een belangrijke rol; leerlingen moeten immers een bepaald taalniveau – het zogenoemde maatschappelijk functioneel niveau – halen om goed uit de voeten te kunnen als werknemer en als burger. De Inspectie van het Onderwijs (2007) heeft echter geconstateerd dat het helaas nogal eens schort aan het taalniveau dat leerlingen aan het eind van hun schoolcarrière behalen.

De toenmalige staatssecretaris Van Bijsterveldt installeerde daarom in mei 2007 de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (EDL, ook wel de *commissie-Meijerink*). In 2008 bracht de EDL advies uit, waarin zij per ‘onderwijsdrempel’ (eind basisschool, vmbo, havo, vwo) aangaf wat een leerling op zijn niveau voor taal en rekenen moet beheersen om goed voorbereid te zijn op de volgende fase in zijn schoolloopbaan en op behoorlijk functioneren in de maatschappij (EDL, 2008a, p. 5). De rapportages van

## Samenvatting

Sinds 2010 zijn de referentieniveaus uit het *Referentiekader Nederlandse taal en rekenen van kracht*, die eindniveaus per onderwijsdrempel (eind basisonderwijs, vmbo, havo, vwo) definiëren: in hun ontwikkeling van basisschool naar eind middelbare school moeten leerlingen steeds complexere teksten leren lezen. In dit artikel bediscussiëren we het belang van *leveling* (het afstemmen van tekstmoeilijkheid op de leesvaardigheid van leerlingen) en gaan we in een historische schets van de totstandkoming van het *Referentiekader* na welke richtlijnen educatieve uitgeverij en examenmakers kunnen hanteren om te variëren in de moeilijkheid van teksten. Vanwege het belang van evidence-based schrijfadvisen en het ontbreken van empirische evidentie voor veel van de genoemde richtlijnen kijken we vervolgens naar de bruikbaarheid van de notie *afstand* voor het variëren in tekstcomplexiteit. De operationalisatie van deze notie (spreek de lezer aan, voeg personages toe, vermijd de passief) passen we toe in een corpusonderzoek, om te achterhalen in hoeverre toetsconstructeurs systematisch differentiëren in de complexiteit van het taalgebruik in vmbo- en vwo-examens. De notie *afstand* blijkt zeer bruikbaar, maar wordt nog niet systematisch ingezet om te differentiëren naar niveau.

de EDL (2008a, 2008b, 2009a, 2009b) leidden in augustus 2010 tot de ‘Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen’. De referentieniveaus zouden daarmee richtinggevend moeten zijn voor de invulling van taalbeleid en het construeren van lesmateriaal voor de basis- en middelbare school.

In de praktijk blijken de referentieniveaus inderdaad die sturende rol vervullen. Zo wijst een vluchtige inventarisatie van materialen op de site van het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (<http://www.slo.nl>) uit dat er in rap tempo allerlei leermiddelen op de markt verschijnen die gebaseerd zijn op de referentieniveaus (of in ieder geval beweren dat te zijn). Het lijkt er daarbij op dat de referentieniveaus vooral richtinggevend zijn voor de invulling van het type oefeningen dat leerlingen voorgeschoteld wordt en de complexiteit van taken die leerlingen moeten uitvoeren, toewerkend naar wat zij aan het eind van hun onderwijsperiode moeten kennen en kunnen. Het is echter onduidelijk of en op welke manier de referentieniveaus ook een rol spelen bij de selectie van teksten en tekstkenmerken voor de verschillende onderwijsniveaus. Idealiter zijn vwo-leerlingen in staat om complexere teksten te begrijpen dan havoleerlingen en zouden havisten op hun beurt moeilijkere stof moeten kunnen verwerken dan vmbo’ers. De keuze van (examen)teksten (en de bijbehorende tekstkenmerken) zou leerlingen dus moeten helpen om gaandeweg hun schoolloopbaan steeds complexere teksten te leren lezen.

Voor educatieve uitgevers en examenmakers die de referentieniveaus Nederlandse taal serieus willen nemen, is dus een taak weggelegd om onderwijsteksten op de verschillende onderwijsniveaus af te stemmen. Dit afstemmen wordt in de Engelstalige literatuur *leveling* genoemd. Maar welke hulpmiddelen en richtlijnen kunnen uitgevers en toetsconstructeurs hanteren om te bepalen of een tekst geschikt is voor een specifieke doelgroep? Dat is de vraag die centraal staat in dit artikel.

In dit artikel wordt de notie *tekst* breed opgevat. Alhoewel de focus ligt op het variëren van de complexiteit van leer- en examenteksten (inclusief de situatieschetsen in contextafhankelijke toets-items), kan gesteld worden dat de meeste factoren die van invloed zijn op het variëren van tekstcomplexiteit in leer- en examenteksten ook van toepassing zijn op andere genres, zoals literaire teksten (vergelijk de strategieën die worden toegepast om vereenvoudigde romans op de markt te brengen, zoals in de boekenreeks *Leeslicht*).

In de volgende paragraaf staan we stil bij het belang van *leveling*, waarbij we ingaan op de vraag of het wel zo noodzakelijk is om de moeilijkheid van teksten af te stemmen op de leesvaardigheid van leerlingen. In sectie 3 bekijken we – in onze zoektocht naar bruikbare schrijfadvisen – welke landelijke richtlijnen er zijn (naast die van de EDL) en geven we in een historische schets aan hoe deze richtlijnen zich tot elkaar verhouden. In sectie 4 zoomen we in op de bruikbaarheid van de notie *afstand*, de notie die de EDL voorstelt om de complexiteit van teksten (en opdrachten) te variëren. In sectie 5 en 6 presenteren we vervolgens de opzet en de resultaten van een corpusonderzoek waarin we bekeken hebben in hoeverre een eerste operationalisatie van deze notie *afstand* in de praktijk al gehanteerd wordt om het taalgebruik in examenvragen af te stemmen op vmbo- dan wel vwo-leerlingen. In sectie 7 presenteren we onze conclusie en bediscussiëren we wat er zou moeten gebeuren om het afstemmen van tekstmoeilijkheid op de verschillende onderwijsniveaus op een hoger plan te brengen.

## 2 Het belang van leveling

Het differentiëren in leesbaarheid houdt in dat teksten geordend worden naar moeilijkheid. Wanneer deze tekstmoeilijkheid aan een specifiek onderwijsniveau gekoppeld wordt, is er sprake van zogenoemde *leveling* (Clay, 1991; Weaver, 2000). Volgens Brabham en Villaume (2002, p. 438) verwijzen ‘gelevelde’ teksten naar leesmaterialen die een progressie van eenvoudiger naar meer complexe en uitdagende teksten representeren. In de (voornamelijk Anglo-saksische) praktijk wordt deze progressie volgens verschillende criteria vastgesteld. Sommige niveau-indelingen zijn gebaseerd op leesbaarheidsformules. Zo worden boeken in het Nederlandse basisonderwijs bijvoorbeeld geclassificeerd aan de hand van het AVI-systeem, waarin de leesbaarheidsformule CLIB van het Cito een bepalende factor is (Staphorsius, 1994). Andere niveau-indelingen kijken (ook) naar bijvoorbeeld voorspelbaarheid, lay-out en inhoud.

Het is echter de vraag of *leveling* van teksten wel zo wenselijk en noodzakelijk is. Fry (2009, p. 176) meent van wel: als je een leerling een boek op het juiste niveau geeft, dan zorgt dat ervoor dat hij of zij (1) dat boek echt leest, (2) het begrijpt, en (3) ervan geniet. Geef de leerling een boek met een te hoog leesniveau, en er bestaat een grote kans dat één of al deze drie aspecten tekort gedaan wordt.

Ook vanuit de ontwikkelingspsychologie bezien lijkt het veelbelovend om gebruik te maken van *leveling*. Om goed te leren lezen, moeten worstelende lezers de kans krijgen om passende teksten te lezen in plaats van voortdurend gefrustreerd te raken door teksten die te moeilijk zijn. Net zo moeten meer ervaren lezers gemotiveerd worden met teksten die voldoende uitdaging bieden en daarmee vooruitgang en betrokkenheid stimuleren (Brabham & Villaume (2002, p. 438). In die zin kunnen op niveau afgestemde teksten worden gezien als middel waarmee zogenoemde *scaffolding* bewerkstelligd wordt. Bij *scaffolding* wordt de input (in dit geval de aangeboden teksten, maar ondersteuning door de docent is een alternatieve variant) gekenmerkt door een geleidelijke toename in complexiteit. Hiermee wordt kinderen materiaal aangeboden dat ligt binnen hun *zone van naaste ontwikkeling* (Vygotsky, 1978), waardoor ze gaandeweg steeds een stapje verder gebracht worden dan het niveau waarop ze op dat moment lezen (Clay & Cazden, 1990).

Voor de lagere leesniveaus lijken er ook daadwerkelijk voordelen verbonden aan het lezen van gelevelde teksten. Zo wordt bij jonge lezers de woordherkenning gestimuleerd door hoogfrequente woorden te gebruiken en worden decodeervaardigheden vergroot door eerst klankzuiver gespelde woorden te gebruiken en gaandeweg meer woorden voor te schotelen waarbij de grafeem-foneem-link niet één op één is. Daarnaast werkt een hoge voorspelbaarheid van de tekst door het gebruik van andere aanwijzingen (rijm, herhaling van zinnen of zinsneden, illustraties die de inhoud van de tekst weerspiegelen) positief. Hiermee worden leerlingen gestimuleerd om de drie codeersystemen te gebruiken: de zinsbouw (syntaxis), de inhoud van de boodschap (semantiek) en het grafische systeem, de letters (Cunningham, Spadorcia, Erickson, Kopenhagen, Sturm & Yoder, 2005, pp. 413-414).

Toch worden er ook vraagtekens gezet bij het belang van *leveling*. Zo merken meerdere auteurs op dat er niet te krampachtig met *leveling* moet worden omgegaan (zie bijvoorbeeld Dzaldov & Peterson, 2005; Glasswell & Ford, 2010) en waarschuwen anderen zelfs voor *leveling mania* (Szymusiak & Sibberson, 2001, p. 16). Dat zou er namelijk toe kunnen leiden dat leerlingen een te beperkte selectie van boeken voorgeschoteld krijgen.

Een andere reden om niet al te zwaar aan het belang van *leveling* te tillen, is dat lezen een proces is dat niet alleen bepaald wordt door tekstkenmerken. Ook lezerskenmerken en

taakkenmerken spelen een belangrijke rol (Oakland & Lane, 2004; White, 2011). Bij leerlingen die echt gemotiveerd zijn om iets over een onderwerp te weten te komen, is het goed denkbaar dat zij ook teksten van hun interesse die hun leesvaardigheidsniveau overstijgen toch grotendeels kunnen begrijpen.

Anderen benadrukken de rol van het onderwijs. Zo pleiten Dzaldov en Peterson (2005, p. 228) ervoor om niet alleen individueel lezen op het programma te zetten, maar om ook klassikaal aandacht aan lezen te besteden, bijvoorbeeld door hardop lezen of gezamenlijk lezen. Een andere optie is ondersteuning geven door middel van instructie (zie voor concrete suggesties Glasswell & Ford, 2010), of door leerlingen eerst makkelijkere teksten over een onderwerp te laten lezen vlak voordat ze aan een moeilijker tekst beginnen, zodat leerlingen alvast voorkennis opdoen en bekend raken met jargon.

Over *leveling* op hogere onderwijsniveaus (voorbij het aanvankelijk leren lezen) wordt weinig gerapporteerd in de wetenschappelijke literatuur. Blijkbaar bestaan hier minder concrete ideeën over en is er ook nauwelijks effectonderzoek beschikbaar. Toch zijn ook hier stemmen te horen die pleiten voor het afstemmen van tekstmoeilijkheid op het niveau van de lezer. Zo beweren McTigue en Slough (2010) dat wetenschappers-in-de-dop veel ondersteuning verdienen in hun zoektocht naar wetenschappelijk begrip, en dat teksten hun leerproces zouden moeten ondersteunen en inspireren in plaats van dit te bemoeilijken. Typische kenmerken van studentvriendelijke en toegankelijke teksten zijn volgens hen concreetheid, de aanwezigheid van ‘voice’ (gebruik van directe rede, perspectiefkeuze, en dergelijke; zie Beck, McKeown & Worthy, 1995), coherentie en integratie van illustraties en tekst (zie Graesser, McNamara & Kulikowich, 2011, die eveneens pleiten voor een multifactoriële benadering van tekstmoeilijkheid). Helaas geven McTigue en Slough niet aan hoe deze tekstkenmerken zó gemanipuleerd kunnen worden dat de teksten een opbouw in moeilijkheid vertonen.

Concluderend kunnen we stellen dat het idee van *leveling* aantrekkelijk lijkt, en dat er in ieder geval gunstige effecten zijn voor toepassingen in het basisonderwijs. Over de concrete toepassing en werking hiervan in het middelbaar onderwijs heerst een grote radiostilte. Bij gebrek aan onderzoek dat wijst op averechtse effecten van *leveling* gaan we er hier voorlopig vanuit dat *leveling* wellicht niet noodzakelijk maar wel gewenst is en dat het dus zinvol is om te bekijken hoe educatieve uitgevers en toetsconstructeurs deze *leveling* invulling kunnen geven. Duidelijk is dat vervolgonderzoek naar dit fenomeen hard nodig is, in het bijzonder voor *leveling* van teksten binnen het middelbaar onderwijs.

### 3 Totstandkoming van het Referentiekader Taal en Rekenen

Uitgevers die *leveling* willen nastreven, zullen moeten aansluiten bij wat leerlingen uiteindelijk moeten kunnen. Voor het Nederlandse taalonderwijs bestaan diverse documenten waarin is aangegeven wat leerlingen op een bepaald moment in hun onderwijsloopbaan moeten kunnen met een tekst; ook wordt er in meer of mindere mate van detail beschreven aan welke eisen teksten moeten voldoen. In deze paragraaf geven we een historische schets van de totstandkoming van deze documenten.

De Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (EDL) hoefde voor het ontwikkelen van referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen niet bij nul te beginnen. In het taalonderwijs bestonden namelijk al diverse richtlijnen voor de verschillende onderwijsniveaus die bruik-

baar waren voor de ontwikkeling van het zogenaamde referentiekader. Vooral het *Raamwerk Nederlands* (Bohenn, Jansen, Kuijpers, Thijssen, Schot & Stockmann, 2007) bleek een goede bron te zijn en bij deze richtlijn is men dicht gebleven: 'Aansluiting bij dit Raamwerk Nederlands (v)mbo voorkomt dat op twee plaatsen tegelijk het wiel wordt uitgevonden' (EDL, 2008a, p. 27). De ontwikkelaars van het *Raamwerk Nederlands* waren zelf echter ook niet de uitvinders van het spreekwoordelijke wiel; zij lieten zich inspireren door het *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) uit 2001 en de Nederlandse vertaling daarvan uit 2006: het *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Talen* (ERK) (Nederlandse Taalunie, 2008).<sup>2</sup>

Het CEFR is ontworpen als een gemeenschappelijk uitgangspunt voor het leren van een vreemde taal in Europa. Het doel hiervan is om de vooruitgang van bijvoorbeeld een Duitse leerling die de Franse taal leert op dezelfde manier te kunnen beoordelen als die van een Ierse leerling die de Zweedse taal onder de knie probeert te krijgen. Het CEFR onderscheidt zes taalniveaus: A1, A2, B1, B2, C1 en C2. Hierbij wordt niveau A1 beschreven voor basisgebruikers en niveau C2 voor vaardige gebruikers. Per niveau is beschreven in welke mate een vreemdetaalleerder vaardigheden zoals lezen, schrijven, luisteren en spreken moet beheersen. Wat algemene leesvaardigheid betreft, kan iemand op niveau A1 bijvoorbeeld 'zeer korte, eenvoudige teksten frase voor frase begrijpen door vertrouwde namen, woorden, en elementaire combinaties te herkennen en indien nodig te herlezen'. Iemand die op niveau C2 functioneert, heeft een veel grotere leesvaardigheid. Hij 'kan vrijwel alle vormen van geschreven taal begrijpen en kritisch interpreteren, met inbegrip van abstracte, structureel complexe of zeer spreektaalige literaire en niet-literaire geschriften' (Nederlandse Taalunie, 2008, p. 66).

Hoewel het CEFR ooit bedoeld is als richtlijn voor het leren van een vreemde taal, worden de niveaus uit het referentiekader ook vertaald naar Nederlandse leerlingen die zich de diverse deelvaardigheden van hun moedertaal eigen aan het maken zijn. Het *Raamwerk Nederlands* (Bohenn e.a., 2007) is een voorbeeld van een door het ERK geïnspireerde richtlijn die gebruikt wordt om de moedertaalontwikkeling van Nederlandse leerlingen te monitoren. Dit referentiekader is ontwikkeld in opdracht van het ministerie van OCW en heeft als doel 'de taalontwikkeling van de deelnemers op gestandaardiseerde wijze zichtbaar te maken en doorlopende leerlijnen te realiseren' (Bohenn e.a., 2007). Het *Raamwerk Nederlands* hanteert dezelfde niveaubeschrijvingen als het ERK, maar laat het laagste en het hoogste niveau vallen (A1 en C2), omdat deze niveaus voor het onderwijs op (v)mbo niet van belang zijn. 'Leerlingen die onder niveau A1 spreken, gesprekken voeren en luisteren, zijn niet goed genoeg aanspreekbaar voor de reguliere opleidingen in het (v)mbo. In de reguliere beroepsopleidingen wordt Nederlands niet aangeboden als 'nieuwe' taal en de opleidingen zijn er niet op ingericht om het Nederlands vanaf het allereerste begin aan te leren. (...) Een taalgebruiker op niveau C2 functioneert op academisch niveau. Dit niveau komt normaliter binnen het (v)mbo niet voor' (Bohenn e.a., 2007, pp. 25-26). Wat overblijft is een verdeling in vier niveaus: A2, B1, B2 en C1.

De EDL liet zich bij het ontwikkelen van het *Referentiekader Taal en Rekenen* inspireren door het *Raamwerk Nederlands*. Het *Referentiekader* onderscheidt net als het *Raamwerk Nederlands* vier niveaus. Het verschil met het *Raamwerk Nederlands* is dat de vier niveaus van het *Referentiekader Taal en Rekenen* nadrukkelijk verbonden zijn aan overgangsmomenten ofwel drempels in het Nederlandse onderwijs. Op elk niveau onderscheidt men daarbij een fundamenteel niveau (F) en een streefniveau (S). 'De fundamentele kwaliteit hoort door alle leer-

lingen gerealiseerd te worden. De streefkwiteit is een uitdagend perspectief voor leerlingen die op dat moment meer aankunnen' (EDL, 2008a, p. 18).<sup>3</sup> In Tabel 1 (overgenomen uit EDL, 2008a, p. 25) is inzichtelijk gemaakt welke referentieniveaus bij welke overgangsmomenten behoren. Niveau 2F geldt als maatschappelijk functioneel niveau.

Tabel 1: Niveaus van het Referentiekader Taal en Rekenen met bijbehorende drempels

Niveau	Fundamentele kwaliteit	Drempel
1F	Eind Primair Onderwijs (PO)	Van PO naar VO (voortgezet onderwijs)
2F	Eind vmbo	Van VO fase 1 naar VO fase 2*/Van vmbo naar mbo
3F	Eind mbo-4 en havo	Van VO en mbo naar hoger onderwijs
4F	Eind vwo	Van vwo naar wetenschappelijk onderwijs

\* Ongeveer van havo-3 naar havo-4 / vwo-2 naar vwo-3

In het *Referentiekader* overlappen de fundamentele niveaus met de streefkwiteiten van de volgende niveaus. De streefkwiteit is dan steeds de eerstvolgende fundamentele kwaliteit in het referentiekader; zo is het niveau 1S (het streefniveau eind basisschool) gelijk aan het niveau dat behaald moet worden op 2F (eind vmbo).

Hoewel de 'Wet Referentieniveaus taal en rekenen' sinds augustus 2010 voor het gehele Nederlandse onderwijssysteem van kracht is, hebben de afzonderlijke onderwijstypes elk ook nog een aantal eigen richtlijnen: in het basisonderwijs gelden de *Kerdoelen Basisonderwijs*; de onderbouw van het voortgezet onderwijs werkt met *Kerdoelen voor de onderbouw Voortgezet Onderwijs* en de bovenbouw met de *Eindtermen Voortgezet Onderwijs* (vmbo en havo/vwo). Ook deze richtlijnen benoemen wat leerlingen op bepaalde momenten in hun schoolloopbaan moeten kennen en kunnen en beschrijven daarbij in meer of mindere mate van detail aan welke kenmerken teksten moeten voldoen op elk niveau. In de *Syllabus Centraal Examen 2012* voor het vak Nederlands staat bijvoorbeeld dat de vwo-teksten een hogere abstractiegraad hebben en moeilijker woorden en zinsbouw bevatten dan de havoteksten (Van de Kerkhof & Bonset, 2010, p. 7). Tabel 2 (vrij naar Litjens & Kuijpers 2010, p. 9) laat zien hoe de niveaus van het *Referentiekader* zich verhouden tot de niveaus uit de andere documenten.

Tabel 2: Vergelijking van de niveaus in landelijke documenten

Document	Niveaus (geordend van laag naar hoog)						
ERK	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
Raamwerk Nederlands	A2		B1	B2	C1		
Referentiekader Taal	1F		1S/2F	2S/3F	3S/4F		
Overige documenten	Kerdoelen PO 7/8		Eindtermen NL vmbo	Eindtermen NL havo	Eindtermen NL vwo		

#### 4 Van Referentiekader Taal naar tekstenmerken per niveau

Het ERK, het *Raamwerk Nederlands* en het *Referentiekader Taal* bouwen op elkaar voort. Als bron voor schrijfadvisen in het kader van *leveling* zijn de documenten niet allemaal even

bruikbaar. Zo bekijkt het ERK alles vanuit de leerling en benoemt het vrijwel geen kenmerken waaraan teksten op de diverse niveaus zouden moeten voldoen.

Het *Raamwerk Nederlands* vertaalt de verschillende vaardigheden echter wel naar tekstkenmerken. Voor elk niveau wordt een nauwkeurige beschrijving gegeven van (volgens de auteurs van het *Raamwerk*) passende tekstlengte, zinslengte, samenhang, informatiedichtheid, woordgebruik en woordenschat, zinsbouw, uiterlijke kenmerken en schematische overzichten en grafische informatie. Zo geeft het *Raamwerk Nederlands* het volgende advies over zinsbouw op niveau A2: 'De gemiddelde zinslengte ligt rond de 10 woorden per zin. De tekst bevat veel enkelvoudige zinnen met eenvoudige voegwoorden. Er zijn weinig tot geen passieve zinnen. De hoofdgedachte staat aan het begin van de zin' (Bohenn e.a., 2007, p. 34, 51). Grote vraag is echter in hoeverre deze tekstkenmerken inderdaad 'passend' zijn voor de aangegeven niveaus, gezien het gebrek aan empirisch onderzoek naar de afstemming van tekstmoeilijkheid op de taalvaardigheid van de beoogde lezers en het effect daarvan op hun begrip (zie ook Kraf & Pander Maat, 2009). Als we educatieve uitgevers en toetsconstructeurs willen voorzien van adviezen, dan zijn ze niet gebaat bij op intuïties gebaseerde adviezen, aangezien deze soms averechts uitwerken (zie Land, 2009). We pleiten daarom voor de ontwikkeling van evidence-based schrijfadvisen (vergelijk het pleidooi in Van Silfhout, Evers-Vermeul & Sanders, 2013).

Ook het *Referentiekader* doet op elk niveau enkele uitspraken over tekstkenmerken, maar veel minder gedetailleerd dan het *Raamwerk Nederlands*. De EDL doet echter bewust geen uitspraken op microniveau (zinslengte, samengestelde zinnen, en dergelijke), omdat deze weinig voorspellende waarde zouden hebben voor de complexiteit van teksten (EDL, 2008b, p. 38). Er zijn dan ook geen heldere criteria om te bepalen tot welk niveau een tekst precies hoort en omschrijvingen zijn relatief vaag. In die zin fungeren de niveaus op dit moment nog vooral als beleidsinstrument en moet geconstateerd worden dat de niveaus 1F-4F net zo arbitrair gekozen zijn als de niveaus A1-C2. Desondanks biedt het *Referentiekader* wel aanknopingspunten om verder te komen met een classificatie in termen van tekst- en taakcomplexiteit. De commissie-Meijerink hanteert – in navolging van Van Peer en Tielemans (1984) – de notie *afstand* om de complexiteit van taaktaken en de daarbij behorende 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 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.

Dit voorstel van de EDL 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, 2009).

De commissie-Meijerink werkt de notie *afstand* niet gedetailleerd uit naar concrete tekstkenmerken per onderwijstype of -niveau. Dit is echter goed denkbaar; de notie *afstand* kan immers vertaald worden naar concreet te manipuleren tekstkenmerken, resulterend in teksten die ten opzichte van elkaar geordend kunnen worden (tekst A is moeilijker dan tekst

B, maar makkelijker dan tekst C). Op basis van empirisch onderzoek zou vervolgens kunnen worden vastgesteld in hoeverre deze relatieve ordening gekoppeld kan worden aan absolute niveaus, te weten de drempels in het onderwijs.

In de rest van sectie 4 bespreken we daarom hoe teksten vanuit de notie *afstand* gedifferentieerd kunnen worden naar niveau en proberen we dus te concretiseren wat deze notie betekent voor een klein deel van de variatie in tekstkenmerken. In sectie 5 bekijken we in hoeverre deze kenmerken daadwerkelijk ingezet kunnen worden om teksten te ordenen naar relatieve moeilijkheid. Heel concreet kijken we hierbij naar de moeilijkheid van het taalgebruik in (vmbo- en vwo-)eindexamens, een teksttype met een duidelijke koppeling aan eindniveaus in het onderwijs.

**4.1 *Afstand, betrokkenheid en identificatie*** Met de *afstand* tot de lezer introduceert de EDL een veelheid aan onderscheidende dimensies. Voor de complexiteit van teksten lijken vooral de mate van formaliteit (hoe formeler, hoe lastiger) en het onderwerp van de communicatie (hoe abstracter en hoe minder relevant voor de leefwereld van de lezer, hoe moeilijker) van belang.<sup>4</sup> De mate van formaliteit hangt samen met de formaliteit van de communicatieve situatie waarin de taal gebruikt wordt (thuis, op school, in de rechtbank), maar ook bijvoorbeeld met woordkeuze.

Bij onderwerpkeuze noemt de EDL zowel lezers- als tekstkenmerken: de mate van voorkennis van de taalgebruikers, de moeilijkheidsgraad van het onderwerp en de mate van betrokkenheid van de taalgebruikers bij het onderwerp van communicatie (hoe meer betrokken, hoe makkelijker). Deze betrokkenheid wordt niet louter bepaald door lezerskenmerken, maar kan ook situationeel beïnvloed worden door tekstkenmerken. Dit komt bijvoorbeeld naar voren in onderzoek van Hidi (1990, 2001), die een onderscheid maakt tussen individuele en situationele interesse. De mate van tekstgebaseerde interesse, een specifieke variant van situationele interesse, kan onder andere worden gemanipuleerd door personages in de tekst op te nemen met wie de lezer zich kan identificeren (Hidi, 1990, 2001; Spooren, Mulder & Hoeken, 1998). Door personages toe te voegen – en daarmee anonieme mensen een naam en een stem te geven – maken schrijvers hun tekst concreter (Sadoski, 2001).<sup>5</sup> Concrete informatie leidt tot interessantere teksten (Sadoski, 2001), wat een positief effect kan hebben op het tekstbegrip. Lezers vinden interessante informatie namelijk belangrijk, en zullen dus meer cognitieve energie gebruiken oftewel meer aandacht besteden aan interessante informatie om deze goed te verwerken (zie het *selective attention model* van Anderson, 1982).

Om teksten te laten aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen kunnen er identificerende kenmerken aan worden toegevoegd (Land, 2009). Verschillende identificatietheorieën (Schram, 1985; Van Vliet, 1991) voorspellen dat lezers die zich kunnen identificeren met de tekstinhoud meer meeleven met en meer betrokken zijn bij de tekst. Experimenteel onderzoek toont aan dat een kleine afstand tussen tekst en lezer ervoor zorgt dat lezers de gedachtegang, redeneringen en keuzes van personages gemakkelijker begrijpen dan wanneer die afstand groter is (zie o.a. Beck e.a., 1995; De Graaf, Sanders, Beentjes & Hoeken, 2007; Sadoski, Goetz & Maximo, 2000). Dit resulteert in kortere leestijden en een betere reproductie van de tekstinformatie (Dijkstra, Zwaan, Graesser & Magliano, 1994).

Er is echter ook empirisch leesonderzoek waaruit een averechts effect van het toevoegen van identificerende kenmerken blijkt. Land (2009) toont aan dat zwakkere lezers (vmbo-leerlingen) een tekst met identificerende kenmerken slechter begrijpen en onthouden dan een tekst zonder deze kenmerken, alhoewel vmbo-leerlingen studieteksten met identifi-



cerende kenmerken wél leuker en spannender vinden. Een verschil met examenteksten is echter dat het situatiemodel dat leerlingen construeren op basis van een examenvraag slechts tijdelijk aanwezig hoeft te zijn. Na het beantwoorden van de vraag kunnen leerlingen de informatie uit de vraag weer vergeten. Verder kan de vraag op elk moment, ook tijdens het beantwoorden van de vraag, herlezen worden, iets wat in veel experimentele onderzoeken naar identificerende tekstkenmerken geen optie was. Daarmee lijkt het erop dat eventuele negatieve effecten van identificerende tekstkenmerken minder van toepassing zijn op examenvragen.

Nederlandse examenmakers staan welwillend tegenover (gedeeltelijke) afstemming van hun teksten op de leefwereld van lezers. Dit kan worden afgeleid uit een uitgangspunt dat het College voor Examens (CvE) hanteert bij het opstellen van examenvragen, dat van contextualisering: ‘Het is een bewuste keuze om de werkelijkheid in alle examens aan de orde te laten komen. Kennis is immers zinloos als je die niet kunt toepassen. Daarom staan er echte krantenartikelen in het examen Duits en Engels en levensechte situaties bij wiskunde, natuurkunde en scheikunde’ (CvE 2010, p. 16). Deze contextualisering biedt examenmakers de mogelijkheid om de afstand per onderwijsniveau te variëren door in de examenvragen situatieschetsen te kiezen die dichter of juist verder van de leefwereld van de lezer staan.

Hieronder bespreken we drie schrijfadvisen rondom het gebruik van identificerende tekstkenmerken die nuttig lijken om de afstand tussen tekst en lezer te verkleinen en die relatief eenvoudig toepasbaar zijn in examenvragen (en andere educatieve teksten): 1) spreek de lezer direct aan; 2) voeg personages toe met wie de lezer zich kan identificeren; en 3) vermijd passief taalgebruik. Examenvragen en de bijbehorende teksten zijn over het algemeen vrij kort, waardoor bijvoorbeeld het uitgebreid beschrijven van emoties van personages of variatie in perspectiefkeuze minder aan de orde is dan in studieteksten en narratieve teksten.

**4.2 Spreek de lezer direct aan** De afstand tussen tekst en lezer verkleinen is het eenvoudig en meest direct te bewerkstelligen door de lezer persoonlijk aan te spreken in de tekst. Land, Sanders, Lentz en Van den Bergh (2002) stellen dat het gebruik van bijvoorbeeld *je*, *jij* of *we* een hogere betrokkenheid tot gevolg heeft. Het meer generieke *men* wordt volgens Braet (1985) door jonge lezers lager gewaardeerd. In vragen zoals (1) en (2) worden lezers letterlijk betrokken bij de tekst, omdat het lijkt alsof de tekst daadwerkelijk tegen de lezer spreekt.

(1) Vraag 18 vmbo-economie 2008:

Wat had Thom volgens jou het beste kunnen doen: wel of niet een eigen bedrijf beginnen?

(2) Vraag 1 vmbo-biologie 2008:

Als we over de blaas praten, hebben we het dan over een weefsel, een orgaan of een organisme?

Dat directe aansprekingen een positief effect hebben op het tekstbegrip blijkt uit onderzoek van d’Ailly, Murray en Corkill (1995). Een experimenteel onderzoek onder eerste- en tweedejaars studenten wijst uit dat leerlingen wiskundeopgaven beter maken wanneer zij daarin direct met *jij* of *je* worden aangesproken. Een vraag met *je hebt drie appels* is dus makkelijker dan een vraag met *in de mand zitten drie appels*.<sup>6</sup>

Bij examens zijn er veel mogelijkheden om de lezer persoonlijk aan te spreken. In elke vraag kunnen schrijvers de leerling aansporen iets te doen: een antwoord opschrijven of een bepaalde bron lezen of (in het geval van digitale examens) een filmpje bekijken. Als examenmakers daadwerkelijk differentiëren in de afstand van examens van verschillende onderwijsniveaus, valt te verwachten dat lezers in bijvoorbeeld vmbo-examens vaker persoonlijk worden aangesproken dan in vwo-examens. Er is op voorhand geen reden om aan te nemen dat er hierbij verschillen per examenvak zullen optreden.

**4.3 Voeg personages toe** Een kleine afstand tussen lezer en tekst en identificatie met de tekstinhoud kan ook gefaciliteerd worden door een personage in de tekst op te nemen. Idealiter is dit een personage dat wat leeftijd en leefwereld betreft overeenkomt met de lezer (Guldmond, 2003; Wilschut, Van Straaten & Van Riessen, 2004), maar natuurlijk is het niet realistisch om te verwachten (en bij geschiedenisexamens zelfs ondenkbaar) dat examenvragen alleen maar over vmbo'ers of vwo'ers in hun eigen leefomgeving gaan.

Het toevoegen van personages opent een heel scala aan linguïstische middelen die ertoe bijdragen dat lezers zich makkelijker kunnen identificeren met en dus meer betrokken raken bij de tekst. Zo kunnen schrijvers hiermee het perspectief van hun tekst variëren (zie voor theorieën en effectonderzoek o.a. Andringa, 1996; Bal, 1990; De Graaf e.a., 2007; Hustinx & Smits, 2006; Sanders & Redeker, 1996; Schram, 2002; Segal e.a., 1997; Van Peer & Pander Maat, 1996). Ook bieden personages de mogelijkheid om emoties toe te voegen of dialogen in de directe rede (zie Sanders, 1994; Sanders & Redeker, 1996), wat een gunstig effect kan hebben op het tekstbegrip van lezers. Wanneer de informatie in een tekst weergegeven wordt met een conversationele toon en met expliciete dialogen in de directe rede voelen lezers zich meer betrokken en onthouden en reproduceren ze de informatie beter dan wanneer deze conversationele toon ontbreekt (Beck e.a., 1995; zie Baynham, 1996 voor vergelijkbare resultaten).

Omdat nog niet duidelijk is in hoeverre examenmakers personages toevoegen aan hun vragen en de lengte van examenvragen- en teksten beperkt is, richten we ons hier alleen op de aanwezigheid van personages en de manier waarop er naar deze personages verwezen wordt. Ook hiermee kunnen examenopstellers namelijk verschillen in concreetheid en daarmee in afstand tot de lezer creëren. Dit kunnen we illustreren aan de hand van voorbeeld (3), (4) en (5).

- (3) Boris was een Russische boer, die werkte op een kolchoz. Boris werkte hard, maar hij verdiende weinig.
- (4) Russische boeren moesten hard werken en verdienden weinig.
- (5) Hard werken was in Rusland een vereiste en er werd weinig verdiend.

Tekst (3) is concreter dan tekst (4), die weer concreter is dan tekst (5). Het specifieke personage *Boris*, naar wie verwezen wordt met een eigen naam, zorgt voor een kleinere afstand dan het zelfstandig naamwoord *Russische boeren*, dat slechts een generieke groep mensen aanduidt. Het gebruik van zelfstandige naamwoorden voor verwijzing naar handelende personen, zoals in (4), is echter te prefereren boven het helemaal achterwege laten van personages, zoals in (5) gebeurt (zie ook paragraaf 4.4). Beter een minimale vorm van identificatie dan geen mogelijkheid tot identificatie.

Binnen verwijzingen door middel van zelfstandige naamwoorden kan een verder onderscheid worden gemaakt tussen bepaalde en onbepaalde naamwoordgroepen. Bij zelfstandige naamwoorden met het bepaalde lidwoord *de* of *het* gaat de schrijver ervan uit dat de lezer weet wie er bedoeld wordt: *de Russische boer* verwijst naar een specifieke boer. Dit is anders bij naamwoordgroepen met het onbepaalde lidwoord *een* of meervoudsvormen zonder lidwoord. *Een Russische boer* kan namelijk verwijzen naar elke willekeurige Russische boer. Het gebruik van een bepaald lidwoord maakt de afstand tot de lezer dus kleiner dan het gebruik van een onbepaald (of geen) lidwoord.

Als examenmakers de notie afstand serieus variëren per examenniveau, dan valt te verwachten dat vmbo-examens meer personages zullen bevatten dan vwo-examens, dan wel meer personages naar wie verwezen wordt met een eigenaam of bepaalde naamwoordgroep.

**4.4 Vermijd passief taalgebruik** Waar lezers makkelijk betrokken raken bij zinnen waarin ze persoonlijk worden aangesproken of waarin personages voorkomen, is dat veel lastiger wanneer er helemaal geen personage opduikt. Dit is het geval in veel zinnen met een lijdende vorm of passief. In passieve zinnen komt steeds een persoonsvorm van de werkwoorden *worden* of *zijn* voor in combinatie met een transitief voltooid deelwoord. Vergelijk ter toelichting de passieve variant in (6) – een examenvraag met extreem veel passieven – met de actieve variant in (7). De vier (voor de bespreking geletterde) passieven zijn hierbij onderstreept.

(6) Vraag 13 vmbo-biologie 2008:

- a. In sommige ernstige gevallen wordt tijdens een operatie een zogenaamde urine-stoma gemaakt.
- b. Hierna worden bepaalde delen van het uitscheidingsstelsel niet meer gebruikt door zo'n patiënt.
- c. In de afbeelding is onder andere schematisch een urine-stoma weergegeven.  
(Afbeelding)
- d. Welke delen van het uitscheidingsstelsel worden volgens de informatie door iemand met een urine-stoma niet meer gebruikt?

(7) Actieve variant van (6):

- a. Sommige mensen krijgen tijdens een operatie een zogenaamde urine-stoma.
- b. Deze mensen gebruiken bepaalde delen van het uitscheidingsstelsel dan niet meer.
- c. In de afbeelding zie je zo'n urine-stoma.  
(Afbeelding)
- d. Welke delen van het uitscheidingsstelsel gebruiken mensen met een urine-stoma niet meer?

Het grootste verschil tussen passieve en actieve formuleringen is dat de handelende instantie in actieve zinnen wél en in passieve zinnen niet als grammaticaal onderwerp optreedt (Onrust, Verhagen & Doeve, 1993); vergelijk (6b) met (7b) en (6d) met (7d). In actieve zinnen is er een handelend personage met wie de lezer zich kan identificeren. Kenmerkend voor passief taalgebruik is dat het oorspronkelijke lijdend voorwerp (in de b- en d-voorbeelden: *delen van het uitscheidingsstelsel*) optreedt als grammaticaal onderwerp. Dit onderwerp onder-

gaat een handeling en biedt geen mogelijkheden voor identificatie, waarmee een grotere afstand tot de lezer ontstaat.

De passiefconstructie heeft als voordeel dat irrelevante actoren naar de achtergrond geschoven kunnen worden (Cornelis, 1997). De actor kan helemaal achterwege gelaten worden (zoals in (6a) en (6c)), of genoemd worden in een *door*-bepaling (zie (6b) en (6d)). In (6a) is het voor beantwoording van de vraag bijvoorbeeld niet relevant wie de urine-stoma heeft gemaakt en in (6c) is niet van belang wie de afbeelding weergeeft. In zin (6b) kunnen de examenmakers via de passieve formulering de delen van het uitscheidingsstelsel thematiseren. In de actieve variant – *Zo'n patiënt gebruikt hierdoor bepaalde delen van het uitscheidingsstelsel niet meer* – zou de patiënt meer centraal komen te staan (net als in de actieve versie in (7b)).

Volgens de Nederlandse Taalunie (2010) heeft passief taalgebruik als nadeel dat het doorgaans als vaag, onpersoonlijk en formeel wordt beschouwd, kenmerkend voor ambtelijk en wetenschappelijk taalgebruik. Actieve formuleringen daarentegen verlevendigen de tekst (zie Onrust e.a., 1993; Bosman, 2009) en maken het bovendien mogelijk de lezer direct aan te spreken, zoals in (7c) gebeurt. Voor het vergroten van de leesbaarheid en levendigheid van teksten adviseren verschillende schrijfadvisieboeken (Renkema, 2005; Asbreuk & De Moor, 2007) dan ook om de bedrijvende vorm te gebruiken. Bostian (1983) toont aan dat actieve formuleringen zelfs door universitaire studenten – die toch een ruime leeservaring hebben – sneller gelezen worden dan hun passieve tegenhangers.

Examenmakers moeten bij iedere zin in een vraag de keuze voor een actieve dan wel passieve formulering maken. Dit identificerend tekstkenmerk lijkt dan ook zeer relevant voor manipulatie van de notie *afstand*. Het is te verwachten dat vmbo-examens minder passieven bevatten dan vwo-examens.

## 5 Onderzoeksofzet

De bespreking in sectie 4 maakt duidelijk dat de notie *afstand* goed operationaliseerbaar is, en dat er op basis van empirisch onderzoek concrete schrijfadvisieën te geven zijn voor het persoonlijk maken van teksten. Het is echter de vraag in hoeverre schrijvers in de huidige onderwijspraktijk de genoemde tekstkenmerken daadwerkelijk variëren wanneer ze teksten produceren voor verschillende niveaus. Door in een corpusonderzoek het taalgebruik in vmbo-examens voor de basisberoepsgerichte leerweg te vergelijken met dat in vwo-examens, hebben we vastgesteld in hoeverre de afstand tussen tekst en lezer verschilt per niveau. Daarnaast hebben we onderzocht of eventuele verschillen per niveau overschaduwed worden door verschillen per vak, door per niveau eindexamens van de vakken aardrijkskunde, biologie, economie en geschiedenis onder de loep te nemen. Verschillen in tijd (relevant bij geschiedenis) of plaats (aardrijkskunde) kunnen immers ook van invloed zijn op de afstand tussen tekst en lezer. In paragraaf 5.1 verantwoorden we de materiaalkeuze in ons onderzoek en in paragraaf 5.2 geven we aan hoe we bij de analyse te werk zijn gegaan.

**5.1 Materialen** In ons corpusonderzoek hebben we zestien eindexamens geanalyseerd: acht examens voor de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo (vmbo-bb) en acht examens voor het vwo (zie [www.examenblad.nl](http://www.examenblad.nl)). Binnen het voortgezet onderwijs liggen deze niveaus het verst uit elkaar en daarom kunnen we dus de grootste verschillen verwachten. Bij zowel het vmbo als het vwo is gekozen voor de papieren eindexamens 2008 en 2009 uit

het eerste tijdvak van de vakken aardrijkskunde, biologie, economie en geschiedenis. Dit zijn vakken die zowel op het vmbo als op het vwo aangeboden worden; bovendien staat bij deze examens niet de toetsing van taalvaardigheid centraal, maar is een goede taalvaardigheid wel van noodzakelijk belang. Dit is anders dan bij bijvoorbeeld een examen wiskunde of scheikunde, waar in vergelijking tot een examen aardrijkskunde of geschiedenis meer nadruk gelegd wordt op de vaardigheid in het werken met cijfers en formules. De zestien examens vormen samen een corpus van 562 vragen: 304 vmbo- en 258 vwo-vragen.

**5.2 Analysemethode** Per vraag heeft één beoordelaar onderzocht in hoeverre de drie besproken identificerende tekstkenmerken voorkomen. Afgaand op de indeling die de examenmakers zelf hebben aangebracht, varieerde het aantal vragen per examen van 27 tot 41. Het materiaal dat we per ‘vraag’ hebben geanalyseerd omvatte eventuele introductieteksten, de vraag zelf en in de meeste gevallen ook de antwoordalternatieven (aangezien de meeste vragen meerkeuzevragen betrof). De analyse was gericht op tekstuele informatie; eventuele cijfermatige data (bijvoorbeeld in de vorm van tabellen) of andersoortige gegevens (zoals afbeeldingen) hebben we buiten beschouwing gelaten. Introductieteksten bij een vraag en aanvullende tekstuele bronnen in kaders of aparte bijlagen zijn geanalyseerd als deel van de eerste vraag waar ze bij horen. Als leerlingen een bron bij meerdere vragen moesten raadplegen, is de inhoud van deze bron dus maar één keer geanalyseerd. Hieronder bespreken we de precieze werkwijze.

**5.2.1 Directe aansprekingen** Allereerst hebben we gekeken of de lezer direct wordt aangesproken in de vraag. Hierbij onderscheiden we – zoals Tabel 3 aangeeft – vier categorieën, die een toenemende afstand tot de lezer vertonen. Per vraag is gecodeerd wat de meest persoonlijke aanspreekvorm is die erin voorkomt.

Tabel 3: Categorieën bij de analyse van directe aansprekingen, met voorbeelden (ec = economie, bi = biologie, ak = aardrijkskunde)

Soort aanspreking	Voorbeeld
1. Directe aanspreking met <i>je, jij, jou(w)</i>	Met een aantal klasgenoten heb <i>je</i> ... (vr.33 bb-ec 2008)
2. Directe aanspreking met <i>we, wij, onze</i>	Als <i>we</i> over een oor praten... (vr.3 bb-bi 2009)
3. Directe aanspreking met <i>men</i>	Hierdoor hoopt <i>men</i> ... (vr.34 bb-ak 2009)
4. Geen directe aanspreking	n.v.t.

Directe aanspreking met *je/jij/jou/jouw* geeft de kleinste afstand tot de lezer. Aanspreking met *we/wij/onze* is nog steeds persoonlijk, maar wat minder direct, omdat de lezer zich dan als onderdeel van een groep moet zien. Dit geldt ook voor *men*, wat veel onpersoonlijker is, maar altijd nog minder afstandelijk dan helemaal geen directe aanspreking. In enkele gevallen werd uit de context duidelijk dat *jij* gebruikt is om te verwijzen naar een personage in de tekst. Deze gevallen zijn niet als persoonlijke aanspreking meegeteld. Ook persoonlijke aansprekingen in bronverwijzingen (In Tabel 3 zie *je*...) zijn in deze analyse buiten beschouwing gelaten, omdat bronverwijzingen aan een aparte analyse onderworpen zijn (zie 5.2.3).

5.2.2 *Personages* In een tweede analyse hebben we gekeken of er menselijke personages in de vraag voorkomen (ja/nee). Hierbij hebben we ons beperkt tot enkelvoudige verwijzingen naar mensen (dus geen landen, bedrijven, instanties of groepen personen) wanneer ze voorkwamen als grammaticaal onderwerp van de zin. *Frits Dekkers* in voorbeeld (8) is dus meegeteld als personage, maar *een mens* in voorbeeld (9) niet. In incidentele gevallen zoals (9) wordt het personage alleen genoemd, maar voert deze persoon geen handeling uit. De nadruk blijft hierdoor in elke zin van de vraag liggen op een niet-menselijk onderwerp, in dit geval de dwarsdoorsneden, waardoor de vraag geen aanknopingspunt biedt voor identificatie.

(8) Vraag 1 vmbo-economie 2009

Frits Dekkers is een paar jaar geleden een fietsenzaak begonnen in Winterswijk. Marketing is voor een bedrijf erg belangrijk. Frits is er dan ook zeer bewust mee bezig. (...) Om meer klanten te krijgen, heeft Frits een folder laten maken. Daarin staat een plattegrond waarop zijn bedrijf wordt aangegeven. Welke P van de marketingmix gebruikt Frits hier in zijn folder?

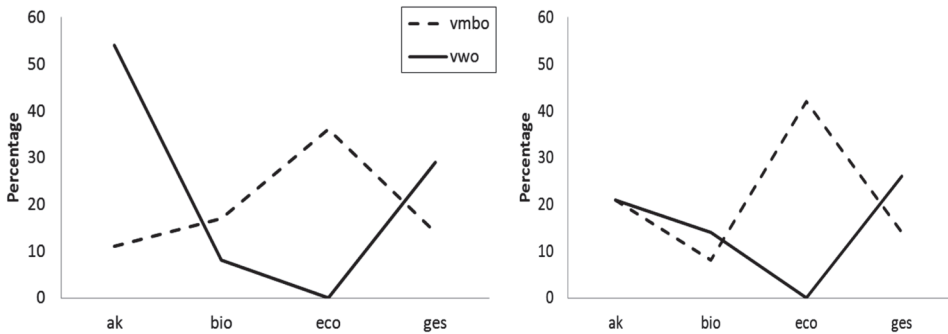
(9) Vraag 5 vmbo-biologie 2008

In de tekeningen zijn twee dwarsdoorsneden door het zenuwstelsel van een mens weergegeven. Op welke plaats in tekening Q kan de doorsnede van tekening P voorkomen?

5.2.3 *Passief taalgebruik in vragen en bronverwijzingen* In een derde analyseronde is per vraag geteld of er passieven in voorkomen, en zo ja hoeveel. Dit betreft varianten van de werkwoorden *worden* of *zijn* in combinatie met een transitief voltooid deelwoord. Omdat passieven vrij frequent in bronverwijzingen (*in Tabel 3 wordt X weergegeven*) voorkwamen en we – gezien het verschil in hoeveelheid informatie per vraag – het aantal passieven ook wilden relateren aan het aantal zinnen in een vraag, hebben we in een vervolganalyse de proportie (deel)zinnen met een passief in bronverwijzingen en in de rest van de vraag berekend. Hierbij zijn finiete (deel)zinnen en infinitiefconstructies (*om te-*, *door te-*zinnen) in vragen, bronnen en antwoordopties wel als zin meegerekend, maar zijn antwoordopties met louter een woordgroep (bijvoorbeeld een naamwoordgroep of voorzetselgroep) buiten beschouwing gelaten.

## 6 Resultaten

**6.1 Directe aansprekingen** Ons corpusonderzoek wijst uit dat examenopstellers hun lezers relatief weinig aanspreken: in de vmbo-examens gebeurt dit in 20,1% van de vragen en in vwo-examens wordt de lezer in 19,4% van de vragen aangesproken met (varianten van) *je*, *we* of *men*. *Men* komt in totaal slechts elf keer voor (waarvan twee keer in vmbo-examens); *we* in totaal 23 keer (waarvan drie keer in vwo-examens); de varianten van *je* zijn het frequentst, respectievelijk 38 in vmbo- en 39 in vwo-examens. Vanwege deze kleine aantallen directe aansprekingen is ervoor gekozen om de drie categorieën persoonlijke aansprekingen te clusteren tot *wel* direct aanspreken en deze af te zetten tegen de gevallen waarin de lezer *niet* direct wordt aangesproken (zie Figuur 1).



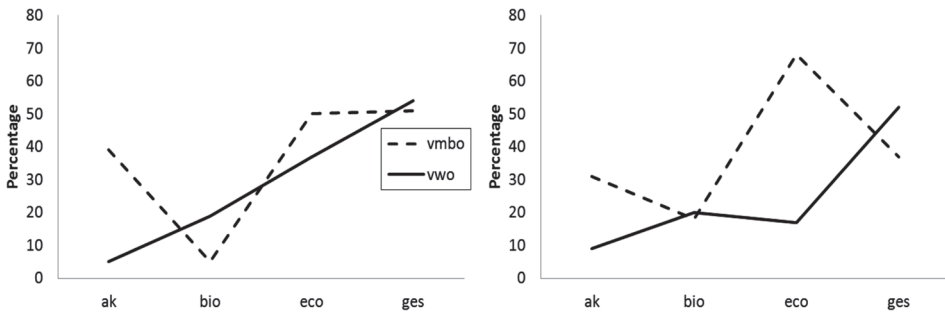
Figuur 1: Percentage vragen met directe aansprekingen per vak en niveau in 2008 (links) en 2009 (rechts)

Een driewegs-variantieanalyse op het aantal vragen met directe aansprekingen wijst uit dat er een driewegsinteractie is tussen vak, niveau en jaar ( $F(3,546) = 4,02; p = 0,008; \eta^2 = 0,02$ ). Daarnaast is er een hoofdeffect van vak ( $F(3,546) = 3,85; p = 0,01; \eta^2 = 0,02$ ) en een tweewegsinteractie tussen niveau en vak ( $F(3,546) = 17,33; p < 0,001; \eta^2 = 0,09$ ). Dit betekent dat er geen consistent verschil tussen de niveaus aan te wijzen is; de aanwezigheid van directe aansprekingen verschilt immers per vak en zelfs per jaar. Zo is het aantal vragen met een directe aanspreking bij biologie in beide jaren per niveau redelijk vergelijkbaar (schommelend tussen de 8 en 17%), terwijl het aardrijkskunde-examen in 2008 voor de vwo'ers ineens een uitschieter vertoont (54% van de vragen bevat hier een directe aanspreking, tegenover 20% in 2008).<sup>7</sup> Dit hoge percentage aansprekingen wordt voornamelijk veroorzaakt door de frequente aanwezigheid (elf in totaal) van de toelichtende zinnen in (10) en (11). In het 2009-examen komt alleen nog de variant in (11) voor, en dan slechts twee keer.

- (10) Je verklaring moet een situatiebeschrijving en een algemene regel bevatten.
- (11) Je uitleg moet een oorzaak-gevolg relatie (sic!) bevatten.

Het enige vak dat zich in lijn met onze verwachtingen gedraagt, is economie: in de vwo-examens van dit vak komt geen enkele directe aanspreking voor, terwijl de vmbo-examens juist relatief veel vragen met *je* of *we* bevatten (*men* komt hier niet voor). Concluderend kan gesteld worden dat examenopstellers dit identificerende tekstenmerk blijkbaar niet uitbuiten om de afstand tot de lezer systematisch te differentiëren naar niveau.

**6.2 Personages** Per vraag is gekeken naar de aanwezigheid van personages. Bij de examens van het vmbo wordt in 37,2% van de vragen minstens één personage opgevoerd; bij de vwo-examens gebeurt dat in 24,8% van de vragen. Bij de vmbo-examens betreft dit in 65% van de gevallen (73 van de 113 vragen) een verwijzing met een eigenaam (*Marc, Frits Dekkers, Churchill*); bij de vwo-examens gaat in 52% (31 van de 64 vragen) om een verwijzing met een zelfstandig naamwoord (*de auteur, een analist*). Figuur 2 geeft aan hoe de distributie van personages per vak en per niveau is.



Figuur 2: Percentage vragen met personages per vak en niveau in 2008 (links) en 2009 (rechts)

Een driewegs-Anova over het aantal vragen met een personage wijst uit dat er hoofdeffecten zijn van niveau ( $F(1,546) = 9,03; p = 0,003; \eta^2 = 0,02$ ) en vak ( $F(3,546) = 19,72; p < 0,001; \eta^2 = 0,10$ ). Daarnaast is er een tweewegsinteractie tussen niveau en vak ( $F(3,546) = 9,42; p < 0,001; \eta^2 = 0,05$ ) en een marginaal significante driewegsinteractie tussen niveau, vak en jaar ( $F(3,546) = 2,66; p = 0,047; \eta^2 = 0,01$ ). Aanvullende analyses per jaar en per vak laten zien dat de hoeveelheid personages bij het vak geschiedenis constant hoog is en niet verschilt tussen de niveaus en jaren. Dit is niet verwonderlijk, gezien het feit dat dit vak veel vragen stelt over belangrijke personen in de geschiedenis (*Churchill, Wilhelmina, Napoleon*) en/of onze staatsinrichting (*de koningin, de minister-president*).

Biologie vertoont ook geen significante verschillen, alleen zijn de aantallen personages bij dit vak constant laag. Weliswaar wordt er regelmatig gesproken over personen (meestal over personen die een bepaalde ziekte hebben of bij wie iets mankeert), maar daar wordt vaak in onbepaalde meervoudsvormen over gesproken (*sommige mensen, patiënten*). Vermoedelijk heeft hier de overweging meegespeeld dat leerlingen tijdens een examen niet emotioneel belast moeten worden doordat ze zich identificeren met mensen met ernstige ziektes. Als er al eigenamen in deze examens voorkomen, is dat bij personages die bijvoorbeeld lenzen willen aanschaffen (*Marloes*, vmbo-2009 vraag 11) of een gezonde kaassoort met niet teveel zout (*Joke*, vmbo-2008 vraag 3). Andere enkelvoudige verwijzingen naar personages betreffen doorgaans generieke verwijzingen (*een baby, een vrouw*).

Bij aardrijkskunde zijn er duidelijke niveaoverschillen in de verwachte richting waar te nemen: zowel in 2008 ( $t(52,5) = 3,84; p < 0,001$ ) als in 2009 ( $t(64,2) = 2,45; p = 0,02$ ) bevatten de vmbo-examens méér personages dan de vwo-examens (conform onze verwachting). Waar in de vwo-examens slechts bij uitzondering een personage voorkomt (*een eigenaar van een nieuw te vestigen glastuinbouwbedrijf twijfelt over zijn locatiekeuze*, vwo-2008 vraag 24), worden de grafieken, tabellen en kaarten in de vmbo-examens voortdurend door concrete personages bestudeerd (*Frans, Hamid en John bespreken tabel 3*, vmbo-2008 vraag 27), of zijn er personages die van mening verschillen over een situatie (*Annouk en Inez bekijken de kaart en doen naar aanleiding daarvan de volgende uitspraken...*, vmbo-2009 vraag 20). In de vwo-examens worden de gegevens *sec* gepresenteerd.

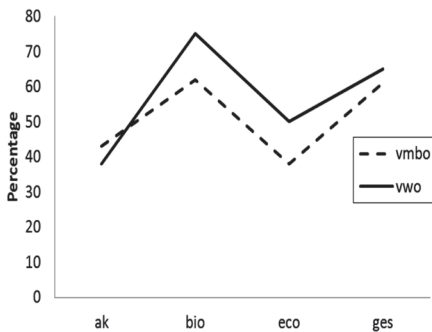
Bij economie is het verwachte verschil tussen de niveaus slechts in één jaargang waar te nemen, in het examen van 2009 ( $t(66,0) = 5,02; p < 0,001$ ). Weliswaar vertonen de vmbo-examens een constant hoge hoeveelheid personages (voornamelijk mensen met een eigen



bedrijf die met een eigenaam gepresenteerd worden en die in meerdere vragen terugkomen: *Thom*, de timmerman (2008 vraag 13-18); *Frits Dekkers*, de fietsenmaker (2009 vraag 1, 2, 4, 6, 7); *Jan van Buren*, de tulpenkweker (2009 vraag 21, 24-26)), maar in 2008 bevat ook het vwo-examen een relatief hoog aantal personages. Hier worden personages wel op een wat afstandelijker wijze geïntroduceerd: *een medewerker* van een politieke partij (vraag 5), *de auteur* van een artikel in een economisch tijdschrift (vraag 9), *een analist* van aandelen- en eurokoersen (vraag 14-16).

Al met al zijn de verschillen tussen de niveaus bij de aanwezigheid van personages in de verwachte richting, maar opnieuw valt te constateren dat de examenmakers dit tekstenmerk niet systematisch uitbuiten om het taalgebruik in examens te differentiëren naar niveau.

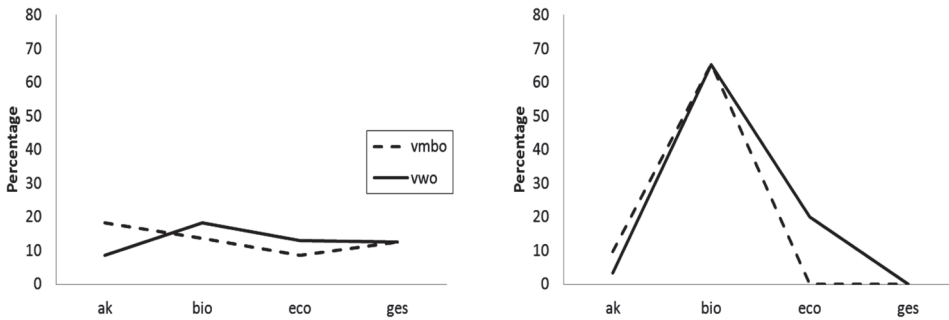
**6.3 Passief taalgebruik** In de examens voor het vmbo bevat 51% van de vragen een passief ( $sd = 0,50$ ); in de vwo-examens geldt dat voor 57% van de vragen ( $sd = 0,50$ ) per vraag. Het percentage vragen met een passief per niveau en vak is te zien in Figuur 3.



Figuur 3: *ercentage vragen met een passief per vak en niveau*

Een driewegs-variantieanalyse wijst uit dat het aantal vragen met een passief verschilt per vak ( $F(3,546) = 11,75$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,06$ ). Er is geen hoofdeffect van niveau en er zijn ook geen interactie-effecten. Een posthoc-Scheffétoets wijst uit het aantal vragen met een passief bij geschiedenis en biologie vergelijkbaar is ( $p = 0,87$ ), evenals dat bij aardrijkskunde en economie ( $p = 0,97$ ). Biologie en geschiedenis hebben relatief vaak een passief in de vraag (respectievelijk 68 en 63%), terwijl passieven bij aardrijkskunde en economie iets minder vaak voorkomen (respectievelijk 41 en 43%). Biologie en geschiedenis hebben dan ook meer vragen met een passief dan aardrijkskunde en economie ( $p$  in alle gevallen  $\leq 0,013$ ).

Worden deze resultaten gecorrigeerd voor het aantal deelzinnen per vraag en uitgesplitst naar passieven in zinnen met een bronverwijzing en passieven in de rest van de vraag, dan levert dat de resultaten in Figuur 4 op.



Figuur 4: Percentage zinnen met een passief in het vraaggedeelte (links) en in bronverwijzingen (rechts) per vak en niveau

Een driewegs-Anova laat zien dat er bij het percentage passiefzinnen in bronverwijzingen een hoofdeffect is van vak ( $F(3, 263) = 69,53; p < 0,001; \eta^2 = 0,44$ ) en dat er verder geen (interactie-)effecten zijn van niveau. Een posthoc-Scheffétoets wijst uit biologie meer passieven in bronverwijzingen heeft dan de andere drie vakken ( $p$  in alle gevallen  $< 0,001$ ), terwijl het percentage passiefzinnen bij de overige vakken onderling niet verschilt ( $p$  overall  $\geq 0,54$ ).

In de biologie-examens wordt overwegend gekozen voor een bronverwijzing met een passief (*In onderstaande afbeelding is een bovenaanzicht van de grote hersenen weergegeven*, vwo 2008 vraag 8), ongeacht onderwijsniveau. Bij geschiedenis daarentegen ontbreken passieven volledig, omdat toetsconstructeurs een gebiedende wijs kiezen (*Gebruik bron 1*, vwo 2008 vraag 3) of niet eens een complete zin formuleren om te verwijzen naar bronnen (*Uit een brief van een gemeentebestuur*, vmbo 2008 vraag 25). Bij aardrijkskunde komen eveneens veel imperatieven voor, maar wordt in de vmbo-examens nog een andere strategie gehanteerd: hier worden bronnen vaak geïntroduceerd vanuit het perspectief van personages in de vraag (*Frans, Hamid en John bespreken tabel 3*, vmbo 2008 vraag 27).

In de economie-examens is het lage percentage passieven in bronverwijzingen te verklaren vanuit het feit dat examenmakers een sterke voorkeur hebben voor onpersoonlijke constructies (*De veronderstellingen en de resultaten daarvan staan in de tabel*, vwo 2008 vraag 9; *Hieronder staan twee uitspraken*, vmbo 2008 vraag 20).

Bij het percentage passieven in de rest van de vraag valt een interactie-effect van vak en niveau waar te nemen ( $F(3, 546) = 4,37; p = 0,005; \eta^2 = 0,02$ ). Bij aardrijkskunde hebben de vmbo-vragen opmerkelijk genoeg een hoger percentage zinnen met een passief dan de vwo-vragen ( $t(108,8) = 2,56; p = 0,01$ ). Bij de overige vakken is er geen systematisch verschil tussen de niveaus.

Ook bij het percentage passiefzinnen valt dus te concluderen dat examenmakers per vak heel verschillend te werk gaan en dat er niet systematisch gedifferentieerd wordt in de afstand van vmbo- en vwo-examens.

## 7 Conclusie en discussie

De invoering van het *Referentiekader Nederlandse taal en rekenen* biedt kansen en mogelijkheden om hernieuwd te kijken naar de manier waarop teksten in lesboeken qua moeilijkheid

gedifferentieerd kunnen worden naar onderwijsniveau. Educatieve uitgevers en toetsconstructeurs die hierbij volgens evidence-based schrijfadviezen te werk willen gaan, staan echter grotendeels met lege handen. Zo is er voorbij het basisonderwijs nauwelijks onderzoek gedaan naar effecten van *leveling* op het tekstbegrip van leerlingen. Belangrijker is dat er voor schrijfadviezen over de toepassing van concrete tekstkenmerken tot nu relatief weinig empirisch onderzoek gedaan is naar effecten daarvan op het tekstbegrip; dat geldt zowel voor lezers in het algemeen als voor de doelgroep middelbare scholieren. Hier is dus werk aan de winkel voor onderzoekers op het terrein van de taalbeheersing. De bandbreedte van variatie in tekstkenmerken moet hierbij nader onder de loep genomen worden; zo lijken strikte eisen zonder mogelijkheid tot variatie ‘gebruik zinnen van maximaal 10 woorden’ wenselijk noch bruikbaar voor tekstschrijvers voor het middelbaar onderwijs.

In een poging om de bruikbaarheid van de notie *afstand* – voorgesteld door de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen – vast te stellen, hebben we via een literatuurstudie laten zien dat hier meerdere tekstkenmerken aan gekoppeld kunnen worden waarvoor uit experimenteel onderzoek ook valt op te maken dat er effecten op tekstbegrip te verwachten zijn. Met een kwantitatief corpusonderzoek naar zestien examens hebben we achterhaald in hoeverre er op dit moment al volgens deze notie gedifferentieerd wordt naar *afstand* in vmbo- en vwo-examens. De resultaten wijzen uit dat het niet simpelweg te zeggen is dat vmbo-examens een kleinere afstand tot de lezer hebben dan vwo-examens; de aanwezigheid van afstandsverkleinende tekstkenmerken (directe aansprekingen van de lezer, aanwezigheid van personages, vermijden van passieven) verschilt hiervoor te veel per vak en soms zelfs per examenjaar. Zo komen bij het vak biologie in vergelijking tot de andere vakken minder personages voor, minder personages met een eigennaam en wordt minder vaak op een persoonlijke manier naar bronnen verwezen. Een verklaring hiervoor kan niet zijn dat examenmakers liever geen emotioneel geladen onderwerpen als ziektes koppelen aan concrete personages.

De mate waarin afstandsverkleinende, identificerende tekstkenmerken in examens aanwezig zijn, verschilt regelmatig per vak. Dit wijst erop dat er op dit punt geen eenduidig beleid gehanteerd wordt, met als gevolg dat examenmakers van de verschillende vakken deze kenmerken verschillend toepassen. Examenmakers kunnen ook een verscheidenheid aan linguïstische middelen inzetten om lezers op bronnen zoals tabellen, figuren, omkaderde teksten en bijlagen te attenderen. Ook hierin zijn blijkbaar geen richtlijnen voor het gebruik van identificerende tekstkenmerken aanwezig: persoonlijke, actieve en passieve verwijzingen worden door elkaar gebruikt. Toch is het goed denkbaar om een oplopende schaal van afstand in bronverwijzingen te construeren. Tabel 4 geeft een overzicht van de soorten bronverwijzingen die hierbij onderscheiden zouden kunnen worden.

*Tabel 4: Categorieën bij de analyse van de bronverwijzingen, met voorbeelden*

<b>Soort bronverwijzing</b>	<b>Voorbeeld</b>
1. Directe aanspreking	In Tabel 3 zie je X.
2. Gebiedende wijs	Zie Tabel 3.
3. Personage	Nathan bekijkt Tabel 3.
4. Actief en onpersoonlijk	In Tabel 3 staat X.
5. Passief	In Tabel 3 wordt X weergegeven.
6. Naamwoordgroep	(Uit) Een bron over X.

De zes soorten vertonen een toenemende afstand tot de lezer. De afstand tot de lezer is het kleinst wanneer de lezer direct aangesproken wordt en iets groter wanneer hij geïnstrueerd wordt. De afstand tot de lezer is wat groter als de bron geïntroduceerd wordt door middel van een personage dat iets met deze bron doet, zoals in de zin *Nathan bekijkt Tabel 3*. In dit geval kan de lezer zich met het genoemde personage identificeren, waardoor een grotere betrokkenheid ontstaat dan bij categorie 4, 5 en 6, waar helemaal geen personage voorkomt. Hierbij veronderstellen we dat actieve varianten van bronverwijzingen een kleinere afstand creëren dan passieve, en dat bronverwijzingen zonder werkwoord het meest onpersoonlijk en daarmee het meest afstandelijk zijn. Empirisch onderzoek naar deze classificatie kan hier meer helderheid over verschaffen.

Er is nog weinig eerder onderzoek gedaan naar de leesbaarheid van examenvragen. Hierdoor moesten we ons bij de keuze van potentiële afstandsverkleinende en daarmee leesbaarheidsverhogende factoren voornamelijk baseren op onderzoeken naar studieteksten in schoolboeken. Studieteksten hebben echter een ander doel en een andere lengte dan examenvragen, waardoor het niet gezegd is dat identificerende tekstkenmerken bij studieteksten exact hetzelfde effect op tekstbegrip hebben als bij examenvragen. Wel is duidelijk dat de drie besproken identificerende kenmerken bruikbaar zijn voor de operationalisatie van het begrip afstand.

Al met al zijn er volop kansen om educatieve uitgevers en examenmakers op termijn te voorzien van evidence-based schrijfadviezen die hen helpen om *leveling* toe te passen in hun keuze van onderwijsteksten. We pleiten daarom nogmaals voor empirisch onderzoek ter onderbouwing van claims over effecten van specifieke kenmerken, zowel in isolatie als in combinatie met andere tekstkenmerken. Dergelijk onderzoek kan resulteren in bruikbare, evidence-based schrijfadviezen, wat voorkomt dat schrijvers van lesmaterialen louter op hun intuïtie moeten afgaan (met eventuele nadelige gevolgen van dien; zie Land, 2009) of zonder enige vorm van onderbouwing simpelweg beweren dat een tekst op bijvoorbeeld niveau 2F geschreven is.

Met onze bespreking van de mogelijkheden voor *leveling* willen we niet zeggen dat educatieve uitgevers voortaan alleen nog maar versimpelde teksten moeten aanbieden, daarmee het eindniveau van leerlingen verlagend. Het streven moet blijven dat leerlingen gaandeweg met steeds moeilijkere en abstracte teksten kunnen omgaan. Alleen daarmee maken leerlingen zich gaandeweg de ‘academische taal’ eigen die nodig is om teksten te lezen die op een generaliserende, wat meer afstandelijke manier geschreven zijn (zie Schleppegrell, 2004; Snow & Uccelli, 2009). En alleen daarmee worden ze goed voorbereid om functioneel geletterd op de arbeidsmarkt te verschijnen.

## Noten

- 1 Dit werk voert deels terug op de Masterscriptie van de tweede auteur (Holtermann, 2010). We danken Lotte van Milligen (2011) en Nannie Burggraaf voor hun bijdragen aan het in kaart brengen van de voorlopers van het *Referentiekader Taal*.
- 2 In het 2006-document werden niet alle hoofdstukken van het CEFR vertaald. Omdat hier wel behoefte aan was, publiceerde de Nederlandse Taalunie in 2008 een nieuwe versie waarin wel alle hoofdstukken en bijlagen uit de oorspronkelijke tekst vertaald zijn. In dit artikel verwijzen wij daarom naar de 2008-versie.

## Doorlopende leerlijnen: implicaties voor leveling van leer- en examenteksten voor het middelbaar onderwijs

- 3 In de praktijk wordt de soep minder heet gegeten dan zij geschonken wordt: de EDL heeft de fundamentele kwaliteit gedefinieerd als 'het niveau van een vaardigheid zoals tenminste 75% van de leerlingen die nu waarschijnlijk beheerst. Stel dat het om de vaardigheid gaat om open lettergrepen goed te spellen (*maan-manen*) die als niveau 1F geldt, dan wil dat zeggen dat 75% van de leerlingen die betreffende regel voor de werkwoordspelling goed beheerst. Die norm is dan vastgesteld op basis van toetsgegevens, waaruit blijkt dat 75% van de leerlingen eind groep 8 geen fouten maakt. Dat betekent ook dat 25% van de leerlingen nog niet zover is: die groep behoeft extra aandacht in het vervolgonderwijs om die regel toch te leren beheersen' (EDL, 2008a, p. 25).
- 4 De EDL onderscheidt voor de complexiteit van taaltaken daarnaast bijvoorbeeld de aard van de opdrachtssituatie (de aard en lengte van de opdracht en de mate van zelfstandigheid waarmee deze moet worden uitgevoerd) en de mate waarin en het niveau waarop taalgebruikers kunnen/moeten reflecteren.
- 5 Een ander middel is het omschrijven van vage en abstracte constructies en begrippen (Sadoski, 2001). Uit onderzoek blijkt dat lezers concreet omschreven termen beter onthouden dan abstracte constructies (Goetz & Sadoski, 1995).
- 6 Zie Wagner (2012) voor suggesties om zelfs de *ik*-vorm te gebruiken in wiskunde-opgaven. Zoals een anonieme reviewer terecht opmerkt, haakt de thematiek van persoonskeuze in een opgave in op een groter probleem, dat van construct-irrelevante variantie (Messick 1989, 1994), waardoor sommige groepen leerlingen mogelijk betere scores halen dan andere en er dus mogelijk een *bias* ontstaat. Aangezien we een eerste verkenning op dit terrein uitvoeren, laten we dit probleem hier verder buiten beschouwing.
- 7 Uit aanvullende tweeweg-variantieanalyses per vak blijkt dan ook dat er voor biologie geen interactie-effect is van niveau en jaar ( $F(1,149) = 2,25; p = 0,14$ ). Bij aardrijkskunde is er zowel een hoofdeffect van niveau ( $F(1,144) = 10,23; p = 0,002; \eta^2 = 0,07$ ) als een interactie-effect van niveau en jaar ( $F(1,144) = 10,16; p = 0,002; \eta^2 = 0,07$ ). Deze aanvullende analyses maken ook duidelijk dat er verder alleen bij het vak economie nog een significant effect is: een hoofdeffect van niveau ( $F(1,130) = 37,49; p < 0,001; \eta^2 = 0,22$ ).

## Bibliografie

- Anderson, M.D. (1982). Allocation of attention during reading. In: A. Flammer & W. Kintsch (Red.), *Discourse Processing* (pp. 287-299). Amsterdam: North Holland.
- Andringa, E. (1996). Effects of narrative distance on readers emotional involvement and response. *Poetics*, 23, 431-452.
- Asbreuk, H., & Moor, A. de (2007). *Basisboek journalistiek schrijven voor krant, tijdschrift en web*. Houten: Wolters-Noordhoff.
- Bal, M. (1990). *De theorie van vertellen en verhalen: inleiding in de narratologie* (5<sup>e</sup> volledig herziene druk). Muiderberg: Coutinho.
- Baynham, M. (1996). Direct speech: what's it doing in non-narrative discourse? *Journal of Pragmatics*, 25/1, 61-81.
- Beck, I.L., McKeown, M.G., & Worthy, J. (1995). Giving a text voice can improve students' understanding. *Reading Research Quarterly*, 30/2, 220-238.
- Bohnen, E., Jansen, F., Kuijpers, C., Thijssen, R., Schot, I., & Stockmann, W. (2007). *Raamwerk Nederlands; Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij*. 's-Hertogenbosch: CINOP. Online beschikbaar: <http://cinop.brengtlerentotleven.nl/downloads/publicaties/A00452.pdf>.
- Bosman, H. (2009). *Naamwoordstijl of werkwoordstijl? Een experimenteel onderzoek naar beoordelingsverschillen tussen twee schrijfstijlen* (MA-scriptie Communicatie- en Informatiewetenschappen, Katholieke Universiteit Tilburg). Online beschikbaar: <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=97111>.
- Bostian, L.R. (1983). How active, passive and nominal styles affect readability of science writing. *Journalism Quarterly*, 60, 635-640.

- Brabham, E.G., & Villaume, S.K. (2002). Leveled text: the good and the bad news. *The Reading Teacher*, 55/5, 438-441.
- Braet, A. (1985). *Taaldaden I: een leergang schriftelijke taalbeheersing*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven vwo, havo, vmbo (2009). *Examen en werkelijkheid. Van CEVO naar College voor Examens*. Jaarverslag 2009. [http://www.cve.nl/document/examen\\_en\\_werkelijkheid\\_van\\_cevo/f=/examen\\_werkelijkheid\\_cevo\\_jaarverslag2009.pdf](http://www.cve.nl/document/examen_en_werkelijkheid_van_cevo/f=/examen_werkelijkheid_cevo_jaarverslag2009.pdf).
- Clay, 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 (Red.), *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 206-222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cornelis, L.H. (1997). *Passive and perspective*. (Proefschrift Universiteit Utrecht.) Amsterdam/Atlanta: Rodopi.
- Cunningham, J.W., Spadorcia, S.A., Erickson, K.A., Koppenhaver, D.A., Sturm, J.M., & Yoder, D.E. (2005). Investigating the instructional supportiveness of leveled texts. *Reading Research Quarterly*, 40/4, 401-427.
- d'Ailly, H.H., Murray, H.G., & Corkill, A. (1995). Cognitive effects of self-referencing. *Contemporary educational psychology*, 20, 22-113.
- Dijkstra, K., Zwaan, R.A., Graesser, A.C., & Magliano, J.P. (1994). Character and reader emotions in literary texts. *Poetics*, 23, 139-157.
- Dzaldov, B.S., & Peterson, S. (2005). Book leveling and readers. *The Reading Teacher*, 59/3, 222-229. doi:10.1598/RT.59.3.2
- Evers-Veemeul, J., & Sanders, T. (2009). Zeg het in jip-en-janneke taal. Begrijpelijk schrijven in de geest van Annie M.G. Schmidt. *Onze Taal*, 78(9), 244-246
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008a). *Over de drempels met taal en rekenen*. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. Enschede: SLO. Online beschikbaar: <http://www.slo.nl/nieuws/dll/>.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008b). *Over de drempels met taal*. De niveaus voor de taalvaardigheid. Enschede: SLO. Online beschikbaar: <http://www.slo.nl/nieuws/dll/>.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2009a). *Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO. Online beschikbaar: [http://taaluniversum.org/onderwijs/spelling/downloads/over\\_de\\_drempels\\_met\\_taal\\_en\\_rekenen\\_een\\_nadere\\_beschouwing.pdf](http://taaluniversum.org/onderwijs/spelling/downloads/over_de_drempels_met_taal_en_rekenen_een_nadere_beschouwing.pdf).
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2009b). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Enschede: SLO. Online beschikbaar: <http://www.taalenrekenen.nl/downloads/referentiekader-taal-en-rekenen-referentieniveaus.pdf>.
- Fry, E. (2009). Readability: Insights, sidelights, and hindsights. In: J.V. Hoffinan & Y.M. Goodman (Red.), *Changing literacies for changing times: an historical perspective on the future of reading research, public policy, and classroom practices* (pp. 174-185). New York: Routledge.
- Glasswell, K., & Ford, M.P. (2010). Teaching flexibility with leveled texts: more power from your reading block. *The Reading Teacher*, 64/1, 57-60.
- Goetz, E.T., & Sadoski, M. (1995). Commentary: the perils of seduction: distracting details or incomprehensible abstractions? *Reading Research Quarterly*, 30/5, 500-511.
- Graaf, A. de, Sanders, J., Beentjes, H., & Hoeken, H. (2007). De rol van identificatie in narratieve overtuiging. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 29/3, 237-250.
- Graesser, A.C., McNamara, D.S., & Kulikowich, J.M. (2011). Coh-Metrix: Providing multilevel analyses of text characteristics. *Educational Researcher*, 40/5, 223-234.
- Guldmond, I. (2003). *Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten. Een verkennend onderzoek naar het verband tussen leesplezier en identificatiemogelijkheden bij veertienjarigen in het beroepsonderwijs in Nederland en Vlaanderen*. Amsterdam: Stichting Lezen.

## **Doorlopende leerlijnen: implicaties voor leveling van leer- en examenteksten voor het middelbaar onderwijs**

- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549–571.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13/3, 191–209.
- Holtermann, M. (2010). *De leesbaarheid van examenvragen. Een kwantitatief corpusonderzoek naar de notie afstand in vmbo- en vwo-examens* (Masterscriptie Communicatiestudies, Universiteit Utrecht.) Online beschikbaar: <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2010-0727-200155/De%20leesbaarheid%20van%20examenvragen%20-%20Holtermann%20M.pdf>.
- Hustinx, L., & Smits, A. (2006). Meegevoerd in de narratieve wereld: de invloed van het verhaalperspectief op de aandacht, emoties en overtuigingen van de lezer. In: H. Hoeken, B. Hendriks & P.J. Schellens (Red.), *Studies in taalbeheersing* 2 (pp. 132-143). Assen: Van Gorcum.
- Inspectie van het Onderwijs (2007). *De staat van het onderwijs; Onderwijsverslag 2005/2006*. Online beschikbaar: <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/Onderwijsverslag+2005-2006.html>.
- Kerkhof, A. van de, & Bonset, H. (2010). *Nederlands vwo. Syllabus centraal examen 2012*. Utrecht: College voor Examens.
- Kraf, R.L., & Pander Maat, H.L.W. (2009). Leesbaarheidsonderzoek: oude problemen, nieuwe kansen. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 31/2, 97–123.
- Land, J.F.H. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen* (Proefschrift Universiteit Utrecht). Delft: Eburon.
- Land, J.F.H., Sanders, T. Lentz, L., & Bergh, H. van den (2002). *Tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo. Welke tekstkenmerken dragen bij aan de kwaliteit van studieboekteksten?* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Litjens, P., & Kuijpers, C. (2010). *Referentieniveaus taal en rekenen in het mbo: een vergelijking op hoofdlijnen*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- McTigue, E.M., & Slough, S.W. (2010). Student-accessible science texts: Elements of design. *Reading Psychology*, 31/3, 213–227.
- Messick, S. (1989). Validity. In: Linn, R.L. (Red.), *Educational Measurement* (pp. 13-103). New York: American Council on Education and Macmillan.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 23/2, 13–23.
- Milligen, L. van (2011). *Teksten met taalniveaus. Een onderzoek naar differentiatie van de complexiteit van educatieve teksten* (Masterscriptie Communicatiestudies, Universiteit Utrecht). Online beschikbaar: <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2012-0213-200726/Masterthesis%20Lotte%20van%20Milligen.pdf>.
- Nederlandse Taalunie (2008). *Gemeenschappelijk Europees referentiekader voor moderne vreemde talen: leren, onderwijzen, beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie. Online beschikbaar: [http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/gemeenschappelijk\\_europees\\_referentiekader/gemeenschappelijk\\_europees\\_referentiekader.pdf](http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/gemeenschappelijk_europees_referentiekader.pdf).
- Nederlandse Taalunie (2010). *Lijdende vorm (passief)*. <http://taaladvies.net/taal/advies/vraag/502/>.
- Oakland, T., & Lane, H.B. (2004). Language, reading, and readability formulas: Implications for developing and adapting tests. *International Journal of Testing*, 4/3, 239–252.
- Onrust, M., Verhagen, A., & Doeve, R. (1993). *Formuleren*. Houten/Zaventum: Bohn Staleu van Loghum.
- Peer, W. van, & Pander Maat, H. (1996). Perspectivation and sympathy: effects of narrative point of view. *Advances in Discourse Processes*, 52, 143–154.
- Peer, W. van, & Tielemans, J. (1984). *Instrumentaal. Fundamenten en modellen voor moedertaalonderwijs*. Deel 1 Fundamenten. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Renkema, J. (2005). *Schrijfwijzer compact*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Sadoski, M. (2001). Resolving the effects of Concreteness on interest, comprehension, and learning important ideas from text. *Educational Psychology Review*, 3, 263–281.

- Sadoski, M., Goetz, E.T., & Maximo, R. (2000). Engaging Text: Effect of concreteness on comprehensibility, Interest, and recall in four text types. *Journal of Educational Psychology*, 92/1, 85-95.
- Sanders, J.M. (1994). *Perspective in narrative discourse* (Proefschrift 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*. London: Lawrence Erlbaum.
- Schram, D.H. (1985). *Norm en normdoorbreking. Empirisch onderzoek naar de receptie van literaire teksten voorafgegaan door een overzicht van theoretisch opvattingen met betrekking tot de functie van literatuur* (Proefschrift Vrije Universiteit van Amsterdam).
- Schram, D.H. (2002). Moeilijke tekst en moeilijke lezer? In: A. Raukema, D. Schram, & C. Stalpers (Red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jong volwassenen* (pp. 106-119). Amsterdam: Stichting Lezen.
- Segal, E.M., Miller, G., Hosenfeld, C., Mendelsohn, A., Russell, W., Julian, J., e.a. (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, Evers-Vermeul, J., & T. Sanders (2013). Omdat het schrijven van studieteksten en toetsvragen niet eenvoudig is. Effectieve opbouw en presentatie van studiematerialen. *De Cascade, Tijdschrift voor onderwijs, onderzoek & ontwikkeling*, 10/1, 17-20.
- Snow, C.E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In D.R. Olson & N. Torrance (Red.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). New York: Cambridge University Press.
- Spooren, W., Mulder, M., & Hoeken, H. (1998). The role of interest and text structure in professional reading. *Journal of Research in Reading*, 21/2, 109-120.
- Staphorsius, G. (1994). *Leesbaarheid en leesvaardigheid. De ontwikkeling van een domeingericht meetinstrument*. Arnhem: Cito.
- Szymuziak, K., & Sibberson, F. (2001). *Beyond leveled books: Supporting transitional readers in grades 2-5*. Portland, ME: Stenhouse.
- Vliet, H. van (1991). *De schone schijn: Een analyse van psychologische processen in de beleving van fictionaliteit en werkelijkheid bij theatrale produkten* (Proefschrift Universiteit Utrecht).
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole (vert.), *Mind in society* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, D. (2012). Opening mathematics texts: Resisting the seduction. *Educational Studies in Mathematics*, 80/1-2, 153-169. doi: 10.1007/s10649-011-9372-8.
- Weaver, B.M. (2000). *Leveling books K-6: Matching readers to text*. Newark, DE: International Reading Association.
- White, S. (2011). *Understanding adult functional literacy; Connecting text features, task demands, and respondent skills*. New York/London: Routledge.
- Wilschut, A., Straaten, D. van, & Riessen, M. van (2004). *Geschiedenisdidactiek, handboek voor de vakdocent*. Bussum: Coutinho.