De leesbaarheid van teksten

Een onderzoek naar de samenhang tussen clozetoetsen en tekstoordelen en de rol van voorkennis op tekstoordelen

Jolie Mertens (4012437)
Bachelor eindwerkstuk
Taal- en Cultuurstudies, Communicatiekunde
Faculteit Geesteswetenschappen
28 juni 2016

Inhoudsopgave

Samenvatting 2

1. Inleiding 3

1.1 Aanleiding 3

1.2 Theoretisch kader 4

1.2.1 Tekstkenmerken 4

1.2.2 Lezerskenmerken 5

1.2.3 Leesbaarheidsonderzoek 6

1.3 Vraagstelling 8

2. Methode 10

2.1 Clozetoets 10

2.1.1 Proefpersonen 10

2.1.2 Dataverzamelingsmethode 10

2.1.3 Materiaal 10

2.1.4 Procedure 10

2.2 Tekstoordelen 10

2.2.1 Proefpersonen 10

2.2.2 Dataverzamelingsmethode 11

2.2.3 Materiaal 12

2.2.4 Procedure 12

2.2.5 Data-analyse 12

3. Resultaten 13

4. Conclusie en discussie 15

Literatuurlijst 17

Bijlagen 19

Bijlage A Tabel 1: Gemiddelden en ranks van clozetoetsen en tekstoordelen. 20

Bijlage B Vragenlijst 22

Bijlage C Tekstvoorbeelden 39

Bijlage D Beoordelingsformulier 43

Samenvatting

In dit eindwerkstuk werd de leesbaarheid van teksten aan de hand van tekstoordelen gemeten. Vanuit de discussie over de verschillende methoden om leesbaarheid te meten werden de resultaten van een clozetoets en tekstoordelen over dezelfde teksten met elkaar vergeleken. Aan de hand van de gemiddelden van de clozetoets en tekstoordelen werden rangordes toegewezen aan de teksten. Uit de Spearman's rangcorrelatiecoëfficient bleek dat de resultaten redelijk samenhingen. Er is dus een verband tussen de resultaten van de clozetoets en tekstoordelen. Vanuit eerdere aannames dat de clozetoets een valide manier is van tekstbegrip meten, kan er met dit onderzoek een voorzichtige aanname worden gedaan dat dit voor tekstoordelen ook geldt.

Daarnaast werd de rol van voorkennis in tekstoordelen onderzocht. Traditioneel leesbaarheidsonderzoek richt zich alleen op tekstkenmerken. Dit onderzoek betrekt ook de lezerskenmerken bij leesbaarheidsonderzoek. In dit eindwerkstuk richt ik me op voorkennis. Vanuit het idee dat met voorkennis inferenties kunnen worden gemaakt die helpen om de tekst beter te verwerken, werd verwacht dat mensen met voorkennis de teksten makkelijker zouden vinden dan mensen zonder voorkennis. Dit werd berekend aan de hand van de Pearson correlatie. Verrassend genoeg bleek dat er geen significant verband tussen voorkennis en tekstoordelen bestaat. Dat zou betekenen dat mensen met voorkennis de teksten niet makkelijker vonden dan mensen die geen voorkennis hadden. Wel werd er een verband aangetoond tussen voorkennis en hoe moeilijk proefpersonen het onderwerp van de tekst vonden. Vanwege deze afwijkende resultaten is het aan te raden hier in toekomstig onderzoek meer aandacht aan te besteden.

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

Onderzoek naar de leesbaarheid van teksten houdt wetenschappers al decennialang bezig. Niet iedereen kan teksten van hetzelfde niveau lezen. Kinderen in het basisonderwijs die net leren lezen of buitenlanders die de Nederlandse taal willen leren, lezen bijvoorbeeld teksten van een ander taalniveau dan hoogopgeleide Nederlanders. In het onderwijs is het gebruikelijk dat aan teksten een bepaald taalniveau wordt toegekend. Zo lezen leerlingen in groep acht moeilijkere teksten dan leerlingen in groep vijf. Ook voor publieke communicatie, zoals communicatie vanuit de overheid of van bedrijven, is het belangrijk om een taalniveau aan te houden dat het gros van de Nederlanders begrijpt. Deze niveaus worden vaak bepaald aan de hand van het CEFR: het Common European Framework of Reference. Dit is een referentiekader dat is vastgesteld door de Raad van Europa voor mensen die een vreemde taal willen leren. Het CEFR bepaalt het taalniveau op een schaal van zes niveaus: A1, A2, B1, B2, C1 en C2. Inburgeringsplichtigen in Nederland moeten minimaal het niveau A2 behalen. Dit referentiekader wordt ook vaak andersom gebruikt. Zo adviseert BureauTaal gebruikers van hun leesbaarheidstool Texamen die een groot publiek willen bereiken om op taalniveau B1 te schrijven (Kraf, Lentz & Pander Maat, 2011).

Hoe kan nu het taalniveau van een tekst worden bepaald? Er is nog steeds veel discussie over hoe de leesbaarheid van teksten het best kan worden gemeten. Alderson (2000) stelt dat we, om een construct te meten, eerst moeten weten wat het construct precies is. Daar heerst op het gebied van leesbaarheid nog veel onduidelijkheid over. Volgens Alderson is het echter beter om imperfect onderzoek te doen, dan helemaal geen onderzoek: ook met imperfect onderzoek kan men stapje voor stapje dichterbij een beter begrip van het construct komen.

Leesbaarheidsformules zijn al jarenlang een veelgebruikte methode. Deze formules tellen het aantal letters, woorden en zinnen in een tekst en bepalen aan de hand van deze gegevens het niveau van een tekst (Kraf, Lentz & Pander Maat, 2009). Deze methode laat echter te wensen over omdat deze voorbijgaat de interactie tussen lezer en tekst en aan de inhoud van de tekst: naar de moeilijkheidsgraad van de woorden en het gebruik van vaktermen wordt bijvoorbeeld niet gekeken. Bovendien houden deze formules geen rekening met lezerskenmerken zoals bijvoorbeeld de voorkennis die een lezer eventueel heeft (Kraf &

Pander Maat, 2009; Jansen & Woudstra, 1979). Kraf, Lentz en Pander Maat (2011) beschrijven drie taaltechnologische tools voor het meten van leesniveaus in de Nederlandse taal: Texamen, Klinkende Taal en de Accessibility Leesniveau Tool. Uit hun onderzoek blijkt dat deze instrumenten niet zo ver van de simpele leesbaarheidsformules af liggen en bovendien drie heel andere scores geven aan de taalniveaus van de ingestuurde teksten. Het is daarom van belang op zoek te gaan naar andere methoden voor het meten van een taalniveau. Dit onderzoek zet een voorzichtige stap in die richting. De methoden die in dit eindwerkstuk terug zullen komen zijn clozetoetsen en tekstoordelen. Dit zijn methoden waarbij de lezers worden betrokken bij het vaststellen van de taalniveaus. De clozetoets meet leesprestaties en is een al uitgebreid onderzochte en bewezen methode. In dit eindwerkstuk zal ik het begrip volgens de tekstoordelen, het tekstbegrip dat lezers zelf aangeven, vergelijken met het begrip volgens de clozetoets en daarmee onderzoeken of tekstoordelen een valide methode zijn voor het meten van leesbaarheid. Hieruit volgt de onderzoeksvraag *'Zijn de resultaten van leesbaarheid van de tekstoordelen te vergelijken met de resultaten van de clozetoets?'*. Daarnaast zal ik me richten op het lezerskenmerk voorkennis, met de onderzoeksvraag *'Welk effect heeft voorkennis op tekstoordelen?'.*

1.2 Theoretisch kader

De moeilijkheid van een tekst is afhankelijk van verschillende factoren. Zo kan de leesbaarheid van teksten, zoals de traditionele leesbaarheidsformules, benaderd worden op tekstniveau. Dan kijkt men naar de woorden, zinnen en samenhang van een tekst. Er zijn echter nog andere factoren die meespelen, namelijk lezerskenmerken. Samen zorgen zij voor een interactie, waardoor een tekst voor de ene lezer moeilijker kan zijn dan voor de andere.

1.2.1 Tekstkenmerken

Teksten kunnen variëren op woordniveau, zinsniveau en samenhang.

Op woordniveau kan men naar verschillende factoren kijken. Stahl (2003) noemt bijvoorbeeld het tellen van lettergrepen: moeilijke woorden hebben vaker meerdere lettergrepen dan makkelijke. Daarbij plaatst hij wel de kanttekening dat ook makkelijke woorden vaak meerdere lettergrepen hebben, zoals samenstellingen. Daarnaast noemt hij woordfrequentie. Hoogfrequente woorden zoals lidwoorden of algemene woorden als 'boek' kent iedereen. Laagfrequente woorden zijn woorden die niet vaak voorkomen in teksten. Voor

veel lezers zijn deze woorden dus nieuw en daarmee moeilijk. Er bestaan lijsten, zoals de Dale-Chall, waarin vierduizend woorden zijn opgenomen. Als een woord op de lijst voorkomt, wordt het bestempeld als 'makkelijk'. Woorden die niet op de lijst staan zijn moeilijk. Ook hier zijn problemen mee. Namen staan bijvoorbeeld niet op deze lijst. Onderzoek naar leesbaarheid op woordniveau wordt verder niet meegenomen in dit eindwerkstuk.

Op zinsniveau kan de lengte iets zeggen over de leesbaarheid van een tekst, maar lange zinnen zijn niet per definitie moeilijk te begrijpen (Kraf, Lentz & Pander Maat, 2011). De moeilijkheid van zinnen hangt vooral af van de constructies die daarin worden gebruikt. Bij tangconstructies bijvoorbeeld is de afstand tussen twee bij elkaar horende zinsdelen groot, waardoor het extra moeite kost om de zin te begrijpen. Dit wordt ondersteund door Gibson's *dependency locality theory.* Volgens deze theorie is de moeilijkheid van het verwerken van een zin gerelateerd aan zijn afhankelijkheidslengte: zinnen met samenhorende zinsdelen die verder uit elkaar liggen zijn moeilijker te verwerken (Gibson, 2000).

Tot slot is ook de samenhang in een tekst van belang voor de leesbaarheid. Dit betekent dat er tussen verschillende delen van een tekst overlap moet zijn zodat de lezer inferenties kan maken (Benjamin, 2012). Kintsch en Van Dijk (1978) leggen dit uit aan de hand van de term proposities: zinsdelen die bij elkaar horen. Tussen deze zinsdelen moet een overlap zijn om begrip te bereiken. De lezer moet de stukken tekst aan elkaar kunnen linken. Is dit niet het geval, dan is er sprake van een lage cohesie in de tekst. Om deze samenhang te kunnen meten, is de *Latent Semantic Analysis* (LSA) ontwikkeld. Dit is een geautomatiseerde tool die de semantische gerelateerdheid in een tekst of tekstsegmenten analyseert (Benjamin, 2012, p. 71). Britton en Gülgoz (1991) gebruikten Kintsch' rekenmodel, waarin wordt aangegeven op welke plekken waarop de lezer inferenties moet maken, om te onderzoeken of dit model gebruikt kan worden om tekstbegrip van instruerende teksten te verbeteren. Hieruit bleek dat de teksten die aan de hand van het model verbeterd waren de bedoelingen van de auteur beter weergaven dan de originele teksten. Het veranderen van de cohesie van een tekst draagt dus bij aan tekstbegrip.

1.2.2 Lezerskenmerken

Niet alleen tekstkenmerken zeggen iets over hoe goed lezers een tekst zullen begrijpen. Ook kenmerken van lezers kunnen hun begrip van een tekst beïnvloeden. Een machinist zal een tekst over treinen veel beter begrijpen dan een dertienjarig meisje. Lezerskenmerken zijn

individuele eigenschappen. Zo spelen bijvoorbeeld opleidingsniveau, woordenschat, interesse in het onderwerp, geletterdheid, voorkennis en ervaring een rol.

In dit eindwerkstuk zal ik me richten op het lezerskenmerk voorkennis. Voorkennis kan worden opgedaan door ervaring. Iemand die graag fotografeert zal meer voorkennis hebben bij een tekst over fotografie dan iemand die nooit fotografeert. Daarmee zal de fotograaf de tekst beter begrijpen, omdat hij inferenties kan maken op basis van zijn ervaringen. Kintsch (1998) stelt in zijn *construction-integration model* drie niveaus van tekstrepresentatie voor. Op het eerste niveau, de oppervlaktestructuur, analyseert de lezer alleen de oppervlakkige tekstkenmerken van de zin. Op het tweede niveau, de betekenisrepresentatie, begint de lezer met betekenisgeven aan de net gelezen woorden en structuren. Op het derde niveau, het situatiemodel, representeert de lezer de informatie uit de tekst, waarbij ze hun kennis activeren die niet in de tekst beschreven stond. Aan de hand van hun voorkennis vullen ze dus de 'gaten' in de tekst (Zwaan & Rapp, 2006).

Stahl et al. (1991) bespreken aan de hand van onderzoek van Anderson en Pearson (1984) drie manieren waarop voorkennis tekstbegrip kan beïnvloeden: a) er kunnen inferenties worden gemaakt die noodzakelijk zijn om de tekst te begrijpen, b) er kan worden gefocust op de relevante informatie in een tekst en c) er kan meer van de tekst worden onthouden. Samen zorgt dit voor een efficiëntere manier van tekstverwerking. Daarnaast blijkt dat voorkennis voor een andere manier van tekstverwerking zorgt. McNamara (2001) vond dat lezers met voorkennis meer baat hadden bij teksten met minder samenhang, waarbij zij dus zelf actief verbanden moesten leggen, terwijl lezers zonder voorkennis meer baat hadden bij teksten met meer samenhang.

1.2.3 Leesbaarheidsonderzoek

Leesbaarheidsonderzoek kent zijn oorsprong bij leesbaarheidsformules. Kraf en Pander Maat (2009) geven een overzicht van acht bezwaren tegen de traditionele leesbaarheidsformules. De belangrijkste hiervan zijn dat leesbaarheidsformules buiten beschouwing laten dat lezen een interactie is tussen lezer en tekst, dat de gebruikte voorspellers geen echte begripsproblemen aanwijzen en dat er niet duidelijk is voor welk tekstgenre de leesbaarheidsformule bedoeld is. De drie digitale instrumenten die tegenwoordig voor het meten van leesniveaus gebruikt worden, beschreven door Kraf, Lentz en Pander Maat (2011), komen hier al iets in tegemoet door het gebruik van meerdere maten dan alleen het tellen

van letters, woorden en zinnen in een tekst. Het nadeel van deze tools is dat ze nog steeds voorbijgaan aan de interactie tussen lezer en tekst. Daarbij kan men zich afvragen in hoeverre deze tools een reële indicatie geven van de werkelijke moeilijkheidsgraad van de tekst.

Tijdens het afnemen van clozetoetsen meet men leesprestaties, waardoor de lezer (en daarbij lezerskenmerken) bij het leesbaarheidsonderzoek betrokken wordt en dus ook de interactie tussen lezer en tekst wordt meegenomen. Deze methode toetst het niveau van begrip van de lezer door ze gaten in teksten te laten invullen. Oller en Jonz (1994, p. 3) definiëren clozetoetsen als "any procedure whereby bits of some discourse are omitted and the task set the examinee is to restore the missing pieces". Hierbij kan de lezer de woorden invullen aan de hand van inferenties die gemaakt kunnen worden op basis van de beschikbare tekst. Gellert en Elbro (2012) wijzen erop dat ook deze methode kritiek heeft gehad: het tekstbegrip zou alleen op een bepaald punt getoetst worden en niet over de gehele tekst. Dit wijzen zij van de hand met het argument dat sommige *gaps* alleen correct in te vullen zijn als de tekst in zijn geheel begrepen wordt. Om dit aan te tonen voerden zij een onderzoek uit waarin zij clozetoetsen met een standaard begripstest vergeleken. Hieruit bleek dat er een hoge correlatie was tussen de twee testen en bovendien dat de resultaten van de clozetoets meer samenhingen met het begrip dat de proefpersonen zelf aangaven. Bij deze conclusie moet wel de kanttekening worden geplaatst dat er verschillende manieren zijn om een clozetoets uit te voeren, waarbij verschillende methoden tot verschillende leesbaarheidsresultaten leidden (Watanabe & Koyama, 2008). Zo zijn er verschillende strategieën om woorden te selecteren als *gap*. Kleijn (2014) noemt drie verwijderstrategieën: de *random deletion strategy* waarbij een computerprogramma random woorden selecteert, de *mechanical deletion strategy* waarbij elk X^e woord wordt verwijderd, en de *rational deletion strategy*, waarbij onderzoekers bepaalde woorden selecteren, afhankelijk van wat ze willen onderzoeken.

Het beoordelen van het eigen begrip van een tekst wordt ook wel *metacomprehension* genoemd (Rawson & Dunlosky, 2002, p. 69). Rawson en Dunlosky tonen in hun onderzoek aan dat tekstoordelen zijn gebaseerd op de *ease of processing* van de lezers. Dit betekent dat hoe minder verstoringen een lezer ondervindt tijdens het lezen van een tekst (zoals het ontbreken van voorkennis of een te hoge afstand tussen proposities), hoe beter de lezer zijn begrip beoordeelt. Uit onderzoek van De Clercq et al. (2012) blijkt dat tekstoordelen van niet-experts

hoog samenhangen met tekstoordelen van experts. Hieruit kan men concluderen dat ook 'echte' lezers de leesbaarheid van een tekst goed kunnen beoordelen.

Met het trekken van conclusies op basis van oordelen moet men wel voorzichtig zijn. Oordelen zijn subjectief en vaak niet gebaseerd op feiten, maar op gevoel. Daarnaast is een kritiek punt bij zelfrapportage dat er sprake kan zijn van sociaal wenselijk antwoorden, of dat proefpersonen niet willen toegeven dat ze de tekst niet hebben begrepen.

Het beoordelen van teksten door lezers geeft daarentegen wel de meest pure uitkomst: de lezers geven op de meest directe manier aan of zij de tekst moeilijk of gemakkelijk vinden door het beantwoorden van vragen. Het is daarom verstandig om te onderzoeken of dit een geschikte manier is om de leesbaarheid van teksten te meten.

1.3 Vraagstelling

In dit eindwerkstuk zal ik onderzoeken in hoeverre clozetoetsen en tekstoordelen tot dezelfde resultaten van tekstbegrip leiden. De clozetoets is een uitgebreid onderzochte en bewezen effectieve methode. Door tekstoordelen naast de resultaten van de clozetoets te leggen hoop ik te ontdekken of tekstoordelen een betrouwbare en valide methode zijn voor het meten van de leesbaarheid van teksten. Hiervoor heb ik de volgende hypothese opgesteld:

H1: De scores van leesbaarheid op basis van tekstoordelen hangen samen met de leesbaarheid op basis van de clozetoets.

Daarnaast zal ik me richten op de vraag welke invloed voorkennis heeft op het begrip van teksten. Voorkennis is nodig om bepaalde inferenties te maken in een tekst. Daarom verwacht ik dat mensen die aangeven al iets over het onderwerp te weten hun tekstbegrip hoger beoordelen dan mensen die dat niet doen:

H2: Mensen met voorkennis zullen de teksten makkelijker vinden dan mensen zonder voorkennis.

Hierbij is te verwachten dat er vooral een effect optreedt bij moeilijke teksten. Bij makkelijke teksten zal voorkennis minder uitmaken omdat er weinig moeite nodig is om zinsdelen met elkaar te koppelen of de samenhang te ontdekken. Ook mensen zonder voorkennis zullen dan

de tekst kunnen begrijpen. Bij moeilijke teksten daarentegen zijn de constructies moeilijker en is voorkennis nodig om sneller en beter inferenties te kunnen maken. Daarom stel ik de volgende hypothese voor:

H3: Bij moeilijke teksten is er een groter effect van voorkennis op tekstoordelen dan bij makkelijke teksten.

Daarnaast verwacht ik dat voorkennis effect heeft op hoe moeilijk proefpersonen het onderwerp van de tekst beoordelen. Bij een tekst waarbij een proefpersoon al voorkennis over het onderwerp heeft, zal de lezer meer inferenties kunnen maken volgens Kintsch' situatiemodel. Hierdoor zal de proefpersoon het onderwerp van de tekst makkelijker vinden:

H4: Mensen met voorkennis zullen het onderwerp van de tekst makkelijker vinden dan mensen zonder voorkennis.

2. Methode

Het onderzoek bestond uit twee delen. Het eerste deel, de clozetoets, was op voorhand al uitgevoerd door scriptiebegeleider Kay Raaijmakers samen met Suzanne Kleijn (2014). De data van dit onderzoek zijn beschikbaar gemaakt voor de studenten van het eindwerkstuk 'Leesbaarheid'. Het tweede deel van het onderzoek, de tekstoordelen, is door de studenten uitgevoerd.

2.1 Clozetoets

2.1.1 Proefpersonen

Uit het oorspronkelijke onderzoek van Kleijn (2014) werden 198 proefpersonen geselecteerd, waarvan 43,9% mannen (n = 87) en 55,6% vrouwen (n = 110). Hun leeftijd varieerde van 18 tot 79 jaar (M = 43, SD = 15.14). Van alle proefpersonen was 17,7% laagopgeleid (n = 35), 45,5% middenopgeleid (n = 90) en 36,4% hoogopgeleid (n = 72).

2.1.2 Dataverzamelingsmethode

Aan elke proefpersoon werden vier teksten aangeboden met het genre 'schoolboek' of 'voorlichting', met de onderwerpen geschiedenis, economie, aardrijkskunde, ongelukken en ziekten en sociale wetenschappen. Aan de hand van een clozetoets werden daarmee de leesprestaties gemeten. De lezers moesten gaten in de tekst invullen aan de hand van de LIN-clozeprocedure (Kleijn, 2014).

2.1.3 Materiaal

De teksten waren syntactisch of op samenhang gemanipuleerd. Van elke tekst was er een makkelijke en een moeilijke versie. Zo bevatten de moeilijke versies van de teksten die op samenhang waren gemanipuleerd veel tangconstructies, waar de makkelijke versies dat niet hadden (zie bijlage C). De gaten in de teksten werden bepaald door de *mechanical deletion strategy* en de *rational deletion strategy* met elkaar te combineren. Dit houdt in dat de onderzoeker de 'kandidaten' (opties voor gaten) uitkiest, waarna aan de hand van de mechanische methode de gaten worden aangewezen. Hierbij werd er rekening mee gehouden

dat beide tekstversies dezelfde gaten bevatten, zodat zij in het onderzoek met elkaar vergeleken konden worden.

2.1.4 Procedure

De proefpersoon kreeg vier teksten. De tekstgenres (schoolboek of voorlichting) waren niet altijd uitgebalanceerd: sommige proefpersonen kregen twee van elk, anderen drie om één. Binnen elke tien proefpersonen werden twee volgordes aangehouden: 1-2-3-4 of 4-3-2-1. Binnen een sessie mochten de onderwerpen niet te dicht bij elkaar liggen, sommige teksten werden als 'niet te paren' aangegeven.

2.2 Tekstoordelen

2.2.1 Proefpersonen

Aan het experiment deden 252 proefpersonen mee, waarvan 47,2% mannen (n = 119) en 52,8% vrouwen (n = 133). Hun leeftijd varieerde van 16 tot 80 jaar (M = 32, SD = 14.56). Van alle proefpersonen was 7,9% laagopgeleid (n = 20), 52% middenopgeleid (n = 131) en 40,1% hoogopgeleid (n = 101). Deze proefpersonen waren kennissen van de onderzoekers en werden persoonlijk benaderd met de vraag of zij wilden deelnemen. Op deze manier kon de demografische verdeling van proefpersonen zo goed mogelijk bijgehouden worden. De deelname was vrijwillig.

2.2.2 Dataverzamelingsmethode

Voor dit onderzoek is een vragenlijst opgesteld. Allereerst werden demografische gegevens gevraagd. Daarna kregen de proefpersonen vier korte teksten te lezen. Dit waren de teksten die ook in het onderzoek van Kleijn (2014) zijn gebruikt. Elke tekst werd ingedeeld in alinea's, waarbij over elk tekstdeel een oordeel werd gevraagd over de moeilijkheid. Dit oordeel kon worden gescoord op een 7-punts Likertschaal (1: heel makkelijk, 7: heel moeilijk). Vervolgens werd over de tekst in zijn totaal gevraagd wat de proefpersonen er moeilijk aan vonden. Voor het onderwerp, het woordgebruik, de zinsbouw en de samenhang tussen zinnen kon dit op een 7-punts Likertschaal worden gescoord. Daarnaast werd er gevraagd naar de interesse ("Ik vond de tekst als geheel…) en de voorkennis ("Ik wist al redelijk wat over het onderwerp van

de tekst”), beiden op een 7-punts Likertschaal. Tot slot maakten proefpersonen een woordenschattoets van 25 items. Woordenschat komt verder niet terug in dit eindwerkstuk.

2.2.3 Materiaal

Voor de tekstoordelen werden dezelfde teksten gebruikt als bij de clozetoets (Kleijn, 2014).

2.2.4 Procedure

Zoals gezegd waren de proefpersonen bekenden van de onderzoekers. Zij werden persoonlijk benaderd via Facebook of e-mail. De proefpersonen kregen een link naar de vragenlijst op Qualtrics. Sommigen kozen ervoor de vragenlijst gelijk in te vullen, anderen deden dat liever op een ander moment. De vragenlijst begon met een toestemmingsverklaring. Hier werd benadrukt dat de verwerking van de antwoorden geanonimiseerd plaatsvond, dat zij voor informatie terechtkonden bij scriptiebegeleider dr. Leo Lentz en dat ze vier teksten te lezen zouden krijgen. Bij proefpersonen die de toestemmingsverklaring niet wilden tekenen werd de survey beëindigd. De flow van de survey werd zo ingesteld dat er een gelijke verdeling van opleidingsniveau over de teksten was. Alle proefpersonen deden in hun eigen tijd mee aan het onderzoek, wat betekent dat zij misschien ondertussen andere dingen hebben gedaan en niet met hun volledige aandacht de survey hebben ingevuld. Dit blijkt ook uit de gegevens van Qualtrics over de gemiddelde tijd waarin proefpersonen de survey invulden: 37 minuten (met een getrimd gemiddelde van 25 minuten), waar dat volgens een pretest tussen de 15 en 20 minuten kon zijn. De proefpersonen konden terug naar de vorige vraag en konden op elk gewenst moment zonder opgaaf van redenen stoppen. Ze kregen geen informatie over het doel van het onderzoek, zodat dit de resultaten niet kon beïnvloeden.

2.2.5 Data-analyse

Om de samenhang tussen de resultaten van de clozetoets en de tekstoordelen te berekenen is eerst op basis van de gemiddelden een rangordecijfer toegekend aan de teksten (zie tabel 1 in bijlage A). De gemiddelden van de tekstoordelen werden berekend als het gemiddelde oordeel over de alinea’s per tekst. Vervolgens is de correlatie berekend aan de hand van Spearman’s rangcorrelatiecoëfficient. Om de rol van voorkennis op tekstoordelen te onderzoeken is de Pearson’s correlatie uitgevoerd.

3. Resultaten

Hypothese 1, waarin wordt gesteld dat de scores van leesbaarheid op basis van tekstoordelen samenhangen met de scores van leesbaarheid van de clozetoets, werd onderzocht met Spearman's rangcorrelatiecoëfficient. Er was een redelijk sterk positief verband tussen de twee methoden (r_s (37) = .52, p = 0.001, n = 39).

Hypothese 2, waarin wordt gesteld dat mensen met voorkennis de teksten als makkelijker zullen beoordelen dan mensen zonder voorkennis, werd getoetst met de Pearson correlatie (tabel 2).

	TEKSTOORDELEN	MAKKELIJK	MOEILIJK	TOTAAL
VOORKENNIS	Pearson correlatie	.31	-.09	-.11
	Sig.	.21	.72	.64
	N	19	20	20

Tabel 2. Pearson correlatie tussen voorkennis en tekstoordelen per tekstversie.

Uit deze correlatie kwamen zwakke verbanden, maar deze waren voor zowel de makkelijke versies (r (17) = .31, p = .21, n = 19) als de moeilijke versies (r (18) = -.09, p = .72, n = 20) en de totaalscores (r (18) = -.11, p = .64, n = 20) niet significant.

Hypothese 4, waarin wordt gesteld dat voorkennis invloed heeft op hoe moeilijk proefpersonen het onderwerp beoordelen, werd getoetst met de Pearson correlatie (tabel 3).

TEKSTMANIPULATIE			MOEILIJKHEID ONDERWERP
SYNTACTISCH	VOORKENNIS	Pearson correlatie	-.21**
		Sig.	.00
		N	505
SAMENHANG	VOORKENNIS	Pearson correlatie	-.36**
		Sig.	.00
		N	480

Tabel 3. Pearson correlatie tussen voorkennis en moeilijkheid onderwerp per tekstmanipulatie.

Uit deze toets bleek dat er voor beide tekstmanipulaties een overwegend negatief verband bestaat. Bij de syntactische tekstmanipulatie bestaat er een zwak negatief verband ($r (503) = -.21$, $p = .00$, $n = 505$). Bij de manipulatie in samenhang was dit verband veel sterker ($r (478) = -.36$, $p = .00$, $n = 480$). Beide verbanden zijn significant.

4. Conclusie en discussie

Uit de resultaten blijkt dat er een positief significant verband bestaat tussen de resultaten van clozetoetsen en de tekstoordelen. Hypothese 1 kan dus aangenomen worden: de scores van leesbaarheid op basis van tekstoordelen hangen samen met de leesbaarheid op basis van de clozetoets. Dit betekent dat als men, zoals Gellert en Elbro (2012), ervan uitgaat dat clozetoetsen een valide manier zijn om tekstbegrip te meten, je dat ook over tekstoordelen zou kunnen zeggen. Dit is een voorzichtige aanname. De clozetoets kent vele varianten, die niet allemaal getoetst zijn op betrouwbaarheid. Daarnaast is er geen sprake van een sterk verband ('slechts' .52). Het is daarom aan te raden in de toekomst hier nog verder onderzoek naar te verrichten.

Wat betreft hypothese 2, mensen met voorkennis zullen de teksten makkelijker vinden dan mensen zonder voorkennis, zijn er in dit onderzoek geen significante verbanden naar voren gekomen (tabel 2). Hypothese 2 kan dus verworpen worden. Dit is verrassend, omdat op basis van de besproken theorieën kon worden verwacht dat voorkennis teksten makkelijker te begrijpen maakt. Een mogelijke reden hiervoor is de mono-operationalisatie van het construct 'voorkennis'. Om de voorkennis van de proefpersoon te meten is ervoor gekozen om maar één vraag te gebruiken om de vragenlijst zo toegankelijk mogelijk te houden. Door maar één vraag te gebruiken kan men niet zeker weten of de vraag het construct wel meet (constructvaliditeit).

Wat betreft hypothese 3, bij moeilijke teksten is er een groter effect van voorkennis dan bij makkelijke teksten, zijn er geen significante verbanden gevonden (tabel 2). Hypothese 3 kan dus ook verworpen worden: er is geen groter effect van voorkennis bij moeilijke teksten dan bij makkelijke teksten.

Hypothese 4, waarin werd gesteld dat mensen met voorkennis het onderwerp van een tekst makkelijker zouden vinden dan mensen zonder voorkennis, kan worden aangenomen. Er is voor beide tekstmanipulaties een negatief zwak verband, wat betekent dat hoe meer voorkennis iemand heeft, hoe minder moeilijk hij of zij het onderwerp van de tekst ervaart (tabel 3). Dit verband is iets sterker bij teksten die zijn gemanipuleerd op samenhang.

Vanwege de verschillende resultaten op hypothese 2 en hypothese 4, waartussen wel gelijksoortige antwoorden zouden worden verwacht, zou ik aanraden om hier in toekomstig onderzoek meer aandacht aan te besteden.

Andere beperkingen aan dit onderzoek zijn dat de proefpersonen door de onderzoekers zijn benaderd in hun persoonlijke kringen, er is dus geen sprake van een random steekproef. Bovendien was de verhouding laagopgeleiden relatief laag. Dit kan hebben gezorgd voor afwijkende resultaten.

Bovendien is er met dit onderzoek een vergelijking getrokken tussen twee onderzoeken, terwijl er aan beide onderzoeken verschillende proefpersonen hebben meegewerkt. Uit de resultaten komt dus niet naar voren hoe één proefpersoon op beide testen zou hebben gepresteerd. In dit onderzoek zijn we ervan uitgegaan dat de twee groepen met elkaar vergeleken kunnen worden, maar in principe zijn het twee verschillende groepen met verschillende eigenschappen. Daarom moet er voorzichtig met de uitkomsten worden omgegaan.

Tot slot zijn er bij de vragenlijst enkele aspecten die de resultaten beïnvloed kunnen hebben. Zo heeft geen enkele proefpersoon de makkelijke versie van tekst 44 toegewezen gekregen. Dat betekent dat er voor deze tekstversie geen resultaten zijn. De resultaten van de moeilijke versie van tekst 44 hebben zijn wel meegenomen in dit onderzoek. Ook hebben proefpersonen aangegeven dat er een tekstdeel dubbel in stond. We hebben ervoor gekozen om de resultaten van deze tekst toch mee te nemen in het onderzoek, omdat de proefpersonen toch al de optie hadden om terug te scrollen. Het zal de resultaten dus niet beïnvloed hebben.

Literatuurlijst

Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of reading comprehension. In P. D. Pearson (Red.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). New York: Longman.

Benjamin, R.G. (2012). Reconstructing readability: Recent developments and recommendations in the analysis of text difficulty. *Educational Psychology Review, 24*(1), 63-88.

Britton, B. K., & Gülgöz, S. (1991). Using Kintsch's computational model to improve instructional text: Effects of repairing inference calls on recall and cognitive structures. *Journal of Educational Psychology*, *83*(3), 329-345.

Clercq, O. de, Hoste, V., Desmet, B., Oosten, P. van, Cock, M. de & Macken, L. (2014) Using the crowd for readability prediction. *Natural Language Engineering*, *20*(03), 293-325.

Gellert, A. S., & Elbro, C. (2012). Cloze tests may be quick, but are they dirty? Development and preliminary validation of a cloze test of reading comprehension. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *31*(1), 16-28.

Gibson, E. (2000) The dependency locality theory: A distance-based theory of linguistic complexity. In A. Marantz, Y. Miyashita, & W. O'Neil (Red.), *Image, Language, Brain* (pp. 95–126). Cambridge: MIT Press.

Jansen, C. & Woudstra, E. T. (1979). Theorie en praktijk van het Nederlandse leesbaarheidsonderzoek: Een analyse van twee formules. *Tijdschrift voor Taalbeheersing, 1*(1), 43-60.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kintsch, W., & Dijk, T. van. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review, 85*(5), 363–394.

Kleijn, S. (2014). *The LIN cloze-procedure as a measure of text comprehension.* Unpublished manuscript.

Kraf, R. L., Lentz, L. R. & Pander Maat, H. L. W. (2011). Drie Nederlandse instrumenten voor het automatisch voorspellen van begrijpelijkheid - Een klein consumentenonderzoek. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, *33*(3), 249-265.

Kraf, R. L & Pander Maat, H. L. W. (2009). Leesbaarheidsonderzoek: Oude problemen, nieuwe kansen. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, *31*(2), 97-123.

McNamara, D. S. (2001). Reading both high-coherence and low-coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology, 55*(1), 51-62.

Oller, J. W. & Jonz, J. (1994). *Cloze and Coherence*. Cranbury, New Jersey: Bucknell University Press.

Rawson, K. A. & Dunlosky, J. (2002) Are performance predictions for text based on ease of processing? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 28*(1), 69-80.

Stahl, S. A. (2003). Vocabulary and readability: How knowing word meanings affects comprehension. *Topics in Language Disorders, 23*(3), 241-247.

Stahl, S. A., Hare, V. C., Sinatra, R., & Gregory, J. F. (1991). Defining the role of prior knowledge and vocabulary in reading comprehension: The retiring of number 41. *Journal of Literacy Research, 23*(4), 487-508.

Watanabe, Y., & Koyama, D. (2008). A meta-analysis of second language cloze testing research. *Second Language Studies, 26*(2), 103-133.

Zwaan, R. A. & Rapp, D. N. (2006). Discourse comprehension. In M. A. Gernsbacher & M. J. Traxler (Red.). *Handbook of psycholinguistics* (pp. 725-764). San Diego, CA: Elsevier.

Bijlagen

Bijlage A **Tabel 1**

		Clozetoets		Tekstoordelen	
TEKST		GEMIDDELDE (M)	RANK	GEMIDDELDE (M)	RANK
1	Makkelijk	.76	15	2.53	6
	Moeilijk	.82	28	2.81	3
2	Makkelijk	.74	11	1.82	27
	Moeilijk	.82	27	1.77	28
3	Makkelijk	.79	21	2.06	20
	Moeilijk	.74	12	2.12	17
4	Makkelijk	.87	34	2.14	15
	Moeilijk	.77	19	2.47	7
7	Makkelijk	.67	4	2.04	21
	Moeilijk	.82	29	1.96	26
8	Makkelijk	.76	16	2.44	8
	Moeilijk	.59	2	2.12	16
13	Makkelijk	.69	5	2.09	18
	Moeilijk	.76	14	2.15	14
15	Makkelijk	.73	9	2.32	11
	Moeilijk	.77	18	1.73	30
16	Makkelijk	.88	37	2.01	23
	Moeilijk	.75	13	1.66	33
18	Makkelijk	.70	7	2.39	10
	Moeilijk	.69	6	2.86	2
19	Makkelijk	.77	17	1.99	24
	Moeilijk	.79	22	2.18	13
20	Makkelijk	.86	32	1.43	39
	Moeilijk	.85	31	2.01	22
31	Makkelijk	.78	20	2.39	9
	Moeilijk	.80	23	1.98	25
37	Makkelijk	.89	38	1.62	35
	Moeilijk	.91	39	1.68	32

39	Makkelijk	.71	8	3.40	1
	Moeilijk	.64	3	2.72	5
40	Makkelijk	.81	25	2.06	19
	Moeilijk	.87	35	2.20	12
41	Makkelijk	.87	36	1.71	31
	Moeilijk	.81	24	1.54	38
44	Moeilijk	.59	1	2.74	4
46	Makkelijk	.81	26	1.64	34
	Moeilijk	.84	30	1.58	36
48	Makkelijk	.86	33	1.58	37
	Moeilijk	.74	10	1.77	29

Tabel 1. Gemiddelden en ranks van clozetoetsen en tekstoordelen. NB: Wegens een foutje in de flow van de vragenlijst zijn er geen resultaten voor de makkelijke versie van tekst 44.

Bijlage B Vragenlijst

Cloze versus oordelen

Q2 Fijn dat u deze vragenlijst in wilt vullen. In dit onderzoek stellen we u enkele vragen over vier teksten. Het invullen kost ongeveer 15-20 minuten. De verwerking van de antwoorden vindt geanonimiseerd plaats door onderzoekers van de Universiteit Utrecht. Dit betekent dat de resultaten niet herleidbaar zijn tot uw persoonlijke situatie.

Wij slaan de gegevens veilig op. De data wordt eenmalig en uitsluitend voor dit onderzoek gebruikt. De data wordt niet aan andere partijen verstrekt.Als u meer informatie wilt of eventuele klachten heeft over dit onderzoek, stuur dan een bericht naar L.R.Lentz@uu.nl.

Gaat u akkoord met deelname aan dit onderzoek? U behoudt daarbij het recht deze instemming weer in te trekken zonder dat u daarvoor een reden hoeft op te geven. Het is mogelijk om tussentijds te stoppen.

- o Ik ga hier mee akkoord (1)
- o Ik ga hier niet mee akkoord (2)

Q428 Wij vinden het spijtig om te horen dat u afziet van uw deelname aan dit onderzoek.

- o Afsluiten (1)

Q4 Eerst willen wij u een paar vragen over uzelf stellen.

Q428 Via wie kwam u bij deze vragenlijst?

- o Anneloes (1)
- o Jolie (2)
- o Laura (3)
- o Lucas (4)
- o Rianne (5)
- o Iemand anders (6)

Q6 Wat is uw geboortejaar?

Q8 Wat is uw geslacht?

- man (1)
- vrouw (2)

Q16 Wat is uw hoogst voltooide opleiding?

- Kies hier uw opleiding (0)
- Basisschool (1)
- LBO, huishoudschool (2)
- VMBO Gemengde of Kaderberoepsgerichte of Basisberoepsgerichte leerweg (3)
- VMBO-T of MAVO (4)
- MBO niveau 1 (5)
- MBO niveau 2 (6)
- MBO niveau 3 (7)
- MBO niveau 4 (8)
- MULO/MMS (9)
- HBS (10)
- HAVO (11)
- VWO (12)
- HBO (13)
- Universiteit (14)
- Anders (15)

Q18 U heeft aangegeven dat uw opleiding onder de categorie "anders" valt. Welke opleiding heeft u voltooid?

Q70 Wat doet u nu?

- Ik zit op de middelbare school (1)
- Ik doe een MBO opleiding (2)
- Ik doe een HBO opleiding (3)
- Ik doe een WO opleiding (4)
- Ik werk momenteel (5)
- Ik ben werkloos/werkzoekend (6)
- Overig (7)

Q375 Heeft u dyslexie?

- Ja (1)
- Nee (2)

Q376 Bent u opgegroeid met het Nederlands als moedertaal?

- Ja (1)
- Nee (2)

Q44 Er volgen nu vier korte teksten. We vragen u deze goed door te lezen. Over elke tekst zullen wij u een paar vragen stellen.

Q101 Tekst 1 alinea 1

Q256 Hoe makkelijk of moeilijk vond u het om dit tekstdeel te begrijpen?1 = heel makkelijk, 7 = heel moeilijk

- 1 (1)
- 2 (2)
- 3 (3)
- 4 (4)
- 5 (5)
- 6 (6)
- 7 (7)

Q160 Tekst 1 alinea 2

Q257 Hoe makkelijk of moeilijk vond u het om dit tekstdeel te begrijpen?1 = heel makkelijk, 7 = heel moeilijk

- 1 (1)
- 2 (2)
- 3 (3)
- 4 (4)
- 5 (5)
- 6 (6)
- 7 (7)

Q161 Tekst 1 alinea 3

Q258 Hoe makkelijk of moeilijk vond u het om dit tekstdeel te begrijpen?1 = heel makkelijk, 7 = heel moeilijk

- ○ 1 (1)
- ○ 2 (2)
- ○ 3 (3)
- ○ 4 (4)
- ○ 5 (5)
- ○ 6 (6)
- ○ 7 (7)

Q445 Wat vond u makkelijk/moeilijk aan deze tekst als geheel?

	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)	6 (6)	7 (7)
Het onderwerp (1)	○	○	○	○	○	○	○
Het woordgebruik (2)	○	○	○	○	○	○	○
De zinsbouw (3)	○	○	○	○	○	○	○
De samenhang tussen zinnen (4)	○	○	○	○	○	○	○

Q447 Ik vond de tekst als geheel ...1 = erg oninteressant, 7 = heel interessant

- 1 (1)
- 2 (2)
- 3 (3)
- 4 (4)
- 5 (5)
- 6 (6)
- 7 (7)

Q457 Ik wist al redelijk wat over het onderwerp van de tekst.1 = helemaal mee oneens, 7 = helemaal mee eens

- 1 (1)
- 2 (2)
- 3 (3)
- 4 (4)
- 5 (5)
- 6 (6)
- 7 (7)

Q86 Tekst 2 alinea 1

Q285 Hoe makkelijk of moeilijk vond u het om dit tekstdeel te begrijpen?1 = heel makkelijk, 7 = heel moeilijk

- 1 (1)
- 2 (2)
- 3 (3)
- 4 (4)
- 5 (5)
- 6 (6)
- 7 (7)

Q132 Tekst 2 alinea 2

Q286 Hoe makkelijk of moeilijk vond u het om dit tekstdeel te begrijpen? 1 = heel makkelijk, 7 = heel moeilijk

- ○ 1 (1)
- ○ 2 (2)
- ○ 3 (3)
- ○ 4 (4)
- ○ 5 (5)
- ○ 6 (6)
- ○ 7 (7)

Q133 Tekst 2 alinea 3

Q241 Hoe makkelijk of moeilijk vond u het om dit tekstdeel te begrijpen?1 = heel makkelijk, 7 = heel moeilijk

- ○ 1 (1)
- ○ 2 (2)
- ○ 3 (3)
- ○ 4 (4)
- ○ 5 (5)
- ○ 6 (6)
- ○ 7 (7)

Q523 Wat vond u makkelijk/moeilijk aan deze tekst als geheel?

	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)	6 (6)	7 (7)
Het onderwerp (1)	○	○	○	○	○	○	○
Het woordgebruik (2)	○	○	○	○	○	○	○
De zinsbouw (3)	○	○	○	○	○	○	○
De samenhang tussen zinnen (4)	○	○	○	○	○	○	○

Q525 Ik vond de tekst als geheel ...1 = erg oninteressant, 7 = heel interessant

- ○ 1 (1)
- ○ 2 (2)
- ○ 3 (3)
- ○ 4 (4)
- ○ 5 (5)
- ○ 6 (6)
- ○ 7 (7)

Q470 Ik wist al redelijk wat over het onderwerp van de tekst.1 = helemaal mee oneens, 7 = helemaal mee eens

- ○ 1 (1)
- ○ 2 (2)
- ○ 3 (3)
- ○ 4 (4)
- ○ 5 (5)
- ○ 6 (6)
- ○ 7 (7)

Q89 Tekst 3 alinea 1

Q254 Hoe makkelijk of moeilijk vond u het om dit tekstdeel te begrijpen?1 = heel makkelijk, 7 = heel moeilijk

- ○ 1 (1)
- ○ 2 (2)
- ○ 3 (3)
- ○ 4 (4)
- ○ 5 (5)
- ○ 6 (6)
- ○ 7 (7)

Q163 Tekst 3 alinea 2

Q255 Hoe makkelijk of moeilijk vond u het om dit tekstdeel te begrijpen?1 = heel makkelijk, 7 = heel moeilijk

- ○ 1 (1)
- ○ 2 (2)
- ○ 3 (3)
- ○ 4 (4)
- ○ 5 (5)
- ○ 6 (6)
- ○ 7 (7)

Q439 Wat vond u makkelijk/moeilijk aan deze tekst als geheel?

	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)	6 (6)	7 (7)
Het onderwerp (1)	○	○	○	○	○	○	○
Het woordgebruik (2)	○	○	○	○	○	○	○
De zinsbouw (3)	○	○	○	○	○	○	○
De samenhang tussen zinnen (4)	○	○	○	○	○	○	○

Q441 Ik vond de tekst als geheel ...1 = erg oninteressant, 7 = heel interessant

- ○ 1 (1)
- ○ 2 (2)
- ○ 3 (3)
- ○ 4 (4)
- ○ 5 (5)
- ○ 6 (6)
- ○ 7 (7)

Q456 Ik wist al redelijk wat over het onderwerp van de tekst.1 = helemaal mee oneens, 7 = helemaal mee eens

- ○ 1 (1)
- ○ 2 (2)
- ○ 3 (3)
- ○ 4 (4)
- ○ 5 (5)
- ○ 6 (6)
- ○ 7 (7)

Q94 Tekst 4 alinea 1

Q235 Hoe makkelijk of moeilijk vond u het om dit tekstdeel te begrijpen?1 = heel makkelijk, 7 = heel moeilijk

- ○ 1 (1)
- ○ 2 (2)
- ○ 3 (3)
- ○ 4 (4)
- ○ 5 (5)
- ○ 6 (6)
- ○ 7 (7)

Q153 Tekst 4 alinea 2

Q236 Hoe makkelijk of moeilijk vond u het om dit tekstdeel te begrijpen?1 = heel makkelijk, 7 = heel moeilijk

- ○ 1 (1)
- ○ 2 (2)
- ○ 3 (3)
- ○ 4 (4)
- ○ 5 (5)
- ○ 6 (6)
- ○ 7 (7)

Q154 Tekst 4 alinea 3

Q237 Hoe makkelijk of moeilijk vond u het om dit tekstdeel te begrijpen?1 = heel makkelijk, 7 = heel moeilijk

- ○ 1 (1)
- ○ 2 (2)
- ○ 3 (3)
- ○ 4 (4)
- ○ 5 (5)
- ○ 6 (6)
- ○ 7 (7)

Q493 Wat vond u makkelijk/moeilijk aan deze tekst als geheel?

	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)	6 (6)	7 (7)
Het onderwerp (1)	○	○	○	○	○	○	○
Het woordgebruik (2)	○	○	○	○	○	○	○
De zinsbouw (3)	○	○	○	○	○	○	○
De samenhang tussen zinnen (4)	○	○	○	○	○	○	○

Q495 Ik vond de tekst als geheel ...1 = erg oninteressant, 7 = heel interessant

- ○ 1 (1)
- ○ 2 (2)
- ○ 3 (3)
- ○ 4 (4)
- ○ 5 (5)
- ○ 6 (6)
- ○ 7 (7)

Q465 Ik wist al redelijk wat over het onderwerp van de tekst.1 = helemaal mee oneens, 7 = helemaal mee eens

- ○ 1 (1)
- ○ 2 (2)
- ○ 3 (3)
- ○ 4 (4)
- ○ 5 (5)
- ○ 6 (6)
- ○ 7 (7)

Q74 Wat is de betekenis van de vetgedrukte woorden? Als u het niet weet, gok dan niet maar kies de laatste optie.

Q287 Dit bedrijf moet **gesaneerd** worden.

- o gezond gemaakt (1)
- o gemoderniseerd (2)
- o beëindigd (3)
- o uitgebreid (4)
- o ik weet het niet (5)

Q288 De toestand is **precair**.

- o totaal hopeloos (1)
- o zorgelijk (2)
- o geheel onder controle (3)
- o zeer onzeker (4)
- o ik weet het niet (5)

Q76 Zijn bijdrage aan het werk is **marginaal**.

- o groot (1)
- o klein (2)
- o oninteressant (3)
- o professioneel (4)
- o ik weet het niet (5)

Q289 Wat is de **status quo** in dit internationale conflict?

- o de toestand op dit moment (1)
- o het belangrijkste moment (2)
- o de voorgeschiedenis (3)
- o de vooruitzichten voor de toekomst (4)
- o ik weet het niet (5)

Q290 De **dissidenten** krijgen veel aandacht van de pers.

- o guerrillastrijders (1)
- o terroristen (2)
- o deelnemers aan een demonstratie (3)
- o tegenstanders van de regering (4)
- o ik weet het niet (5)

Q77 Hij is een **demagoog**.

- o iemand die de politiek inspireert (1)
- o iemand die het volk laat mee beslissen (2)
- o een politicus die erg conservatief is (3)
- o iemand die het volk misleidt (4)
- o ik weet het niet (5)

Q78 Zij heeft geen **scrupules**.

- o respect voor andere meningen (1)
- o gewetensbezwaren (2)
- o verantwoordelijkheidsbesef (3)
- o vooroordelen (4)
- o ik weet het niet (5)

Q293 Het **electoraat** zal daar niet blij mee zijn.

- o het publiek (1)
- o de klanten (2)
- o de patiënten (3)
- o de kiezers (4)
- o ik weet het niet (5)

Q79 Zijn uitspraken waren **ondubbelzinnig**.

- o duidelijk (1)
- o onduidelijk (2)
- o logisch (3)
- o opmerkelijk (4)
- o ik weet het niet (5)

Q295 Na de **omwenteling** verhuisde hij naar het platteland.

- burgeroorlog (1)
- verandering van baan (2)
- scheiding (3)
- grote maatschappelijke verandering (4)
- ik weet het niet (5)

Q294 Zij bedoelde dat **ironisch**.

- zij bedoelde dat spottend (1)
- zij bedoelde dat als kritiek (2)
- zij bedoelde dat aardig (3)
- zij bedoelde precies wat zij zei (4)
- ik weet het niet (5)

Q80 Het is **billijk** dat hij dit terugbetaalt.

- waarschijnlijk (1)
- vanzelfsprekend (2)
- redelijk (3)
- belangrijk (4)
- ik weet het niet (5)

Q296 Hij stond bekend om zijn **doortastendheid**.

- slim en handig te werk gaan (1)
- snel en krachtig ingrijpen (2)
- te snel te werk gaan (3)
- bedachtzaam optreden (4)
- ik weet het niet (5)

Q297 Deze groepen zitten in een **coalitie**.

- conflict (1)
- onderhandeling (2)
- samenwerking (3)
- moeilijke situatie (4)
- ik weet het niet (5)

Q82 De **segregatie** in de Amsterdamse wijk Bijlmer is toegenomen.

- o aantal ondernemingen (1)
- o aantal allochtone inwoners (2)
- o samenwerking tussen groepen (3)
- o gescheiden leven van groepen (4)
- o ik weet het niet (5)

Q83 Zij is **megalomaan**.

- o heeft grootheidswaan (1)
- o is trots (2)
- o is eigenwijs (3)
- o is zelfverzekerd (4)
- o ik weet het niet (5)

Q301 Meteen op de aanslag volgden **represailles**.

- o achtervolgingen (1)
- o arrestaties (2)
- o rechtszaken (3)
- o wraakacties (4)
- o ik weet het niet (5)

Q300 Hun **rivaliteit** begint iedereen op te vallen.

- o relatie (1)
- o somberheid (2)
- o onderlinge vijandschap (3)
- o onderlinge concurrentie (4)
- o ik weet het niet (5)

Q299 Zij houdt zich op haar werk bezig met **triviale** zaken.

- o belangrijk (1)
- o verdacht (2)
- o onbelangrijk (3)
- o ingewikkeld (4)
- o ik weet het niet (5)

Q298 Kunt u hem **dispensatie** geven?

- voorrang boven anderen (1)
- vrijstelling van een verplichting (2)
- een tijdelijke verblijfplaats (3)
- kwijtschelding van een schuld (4)
- ik weet het niet (5)

Q302 Die situatie **intrigeert** mij.

- brengt mij in de war (1)
- maakt mij nieuwsgierig (2)
- maakt mij blij (3)
- emotioneert mij (4)
- ik weet het niet (5)

Q303 Hij deed een **minutieus** onderzoek naar belastingfraude.

- kortdurend (1)
- kleinschalig (2)
- interessant (3)
- heel nauwkeurig (4)
- ik weet het niet (5)

Q304 Voor welke **sanctie** gaan we kiezen?

- mogelijkheid (1)
- oplossing (2)
- strafmaatregel (3)
- strategie (4)
- ik weet het niet (5)

Q305 Zij is een **gegadigde**.

- iemand die ons goed gezind is. (1)
- iemand die uitgenodigd is. (2)
- iemand die misschien geschikt is. (3)
- iemand die gedupeerd is. (4)
- ik weet het niet (5)

Q306 Dat is een **gefingeerd** voorbeeld.

- ○ goed (1)
- ○ verzonnen (2)
- ○ duidelijk (3)
- ○ vergezocht (4)
- ○ ik weet het niet (5)

Q40 Hartelijk dank voor het invullen van deze vragenlijst! Hoe vond u het om deze vragenlijst in te vullen?

	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)
Heel vervelend – heel leuk (1)	○	○	○	○	○
Heel moeilijk - heel makkelijk (2)	○	○	○	○	○
Heel saai - heel interessant (3)	○	○	○	○	○

Q42 Heeft u nog opmerkingen over deze vragenlijst?

Bijlage C Tekstvoorbeelden

Internationaal Monetair Fonds (samenhang, makkelijke versie)

Een orgaan dat nauw is betrokken bij de verbetering van de wereldhandelsstructuur, is het in 1994 opgerichte Internationaal Monetair Fonds (IMF). Net als de WTO organiseert het IMF regelmatig internationaal overleg en publiceert het regelmatig gegevens en voorspellingen over de wereldeconomie. De belangrijkste taak van het IMF is leningen verstrekken aan landen met een langdurig tekort op de betalingsbalans. De middelen daarvoor komen uit een fonds. (Een fonds is in dit geval een 'potje' met geld voor een bepaald doel.)

Daarin storten de lidstaten van het IMF geld. Een langdurig tekort op de betalingsbalans ontstaat als een land gedurende lange tijd meer in- dan uitvoert. Het IMF biedt deze landen een lening aan. Aan de leningen zijn voorwaarden verbonden. Landen moeten het gebruiken om hun productiestructuur te verbeteren en zo toekomstige betalingsbalanstekorten zien te voorkomen. Daarnaast moeten ze een plan voorleggen aan het IMF waarin staat hoe ze dat doel denken te bereiken. Als de productiestructuur inderdaad verbetert, kan het land op de wereldmarkt beter concurreren met andere landen. Daardoor kan de export van het land stijgen en de import van het land afnemen. Zodoende kan het tekort op de betalingsbalans verminderen en uiteindelijk verdwijnen.

Net als de WTO draagt het IMF bij tot de instandhouding van de wereldhandel. Landen met een langdurig tekort op de betalingsbalans hebben namelijk te weinig officiële reserves om noodzakelijke goederen te importeren. Dankzij de leningen van het IMF kunnen ze geld blijven besteden bij andere landen. Landen als Rusland en de Oekraïne hebben de afgelopen jaren enorme bedragen bij het IMF geleend. Naast landen in Oost-Europa gebruiken vooral ontwikkelingslanden de kredieten van het IMF. Inmiddels is de schuld van een aantal van deze landen aan het IMF enorm hoog geworden. We kunnen dan ook spreken van een schuldencrisis. Regelmatig regelt het IMF daarom dat hun schulden worden kwijtgescholden en/of verminderd.

Internationaal Monetair Fonds (samenhang, moeilijke versie)

Een orgaan dat nauw is betrokken bij de verbetering van de wereldhandelsstructuur, is het in 1994 opgerichte Internationaal Monetair Fonds (IMF). Net als de WTO organiseert het IMF regelmatig internationaal overleg en publiceert het regelmatig gegevens en voorspellingen over de wereldeconomie. De belangrijkste taak van het IMF is leningen verstrekken aan landen met een langdurig tekort op de betalingsbalans. De middelen daarvoor komen uit een fonds. (Een fonds is in dit geval een 'potje' met geld voor een bepaald doel.) Daarin storten de lidstaten van het IMF geld.

Een langdurig tekort op de betalingsbalans ontstaat als een land gedurende lange tijd meer in- dan uitvoert. Het IMF biedt deze landen een lening aan. Aan de leningen zijn voorwaarden verbonden. Landen moeten het gebruiken om hun productiestructuur te verbeteren en zo toekomstige betalingsbalanstekorten zien te voorkomen. Ze moeten een plan voorleggen aan het IMF waarin staat hoe ze dat doel denken te bereiken. Als de productiestructuur inderdaad verbetert, kan het land op de wereldmarkt beter concurreren met andere landen. De export van het land kan stijgen en de import van het land afnemen. Het tekort op de betalingsbalans kan verminderen en uiteindelijk verdwijnen.

Net als de WTO draagt het IMF bij tot de instandhouding van de wereldhandel. Landen met een langdurig tekort op de betalingsbalans hebben te weinig officiële reserves om noodzakelijke goederen te importeren. Dankzij de leningen van het IMF kunnen ze geld blijven besteden bij andere landen. Landen als Rusland en de Oekraïne hebben de afgelopen jaren enorme bedragen bij het IMF geleend. Naast landen in Oost-Europa gebruiken vooral ontwikkelingslanden de kredieten van het IMF. De schuld van een aantal van deze landen aan het IMF is enorm hoog geworden. We kunnen spreken van een schuldencrisis. Regelmatig regelt het IMF dat hun schulden worden kwijtgescholden en/of verminderd.

De eerste Kruistocht (syntactisch, makkelijke versie)

Het christendom is ontstaan in Palestina. Palestina hoorde lange tijd bij het Romeinse rijk. Daarna werd het veroverd door de Arabieren. En weer later door de Turken. Arabieren en Turken hadden een andere godsdienst, de islam. De aanhangers van de islam worden moslims genoemd.

Voor de christenen was Palestina het Heilige Land. Maar Palestina, en vooral Jeruzalem, was niet alleen voor de christenen heilig. Ook voor joden en moslims. De moslims waren niet van plan het door hen veroverde Palestina af te staan.
Onder de christenen in Europa ontstond het idee om Palestina te heroveren door een Kruistocht op de moslims. Met 'kruis' werd het christendom bedoeld.

De paus sprak het volk toe. Hij deed dat buiten de kerk. Want het grote aantal luisteraars paste niet in de kerk. 'Een goddeloos volk heeft het Heilige Land (Palestina) bezet. De christenen daar worden behandeld als slaven. Heilige plaatsen zijn in veestallen veranderd. Wat is dat een schande voor de stad waarin Christus leefde. Bewapent u lieve broeders. Verover de woonplaats van Christus terug. Wordt leenmannen van God. Dit is een gerechtvaardigde oorlog, een Kruistocht van God. Wie aan de Kruistocht deelneemt, zal al zijn zonden vergeven worden en daardoor het eeuwige leven ontvangen.'

De christelijke naastenliefde gold niet voor de moslimbevolking in Jeruzalem en Akko (Palestina). Een kruisridder vertelt over wat hij meemaakte in Jeruzalem op 15 juli 1099 tijdens de eerste kruistocht: 'Vrijdagmorgen bestormden wij de stad. Wij achtervolgden de verdedigers tot aan de tempel van Salomon. Daar vond zo'n bloedbad plaats, dat wij tot onze enkels in het bloed liepen. Daarna stormden we af op een groot aantal mannen en vrouwen in de tempel.
Ieder doodde of liet in leven wie hij wilde. Spoedig snelden de kruisridders door de stad en roofden goud, zilver, paarden en muilezels. Zij plunderden de huizen die vol rijkdommen waren. Daarna gingen de kruisridders, van vreugde huilend, naar het graf van Jezus Christus om hem te vereren en te danken'.

De eerste Kruistocht (syntactisch, moeilijke versie)

Het christendom is ontstaan in Palestina. Palestina hoorde lange tijd bij het Romeinse rijk. Daarna werd het veroverd door de Arabieren. En weer later door de Turken. Arabieren en Turken hadden een andere godsdienst, de islam. De aanhangers van de islam worden moslims genoemd.

Voor de christenen was Palestina het Heilige Land. Maar Palestina, en vooral Jeruzalem, was niet alleen voor de christenen heilig. Ook voor joden en moslims.
De moslims waren niet van plan het door hen veroverde Palestina af te staan. Onder de christenen in Europa ontstond het idee om Palestina te heroveren door een Kruistocht op de moslims. Met 'kruis' werd het christendom bedoeld.

De paus sprak het volk toe. Hij deed dat buiten de kerk. Want het grote aantal luisteraars paste niet in de kerk. 'Een goddeloos volk heeft het Heilige Land (Palestina) bezet. De christenen daar worden behandeld als slaven. Heilige plaatsen zijn in veestallen veranderd. Wat is dat een schande voor de stad waarin Christus leefde. Bewapent u lieve broeders. Verover de woonplaats van Christus terug. Wordt leenmannen van God. Dit is een gerechtvaardigde oorlog, een Kruistocht van God. Wie aan de Kruistocht deelneemt, zal al zijn zonden vergeven worden en daardoor het eeuwige leven ontvangen.'

De christelijke naastenliefde gold niet voor de moslimbevolking in Jeruzalem en Akko (Palestina). Een kruisridder vertelt over wat hij meemaakte in Jeruzalem op 15 juli 1099 tijdens de eerste kruistocht: 'Vrijdagmorgen bestormden wij de stad. Wij achtervolgden de verdedigers tot aan de tempel van Salomon. Daar vond zo'n bloedbad plaats, dat wij tot onze enkels in het bloed liepen. Daarna stormden we af op een groot aantal mannen en vrouwen in de tempel. Ieder doodde of liet in leven wie hij wilde.
Spoedig snelden de kruisridders door de stad en roofden goud, zilver, paarden en muilezels. Zij plunderden de huizen die vol rijkdommen waren. Daarna gingen de kruisridders, van vreugde huilend, naar het graf van Jezus Christus om hem te vereren en te danken'.

Bijlage D Beoordelingsformulier

Faculteit Geesteswetenschappen
Versie september 2014

BEOORDELINGSFORMULIER

BACHELOR EINDWERKSTUK

BASISGEGEVENS STUDENT
Naam
Studentnummer
Opleiding en major en hoofdrichting (alleen bij LAS en TCS)
Titel eindwerkstuk
Inleverdatum
BASISGEGEVENS BEGELEIDER/1E BEOORDELAAR
Naam
Departement
BASISGEGEVENS 2DE BEOORDELAAR (niet betrokken bij de begeleiding)
Naam
Departement
Betreft oordeel: ☐ begeleider ☐ 2de beoordelaar
Cijfer door beoordelaar: Eindcijfer* (eerste en tweede beoordelaar samen):
Datum en handtekening:

** Bij 6 en 6,5 dient het werkstuk nogmaals beoordeeld te worden door een hoogleraar (Regeling Grensgevallen, zie OER art.5.3). De derde beoordelaar vult een apart formulier in.*

FORMELE RANDVOORWAARDEN**

RANDVOORWAARDEN		Commentaar
Verklaring van kennisneming plagiaatregels	☐voldaan ☐ niet voldaan	
Correct taalgebruik (zinsbouw, spelling, interpunctie)	☐ voldaan ☐ niet voldaan	
Inhoudsopgave en samenvatting	☐ voldaan ☐ niet voldaan	
Annotatie en literatuurlijst volgens de formele regels van het vakgebied	☐ voldaan ☐ niet voldaan	
Vormgeving en afwerking volgens de richtlijnen van de opleiding	☐ voldaan ☐ niet voldaan	

** Indien aan één van deze formele randvoorwaarden niet voldaan is, kan de begeleider/eerste beoordelaar besluiten het werkstuk niet inhoudelijk te beoordelen. De student krijgt een reparatiemogelijkheid. De grensbepaling voldaan/niet voldaan aan de randvoorwaarden ligt bij de opleiding (bijv. aantal taalfouten dat getolereerd wordt).

INHOUDELIJKE BEOORDELING

De beoordelaar geeft per categorie een globaal oordeel dat voorzien wordt van een commentaar waarin duidelijk wordt gemaakt wat de sterke en zwakke punten zijn. Geef bij een onvoldoende nauwkeurig aan wat door de student verbeterd moet worden om een voldoende te behalen.

De onderdelen 1 t/m 7 moeten minimaal met een voldoende worden beoordeeld om tot een voldoende eindcijfer te kunnen komen.

1. PROBLEEMSTELLING ☐ onvoldoende ☐ voldoende ☐ goed
Is de probleemstelling helder geformuleerd? Zijn de deelvragen logisch afgeleid van de hoofdvraag? Is het onderzoek afgebakend en is deze afbakening onderbouwd? Commentaar:

2. WETENSCHAPPELIJKE POSITIONERING	☐ onvoldoende ☐ voldoende ☐ goed
Wordt de wetenschappelijke relevantie van het onderzoek duidelijk gemaakt? Is de gebruikte literatuur relevant, representatief en van voldoende wetenschappelijke kwaliteit? Wordt de literatuur adequaat en kritisch besproken? Commentaar:	
3. THEORETISCH KADER	☐ onvoldoende ☐ voldoende ☐ goed
Sluiten de gekozen theorieën en/of analytische concepten aan bij de onderzoeksvraag? Zijn de centrale concepten/termen duidelijk gedefinieerd? Commentaar:	
4. METHODE	☐ onvoldoende ☐ voldoende ☐ goed
Is de keuze voor de onderzoeksmethode voldoende verantwoord? Zijn de gebruikte onderzoeksmethoden adequaat om de probleemstelling te beantwoorden? Worden zij op de juiste manier ingezet? Wordt de wijze van gegevensverzameling zorgvuldig beschreven en verantwoord? Commentaar:	
5. RESULTATEN	☐ onvoldoende ☐ voldoende ☐ goed
Wordt de vakkennis voldoende en adequaat ingezet? Is er een goede balans tussen beschrijving en analyse? Is er voldoende terugkoppeling tussen de eigen (empirische) onderzoekresultaten en de literatuur/theorie? Commentaar:	

6. CONCLUSIE & DISCUSSIE	☐ onvoldoende ☐ voldoende ☐ goed
Wordt in de conclusie een antwoord gegeven op de probleemstelling/hoofdvraag? Overstijgt de conclusie het niveau van een samenvatting? Wordt er kritisch gereflecteerd op de eigen aanpak? Worden er suggesties gedaan voor verder onderzoek? Commentaar:	

7. BRONNENGEBRUIK & BRONVERMELDING	☐ onvoldoende ☐ voldoende ☐ goed
Wordt het onderscheid tussen eigen analyse en de analyse van anderen duidelijk aangegeven? Is de bronvermelding adequaat en zorgvuldig? Worden citaten juist ingezet? Wordt er kritisch omgegaan met de literatuur en andere bronnen? Commentaar:	

8. STRUCTUUR VAN HET BETOOG	☐ onvoldoende ☐ voldoende ☐ goed
Wordt de informatie in een logische volgorde gepresenteerd (bijvoorbeeld: inleiding/theoretisch kader, vraagstelling, methode, resultaten, discussie)? Is er een duidelijke hoofdstuk- en alinea-indeling? Is de argumentatie helder en coherent? Zijn paragrafen en alinea's coherent en inhoudelijk goed afgebakend? Commentaar:	

9. LEESBAARHEID & STIJL	☐ onvoldoende ☐ voldoende ☐ goed
Is het verslag leesbaar en begrijpelijk? Wordt de terminologie uit het vakgebied precies en specifiek gehanteerd? Commentaar:	

10. ZELFSTANDIGHEID (in te vullen door de begeleider) ☐ onvoldoende ☐ voldoende ☐ goed
Werd de feedback zorgvuldig verwerkt? Werden afspraken en deadlines gerespecteerd? Heeft de student veel hulp nodig gehad tijdens het traject? Zo ja, op welke punten (bijv. formulering van de onderzoeksvragen, inkadering in de literatuur, opbouw van het betoog, taal.) Commentaar:
11. OVERIG
Hier kunt u commentaar geven op aspecten als de innovatieve kwaliteit van het onderzoek, de maatschappelijke relevantie van het eindwerkstuk etc.
SAMENVATTEND OORDEEL
CIJFERVOORSTEL: