



Universiteit Utrecht

Lezen en begrijpen

Een onderzoek naar de begrijpelijkheid van informatieve teksten voor de basisschool

Naam: Anke de Vreede

Studentnummer: 4168852

Begeleider: Jacqueline Evers-Vermeul

Datum: 27-06-2016

Inhoudsopgave

1. Inleiding.....	p. 4
1.1. Elementen die de tekst persoonlijk maken.....	p. 5
1.2. Structuurmarkeerders.....	p. 6
1.3. Onderzoeksvragen.....	p. 7
2. Methode.....	p. 8
2.1. Materialen.....	p. 8
2.2. Werkwijze.....	p. 9
2.2.1. Aanwezigheid van verhalen.....	p. 9
2.2.2. Aanwezigheid van personages.....	p. 10
2.2.3. Aanspreken van de lezer.....	p. 10
2.2.4. Lay-out.....	p. 11
2.2.5. Alinea's en tussenkopjes.....	p. 11
2.2.6. Verbindingswoorden.....	p. 12
3. Resultaten.....	p. 13
3.1. Aanwezigheid van verhalen.....	p. 13
3.2. Aanwezigheid van personages.....	p. 13
3.3. Aanspreken van de lezer.....	p. 14
3.4. Lay-out.....	p. 15
3.5. Alinea's en tussenkopjes.....	p. 16
3.5.1. Alinea's.....	p. 16
3.5.2. Tussenkopjes.....	p. 16
3.6. Verbindingswoorden.....	p. 17
4. Conclusie.....	p. 19
4.1. Antwoord op de hoofdvragen.....	p. 19

4.2. Mogelijke verklaring voor opvallende resultaten.....	p. 21
4.3. Discussie en aanbevelingen.....	p. 22
4.4. Aanbevelingen aan de uitgever.....	p. 22
5. Literatuur.....	p. 24
Bijlage 1: Scoringsformulier.....	p. 26
Bijlage 2: Lijst verbindingswoorden.....	p. 28
Bijlage 3: Overzicht indeling materiaal.....	p. 32
Bijlage 4: Literatuurlijst materiaal.....	p. 34

1. Inleiding

Op de meeste basisscholen beginnen leerlingen ongeveer in groep 5 met het zelfstandig lezen van informatieve teksten, bijvoorbeeld als ze informatie nodig hebben voor een werkstuk of spreekbeurt. De nadruk ligt hierbij, in tegenstelling tot in eerdere groepen, op het begrijpend lezen in plaats van op het leren lezen als technische vaardigheid. Wat voor teksten krijgen basisschoolleerlingen eigenlijk te lezen? Welke keuzes zijn er gemaakt in stijl en structuur? Wat zijn belangrijke ingrediënten voor een goede informatieve tekst voor basisschoolleerlingen?

Het is belangrijk deze vragen te stellen omdat we willen dat basisschoolkinderen steeds beter gaan leren lezen. Om de leesontwikkeling van basisschoolleerlingen te stimuleren wordt gebruik gemaakt van *leveling*. Dit houdt in dat de moeilijkheid van een tekst gelinkt wordt aan een bepaald onderwijsniveau (Evers-Vermeul & Holtermann, 2013). Door *leveling* krijgen leerlingen en docenten een indicatie van het niveau van de leerling. Zo wordt de leesontwikkeling van de leerling zichtbaar gemaakt, doordat de leerling precies kan zien wel niveau hij bereikt heeft en naar welk niveau hij toe moet. In Nederland worden boeken ingedeeld volgens het AVI-systeem. Dit systeem meet 'de technische leesvaardigheid van kinderen en het leestechisch niveau van teksten' (Nationaal Expertisecentrum Leerontwikkeling, AVI). De moeilijkheidsgraad van een tekst wordt bepaald door o.a. te kijken naar zinslengte, woordlengte en woordfrequentie. Door middel van toetsen wordt bepaald welk AVI-niveau de leerling heeft. Doordat de leerling gaandeweg steeds complexere teksten aangeboden krijgt, zal het leesniveau van de leerling blijven stijgen (Evers-Vermeul & Van der Hoeven, 2015).

In dit onderzoek zal onderzocht worden in hoeverre structuurmarkeerders en elementen die de tekst persoonlijk maken aanwezig zijn in informatieve teksten voor de basisschool. Ook zal gekeken worden of teksten van een verschillend niveau op die twee punten van elkaar verschillen. Internationaal en in Nederland zelf is al wel onderzocht wat de effectiviteit is van bepaalde tekstenmerken, maar er is nog niet onderzocht of en hoe deze kenmerken terugkomen in het Nederlandse basisschoolmateriaal.

In de kerndoelen voor het basisonderwijs is ook aandacht besteed aan het begrijpend lezen van informatieve teksten. Kerndoel 4, 6 en 7 zeggen hier het volgende over (Nationaal Expertisecentrum Leerontwikkeling, Kerndoelen):

4. De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen.
6. De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, en bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale bronnen.
7. De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten.

Basisschoolleerlingen moeten dus leren om informatie uit informatieve en instructieve teksten te halen, deze informatie te ordenen en te beoordelen. Hiervoor is het noodzakelijk dat ze de tekst allereerst begrijpen. Daarom is het van belang dat ze teksten te lezen krijgen waarin de auteur keuzes heeft gemaakt, onder andere op het gebied van stijl en structuur, die het tekstbegrip van de leerling verhogen. Als basisschoolleerlingen informatieve teksten te lezen krijgen die zo zijn vormgegeven en gestructureerd dat dit hun leesontwikkeling bevordert, is de kans dat ze de kerndoelen halen aanzienlijk groter dan wanneer dit niet het geval is.

Welke keuzes moet een auteur dan precies maken? En hoe ziet een tekst eruit die begrijpelijk is voor de leerling? Is er verschil te zien tussen teksten van verschillende niveaus? En zo ja, waaraan dan? Om op deze vragen antwoord te geven gaan we eerst dieper in op een aantal verschillende manieren

waarop een auteur zijn tekst begrijpelijker kan maken voor de lezer. Een zestal aspecten wordt besproken, onderverdeeld in twee hoofdthema's: elementen die de tekst persoonlijk maken en structuurmarkeerders. Elementen die de tekst persoonlijk maken komen vooral terug omdat auteurs menen dat de tekst dan dichterbij de lezer komt te staan en de informatie dus beter blijft hangen (Van Silfhout, 2014). Structuurmarkeerders worden gebruikt om de structuur van de tekst duidelijker te maken. Dit heeft vooral als doel de tekst begrijpelijker te maken voor de lezer (Bos-Aanen, Sanders & Lentz, 2001). Aan deze twee onderwerpen wordt aandacht besteed, omdat ze van invloed zijn op de begrijpelijkheid van de tekst en omdat ze in bijna elke informatieve tekst naar voren komen.

1.1. Elementen die de tekst persoonlijk maken

Onder elementen die de tekst persoonlijk maken, vallen in dit onderzoek de volgende drie tekstenmerken: de aanwezigheid van korte verhaaltjes, de aanwezigheid van personages en het aanspreken van de lezer.

Een tekst persoonlijk maken kan door een kort verhaal toe te voegen. Dit is bedoeld om de betrokkenheid van de lezer tot de tekst te vergroten en hierdoor een beter tekstbegrip te bewerkstelligen (Mazzocco, Green, Sasota & Jones, 2010). Vaak zijn dit verhaaltjes van ongeveer 5 tot 10 zinnen, waarin een personage aanwezig is dat iets meemaakt, doet, zegt of denkt. Dit personage beleeft dan iets wat te maken heeft met het onderwerp van de informatieve tekst. Zie voorbeeld 1:

- (1) 'Jan is melkveehouder. Zijn koeien staan in een grote stal, wel 180 bij elkaar. Hij rijdt met zijn tractor kuilvoer met maïs en brokken de stal in. Terwijl het buiten sneeuwt, is het binnen warm. De ramen van de tractor beslaan. De koeien reikhalzen tussen de hekken door naar hun voer.'
(Informatiereeks. *Dierenwelzijn*, p. 4)

Uit onderzoek onder vmbo'ers blijkt dat het toevoegen van deze korte verhaaltjes juist niet leidt tot een verhoogd tekstbegrip bij de leerling. Het leidt de leerling af van de informatie die er in de tekst toe doet. Bovendien kan de leerling moeilijk onderscheid maken tussen de informatieve en de verhalende informatie (Van Silfhout, 2014). Dit onderzoek laat zien dat korte verhaaltjes de tekst niet begrijpelijker maken voor de leerling; ze hebben juist een averechts effect. Als we kijken naar de aantrekkelijkheid van teksten met verhalende elementen, treffen we uiteenlopende resultaten aan. Uit het onderzoek van Land (2009) blijkt dat korte verhaaltjes in teksten gewaardeerd worden door vmbo'ers. Uit het onderzoek van Van Silfhout (2014) blijkt juist dat vmbo'ers de zakelijke teksten begrijpelijker vinden dan de historische teksten (teksten waarin de informatie vanuit een historisch personage wordt verteld).

Ook uit onderzoeken die gericht zijn op basisschoolleerlingen komen verschillende resultaten. Enerzijds laten Cervetti, Bravo, Hiebert, Pearson en Jaynes (2009) zien dat basisschoolleerlingen de voorkeur geven aan zakelijke teksten zonder korte verhaaltjes. Anderzijds tonen Bos-Aanen et al. (2001) aan dat de waardering van de lezers juist toeneemt als er korte verhaaltjes/voorbeelden zijn toegevoegd. De tekst is dan persoonlijk gemaakt, waardoor de lezer zich met de tekst kan identificeren.

De vraag is in hoeverre auteurs van teksten voor de basisschool daadwerkelijk gebruik maken van korte verhaaltjes in hun teksten. Nu zal niet elk onderwerp zich lenen voor het toevoegen van een kort verhaaltje, maar toch is het interessant om te onderzoeken welke keuzes auteurs van basisschoolteksten hierin maken. Het is logisch om aan te nemen dat ze een kort verhaaltje alleen toevoegen als ze van mening zijn dat dit de lezer helpt bij het lezen van de tekst.

Als de lezer zichzelf herkent in een verhaal, kan hij zich identificeren met het personage in het verhaal en spreekt de tekst hem meer aan (Hidi, 2001). Doordat een leerling zich identificeert met een personage, wordt het tekstbegrip van de leerling verhoogd (Beck, McKeown & Worthy, 1995; Hidi, 2001). Van Silfhout (2014) toont echter aan dat het toevoegen van zowel een verhaallaag met een

historisch personage als met een fictief personage een negatief effect heeft op het tekstbegrip van de lezer. Het is dus nog maar de vraag of het toevoegen van een personage werkelijk positief bijdraagt aan het tekstbegrip van de leerling. Deze resultaten hoeven elkaar echter niet tegen te spreken. Een auteur kan er namelijk voor kiezen een personage toe te voegen zonder dat er sprake is van een verhalend element. Hij kan bijvoorbeeld een personage noemen in de tekst zonder dat dit personage iets meemaakt, ondergaat, voelt, denkt of zegt. Dit komt bijvoorbeeld voor als er een personage ingezet wordt als voorbeeld van een bepaalde situatie, zie voorbeeld 2.

- (2) ‘Maar er zijn ook gedichten die beroemd worden. Ze komen zelfs in boeken of er worden liedjes van gemaakt. En soms winnen ze zelfs een wedstrijd, zoals het gedicht van Lukas.’ (Junior-Informatiereeks. *Gedichten*, p. 5)

Het is interessant om te onderzoeken of er personages worden ingezet in informatieve teksten voor de basisschool, omdat dit iets zegt over wat er in deze teksten gedaan is om de tekst persoonlijk, en dus beter begrijpelijk te maken.

Een tekst kan ook persoonlijk gemaakt worden doordat de lezer rechtstreeks aangesproken wordt. Hierdoor wordt de betrokkenheid van de lezer tot de tekst vergroot (Evers-Vermeul & Holtermann, 2013). De afstand tussen de tekst en de lezer wordt hierdoor kleiner, wat jonge lezers helpt de tekst beter te begrijpen (Land, Sanders, Lentz & Van den Bergh, 2002; d’Ailly, Murray & Corkill, 1995). Jonge lezers geven er zelf ook de voorkeur aan met *je*, *jij* of *we* aangesproken te worden (Land et al., 2002; Bos-Aanen et al., 2001). Ook d’Ailly et al. (1995) tonen aan dat lezers profiteren van de rechtstreekse aanspreekvormen, omdat ze zich dan meer bij de tekst betrokken voelen. De auteur kan de lezer zowel door *je*, *jij*, *we*, *wij* en *ons* aanspreken, als door de bezittelijke vorm te gebruiken: *jouw* en *onze*. In informatieve teksten is het dus van belang dat de lezer rechtstreeks wordt aangesproken, omdat dit leidt tot een beter tekstbegrip. Dit tekstbegrip is nodig om de vaardigheden uit de kerndoelen te kunnen beheersen. Het is dus ook goed om te onderzoeken of de lezer in informatieve basisschoolteksten daadwerkelijk wordt aangesproken.

1.2 Structuurmarkeerders

De auteur kan naast elementen om de tekst persoonlijk te maken, ook structuurelementen inzetten om het tekstbegrip van de lezer te verhogen. Vooral jonge en onervaren lezers profiteren ervan als de structuur van een tekst expliciet is gemaakt (Bos-Aanen et al., 2001; Land et al., 2002). Allereerst kan de lay-out een zekere mate van structuur aangeven. Zo kan de auteur ervoor kiezen de tekst doorlopend of gefragmenteerd (wat wil zeggen: elke zin op een nieuwe regel) weer te geven. Ook kan de structuur van de tekst expliciet gemaakt worden door het gebruik van alinea’s en tussenkopjes. Binnen die alinea’s kan de auteur structuur aangeven door verbindingswoorden als *want*, *daarom* en *bijvoorbeeld* te gebruiken.

In boekjes voor kinderen die net leren lezen is vaak gekozen voor een gefragmenteerde lay-out (Evers-Vermeul, in press). Voor oudere kinderen is het niet meer nodig om de zin na elke regel af te breken, zij beheersen het lezen als technische vaardigheid immers al veel beter. Vanuit het kader van de doorlopende leeslijn (Evers-Vermeul & Van der Hoeven, 2015) is te verklaren waarom de gefragmenteerde lay-out plaatsmaakt voor de geïntegreerde lay-out naarmate het niveau moeilijker wordt. Basisschoolleerlingen krijgen immers steeds complexere teksten aangeboden, zodat ze steeds beter leren lezen. Soms is echter nog wel een gefragmenteerde lay-out aanwezig in teksten voor oudere kinderen. Uit de studie van Evers-Vermeul (in press) blijkt dat kinderen uit groep 4 niet per se profiteren van een geïntegreerde lay-out (een vloeiend doorlopende tekst) of van een gefragmenteerde lay-out (elke zin begint op een nieuwe regel). Van Silfhout et al. (2014) concluderen op basis van onderzoek onder

vmbo'ers zelfs dat een gefragmenteerde lay-out het leesproces van de leerling vertraagt. Uit hun onderzoek blijkt dat leesnelheid en tekstbegrip met elkaar samenhangen. Hoe sneller een leerling een tekst kan lezen, hoe beter hij de tekst begrijpt (Silfhout, Evers-Vermeul, Mak & Sanders, 2014). Voor het tekstbegrip van lezers die de technische leesvaardigheid al onder de knie hebben, is het dus van belang om de tekst een geïntegreerde lay-out te geven.

Om de structuur van een tekst visueel te expliciteren, worden vaak alinea's gebruikt. Alinea's kunnen op verschillende manieren gemarkeerd worden. Zo kan de auteur ervoor kiezen een witregel te gebruiken, een tussenkopje en een witregel, of alleen op een nieuwe regel te beginnen. Uit onderzoek blijkt dat tussenkopjes de lezer helpen de tekst beter te onthouden. Tussenkopjes helpen bij het zien van structuur in de tekst en verhogen daarmee het tekstbegrip (Lorch & Lorch, 1996; Krug, George, Hannon & Glover, 1989). Ook tonen Lorch en Lorch (1996) aan dat tussenkopjes helpen om zicht te krijgen op wat belangrijke informatie is. Om het leesgemak en leesbegrip van de leerlingen te bevorderen is het dus van belang dat er gebruik wordt gemaakt van tussenkopjes en daarmee ook van alinea's. Het is belangrijk om te onderzoeken welke keuzes in Nederlandse basisschoolteksten gemaakt worden op het gebied van alinea's en tussenkopjes, omdat informatieve teksten voor de basisschool zo begrijpelijk mogelijk moeten zijn.

Om de teksten begrijpelijk te maken en de structuur van de tekst te expliciteren, worden ook vaak verbindingswoorden gebruikt. Verbindingswoorden maken duidelijk hoe verschillende zinnen met elkaar samenhangen (Sanders, 2001). Hierdoor wordt de relatie tussen (deel)zinnen geëxpliciteerd, kan de lezer direct de relatie leggen tussen verschillende zinnen en wordt het tekstbegrip verhoogd (Land, 2009; Van Dooren, Van den Bergh & Evers-Vermeul, 2012; Van Silfhout, Evers-Vermeul, Mak & Sanders, 2014; Evers-Vermeul, in press). Verbindingswoorden hebben dus een positief effect op het tekstbegrip. Voor het middelbaar onderwijs is aangetoond dat met name zwakke lezers profiteren van verbindingswoorden, omdat zij extra behoefte hebben aan de markering van de structuur van de tekst (Land, 2009; Van Dooren et al., 2012; Van Silfhout et al., 2014). Omdat de structuur van een tekst niet altijd even eenduidig is, helpt het lezers als de relatie tussen de zinnen staat aangegeven (Bos-Aanen et al. 2001). De aanwezigheid van verbindingswoorden wordt ook in dit onderzoek meegenomen, omdat dit een heel duidelijke manier is om de structuur in teksten expliciet te maken, wat de begrijpelijkheid van de tekst verhoogt.

1.3 Onderzoeksvragen

Om meer zicht te krijgen op hoe elementen die de tekst persoonlijk maken en structuurmarkeerders zijn geïntegreerd in informatieve teksten voor de basisschool, is corpusonderzoek gedaan. In dit onderzoek is geprobeerd antwoord te geven op de volgende onderzoeksvragen:

1. In hoeverre bevatten informatieve teksten voor de basisschool stijlelementen die de tekst persoonlijk maken?
2. Hoe wordt de structuur van informatieve teksten voor de basisschool vormgegeven?
3. Zijn er op deze punten verschillen tussen de informatieve teksten voor groep 5-7 en die voor 7-8?

2. Methode

2.1 Materialen

In dit corpusonderzoek zijn twee reeksen informatieboekjes bestudeerd. De ene reeks is bedoeld voor groep 5-7 (Junior-informatiereeks) en de andere is bedoeld voor groep 7-8 (Informatiereeks). De keuze voor twee reeksen die bedoeld zijn voor verschillende leeftijden, komt voort uit de verwachting dat deze reeksen van elkaar verschillen op het gebied van elementen die een tekst persoonlijk maken en op het gebied van structuurmarkeerders. Ik verwacht dat de Junior-informatiereeks meer elementen bevat die de tekst persoonlijk maken dan de Informatiereeks, en dat de Junior-informatie meer verbindingswoorden bevat dan de Informatiereeks. Leerlingen hebben namelijk teksten nodig die passen bij hun niveau. Naarmate leerlingen vorderen in hun leesontwikkeling, krijgen ze idealiter moeilijkere teksten aangeboden om ervoor te zorgen dat ze steeds beter leren lezen (Evers-Vermeul & Holtermann, 2013).

De keuze voor de informatieboekjes van Uitgeverij Noordhoff is gemaakt, omdat dit van de weinige reeksen van informatieboekjes die er zijn, de meest uitgebreide reeks is en deze boekjes dus in vrijwel elke schoolbibliotheek te vinden zijn. Bovendien is het voordeel van een reeks boekjes dat er een zinvolle vergelijking mogelijk is tussen de twee reeksen voor verschillende leeftijden. Het zou niet zinvol zijn een vergelijking te trekken tussen willekeurig gekozen informatieboeken, omdat hierbij verschillende motieven en achtergronden van auteurs en uitgeverijen een rol spelen. Bij deze twee reeksen zijn weliswaar meerdere auteurs betrokken, maar omdat de boekjes van dezelfde uitgeverij zijn en tot één reeks behoren, zijn ze beter met elkaar te vergelijken en kunnen ze op dezelfde manier onderzocht worden.

Van elke reeks werden 20 boekjes bestudeerd, opgedeeld in 3 thema's: dieren, natuur en cultuur. Onder cultuur vallen ook kunst en muziek. De teksten zijn in thema's verdeeld, omdat de vergelijking tussen de boekjes hierdoor zinniger is. Er ontstaat zo namelijk een beter beeld van hoe de elementen die de tekst persoonlijk maken en de structuurmarkeerders over de teksten zijn verdeeld. Ik verwacht bijvoorbeeld dat een tekst over muziek (cultuur) eerder een personage bevat dan een tekst over zand (natuur). Ik heb juist deze categorieën gekozen, omdat hier het meeste materiaal van beschikbaar was.

Hieronder in tabel 1 is een overzicht te zien van hoeveel boekjes van elk thema onderzocht zijn. Voor een compleet overzicht van alle titels per thema verwijs ik naar bijlage 3.

Tabel 1

Aantal boekjes per thema

Thema	Junior-informatiereeks	Informatiereeks
Natuur	6	6
Dieren	8	8
Cultuur	6	6

Van elk boekje heb ik het eerste en het vierde hoofdstuk geanalyseerd. Het eerste hoofdstuk heeft in de alle gevallen een inleidende functie, het vierde hoofdstuk is nooit het laatste hoofdstuk en heeft in alle gevallen een informatieve functie. De aanname hierbij is dat het vierde hoofdstuk representatief is voor het informatieve gedeelte van het boekje. Het is in geen enkel boekje zo dat het vierde hoofdstuk het concluderende hoofdstuk is. Ik heb ervoor gekozen om van elk boekje een inleidend en een informatief hoofdstuk te kiezen omdat ik verwacht deze hoofdstukken qua persoonlijk makende elementen en

structuurmarkeerders van elkaar kunnen verschillen. Ik verwacht dat de inleidende hoofdstukken meer verhalen bevatten dan de informatieve hoofdstukken, in zowel de Junior-informatiereeks als de Informatiereeks.

2.2 Werkwijze

Hieronder volgt een overzicht van de manier waarop de teksten zijn geanalyseerd. Binnen elk hoofdstuk is gekeken naar de titels, de teksten zelf en de bijschriften bij afbeeldingen. De voorwaarde voor titels en bijschriften bij afbeeldingen was dat ze een zin zijn. Onder een zin versta ik alles tussen een hoofdletter en een punt, vraagteken of uitroepeten, ongeacht het aantal bijzinnen in de zin. Voor elke tekst is gekeken naar drie kenmerken die de tekst persoonlijk maken, namelijk de aanwezigheid van verhalen, de aanwezigheid van een personage en het aanspreken van de lezer. Verder is er voor elke tekst gekeken naar drie structuurkenmerken, namelijk de lay-out, de markering van alinea's en tussenkopjes, en verbindingswoorden.

2.2.1 Aanwezigheid van verhalen

Per boekje en per hoofdstuk werd het aantal (korte) verhalen geteld. Als een stuk tekst gescoord wordt als verhaal, moet er een personage aanwezig zijn dat iets meemaakt, doet, zegt, denkt of voelt. De auteur kan een personage verzinnen (een fictief personage), maar het kan ook een bestaand personage zijn (een historisch personage). Het personage hoeft hier niet per se een naam te hebben. De lengte van het verhaaltje doet er niet toe, maar vaak is het wel zo dat er sprake is van een kort verhaal. Een voorbeeld van zo'n verhaal is:

- (3) 'Tejo bedacht een heel bijzondere kast. Hij verzamelde allemaal gebruikte laatjes. Daarna stapelde hij de laatjes kris kras op elkaar. En bond er een touw omheen. Hij bedacht ook een verhaal bij zijn kast. De kast moet een geheugen voorstellen.' (Junior-informatiereeks. *De vorm van dingen*, p. 4)

Als een verhaaltje over een personage wordt onderbroken door een stuk informatieve tekst en daarna weer verder gaat, wordt dit als meerdere verhalen gescoord. Wanneer er twee verhalen verteld worden over dezelfde persoon, afgewisseld door zakelijke informatie, is dit als twee keer gescoord. Het verhaal heeft dan een ander onderwerp en begint bij een nieuwe alinea. Bij het scoren hiervan is dus gebruik gemaakt van de lay-out. Een voorbeeld van twee verhaaltjes, onderbroken door zakelijke (hier geursiveerde) tekst is:

- (4) 'Gijs Joosen is architect. Zijn ouders hebben zich daar nooit over verbaasd. Hij speelde als kleine jongen immers al veel met zijn lego. En hij tekende altijd huisjes en gebouwtjes op papier. *Wat hij als kind deed in het klein, lijkt op wat een architect in het groot doet. Een schets maken van wat hij in z'n hoofd heeft en uitvinden hoe hij het best iets kan bouwen. Het verschil is dat hij nu als architect zijn plan op papier en in beeld nauwkeurig uitwerkt. Dat noemen we ontwerpen. Een architect is namelijk iemand die alles van ontwerpen en bouwen afweet.*

Van legosteen naar baksteen

Toen de kleine Gijs met lego speelde, bouwde hij huizen op zijn gevoel. Als hij begon, wist hij nog niet precies hoe het bouwsel er later uit zou komen te zien.' (Informatiereeks. *Hoe word je architect*, p. 3)

Hier worden de eerste drie zinnen als verhaal beschouwd, Gijs voerde immers een handeling uit, de tekst daarna is informatie. De volgende alinea gaat weer over Gijs, maar is wel weer in de verhalende vorm. In zo'n situatie wordt dus twee keer een verhalend element gescoord.

Omdat het aantal verhalen kan variëren met het aantal zinnen, is zowel het aantal zinnen als het aantal verhalen geteld. Op basis daarvan is een percentage berekend van het aantal verhalen over aantal zinnen. De criteria voor een zin zijn dat de zin begint met een hoofdletter en eindigt met een punt, uitroepteken of vraagteken, ongeacht het aantal bijzinnen dat de zin bevat.

2.2.2 Aanwezigheid van een personage

In verhalen is altijd een personage aanwezig. Onder een personage versta ik iemand die aanwezig is in de tekst en die menselijke eigenschappen heeft. Een dier kan dus ook als personage gescoord worden als aan dit dier menselijke eigenschappen zijn toegekend. De personages zijn alleen gescoord als ze aan het verhaal toegevoegd zijn en niet noodzakelijk zijn voor het verloop van de tekst. In de tekst die gaat over Vincent van Gogh, wordt niet de naam van Vincent van Gogh gescoord, omdat hij niet als extra aan de tekst is toegevoegd. Het gaat er bij de aanwezigheid van een personage dus om een personage dat weg te laten is zonder dat dit de kern van de tekst wijzigt.

Als een personage meerdere keren wordt genoemd in één stukje tekst, wordt dit personage één keer gescoord. Iets wordt als één stukje tekst beschouwd als de tekst niet wordt onderbroken door informatieve tekst. Dit is bijvoorbeeld wel het geval in voorbeeld 4. Als er een aantal keer sprake is van hetzelfde personage, maar wel op verschillende plaatsen in de tekst, worden deze personages wel meerdere keren gescoord. Hiervoor geldt hetzelfde criterium als bij het scoren van de verhalen. Als de tekst over het personage wordt onderbroken door zakelijke tekst, wordt het personage meerdere keren gescoord. In voorbeeld 4 wordt Gijs twee keer gescoord, één keer voor het stukje informatieve tekst en één keer na het stukje informatieve tekst. Hoewel Gijs zowel in de tekst voor en na de informatieve tekst meerdere keren genoemd wordt, wordt alleen gescoord dat hij voor en na de informatieve tekst aanwezig is en niet hoe vaak hij in die stukjes tekst voorkomt.

Het verschil van dit onderdeel met het onderdeel over verhalen is dat er ook wel personages in de tekst genoemd worden als deze geen onderdeel zijn van een verhaal. In voorbeeld 5 zijn Lucas en Arthur dus toegevoegd aan de tekst als voorbeeld, maar is geen verhalend element. Hier is namelijk geen sprake van een specifieke situatie waarin Lucas en Arthur piano spelen.

- (5) 'Als Lucas en Arthur optreden, spelen ze samen op een vleugel. Dat is een piano in de vorm van een vleugel.' (Junior-informatiereeks. *Pianospelen*, p. 5)

Er is een percentage berekend van het aantal stukjes tekst met een personage over het aantal zinnen, uitgaande van de criteria voor een 'stukje tekst met een personage' die hierboven beschreven zijn. Er wordt dus gekeken naar het aantal plaatsen in de tekst waar het gaat over een personage. In voorbeeld 4 zijn dit twee stukjes tekst en wordt dit dus als twee keer gescoord. Omdat het aantal stukjes tekst met een personage kan variëren met het aantal zinnen, is hiervan een percentage berekend.

2.2.3 Aanspreken van de lezer

Om de tekst persoonlijk te maken, kan een auteur ervoor kiezen zijn lezer rechtstreeks aan te spreken. Dit gebeurt bijvoorbeeld door de lezer vragen te stellen en/of aan te spreken met *jij/je/we/wij/jou/jouw/ons/onze* (zie voorbeeld 6).

- (6) ‘Wil je weten wat een insect ziet? Neem dan een bundel rietjes in je hand en kijk daar eens door.’ (Informatie. *Insecten*, p. 11)

Alle keren dat er *jij/je/we/wij/jou/jouw/ons/onze* in de tekst staat werden geteld, inclusief de keren dat *je* in plaats van *men* wordt gebruikt (zie voorbeeld 7).

- (7) ‘Aan een boom kun *je* bijvoorbeeld zien welk seizoen het is.’ (Junior-informatie. *Bomen*, p. 3)

Het onderscheid tussen de verschillende vormen van *je* is soms lastig te maken. De reden dat *je* in de betekenis van *men* ook is meegenomen in de analyse, is dat de schrijver ook voor een onpersoonlijke vorm had kunnen kiezen, met *men* in de zin.

Wanneer deze woorden onderdeel waren van een verhalend element en ze bijvoorbeeld door een personage werden uitgesproken, is dit niet gescoord. De auteur spreekt de lezer hier niet aan, maar hij laat personages tot elkaar spreken.

Van het aantal aansprekingen van de lezer is ook een percentage berekend over het aantal zinnen, omdat ook het aantal aansprekingen kan variëren met het aantal zinnen.

2.2.4 Lay-out

De auteur van een tekst kan ervoor kiezen de tekst doorlopend te presenteren of hij kan elke zin op een nieuwe regel beginnen (gefragmenteerd). Zie tabel 2 voor het verschil tussen doorlopende en gefragmenteerde tekst.

Tabel 2:

Het verschil tussen doorlopende en gefragmenteerde tekst (uit: Junior-informatiereeks. *Volle maan*, p. 8)

Doorlopende tekst	Gefragmenteerde tekst
‘Op het strand bij de Noordzee is goed te zien dat de zee steeds verandert. Het zeewater heeft niet dag en nacht dezelfde stand. Met eb is er veel meer zand te zien, dan met vloed. Dit heeft niets te maken met hoeveel regen er is gevallen. Deze beweging van eb en vloed komt door de maan.’	‘Op het strand bij de Noordzee is goed te zien dat de zee steeds verandert. Het zeewater heeft niet dag en nacht dezelfde stand. Met eb is er veel meer zand te zien, dan met vloed. Dit heeft niets te maken met hoeveel regen er is gevallen. Deze beweging van eb en vloed komt door de maan.’

In dit onderzoek heb ik beschreven welke keuzes de auteurs hebben gemaakt op het gebied van de lay-out. Dit onderdeel heb ik niet geteld, omdat de lay-out bij vrijwel elk boekje overeenkomt.

2.2.5 Alinea's en tussenkopjes

Alinea's kunnen visueel gemarkeerd worden doordat er een tussenkopje boven een stukje tekst staat. Het kan ook zijn dat op een andere manier is aangegeven wanneer een nieuwe alinea begint. Een auteur kan gebruik maken van de volgende mogelijkheden:

- Eén paragraaf staat gelijk aan één alinea
- Een alinea begint op een nieuwe regel

- Een alinea begint op een nieuwe regel en de tekst springt in
- Een alinea begint op een nieuwe regel met een witregel ertussen.

Per hoofdstuk en per reeks heb ik beschreven van welke optie(s) de auteurs gebruik hebben gemaakt. De tussenkopjes heb ik wel geteld voor elk hoofdstuk. Een tussenkopje is gescoord als tussenkopje als het anders is vormgegeven dan de gewone tekst (bijv. dikgedrukt/gekleurd).

Omdat ook het aantal tussenkopjes kan variëren met het aantal zinnen is een percentage berekend van het aantal tussenkopjes over het aantal zinnen.

2.2.6 Verbindingswoorden

Verbindingswoorden geven een relatie aan tussen twee zinnen of deelzinnen. Zo geeft het woordje *want* een reden aan, en het woordje *ook* suggereert dat er sprake is van een opsomming. Een redelijk volledige lijst van de verbindingswoorden is te vinden op <https://www.scribbr.nl/nederlandse-taal/verbindingswoorden/>. Deze lijst heb ik als uitgangspunt genomen bij dit onderzoek. Het voordeel van deze lijst is ook dat deze een duidelijk overzicht geeft van de functie van deze verbindingswoorden. Alle woorden die niet op deze lijst staan, maar ik toch als verbindingswoord heb gescoord, zijn toegevoegd aan de lijst en te zien in bijlage 2.

In dit onderzoek is niet zozeer gekeken naar het aantal verbindingswoorden een in tekst, maar naar het aantal zinnen dat een verbindingswoord bevat. Daarom is elke zin met één of meer verbindingswoorden één keer gescoord. Ook hiervan is een percentage uitgerekend van het aantal zinnen met verbindingswoorden over het aantal zinnen.

3. Resultaten

3.1 Aanwezigheid van verhalen

Per hoofdstuk is het aantal korte verhaaltjes geteld. Dit aantal is vervolgens gerelateerd aan het aantal zinnen, waarmee een ‘percentage zinnen met verhaaltje’ ontstond. Dit is te zien in tabel 3. Voor de Junior-informatiereeks en de Informatiereeks is hier te zien hoeveel verhalen er voorkomen per thema en per type hoofdstuk.

Tabel 3:

Percentage zinnen met verhaal per reeks per thema per type hoofdstuk.

<i>Thema</i>	Junior-informatiereeks (N = 40)	Informatiereeks (N = 40)
Natuur		
Inleidende tekst	0.00 (0.00)	0.98 (1.54)
Informatieve tekst	0.00 (0.00)	0.72 (1.77)
Totaal:	0.00 (0.00)	0.85 (1.59)
Dieren		
Inleidende tekst	1,78 (3.70)	2.68 (2.90)
Informatieve tekst	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)
Totaal:	0.89 (2.70)	1.34 (2.42)
Cultuur		
Inleidende tekst	3.15 (3.08)	4.21 (3.79)
Informatieve tekst	0.00 (0.00)	0.56 (1.36)
Totaal:	1.58 (2.65)	2.38 (3.32)

Een meerwegs-ANOVA laat zien dat er een hoofdeffect is van hoofdstuk ($F(1,68) = 15,84$; $p < .001$) en thema ($F(2,68) = 3.17$; $p = .048$), maar niet van reeks ($F(1,68) = 2.12$; $p = .15$) op de aanwezigheid van verhalen. Er is ook een interactie-effect gevonden van hoofdstuk en thema ($F(2,68) = 3.63$; $p = .03$). Verder zijn er geen interactie-effecten gevonden (alle p 's $> .57$). Een onafhankelijke t-toets per thema laat zien dat in de inleidende teksten meer korte verhalen voorkomen in de dierenteksten ($t(15,00) = 2.75$; $p = .02$) en de cultuurteksten ($t(12,81) = 3.39$; $p = .005$), dan in de informatieve teksten over dieren en cultuur. Het thema natuur verschilt niet voor de inleidende en de informatieve teksten ($t(22,00) = 0.26$; $p = .80$). Een oneway-ANOVA per hoofdstuk laat zien dat de hoeveelheid verhalen in de inleidende hoofdstukken wel verschilt per thema ($F(2,37) = 3.83$; $p = .03$), maar niet in de informatieve hoofdstukken ($F(2,37) = 0.69$; $p = .51$). Een post-hoc Scheffétoets wijst uit dat de hoeveelheid verhalen in de inleidende hoofdstukken van de natuurteksten lager is dan die in de cultuurteksten ($p = .03$). Dit alles betekent dat er in de informatieve teksten zelden verhaaltjes worden toegevoegd en dat er in de inleidende hoofdstukken vaker verhaaltjes worden ingezet bij de dieren- en cultuurteksten dan bij de natuurteksten.

3.2 Aanwezigheid van een personage

Uit een meerwegs-ANOVA blijkt dat er een hoofdeffect is van hoofdstuk ($F(1,68) = 16.23$; $p < .001$), maar niet van reeks ($F(1,68) = 0.01$; $p = .95$) en thema ($F(2,68) = 3.09$; $p = .05$) op de aanwezigheid van

personages. Er zijn ook geen interactie-effecten gevonden (alle p 's $> .10$). Dit betekent dat de inleidende hoofdstukken meer personages bevatten dan de informatieve hoofdstukken.

Tabel 4:

Percentage zinnen met een personage per reeks per thema per type hoofdstuk.

<i>Thema</i>	Junior-informatiereeks (N = 40)	Informatiereeks (N = 40)
Natuur		
Inleidende tekst	0.00 (0.00)	3.96 (6.49)
Informatieve tekst	0.00 (0.00)	0.72 (1.77)
Totaal:	0.00 (0.00)	2.34 (4.84)
Dieren		
Inleidende tekst	3.91 (5.57)	4.83 (5.96)
Informatieve tekst	0.00 (0.00)	0.61 (1.72)
Totaal:	1.96 (4.31)	2.72 (4.77)
Cultuur		
Inleidende tekst	11.81 (10.72)	5.45 (8.61)
Informatieve tekst	0.88 (2.15)	0.56 (1.36)
Totaal:	6.35 (9.33)	3.00 (6.41)

3.3 Aanspreken van de lezer

Een meerwegs-ANOVA toont aan dat er geen hoofdeffect is bij het aanspreken van de lezer van reeks ($F(1,68) = 2.29$; $p = .14$) of type hoofdstuk ($F(1,68) = 0.89$; $p = .54$). Er is wel een hoofdeffect van thema gevonden ($F(2,68) = 4.07$; $p = .02$). Ook is een interactie-effect gevonden van hoofdstuk en reeks ($F(1,68) = 5.89$; $p = .02$). Verder zijn geen interactie-effecten gevonden (alle p 's $> .11$). Een onafhankelijke t -toets per hoofdstuk laat zien dat de inleidende hoofdstukken in de Junior-informatiereeks meer aansprekingen bevatten dan de inleidende teksten van de Informatiereeks ($t(26.59) = 2.42$; $p = .02$), maar dat de hoeveelheid aansprekingen in de informatieve hoofdstukken niet verschilt per reeks ($t(38) = -.65$; $p = .52$). Uit een post-hoc-Scheffétoets blijkt daarnaast dat de lezer in de cultuurteksten meer wordt aangesproken dan in de dierenteksten ($p = .04$).

Deze gegevens zijn genomen over een gemiddelde. Sommige teksten bevatten helemaal geen aansprekingen. In sommige teksten werd de lezer bijna in elke zin aangesproken. Een voorbeeld hiervan is de tekst over blaasinstrumenten uit de Junior-informatiereeks. Deze tekst telt tien zinnen en negen aansprekingen. 90% van de zinnen bevat hier dus een aanspreking, terwijl dat in sommige teksten 0% is.

Tabel 5:

Percentage zinnen met aansprekingen van de lezer per reeks per thema per type hoofdstuk.

<i>Thema</i>	Junior-informatiereeks (N = 40)	Informatiereeks (N = 40)
Natuur		
Inleidende tekst	38.55 (25.70)	11.31 (8.46)
Informatieve tekst	15.07 (11.86)	13.59 (12.59)
Totaal:	26.81 (22.68)	12.45 (10.30)
Dieren		
Inleidende tekst	16.09 (19.63)	11.54 (15.89)
Informatieve tekst	3.74 (6.42)	8.47 (9.00)
Totaal:	9.92 (15.48)	10.00 (12.58)
Cultuur		
Inleidende tekst	27.35 (31.47)	9.51 (10.02)
Informatieve tekst	24.76 (24.51)	33.03 (30.38)
Totaal:	26.05 (26.93)	21.27 (24.82)

3.4 Lay-out

In beide informatiereeksen hebben alle teksten een doorlopende lay-out (afbeelding 1). Als er een nieuwe alinea begint is het in beide reeksen zo dat de zin wel op een nieuwe regel begint, als markeerder van de nieuwe alinea (midden afbeelding 1).

Afbeelding 1:

Alinea waarin de tekst doorlopend is weergegeven (Uit: Junior-Informatiereeks, Bossen, p.8)

Zomer, herfst en winter

In de zomer zit de boom volop in het blad. Ook de bladeren zijn bij elke boomsoort verschillend. Ze kunnen rond, ovaal, met vijf punten, of als een soort hand met vingers zijn. Op de plaats van de uitgebloeide bloemen groeien vruchten, noten of dennenappels. Ze rijpen de hele zomer lang. Binnenin zitten de zaden voor nieuwe bomen. In de zomer en herfst zijn de vruchten, noten en zaden rijp. Een deel valt op de grond en zaden waaien met de wind mee. Vogels eten bessen en fruit. Ze poepen de pitten ergens anders weer uit. Lang niet alle zaden worden een nieuwe boom. Veel worden opgegeten, of komen ergens waar ze niet kunnen groeien.

Als het in de herfst kouder en natter wordt, stopt de boom met drinken en groeien. De bladeren *verdorren*. Ze drogen uit en daardoor verkleuren ze naar rood, oranje en geel. Doordat het in de herfst meer regent en hard waait, vallen de bladeren van de boom. De afgevallen bladeren zorgen in de koude winter voor een warme deken op de bodem. Dan kunnen de boomwortels niet bevriezen.

Het verschil in lay-out tussen beide reeksen is dat het lettertype in de Junior-informatiereeks groter is dan in de Informatiereeks. Ook staat er bij de Junior-informatiereeks vaak minder tekst op een bladzijde dan bij de Informatiereeks. Dat komt doordat enerzijds het lettertype van de Junior-informatiereeks groter is en anderzijds doordat een bladzijde meer en grotere afbeeldingen bevat.

3.5 Alinea's en tussenkopjes

3.5.1 Alinea's

De auteurs hebben op drie manieren aangegeven wanneer een nieuwe alinea begint. Een nieuwe alinea is soms aangegeven met een witregel en een tussenkopje. Soms komt het voor dat een nieuwe alinea begint na een witregel zonder tussenkopje. Binnen zo'n alinea is weer een aantal alinea's aanwezig. Dit is aangegeven doordat een nieuwe zin op een nieuwe regel is begonnen (zie afbeelding 2).

Afbeelding 2:

Alineaverdeling (alinea met en zonder tussenkopje en alinea door inspringen van de regel) (Uit: Junior-Informatiereeks, De vorm van dingen, p. 10)

De smaakpolitie

Veel fabrieken en winkels deden ook mee aan de **smaakopvoeding**. Fabrieken maakten steeds vaker alleen 'goede' meubels. En winkels richtten hun etalages ermee in. Zelfs op de huishoudschool werd les gegeven in 'Goed Wonen'. Meisjes leerden om de 'melkfles-test' te doen. Ze moesten dan een melkfles naast de meubels in huis houden. Paste de fles erbij, dan hadden ze hun huis goed ingericht.

De glazen melkfles had een simpele vorm. Versieringen en felle kleuren waren dus fout. Alleen met rechte meubels en lichte kleuren kregen ze een voldoende.

Door het werk van Goed Wonen kozen steeds meer mensen voor een eigentijds interieur. Toch bleven veel mensen hun huizen 'fout' inrichten. De meesten kozen hun meubels liever zelf. Ze wilden niet een 'smaakpolitie', die voorschreef wat goed en fout was.

3.5.2 Tussenkopjes

Een meerwegs-ANOVA wijst uit dat er een hoofdeffect is van hoofdstuk ($F(1,68) = 19.00$; $p < .001$), maar niet van reeks ($F(1,68) = 1.51$; $p < .22$) en thema ($F(2,68) = .21$; $p = .81$) op het aantal tussenkopjes. Daarnaast zijn er geen interactie-effecten gevonden (alle p 's $> .17$). Dit betekent dat de informatieve hoofdstukken meer tussenkopjes bevatten dan de inleidende hoofdstukken.

Tabel 6:

Het aantal tussenkopjes per reeks per thema per type hoofdstuk.

<i>Thema</i>	Junior-informatiereeks (N = 40)	Informatiereeks (N = 40)
Natuur		
Inleidende tekst	0.54 (1.32)	2.84 (1.63)
Informatieve tekst	3.97 (1.36)	4.18 (2.16)
Totaal:	2.25 (2.20)	3.51 (1.95)
Dieren		
Inleidende tekst	1.88 (2.15)	2.25 (3.15)
Informatieve tekst	4.70 (2.76)	3.71 (1.67)
Totaal:	3.29 (2.80)	2.98 (2.55)
Cultuur		
Inleidende tekst	1.06 (1.65)	2.38 (2.66)
Informatieve tekst	3.54 (2.95)	4.05 (1.98)
Totaal:	2.30 (2.62)	3.21 (2.40)

3.6 Verbindingswoorden

Uit een meerwegs-ANOVA blijkt dat er een hoofdeffect is van hoofdstuk ($F(1,68) = 8.88$; $p = .004$) en van reeks ($F(1,68) = 6.03$; $p = .02$), maar niet van thema ($F(2,68) = 1.81 = .17$). Er zijn geen interactie-effecten gevonden (alle p 's $> .09$). Dit betekent dat de informatieve hoofdstukken meer verbindingswoorden bevatten dan de inleidende hoofdstukken en dat de boekjes van de Informatiereeks meer verbindingswoorden bevatten dan de boekjes van de Junior-informatiereeks.

Tabel 7:

Aantal zinnen met verbindingswoord per reeks per thema per type hoofdstuk.

<i>Thema</i>	Junior-informatiereeks (N = 40)	Informatiereeks (N = 40)
Natuur		
Inleidende tekst	0.41 (0.10)	0.37 (0.11)
Informatieve tekst	0.44 (0.06)	0.56 (0.10)
Totaal:	0.43 (0.08)	0.46 (0.14)
Dieren		
Inleidende tekst	0.37 (0.12)	0.53 (0.13)
Informatieve tekst	0.48 (0.12)	0.61 (0.12)
Totaal:	0.42 (0.13)	0.57 (0.13)
Cultuur		
Inleidende tekst	0.45 (0.20)	0.52 (0.10)
Informatieve tekst	0.54 (0.12)	0.50 (0.08)
Totaal:	0.50 (0.16)	0.51 (0.09)

Bij het scoren van de verbindingswoorden viel op dat er vooral veel verbindingswoorden worden gebruikt om causale, comparatieve, reden-verklaring- en contrastieve verbanden te markeren. Ook

kwamen er veel verbindingswoorden voor die een opsommende functie hadden, meestal was dit het woordje *en*. Daarnaast werden *zoals* en *bijvoorbeeld* vaak gebruikt om een bewering met een voorbeeld toe te lichten. Er waren nauwelijks temporele, samenvattende en concluderende connectieven.

4. Conclusie

4.1 Antwoord op de hoofdvraag

In dit onderzoek is geprobeerd antwoord te geven op drie hoofdvragen, die hier afzonderlijk beantwoord zullen worden.

1. *In hoeverre bevatten informatieve teksten voor de basisschool stijlelementen die de tekst persoonlijk maken?*

De informatieve teksten voor de basisschool bevatten stijlelementen die de tekst persoonlijk maken. Er is onderzoek gedaan naar de aanwezigheid van verhalen, de aanwezigheid van personages en naar aansprekingen van de lezer.

Allereerst is gekeken naar de aanwezigheid van verhaaltjes in de twee reeksen, omdat verhaaltjes ervoor zouden zorgen dat de lezer zich meer betrokken voelt tot de tekst en de tekst hem dus ook meer aanspreekt. Dit zou leiden tot een hoger tekstbegrip (Mazzocco et al., 2010). Uit dit onderzoek blijkt dat de hoeveelheid verhaaltjes niet verschilt per reeks. In de themaboekjes over *dieren* en *cultuur* komen verhaaltjes vooral voor in de inleidende hoofdstukken, meer dan in de informatieve hoofdstukken. Bij de boekjes over het thema *natuur* komen verhaaltjes in beide soorten hoofdstukken nauwelijks voor. In beide reeksen is het dus zo dat als verhaaltjes worden ingezet, dit gedaan wordt om een thema in te leiden. De informatieve tekst wordt in beide reeksen dus zakelijk gepresenteerd, wat de leerling minder afleidt van de tekst dan wanneer de informatie vanuit een personage is verteld (Van Silfhout, 2014). Uit het onderzoek van Land (2009) bleek dat leerlingen teksten met een verhaal waardeerden. Het corpus dat in dit onderzoek onderzocht is, vormt dus een mooie middenweg tussen deze twee onderzoeken. Enerzijds worden de leerlingen meestal niet afgeleid door de verhalen omdat ze bijna nooit onderdeel uitmaken van de informatieve hoofdstukken. Anderzijds is wel te verwachten dat de leerlingen de teksten waarderen, omdat er toch sprake is van een verhaal in de tekst (Land, 2009).

Een vergelijkbaar resultaat kwam naar voren bij de aanwezigheid van personages in de tekst: de inleidende hoofdstukken bevatten meer personages dan de informatieve hoofdstukken. Het verschil met de resultaten voor de verhalen is dat hier niet alleen de thema's *dieren* en *cultuur* meer personages bevatten in de inleidende hoofdstukken, maar ook het thema *natuur*. Ook voor de aanwezigheid van personages in informatieve hoofdstukken geldt dus dat ze vooral gebruikt worden om een onderwerp in te leiden, maar dat ze nauwelijks een rol spelen in de tekst zelf.

De auteurs van zowel de Junior-informatiereeks als van de Informatiereeks spreken hun lezers regelmatig aan, om de betrokkenheid van de lezer tot de tekst te vergroten. Hierdoor begrijpen de leerlingen de tekst beter (Land et al., 2002; d'Ailly et al., 1995). In de inleidende hoofdstukken wordt de lezer meer aangesproken in de Junior-informatiereeks dan in de Informatiereeks. Voor de informatieve hoofdstukken is geen verschil in de hoeveelheid aansprekingen tussen beide reeksen. Verder komt uit dit onderzoek dat de lezer in de cultuurteksten meer wordt aangesproken dan in de teksten over dieren. Bij de aansprekingen van de lezer zien we voor het eerst een verschil tussen de Junior-informatiereeks en de Informatiereeks. In het kader van de doorlopende leeslijn (Evers-Vermeul & Van der Hoeven, 2015) kunnen we vaststellen dat de inleidende hoofdstukken inderdaad zakelijker worden naarmate ze voor een ouder publiek bedoeld zijn. Als de teksten zakelijker worden, staan er minder aansprekingen in de tekst, wat betekent dat de lezer minder betrokken is bij de tekst. Voor de inleidende hoofdstukken geldt dus dat er inderdaad sprake is van een doorgaande leeslijn.

Dat de lezer in de cultuurteksten meer wordt aangesproken dan in de teksten over dieren komt waarschijnlijk doordat het thema cultuur zich beter leent om de lezer rechtstreeks aan te spreken dan het thema dieren. Bij de cultuurteksten kan de auteur gemakkelijker informatie koppelen aan de ervaringen en belevingen van de lezer, terwijl dierenteksten zich meer lenen om zakelijke informatie te vertellen.

De auteurs hebben dus zeker gebruik gemaakt van elementen die de tekst persoonlijk maken. Voor verhalen en de aanwezigheid van een personage geldt dat dit meestal in de inleidende tekst gebeurt. De lezer wordt in de inleidende hoofdstukken meer aangesproken in de Junior-informatiereeks dan in de Informatiereeks. Dit duidt erop dat de inleidende teksten zakelijker worden naarmate ze voor een ouder publiek bedoeld zijn, wat in overeenstemming is met de doorlopende leeslijn (Evers-Vermeul & Van der Hoeven, 2015). Verder speelt bij het aanspreken van de lezer ook het thema een rol. In cultuurteksten wordt de lezer meer aangesproken dan in de teksten over dieren.

2. *Hoe wordt de structuur van informatieve teksten voor de basisschool vormgegeven?*

Voor de structuur van informatieve teksten voor de basisschool is gekeken naar de lay-out, markering van alinea's en tussenkopjes, en verbindingswoorden. Dergelijke structuurkenmerken worden toegevoegd aan een tekst met het doel deze tekst begrijpelijker te maken (Bos-Aanen et al., 2001). De lay-out van informatieve teksten voor de basisschool is niet gefragmenteerd, maar juist doorlopend. De auteurs hebben er dus voor gekozen de zinnen achter elkaar te laten doorlopen, en niet elke zin op een nieuwe regel te beginnen. Bij teksten voor jongere kinderen (onderbouw van basisschool) is dit wel vaak het geval, mede omdat zij nog technisch moeten leren lezen (Evers-Vermeul, in press). Van kinderen uit de bovenbouw wordt verwacht dat hun leesvaardigheid toereikend is om teksten met een doorlopende lay-out te kunnen lezen. Een gefragmenteerde lay-out vertraagt het leesproces (Van Silfhout, 2014) wat voor beginnende lezers niet erg is. Zij moeten namelijk vooral nog technisch leren lezen. Op het moment dat leerlingen begrijpend gaan leren lezen, is een doorlopende lay-out beter. Hierin is ook duidelijk de doorlopende leeslijn te zien. Het is de bedoeling dat kinderen steeds complexere teksten te lezen krijgen, om hun leesvaardigheid te blijven ontwikkelen (Evers-Vermeul & Van der Hoeven, 2015).

Om de lezer te helpen bij het lezen en bij het begrijpen van de structuur van de tekst, hebben de auteurs ervoor gekozen de tekst op te delen in alinea's. Meestal is een paragraaf gemarkeerd door een tussenkopje, soms met een witregel. Binnen deze paragraaf is weer een verdeling gemaakt in alinea's, die de auteurs hebben gemarkeerd door op een nieuwe regel te beginnen. Tussenkopjes zijn dus ook aanwezig in de informatieve teksten voor de basisschool, maar vaak in de informatieve tekst. In de inleidende teksten komen minder tussenkopjes voor. Dit is logisch te verklaren uit het feit dat de inleidende teksten over het algemeen korter zijn en dus minder alinea's hebben. Verder is het logischer om bij informatieve tekst tussenkopjes toe te voegen omdat daarin specifiek informatie wordt verteld, terwijl de inleidende hoofdstukken minder gericht zijn op informatie overbrengen en meer op het inleiden van het onderwerp. In informatieve hoofdstukken zijn tussenkopjes dus ook harder nodig, ze ordenen de informatie en helpen de tekst begrijpelijker en overzichtelijker te maken (Lorch & Lorch, 1996; Krug et al., 1989)

Binnen de alinea's is ook structuur aangebracht door verbindingswoorden te gebruiken. Deze verbindingswoorden worden gebruikt om een relatie tussen twee deelzinnen of twee zinnen te markeren. De informatieve teksten bevatten meer verbindingswoorden dan de inleidende teksten. Verder worden in de Informatiereeks meer verbindingswoorden gebruikt dan in de Junior-informatiereeks. Dat in de informatieve hoofdstukken meer verbindingswoorden worden gebruikt dan in de inleidende hoofdstukken, zou kunnen komen doordat de informatieve hoofdstukken erop gericht zijn informatie over te brengen en uit te leggen. Hiervoor zijn verbindingswoorden zeer bruikbaar. Bij inleidende hoofdstukken is het doel om informatie uit te leggen minder aanwezig.

Opmerkelijk is dat de Informatiereeks meer verbindingswoorden heeft dan de Junior-informatiereeks. Hieruit kunnen we echter niet concluderen dat teksten voor jongere kinderen dus complexer zijn dan teksten voor oudere kinderen. Dat de Informatiereeks meer verbindingswoorden bevat dan de Junior-Informatiereeks zou kunnen komen doordat in de teksten van de Informatiereeks

meer en complexere informatie wordt gegeven, en er dus meer verbindingswoorden nodig zijn om de tekst begrijpelijk te houden. Anders gezegd: dat de Junior-informatiereeks minder verbindingswoorden bevat dan de Informatiereeks zou kunnen komen doordat verbindingswoorden in die teksten minder nodig zijn, omdat de teksten minder complex zijn. Een andere reden om aan te nemen dat de teksten voor jongere kinderen niet per se complexer zijn dan die voor oudere kinderen is dat dit onderzoek niets zegt over verbanden die anders gemarkeerd worden dan door verbindingswoorden. Een opsomming kan bijvoorbeeld gemarkeerd worden door het woordje *en*, maar het kan ook dat een opsomming alleen gemarkeerd wordt door de komma's tussen de verschillende delen van de opsomming. In dit geval is er dus sprake van een opsommend verband, maar wordt dit verband niet door een verbindingswoord gemarkeerd. Het aantal verbindingswoorden zegt dus niets over het totaal aantal gemarkeerde verbanden in beide reeksen.

Om de teksten vorm te geven hebben de auteurs dus gebruik gemaakt van de lay-out (doorlopend), van alinea's, tussenkopjes en verbindingswoorden. Tussenkopjes en verbindingswoorden zijn het meest aanwezig in de informatieve teksten. Verbindingswoorden zijn meer aanwezig in de Informatiereeks dan in de Junior-Informatiereeks. [Stuk weggehaald]

3. Zijn er op deze punten verschillen tussen de informatieve teksten voor groep 5-7 en de informatieve teksten voor groep 7-8?

Voor de meeste onderzochte kenmerken zijn er geen verschillen gevonden tussen de Junior-informatiereeks (groep 5-7) en de Informatiereeks (groep 7-8). Zowel voor de aanwezigheid van verhalen, de aanwezigheid van personages, lay-out en de markering van alinea's zijn er geen verschillen gevonden tussen de twee reeksen. Het is begrijpelijk dat er geen verschil is in lay-out en alinea's omdat de boekjes afkomstig zijn van één uitgever er qua vormgeving dus een zekere mate van uniformiteit moet zijn. Het is wel opmerkelijk dat er geen verschillen zijn gemeten tussen de twee reeksen als het gaat om de aanwezigheid van verhalen en personages.

Er is wel een verschil gemeten voor het aanspreken van de lezer. Voor de inleidende hoofdstukken geldt dat de lezer meer wordt aangesproken in de Junior-informatiereeks dan in de Informatiereeks.

Een opmerkelijk resultaat vinden we voor de verbindingswoorden. De Informatiereeks bevat meer verbindingswoorden dan de Junior-informatiereeks. [Stuk weggehaald]

4.2 Mogelijke verklaring voor opvallende resultaten

Voor de verbindingswoorden geldt dat deze in de Informatiereeks meer voorkwamen dan in de Junior-Informatiereeks. Dit zou te verklaren kunnen zijn vanwege de toenemende complexiteit van de informatie. Naarmate de aangeboden informatie moeilijker wordt, is te verwachten dat de leerlingen daar nog wel verbindingswoorden nodig hebben, om de relatie tussen die informatie beter en sneller te begrijpen. Een andere verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat dit onderzoek geen rekening heeft gehouden met verbanden die niet door een verbindingswoord zijn gemarkeerd. Het zou kunnen dat relaties tussen zinnen of deelzinnen op een andere manier gemarkeerd zijn, waardoor de structuur alsnog duidelijk wordt. Teksten voor jongere kinderen zijn dus niet per se complexer dan teksten voor oudere kinderen omdat de Junior-Informatiereeks minder verbindingswoorden bevat dan de Informatiereeks.

De inleidende en de informatieve hoofdstukken bleken op elk onderzocht kenmerk te verschillen. Dit is niet vreemd, aangezien beide soorten teksten een ander tekstdoel hebben. Inleidende teksten hebben als doel het onderwerp te introduceren en in te leiden. Informatieve teksten hebben als doel de lezer iets te leren.

4.3 Discussie en aanbevelingen

In dit onderzoek is een beperkt aantal boekjes gebruikt. Dit zou ervoor kunnen zorgen dat de resultaten niet geheel representatief zijn voor alle informatieboekjes van Uitgeverij Noordhoff en voor de informatieboekjes voor de basisschool in het algemeen. Ook zijn er slechts drie thema's onderzocht. Voor een volledig beeld van de informatieboekjes voor de basisschool zou onderzoek gedaan moeten worden naar meerdere thema's en met een groter corpus.

De boekjes zijn afkomstig van dezelfde uitgever, maar zijn wel van verschillende auteurs. Bij de score van bijvoorbeeld het aantal aansprekingen van de lezer, verbindingswoorden, aanwezigheid van personages en aanwezigheid van verhalen, kan de schrijfstijl van de auteur ook een rol spelen. In dit onderzoek is hier geen rekening mee gehouden.

Voor vervolgonderzoek raad ik aan een onderzoek te doen waarin een uitgebreider corpus als uitgangspunt wordt genomen, met meer verschillende thema's. Dit verhoogt de mate van representativiteit van het onderzoek. Het zou ook goed zijn om meerdere reeksen van verschillende uitgevers met elkaar te vergelijken, zodat het onderzoek niet alleen meer representatief wordt voor de uitgaven van Uitgeverij Noordhoff, maar ook alle informatieboekjes voor de basisschool.

De criteria voor het scoren van de kenmerken zijn zorgvuldig en zo waterdicht mogelijk geformuleerd. Bij dit onderzoek is echter geen tweede beoordelaar aanwezig geweest, die de teksten ook heeft doorgenomen. De beoordelaarsbetrouwbaarheid kon daardoor niet worden nagegaan.

Verder is het zo dat de auteur er ook voor kan kiezen de lezer anders aan te spreken, dan de manier die ik heb onderzocht, namelijk het gebruik van *jij/je/we/wij/jou/jouw/ons/onze*. Een auteur kan er bijvoorbeeld ook voor kiezen de lezer een vraag te stellen, zonder één van de bovengenoemde woorden te gebruiken, of een uitroep te doen, zoals: *Bijzonder, hè!* Dat is in dit onderzoek niet meegenomen. Ongeveer hetzelfde geldt voor de verbindingswoorden. De auteur kan ook op een andere manier een relatie tussen twee delen van de zin markeren. Als we te maken hebben met een verbindingswoord van tijd, kan de auteur *toen* gebruiken, maar ook *In 1943*.... In beide gevallen gaat het om een tijdsmarkering, maar het één is gemarkeerd als verbindingswoord en het ander niet.

Het was lastig om het aantal verhalende elementen te scoren omdat er zich, ondanks de strenge criteria, toch elke keer twijfelgevallen voordeden. Dit was vooral het geval bij de boekjes die over een persoon gingen, bijvoorbeeld Vincent van Gogh. Toch heb ik geprobeerd het markeren volgens de criteria op een eenduidige manier te doen, door bij elk verhaal na te gaan of dit als 'extra' is toegevoegd of het een onmisbare schakel in het verloop van de tekst is.

Naast boekjes uit de bibliotheek, wordt door basisschoolleerlingen ook veel gebruik gemaakt van internet. Het zou interessant zijn om te onderzoeken welke websites met informatieve teksten daar beschikbaar zijn en wat de kwaliteit is van die teksten.

Naast tekstuele aspecten kunnen ook afbeeldingen de tekst verduidelijken. Dit is niet meegenomen in dit onderzoek, maar voor vervolgonderzoek zou het ook interessant zijn om te onderzoeken wat het al dan niet gebruiken van afbeeldingen toevoegt aan de begrijpelijkheid van de tekst.

4.4 Aanbevelingen aan de uitgever

Omdat het belangrijk is de dat leerlingen hun leesvaardigheid ontwikkelen, is het belangrijk dat informatieve teksten in het teken staan van een doorlopende leeslijn (Evers-Vermeul & Van der Hoeven, 2015). Uit dit onderzoek komt dat er nauwelijks verschillen zijn tussen de Junior-informatiereeks en de Informatiereeks, behalve dat de lezer in de inleidende hoofdstukken meer aangesproken in de Junior-informatiereeks dan in de Informatiereeks en dat de Informatiereeks meer verbindingswoorden bevat dan de Junior-informatiereeks. In deze reeksen is de doorlopende leeslijn dus nog niet goed zichtbaar

op de kenmerken die in dit onderzocht zijn, er is nauwelijks verschil tussen de reeksen. Voor de verbindingswoorden geldt zelfs dat de teksten die bedoeld zijn voor oudere kinderen, makkelijker zijn, omdat er meer verbindingswoorden in staan. Aan te bevelen is dus om de doorlopende leeslijn beter te realiseren in de informatieve teksten voor de basisschool.

5. Literatuur

- d'Ailly, H.H., Murray, H.G., & Corkill, A. (1995). Cognitive effects of self referencing. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 88-113.
- Beck, I.I., McKeown, M.G., Worthy, J. (1995). Giving a tekst voice can improve students' understanding. *Reading Research Quarterly* 30 (2), 220-238.
- Bos-Aanen, J., Sanders, T. & Lentz, L., (2001). *Tekst, begrip en waardering. Wat vertelt onderzoek ons over het effect van tekstkenmerken op begrip en waardering van informerende teksten bij kinderen en tieners?* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Cervetti, G. N., Bravo, M. A., Hiebert, E. H., Pearson, P. D. & Jaynes, C. A. (2009). Text genre and science content: Ease of reading, comprehension, and reader preference. *Reading Psychology* 30 (6), 487-511.
- Dooren, W. van, Bergh, H. van den, & Evers-Vermeul, J. (2012) Leesbare teksten? Over de invloed van structuurmarkeringen op het tekstbegrip en tekstwaardering van sterke en zwakke lezers. *Levende Talen Tijdschrift* 13 (4), 31-39.
- Evers-Vermeul, J. (in press). Short sentences easy to read? Effects of connectives and layout on text comprehension by beginning readers. Te verschijnen in: N. Gagarina & R. Musan (Eds.), *Referential and relational discourse coherence in adults and children. Studies in Theoretical Psycholinguistics*. Berlin: Springer.
- Evers-Vermeul, J. & Hoeven, J. van der (2015). Tekstcomplexiteit en tekststructuur in een doorgaande leeslijn. In D. Schram (Ed.), *Hoe maakbaar is de lezer? De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief* (pp.79-95). Stichting Lezen Reeks 25. Delft: Eburon.
- 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.
- Hidi, S. (2001). Interest, Reading, and Learning: Theoretical and Practical Considerations. *Educational Psychology Review* 13 (3), 191-209
- Krug, D., George, B., Hannon, S.A. & Glover, J.A. (1989). The effect of outlines and headings on readers' recall of tekst. *Contemporary Educational Psychology*, 14 (2),111-123.
- Land, J.F.H., Sanders, T., Lentz, L., & Bergh, H. van den. (2002) *Tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo. Welke tekstkenmerken dragen bij aan de kwaliteit van studieboekteksten?* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Land, J.F.H. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Proefschrift Universiteit Utrecht. Delft: Eburon.
- Lorch, R.F.Jr & Lorch, E.P. (1996) Effects of headings on tekst-recall and summarization. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 261-278.

Mazzocco, P.J., Green, M.C., Sasota, J.A. & Jones, N.W., (2010) This story is not for everyone: transportability and narrative persuasion. *Social, Psychological & Personal Science OnlineFirst*, 1-8

Nationaal Expertisecentrum Leerontwikkeling (z.j.) AVI. Geraadpleegd op: 09-06-2016, van <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00029/>

Nationaal Expertisecentrum Leerontwikkeling (z.j.) Kerndoelen. Geraadpleegd op: 12-05-2016, van <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/Kerndoelenboekje.pdf/>

Noordhoff Documentatiecentrum (z.j.). Een ontdekkingsreis voor de groepen 5-7. Geraadpleegd op: 13-05-2016.

http://www.noordhoffuitgevers.nl/wps/portal/nubao!/ut/p/b1/04_Sj9Q1NLc0Mze0NLI01Y_Qj8pLLMtMTyzJzM9LzAHxo8zig4JNQh2dDB0N_I3CzA08DcPc_IO9nV2CfEEaInEq8AlyNiBOvwEO4EhQf7hFD4!Ti7mBBT4mOBV4BNkREgByJNgBXh84eeRn5uqnXuV42bpmemp66ioCAD5_mi4/dl4/d5/L2dJQSEvUUt3QS80SmtFL1o2X1JTnFVBQjFBME8yVjcwSTFWrk9TS0NEUkQ1/?WCM_GLOBAL_CONTEXT=

Noordhoff Documentatiecentrum (z.j.). Op de grens van basisschool en voortgezet onderwijs. Geraadpleegd op: 13-05-2016

http://www.noordhoffuitgevers.nl/wps/portal/nubao!/ut/p/b1/04_Sj9Q1NLc0Mze0NLI01Y_Qj8pLLMtMTyzJzM9LzAHxo8zig4JNQh2dDB0N_I3CzA08DcPc_IO9nV2CXEAaInEq8AlyNiBOvwEO4Ihfy9--12cXMwpcT_YAgL6w_Wj8CkBuwCvAh8TvAp8gowIKQAFMlgBnlD088jPTdXPjcpxc3Oz9Mz01HUEAHTzo2k!/dl4/d5/L2dJQSEvUUt3QS80SmtFL1o2X1JTnFVBQjFBME8yVjcwSTFWrk9TS0NEUjM2/?WCM_GLOBAL_CONTEXT=

Sanders, T. (2001). Structuursignalen in informerende teksten. Over leesonderzoek en tekstadviezen. *Tijdschrift voor taalbeheersing* 23 (1), p. 1-21.

SCRiBBR (z.j.) Verbindingswoorden. Geraadpleegd op: 13-05-2016. <https://www.scribbr.nl/nederlandse-taal/verbindingswoorden/>

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

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

Bijlage 1: Scoringsformulier

Reeks:

Titel:

Auteur:

Jaar:

H1: Verhalende elementen
Aantal: Citaten:
H1: Aanwezigheid van een personage
Aantal: Citaten:
H1: Aanspreken van de lezer
Aantal:
H1: Verbindingswoorden
Aantal zinnen: Aantal zinnen met verbindingswoord(en):
H1: Alinea's en tussenkopjes
H1: Lay-out
H4: Verhalende elementen
Aantal: Citaten:

H4: Aanwezigheid van een personage
Aantal: Citaten:
H4: Aanspreken van de lezer
Aantal:
H4: Verbindingswoorden
Aantal zinnen: Aantal zinnen met verbindingswoord(en):
H4: Alinea's en tussenkopjes
H4: Lay-out

Bijlage 2: Lijst verbindingswoorden¹

¹ Bron: <https://www.scribbr.nl/nederlandse-taal/verbindingswoorden/>

Hieronder de lijst die ik gebruikt heb om de verbindingswoorden te scoren. De cursieve woorden heb ik aan deze lijst toegevoegd, omdat ze naar mijn mening ook de functie van verbindingswoord hebben.

Tabel 8:
Verbindingswoorden

Functie	Verbindingswoord	
Tijd (chronologisch verband)	Toen	
	Eerst	
	Vervolgens	
	Tenslotte	
	Terwijl	
	Voordat	
	Nadat	
	Daarvoor	
	Daarna	
	Vroeger	
	Later	
	Nu	
	Tegenwoordig	
	Dan	
	Als (zodra)	
	Al	
	Bijna	
	Wanneer	
	Voorafgaand	
	Intussen	
	<i>Inmiddels</i>	
	<i>Hierna</i>	
	<i>Tijdens</i>	
	<i>Na</i>	
	<i>In die tijd...</i>	
	Opsomming	En
		Ook
		Bovendien
		Verder
		Eveneens
		Ten eerste (ten tweede, enz.)
		Daarnaast
		Maar ook
Alsook		
Tevens		
Vervolgens		
Tenslotte		
Daarbij		
Tot slot		
Zowel...als		

Tegenstelling	<i>Naast</i>	
	<i>Een ander.... is</i>	
	Maar	
	Echter	
	Toch	
	Daarentegen	
	Anderzijds	
	Hoewel	
	Niettemin	
	Integendeel	
	In plaats van	
	In tegenstelling tot	
	Daar staat tegenover	
	Desondanks	
	Soals	
Vergelijking	Net als	
	Evenals	
	In vergelijking met	
	Hetzelfde als	
	Vergeleken met	
	Als	
	<i>Alsof</i>	
	<i>Net zo</i>	
	Oorzaak-gevolg	Door
		Daardoor
Waardoor		
Doordat		
Zodat		
Te danken aan		
Te wijten aan		
Als gevolg van		
Vanwege		
Ten gevolge van		
<i>Het gevolg hiervan is...</i>		
Om...te		
Doel-middel	Opdat	
	Door middel van	
	Met behulp van	
	Daarmee	
	Daartoe	
	Met als doel	
	Door te	
	Daarvoor	
	Teneinde	
	<i>Hiervoor</i>	
	Voorwaarde	Als
Mits		
Wanneer		

	Tenzij
	Stel dat
	In het geval dat
	Aangenomen dat
Reden-verklaring	Indien
	Want
	Omdat
	Daarom
	Namelijk
	Immers
	Aangezien
	Dus
	Daardoor
	(Dat) blijkt uit
	Hierom
	Vanwege
	<i>Vandaar dat</i>
	<i>Dan ook</i>
Voorbeeld-toelichting	Bijvoorbeeld
	Zo
	Ter illustratie
	Zoals
	Een voorbeeld hiervan
	Dat komt voor bij
	Onder andere
	Waaronder
	Neem nou
	Ter verduidelijking
	<i>Zo'n</i>
Samenvatting – conclusie	Samengevat
	Kortom
	Dus
	Al met al
	Concluderend
	Samenvattend
	Hieruit volgt
	Uiteindelijk
	Hieruit kunnen we afleiden
	Alles bij elkaar
	Met andere woorden
	Daarom
	Slotsom
	Alles afwegend
	Vandaar dat

Bijlage 3: Overzicht indeling materiaal

Tabel 9:

Overzicht van de titels + auteurs van de boekjes van de Junior-informatiereeks per thema

Thema	Titel	Auteur
Natuur	Bomen	Katja Hansma
	Zand	Lien van Horen
	Aardbevingen	Gert van der Maten
	Wolken	Hanneke Siemensma
	Volle maan	Karin Wesselink
	De zon	Hans van Dijk
Dieren	De dierentuin	Ingrid Nijkamp
	Dieren in de stad	Tanja Veenstra
	Bijen en hommels	Darja de Wever
	De dierenmabulance	Diana Doornenbal
	Nachtdieren	Lieke van Duin en Jan Veltkamp
	Dieren in de Waddenzee	Karin Janssen
	Trekvogels	Tanja Veenstra
	Het zeepaardje	Marjon Sarneel
Kunst, cultuur en muziek	De vorm van dingen	Susan Schaeffer
	Pianospelen	Diana Doornenbal
	Snaarinstrumenten	Truus Visser-Van den Berg
	Blaasinstrumenten	Jeroen Denters
	Gedichten	Moniek van Zijl
	Verzamelingen	Lien van Horen

Tabel 10:

Overzicht van de titels + auteurs van de boekjes van de informatiereeks per thema

Thema	Titel	Auteur
Natuur	Planeten	Marc ter Horst
	De maan	Karin van Hoof
	Drijvende werelddelen	Kim Nelissen
	Klimaten op aarde	Zeger van Mersbergen
	Klimaatverandering	Martine van Kolfschoten
	Wervelstormen	Zeger van Mersbergen
Dieren	Proefdieren	William van den Akker
	Dierenwelzijn	William van den Akker
	Insecten	Ferry Siemensma
	Weekdieren	William van den Akker
	Camouflage en bedrog bij dieren	William van den Akker
	Intelligentie bij dieren	William van den Akker
	Dierentuinen	Edith Schreuder
	De trek van dieren	Kim Nelissen
Kunst, cultuur en muziek	Zo word je schrijver	Inge van der Veen
	Leonardo da Vinci	Zeger van Mersbergen
	Schilderkunst	Karin van Hoof
	De Stijl	Karin van Hoof
	Zo word je architect	Norma Montulet

Tabel 11:

Nummering materiaal zoals gebruikt in SPSS

Nummer	Titel	Reeks	Thema
1	Bomen	1	1
2	Zand	1	1
3	Aardbevingen	1	1
4	Wolken	1	1
5	Volle maan	1	1
6	De zon	1	1
7	De dierentuin	1	2
8	Dieren in de stad	1	2
9	Bijen en hommels	1	2
10	De dierenambulance	1	2
11	Nachtdieren	1	2
12	Dieren in de Waddenzee	1	2
13	Trekvogels	1	2
14	Het zeepaardje	1	2
15	De vorm van dingen	1	3
16	Pianospelen	1	3
17	Snaarinstrumenten	1	3
18	Blaasinstrumenten	1	3
19	Gedichten	1	3
20	Verzamelingen	1	3
21	Planeten	2	1
22	De maan	2	1
23	Drijvende werelddelen	2	1
24	Klimaten op aarde	2	1
25	Klimaatverandering	2	1
26	Wervelstormen	2	1
27	Proefdieren	2	2
28	Dierenwelzijn	2	2
29	Insecten	2	2
30	Weekdieren	2	2
31	Camouflage en bedrog bij dieren	2	2
32	Intelligentie bij dieren	2	2
33	Dierentuinen	2	2
34	De trek van dieren	2	2
35	Zo word je schrijver	2	3
36	Leonardo da Vinci	2	3
37	Schilderkunst	2	3
38	De Stijl	2	3
39	Zo word je architect	2	3
40	Vincent van Gogh	2	3

Tabel 12:
Verklaring bij tabel 11.

Verklaring	
Reeks	1 = Junior-informatie 2 = Informatie
Thema	1 = Natuur 2 = Dieren 3 = Cultuur

Bijlage 4: Literatuurlijst materiaal

Junior-informatiereeks

Denters, J. (2002) *Blaasinstrumenten*. Noordhoff Uitgevers
Dijk, H. van. (2015). *De zon*. Noordhoff Uitgevers
Doornenbal, D. (2012). *De dierenambulance*. Noordhoff Uitgevers
Doornenbal, D. (2014). *Pianospelen*. Noordhoff Uitgevers
Duin, L. van. & Veltkamp, J. (2007). *Nachtdieren*. Noordhoff Uitgevers
Hansma, K. (2009). *Bomen*. Noordhoff Uitgevers
Horen, L. van. (2008). *Zand*. Noordhoff Uitgevers
Horen, L. van. (2012). *Verzamelingen*. Noordhoff Uitgevers
Janssen, K. (2009). *Dieren in de Waddenzee*. Noordhoff Uitgevers
Maten, G. van der. (2001). *Aardbevingen*. Noordhoff Uitgevers
Nijkamp, I. (2013). *De dierentuin*. Noordhoff Uitgevers
Sarneel, M. (2012). *Het zeepaardje*. Noordhoff Uitgevers
Schaeffer, S. (2014). *De vorm van dingen*. Noordhoff Uitgevers
Siemensma, H. (2014). *Wolken*. Noordhoff Uitgevers
Veenstra, T. (2009). *Dieren in de stad*. Noordhoff Uitgevers
Veenstra, T. (2013). *Trekvogels*. Noordhoff Uitgevers
Visser-Van den Berg, T. (1998) *Snaarinstrumenten*. Noordhoff Uitgevers
Wesselink, K. (2009). *Volle maan*. Noordhoff Uitgevers
Wever, D. de. (2013). *Bijen en hommels*. Noordhoff Uitgevers
Zijl, M. van. (2013). *Gedichten*. Noordhoff Uitgevers

Informatiereeks

Akker, W. van den. (2010). *Dierenwelzijn*. Noordhoff Uitgevers
Akker, W. van den. (2011). *Camouflage en bedrog bij dieren*. Noordhoff Uitgevers
Akker, W. van den. (2014). *Weekdieren*. Noordhoff Uitgevers
Akker, W. van den. (2015). *Proefdieren*. Noordhoff Uitgevers
Akker, W. van den. (2016). *Intelligentie bij dieren*. Noordhoff Uitgevers
Hoof, K. van. (2009). *Schilderkunst*. Noordhoff Uitgevers.
Hoof, K. van. (2011). *De Stijl*. Noordhoff Uitgevers.
Hoof, K. van. (2015). *De maan*. Noordhoff Uitgevers
Horst, M. ter. (2012). *Planeten*. Noordhoff Uitgevers
Kolfshoten, M. van. (2009). *Klimaatverandering*. Noordhoff Uitgevers
Mersbergen, Z. (2013). *Klimaten op de aarde*. Noordhoff Uitgevers
Mersbergen, Z. (2013). *Wervelstromen*. Noordhoff Uitgevers
Mersbergen, Z. (2014). *Leonardo da Vinci*. Noordhoff Uitgevers
Montulet, N. (2009). *Zo word je architect*. Noordhoff Uitgevers
Nelissen, K. (2003). *De trek van dieren*. Noordhoff Uitgevers
Nelissen, K. (2015). *Drijvende werelddelen*. Noordhoff Uitgevers
Schreuder, E. (2001). *Dierentuinen*. Noordhoff Uitgevers
Siemensma, F. (2006). *Insecten*. Noordhoff Uitgevers
Tilstra, H. (2005). *Vincent van Gogh*. Noordhoff Uitgevers
Veen, I. van der. (2010). *Zo word je schrijver*. Noordhoff Uitg