

Voorbeeldje nodig?

Het effect van microscenario's op tekstbegrip en
tekstwaardering bij vmbo-leerlingen

Door: Maarten Broekhuizen

Studentnummer: 3715116

Begeleider: J. Evers-Vermeul

Tweede beoordelaar: P. Mak

Datum: 16-01-2015

Abstract

In het huidige onderzoek wordt gepoogd het tekstbegrip van zwakke lezers te vergroten door middel van het aanbieden van een voorbeeldscenario. In eerder onderzoek bleken verhalende elementen in educatieve teksten juist een negatief effect te hebben. De meeste aanbevelingen vanuit de literatuur zijn dan ook van zakelijke aard: hoofdzaken van bijzaken onderscheiden, een duidelijke structuur, geen moeilijk taalgebruik etc. Stichting Makkelijk Lezen gebruikt verschillende criteria om teksten te beoordelen op leesbaarheid. Eén van die criteria is het voorkomen van dubbele informatie in de tekst. In gezondheidscommunicatie komt deze verdubbeling juist regelmatig voor als verduidelijking van abstracte informatie. Onderzoek hiernaar bewijst dat dit een positief effect heeft op de overtuigingskracht. Er is echter nog weinig bekend over het effect van een narratief op het tekstbegrip. In het huidige onderzoek is er dus een voorbeeldscenario toegevoegd aan een abstracte tekst. Leerlingen beantwoordden de tekstbegrip vragen hierdoor beter. Er lijkt dus aanleiding om ook in onderzoek naar educatieve teksten, verhalende elementen los van de abstracte informatie toe te voegen. Hoewel dit een verdubbeling van de informatie is, lijkt dit concretiserend te werken.

1 Inleiding

Lezen is een belangrijke vaardigheid voor burgers. Mensen die minder goed lezen kunnen moeite hebben met informatie over dagelijkse dingen. Men kan hierbij denken aan het nieuws, medicijnbijsluiters, belastingaangiften etc. Nederlanders zijn daarbij zelf verantwoordelijk voor het aanvragen van bijvoorbeeld subsidies of toeslagen. Zij moeten dus zelf uit kunnen zoeken welke subsidies en toeslagen er zijn en of zij ervoor in aanmerking komen. De Rijksoverheid biedt, onder andere op de website, folders en brochures aan die moeten helpen in de wirwar van regels. De burger moet als het ware 'bureaucratisch competent' zijn (Steehouder & Jansen, 1982). Eén van die competenties is het lezen en begrijpen van teksten. Daarom wordt er in het onderwijs veel aandacht besteed aan het leren van lezen.

De laatste jaren wordt lezen ook bekeken vanuit een ander perspectief, namelijk het aansluiten van teksten op het niveau van de lezers. In het algemeen geldt dat Nederlandse burgers een minimaal leesniveau moeten hebben om te kunnen functioneren in de maatschappij. In Nederland worden vier taalniveaus onderscheiden (1F, 2F, 3F en 4F). Bij deze verdeling is het 1F-niveau het laagst en het 4F-niveau het hoogst haalbare niveau. Het 2F niveau dient als het Algemeen Maatschappelijk niveau en wordt bereikt als minimaal vmbo-bb/kb is afgerond (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008). Men neemt dus aan dat burgers die aan deze minimale eis voldoen taalvaardig genoeg zijn om in de maatschappij te functioneren. Taalvaardigheid is op zichzelf een breed begrip en bestaat uit verschillende vaardigheden, namelijk: spreken, lezen, schrijven en begrip/taalverzorging (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008). In dit onderzoek zal de aandacht zijn gericht op het kunnen lezen en begrijpen van teksten.

De overheid heeft als streven haar teksten zo begrijpelijk en leesbaar mogelijk te maken. Op die manier kan iedere burger met het minimale leesniveau 2F functioneren in de samenleving. Stichting Makkelijk Lezen draagt een aantal tekstkenmerken aan die het tekstbegrip van lezers zouden verbeteren. Zo pleit de stichting voor een duidelijke structuur, waarbij de zaken die bij elkaar horen bij elkaar staan. Een andere eis is een eenvoudige zinstructuur, zonder tangconstructies of onderschikkingen. In een recente versie van de criteria stelt de stichting dat het voorkomen van dubbele informatie en het voorkomen

irrelevante informatie in teksten een goede bijdrage zou kunnen leveren aan de leesbaarheid van teksten (Stichting Makkelijk Lezen, 2014).

Onderzoek naar begrijpelijkheid en waardering van teksten is nodig om deze criteria te testen. Maar wat is tekstbegrip en tekstwaardering eigenlijk? Om een tekst volledig te kunnen begrijpen moeten lezers in staat zijn een situatiemodel te maken van de tekst. Dit gebeurt volgens Kintsch (1988) in een aantal stappen. Allereerst moet de lezer een serie letters herkennen als een woord. Vervolgens moet de lezer betekenis geven aan het woord om vervolgens een betekenis volle zin te maken. Tot slot moeten de zinnen geïntegreerd worden tot een geheel en verbonden worden met eigen kennis. Op dat moment kan men spreken van een situatiemodel en begrijpt de lezer de tekst volledig. Dit situatiemodel moet daarbij coherent, gemakkelijk op te roepen en bruikbaar zijn in verschillende situaties (Van Silfhout, Evers-Vermeul, Mak & Sanders, 2014).

Tekstwaardering vervult ook een belangrijke rol in onderzoek naar tekstbegrip. Door middel van schaalvragen kan achterhaald worden in hoeverre lezers de tekst waardeerden. Vervolgens kan dit gerelateerd worden aan de begripsscore.

Land (2009) maakt een onderscheid tussen *sterke* en *zwakke lezers*. Volgens haar hebben deze groepen baat bij verschillende tekstkenmerken om het tekstbegrip en tekstwaardering te vergroten. In de literatuur worden vmbo-4-leerlingen regelmatig als *zwakke* lezers bestempeld en van hen wordt aangenomen dat zij het minimale leesniveau 2F hebben. Hoe maakt men dan een tekst voor deze groep zo begrijpelijk mogelijk? Er zijn hierbij verschillende tekstkenmerken die een belangrijke rol spelen. In het algemeen geldt dat vmbo-leerlingen baat hebben bij structuurkenmerken die de verbanden in de tekst expliciteren. Deze structuurkenmerken zorgen ervoor dat leerlingen ondersteund worden bij het maken van een mentale representatie van de tekst. Immers hoe duidelijker de verbanden in de tekst, des te gemakkelijker de relaties zichtbaar zijn. Dit kan er vervolgens voor zorgen dat ook het tekstbegrip vergroot wordt (Land, Sanders & Van den Bergh, 2008).

Een andere manier om het tekstbegrip mogelijk te vergroten is het concretiseren van abstracte informatie. Dit kan door middel van het toevoegen van verhalende elementen en personages waarmee lezers zich kunnen identificeren. Dit kan de afstand tussen het onderwerp en de lezer verkleinen, wat ervoor kan zorgen dat de lezer de stof beter gaat begrijpen. Evers-Vermeul & Holtermann (2013) maken onderscheid in de mate van afstand in examenvragen. Zo is directe aanspreking het niveau dat het dichtst bij de lezer staat en

bijvoorbeeld de passieve aanspreking van een hogere orde. De onderzoekers beargumenteren dat aan de hand van de notie afstand de moeilijkheid van teksten kan worden gedifferentieerd. Hoe kleiner de afstand tussen lezer en tekst, hoe makkelijker de tekst te begrijpen zou zijn. Deze notie zou goed gebruikt kunnen worden bij het fenomeen *leveling*. Leveling is het aanpassen van teksten aan een bepaald onderwijsniveau, waarbij de tekst meeontwikkelt met het niveau van de leerlingen. Daarmee lezen leerlingen dus steeds moeilijkere en complexere teksten en worden zij stapsgewijs beter in lezen. Op basisscholen is uit eerder onderzoek gebleken dat *leveling* een positief effect heeft op de leerlingen. Evers-Vermeul en Holtermann (2013) stellen echter dat het idee van *leveling* aantrekkelijk is, maar dat er nog te weinig onderzoek is gedaan om concrete uitspraken te doen binnen het middelbaar onderwijs.

De afstand tussen lezer en tekst verkleinen en het aanpassen van teksten aan het onderwijsniveau lijken dus aantrekkelijke manieren om het tekstbegrip van *zwakke* lezers te vergroten. Toch zijn er ook andere geluiden in de literatuur, waarin gepleit wordt de teksten zo zakelijk mogelijk te maken. Land & Sanders (2003) onderzochten het tekstbegrip en de tekstwaardering van verschillende tekstversies van studieteksten bij vmbo-leerlingen. Ze manipuleerden de structuur van vier versies van dezelfde tekst. Ze maakten gebruik van een coherente versie, een gefragmenteerde versie, een identificatieversie en een distantieversie. De tekst waar leerlingen zich persoonlijk mee konden identificeren werd hoger gewaardeerd dan de afstandelijke, zakelijke tekst. Leerlingen maakten de begripsvragen na het lezen van de zakelijke tekst echter wel beter. De verklaring hiervoor is volgens de onderzoekers dat de leerlingen in de zakelijke tekst gemakkelijker de hoofdzaak van de bijzaken onderscheiden. Ook werden teksten waarbij de informatie gefragmenteerd werd aangeboden als makkelijker beschouwd dan de coherente versie, terwijl het tekstbegrip juist hoger was bij lezers van de coherente tekst (Land & Sanders, 2003).

Ook Van Silfhout (2014) deed onderzoek naar tekstbegrip en tekstwaardering van educatieve teksten. Zij was vooral benieuwd naar het effect van verhalende elementen in de tekst. Deze elementen kunnen gezien worden als irrelevante informatie, omdat ze een toevoeging zijn aan de hoofdzaken van de tekst. Ze onderzocht drie tekstversies van drie geschiedenis teksten. Ze maakte onderscheid in een *zakelijke, historische en fictieve* versie. De laatste twee versies waren telkens de meest verhalende vorm van de tekst. Uit het onderzoek bleek dat vmbo-leerlingen in het algemeen het meeste baat hebben bij een

zakelijke tekst: leerlingen die de zakelijke tekst lazen hadden achteraf het beste tekstbegrip. De verhalende elementen boden geen verdere ondersteuning voor integratie van informatie uit de tekst. Van Silfhout (2014) vond hierbij geen verschil tussen zwakke en sterke lezers. Van Silfhout (2014) was ook benieuwd naar de waardering van de teksten en het ervaren tekstbegrip van de leerlingen. Ze vond voor de waardering van de teksten geen verschillen tussen de drie versies. De leerlingen vonden de verhalende teksten dus niet leuker dan de zakelijke tekst. Opvallend was dat de leerlingen de zakelijke tekst zelfs als makkelijker en duidelijker ervoeren.

Een opvallend resultaat in het onderzoek van Van Silfhout (2014) is dat leerlingen de informatie over het personage in de fictieve versie veel beter onthielden dan de overige informatie in de tekst. In het geval van haar onderzoek was dat als negatief te interpreteren, maar dit gegeven biedt wellicht een mogelijkheid voor verdieping. Verhalende informatie lijkt misschien gemakkelijker te worden gereproduceerd dan abstracte informatie.

Uit deze onderzoeken blijkt dat leerlingen juist baat hebben bij een zakelijke tekst, waarbij een duidelijk onderscheid kan worden gemaakt tussen hoofd- en bijzaken. Verhalende en identificerende elementen werken daarbij vooral verwarrend, omdat leerlingen de verhalende informatie onthouden en niet de hoofdzaken van de tekst.

In het onderwijs lijken verhalende elementen dus geen positief effect te hebben op het tekstbegrip. Toch is er aanleiding om deze verhalende elementen verder te onderzoeken, want in onderzoek naar narratieve communicatie als overtuigingsmiddel komen onderzoekers tot opvallende resultaten. Uit onderzoek naar communicatie over de preventie van kanker blijkt het narratief een waardevol middel. De informatie wordt gepresenteerd binnen een authentieke context en in verhalende vorm. Hierdoor wordt de informatie bijvoorbeeld gemakkelijker verwerkt dan abstracte standpunten (Kreuter, Green, Cappella et al. (2007) Ook in onderzoek naar de overtuigingskracht van gezondheidscommunicatie vervult narratieve communicatie een belangrijke rol (Hinyard en Kreuter, 2006; Green, 2006). Hinyard en Kreuter (2006) concluderen in hun overzichtsartikel dat narratieve communicatie overtuigender werkt dan statistische informatie. Toch rapporteren zij ook meta-analyses waarbij het omgekeerde het geval was (Allen & Preiss, 1997: in Hinyard & Kreuter, 2006). In dit onderzoek bleek statistische data dus overtuigender dan het narratief. Over het algemeen gold volgens Hinyard en Kreuter (2006) dat het publiek narratieve communicatie vaak als persoonlijker, realistischer, geloofwaardiger en gedenkwaardiger

beschouwde. Volgens de onderzoekers is identificatie met het narratief hier de belangrijkste reden voor, omdat lezers worden getransporteerd naar de fictionele wereld van het narratief. Dit zorgt er dan weer voor dat men gemakkelijker overtuigd wordt van de standpunten in de tekst. Hoewel er dus geen duidelijkheid lijkt te bestaan over wanneer en hoe narratieve communicatie overtuigender is dan andere vormen, lijkt er qua verbinding met de lezer wel meer aan de hand te zijn.

Green (2006) pleit voor het gebruik van een narratief als overtuigingsmiddel. Zij stelt dat transportatie naar de narratieve wereld een goede voorspeller is van het bijstellen van *real-world* overtuigingen. Volgens Green worden lezers beïnvloed door het personage in het verhaal via identificatie met het personage. Zo kan het karakter fungeren als rolmodel, worden de normen en waarden overgenomen, of roept het personage emotionele reacties op bij de lezer. Tot slot stelt Green (2006) dat een narratief ervoor kan zorgen dat situaties realistischer lijken. Dit kan er vervolgens voor zorgen dat abstracte informatie veel concreter wordt gemaakt. Dit concreet maken van abstracte informatie is een belangrijk onderdeel van deze verhalende elementen. Dit zou tevens een bijdrage kunnen leveren aan het tekstbegrip van zwakke lezers bij onderwerpen die verder van de lezer afstaan.

In de onderzoeken gepresenteerd door Hinyard & Kreuter (2006) wordt vooral gebruik gemaakt van scenario's gepresenteerd als verhalen. Deze verhalen zijn vrij lang en nemen de tijd om de lezer in het narratief mee te nemen. Immers, de lezer moet zich in het narratief kunnen onderdompelen om de standpunten van het personage over te nemen. Toch is het ook mogelijk door middel van een klein verhaal de lezer mee te nemen. Een dergelijk *micro-scenario* kan ervoor zorgen dat abstracte informatie al zeer concreet gemaakt kan worden. Ook lijkt een micro-scenario een positief effect te hebben op overtuigingen, door de onderdompeling in het narratief (Appel, 2006). Appel (2006) beargumenteert dat zelfs een micro-narratief of micro-scenario de lezer snel kan transporteren naar de leeromgeving. Dit zou ervoor kunnen zorgen dat de leerlingen dichter bij het onderwerp staan en op die manier de informatie gemakkelijker verwerken.

Aan de ene kant lijken verhalende elementen dus een negatief effect te hebben op het begrip van educatieve teksten (Van Silfhout, 2014). Ook identificatiekenmerken als persoonlijke aanspreekvormen, beschrijvingen van emotie en gebruik van directe rede leken een negatief effect te hebben op tekstbegrip, maar zorgden wel voor meer waardering (Land, 2009). Toch is er aanleiding om narratieve elementen verder te onderzoeken. Het kan

namelijk dienen als middel om de lezer dichterbij de tekst te brengen en om abstracte informatie concreter te maken. Het verschil tussen het onderzoek van Van Silfhout (2014) en van de onderzoeken gepresenteerd door Hinyard en Kreuter (2006) is de plaatsing van de narratieve elementen. In het onderzoek van Van Silfhout (2014) werden de verhalende elementen steeds in de studietekst verwerkt, dus tussen de hoofdzaken van de tekst. In de onderzoeken naar de overtuigingskracht van teksten werden de verhalende elementen echter in de vorm van een losstaand scenario aangeboden. In dit onderzoek wordt dan ook de vraag centraal gesteld of lezers van teksten baat hebben bij een micro-scenario die los wordt aangeboden van de hoofdzaak van de tekst. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: *"In hoeverre beïnvloedt het toevoegen van microscenario's aan overheidscommunicatie over toeslagen het tekstbegrip en tekstwaardering van zwakke lezers?"*

De verwachting is dat teksten waarbij een voorbeeldscenario wordt aangeboden beter begrepen en hoger gewaardeerd zullen worden. Verwacht wordt dat lezers door het scenario de abstracte informatie beter zullen integreren en de tekst hierdoor ook hoger zullen waarderen.

2 Methode

2.1 Proefpersonen

Vanuit de overheid wordt er gestreefd naar een minimaal leesniveau voor de Nederlandse burger, namelijk leesniveau 2F. Dit niveau is het minimaal vereiste niveau om te kunnen functioneren in de samenleving (Rijksoverheid, 2014). De overheid streeft ernaar haar voorlichtingsteksten dan ook zoveel mogelijk aan dit niveau aan te passen. Om dit onderzoek te laten aansluiten bij deze eis, is er gekozen voor leerlingen van het vmbo kaderberoepsgerichte leerweg in hun tweede jaar. Er hebben in totaal 57 leerlingen van het Walburg College Zwijndrecht meegedaan. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen was 13,58 (0,50) jaar. Er deden 30 jongens en 27 meiden mee. Daarbij gaven acht respondenten aan dyslexie te hebben en waren er vijf respondenten anderstalig.

2.2 Materiaal

2.2.1 Manipulatie van de tekst

Er is gebruik gemaakt van twee versies van de brochure 'Huurtoeslag 2014' van de belastingdienst (Belastingdienst, 2014). De tekst bevatte de uitleg over de huursubsidie, de voorwaarden waaraan iemand moet voldoen om de subsidie te krijgen en een aantal tabellen met bedragen voor verschillende situaties. De tekst werd door middel van het toevoegen van een scenario gemanipuleerd. In de eerste conditie is er een de tekst in combinatie met een voorbeeldscenario. Het scenario werd aan het eind van de tekst toegevoegd en diende als rekenvoorbeeld voor de huursubsidie. De tweede conditie bevatte dezelfde tekst, maar hierbij ontbreekt het scenario. Er werd dus gebruik gemaakt van twee teksten: één met scenario (Tekst I) en één zonder scenario (Tekst II).

Het voorbeeldscenario behandelt de stappen die nodig zijn om te weten te komen of men recht heeft op een huurtoeslag. Het scenario beschrijft de situatie van een stel dat samen een huis huurt. Zij zijn benieuwd of ze in aanmerking komen voor een huurtoeslag. De stappen die het stel doorloopt komen overeen met de opzet van de brochure. Eerst wordt het jaarinkomen genoemd, vervolgens de huurprijs en tot slot wordt het vermogen behandeld. In het voorbeeld kijkt de lezer dus als het ware over de schouder

van het stel mee. Hieronder is het voorbeeld zoals deze aan de folder is toegevoegd.

Michael en zijn vriendin Tessa zijn beide 25 en gaan vanaf 1 januari samenwonen in een huurhuis in Rotterdam. Ze zijn benieuwd of ze samen in aanmerking komen voor een huurtoeslag. Ze zoeken uit dat ze samen €28.341 per jaar verdienen. Ze vinden in Tabel A dat dit inkomen binnen het maximale toetsingsinkomen voor mensen jonger dan de AOW-leeftijd valt. Ze betalen samen de huur en die bedraagt 680 euro per maand. Tessa en Michael zijn ouder dan 23 jaar. Ze vinden in Tabel B dat hun maximale huurprijs dan €699,48 is. Dus ook aan deze voorwaarde voldoen zij. Ook komen ze erachter dat hun vermogen ook een belangrijke rol speelt bij de huurtoeslag. Michael heeft vanaf zijn 16e flink gespaard, namelijk een bedrag van €21.000. In Tabel C vinden zij terug dat dit minder is dan het maximaal toegestane vermogen. Tessa en Michael hebben dus recht op een huurtoeslag!

De originele brochure is op verschillende plaatsen aangepast. De taalfouten zijn uit de tekst gehaald en het laatste deel is weggelaten (vanaf het kopje 'Hoeveel krijgt u'). Dit laatste deel heeft vooral betrekking op de manier van aanvragen van de toeslag en nadere afhandeling van de aanvraag. Dit gedeelte is weggelaten, omdat dit deel niet van toepassing is op de vraagstelling en om de opdrachten binnen een lesuur te kunnen maken. Tevens zijn de tabellen ter verduidelijking genummerd met de letters A, B en C en is aan de tabellen een beschrijving toegevoegd. Dit is gedaan om in het scenario en de opdrachten makkelijker te kunnen verwijzen naar de tekst. Tot slot is alle tekst onder elkaar geplaatst, terwijl de oorspronkelijke tekst ingedeeld was in twee kolommen.

2.2.2 Meetinstrumenten

De leerlingen is gevraagd een woordenschat-test te maken om de mogelijke verschillen in leesvaardigheid te kunnen meten. Deze test bestaat uit 20 meerkeuzedefinities van Nederlandse woorden en is ontwikkeld door Henk Pander Maat.

Het tekstbegrip werd op twee manieren benaderd. Er werd een onderscheid gemaakt tussen het *ervaren* tekstbegrip en het *daadwerkelijk* tekstbegrip. Dit onderscheid werd gemaakt om te zien of er een verschil is tussen wat de leerlingen denken te snappen en of zij het daadwerkelijk hebben begrepen.

Het *daadwerkelijk* tekstbegrip werd gemeten aan de hand van twee opdrachten. In beide opdrachten was het de bedoeling dat de leerlingen konden uitzoeken of het personage in het scenario recht heeft op een huurtoeslag. In de eerste opdracht komt het scenario overeen met het voorbeeldscenario in de tekst; deze opdracht is dus de parallelversie. In de tweede opdracht wijkt het scenario juist af van het voorbeeldscenario; dit is de niet-parallelversie. In het parallelle scenario gaat het om twee personen en loopt de redeneerlijn gelijk met de opzet van het voorbeeldscenario in de tekst. Eerst wordt het jaarinkomen besproken, vervolgens de huurprijs en tot slot het toegestane vermogen. Ook is de conclusie in zowel het voorbeeldscenario als de opgave dat men recht heeft op huurtoeslag.

In de tweede opdracht was het scenario juist niet parallel aan het voorbeeldscenario. Hier was namelijk sprake van een enkelpersoon, werd eerst de huurprijs besproken en daarna het inkomen en was de conclusie van het scenario dat er geen recht was op een huurtoeslag.

De vraagstelling van beide opdrachten is opgesplitst in de drie stappen die de tekst ook volgde. Eerst werd een vraag gesteld over het jaarinkomen, vervolgens over de huurprijs en tot slot over het toegestane vermogen. Een voorbeeld is:

Vraag 1. Leg hieronder uit of het jaarinkomen van Kees en Hannie binnen het maximale toetsingsinkomen valt.

Het *ervaren* tekstbegrip werd gemeten aan de hand van een aantal algemene vragen over de brochure en een aantal vragen over de opgaven. De leerlingen konden aan de hand van likert-schalen van 1 tot 7 aangeven in hoeverre zij het eens waren met de stellingen. Een algemene stelling ziet er voor de leerlingen als volgt uit:

Ik heb de tekst goed begrepen

Oneens

1

2

3

4

5

6

7

Eens

Bovenstaande stelling is een voorbeeld van de zes stellingen die betrekking hebben op het algemene tekstbegrip van de leerlingen. Een voorbeeld van een stelling over de opgaven ziet er als volgt uit:

Ik denk dat ik de opdracht 1 goed gemaakt heb

Oneens Eens
1 2 3 4 5 6 7

Tot slot werd de leerlingen gevraagd een aantal tekstwaarderingvragen te beantwoorden. Dit gebeurde aan de hand van 6 stellingen. Ook hier kunnen de leerlingen op een schaal van 1 tot 7 aangeven in hoeverre zij het eens zijn met de stellingen. Een voorbeeld van een tekstwaardering stelling is:

Ik vond de tekst leuk om te lezen

Oneens Eens
1 2 3 4 5 6 7

Om te voorkomen dat leerlingen de stellingen invulden op de automatische piloot werd er gebruik gemaakt van zowel positieve als negatieve formuleringen van stellingen.

2.3 Opzet

De twee tekstversies (met voorbeeldscenario en zonder voorbeeldscenario) werden gelijk verdeeld over de leerlingen. In totaal lazen dus 28 leerlingen tekst I en 29 leerlingen tekst II. De leerlingen kregen allemaal dezelfde *daadwerkelijke* tekstbegripvragen. De volgorde van opdrachten verschilden per conditie. In totaal kregen 14 respondenten met tekst I eerst een opdracht die parallel was aan het voorbeeld en daarna de niet-parallele opdracht, en de andere 14 kregen de opdrachten in omgekeerde volgorde. Ook in de conditie zonder voorbeeldscenario was deze verdeling aanwezig: er waren 14 personen met de parallelle opgave en 15 personen met de niet-parallele opgave. Ook kregen alle leerlingen waarderingvragen, deze bevatten zowel positieve als negatieve formuleringen. Zo was er een groep leerlingen waarbij alle oneven waarderingvragen negatief waren geformuleerd en de rest positief. En een groep waarbij alle even vragen negatief geformuleerd waren en de rest positief. Bij de verwerking van de gegevens zijn de negatieve vragen omgepold naar positieve. In de statistische gegevens betekent het getal 1 de meest negatieve waardering en het getal 7 de meest positieve waardering.

2.4 Procedure

Het onderzoek is in een klassikale setting afgenomen. Het klaslokaal is ingedeeld in de 'toets-opstelling', dat wil zeggen dat alle tafels los van elkaar stonden. Voordat de leerlingen binnenkwamen, zijn de opdrachten en de folder uitgedeeld. Toen iedereen aanwezig was, is er een inleidend verhaal verteld. Hierin heeft de onderzoeker zich voorgesteld, verteld waarom er een opdracht voor hen op de tafel lag en gevraagd of ze de onderzoeker wilden helpen. Ook is het onderwerp 'huurtoeslag' kort toegelicht als een bijdrage van de overheid voor het betalen van een huurhuis. Tot slot is er gevraagd eerst de opdrachten te lezen en vervolgens de vragen te beantwoorden met behulp van de folder. Dit om een zo realistisch mogelijke situatie te creëren, men bekijkt deze folder immers niet zonder aanleiding. Er is tijdens het maken van de opdrachten en beantwoorden van de waarderingsvragen niet om verduidelijking gevraagd door de leerlingen. In stilte werd er aan de opdrachten gewerkt en terwijl de leerlingen bezig waren is ook de woordenschattest uitgedeeld. Hierbij is toegelicht dat het doel is te bepalen of de gehele klas ongeveer hetzelfde leesniveau heeft en dat men dus vooral eerlijk de antwoorden moest invullen.

3 Resultaten

3.1 Algemene gegevens

Na de afname van het onderzoek is bekeken of de groepen gelijk verdeeld waren qua geslacht, dyslexie, eerste taal, leeftijd en leesvaardigheid. Er waren geen verschillen tussen het aantal jongens en meisjes voor de condities met of zonder voorbeeldscenario ($\chi^2=0,153$, $df=1$, $p=0,70$). Als gekeken wordt naar de mate van dyslexie verschilden de groepen binnen de condities ook niet ($\chi^2=0,503$, $df=1$, $p=0,48$). Ook verschilden de groepen niet qua voertaal ($\chi^2=0,183$, $df=1$, $p=0,70$). De leeftijd van de leerlingen was gelijk verdeeld tussen de condities ($t=0,64$, $df=55$, $p=0,53$).

Om de leesvaardigheid te meten is een woordenschat-test afgenomen. Voor deze test is onderzocht of het twintigtal vragen hetzelfde construct meet. De test bleek matig betrouwbaar ($\alpha=0,54$). Er is daarom besloten vier vragen niet mee te nemen in de som-score, hierdoor ontstond er een sterkere samenhang tussen de vragen ($\alpha=0,62$). Vervolgens is besloten de som-score van de vragenlijst te gebruiken als leesvaardigheid variabele. De leesvaardigheid van de leerlingen verschilde tussen de condities niet significant ($t=-0,70$; $df=55$; $p=0,49$).

Tabel 1 Descriptieve gegevens van de respondenten per conditie

	Groep 1 (met voorbeeldscenario) (N=28)	Groep 2 (zonder voorbeeldscenario) (N=29)
Gemiddelde Leeftijd (SD)	13,54 (0,51)	13,62 (0,49)
Sekse		
Man	14	16
Vrouw	14	13
Dyslexie	3	5
Anderstalig	2	3

3.2 Betrouwbaarheid

Om vast te stellen of de daadwerkelijke tekstbegripvragen hetzelfde construct meten werd gebruik gemaakt van de Cronbach Alfa. Bij de tekstbegripvragen werd onderscheid gemaakt in een parallelle opdracht (Kees en Hannie) en de niet-parallelle opdracht (Maaïke). Beide opdrachten bestonden, zoals eerder beschreven, uit drie deelvragen. Er is bekeken of deze drie deelvragen als som-score gebruikt konden worden. Dit bleek echter niet te kunnen en daarom is besloten de deelvragen als afzonderlijke vragen te benaderen ($\alpha=0,43$; $\alpha=0,00$).

Het ervaren-tekstbegrip is gemeten met negen schaalvragen. Deze vragen zijn samen genomen in één som-score, omdat zij hetzelfde construct lijken te meten ($\alpha=0,69$). Tot slot is er gekeken naar de betrouwbaarheid van de waarderingsvragen. Er werden in het onderzoek vier vragen gesteld deze zijn echter niet samen te nemen in één score ($\alpha=0,51$). Daarom is besloten deze vragen afzonderlijk van elkaar te onderzoeken.

3.3 Tekstbegrip

Het tekstbegrip is gemeten op twee manieren, hierbij werd onderscheid gemaakt tussen het *ervaren* tekstbegrip en het *daadwerkelijk* tekstbegrip.

3.3.1 Daadwerkelijk tekstbegrip

Het daadwerkelijk tekstbegrip is gemeten aan de hand van twee opdrachten. Deze twee opdrachten bestonden ieder uit drie vragen. Uit een eerdere analyse bleek dat deze vragen helaas niet hetzelfde construct maten. Er is daarom besloten de vragen los van elkaar te analyseren. Aan de hand van een *repeated measures anova* is gezocht naar interactie- en hoofdeffecten per vraag. Voor de eerste deelvraag (de vraag over het jaarinkomen) zijn geen interactie- en hoofdeffecten gevonden ($F(1, 55)=1,088$; $p=0,30$).

Tabel 2 Gemiddelde en standaardafwijking van deelvraag 1 per opgave en conditie

	Parallele opgave	Niet parallel opgave
Voorbeeldscenario	0,86 (0,36)	0,50 (0,51)
Geen voorbeeldscenario	0,79 (0,41)	0,38 (0,49)

Voor de tweede deelvraag (de vraag over de toegestane huurprijs) zijn ook geen interactie- en hoofdeffekten gevonden ($F(1, 55) = 0,123$; $p=0,73$).

Tabel 3 Gemiddelde en standaardafwijking van deelvraag 2 per opgave en conditie

	Parallele opgave	Niet parallel opgave
Voorbeeldscenario	1 (0,00)	0,93 (0,26)
Geen voorbeeldscenario	0,97 (0,19)	0,93 (0,26)

Voor de derde deelvraag (de vraag over het maximale vermogen) is geen interactie effect gevonden ($F(1, 54) = 0,50$; $p=0,48$). Er is echter wel een hoofdeffect gevonden voor de variabele 'voorbeeld' ($F(1, 54) = 8,41$; $p=0,005$). Voor deze deelvraag is er dus een significant verschil gevonden tussen de groep met het voorbeeldscenario en de groep zonder voorbeeldscenario.

Tabel 4 Gemiddelde en standaardafwijking van deelvraag 3 per opgave en conditie

	Parallele opgave	Niet parallel opgave
Voorbeeldscenario	0,67 (0,48)	0,70 (0,47)
Geen voorbeeldscenario	0,41 (0,50)	0,34 (0,48)

In Tabel 2, 3 en 4 worden de verschillen in tekstbegrip per vraag geëxpliciteerd. De lezers van tekst I beantwoorden bijna alle vragen gemiddeld beter dan de lezers van tekst II. Helaas is dit verschil alleen voor de derde deelvraag significant. In Tabel 4 is te zien dat de gemiddelden bij de lezers van het voorbeeldscenario hoger zijn dan bij de groep zonder voorbeeldscenario. Dit kan betekenen dat het toevoegen van een voorbeeldscenario een positief effect heeft op het tekstbegrip van de lezers. Lezers lijken in die zin dus baat te hebben bij een voorbeeldscenario.

3.3.2 Ervaren tekstbegrip

Het ervaren-tekstbegrip is gemeten aan de hand van negen schaalvragen. Uit een *repeated measures anova* blijkt dat er geen interactie- of hoofdeffect is voor het ervaren tekstbegrip. In Tabel 5 is er wel een verschil in gemiddelden te zien, echter zijn die verschillen niet

significant. Er is dus geen verschil in ervaren tekstbegrip als gekeken wordt naar het toevoegen van een voorbeeldscenario ($F(1, 47) = 0,46; p=0,499$).

Tabel 5 Gemiddelde en standaardafwijking *ervaren tekstbegrip* per conditie

	Groep 1 (met voorbeeldscenario) N=28	Groep 2 (zonder voorbeeldscenario) N=26
Ervaren tekstbegrip	4,40 (0,82)	4,27 (0,89)

3.4 Tekstwaardering

Omdat er voor de tekstwaarderings-vragen geen som-score gemaakt kon worden, zijn de vragen afzonderlijk van elkaar bekeken. Door middel van een *onafhankelijke t-toets* is gezocht naar een effect op de variabele 'voorbeeldscenario'. Er is geen significant verschil gevonden voor de stelling: 'Ik vond de tekst duidelijk' ($t=0,77; df=51, p=0,45$). Ook voor de stelling 'Ik vond de tekst makkelijk' was er geen significant verschil tussen de condities ($t=-0,20; df=51; p=0,85$). Voor de stelling 'Ik vond de tekst prettig om te lezen' is ook geen significant verschil gevonden ($t=-0,43; df=50; t=0,67$). Tot slot was er voor de laatste stelling, 'Ik vond de tekst goed geschreven', ook geen significant verschil tussen de condities ($t=0,99; df=51; p=0,33$).

Tabel 6 Gemiddelde waardering per stelling naar conditie

	Groep 1 (met voorbeeld scenario)	Groep 2 (zonder voorbeeldscenario)
Stelling 1 - 'Ik vond de tekst duidelijk'	4,44 (1,89)	4,77 (1,18)
Stelling 2 - 'ik vond de tekst makkelijk'	3,70 (1,75)	3,62 (1,53)
Stelling 3 - 'Ik vond de tekst prettig om te lezen'	4,04 (1,76)	3,85 (1,49)
Stelling 4 - 'ik vond de tekst goed geschreven'	5,00 (1,49)	5,38 (1,33)

Aan de lezers van Tekst I, dus met het voorbeeldscenario, is gevraagd of zij het voorbeeld 'handig vonden' en of ze door het voorbeeld de tekst beter hadden begrepen. Zij konden op een schaal van 1 tot 7 aangeven in hoeverre zij het eens waren met deze stelling.

Tabel 7 Gemiddelde score voor waardering van het voorbeeld

	Voorbeeld handig	Voorbeeld verhelderend
Gemiddelde cijfer	5,52 (1,31)	5,30 (1,59)

In Tabel 7 is de gemiddelde score voor waardering van het voorbeeld te zien. De leerlingen die de tekst met voorbeeld lezen waarderen de aanwezigheid van het voorbeeld zeer.

4 Conclusie

In dit onderzoek stond de volgende vraag centraal: *"In hoeverre beïnvloedt het toevoegen van microscenario's aan overheidscommunicatie over toeslagen het tekstbegrip en tekstwaardering van zwakke lezers?"* Het toevoegen van een scenario aan de folder 'Huurtoeslag 2014' bleek een meerwaarde te hebben voor het tekstbegrip van leerlingen van het vmbo. Leerlingen die de folder lasen zonder voorbeeld maakten de begripsvragen over het algemeen hetzelfde als de leerlingen met een voorbeeldscenario. Alleen bij de vraag over het toegestane vermogen maakten de leerlingen met het voorbeeldscenario de vraag beter dan de leerlingen zonder het scenario. Het verhalende element bood op deze manier dus ondersteuning bij het begrijpen van een onderdeel van de tekst, in tegenstelling tot het onderzoek van Van Silfhout (2014) waarin de tekst met verhalende elementen juist slechter werd begrepen. Terwijl in het huidige onderzoek de tekst met verhalende elementen niet slechter werd gemaakt dan zonder verhalende elementen. In het onderzoek van Van Silfhout (2014) werden deze verhalende elementen echter in de tekst verwerkt. Dit leidde tot verwarring bij de leerlingen en daardoor maakten zij een slechter onderscheid tussen hoofd- en bijzaken. Ook Land (2009) concludeerde dat zwakke lezers vooral baat hebben bij zakelijke teksten. In het huidige onderzoek werd het verhalende element echter los van de zakelijke tekst aangeboden. Het scenario zorgde ervoor dat het tekstbegrip deels hoger werd dan enkel de zakelijke tekst. Tegen het voorstel van de Stichting Makkelijk Lezen in, lijkt een verdubbeling van informatie geen negatief effect te hebben en kan wellicht zelfs zijn voor het begrip, mits deze verdubbeling dan in de vorm van een scenario of voorbeeld is. Waarschijnlijk heeft dit te maken met de concretisering van abstracte informatie. In het voorbeeld wordt de lezer namelijk aan de hand genomen en door de verschillende stappen geleid. De lezer kon als het ware meekijken met het personage in het voorbeeld. Dit sluit aan bij de argumentatie dat zelfs een micro-scenario de lezer kan onderdompelen in het narratief (Appel, 2006). Een mogelijke verklaring voor het gevonden verschil bij deelvraag drie zou kunnen zijn dat 'vermogen' het meest abstracte begrip is voor de leerlingen. Zij kunnen zich waarschijnlijk meer voorstellen bij de begrippen 'inkomen' en 'huurprijs'. Op deze manier lijkt een micro-scenario vooral verhelderend en concretiserend te werken. Tevens beoordeelden de leerlingen het voorbeeld als zeer verhelderend en handig. Dit is een tweede reden om een voorbeeldscenario bij een zakelijke tekst aan te bieden.

Hoewel het daadwerkelijke begrip deels hoger was met de folder met een micro-scenario, was het ervaren tekstbegrip voor alle lezers hetzelfde. Lezers ervaren het begrip van de tekst dus allemaal gelijk. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat lezers in deze leeftijdscategorie zich slecht identificeren met een tekst over de huurtoeslag. Daarbij was het scenario in het huidige onderzoek slechts een klein onderdeel van de gehele folder. In vervolgonderzoek is het aan te bevelen het scenario een groter onderdeel van de tekst te maken, zodat meer abstracte informatie wordt geconcretiseerd. Dit zorgt er mogelijk voor het ervaren tekstbegrip voor de lezer verhoogd wordt.

In het huidige onderzoek werd de leerlingen ook gevraagd naar de tekstwaardering. Er werden geen verschillen gevonden in de waardering voor de verschillende tekstversies, in tegenstelling tot het onderzoek van Land & Sanders (2013) waarin de tekst met identificerende elementen juist hoger gewaardeerd werd. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de leerlingen in het huidige onderzoek zich te weinig met de personages in het voorbeeldscenario konden identificeren. De huidige tekst ging immers over het aanvragen van een huurtoeslag, een situatie waarin kinderen van 13 en 14 jaar normaliter nog niet mee in aanraking komen. In vervolg onderzoek is het aan te bevelen een tekst te kiezen waarmee leerlingen zich beter kunnen identificeren. Een mogelijkheid is de toepassing van een voorbeeldscenario in educatieve teksten.

Om het onderzoek verder te verdiepen is de variabele paralleliteit aan het onderzoek toegevoegd. Er waren twee opdrachten, waarvan één parallel aan het voorbeeld en één niet-parallel aan het voorbeeld. De volgorde van aanbieden van de opdrachten is per conditie gewisseld. De verwachting was dat de parallelle opgave beter gemaakt zou worden dan de niet-parallelle opgave. Er is echter geen significant verschil gevonden voor paralleliteit tussen de vier condities. Het maakt kennelijk niet uit of de opdrachten parallel zijn aan het voorbeeld of niet. Dit zou kunnen betekenen dat een voorbeeldscenario er niet voor zorgt dat men enkel kan nabootsen wat in het voorbeeld staat, maar dat men daadwerkelijk de tekst beter kan begrijpen. In het huidige onderzoek leken de opdrachten zeer op het voorbeeldscenario. Ze hadden dezelfde opzet en bevroegen uiteindelijk dezelfde vraag; of iemand recht had op een huurtoeslag of niet. Voor vervolgonderzoek lijkt het zinvol om tekstbegrip vragen op een andere manier vorm te geven. Op die manier kan getest worden of een voorbeeldscenario ook het tekstbegrip vergroot in een minder gelijke vraagstelling.

Het narratief, scenario of micro-scenario heeft zijn effect als overtuigingsmiddel bewezen in de gezondheidscommunicatie. Lezers kunnen zich gemakkelijk met personages en situaties identificeren en nemen via die weg belangrijke standpunten over. Verhalende elementen binnen educatieve teksten leken vooral verwarrend te werken. De scenario's werden echter steeds verwerkt in de belangrijke informatie, in plaats van het los presenteren van elkaar. Hierdoor werden deze teksten onnodig gecompliceerd en konden respondenten de hoofd- en bijzaken moeilijk uit elkaar houden. In het huidig onderzoek werd een narratief juist los van de hoofdzaak gepresenteerd. Hoewel dit een verdubbeling van de informatie was, zorgde dit ervoor dat de respondenten de tekst beter begrepen. Een scenario kan dus juist verhelderend werken door de abstracte informatie concreter te presenteren. De lezer kan dan via identificatie met personages of situaties de informatie gemakkelijker verwerken.

Hoewel dit onderzoek kleinschalig is, lijkt er genoeg bewijs voor verder onderzoek. Dit onderzoek zou zich kunnen richten op scenario's in educatieve teksten. Waarbij identificerende elementen en concretisering van abstracte informatie centraal staan. Wel moet men rekening houden met het onderwerp van de tekst, zodat identificatie mogelijk is. Daarbij is het aan te bevelen, op basis van het huidig onderzoek, verhalende elementen los van de abstracte informatie te presenteren. Op die manier lijken leerlingen de tekst beter te begrijpen.

5 Discussie

Uit het onderzoek blijkt dat leerlingen een hoger tekstbegrip hebben als zij een folder lezen waar een voorbeeldscenario aanwezig is. Er zijn echter een aantal kanttekeningen te maken bij dit resultaat. Allereerst waren de tekstbegrip vragen niet betrouwbaar genoeg en maten zij dus waarschijnlijk niet precies hetzelfde construct. In vervolgonderzoek zullen er dus sterkere begripsvragen gesteld moeten worden. Ten tweede deden in dit onderzoek leerlingen uit de tweede klas van het vmbo mee. Van hen wordt verondersteld dat zij nog niet het leesniveau 2F hebben, wat iemand nodig heeft om de folder te kunnen lezen. Toch maakten de leerlingen over het algemeen de vragen goed. In vervolg onderzoek zal dus getest moeten worden of men bij complexere teksten ook baat heeft bij een scenario. Tevens zal in vervolg onderzoek gekeken moeten worden of het toevoegen van een scenario ook voordelen kan bieden bij educatieve teksten.

Als gekeken werd naar tekstwaardering moest geconcludeerd worden dat er geen verschil was in tekstversies. Wellicht was de aanpassing van de folder te klein, om mogelijk verschil te laten opvallen. Daarbij was de verhouding van de folder en het voorbeeld niet evenwichtig. De folder was maar een klein gedeelte tekst in de verhouding met de gehele folder.

Tot slot is de parallelliteit van de opdrachten aangepast aan de folder. Er werd geprobeerd een onderscheid te maken in een opdracht parallel aan het voorbeeld en een opdracht die niet hetzelfde verliep als het voorbeeld. De verwachting was dat de opgave die parallel was aan het voorbeeld beter gemaakt zou worden dan de niet-parallele versie. Dit resultaat bleef echter uit. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de opdrachten teveel gelijkenissen hadden. Hoewel de volgorde van vertelling niet hetzelfde was, bleef de volgorde van vragen wel hetzelfde. Het enige wat de lezer hoefde te doen was in de folder naar de juiste informatie zoeken, net zoals bij de parallele opgave. Om parallelliteit beter te onderzoeken lijkt het aan te bevelen de opdrachten op meer plaatsen te veranderen.

6 Literatuur

Appel, M. (2006) Some ideas on learning through fictional (micro-)narratives.

Geraadpleegd via:

http://www.academia.edu/2735299/Some_ideas_on_learning_through_fictional_micro-_narratives, Gelezen op: 04-01-2015

Boeijsing, A., Joling, C., Hoeken, H., & Sanders, J. (2013). Narratieve interventies verleiden tot gezonder gedrag. *Tijdschrift voor gezondheidswetenschappen*, 91(5), 253-256.

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

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008b). *Over de drempels met taal*. De niveaus voor de taalvaardigheid. Enschede: SLO. Online beschikbaar: <http://www.slo.nl/nieuws/dll/>.

Green, M. C. (2006). Narratives and cancer communication. *Journal of Communication*, 56(s1), 163-S183.

Hinyard, L. J., & Kreuter, M. W. (2006). Using narrative communication as a tool for health behavior change: a conceptual, theoretical, and empirical overview. *Health Education & Behavior*, 34 (5), 777-792.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182

Kreuter, M. W., Green, M. C., Cappella, J. N., Slater, M. D., Wise, M. E., Storey, D., & Woolley, S. (2007). Narrative communication in cancer prevention and control: a framework to guide research and application. *Annals of Behavioral Medicine*, 33(3), 221-235.

Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten?* Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen. Haarlem:Eburon.

Land, J., & Sanders, T. (2003). Hoe begrijpelijk en aantrekkelijk zijn studieboekteksten op het vmbo? *Levende Talen Tijdschrift*, 4(1), 12-18.

Land, J., Sanders, T., & Bergh, H. van den (2008). Effectieve tekststructuur voor het vmbo Een corpus-analytisch en experimenteel onderzoek naar tekstbegrip en tekstwaardering van vmbo-leerlingen voor studieteksten. *Pedagogische Studiën*, 85(2), 76-94.

Silfhout, G. van (2014). Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen? Optimaal begrijpelijke teksten voor het voortgezet onderwijs. Stichting Lezen Reeks 23. Delft: Eburon.

Silfhout, G. van, Evers-Vermeul, J., Mak, W. M., & Sanders, T. J. M. (2014). Connectives and layout as processing signals: How textual features affect students' processing and text representation. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1036-1048.

Stichting Makkelijk Lezen (2014). Criteria Makkelijk Lezen

Steehouder, M., & Jansen, C. J. M. (1982). De effectiviteit van voorlichtingsteksten. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 4 (4), 293-313.

Bijlagen

Wat is de betekenis van de vetgedrukte woorden?

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



Universiteit Utrecht

Naam:

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

11. Na de **omwenteling** verhuisde hij naar het platteland.

- a. oorlog
- b. verandering van baan
- c. scheiding
- d. revolutie
- e. ik weet het niet

12. Zij bedoelde dat **ironisch**.

- a. Zij bedoelde het omgekeerde
- b. Zij bedoelde dat als kritiek
- c. Zij bedoelde dat aardig
- d. Zij bedoelde precies wat zij zei
- e. Ik weet het niet

13. Het is **billijk** dat hij dit terugbetaalt.

- a. waarschijnlijk
- b. nobel
- c. redelijk
- d. onterecht
- e. ik weet het niet

14. Hij stond bekend om zijn **doortastendheid**.

- a. slim en handig te werk gaan
- b. snel en krachtig ingrijpen
- c. overhaast te werk gaan
- d. bedachtzaam optreden
- e. ik weet het niet

15. In het journaal werden **navrante** beelden getoond.

- a. interessante
- b. vreselijke
- c. historische
- d. ontroerende
- e. ik weet het niet

16. Deze groepen zitten in een **coalitie**.

- a. conflict
- b. onderhandeling
- c. samenwerking
- d. moeilijke situatie
- e. ik weet het niet

17. De **segregatie** in de Amsterdamse wijk de Bijlmer is toegenomen.

- a. misdaad
- b. overlast van vandalen
- c. samenwerking tussen groepen
- d. gescheiden leven van groepen
- e. ik weet het niet

18. Zij is **megalomaan**.

- a. heeft grootheidswaan
- b. is onzeker
- c. is somber
- d. is hyperactief
- e. ik weet het niet

19. Meteen op de aanslag volgden **represailles**.

- a. achtervolgingen
- b. arrestaties
- c. rechtszaken
- d. wraakacties
- e. ik weet het niet

20. Hun **rivaliteit** begint iedereen op te vallen.

- a. relatie
- b. goede vriendschap
- c. vijandschap
- d. onderlinge concurrentie
- e. ik weet het niet



Toeslagen
Belastingdienst

Brochure Huurtoeslag 2014

Huurtoeslag 2014

Huurtoeslag is een bijdrage in de kosten van uw huur. Wilt u weten of u deze toeslag kunt krijgen en wat u dan moet doen? In dit informatieblad leest u meer.

Kunt u huurtoeslag krijgen?

Woont u in een huurhuis? Dan krijgt u misschien huurtoeslag.

Voorwaarden

Om huurtoeslag te krijgen moeten u, uw eventuele toeslagpartner en medebewoners aan de volgende voorwaarden voldoen:

- U bent 18 jaar of ouder.
- U huurt een zelfstandige woonruimte. Als u bijvoorbeeld op kamers woont, dan is dat meestal geen zelfstandige woonruimte.
- U staat bij de gemeente ingeschreven op uw woonadres.
- Op uw woonadres staan geen andere personen ingeschreven bij de gemeente (behalve een eventuele onderhuurder).
- U hebt de Nederlandse nationaliteit of een geldige verblijfsvergunning.
- Uw (gezamenlijke) inkomen is niet te hoog.
- De huurprijs is niet te hoog en ook niet te laag.
- Uw (gezamenlijke) vermogen is niet te hoog.

Hebt u een toeslagpartner?

Bij toeslagen spreken we niet over een partner, maar over een 'toeslagpartner'. U vraagt de huurtoeslag samen met uw eventuele toeslagpartner aan. Dat kan uw echtgenoot of geregistreerde partner zijn. Of iemand anders die op hetzelfde adres is ingeschreven. Met het hulpmiddel *Wie is mijn toeslagpartner?* op www.toeslagen.nl kunt u nagaan of u een toeslagpartner hebt.

Medebewoner

Een medebewoner is iemand die op hetzelfde adres is ingeschreven bij de gemeente. Bijvoorbeeld uw kind, een familielid of iemand anders. Een medebewoner maakt onderdeel uit van uw huis houden. Uw toeslagpartner is geen medebewoner. Ook een onderhuurder is geen medebewoner.

Hoe hoog mag uw inkomen zijn?

De hoogte van uw toeslag hangt onder andere af van uw jaarinkomen. Bij toeslagen noemen we dit het 'toetsingsinkomen'. Als uw jaarinkomen hoger is dan een bepaald bedrag, krijgt u geen toeslag.

Hebt u een toeslagpartner? Dan tellen we zijn toetsingsinkomen op bij uw inkomen. Ook het toetsingsinkomen van eventuele medebewoners telt mee. Hebt u inwonende kinderen onder de 23 jaar? Dan telt de eerste € 4.706 van hun inkomen niet mee.

Tabel A Maximaal Toetsingsinkomen

Uw situatie op 1 januari 2014	Maximaal toetsingsinkomen
U bent jonger dan de AOW-leeftijd en u woont alleen.	€ 21.600
U bent jonger dan de AOW-leeftijd en u woont niet alleen.	€ 29.325
U hebt de AOW-leeftijd en u woont alleen.	€ 21.600
De meest verdienende bewoner heeft de AOW-leeftijd en woont niet alleen.	€ 29.400

Hoe hoog mag uw huur zijn?

Is uw huurprijs lager of hoger dan de bedragen in tabel B? Dan kunt u geen huurtoeslag krijgen. De huurprijs is de kale huurprijs plus bepaalde servicekosten, zoals schoonmaakkosten voor een gemeenschappelijke ruimte.

Tabel B Huurprijs per maand

Uw leeftijd	Huurprijs per maand
U bent 18 jaar of ouder, maar jonger dan 23 jaar en hebt geen kinderen.	minimaal € 226,98 en maximaal € 389,05
U bent 18 jaar of ouder, maar jonger dan 23 jaar en hebt kinderen.	minimaal € 226,98 en maximaal € 699,48
U bent 23 jaar of ouder, maar jonger dan de AOW-leeftijd.	minimaal € 226,98 en maximaal € 699,48
U hebt de AOW-leeftijd en u woont alleen.	minimaal € 225,16 en maximaal € 699,48
U hebt de AOW-leeftijd en u woont niet alleen.	minimaal € 223,35 en maximaal € 699,48

Hoe hoog mag uw vermogen zijn?

Hebt u of uw toeslagpartner vermogen, zoals spaargeld of beleggingen? Als dat bedrag op 1 januari 2014 te hoog is, kunt u geen huurtoeslag krijgen. In tabel C staat hoeveel vermogen u per persoon mag hebben.

Tabel C Maximaal vermogen per persoon

Uw situatie op 1 januari 2014	Maximaal vermogen per persoon
U bent jonger dan de AOW-leeftijd.	€ 21.139
U bent jonger dan de AOW-leeftijd en een alleenstaande ouder. U kreeg van 1 juli tot en met 31 december 2005 huursubsidie bij een vermogen van meer dan € 20.300. In 2006 tot en met 2013 kreeg u huurtoeslag en in 2014 hebt u recht op alleenstaande-ouderkorting.	€ 42.278
U hebt de AOW-leeftijd en uw inkomen is maximaal € 14.302.	€ 49.123
U hebt de AOW-leeftijd en uw inkomen is meer dan € 14.302 en maximaal € 19.895.	€ 35.131
U hebt de AOW-leeftijd en uw inkomen is meer dan € 19.895.	€ 21.139

Een voorbeeld

Michael en zijn vriendin Tessa zijn beide 25 en gaan vanaf 1 januari samenwonen in een huurhuis in Rotterdam. Ze zijn benieuwd of ze samen in aanmerking komen voor een huurtoeslag. Ze zoeken uit dat ze samen €28.341 per jaar verdienen. Ze vinden in Tabel A dat dit inkomen binnen het maximale toetsingsinkomen voor mensen jonger dan de AOW-leeftijd valt.

Ze betalen samen de huur en die bedraagt 680 euro per maand. Tessa en Michael zijn ouder dan 23 jaar. Ze vinden in Tabel B dat hun maximale huurprijs dan €699,48 is. Dus ook aan deze voorwaarde voldoen zij.

Ook komen ze erachter dat hun vermogen ook een belangrijke rol speelt bij de huurtoeslag. Michael heeft vanaf zijn 16e flink gespaard, namelijk een bedrag van €21.000. In Tabel C vinden zij terug dat dit minder is dan het maximaal toegestane vermogen. Tessa en Michael hebben dus recht op een huurtoeslag!

Bijzondere situaties

Voldoet u niet aan de voorwaarden? Soms kunt u toch huurtoeslag krijgen. Het gaat om de volgende situaties:

- U bent jonger dan 18 jaar en u hebt een kind, bent getrouwd (geweest) of hebt geen ouders meer.
- Iemand in uw huishouden is gehandicapt en iedereen is jonger dan 23 jaar.
- Iemand in uw huishouden is gehandicapt en u woont in een aangepaste woning.
- U hebt een huishouden van 8 of meer personen.
- U bent co-ouder.
- Iemand in uw huishouden woont langer dan 1 jaar buitenshuis.
- Iemand in uw huishouden wordt thuis verzorgd.



Universiteit Utrecht

**Scriptie Onderzoek
Communicatie- en Informatiewetenschap
2014-2015**

Vul eerst de volgende gegevens in:

Naam:

Leeftijd:

Geslacht: Man Vrouw

Klas:

Dyslexie: Ja Nee

Thuis spreek ik vooral **Nederlands**, of anders:

Opdracht 1

Kees en Hannie zijn al meer dan 40 jaar getrouwd en wonen sinds kort in Maassluis. Ze zijn benieuwd of ze in aanmerking komen voor een huurtoeslag. Hoewel Kees de AOW-leeftijd al bereikt heeft, is hij nog steeds hard aan het werk. Hij is leraar op een basisschool in Vlaardingen. Hier verdient hij ongeveer €23.500 per jaar. Zijn vrouw Hannie, die ook de AOW-leeftijd bereikt heeft, is wel gestopt met werken. Het stel huurt in Maassluis een mooi appartement op de vierde verdieping. Het appartement is best groot en de huur bedraagt dan ook €699 per maand. Hannie en Kees hebben samen nog wel een spaarpotje opgebouwd. Op 1 januari hebben ze samen €18.785 op hun spaarrekening staan.

Vraag 1. Is het jaarinkomen van Kees en Hannie lager dan het maximale toetsingsinkomen? Licht je antwoord toe.

Vraag 2. Valt de huurprijs van het huis van Kees en Hannie binnen de toegestane prijzen? Licht je antwoord toe.

Vraag 3. Komen Hannie en Kees in aanmerking voor een huurtoeslag als je kijkt naar hun vermogen? Licht je antwoord toe.

Opdracht 2

De 18-jarige Maaïke heeft samen met haar dochtertje van 2 maanden een klein huurhuisje gevonden in Harderwijk. De huurprijs is €389 per maand, maar dat heeft ze ervoor over. Ze heeft namelijk flinke ruzie met haar ouders, en met de vader. Ze zal dus zelf voor haar kleine en zichzelf moeten zorgen. Maaïke is benieuwd of ze huurtoeslag kan krijgen. Zo kan ze misschien veel kosten besparen! Ze heeft uitgerekend dat ze €22.000 per jaar verdient. Verder heeft Maaïke aardig wat gespaard: op haar spaarrekening staat €5600.

Vraag 1. Is het jaarinkomen van Maaïke lager dan het maximale toetsingsinkomen?

Licht je antwoord toe.

Vraag 2. Valt de huurprijs van het huis van Maaïke binnen de toegestane prijzen?

Licht je antwoord toe.

Vraag 3. Komt Maaïke in aanmerking voor een huurtoeslag als je kijkt naar haar vermogen? Licht je antwoord toe.

Vragen over de tekst

We zijn benieuwd wat je van deze folder en de opdrachten vindt. Geef je mening door een kruisje bij het cijfer van jouw keuze te zetten.

	Oneens					Eens	
Ik vond de tekst onduidelijk	1	2	3	4	5	6	7
Ik vond de tekst makkelijk	1	2	3	4	5	6	7
Ik vond de tekst niet prettig om te lezen	1	2	3	4	5	6	7
Ik vond de tekst goed geschreven	1	2	3	4	5	6	7
Ik vond het voorbeeld onhandig	1	2	3	4	5	6	7
Door het voorbeeld begrijp ik de huurtoeslag beter	1	2	3	4	5	6	7

Vragen over de opdrachten

	Oneens					Eens	
Ik heb de tekst niet goed begrepen	1	2	3	4	5	6	7
Ik kan makkelijk opzoeken of iemand huurtoeslag kan krijgen	1	2	3	4	5	6	7
Ik weet niet wat de huurtoeslag inhoudt	1	2	3	4	5	6	7
Ik begrijp wat het toetsingsinkomen is	1	2	3	4	5	6	7
Ik kan voor mijzelf niet bepalen of ik recht heb op huursubsidie	1	2	3	4	5	6	7

(zie ook volgende pagina)

Vragen over de opdrachten (vervolg)

	Oneens					Eens	
Ik heb opdracht 1 goed begrepen	1	2	3	4	5	6	7
Ik denk dat ik opdracht 1 niet goed gemaakt heb	1	2	3	4	5	6	7
Ik heb opdracht 2 goed begrepen	1	2	3	4	5	6	7
Ik denk dat ik opdracht 2 niet goed gemaakt heb	1	2	3	4	5	6	7