



Radboud Universiteit Nijmegen

Sterk schrijfadvis voor zwakke lezers?

Een onderzoek naar het effect van naamwoordstijl, opleidingsniveau en leesmotivatie op tekstbegrip

Student:	Justin Muis
Studentnummer:	S4394909
Opleiding:	MA Communicatie & Beïnvloeding
Begeleider:	Prof. dr. W. Spooren
Tweede beoordelaar:	dr. F.W.P. van der Slik
Datum:	20 juni 2019



Radboud Universiteit Nijmegen

Strong writing advice for weak readers?

A study into the effects of nominalisations, level of education and reading motivation on text comprehension

Student: Justin Muis
Student registration number: S4394909
Education: MA Communicatie & Beïnvloeding
Supervisor: Prof. Dr. W. Spooren
Second assessor: Dr. F.W.P. van der Slik
Date: June 20th 2019

Voorwoord

Voor u ligt de scriptie ‘Sterk schrijfadvis voor zwakke lezers? Een onderzoek naar het effect van naamwoordstijl en leesmotivatie op tekstbegrip van zwakke en sterke lezers’. Ik heb deze scriptie gemaakt in het kader van mijn masteropleiding Communicatie & Beïnvloeding aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Van februari 2018 tot en met januari 2019 ben ik bezig geweest met het voorbereiden en uitvoeren van het onderzoek, het werven van respondenten en de verslaglegging van deze scriptie.

Mijn dank gaat uit naar prof. dr. Wilbert Spooren. Zonder zijn onvermoeibare inzet als mijn begeleider, zijn expertise op het gebied van tekstbegrip, informatieverwerking en verschillende vormen van onderzoek daarnaar en zijn onuitputbare geduld, was deze scriptie nooit op deze manier tot stand gekomen.

Justin Muis

Nijmegen, 20 juni 2019

Samenvatting

Lezen is een ingewikkeld cognitief proces, zeker voor de ruim 2 miljoen laaggeletterde Nederlanders die als gevolg van hun laaggeletterdheid moeite hebben om mee te kunnen doen in de maatschappij. Zwakke lezers blijken als gevolg van hun beperkte leesvaardigheden bovendien vaak ongemotiveerd om te lezen, wat ook weer negatieve effecten heeft op hun tekstbegrip. Dit tekstbegrip kan op verschillende cognitieve niveaus, respectievelijk: oppervlakte-, tekstbase- en situatiemodelniveau (Kintsch, 1988; Kintsch et al., 1993), tot stand komen.

Om teksten begrijpelijker te maken bestaan er tal van schrijfadvisen. Onderzoeken naar de effecten van die adviezen laten tegenstrijdige resultaten zien. In dit onderzoek is geprobeerd een antwoord te vinden op de vraag in hoeverre opleidingsniveau, leesmotivatie en naamwoordstijl, invloed hebben op het tekstbegrip. 62 respondenten deden mee aan een experiment waarbij ze vragen beantwoordden over tien korte nieuwsberichten van teletekst. Uit de resultaten is gebleken dat teksten met naamwoordstijl tot beter tekstbegrip op het niveau van tekstbase leiden dan teksten zonder naamwoordstijl. Op situatiemodelniveau maakte dat niet uit. Daarnaast bleek een significant verschil in tekstbegrip tussen hoogopgeleide studenten en laagopgeleide studenten. Ook bleken studenten met een hoge leesmotivatie teksten op zowel tekstbase- als situatiemodelniveau beter te begrijpen dan studenten met een lage leesmotivatie. Toekomstig onderzoek zou zich kunnen focussen op wat de oorzaak is van deze verschillen tussen opleidingsniveaus op tekstbegrip. Studenten op de lagere opleidingsniveaus zouden er baat bij kunnen hebben om betere vaardigheden en meer plezier in lezen te ontwikkelen (of terug te krijgen), zodat ze teksten beter begrijpen.

Aanleiding

Anno 2018 worden we misschien wel meer dan ooit geconfronteerd met tekst, zowel offline in bijvoorbeeld kranten, medische bijsluiters en (studie)boeken, als online op sociale media. Tegelijkertijd hebben ruim 2,5 miljoen mensen in Nederland moeite met lezen, schrijven en/of rekenen (Sollie, 2015). Van meer dan de helft van hen is het lees- en schrijfvaardigheid beneden eindniveau vmbo, waardoor ze een grote kans hebben op achterstand in de maatschappij (Algemene Rekenkamer, 2016). Laaggeletterden zouden vaker werkloos zijn, verdienen maar weinig als ze wél een baan hebben en doen vaker een beroep op gezondheidszorg. Laaggeletterdheid kost de Nederlandse samenleving daardoor ruim 1 miljard euro (NOS, 2017; Stichting Lezen en Schrijven, 2017) en vormt dus een groot maatschappelijk probleem.

Om deze grote groep mensen enigszins tegemoet te komen, is bijvoorbeeld het Regeerakkoord 2017 aangeboden in ‘eenvoudige taal’. “In vier pagina’s zien zo ook mensen die moeite hebben met lezen, de belangrijkste punten uit het akkoord” (Stichting Lezen en Schrijven, 2017), dat overigens uit liefst 70 pagina’s bestaat. De vraag is echter wat ‘eenvoudige taal’ dan precies is: dat wordt in het bericht en in het eenvoudige Regeerakkoord niet duidelijk gemaakt, maar verdient wel degelijk aandacht in het ontwerpen van teksten, zeker als ook laaggeletterden in staat moeten zijn de inhoud ervan te begrijpen. Dit onderzoek richt zich daarom op de vraag in hoeverre tekstinhoudelijke kenmerken en kenmerken van de lezer invloed hebben op het begrip van de tekst door laaggeletterden.

Lezerskenmerken en tekstbegrip

Een voldoende mate van geletterdheid betekent dat men in staat moet zijn om door middel van lezen en schrijven nieuwe kennis te vergaren, problemen op te lossen en beslissingen te nemen in tal van situaties (Goldman, 2012). Laaggeletterden blijken onvoldoende in staat om mee te doen in de maatschappij, niet te kunnen voorzien in hun gezondheidsbehoeften of zelfs te participeren op de arbeidsmarkt (Goldman, 2012; Van Ee & Van den Muijsenbergh, 2017).

Onderzoek naar geletterdheid op verschillende vlakken is nog altijd in opkomst, bijvoorbeeld in de gezondheidszorg (Goldman, 2012; Van Ee & Van den Muijsenbergh, 2017). Hoewel er wisselende resultaten worden gevonden, wordt er toch aangenomen dat er een verband is tussen laaggeletterdheid en (sterk) nadelig gezondheidsgedrag (DeWalt & Hink, 2009). Bovendien gaan laaggeletterden vaker naar de huisarts met gezondheidsklachten (Van Ee & Van den Muijsenbergh, 2017).

Maar dit probleem is tweeledig. Tekstbegrip hangt niet alleen af van lezerskenmerken, zoals (mate van) geletterdheid of leesplezier. Ook de (mate van) leesbaarheid van (online) teksten kan nadelige gevolgen hebben voor het uiteindelijke tekstbegrip. Onderzoek van Cheng en Dunn (2015) laat bijvoorbeeld zien dat online gezondheidsinformatie als fors ingewikkelder wordt beschouwd dan wat door het verantwoordelijke overheidsorgaan (South Australian Health) wordt geadviseerd voor de gemiddelde lezer. Het stimuleren van de geletterdheid van de bevolking op het gebied van gezondheidsinformatie en het versimpelen van gezondheidsinformatie kan helpen om het ziektebeheer en de efficiëntie van de gezondheidszorg te verbeteren (Cheng & Dunn, 2015).

Op de relatie tussen tekstbegrip en tekstkenmerken wordt later dieper ingegaan. We mogen aannemen dat geletterdheid een zeer belangrijk aspect in het leven is, waarbij mee kunnen doen in de maatschappij uitgangspunt is. Ook kunnen we opmaken dat geletterd zijn in de eerste plaats betekent dat men in staat is om (voldoende) te lezen en schrijven, maar ook dat men bepaalde kennis van zaken heeft van zeer uiteenlopende dingen, waaronder gezondheid en gezondheidszorg.

Het onderwijs in Nederland is - vanzelfsprekend wellicht – erop gericht om de geletterdheid van leerlingen te verbeteren. Daarbij staat taalonderwijs centraal. Uit onderzoek is gebleken dat Nederlandse leerkrachten meer tijd aan taalles of andere taalactiviteiten besteden dan leerkrachten in andere landen (Gubbels, Netten & Verhoeven, 2017).

In hoeverre leerlingen een tekst (voldoende) begrijpen, wordt vastgesteld aan de hand van hun scores/prestaties op leestoetsen. De gemiddelde leesvaardigheidsscores van Nederlandse leerlingen lagen in 2016 ver boven het internationale gemiddelde. Tegelijkertijd neemt het aantal leerlingen dat “remediërend leesonderwijs”, dat wil zeggen: onderwijs dat erop gericht is om leesproblemen te verhelpen, nodig heeft de laatste jaren toe (Gubbels et al., 2017).

Bovendien zijn er ook veel verschillen tussen leerlingen onderling te onderscheiden (Gubbels et al., 2017; Land, 2009; Land, Van den Bergh & Sanders, 2007). Vmbo-leerlingen, bijvoorbeeld, zouden lezen moeilijk en niet leuk vinden, nauwelijks zelfstandig een tekst lezen (Land, 2009; Land et al., 2007, p. 154) en alleen maar een boek pakken “als het moet” (Land et al., 2007, p. 155), bijvoorbeeld voor hun huiswerk (p. 169). Studieteksten worden door vmbo-leerlingen bovendien vaak saai gevonden (p. 171). Daarnaast vinden ze zelf dat ze langzamer zijn in lezen dan schoolgenootjes, stellen ze in de war te raken van moeilijke woorden en zelfs bang te zijn om teksten niet te begrijpen (p. 75). Deze leerlingen hebben relatief vaak problemen met de teksten uit hun schoolboeken in vergelijking met leerlingen

van hogere schooltypen (Hacquebord, 2007, p. 74). Het gevolg daarvan is dat bijna een kwart van de vmbo-leerlingen niet voldoende in staat is om teksten uit hun studieboeken goed genoeg te begrijpen. Daarmee lijkt het aannemelijk dat opleidingsniveau en tekstbegrip een verband hebben.

Naast opleidingsniveau lijkt ook de motivatie om te lezen een voorwaardelijke factor te zijn voor tekstbegrip. Het is aannemelijk dat leerlingen die veel lezen, ook meer plezier van lezen ervaren en dientengevolge beter presteren op leestoetsen. Deze veronderstelde relatie krijgt steeds meer aandacht in literatuur over tekstbegrip onder leerlingen. Uit internationaal onderzoek naar leesprestaties onder basisschoolleerlingen blijkt dat twee derde van de leerlingen plezier hebben in lezen. Deze leerlingen behalen hogere scores op leestoetsen dan leerlingen die lezen niet leuk vinden. Daarnaast blijkt dat leerlingen die zelfverzekerd zijn over hun leesprestaties hoger scoren dan leerlingen die zich onzeker voelen over hoe ze op leestoetsen zullen scoren (Gubbels et al., 2017).

Onderzoek naar leesmotivatie en tekstbegrip laat echter tegenstrijdige resultaten zien. Waar Land (2009, p. 14) slechts “zwakke correlatieve verbanden” vond tussen leesmotivatie en tekstbegrip, bestaan er ook onderzoeken waarbij er wél een causaal verband gevonden wordt (bijvoorbeeld: Gubbels et al., 2017; Guthrie & Alao, 1997; Israël, 2006). Daarentegen stelt Land (2009) dat, hoewel een causale relatie tussen leesattitude (of -motivatie) en leesprestatie (of tekstbegrip) wel vaker empirisch bewezen wordt, de correlatie tussen die variabelen veelal laag is. Een eenduidig antwoord op de vraag wat leesmotivatie uiteindelijk voor invloed heeft op tekstbegrip is daarom lastig te geven. Voor zwakke lezers is het des te meer van belang na te gaan of leesmotivatie een bepalende factor vormt.

Adviezen om tekstbegrip te vergroten

Tekstbegrip hangt niet alleen maar af van lezerskenmerken zoals opleidingsniveau en leesmotivatie. Om tekstbegrip van lezers te vergroten, bestaan er immers ook tal van adviezen om teksten ‘begrijpelijker’ te schrijven. Beter tekstbegrip kan informatie toegankelijker maken, zeker voor mensen die moeite hebben met lezen, zoals laaggeletterden. Maar onderzoek naar het effect van taal- en/of schrijfadvisie laat uiteenlopende resultaten zien als het om het effect op tekstbegrip gaat. Recent onderzoek naar zulke schrijfadvisie toont zelfs aan dat drie veelgebruikte adviezen (namelijk: vermijd de passieve vorm, vermijd nominalisaties en vermijd de betrekkelijke bijzin) geen enkel effect hebben op het tekstbegrip van de lezer (Balling, 2017).

In een mogelijke verklaring voor het uitblijven van een effect van de toegepaste

schrijfadvisie, stelt Balling (2017) dat ook de teksten zonder toepassing van het gegeven advies van hoge kwaliteit waren, hoewel vaag blijft wat “hoge kwaliteit” dan precies behelst. Teksten van hoge kwaliteit tonen “relatief hoge cohesie”, wat het voor lezers al snel mogelijk zou maken toch een coherent *tekstbase* en *situatiemodel* te vormen (p. 106). Tekstbegrip wordt vaker uitgedrukt in deze termen (bijvoorbeeld in Land, 2009), die hun oorsprong vinden in toonaangevend onderzoek van Kintsch (1988) en later van Kintsch et al. (1993). Hier wordt later dieper op in gegaan.

In veel adviesliteratuur komt ‘naamwoordstijl’ veelvuldig voor (Balling, 2018; Bolt & Spooren, 2003; Onrust, 2013). Dat is: er wordt veelal geadviseerd de naamwoordstijl te vermijden, omdat hij te formeel, abstract, vaag en lelijk zou zijn (Onrust, 2013, p. 72). Bovendien wordt verondersteld dat de naamwoordstijl een zin moeilijker maakt (Bolt & Spooren, 2003, p. 72), hoewel onderzoek dit niet altijd bevestigt (Balling, 2018; Bolt & Spooren, 2003). Een mogelijke verklaring voor de verschillen in onderzoeksresultaten kan het gebruik van uiteenlopende definities van de naamwoordstijl zijn (Onrust, 2013). Naamwoordstijl wordt door Kennisbank Begrijpelijke Taal (z.d.) gedefinieerd als: “Het gebruik van zelfstandige naamwoorden en van de infinitief in plaats van actieve werkwoordsvormen.” Bolt en Spooren (2003) noemen een dergelijke constructie een ‘gesubstantiveerde infinitief’. Zij stellen dat de naamwoordstijl significant langzamer gelezen werd door respondenten. Hen werd ook gevraagd een aantal beweringen te verifiëren, maar, hoewel de tekst mét naamwoordstijl minder snel gelezen werd, leidde dat niet tot een lagere ‘verificatiescore’; het tekstbegrip had niet te lijden onder de langere leestijden. In recenter onderzoek van Wolfer (2016) worden vergelijkbare resultaten gevonden.

Ondanks de significant langere leestijden van naamwoordconstructies ten opzichte van werkwoordelijke varianten, werd in beide onderzoeken geen effect van het gebruik van de naamwoordstijl op het uiteindelijke tekstbegrip vastgesteld (Bolt & Spooren, 2003). Naast een mogelijk verschil in operationalisering of definitie, zoals gesteld wordt in Onrust (2013), kunnen ook lezerskenmerken invloed hebben op het effect van de naamwoordstijl. Respondenten waren veelal hoogopgeleid (Wolfer, 2016) en werden bovendien bestempeld als ‘ervaren lezers’ (Bolt & Spooren, 2003). Voor laagopgeleiden of zelfs laaggeletterden die lezen bovendien lastig en onplezierig vinden, kan het advies om de naamwoordstijl te vermijden voor het schrijven van teksten die in veel adviezen als ‘moeilijk(er)’ wordt bestempeld wellicht wél effect hebben. Mogelijk ondervinden laaggeletterden en/of

laagopgeleiden hinder van een dergelijke constructie bij het lezen van teksten.

Interactie tussen tekst en lezer

Lezen is een complexe interactie tussen taal, de motivatie om te lezen, perceptie en geheugen (Guthrie & Alao, 1997; Israël, 2006; Pikulski & Chard; 2005). Maar modellen die pogen het leesproces te verklaren, zijn vaak gericht op slechts een of enkele specifieke aspecten, fasen of vormen van lezen. Daardoor bestaat er niet één model dat ‘het leesproces’ eenduidig uitlegt (Ngabut, 2015). Om tot inzicht van de meest belangrijke implicaties over het leesproces en het begrijpen van teksten te komen, volgt een overzicht van de belangrijkste theorieën op het gebied van tekst en de cognitieve interactie met de lezer, oftewel: lezen en informatieverwerking.

Tijdens het lezen van een tekst, verwerkt de lezer de informatie op verschillende manieren, vaak onbewust. Allereerst moet de lezer (een) betekenis ontlenen aan elk afzonderlijk woord. Deze betekenissen worden uit het langetermijngeheugen van de lezer geput. Er wordt onbewust een aaneenschakeling van zulke betekenissen gevormd, die de lezer cognitief in staat stellen een zin te vormen van een sequentie van woorden. Vervolgens wordt een klein deel, meestal het deel van de zin dat op dat moment als meest relevant wordt gezien, actief in het werk- en kortetermijngeheugen van de lezer gehouden terwijl de volgende zin gelezen wordt. Bij succesvolle informatieverwerking wordt in dit proces een link gevormd tussen de nieuwe en de ‘oude’ zin (Kintsch et al., 1993).

Het proces waarbij er een wisselwerking ontstaat tussen de tekst en het geheugen van de lezer, stelt de lezer in staat om een tekst te kunnen begrijpen. Hierbij wordt een mentale representatie gevormd van wat er in de tekst beschreven wordt. Die mentale representatie kan op drie niveaus gevormd worden, namelijk op oppervlakteniveau, propositionele tekstbase en situatiemodel (Kintsch, 1988; Kintsch et al., 1993).

Oppervlakteniveau behelst tekstbegrip op het meest basale niveau: de lezer vertaalt als het ware tekens tot letters, óf het brein herkent een structuur van tekens als een woord (Kintsch et al., 1993). Een dergelijke kijk op het leesproces behoort tot de *bottom-up* modellen van tekstbegrip. Uitgangspunt bij bottom-up modellen is dat tekst wordt omgezet tot ‘inwendige spraak’: de lezer spreekt de tekst mentaal uit. Dat sluit aan bij het principe van oppervlakterepresentatie. Vanuit die positie kan de lezer betekenis afleiden op eenzelfde wijze als wanneer hij naar een tekst zou luisteren (Ngabut, 2015).

Tekstbegrip op het niveau van propositionele tekstbase representeert de semantische verwerking van de tekst. Tijdens het lezen wordt een netwerk van verschillende woord- en

zinsbetekenissen gevormd dat de lezer in staat stelt om van informatie uit een tekst een samenhangend geheel te vormen. Welke delen van een zin en uiteindelijk tekst worden onthouden en op welke manier een lezer dit onthoudt, hangt af van (bijvoorbeeld) de strategie van de lezer en het genre (en daarmee ook het doel) van de tekst (Kintsch et al., 1993).

Het begrijpen van een tekst op zichzelf gaat niet verder dan representatie op het niveau van propositionele tekstbase. Maar vaak is het nuttig of zelfs nodig dat de lezer de informatie ook voor andere doelen kan gebruiken dan alleen maar om de informatie te onthouden. “One can infer new facts from the information in the text, use it in conjunction with previous knowledge to solve novel problems, and integrate it with what was already known (Kintsch, 1994, p. 294). Hierbij gaat de lezer voorbij aan zogenaamde procedurele leesvaardigheden. “Procedural reading skills (...) enable readers to recognize written words, pronounce them correctly, and read with reasonable fluency. (...) Reading to learn involves moving beyond these procedural reading skills to acquire information from text” (Goldman, 2012, p. 91). Lezen om daadwerkelijk iets van een tekst op te steken, met andere woorden, heeft meer om het lijf dan slechts de woorden te herkennen.

Tekstbegrip op het niveau van situatiemodel betekent dat de lezer een mentale representatie vormt van de situatie of gebeurtenis die wordt beschreven in de tekst. Daarbij wordt nieuwe informatie uit de tekst geïntegreerd met voorkennis uit het langetermijngeheugen (Kintsch et al., 1993; Kintsch & Rawson, 2005). Om te kunnen leren van een tekst, moet een lezer dus in staat zijn een compleet en coherent cognitief situatiemodel te vormen.

De voorkennis van een lezer heeft invloed op de mate waarin hij/zij in staat is een mentale representatie op het niveau van situatiemodel te vormen. Gedegen voorkennis biedt lezers namelijk een raamwerk om zich informatie eigen te kunnen maken (Stahl, Jacobson, Davis & Davis, 1989). Lezers met een hoge mate van voorkennis zijn daarmee beter in staat een tekst te begrijpen dan lezers met weinig voorkennis (Kintsch, 1988; Kintsch & Rawson, 2005), waardoor de informatie uit een tekst een groter doel kan dienen dan enkel en alleen reproductie (Kintsch et al., 1993).

Bovendien wordt aangenomen dat mensen die moeite hebben vloeiend teksten te lezen, vaak meer gefocust zijn op en dus cognitieve capaciteit kwijt zijn aan het herkennen van woorden dan aan het begrijpen van de tekst op zich (Cain & Oakhill, 1999; Pikulski & Chard, 2005; Spencer & Hay, 1998). Mensen die moeite hebben met lezen, in het bijzonder de 2,5 miljoen Nederlanders die als laaggeletterd worden bestempeld, zullen dientengevolge grote problemen ondervinden om informatie uit een tekst te gebruiken voor andere doeleinden

dan enkel de tekst zelf te kunnen lezen of hooguit onthouden. Dat betekent dat laaggeletterden de tekst die ze lezen misschien wel op tekstbase-niveau begrijpen, maar geen coherent situatiemodel kunnen vormen.

In haar proefschrift gebruikt Land (2009) het onderscheid tussen tekstbase en situatiemodel om tekstbegrip onder tweedeaars vmbo-leerlingen vast te stellen. Het blijkt dat vmbo-leerlingen gebaat zijn bij bepaalde “structuurmarkeringen die de tekstrelaties expliciteren” (Land, 2009, p 133), terwijl hun studieboeken vaak bestaan uit “veel gefragmenteerde teksten (...) waarin de coherentierelaties niet geëxpliciteerd zijn” (p. 136). Deze leerlingen begrijpen hun teksten niet, omdat ze door de structuurkenmerken niet in staat gebracht worden een coherente mentale representatie van een tekst te vormen.

Dergelijke effecten, zoals die besproken in Cain en Oakhill (1999) en Land (2009) zouden ook kunnen gelden voor de naamwoordstijl. Dat het gebruik van de naamwoordstijl geen negatieve effecten heeft op het tekstbegrip hoogopgeleide lezers, zou goed verklaard kunnen worden door hun hoge mate van voorkennis en zal minder afhangen van tekstkenmerken zoals structuur of het al dan niet gebruiken van een naamwoordstijl.

Bovendien zijn laagopgeleide (en laaggeletterde) lezers minder gemotiveerd om te lezen. De combinatie van lagere leesmotivatie en mindere mate van voorkennis zou heel goed tot gevolg kunnen hebben dat laagopgeleide lezers minder goed in staat zijn een coherent situatiemodel te vormen van een tekst dan hoogopgeleide lezers. Dit onderzoek tracht antwoord te krijgen op de volgende vraag:

In hoeverre hebben naamwoordstijl, opleidingsniveau en leesmotivatie effect op het tekstbegrip van laagopgeleide versus hoogopgeleide lezers?

Methode

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is een experiment opgezet waarin lezers van lage en hoge leesniveaus verschillende versies van korte nieuwsberichten te lezen krijgen. Vervolgens beantwoorden zij begripsvragen na elk nieuwsbericht. Ook wordt door middel van 10 items hun leesmotivatie vastgesteld.

Materiaal

Voor dit onderzoek is een database van Teletekstberichten gebruikt, omdat via dat medium enkel korte berichten worden gedeeld over actuele onderwerpen. Uit een database van ruim 5600 berichten van Teletekst uit de periode 1 januari 2015 tot en met 31 januari 2015 is een random selectie gemaakt van 100 nieuwsberichten. In elk bericht is vastgesteld of er ten

minste een nominalisatie in voor kwam. Van de berichten met en van de berichten zonder nominalisatie werden elk vijf berichten random gekozen om tot een verzameling van tien nieuwsberichten te komen die gebruikt konden worden in het onderzoek. De gemiddelde lengte van de berichten was 83.4 woorden.

De vijf berichten met nominalisatie werden herschreven naar een versie zonder nominalisatie en vice versa. Zo zijn er van elk bericht twee versies ontstaan: een versie met en een versie zonder nominalisatie.

Gekozen is om nominalisaties in een vast stramien te gebruiken of te herschrijven, namelijk: 'Het' + werkwoord + voorzetselconstructie (+ eventuele tweede voorzetselconstructie). Om niet in te boeten aan natuurlijkheid van de tekst, is ervoor gekozen niet meer dan één nominalisatie per tekst toe te laten.

Een voorbeeld van een bericht waar een dergelijke nominalisatie al van oorsprong voorkwam is:

*“De Nederlandse journaliste Frédérique Geerdink is in Turkije opgepakt, meldt persbureau ANP, waar ze voor werkt. Het is niet bekend waarom ze gearresteerd is. In januari werd ze ook al opgepakt in Turkije. Ze werd toen beschuldigd van **het maken van propaganda voor de PKK**. Ze werd later vrijgesproken.”*

De nominalisatie werd herschreven voor de andere versie van de vragenlijst, namelijk: **“Ze werd er toen van beschuldigd propaganda te maken voor de PKK”**.

Een voorbeeld van een bericht waar oorspronkelijk geen naamwoordstijl in voorkwam is:

*“De 71 vluchtelingen die eind augustus werden gevonden in een vrachtwagen in Oostenrijk, zijn snel na het begin van hun reis gestikt door zuurstofgebrek. Dat heeft de Oostenrijkse politie in een persconferentie bekendgemaakt. De laadruimte bevatte slechts zuurstof voor maximaal 1,5 uur voor de grote groep mensen. **Toen de politie de truck openmaakte**, verkeerden de lichamen al in staat van ontbinding. Van de doden is nog niemand geïdentificeerd. Uit reispapieren blijkt dat er Syriërs, Afghanen en Irakezen aan boord waren. In deze zaak zijn zes mensen opgepakt, onder wie de vrachtwagenchauffeur.”*

In het corpus is bovenstaande versie van het bericht opgenomen, maar ook een herschreven versie waarin een nominalisatie is gemaakt, namelijk: **“Bij het openmaken van de truck door de politie**, verkeerden de lichamen al in staat van ontbinding”. Een volledig overzicht van de

gebruikte Teletekstberichten is te vinden in de volledige vragenlijst in Bijlage 1.

Proefpersonen

In eerste instantie was het doel om tekstbegrip onder laaggeletterden te onderzoeken. Het is gebleken dat deze doelgroep bijzonder lastig te bereiken is, waardoor besloten is om het onderzoek te verrichten onder laagopgeleiden. Specifieker: er is gekozen voor mbo-studenten die hun opleiding nog niet hebben afgerond. Er is daarom contact gelegd met 13 mbo-scholen verspreid door Nederland. Drie mbo-scholen zouden in de les aandacht besteden aan dit onderzoek.

Daarnaast is via social media getracht om wo-studenten te werven voor dit onderzoek, om een vergelijking te kunnen maken tussen beide groepen studenten. In totaal deden er uiteindelijk 122 respondenten mee aan het onderzoek. Maar liefst 52 vragenlijst waren onvolledig ingevuld. Van de 70 respondenten die overbleven, waren 62 op het moment van invullen nog daadwerkelijk student: 49 mbo-studenten en 13 wo-studenten. Deze respondenten waren tussen de 18 en 37 jaar oud ($M = 20,31$; $SD = 3.09$). Niet-studenten werden uitgesloten van de analyse.

Onderzoeksontwerp

Respondenten namen deel aan een kwantitatief onderzoek in de vorm van een online experiment. Elke respondent werd door middel van tien items gevraagd naar zijn/haar leesmotivatie. Daarna kreeg elke respondent tien teksten (vijf teksten met nominalisatie en vijf teksten zonder nominalisatie) in willekeurige volgorde te lezen.

Van de vragenlijst bestonden twee versies. In versie 1 gold: tekst een t/m vijf met nominalisatie, tekst zes t/m tien zonder nominalisatie en in versie 2 was dat precies omgekeerd: tekst een t/m vijf zonder nominalisatie, tekst zes t/m tien met nominalisatie.

Uit een eenweg variantieanalyse van Versie op Tekstbasescore bleek geen significant effect van Versie ($F(1, 60) < 1, p = .963$). Uit een eenweg variantieanalyse van Versie op Situatiemodelscore bleek eveneens geen significant effect van Versie ($F(1, 60) < 1, p = .643$). Respondenten die versie 1 van de vragenlijst hebben beantwoord scoorden niet hoger of lager dan respondenten die versie 2 van de vragenlijst hebben beantwoord en vice versa.

Er was sprake van een tussen-proefpersoonontwerp met een binnen-proefpersoonfactor. In totaal waren er 8 condities: 2 (opleidingsniveau: wo of mbo) + 2 (leesmotivatie: laag of hoog) X 2 (nominalisatie: wel naamwoordstijl en geen

naamwoordstijl).

Instrumentatie

Leesmotivatie

Leesmotivatie wordt in de bekende literatuur vooral getoetst onder kinderen of leerlingen (bijvoorbeeld in Land, 2009). Om de vragen zo goed mogelijk te laten aansluiten op de inhoud en het doel van dit onderzoek, is er een selectie en vertaling gemaakt van 10 stellingen uit het onderzoek van Malloy et al. (2013). Om de lengte en duur van het onderzoek te beperken en om de focus te houden op (het effect van) de manipulatie, zijn niet alle stellingen uit dat onderzoek gebruikt. De stellingen die vooral gericht waren op de context waarin het onderzoek van Malloy et al. (2013) plaatsvond, zoals “My teacher thinks that...”, zijn weggelaten uit de selectie. De stellingen die overbleven, zijn op basis van “Overtuigende teksten” van Hoeken, Hornikx en Hustinx (2012) omgevormd naar meer attitude-gerichte vragen. Respondenten beoordeelden de 10 stellingen namelijk op een vijf-punts Likert-schaal van ‘zeer mee oneens’ tot ‘zeer mee eens’, waar Malloy et al. (2013) verschillende antwoordmogelijkheden gebruikten. Daarvan is een voorbeeld: een vier-punts schaal van ‘really boring’ tot ‘really great’ of ‘very easy for me’ tot ‘very hard for me’.

Enkele voorbeelden van stellingen waren: “Ik ben een goede lezer”, “Ik houd ervan om te lezen” en “ik begrijp vaak alles wat ik lees”. Een overzicht van alle gebruikte vragen is te vinden in Bijlage 1: vragenlijst met antwoorden. De betrouwbaarheid van Leesmotivatie bestaande uit tien items was zeer goed ($\alpha = .90$). Op basis van de gemiddelde scores op leesmotivatie, werden respondenten verdeeld in lage of hoge leesmotivatie: ‘lage leesmotivatie’ voor een score van 1.00 tot 2.99 en ‘hoge leesmotivatie’ voor een score tussen 3.00 tot 5.00. Daardoor ontstonden twee groepen van gelijke grootte ($N = 31$).

Tekstbegrip

Tekstbegrip werd getoetst op tekstbaseniveau en situatiemodelniveau, op basis van het onderzoek en model van Kintsch (1988). Een voorbeeld van een tekstbase-vraag is een verificatievraag waarbij respondenten op basis van de zojuist gelezen tekst een stelling beoordelen als waar of onwaar, bijvoorbeeld: “Stelling: Een journaliste werd opgepakt in Turkije omdat ze reclame maakte voor een Koerdische organisatie. Is deze stelling waar of niet waar? Hoe zeker ben je van je antwoord?” Een overzicht van de vragenlijst met alle antwoorden is te vinden in Bijlage 1: vragenlijst met antwoorden.

Een juist antwoord op de verificatievraag in combinatie met ‘zekerheid’ over het antwoord geeft 3 punten. Een juist antwoord met ‘onzekerheid’ over het antwoord geeft 2 punten. Een onjuist antwoord met ‘zekerheid’ geeft geen punten en, ten slotte, een onjuist antwoord met ‘onzekerheid’ over het antwoord gaf 1 punt. Zie tabel 1 voor een overzichtelijke matrix van bovenstaande uitleg.

Tabel 1. Puntentelling voor tekstbasevragen.

Juistheid/ zekerheid over het antwoord	Juist	Onjuist
Zeker	3	0
Onzeker	2	1

De tekstbasescore is apart berekend voor de vijf teksten met en voor de vijf teksten zonder naamwoordstijl. Voor elk onderdeel konden respondenten maximaal 15 punten verdienen. De tekstbasescores voor teksten zonder naamwoordstijl was gemiddeld 9.97 ($SD = 2.75$) met een range van 3 tot 15 punten. De tekstbasescores voor teksten met naamwoordstijl was gemiddeld 10.81 ($SD = 2.54$) met een range van 4 tot 15 punten. De totaalscore bedroeg maximaal 30 punten. De totaalscores liepen uiteen van 7 tot 30 punten, met een gemiddelde van 20.78 ($SD = 4.14$). In de resultatensectie wordt verder ingegaan op de verschillen in de scores op teksten met en zonder naamwoordstijl.

Land (2009) gebruikt in haar onderzoek naar tekstbegrip onder laagopgeleide leerlingen zogenaamde ‘mentale modelvragen’ om het tekstbegrip op het niveau van situatiemodel te meten. Een voorbeeld van een mentale-modelvraag op het niveau van het situatiemodel is het invullen van een tijdsbalk of -schema of een schema waarin een situatie ontleed wordt in probleem, oorzaak en gevolg. Land (2009) noemt dit soort vragen vooral geschikt bij schematische processen, zoals de werking van een stoommachine (p. 23). Hoewel een nieuwsbericht niet per definitie een schematisch proces volgt, zoals bij een uitleg van een proces, mogen we aannemen dat een nieuwsbericht de werkelijkheid weerspiegelt en dat de werkelijkheid veelal uit een opeenvolging van gebeurtenissen bestaat. Bijvoorbeeld: ‘oorzaak, gevolg, oplossing’ of ‘eerst gebeurde x , toen y , toen z ’. Met dat inzicht werden mentale modelvragen gebruikt om het begrip van de tekst van de lezer te meten op situatiemodelniveau.

Vanwege de beperkte mogelijkheden in het online surveyprogramma (i.e. Qualtrics), is gekozen voor twee varianten van de mentale modelvraag. In de ene variant werd respondenten gevraagd om een aantal gebeurtenissen uit het nieuwsbericht in de juiste tijdsvolgorde te zetten, te beginnen met de gebeurtenis die het langst geleden is.

Een voorbeeld van een dergelijke vraag is:

De zinnen hieronder zijn gebeurtenissen die komen uit het nieuwsbericht. Door ze te verslepen, kun je de volgorde veranderen. Zet de gebeurtenissen in de juiste tijdsvolgorde: de oudste eerst en de jongste laatst.

- *Het kabinet vraagt om noodopvang voor vluchtelingen*
- *De vluchtelingen krijgen een slaapplek*
- *De VNG roept gemeenten op om asielzoekers te huisvesten*

In de andere variant werd respondenten gevraagd om drie uitingen op basis van de tekst te verschuiven naar de juiste categorie op basis van de informatie in de tekst, vaak: probleem, oorzaak van het probleem en gevolg van het probleem. Een voorbeeld van een dergelijke vraag is:

Hier staan drie zinnen: een probleem, een oorzaak en een gevolg. Sleep de zinnen naar het juiste vakje.

- *Nabestaanden moesten lang wachten voor ze informatie kregen. (**gevolg van het probleem**)*
- *Onderzoeksteams werkten langs elkaar heen. (**oorzaak van het probleem**)*
- *De Nederlandse crisisorganisatie functioneerde slecht. (**probleem**)*

Het juiste antwoord op de vraag is hierboven achter de antwoordmogelijkheden gezet. Zie bijlage 1 voor de volledige vragenlijst.

Respondenten konden per goed antwoord een punt verdienen. Bij vragen met vier antwoordmogelijkheden konden nul (geen enkel antwoord juist), een (een antwoord juist), twee (twee antwoorden juist) of vier (vier antwoorden juist) punten verdiend worden. Eenzelfde principe gold voor de vragen met in totaal drie antwoordmogelijkheden: respondenten konden nul, een, twee of drie punten verdienen. Bij de vragen met drie of vier juiste antwoordmogelijkheden konden ook punten worden toegekend indien minstens twee (twee punten) of drie (drie punten) van de gegeven antwoorden in de juiste sequentie werden gegeven. De score voor elke situatiemodelvraag is vervolgens gestandaardiseerd: het behaalde

aantal punten gedeeld door het maximaal te behalen punten levert per vraag een score tussen 0 en 1 op. Dat betekent dat voor alle vragen over teksten met naamwoordstijl minimaal 0 en maximaal vijf punten behaald kan worden. Hetzelfde geldt voor de vragen over teksten zonder naamwoordstijl. De situatiemodulescores op teksten zonder naamwoordstijl was gemiddeld 3.00 ($SD = .99$) met een range van 1 tot 5. De situatiemodulescores van teksten met naamwoordstijl was gemiddeld 3.19 ($SD = .81$), met een range van 1 tot 5. In de resultatensectie wordt verder ingegaan op de verschillen in de scores op teksten met en zonder naamwoordstijl.

Procedure

Mbo-studenten werden geworven door verschillende mbo-scholen in Nederland aan te schrijven, waarvan uiteindelijk 4 klassen met studenten ouder dan 18 jaar hebben geparticipeerd. Wo-studenten werden vooral via socialmediakanalen geworven.

Respondenten kregen elk een link naar een online vragenlijst die ze op elk moment van de dag en op elke computer, tablet of smartphone met een internetverbinding konden invullen. Bij aanvang lazen alle respondenten eerst de volgende begeleidende tekst:

Beste deelnemer,

Bedankt dat je mee wil doen aan dit onderzoek. Het invullen van deze vragenlijst duurt ongeveer 20 tot 30 minuten. Je antwoorden worden anoniem verwerkt en alleen gebruikt voor dit onderzoek. We zijn geïnteresseerd in hoe mensen teksten lezen en begrijpen. Je moet op elke vraag antwoord geven, ook als je het antwoord niet goed weet. Je kunt op elk moment besluiten om je deelname te stoppen.

In dit onderzoek krijg je een aantal nieuwsberichten van Teletekst te lezen. We willen namelijk te weten komen wat teksten moeilijk maakt om te lezen. De Teletekstberichten zijn een aantal jaren oud, dus het kan zijn dat je ze ooit eerder gelezen hebt. Lees de teksten door zoals je normaal leest als je de krant leest of een nieuwsbericht op tv leest. Na het lezen van elk nieuwsbericht krijg je 3 vragen over de inhoud van de tekst die je zojuist hebt gelezen. Denk niet te lang na over je antwoord.

Als je op de knop 'volgende' klikt, verklaar je dat je bovenstaande gelezen hebt en dat je minimaal 18 jaar oud bent.

Daarna beantwoordden respondenten enkele vragen over hun opleiding (*Volg je momenteel een opleiding? Welke opleiding volg je nu of heb je als laatste afgerond? In welk vakgebied volg je een opleiding?*) en enkele persoonsgegevens (*Wat is je leeftijd? Wat is je geslacht?*). Daarna volgden tien vragen over de leesmotivatie van de respondenten, conform de uitleg onder Instrumentatie. Daarna volgde een van de twee versies van de vragenlijst met vijf teksten met en vijf teksten zonder nominalisatie, waarna na elke tekst drie vragen volgden. De teksten en bijbehorende vragen werden in willekeurige volgorde aan de respondenten gepresenteerd om een volgorde-effect uit te sluiten.

Statistische toetsing

Een tweeweg mixed design variantieanalyse is gebruikt om de onafhankelijke variabelen, binnen-proefpersoonfactor ‘Nominalisatie’ (met/zonder) met tussen-proefpersoonfactoren ‘Opleidingsniveau’ (laag/hog) of ‘Leesmotivatie’ (laag/hog) af te zetten tegen de afhankelijke variabele (tekstbegrip: tekstbase-niveau en situatiemodel-niveau) en om een interactie tussen variabelen (i.e. het effect van nominalisatie en opleidingsniveau en het effect van nominalisatie en leesmotivatie) te toetsen.

Resultaten

Dit onderzoek trachtte een antwoord te krijgen op de vraag wat de effecten zijn van nominalisaties, opleidingsniveau en leesmotivatie op het uiteindelijke tekstbegrip van de lezer.

Effect van naamwoordstijl en leesmotivatie op tekstbegrip op tekstbase-niveau

Uit een tweeweg mixed design variantieanalyse voor Tekstbegrip op tekstbase-niveau met als binnen-proefpersoonfactor Naamwoordstijl en tussen-proefpersoonfactor Leesmotivatie bleek een significant hoofdeffect van ‘Naamwoordstijl’ ($F(1, 60) = 3.99, p = .050, \eta = .062$).

Teksten met naamwoordstijl ($M = 10.81, SD = 2.53$) leidden tot een beter begrip van de tekst op tekstbase-niveau dan teksten zonder naamwoordstijl ($M = 9.97, SD = 2.75$).

Er bleek ook een hoofdeffect van Leesmotivatie op tekstbasescore ($F(1, 60) = 4.61, p = .036, \eta = .071$). Lezers met een hoge leesmotivatie ($M = 21.87, SD = 3.31$) scoorden hoger op tekstbasevragen dan lezers met een lage leesmotivatie. ($M = 19.68, SD = 4.62$). In tabel 3 worden de tekstbasescores voor zowel lage als hoge leesmotivatie weergegeven.

Tabel 2. Tekstbasescores voor hoge en lage leesmotivatie ($N = 62$) bij teksten met en zonder naamwoordstijl (0.00 = laag, 15.00 = hoog).

Tekstbasescore	Leesmotivatie	M	SD
Zonder naamwoordstijl	laag	9.58	3.02
	hoog	10.36	2.44
	totaal	9.97	2.75
Met naamwoordstijl	laag	10.10	2.82
	hoog	11.52	2.02
	totaal	10.81	2.53

Er bleek geen significant interactie-effect tussen Naamwoordstijl en Leesmotivatie ($F(1, 60) < 1, p = .445, \eta = .010$).

Effect van naamwoordstijl en leesmotivatie op tekstbegrip op situatiemodel-niveau

Uit een tweeweg mixed design variantieanalyse voor Tekstbegrip op situatiemodel-niveau met als binnen-proefpersoonfactor Naamwoordstijl en tussen-proefpersoonfactor

Leesmotivatie bleek geen significant hoofdeffect van ‘Naamwoordstijl’ op situatiemodelscore ($F(1, 60) = 2.39, p = .127, \eta = .038$). Hieronder worden de situatiemodelscores per naamwoordstijl in tabel 4 weergegeven. Hoewel de p-waarde laat zien dat de gemiddelden statistisch niet significant van elkaar verschillen, liggen ze wel in de verwachte richting.

Teksten met een naamwoordstijl ($M = 3.18, SD = .81$) leidden in sommige gevallen tot hogere scores dan teksten zonder naamwoordstijl ($M = 3.00, SD = .99$).

Er bleek wel een hoofdeffect van Leesmotivatie op situatiemodelscore ($F(1, 60) = 13.40, p = .001, \eta = .183$). In beide condities (wel versus geen naamwoordstijl) bleek dat respondenten met een lage leesmotivatie lager scoorden (geen naamwoordstijl: $M = 2.69, SD = .77$; wel naamwoordstijl: $M = 2.84, SD = .72$) dan respondenten met een hoge leesmotivatie (geen naamwoordstijl: $M = 3.31, SD = 1.11$; wel naamwoordstijl: $M = 3.54, SD = .75$). In tabel 5 worden de situatiemodelscores voor hoge en lage leesmotivatie in beide condities weergegeven.

Tabel 5. Situatiemodelscores voor hoge en lage leesmotivatie ($N = 62$) bij teksten met en zonder naamwoordstijl (0.00 = laag, 5.00 = hoog).

Situatiemodelscore	Leesmotivatie	<i>M</i>	<i>SD</i>
Zonder naamwoordstijl	laag	2.69	.77
	hoog	3.31	1.11
	totaal	3.00	.99
Met naamwoordstijl	laag	2.84	.72
	hoog	3.54	.75
	totaal	3.19	.81

Er bleek geen significant interactie-effect tussen Naamwoordstijl en Leesmotivatie ($F(1, 60) < 1, p = .751, \eta = .002$).

Effect van naamwoordstijl en opleidingsniveau op tekstbegrip op tekstbase-niveau

Uit een tweeweg mixed design variantieanalyse voor Tekstbegrip op tekstbase-niveau met als binnen-proefpersoonfactor Naamwoordstijl en tussen-proefpersoonfactor Opleidingsniveau bleek een significant hoofdeffect van ‘Naamwoordstijl’ ($F(1, 60) = 3.99, p = .05, \eta = .038$), conform de eerder uitgevoerde tweeweg mixed design variantieanalyse (zie tabel 2).

Er bleek een bijna significant hoofdeffect van Opleidingsniveau op tekstbasescore ($F(1, 60) = 3.69, p = .060, \eta = .058$). Respondenten met een wo-opleiding scoorden in beide condities vaak hoger op tekstbasevragen (geen naamwoordstijl: $M = 12.85, SD = 1.91$; wel naamwoordstijl: $M = 12.31, SD = .63$). dan respondenten met een mbo-opleiding (geen naamwoordstijl: $M = 8.80, SD = 2.80$; wel naamwoordstijl: $M = 9.76, SD = 2.61$).

Er bleek geen significant interactie-effect tussen Naamwoordstijl en Opleidingsniveau ($F(1, 60) < 1, p = .57, \eta = .005$). In tabel 6 worden de tekstbasescores voor mbo- en wo-studenten weergegeven.

Tabel 6. Tekstbasescores voor hoog- (wo) en laag- (mbo) opgeleide respondenten ($N = 62$) bij teksten met en zonder naamwoordstijl (0.00 = laag, 15.00 = hoog).

Tekstbasescore	Opleiding	<i>M</i>	<i>SD</i>
Zonder naamwoordstijl	wo	12.85	1.91
	mbo	8.80	2.80
	totaal	9.65	3.11
Met naamwoordstijl	wo	12.31	.63
	mbo	9.76	2.61
	totaal	10.29	2.56

Effect van naamwoordstijl en opleidingsniveau op tekstbegrip op situatiemodel-niveau

Uit een tweeweg mixed design variantieanalyse voor Tekstbegrip op situatiemodel-niveau met als binnen-proefpersoonfactor Naamwoordstijl en tussen-proefpersoonfactor Opleidingsniveau bleek geen significant hoofdeffect van ‘Naamwoordstijl’ op Situatiemodellscore ($F(1, 60) < 1, p = .751, \eta = .002$).

Er bleek wel een hoofdeffect van Opleidingsniveau op Situatiemodellscore ($F(1, 60) = 28.27, p < .001, \eta = .320$). Respondenten met een wo-opleiding scoorden in beide condities vaak hoger op situatiemodelvragen (geen naamwoordstijl: $M = 4.63, SD = .64$; wel naamwoordstijl: $M = 3.83, SD = .24$) dan respondenten met een mbo-opleiding (geen naamwoordstijl: $M = 2.73, SD = .89$; wel naamwoordstijl: $M = 3.023, SD = .82$). In tabel 6 worden de resultaten van de situatiemodellscores voor mbo- en wo-studenten voor beide condities weergegeven.

Tabel 7. Situatiemodellscores voor hoog- (wo) en laag- (mbo) opgeleide respondenten ($N = 62$) bij teksten met en zonder naamwoordstijl (0.00 = laag, 5.00 = hoog).

Situatiemodellscore	Opleiding	<i>M</i>	<i>SD</i>
Zonder naamwoordstijl	mbo	2.73	.89
	wo	4.63	.64
	totaal	3.00	.99
Met naamwoordstijl	mbo	3.02	.82
	wo	3.83	.24
	totaal	3.19	.81

Er bleek geen significant interactie-effect tussen Naamwoordstijl en Opleidingsniveau ($F(1, 60) = 2.78, p = .100, \eta = .044$).

Conclusie & discussie

Dit onderzoek probeerde een antwoord te krijgen op de vraag in welke mate nominalisatie effect heeft op het tekstbegrip van zwak en sterk gemotiveerde en/of laag- of hoogopgeleide lezers.

Uit de resultaten is gebleken dat teksten met nominalisatie (naamwoordstijl) significant beter begrepen worden op tekstbaseniveau dan teksten zonder nominalisatie. Dit is een interessante bevinding, gezien het veelgehoorde schrijfadvisie om de naamwoordstijl juist te vermijden (zie bijvoorbeeld: Onrust, 2013). Op het tekstbaseniveau maakt de lezer een samenhangend geheel van de (informatie uit de) tekst, door verschillende woord- en zinsbetekenissen ‘aan elkaar te knopen’ (Kintsch et al., 1993). Dit onderzoek laat zien dat de naamwoordstijl lezers juist beter in staat stelt om een samenhangend geheel van de tekst te vormen dan teksten zonder naamwoordstijl.

Ook op situatiemodelniveau zien we een dergelijk verband. Op dat niveau vormt de lezer een mentale representatie van de situatie of gebeurtenis, waarbij nieuwe informatie wordt geïntegreerd met bestaande kennis uit het langetermijngeheugen (Kintsch et al., 1993; Kintsch & Rawson, 2005). De relatie tussen nominalisatie en begrip op situatiemodelniveau bleek echter niet statistisch significant. Onderzoek van Balling (2017) onderschrijft dit niet-significante resultaat door te stellen dat schrijfadvisieën geen enkel effect hebben op het tekstbegrip van de lezer. Als mogelijke verklaring geeft Balling aan dat de in haar onderzoek gebruikte teksten van zeer hoge kwaliteit waren. Deze teksten vertonen volgens Balling (p. 106) “relatief hoge cohesie”. Het is heel goed mogelijk dat de teksten die in het huidige onderzoek zijn gebruikt, ook van (te) hoge kwaliteit waren. Dat zou verklaren waarom lezers in staat zijn om toch een coherent situatiemodel te vormen van de informatie uit de tekst, ongeacht het gebruik van de naamwoordstijl. Teletekstberichten staan namelijk onder redactie van de Nederlandse Omroep Stichting (NOS). We kunnen aannemen dat de NOS als “grootste nieuwsorganisatie van Nederland” (bron: over.nos.nl) betrouwbare en kwalitatief goede berichten schrijft. Toekomstig onderzoek zou zich kunnen richten op het verschil in tekstbegrip van teksten van verschillende kwaliteit. Ook is het waardevol om te bepalen wat een tekst van hoge kwaliteit maakt en/of wat “relatief hoge cohesie” (Balling, 2017, p. 106) dan precies behelst.

Naast de hoge kwaliteit van de gebruikte berichten, waren respondenten uit het

onderzoek van Balling (2017) ‘highly proficient readers’ (p. 115). Het huidige onderzoek vergeleek verschillende typen lezers. Uit de resultaten is gebleken dat lezers met een hoge leesmotivatie teksten beter begrepen, zowel op tekstbase- als op situatiemodelniveau. Dit is in lijn met bestaand onderzoek naar de relatie tussen leesmotivatie en tekstbegrip. Zo stellen Gubbels et al. (2007) dat (basisschool)leerlingen die plezier hebben in lezen beter scoren op leestoetsen dan hun klasgenootjes die lezen minder (of niet) leuk vinden. Ook andere onderzoeken naar deze relatie toont dergelijke resultaten (Guthrie & Alao, 1997; Israël, 2006).

Aan onderzoek van Bolt en Spooren (2003), waaruit bleek dat de naamwoordstijl geen verminderd tekstbegrip tot gevolg had, participeerden veelal hoogopgeleide lezers. In het huidige onderzoek werd geen interactie-effect gevonden tussen opleidingsniveau en naamwoordstijl, bleek er wel een verschil tussen mbo-studenten en wo-studenten als het op tekstbegrip aankomt. Zowel op tekstbaseniveau, hoewel net niet significant, en situatiemodelniveau scoorden wo-studenten (vaak) beter dan mbo-studenten. Dergelijke resultaten worden vaker gevonden in onderzoek naar de relatie tussen kennis (voorkennis, opleidingsniveau) en tekstbegrip. Hacquebord (2007) stelde dat vmbo-leerlingen relatief vaak problemen hebben met de teksten uit hun schoolboeken. Land (2009) concludeerde dat deze leerlingen vaak moeite hebben met lezen in het algemeen en het ook niet leuk of zelfs saai vinden. In een onderzoek met drie studies naar het effect van voorkennis (en moeilijk taalgebruik) op tekstbegrip, toonden Stahl, Jacobson, Davis en Davis (1989) aan dat lezer gebaat zijn bij (veel) voorkennis. Kennis over de wereld om je heen biedt een raamwerk waarin je nieuw aangeboden informatie eigen kunt maken. Ook Kintsch (1988) en Kintsch en Rawson (2005) trekken een vergelijkbare conclusie: lezers met veel voorkennis zouden beter in staat zijn om een tekst te begrijpen dan lezers met weinig voorkennis. Als we deze conclusies voor waar aannemen en de resultaten van het huidige onderzoek daarmee vergelijken, kunnen we stellen dat hoogopgeleide studenten over meer voorkennis beschikken dan laagopgeleide studenten en daardoor beter in staat zijn om informatie uit een tekst eigen te maken.

De praktische implicaties van het huidige onderzoek zijn daarmee tweeledig. De motivatie van respondenten om te lezen is in dit onderzoek getoetst aan de hand van tien items gericht op diens houding ten opzichte van lezen. Respondenten reageerden op stellingen zoals “Ik ben een goede lezer”, “Ik houd ervan om te lezen”, “Ik lees wel eens in mijn vrije tijd” en “Mensen zoals ik kunnen goed lezen”. Mensen met een hoge leesmotivatie vinden kennelijk van zichzelf dat ze goed kunnen lezen, besteden vaak tijd aan lezen in hun vrije tijd

en ervaren plezier van lezen, in tegenstelling tot mensen met een lage leesmotivatie. Wellicht ligt er in het (lees)onderwijs naast het aanleren van bepaalde leesvaardigheden ook een belangrijke rol voor docenten om lezen plezierig te maken voor alle, of in elk geval zo veel mogelijk leerlingen.

Naast de motivatie om te lezen is ook het opleidingsniveau van de lezer een belangrijke factor gebleken in de mate waarin de teksten begrepen werden. Aannemelijk is dat studenten op de universiteit meer en vaker moeten lezen dan studenten op het mbo. Het is goed mogelijk dat studenten die meer lezen er uiteindelijk ook beter in worden. Mogelijk hebben mbo-studenten er baat bij om simpelweg meer te lezen. Ander beleid wat betreft taal- en leesonderwijs zou hier een belangrijke rol in kunnen spelen.

Maar dat er een verschil is tussen mbo- en wo-studenten op hun begrip van teksten, zegt nog niets over de oorzaak daarvan. Een causaal verband wordt met dit onderzoek niet aangetoond. Er zijn bovendien tal van verschillende opleidingen mbo-niveau: van zeer praktische opleidingen, bijvoorbeeld in de bouw, tot meer theoretische opleidingen, zoals in de financiële dienstverlening. Het is goed mogelijk dat leerlingen met een meer praktische mbo-opleiding anders presteren op tekstbegrip dan leerlingen met meer theoretisch ingestoken mbo-opleidingen. Toekomstig onderzoek naar het tekstbegrip van verschillende typen leerlingen van verschillende opleidingen is nodig om een eventueel causaal verband aan te tonen.

Daarnaast bestond de steekproef uit studenten van 18 jaar en ouder. Hoewel getracht is om met het vergelijken van twee uiteenlopende opleidingsniveaus een helder beeld te schetsen van de verschillen, kan een representatievere steekproef met niet alleen meer maar respondenten maar ook met respondenten van andere opleidingsniveaus kunnen leiden tot dieper inzicht in de effecten van voorkennis op tekstbegrip.

Ook kan het waardevol zijn om dergelijk leesonderzoek uit te voeren met daadwerkelijk laaggeletterde respondenten. Beter inzicht in welke kenmerken, of dat nu lezers- of tekstkenmerken zijn, bijdragen aan beter begrip van teksten, kan zowel vanuit wetenschappelijk als maatschappelijk oogpunt heel waardevol zijn.

Tot slot is dit onderzoek uitgevoerd met berichten van teletekst. Deze teksten zijn vermoedelijk van hoge kwaliteit, wat lezers al snel en/of beter in staat stelt om een mentale representatie van de tekst te maken. Het zou kunnen dat onderzoek met andere teksten ook andere resultaten oplevert. Toekomstig onderzoek zou zich kunnen focussen op het vergelijken van meerdere soorten/typen teksten.

Dit onderzoek levert een originele bijdrage aan het onderzoek naar de effecten van diverse kenmerken op het begrip van teksten. Zowel opleidingsniveau als leesmotivatie hebben aantoonbaar effect op in welke mate studenten nieuwsberichten begrijpen. Kennelijk maakt het gebruik van de naamwoordstijl teksten tot op zekere hoogte begrijpelijker, in tegenstelling tot het veelgehoorde advies om die naamwoordstijl te vermijden.

Bibliografie

- Algemene Rekenkamer. (2016). *Aanpak van laaggeletterden*. Geraadpleegd van www.rekenkamer.nl/publicaties/rapporten/2016/04/20/aanpak-van-laaggeletterdheid
- Balling, L. W. (2017). No effect of writing advice on reading comprehension. *Journal of Technical Writing and Communication*, 48(1), 104–122.
<https://doi.org/10.1177/0047281617696983>
- Bolt, A. M., & Spooren, W. P. M. S. (2003). De complexiteit van naamwoordstijl: de gesubstantiveerde infinitief experimenteel onderzocht. In L. van Waes, P. Cuvelier, G. Jacobs, & I. de Ridder (Reds.), *Studies in taalbeheersing 1* (pp. 71–82). Assen, Nederland: Uitgeverij Van Gorcum.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Assessment matters: issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 697–708.
<https://doi.org/10.1348/000709905x69807>
- Cheng, C., & Dunn, M. (2015). Health literacy and the Internet: a study on the readability of Australian online health information. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 39(4), 309–314. <https://doi.org/10.1111/1753-6405.12341>
- DeWalt, D. A., & Hink, A. (2009). Health literacy and child health outcomes: a systematic review of the literature. *Pediatrics*, 124(3), 265–274.
<https://doi.org/10.1542/peds.2009-1162b>
- Goldman, S. (2012). Adolescent literacy: learning and understanding content. *Future of Children*, 22(2), 89–116. Geraadpleegd van <https://www-jstor-org.ru.idm.oclc.org/stable/pdf/23317413.pdf?refreqid=excelsior%3Ab5e2e02ed41e470fda592167ba32d579>
- Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland*. (PIRLS-2016). Geraadpleegd van <https://www.expertisecentrumnederlands.nl/wp-content/uploads/2017/12/PIRLS-2016.pdf>
- Guthrie, J. T., & Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 95–105. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3202_4
- Hacquebord, H. (2007). De leesvaardigheid van vmbo-leerlingen. In D. Schram (Red.), *Lezen in het VMBO. Onderzoek - interventie - praktijk*. (pp. 55–75). Geraadpleegd van <https://www.lezen.nl/sites/default/files/lezen%20in%20het%20vmbo.pdf>
- Hoeken, H., Hornikx, J., & Hustinx, L. G. M. M. (2012). *Overtuigende teksten: onderzoek en ontwerp* (2e ed.). Bussum, Nederland: Uitgeverij Coutinho.

- Israel, M. G. (2006). *Lezen? Ja graag! Een experimenteel onderzoek naar het effect van motivatie en tekststructuur op het tekstbegrip van vmbo-ers* (Scriptie). Geraadpleegd van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/8468>
- Kennisbank Begrijpelijke Taal. (z.d.). Termenlijst. Geraadpleegd op 9 maart 2018, van <http://kennisbank-begrijpelijketaal.nl/glossarium>
- Kintsch, W. (1988). *Comprehension: a paradigm for cognition*. (3e ed.). Cambridge, Groot-Brittannië: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 49(4), 294–303. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.49.4.294>
- Kintsch, W., Britton, B. K., Fletcher, C. R., Kintsch, E., Mannes, S. M., & Nathan, M. J. (1993). A comprehension-based approach to learning and understanding. *Psychology of Learning and Motivation*, 30(C), 165–214. [https://doi.org/10.1016/s0079-7421\(08\)60297-2](https://doi.org/10.1016/s0079-7421(08)60297-2)
- Kintsch, W., & Rawson, K. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 209–226). <https://doi.org/10.1002/9780470757642>
- Land, J. F. H. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten?* Delft, Nederland: Eburon.
- Land, J. F. H., Van den Bergh, H., & Sanders, T. (2007). Leesplezier en leesfrequentie op het VMBO. In D. Schram (Ed.), *Lezen in het VMBO: Onderzoek - interventie - praktijk*. (pp. 151–182). Delft, Nederland: Eburon.
- Malloy, J. A., Marinak, B. A., Gambrell, L. B., & Mazzoni, S. A. (2013). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 67(4), 273–282. <https://doi.org/10.1002/trtr.1215>
- Ngabut, M. N. (2015). Reading theories and reading comprehension. *Journal on English as a Foreign Language*, 5(1), 25–36. <https://doi.org/10.23971/jefl.v5i1.89>
- NOS. (2017, 4 april). 'Laaggeletterdheid kost 1 miljard euro'. Geraadpleegd op 9 maart 2018, van <https://nos.nl/artikel/2166447-laaggeletterdheid-kost-1-miljard-euro.html>
- Onrust, M. (2013). *Vermijd de naamwoordstijl: Een onderzoek naar de houdbaarheid van een schrijfadvice* (Proefschrift). Geraadpleegd van <http://dare.ubvu.vu.nl/handle/1871/40416>
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510–519. <https://doi.org/10.1598/rt.58.6.2>

- Sollie, A. (2015). Makkelijker communiceren met anderstaligen en laaggeletterden. *Huisarts en wetenschap*, 58(5), 232. <https://doi.org/10.1007/s12445-015-0127-0>
- Spencer, R., & Hay, I. (1998). Initial reading schemes and their high frequency words. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 21(3), 222–233.
- Stahl, S. A., Jacobson, M. G., Davis, C. E., & Davis, R. L. (1989). Prior knowledge and difficult vocabulary in the comprehension of unfamiliar text. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 27–43. <https://doi.org/10.2307/748009>
- Stichting Lezen en Schrijven. (2017, 16 november). D66 overhandigt regeerakkoord in eenvoudige taal aan Stichting Lezen & Schrijven. Geraadpleegd op 9 maart 2018, van <https://www.lezenenschrijven.nl/nieuws/d66-overhandigt-regeerakkoord-in-eenvoudige-taal-aan-stichting-lezen-schrij/>
- Van Ee, A., & Van den Muijsenbergh, M. (2017). Ondersteuning bij de zorg voor laaggeletterde patiënten. *Huisarts en Wetenschap*, 60(5), 208–211. <https://doi.org/10.1007/s12445-017-0136-2>
- Wolfer, S. (2016). The impact of nominalisations on the reading process: A case-study using the Freiburg Legalese Reading Corpus. In S. Hansen-Schirra & S. Grucza (red.), *Eyetracking and applied linguistics* (pp. 163 – 186). doi:10.17169/langsci.b108.230

Bijlage 1: Vragenlijst (versie 1 en 2) met juiste antwoorden

Introductie

Beste deelnemer,

Bedankt dat je de tijd wil nemen om deel te nemen aan dit onderzoek. Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 20 minuten. Je antwoorden worden anoniem verwerkt: we zijn alleen geïnteresseerd naar hoe mensen teksten lezen en begrijpen. Probeer daarom op elke vraag antwoord te geven, ook als je het antwoord niet goed weet.

In dit onderzoek krijg je 10 korte nieuwsberichten te lezen. Lees elk nieuwsbericht goed door. Na het lezen van elke nieuwsbericht krijg je 3 vragen. Daarna volgt de volgende tekst. Denk niet te lang na over je antwoord.

Voor vragen over dit onderzoek kun je een mailtje sturen naar: justin.muis@student.ru.nl.

Alvast bedankt voor je medewerking!

Volg je momenteel een opleiding?

- Ja
- Nee
-

Wat is je huidige of hoogst afgeronde opleiding?

- Basisschool
- Vmbo
- Havo
- Vwo
- Nbo
- Hvo
- Wo
- Anders, namelijk:

In welk vakgebied volg je een opleiding? (bijvoorbeeld: marketing, bouw, rechten, kappersopleiding of iets anders)

Wat is je leeftijd?

Wat is je geslacht?

- Man
- Vrouw
- Anders

Leesmotivatie. Lees de volgende stellingen. Geef aan of je het met de stelling eens of oneens bent.

1. Ik ben een goede lezer.
2. Ik houd ervan om te lezen
3. Ik begrijp vaak alles wat ik lees.
4. Ik vind het belangrijk om goed te kunnen lezen.
5. Ik vind het leuk om tijd te besteden aan lezen.
6. Ik vind lezen makkelijk.
7. Ik vind het leuk om te praten over dingen die ik heb gelezen.
8. Ik lees wel eens mijn vrije tijd.
9. Mensen zoals ik kunnen goed lezen.
10. Mensen zoals ik vinden het leuk om te lezen.

Introductie op vragen

Nu volgen 10 teksten. Na elke tekst krijg je 3 vragen. Probeer altijd een antwoord te geven, ook als je het antwoord niet weet.

Tekst 1

De Nederlandse journaliste Frédérique Geerdink is in Turkije opgepakt, meldt persbureau ANP, waar ze voor werkt. Het is niet bekend waarom ze gearresteerd is. In januari werd ze ook al opgepakt in Turkije. *Ze werd toen beschuldigd van het maken van propaganda voor de PKK/Ze werd er toen van beschuldigd dat ze propaganda maakte voor de PKK.* Ze werd later vrijgesproken.

1. Stelling: Een journaliste werd opgepakt in Turkije omdat ze reclame maakte voor een Koerdische organisatie.

Is deze stelling waar of niet waar?

Niet waar

2. Hoe zeker ben je van je antwoord?

(Ik weet het zeker / Ik weet het niet zeker)

3. De zinnen hieronder zijn gebeurtenissen uit het nieuwsbericht. Door ze te verslepen, kun je de volgorde veranderen. Zet de gebeurtenissen in de juiste tijdsvolgorde: de oudste eerst en de jongste laatst.

- Frederike Geerdink is opgepakt. (3)
- Geerdink wordt vrijgesproken. (1)
- ANP meldt dat Frederike Geerdink is opgepakt. (4)
- Men dacht dat Geerdink propaganda maakte voor de PKK. (2)

Tekst 2

Het kabinet heeft de voorzitters van de veiligheidsregio's vandaag gevraagd om met spoed noodopvang te regelen voor vluchtelingen. Voor vanavond zijn nog 750 slaapplekken nodig, staat in een brief van het ministerie van Veiligheid en Justitie. In totaal zijn 1500 slaapplekken voor 72 uur nodig, inclusief verzorging. Dinsdag deed de VNG al een oproep aan gemeenten om **mee te werken aan het huisvesten van asielzoekers met een verblijfsstatus/asielzoekers met een verblijfsstatus te huisvesten**. Ook staatssecretaris Dijkhoff benadrukte toen dat opvang een gedeelde verantwoordelijkheid is.

1. Stelling: Asielzoekers hadden snel een plek nodig waar ze langdurig konden blijven wonen.

Is deze stelling waar of niet waar?

Niet waar

2. Hoe zeker ben je van je antwoord?

(Ik weet het zeker / ik weet het niet zeker)

3. De zinnen hieronder zijn gebeurtenissen die komen uit het nieuwsbericht. Door ze te verslepen, kun je de volgorde veranderen. Zet de gebeurtenissen in de juiste tijdsvolgorde: de oudste eerst en de jongste laatst.
 - Het kabinet vraagt om noodopvang voor vluchtelingen (2)
 - De vluchtelingen krijgen een slaapplek (3)
 - De VNG roept gemeenten op om asielzoekers te huisvesten (1)

Tekst 3

De Nederlandse crisisorganisatie na de MH17-ramp functioneerde niet goed. Zo ontbrak het volgens de Onderzoeksraad voor Veiligheid aan regie bij de informatievoorziening aan nabestaanden. Het duurde na de crash twee tot vier dagen voordat alle nabestaanden van de Nederlandse slachtoffers uitsluitel hadden. Dat kwam onder meer doordat **bij het verzamelen van informatie over de passagierslijst/ toen informatie over de passagierslijst werd verzameld**, langs elkaar heen werd gewerkt. zegt de OVV. De OVV wil dat nationaliteiten voortaan worden opgenomen in passagierslijsten. Ook moet Nederland voorbereidingen treffen om de regie te verbeteren.

1. Stelling: Het onderzoek naar de vliegramp verliep voorspoedig.
Is deze stelling waar of niet waar?
Niet waar
2. Hoe zeker ben je van je antwoord?
(Ik weet het zeker / Ik weet het niet zeker)
3. Hier staan drie zinnen: een probleem, een oorzaak en een gevolg. Sleep de zinnen naar het juiste vakje.
 - Nabestaanden moesten lang wachten voor ze informatie kregen. (**gevolg van het probleem**)
 - Onderzoeksteams werkten langs elkaar heen. (**oorzaak van het probleem**)
 - De Nederlandse crisisorganisatie functioneerde slecht. (**Probleem**)

Tekst 4

Op de eerste dag van de migratietop op Malta hebben de EU-leiders beloften gedaan aan hun Afrikaanse collega's. Zo wordt **het overmaken van geld/geld overmaken**

van Europa naar Afrika goedkoper en wordt het voor Afrikanen makkelijker om een visum te krijgen voor landen van de EU. Verder wil Europa fors investeren in onder meer opleidingen, voedselprojecten en zorg zodat vluchten naar Europa op termijn niet meer nodig is. In ruil voor de maatregelen moeten de Afrikaanse landen uitgeprocedeerde asielzoekers voortaan sneller terug opnemen. Ook verwacht Europa dat Afrika de vluchtelingenstroom in toom houdt.

1. Stelling: Geld overmaken naar Afrika vanuit Europa is te duur.

Is deze stelling waar of niet waar?

Waar

2. Hoe zeker ben je van je antwoord?

(Ik weet het zeker / Ik weet het niet zeker)

3. Hier staan drie zinnen: een probleem, een oorzaak en een gevolg. Sleep de zinnen naar het juiste vakje.

- Afrikanen vluchten naar de EU. (**Probleem**)
- Afrikanen hebben slechte toegang tot zorg en voedsel. (**Oorzaak van het probleem**)
- De Europese Unie heeft beloofd maatregelen te nemen. (**Oplossing van het probleem**)

Tekst 5

Als Frankrijk het vraagt is Nederland bereid het land militair te steunen. Dat zei minister Hennis van Defensie bij een EU-vergadering. "Daesh of ISIS moet vergaand worden aangepakt, dus ook het vermogen van ISIS en daarmee de aantrekkingskracht van ISIS", zei ze. Frankrijk heeft de Europese landen om hulp gevraagd, maar er is nog geen concreet verzoek. "Het is nu vooral **het tonen van solidariteit/solidariteit tonen** aan onze bondgenoten", zei Hennis. Zij verwacht binnen een paar dagen een concreet verzoek van Frankrijk. Mogelijk gaat hulp aan Frankrijk ten koste van andere defensieoperaties. "Het kan leiden tot keuzes maken."

1. Stelling: Nederland kan geen militaire hulp geven aan Frankrijk.

Is deze stelling waar of niet waar?

Niet waar

2. Hoe zeker ben je van je antwoord?

(Ik weet het zeker / Ik weet het niet zeker)

3. Hieronder staan drie zinnen: een probleem, een oplossing en een gevolg. Sleep de zinnen naar het juiste vakje.
 - Nederland moet keuzen maken bij het inzetten van Defensie. **Gevolg van de oplossing**
 - Frankrijk krijgt hulp van Nederland om ISIS te bestrijden. **Oplossing van het probleem**
 - ISIS heeft een grote aantrekkingskracht. **Probleem**

Tekst 6

Het aantal mensen dat het contact met familie verliest, is het afgelopen jaar verder toegenomen. 47 procent van de Nederlanders heeft volgens het Netwerk Notarissen geen contact meer met een of meerdere familieleden. Vorig jaar was dat 40 procent, in 2013 35 procent. Het komt vooral door ruzie over geld en erfenissen dat het contact wordt verbroken, zeggen de notarissen. In de meeste gevallen betreft het ruzie tussen broers en zussen. Behalve om geld gaat het over zorg voor de ouders en **de levenswandel van een broer of zus niet accepteren/het niet accepteren van de levenswandel van een broer of zus**. Ook wil 13 procent van de ouders kinderen onterven.

1. Stelling: De meeste ruzies zijn tussen ouders en hun kinderen.
Is deze stelling waar of niet waar?
Niet waar
2. Hoe zeker ben je van je antwoord?
(Ik weet het zeker / Ik weet het niet zeker)
3. Hieronder staan drie zinnen: een probleem, een oplossing en een gevolg. Sleep de zinnen naar het juiste vakje.
 - Meer dan 1 op de 10 ouders willen niet dat hun kinderen iets van hun erven. **Gevolg van het probleem**
 - Er zijn steeds meer mensen in Nederland die geen contact meer hebben met bepaalde familieleden. **Probleem**
 - Veel families hebben ruzie over geld. **Oorzaak van het probleem**

Tekst 7

Twee broers van 20 en 21 jaar zijn veroordeeld **omdat ze bijna 80.000 euro uit de kluis van FC Utrecht hebben verduisterd/het verduisteren van bijna 80.000 euro uit een kluis van FC Utrecht**. Ze kregen acht maanden cel, waarvan vier voorwaardelijk. Een vriend en een vriendin kregen lagere straffen wegens medeplichtigheid. De oudste broer was boekhouder bij de club. Met zijn jongere broer zette hij begin dit jaar een overval in scene. De jongste drong met een bivakmuts op het kantoor binnen, eiste geld en ging er met 77.500 euro vandoor. De broers vielen tijdens het onderzoek snel door de mand. Het geld, dat nooit is teruggevonden, moeten ze terugbetalen.

1. Stelling: Er waren mensen op kantoor aanwezig toen de overval werd gepleegd.

Is deze stelling waar of niet waar?

Waar

2. Hoe zeker ben je van je antwoord?
(Ik weet het zeker / Ik weet het niet zeker)
3. De zinnen hieronder zijn gebeurtenissen die komen uit het nieuwsbericht. Door ze te verslepen, kun je de volgorde veranderen. Zet de gebeurtenissen in de juiste tijdsvolgorde: de oudste eerst en de jongste laatst.
 - De twee overvallers worden veroordeeld. **3**
 - Een van de overvallers komt het kantoor binnen met een bivakmuts op. **1**
 - Er wordt geld uit de kluis gestolen. **2**
 - De mannen betalen het geld terug. **4**

Tekst 8

De politie in Spanje heeft een man opgepakt die wordt **verdacht dat hij gedwongen abortussen uitvoerde/het uitvoeren van gedwongen abortussen** voor de Colombiaanse rebellenbeweging FARC. Volgens de Britse omroep BBC heeft hij meer dan honderd zwangerschappen bij vrouwelijke strijders uitgevoerd. Een Colombiaanse openbaar aanklager zei vrijdag dat er onderzoek wordt gedaan naar zeker 150 gevallen van gedwongen abortus. De opgepakte man werkte de laatste tijd als verpleger in Madrid. Rebellen die zwanger raakten, moesten volgens de openbaar aanklager verplicht een abortus ondergaan, zodat ze konden blijven meevechten met de FARC.

1. Stelling: Zwangere vrouwen kunnen niet meevechten met de FARC.
Is deze stelling waar of niet waar?
Waar
2. Hoe zeker ben je van je antwoord?
(Ik weet het zeker / Ik weet het niet zeker)
3. Hieronder staan drie zinnen: een probleem, een oplossing en een gevolg. Sleep de zinnen naar het juiste vakje.
 - Vrouwen kunnen weer meevechten als ze abortus hebben gepleegd. **Oorzaak van het probleem**
 - Vrouwen moeten gedwongen abortus laten plegen. **Probleem**
 - Er wordt onderzoek gedaan naar de gedwongen abortussen. **Gevolg van het probleem**

Tekst 9

Oud-lid van de Tweede Kamer voor het CDA Marleen de Pater-van der Meer is op 65-jarige leeftijd overleden in haar woonplaats Zutphen. De Pater zat van 2001 tot 2010 in de Kamer, waar ze zich onder meer bezighield met **mensenhandel bestrijden/het bestrijden van mensenhandel**. Ze was sinds 2010 waarnemend burgemeester van Muiden. Ze was al geruime tijd ziek.

1. Stelling: Marleen de Pater-van der Meer bestreed mensenhandel toen ze waarnemend burgermeester van Muiden was.
Is deze stelling waar of niet waar?
Niet waar
2. Hoe zeker ben je van je antwoord?
(Ik weet het zeker / ik weet het niet zeker)
3. De zinnen hieronder zijn gebeurtenissen die komen uit het nieuwsbericht. Door ze te verslepen, kun je de volgorde veranderen. Zet de gebeurtenissen in de juiste tijdsvolgorde: de oudste eerst en de jongste laatst.
 - Marleen de Pater viert haar 50^e verjaardag. **2**
 - Marleen de Pater komt in de Tweede Kamer. **1**
 - Het kamerlid wordt waarnemend burgermeester van Muiden. **3**

Tekst 10

De 71 vluchtelingen die eind augustus werden gevonden in een vrachtwagen in Oostenrijk, zijn snel na het begin van hun reis gestikt. Dat heeft de Oostenrijkse politie in een persconferentie bekendgemaakt. De laadruimte bevatte slechts zuurstof voor maximaal 1,5 uur voor de grote groep mensen. *Toen de politie de truck openmaakte/Bij het openmaken van de truck door de politie*, verkeerden de lichamen al in staat van ontbinding. Van de doden is nog niemand geïdentificeerd. Uit reispapieren blijkt dat er Syriërs, Afghanen en Irakezen aan boord waren. In deze zaak zijn zes mensen opgepakt, onder wie de vrachtwagenchauffeur.

1. Stelling: Er zat genoeg zuurstof in de laadruimte om 71 mensen te vervoeren.

Is deze stelling waar of niet waar?

Niet waar

2. Hoe zeker ben je van je antwoord?

(Ik weet het zeker / Ik weet het niet zeker)

3. De zinnen hieronder zijn gebeurtenissen die komen uit het nieuwsbericht. Door ze te verslepen, kun je de volgorde veranderen. Zet de gebeurtenissen in de juiste tijdsvolgorde: de oudste eerst en de jongste laatst.
 - De vluchtelingen komen aan in Oostenrijk. **1**
 - De lichamen ontbinden. **3**
 - Er ontstaat zuurstofgebrek in de laadruimte.