

# LEUK OM TE LEZEN OF MAKKELIJK TE BEGRIJPEN?

Optimaal begrijpelijke teksten voor het voortgezet onderwijs

Gerdineke van Silfhout

STICHTING LEZEN REEKS  
DEEL 23

## Stichting Lezen Reeks

- 1 Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving – redactie Dick Schram
- 2 Waarom is lezen plezierig? – Saskia Tellegen en Jolanda Frankhuisen
- 3 Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school – Gerbert Kraaykamp
- 4 Informatiegebruik door lezers – Suzanne Kelderman en Suzanne Janssen
- 5 Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen – Anne-Mariken Raukema, Dick Schram en Cedric Stalpers
- 6 Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs – Helma van Lierop-Debrauwer en Neel Bastiaansen-Harks
- 7 Lezen in de lengte en lezen in de breedte – redactie Dick Schram
- 8 De casus Bazar – Mia Stokmans
- 9 Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren – Cedric Stalpers
- 10 Culturele diversiteit in het literatuuronderwijs – Marianne Hermans
- 11 Lezen in het vmbo – redactie Dick Schram
- 12 Het oog van de meester – Theo Witte
- 13 Zwakke lezers, sterke teksten? – Jentine Land
- 14 De computer leest voor. Een kansrijke vernieuwing in kleuterklassen – Adriana Bus en Daisy Smeets
- 15 Reading and watching. What does the written word have that images don't? – Edited by Dick Schram
- 16 Prentenboeken lezen als literatuur – Coosje van der Pol
- 17 De stralende lezer. Wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van het lezen – redactie Frank Hakemulder
- 18 Geraakt door prentenboeken – Aletta Kwant
- 19 Zo doen wij dat nu eenmaal – Erna van Koeven
- 20 Waarom zou je (nú) lezen? – redactie Dick Schram
- 21 Over ouders en leesopvoeding – Natascha Notten
- 22 De aarzelende lezer over de streep – redactie Dick Schram

ISBN: 978-90-5972-906-3

Productie en uitgave: Uitgever Eburon, Delft, [www.eburon.nl](http://www.eburon.nl)

Cover en basisontwerp: Lijn 1, Haarlem

Lay-out: Textcetera, Den Haag

Coverfoto: Albert van de Maat

©Stichting Lezen 2014

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag verder worden vermenigvuldigd en/ of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie of welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande toestemming van Stichting Lezen.

# INHOUD

VOORWOORD	7
SAMENVATTING	9
1 INLEIDING	11
1.1 Tekstbegrip in het VO	11
1.2 Wetenschappelijke vooruitgang	13
1.3 Centrale onderzoeksvragen	14
1.4 Overzicht van de hoofdstukken	15
2 TEKSTBEGRIJ EN LEESVAARDIGHEID	17
2.1 Tekstbegrip	17
2.2 Begripsproblemen en leesvaardigheden	19
3 PROCEDURE EN MEETINSTRUMENTEN	21
3.1 Afnameprocedure	21
3.2 Het meten van tekstbegrip	21
3.3 Het meten van leesvaardigheid, voorkennis en tekstwaardering	25
3.4 Het leesproces in kaart	26
4 DE EFFECTEN VAN LAY-OUT EN VERBINDINGSWOORDEN OP TEKSTBEGRIJ	31
4.1 Inleiding en onderzoeksvragen	31
4.2 Eerder onderzoek en daaruit volgende verwachtingen	32
4.3 Onderzoeksopzet	35
4.4 Resultaten en interpretaties	35
4.5 Conclusie	38
5 DE EFFECTEN VAN LAY-OUT EN VERBINDINGSWOORDEN TIJDENS HET LEZEN	41
5.1 Inleiding en onderzoeksvragen	41
5.2 Eerder onderzoek en daaruit volgende verwachtingen	42
5.3 Onderzoeksontwerp	44
5.4 Resultaten en interpretaties	45
5.5 Conclusie	48

6	VERBINDINGSWOORDEN VOOR STERKE EN ZWAKKE LEZERS, IN VERHALEN EN ZAAKVAKTEKSTEN	51
6.1	Inleiding en onderzoeksvragen	51
6.2	Eerder onderzoek en daaruit volgende verwachtingen	52
6.3	Onderzoeksontwerp	55
6.4	Resultaten en interpretaties	56
6.5	Conclusie	59
7	DE EFFECTEN VAN VERHALENDE ELEMENTEN IN SCHOOLTEKSTEN OP TEKSTBEGRIIP	61
7.1	Inleiding en onderzoeksvragen	61
7.2	Eerder onderzoek en daaruit volgende verwachtingen	62
7.3	Onderzoeksontwerp	65
7.4	Resultaten en interpretaties	66
7.5	Conclusie	68
8	DE EFFECTEN VAN VERHALENDE ELEMENTEN OP HET LEESPROCES	71
8.1	Inleiding en onderzoeksvragen	71
8.2	Eerder onderzoek en daaruit volgende verwachtingen	72
8.3	Onderzoeksontwerp	75
8.4	Resultaten en interpretaties	75
8.5	Conclusie	79
9	CONCLUSIE	81
9.1	Aanbevelingen voor de praktijk	82
	CURRICULUM VITAE	87
	LITERATUURLIJST	89

## VOORWOORD

Het boek dat u momenteel in handen houdt, is een populair-wetenschappelijke samenvatting van mijn proefschrift *Fun to read or easy to understand? Establishing effective text features on the basis of processing and comprehension research*. Alle belangrijke resultaten uit het proefschrift passeren in de komende hoofdstukken de revue. In een notendop: ik heb geprobeerd inzichtelijk te maken hoe leerlingen in het voortgezet onderwijs hun studieteksten verwerken en hoe tekstkenmerken als lay-out, de aanwezigheid van verbindingswoorden en verhalende elementen hun leesgedrag beïnvloeden.

Enkele jaren onderzoek, tientallen behulpzame docenten en collega's, honderden hardwerkende, soms zuchtende leerlingen, nog veel meer begripstoetsen om na te kijken (dankjulliewel, collega's, familie en vrienden), tienduizenden oogbewegingen die in kaart zijn gebracht, dagenlange data-analyses en vele schrijfkilometers... Het heeft er allemaal aan bijgedragen dat ik u, docent, tekstschrijver, beleidsmaker, toetsontwikkelaar en/of educatieve uitgever, een aantal praktische handvatten kan bieden voor het ontwikkelen en schrijven van optimaal begrijpelijke teksten. Voor meer theoretische bagage, beschrijvingen over methoden en statistiek, resultaten en discussie verwijs ik graag naar mijn originele (Engelstalige) proefschrift en internationale publicaties.<sup>1</sup> Deze kunt u opvragen bij de auteur of vinden via [www.schrijfgemak.nl](http://www.schrijfgemak.nl) of <http://www.lotpublications.nl/index3.html>.

Ik heb de afgelopen jaren met veel plezier aan mijn promotieonderzoek gewerkt. Mijn begeleiders en de fijne werkplek op de afdeling Taalbeheersing (departement Talen, Literatuur en Communicatie, Universiteit Utrecht) hebben daar een belangrijke rol in gespeeld. Ted Sanders, Jacqueline Evers-Vermeul, Pim Mak en Huub van den Bergh, heel hartelijk bedankt voor alle begeleiding, uitleg en feedback! Niet onbelangrijk, Stichting Lezen maakte dit onderzoek mogelijk door haar financiële bijdrage. Ook inhoudelijk was Stichting Lezen erg betrokken. Roos Wolters, Peter van Duijvenboden en Dick Schram, bedankt! Ten slotte wil ik naast Stichting Lezen ook alle leerlingen, docenten, uitgevers, collega's, familie en vrienden bedanken die op welke manier dan ook hebben bijgedragen aan mijn proefschrift en aan deze uitgave in de Stichting Lezen Reeks. Laatstgenoemde presenteer ik hierbij met gepaste trots!

*Gerdineke van Silfhout*

1) Publicaties van afzonderlijke hoofdstukken zijn verschenen in de tijdschriften *Discourse Processes*, *Dutch Journal of Applied Linguistics* en *Journal of Educational Psychology*. Zie de literatuurlijst voor de volledige referenties.

## SAMENVATTING

Veel leerlingen in het voortgezet onderwijs ervaren problemen bij het lezen van hun studieboeken. Hoe verhelpen we deze begripsproblemen? Kunnen educatieve uitgeverij hierbij een rol spelen? 'Ja', blijkt uit dit grootschalig lees- en begripsonderzoek uitgevoerd door de Universiteit Utrecht in opdracht van Stichting Lezen. Tekstbegripsonderzoek laat zien dat zowel vmbo'ers, havisten als vwo'ers profiteren van teksten met verbindingswoorden, zoals *omdat*, *daarna* en *bovendien*. Ze scoren hoger op tekstbegripstoetsen als ze teksten met verbindingswoorden lezen dan wanneer ze teksten zonder deze verbindingswoorden lezen.

In een reeks experimenten werden tijdens het lezen de oogbewegingen van leerlingen geregistreerd. Dat maakte het mogelijk om ook een antwoord te geven op de vraag waaróm leerlingen beter scoren na het lezen van teksten met verbindingswoorden. Leerlingen verwerken zinnen met verbindingswoorden sneller én kijken vaker terug naar eerdere zinnen als de zin een verbindingswoord bevat. Verbindingswoorden zorgen er dus voor dat leerlingen de tekstdelen beter integreren dan wanneer er geen verbindingswoorden staan.

Dit onderzoek laat ook zien dat leerlingen geen baat hebben bij een gefragmenteerde lay-out, ook al zien we geregeld dergelijke teksten opduiken in boeken voor vmbo'ers of zwakke lezers. Leerlingen begrijpen teksten waarbij elke zin op een nieuwe regel start niet beter dan teksten met een doorlopende lay-out. Een gefragmenteerde lay-out blijkt leerlingen tijdens het lezen juist te hinderen: het kost zowel vmbo'ers als vwo'ers meer tijd en dus meer cognitieve energie om het begin van een zin te verwerken wanneer deze elke keer op een nieuwe regel wordt gepresenteerd. Tegelijkertijd vinden we dat leerlingen lager scoren op begripstoetsen als zij meer tijd nodig hebben om tekstuele informatie te verwerken.

Ten slotte hebben vmbo'ers het meeste profijt van zakelijke teksten waarin de leerstof 'to the point' wordt gepresenteerd. Schoolteksten opleuken en verhalende elementen toevoegen lijken misschien goede ideeën om leerlingen gemotiveerder aan het lezen te krijgen. Toch helpen ze leerlingen niet om de leerstof beter te begrijpen. Leerlingen ervaren het lezen van historische verhalen met leerstof als moeilijker en begrijpen minder van fictieve verhalen dan wanneer ze zakelijke teksten lezen. Oogbewegingsresultaten laten zien dat zakelijke teksten met alleen de leerstof aanzetten tot vaak, kort terugkijken naar voorgaande informatie. Wanneer vmbo'ers verhalende teksten lezen, zien we dat hun leesproces met name op overgangszinnen van verhalende informatie naar de leerstof verstoord wordt, en dat verhalende teksten hen niet aanzetten tot kort terugkijken naar eerdere informatie.

Uit dit onderzoek blijkt niet dat het nodig is om het taalgebruik te differentiëren naar onderwijsniveau. De effecten van lay-out en verbindingswoorden gelden voor alle onderwijsniveaus, ongeacht leesvaardigheid, terwijl de effecten van verhalende elementen hetzelfde zijn voor alle leerwegen in het vmbo, ongeacht leesvaardigheid en voorkennis. De bevindingen laten bovendien zien hoe waardevol het is als vakdocenten, taalexperts en tekstschrijvers samenwerken bij de ontwikkeling van optimaal begrijpelijk studie- en toetsmateriaal.



# 1 INLEIDING

## 1.1 TEKSTBEGRIIP IN HET VO

‘Ik lees die teksten heus niet voor mijn lol: saai en veel te moeilijk’, is wat veel middelbare scholieren denken als ze met een schoolboek voor hun neus zitten. De feiten liegen er ook niet om: 17,7 procent van de leerlingen in het voorgezet onderwijs is laaggeletterd, waarvan een kwart op het vmbo zit en vijf procent op het vwo (OECD, 2013). Kortom, reden genoeg om begripsproblemen in het voortgezet onderwijs aan te pakken.

Grofweg kunnen deze begripsproblemen op twee manieren worden aangepakt. Aan de ene kant is er de lezersgerichte aanpak waarbij de woordenschat en leesvaardigheid van leerlingen wordt vergroot. Daardoor zijn ze beter in staat verbanden te leggen, afleidingen te maken en voorkennis te activeren. Daar ligt dus een taak voor het onderwijs. Aan de andere kant is er de tekstgerichte aanpak, waarbij een belangrijke rol is weggelegd voor (educatieve) uitgevers om teksten te ontwikkelen die het de leerlingen makkelijker maakt de informatie te verwerken en te reproduceren. In dit onderzoek staat deze tweede aanpak centraal: het ontwikkelen van optimaal begrijpelijke lesmaterialen voor het voortgezet onderwijs.

In het voortgezet onderwijs zien we dat uitgevers voor de diverse onderwijsniveaus verschillende tekstboeken ontwikkelen. Uitgeverij Malmberg heeft er bijvoorbeeld voor gekozen om de aardrijkskundemethode *Wereldwijs* te schrijven voor vmbo-bk, vmbo-kgt, vmbo-t/havo en havo/vwo. Andere uitgevers houden ongeveer dezelfde indeling aan. Zo is de geschiedenismethode *Feniks* van ThiemeMeulenhoff geschreven voor vmbo-b(k), vmbo-kgt, vmbo-t/havo en vwo.

Met name in de tekstboeken voor de lagere onderwijsniveaus zien we dat uitgevers kiezen voor korte teksten, met korte, concrete en bekende woorden en korte zinnen. In interviews gaven uitgevers en docenten aan dat dergelijke teksten minder belastend voor het werkgeheugen zouden zijn, omdat leerlingen nog maar kleine



stukken informatie per keer hoeven te verwerken (Land, 2009). Sommige uitgevers gaan nog een stap verder en kiezen voor een gefragmenteerde presentatie van de korte zinnen: elke zin start op een nieuwe regel, zoals in fragment 1.

1. Voor mij liggen mijn studieboeken.  
Maar ik studeer niet.  
In plaats daarvan schrijf ik een verhaal.  
Het verhaal van mijn leven.  
Een verhaal dat niemand kent.  
Een verhaal dat ook niemand ooit zál kennen.  
*Fragment uit: De Kloof, p. 68.*

Dergelijke teksten komen niet alleen voor in studieboeken geschreven voor het vmbo-bk. Ook boeken uit bijvoorbeeld de series *BoekenBoeien* en *Leeslicht* – geschreven voor voornamelijk zwakke lezers – bevatten veelal korte zinnen in combinatie met een gefragmenteerde lay-out. De gedachte achter het gebruik van een gefragmenteerde lay-out is dat het overzichtelijker is. Een andere redenering is dat leerlingen binnen de zin, dat is van hoofdletter tot punt, geen complexe oogbeweging (*return sweep*) naar de volgende regel hoeven te maken (Fuchs e.a., 2001; Just & Carpenter, 1987; Lévasséur e.a., 2006). De vraag is echter of deze aannamen ook wetenschappelijk onderbouwd kunnen worden. Het gebruik van korte zinnen betekent immers ook dat verbindingswoorden zoals *want*, *omdat* en *doordat* verdwijnen. Het gevolg is dat lezers zelf de relaties tussen zinnen moeten leggen zonder tekstuele aanwijzingen (Sanders, 2001; Sanders & Noordman, 2000). De vraag is of leerlingen met name in de lagere onderwijsniveaus voldoende vaardigheden en cognitieve energie hebben om deze verbanden zonder verbindingswoorden te leggen.

Daarnaast zien we dat uitgevers voor leerlingen in het vmbo-bk teksten ontwikkelen waarin allerlei verhalende tekstkenmerken zijn opgenomen, zoals in fragment 2. Veel van deze leerlingen vinden hun schoolboeken namelijk saai (Hacquebord, 2007).

2. 'Hoe weet u dat de mensen in Noord-Afrika aan landbouw deden?', vraagt Gerda. 'Je blijft maar doorvragen', zucht oom Piet. 'Dat weten we doordat we bij opgravingen opslagkuilen hebben gevonden. Daarin zaten resten van aardewerk, graan, fruit en wortels. Dit zijn aanwijzingen dat deze mensen aan landbouw deden.' Gerda denkt even na en vraagt dan: 'Waren er toen ook al dorpen?' 'Jazeker', zegt oom Piet. 'De boeren gingen in grotere groepen wonen op een vaste woonplaats. Zo ontstonden de eerste dorpen.'

In fragment 2 delen personages in het hier en nu (Gerda en haar oom) de informatie uit het verleden in dialogvorm mee aan de lezer, een 1-vmbo-leerling. Uitgevers proberen met deze meer narratieve teksten aan te sluiten bij de beleavingswereld van de leerling, hun betrokkenheid te vergroten en ze daarmee te motiveren. En daar is

reden genoeg voor. Nederlandse leerlingen behoren tot de minst gemotiveerde lezers wereldwijd (OECD, 2013). Bijna vijftig procent van de 15-jarige leerlingen leest niet voor hun plezier en leest thuis al helemaal nooit – in de OESO-landen is dat gemiddeld 37 procent. Op het vmbo leest zelfs minder dan een derde thuis vrijwillig (Land, 2009; OECD, 2013; Raukema, Schram & Stalpers, 2002).

De vraag is echter of verhalende leerteksten effectief zijn. Fragment 2 laat zien dat de leerstof inbedden in een verhaal leidt tot meerdere verhaallagen: een eerste laag met de leerstof waarin historische personages en gebeurtenissen in het verleden voorkomen en een tweede laag met fictieve personages in een actuele en herkenbare setting. Kunnen leerlingen de irrelevante informatie uit de tweede verhaallaag negeren? Of leiden de verhalende elementen tot een meer oppervlakkige verwerking van de leerstof?

## 1.2 WETENSCHAPPELIJKE VOORUITGANG

Dit onderzoek werpt een nieuw licht op bestaande theorieën en kennis over het tekstbegrip van schoolteksten en over de cognitieve processen die een rol spelen bij het begrijpen van teksten. In dit onderzoek gaan we namelijk niet alleen na wat leerlingen hebben begrepen van de tekst, maar ook wat er eigenlijk gebeurt tijdens het leesproces. We weten weinig over die cognitieve processen van vmbo'ers tijdens het lezen, omdat eerdere onderzoeken alleen na afloop van het lezen het tekstbegrip bestudeerden (Land, 2009). Maar inzicht in de cognitieve processen – aan de hand van oogbewegingsdata – maakt het juist mogelijk om een verklaring te geven waaróm bepaalde teksten behulpzaam zijn voor lezers en andere niet.

Een tweede vernieuwend aspect is dat we dit onderzoek uitvoeren binnen een natuurlijke leesomgeving. We gebruiken bestaande, dus realistische schoolboekteksten, terwijl in eerdere onderzoeken zinsparen of tekstjes van vijf of zes regels werden gebruikt. Bovendien lezen de leerlingen de teksten achter een computerscherm zonder dat ze merken dat hun oogbewegingen worden geregistreerd, en kunnen ze de teksten in hun eigen tempo lezen. In eerdere onderzoeken werd vaak gebruik gemaakt van methoden die tot minder natuurlijk leesgedrag leiden: oogbewegingsapparatuur die op de hoofden van de proefpersonen werd gemonteerd. Andere onderzoekers gebruikten de hardop-denkmethode, die een vloeiend leesproces echter onmogelijk maakt. In andere gevallen werden methoden toegepast waarbij slechts één zin per keer op het computerscherm werd gepresenteerd, en dat maakt terugkijken naar eerdere informatie onmogelijk (Cain & Nash, 2011; Sanders & Noordman, 2000; Wolfe & Woodwyk, 2010).

Een derde punt van vernieuwing is dat dit onderzoek zich niet richt op ervaren, volwassen lezers, maar op jongere, minder ervaren lezers. Naast onderwijsniveau kijken we ook naar hoe leesvaardig leerlingen zijn en hoeveel voorkennis ze hebben. Zwakke lezers en lezers met weinig voorkennis komen immers op lagere en hogere onderwijsniveaus voor. Daarom doen zowel vmbo'ers als vwo'ers mee en differentiëren we goede en zwakke lezers op basis van zowel onderwijsniveau als leesvaardigheidsscores. Zo kunnen we nagaan in hoeverre het nodig is om het taalgebruik te differentiëren naar onderwijsniveau.

De vierde vernieuwing is dat we schoolteksten met verschillende onderwerpen en in verschillende tekstgenres gebruiken. Eerdere onderzoeken richtten zich vooral op geschiedenis teksten (Land, 2009) óf op zakelijke teksten, zoals die over biologie (McCrudden & Corkill, 2010; O'Reilly & McNamara, 2007; Wolfe & Mienko, 2007). In dit onderzoek lezen leerlingen zowel zaakvakteksten, geschiedenis teksten en korte verhalen. Verhalen bevatten meer alledaagse, herkenbare personages, gebeurtenissen en situaties, terwijl aardrijkskunde-, biologie- en economie teksten vaak moeilijke, onbekende processen en mechanismen beschrijven, zoals de waterkringloop of het ontstaan van landschappen. Geschiedenis teksten zitten daar tussenin, omdat het informatieve teksten zijn met een narratieve vorm: ze bevatten vaak een duidelijke temporele ordening en personages die beschreven worden als veroorzaker van of aanleiding voor een gebeurtenis (Perfetti, Britt & Georgi 1995).

### 1.3 CENTRALE ONDERZOEKSVRAGEN

De volgende vragen staan in dit onderzoek centraal:

1. Welke effecten hebben verbindingswoorden en lay-out op het tekstbegrip bij leerlingen in het voortgezet onderwijs? Profiteren leerlingen vooral van de aanwezigheid van verbindingswoorden of van de doorlopende lay-out? Of is het juist de combinatie die leidt tot beter tekstbegrip?
2. Welke effecten hebben verbindingswoorden en lay-out tijdens het lezen, dus op het leesproces van leerlingen?
3. Welke effecten heeft de aanwezigheid van verhalende elementen in schoolteksten op het leesproces, de tekstwaardering en het tekstbegrip?
4. Hoe interacteren lezerskenmerken zoals onderwijsniveau, leesvaardigheid en voorkennis met tekstkenmerken zoals de lay-out, de aanwezigheid van verbindingswoorden en het inbedden van de leerstof in verhalen?

## 1.4 OVERZICHT VAN DE HOOFDSTUKKEN

Dit onderzoek bestaat uit drie experimentele studies waarin we niet alleen het leesproces tijdens het lezen van de leerteksten vastleggen, maar ook het tekstbegrip na het lezen meten. Tabel 1 geeft een overzicht van de leerlingen, de teksten en de tekstkenmerken per studie.

**TABEL 1 |** OVERZICHT VAN DE LEERLINGEN EN TEKSTEN PER EXPERIMENT

	Experiment 1	Experiment 2	Experiment 3
<b>Leerlingen</b>			
N <sub>vmbo-bk</sub>	41	43	34
N <sub>vmbo-gt</sub>	26	45	130
N <sub>havo/vwo</sub>	67	53	-
N <sub>totaal</sub>	134	141	164
<b>Teksten</b>			
N <sub>geschiedenis</sub>	4	-	3
N <sub>zaakvakken</sub>	-	2	-
N <sub>korte verhalen</sub>	-	2	-
N <sub>totaal</sub>	4	4	3
<b>Tekstkenmerken</b>			
Verbindingswoorden	X	X	-
Lay-out	X	-	-
Verhalende tekstkenmerken	-	-	X

In hoofdstuk 2 bespreken we de algemene theoretische achtergrond. De gebruikte methoden worden toegelicht in hoofdstuk 3. Daar geven we ook voorbeelden van de verschillende begripstaken en lichten we toe hoe we de oogbewegingen van leerlingen hebben geanalyseerd. In hoofdstuk 4 presenteren we de effecten van verbindingswoorden en lay-out op het begrip van geschiedenis teksten bij vmbo'ers, havisten en vwo'ers. In hoofdstuk 5 gaan we na hoe verbindingswoorden en lay-out het leesproces van leerlingen beïnvloeden. Ook bespreken we of er een relatie is tussen de manier waarop leerlingen een tekst verwerken en hun begrip van de tekst. Scoren leerlingen die de tekst bijvoorbeeld langzamer lezen beter of juist slechter op de begripstaken? De data van hoofdstuk 4 en 5 zijn verzameld tijdens experiment 1.

In hoofdstuk 6 gaan we na of we de mogelijke effecten van verbindingswoorden in geschiedenis teksten kunnen generaliseren over andere genres, zoals korte verhalen en zaakvakteksten (experiment 2). Daarnaast zoomen we verder in op het leesproces van de leerlingen: we kijken gedetailleerder naar het terugleesgedrag dan dat we in hoofdstuk 5 hebben gedaan. In hoofdstuk 7 en 8 bespreken we hoe het