

# Tekststructuur in de Kennisbasis Nederlandse taal

Hilde S. Kooiker-den Boer, Ted J.M. Sanders & Jacqueline Evers-Vermeul<sup>1</sup>

---

## Text structure in the knowledge base for teachers in Dutch primary education



Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk, 58 (11-12), 291-309

© Gompel&Svacina | ISSN 2211-6273 | november-december 2019

### SAMENVATTING

Uit internationaal onderzoek blijkt dat kennis over tekststructuur bijdraagt aan diep tekstbegrip. In het leesonderwijs op Nederlandse basisscholen zien we echter nog weinig aandacht voor tekststructuur. Voor goed onderwijs hierover is het nodig dat leerkrachten over voldoende kennis over tekststructuur beschikken. Op basis van definities en inzichten uit wetenschappelijke literatuur over tekststructuur en tekstbegrip hebben we de *Kennisbasis Nederlandse taal*, een landelijk curriculum voor de lerarenopleiding basisonderwijs, geanalyseerd. Hierbij stonden twee onderzoeksvragen centraal: 1) In hoeverre komt de theorie uit wetenschappelijke literatuur over tekststructuur aan bod in de *Kennisbasis Nederlandse taal*? en 2) In hoeverre biedt de *Kennisbasis* daarmee voldoende basis om leerkrachten in staat te stellen leerlingen te onderwijzen over tekststructuur? Uit de analyse blijkt dat de *Kennisbasis* leerkrachten onvoldoende bagage biedt. Een overkoepelend theoretisch model van tekstbegrip en de relatie tussen tekststructuur en tekstbegrip ontbreekt, evenals definities van cruciale begrippen zoals signaalwoorden en referentiële en relationele coherentie. Daarnaast vermeldt de *Kennisbasis* onjuiste voorbeelden, wordt er geen onderscheid gemaakt in verschillende niveaus waarop tekststructuur een rol speelt (zin, alinea, tekst), en zijn kennisinhouden versnipperd over de domeinen binnen de *Kennisbasis*. Vanuit deze resultaten doen we aanbevelingen voor aanpassingen in de *Kennisbasis*.

**Kernwoorden:** tekststructuur, leesonderwijs, tekstbegrip, lerarenopleiding

### SUMMARY

A body of research demonstrates that knowledge of text structure supports text comprehension. Reading education in primary schools in the Netherlands, however, pays little attention to text structure. Improving this situation requires teachers to obtain sufficient theoretical knowledge about text structure. Therefore, we present an analysis of the nationwide Dutch language curriculum used for training teachers for primary education. On the basis of scientific insights on text structure and its relation to text comprehension, we answer two research questions: to what extent does the theoretical information presented in this knowledge base reflect theoretical insights on text structure in the literature, and is this knowledge

base sufficient for teachers to start teaching about text structure? We found that a theoretical model on text comprehension and definitions of crucial concepts are lacking, that the knowledge base presents incorrect examples, and that information is highly fragmented, which makes us conclude that the current curriculum is insufficient. We present several recommendations for optimization of the curriculum.

**Keywords:** text structure, reading education, text comprehension, teacher training

## OVER DE AUTEURS

Drs. Hilde S. Kooiker-den Boer is docent Nederlands aan de pabo van HZ University of Applied Sciences in Vlissingen en is als buitenpromovenda verbonden aan de Universiteit Utrecht. E-mail: h.s.kooiker@hz.nl.

Prof. dr. Ted J.M. Sanders is hoogleraar Taalbeheersing van het Nederlands aan het Departement Talen, Literatuur en Communicatie aan de Universiteit Utrecht. E-mail: T.J.M.Sanders@uu.nl.

Dr. Jacqueline Evers-Vermeul werkt als universitair docent Taal en Communicatie aan de Universiteit Utrecht. E-mail: j.evers@uu.nl.

Alle auteurs verrichten hun onderzoek binnen het Utrechts Instituut voor Linguïstiek OTS.

## ABOUT THE AUTHORS

Drs. Hilde S. Kooiker-den Boer is teacher trainer of Dutch language arts in primary education at HZ University of Applied Sciences, and is external doctoral candidate at Utrecht University, the Netherlands. E-mail: h.s.kooiker@hz.nl.

Prof. dr. Ted J.M. Sanders is a full professor of Discourse Studies and language use at the Department of Languages, Literature and Communication at Utrecht University, the Netherlands. E-mail: T.J.M.Sanders@uu.nl.

Dr. Jacqueline Evers is assistant professor of Language and Communication at Utrecht University. E-mail: j.evers@uu.nl.

For their research, all three authors are affiliated with the Utrecht Institute of Linguistics OTS in Utrecht, the Netherlands.

## 1. Inleiding

Goede lees- en schrijfvaardigheden zijn een essentiële voorwaarde voor schoolsucces en geven een basis om actief te kunnen participeren in onze geletterde samenleving (Vernooy, 2012). Leesvaardigheid is de sleutel tot het begrijpen van tekstuele informatie en is daarom niet alleen voor de taalvakken, maar ook voor andere vakken van groot belang (Van Gelderen & Van Schooten, 2011). De toenemende digitalisering van onze maatschappij en de verschuiving van de kennis-samenleving naar een lerende samenleving vragen bovendien om vaardigheden waarbij

taal eveneens een grote rol speelt, zoals communicatieve vaardigheden, kunnen omgaan met verschillende tekstsoorten en kritisch met nieuwe kennis kunnen omgaan (Vanhooren, Pereira & Bolhuis, 2017). Dat maakt goed taalonderwijs, en vooral leesonderwijs, onverminderd belangrijk in het opleiden van kinderen en jongvolwassenen.

Begrijpend lezen is een complexe vaardigheid. Leerlingen moeten voldoende woorden kennen om een tekst te kunnen begrijpen, ze moeten vlot en vloeiend kunnen lezen en verbanden kunnen leggen tussen verschillende delen van de tekst. Ook meer algemene kennis (wat weten ze al over het onderwerp) en metacognitieve vaardigheden zijn nodig;

leerlingen moeten bijvoorbeeld hun eigen leesproces kunnen monitoren en, waar nodig, bijsturen (Van Gelderen, 2018). Er is uit onderzoek veel bekend over de factoren die een rol spelen in het leesproces en wat bewezen effectieve didactieken zijn (Duke, Pearson, Strachan, & Billma, 2011). Deze kennis vindt echter nog niet altijd haar weg naar de praktijk van het onderwijs (Pereira & Nicolaas, 2019).

In dit artikel richten we ons op één van de thema's waar zich een kloof tussen wetenschap en praktijk voordoet: tekststructuur-onderwijs, dat als belangrijke component van goed leesonderwijs wordt gezien (Duke et al., 2011), maar dat binnen het Nederlandse leesonderwijs vrij weinig aandacht ontvangt. Tekststructuur betreft de organisatie van ideeën in een tekst, de relaties tussen die ideeën, en de talige middelen die gebruikt worden om die relaties expliciet te maken (Pyle et al., 2017, p. 469). Inzicht in de structuur van een tekst kan op verschillende manieren helpen bij het begrijpen van een tekst. Als lezers doorzien op welke manier de schrijver zijn tekst heeft geordend, begrijpen ze beter welk doel de schrijver met de tekst heeft en is het makkelijker om te bepalen welke informatie het belangrijkste is. Al lezend bouwen lezers een mentaal model van de inhoud van de tekst. Wanneer ze daarbij gebruikmaken van dezelfde structuur die de schrijver hanteert, kost het minder inspanning om te komen tot een samenhangend model van de tekst (Meyer, 1987). Een veelheid aan interventiestudies toont aan dat tekststructuuronderwijs een positief effect heeft op het begrijpen van informatieve en narratieve teksten, ook bij leerlingen in de basisschoolleeftijd (zie de meta-analyses in Hebert et al., 2016; Pyle et al., 2017).

Om leerlingen in het basisonderwijs stapsgewijs kennis over tekststructuur bij te brengen is geschikt lesmateriaal nodig, maar vooral ook effectieve instructie, *scaffolding* en gerichte feedback van leerkrachten. Om die te kunnen bieden moeten leerkrachten in de eerste plaats ook zelf voldoende kennis hebben over tekststructuur (Meyer & Ray, 2011). Onderzoek laat namelijk zien dat de theoretische

kennis die leerkrachten hebben over het leesproces een rol speelt in de kwaliteit van hun instructie en in de resultaten van leerlingen. Moats en Foorman (2003) tonen dit bijvoorbeeld aan voor aanvankelijk lezen. Ook bij begrijpend lezen is theoretische kennis belangrijk. Alleen als leerkrachten een diepgaand begrip hebben van de leesstrategieën die ze onderwijzen, zullen ze deze goed implementeren en blijven hanteren. Als onderliggende kennis ontbreekt, blijven de strategieën 'trucjes' (Anderson & Roit, 1993).

Uit enkele internationale onderzoeken naar de kennis van leerkrachten over tekststructuur blijkt dat deze gering is en dat er verwarring is over begrippen als *genre*, *tekstsoort* en *tekststructuur* (Beerwinkle, Wijekumar, Walpole, & Aguis, 2018; Reutzell, Jones, Clark, & Kumar, 2016). Ook zijn leerkrachten maar matig in staat om structuren van teksten uit leerboeken te herkennen en correct te benoemen (Reutzell et al., 2016). Over de kennis van Nederlandse basisschoolleerkrachten over tekststructuur is weinig bekend. Leerkrachten geven wel aan dat ze zelf vaak moeite hebben met het behandelen van onderdelen die gerelateerd zijn aan tekststructuur, zoals signaalwoorden (Bogaerds-Hazenberg, Evers-Vermeul, & Van den Bergh, 2017).

Om meer te weten te komen over de kennis die leerkrachten hebben over tekststructuur, is het interessant om na te gaan welke theorie zij hierover aangereikt krijgen op de lerarenopleidingen. Ook gezien de eerdergenoemde kloof tussen wetenschap en praktijk is het van belang na te gaan op welke punten er in de lerarenopleidingen geactualiseerd dient te worden. Eventuele aanpassingen kunnen bijdragen aan het verbeteren van het begrijpendleesonderwijs in Nederland (Pereira & Nicolaas, 2019). De *Kennisbasis Nederlandse taal* (Van der Leeuw, Israel, Pauw, & Schaufeli, 2009) is daarbij een belangrijk document aangezien het een landelijk curriculum betreft. De in het curriculum genoemde theoretische kennis wordt ook landelijk getoetst. Uiteraard zijn pabo's vrij om hun taalonderwijs zelf vorm te geven en eventueel inhouden toe te voegen, maar de *Kennisbasis*

heeft hier zeker een sturende rol in. Dit artikel beschrijft een analyse van de *Kennisbasis Nederlandse taal*. De volgende drie onderzoeksvragen zijn hierbij leidend:

1. Welke theorie biedt de wetenschappelijke literatuur over tekststructuur in relatie tot tekstbegrip?
2. In hoeverre komt deze theorie aan bod in de *Kennisbasis Nederlandse taal*?
3. In hoeverre biedt de theorie uit de *Kennisbasis Nederlandse taal* voldoende basis om leerkrachten tekststructuuronderwijs te laten verzorgen?

In de volgende paragraaf schetsen we een theoretisch kader, dat antwoord geeft op de eerste onderzoeksvraag. Vervolgens beschrijven we de methode die we gehanteerd hebben bij de analyse van de *Kennisbasis*. Met de resultaten geven we antwoord op de tweede onderzoeksvraag. In de conclusies en discussie gaan we in op de derde onderzoeksvraag.

## 2. Theoretisch kader

Om uitspraken te kunnen doen over de inhoud van de *Kennisbasis* omschrijven we in deze paragraaf een theoretisch kader dat als uitgangspunt dient voor onze analyses. Als algemene richtlijn hanteren we hierbij het uitgangspunt dat de leerkracht in elk geval de inhoud van het onderwijs kent en boven de leerstof staat, en dat hij zich theoretisch en praktisch verdiept moet hebben in de leerstof (Bekwaamheidseisen leraar primair onderwijs, 2017). Meer specifiek is voor studenten in de lerarenopleiding declaratieve en procedurele kennis over teksten, het leesproces en tekstbegrip belangrijk om een goede basis van vak kennis te leggen, waarop in de volgende jaren voortgebouwd kan worden (Snow, Griffin, & Burns, 2005).

In de wetenschappelijke onderzoeksliteratuur over tekststructuuronderwijs wordt geen systematisch overzicht gegeven van de theoretische kennis die leerkrachten zouden moeten hebben over dit onderwerp, maar

worden wel verschillende ingrediënten genoemd (zie bijvoorbeeld Duke et al., 2011). Deze inhouden hebben we aangevuld met gangbare definities uit de tekstwetenschap en met componenten die een rol hebben gespeeld in de effecten van tekststructuuronderwijs op tekstbegrip en tekstproductie. In de volgende twee paragrafen bespreken we deze inhouden aan de hand van twee vragen: Wat is tekststructuur en welke rol speelt tekststructuur bij het begrijpen en produceren van teksten. In de laatste paragraaf vatten we deze inhouden samen.

### 2.1. Wat is tekststructuur?

Om uit te kunnen leggen wat tekststructuur is, moet eerst duidelijk zijn wat een *tekst* is. Hiermee wordt in de tekstwetenschap verwezen naar zowel geschreven als gesproken taal; ook toespraken of interviews bestaan uit tekst. Zo'n tekst is geen toevallig samenraapsel van woorden, maar de woorden en zinnen vertonen samenhang. Deze samenhang is zichtbaar op verschillende niveaus: op het niveau van de zin, van de alinea en op tekstniveau (Hustinx & Karreman, 2018; Sanders & Spooren, 2002).

De structuur van een tekst wordt bepaald door de wijze waarop de ideeën in een tekst zijn georganiseerd, de relaties tussen die ideeën en door de talige middelen die gebruikt worden om die relaties expliciet te maken, zoals verwijswaarden en verbindingswoorden (Pyle et al., 2017, p. 469). Aan de hand van een voorbeeldtekst (zie Kader 1) lichten we de verschillende elementen die de structuur van een tekst bepalen verder toe.

In de tekst *Plastic soep* ontstaat samenhang enerzijds doordat op verschillende plaatsen in de tekst naar dezelfde elementen wordt verwezen. Zo verwijst *250 miljoen ton* uit zin (2) naar *heel veel plastic* in zin (1) en *Ze* in zin (8) verwijst naar *Deze plekken* in zin (7). De tekstwetenschap noemt dit referentiële coherentie (Sanders & Spooren, 2002).

Naast referentiële coherentie vertoont een tekst ook relationele coherentie. Dat wil zeggen dat er verbanden zijn binnen (deel-)

**KADER 1. Voorbeeldtekst****Plastic soep**

(1) Om ons heen wordt heel veel plastic gebruikt. (2) Elk jaar wordt er zo'n 250 miljoen ton in de wereld gemaakt. (3) Iets minder dan de helft daarvan (40%) wordt gebruikt voor verpakkingsmateriaal. (4) Deze verpakkingsmaterialen worden meteen na gebruik weggegooid, waardoor er heel veel plastic afval is. (5) Heel veel afval belandt in de zee, bijvoorbeeld via de riolering, rivieren of door afvaldumping. (6) Er zijn meerdere plekken gevonden waar het plastic bij elkaar drijft. (7) Deze plekken bevinden zich vooral in subtropische zones, boven en onder de evenaar. (8) Ze worden ook wel plastic soep genoemd.

(9) Boyan Slat bedacht een plan om het plastic op te ruimen. (10) Tijdens een vakantie in Griekenland zag hij bij het duiken meer plastic dan vissen in de zee. (11) Dat bracht hem op het idee om een installatie te bedenken die het drijvend afval opvangt. (12) Samen met een vriend schreef hij hier zijn profielwerkstuk over. (13) Ze wonnen er een prijs van de Technische Universiteit Delft mee. (14) Nu heeft Boyan Slat zijn eigen bedrijf dat zich bezighoudt met het opruimen van de plastic soep: The Ocean Cleanup. (15) In oktober 2018 is de eerste installatie in werking gegaan in de Grote Oceaan.

Ontleend aan: [https://wikikids.nl/Plastic\\_soep](https://wikikids.nl/Plastic_soep)

zinnen, tussen zinnen en tussen alinea's (Sanders & Spooren, 2002). In zin (4) staat een *oorzaak-gevolgrelatie*: het weggooien van plastic veroorzaakt een grote hoeveelheid afval. Dit is een coherentierelatie binnen een samengestelde zin. Coherentierelaties kunnen ook binnen een alinea voorkomen, dus tussen zinnen. In de tweede alinea zijn de zinnen chronologisch geordend: verschillende gebeurtenissen in de tijd worden in volgorde opgenoemd. Ook op tekstniveau, dus tussen alinea's, vertoont de tekst samenhang: in de eerste alinea wordt een probleem geschetst en in de tweede een oplossing. Zo worden in de literatuur verschillende informatieve tekststructuren onderscheiden. De meest genoemde zijn de vijf tekststructuren van Meyer (1975): *beschrijving*, *chronologie*, *vergelijking*, *oorzaak-gevolg* en *probleem-oplossing* (zie Figuur 1). Anderen hebben nog aanvullende tekststructuren voorgesteld, bijvoorbeeld:

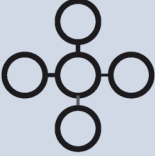
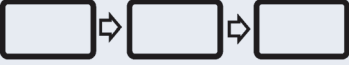
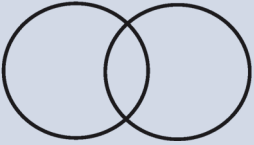
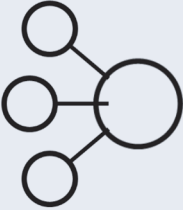

*standpunt-argument* en *voor-en-tegen* (Slater, 1985; Williams, Stafford, Lauer, Hall, & Polini, 2009).

De schrijver van een tekst kan verschillende tekstuele elementen inzetten om de lezer te attenderen op de manier waarop de tekst is gestructureerd. De indeling in alinea's en het gebruik van kopjes en verbindingswoorden zijn voorbeelden van zulke elementen (Ray & Meyer, 2011). In de tekst over plastic soep wordt niet toevallig in de eerste alinea het probleem geschetst en in de tweede de oplossing, en de *oorzaak-gevolgrelatie* in zin (4) wordt gemarkeerd door het verbindingswoord *waardoor*. Er is dan niet alleen sprake van coherentie, maar ook van cohesie (Sanders & Spooren, 2002).

Het lezen of schrijven van een tekst vindt altijd plaats binnen een bepaalde communicatieve context. Tekstschrijvers hebben een specifiek doel voor ogen en kiezen een tekstsoort die daarbij past. Binnen de communicatiekunde worden verschillende tekstsoorten onderscheiden, waaronder informatieve, instructieve en argumentatieve teksten (Schuurs & De Groot, 2018). In deze indeling staat vooral het tekstdoel centraal. De manier waarop de tekst vervolgens gestructureerd wordt, draagt bij aan het bereiken van dat tekstdoel. Zo is het doel van de tekst over plastic soep om de lezer te informeren over een actueel probleem. De *probleem-oplossingsstructuur* past hier goed bij.

## 2.2. Welke rol speelt tekststructuur bij het begrijpen en produceren van teksten?

In de wijze waarop tekststructuur belangrijk is voor tekstbegrip, speelt het theoretische concept *coherentie* een grote rol. Dit is de samenhang in de mentale representatie die lezers maken van de tekst (Sanders & Spooren, 2002). Het begrijpen van een tekst omvat zowel constructie- als integratieprocessen: lezers construeren zo'n mentale representatie van de tekst op basis van informatie die letterlijk in de tekst staat, maar maken daarbij

Tekststructuur	De tekst beschrijft...	Sleutelwoorden	Schematische weergave
Beschrijving	kenmerken van een fenomeen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bijvoorbeeld</li> <li>• een ander aspect</li> </ul>	
Chronologie	een reeks gebeurtenissen of serie stappen waarbij volgorde of tijd belangrijk is	<ul style="list-style-type: none"> <li>• eerst, dan</li> <li>• voordat</li> <li>• jaartallen</li> </ul>	
Vergelijking	overeenkomsten en verschillen tussen twee of meer zaken	<ul style="list-style-type: none"> <li>• net zoals</li> <li>• zowel... als</li> <li>• vergelijkbaar</li> </ul>	
Oorzaak-gevolg	een oorzaak met meerdere gevolgen of een serie oorzaken die tot één gevolg leiden	<ul style="list-style-type: none"> <li>• daardoor</li> <li>• want</li> <li>• als gevolg hiervan</li> </ul>	
Probleemoplossing	een probleem en één of meer oplossingen voor dat probleem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dus</li> <li>• zodat</li> <li>• dit helpt om</li> </ul>	

FIGUUR 1. Vijf tekststructuren

ook inferenties, op basis van wat ze al weten over het onderwerp van de tekst. Door deze integratie met hun voorkennis ontstaat er begrip op het niveau van het situatiemodel (Kintsch, 1998, 2013). Kennis over de manier waarop een tekst is gestructureerd, vergemakkelijkt de constructie van een coherente mentale representatie van de tekst (Pyle et al., 2017; Sanders & Spooren, 2002); lezers die deze kennis inzetten tijdens het leesproces, onthouden meer van de teksten die ze lezen en hebben een beter tekstbegrip (Hebert et al., 2016).

Ook de tekst zelf speelt een rol in dit constructie-integratieproces. Teksten met een duidelijke structuur leiden tot beter tekstbegrip en de inhoud ervan is makkelijker te

onthouden (Jones, Clark, & Reutzel, 2016). Wanneer de structuur van een tekst expliciet wordt gemarkeerd, bijvoorbeeld met signaalwoorden, is het voor lezers makkelijker om deze te herkennen (Meyer & Ray, 2011). Onderzoek laat zien dat leerlingen teksten beter begrijpen wanneer de coherentierelaties in de tekst expliciet gemaakt zijn (Land, Sanders, & Van den Bergh, 2009; Sanders, 2001). Bovendien zorgt de aanwezigheid van verbindingswoorden voor een snellere verwerking van de tekst, zonder dat dit ten koste gaat van het begrip (Van Silfhout, Evers-Vermeul, & Sanders, 2014).

Bij het schrijven van teksten speelt kennis over tekststructuur eveneens een rol: deze kennis helpt om een tekst goed op te bouwen

(Kirkpatrick & Klein, 2009). Dit is te vergelijken met het opzetten van een ouderwetse bungalowtent. Met alleen een stapel stokken is dat een bijna onmogelijke opgave, maar een tekening van het geraamte van de tent helpt. Evenzogoed helpt het bij het ordelijk afbreken van de tent te weten wat de dragende stokken zijn en waar de belangrijkste verbindingen zitten.

Een manier om leerlingen te ondersteunen in het doorgronden van de structuur van een tekst is de inzet van visuele middelen. Daarbij kan gedacht worden aan schema's, afbeeldingen en zogenoemde *graphic organizers*, zoals een venndiagram of een boomstructuur. Deze visuele middelen maken de structuur van een tekst expliciet, wat helpt om de verbanden te doorzien en om de belangrijkste informatie uit de tekst te halen (Broer, Aarnoutse, Kieviet, & Van Leeuwe, 2002; Meyer & Ray, 2011). Bij de tweede alinea van de voorbeeldtekst kan bijvoorbeeld een tijdbalk gemaakt worden die de ordening van de verschillende gebeurtenissen in de tijd laat zien.

*Graphic organizers*, schematische afbeeldingen waarmee de structuur van de tekst zichtbaar wordt gemaakt, kunnen binnen het onderwijs op verschillende manieren worden ingezet. Ze bieden mogelijkheden voor *scaffolding* (National Reading Panel, 2000), bijvoorbeeld als leerkrachten tijdens het gezamenlijk lezen van een tekst de structuur verduidelijken met behulp van een *graphic organizer*. Zo kunnen de overeenkomsten en verschillen uit een tekst die twee onderwerpen met elkaar vergelijkt zichtbaar worden gemaakt met behulp van een venndiagram. Tijdens het zelfstandig lezen van teksten kunnen *graphic organizers* ingezet worden als hulpmiddel om het leesproces te reguleren (Leutner, Leopold, & Sumfleth, 2009). Ook na het lezen van een tekst, bijvoorbeeld om tekstbegrip te meten, zijn *graphic organizers* bruikbaar. Ze kunnen inzicht geven in het tekstbegrip van de leerling op het niveau van het situatiemodel (Land, 2009).

### 2.3. Wat leerkrachten zouden moeten weten over tekststructuur

Uitgaand van de theorie die hier is omschreven, zijn de volgende thema's en bijbehorende inhoud relevant om onderwijs te kunnen geven over tekststructuur:

1. Samenhang in teksten
  - a. Teksten: mondelinge en schriftelijke taaluitingen die samenhang vertonen
  - b. Soorten samenhang: referentiële en relationele verbanden
  - c. Niveaus van samenhang: zinsniveau, alinea-niveau, tekstniveau
2. Verscheidenheid in teksten
  - a. Tekstsoorten
  - b. Tekstdoelen
  - c. Tekststructuren
  - d. De relatie tussen tekstsoort, -doel en -structuur
3. Explicitering van tekststructuur
  - a. Explicitering met talige middelen (bv. signaalwoorden, tussenkopjes)
  - b. Explicitering met grafische middelen (bv. indeling in alinea's)
  - c. Schematische weergaven van tekststructuur (tijdbalken, venndiagrammen en andere *graphic organizers*)
4. Tekstbegrip en tekstverwerking
  - a. Tekstbegrip
  - b. De rol van tekststructuur bij tekstbegrip (lezen en luisteren)
  - c. De rol van tekststructuur bij tekstproductie (schrijven en spreken)

## 3. Methode

Om uitspraken te kunnen doen over de inhoud die de *Kennisbasis Nederlandse taal* bevat over tekststructuur, hebben we een corpusonderzoek uitgevoerd waarin de *Kennisbasis* is geanalyseerd. Eerst beschrijven we de bestudeerde materialen en daarna de aanpak die we hebben gehanteerd.

### 3.1. Materiaal

De *Kennisbasis Nederlandse taal* (Van der Leeuw et al., 2009) is een landelijk curriculum voor alle lerarenopleidingen primair onderwijs in Nederland. De *Kennisbasis* is onderverdeeld in negen domeinen: 1) Mondelinge taalvaardigheid, 2) Woordenschat, 3) Beginnende geletterdheid, 4) Voortgezet technisch lezen, 5) Begrijpend lezen, 6) Stellen, 7) Jeugdliteratuur, 8) Taalbeschouwing en 9) Spelling. Om een volledig beeld te krijgen van alle tekststructuurinhouden en de wijze waarop deze verspreid zijn over de domeinen, hebben we alle negen domeinen betrokken in de analyse. We hebben hierbij gebruik gemaakt van het document *Uitwerking kennisbasis Nederlands* dat na herijking van de *Kennisbasis* is gepubliceerd door 10voordeleraar. De inhoud hiervan is leidend sinds het studiejaar 2018-2019.

Elk domein is onderverdeeld in vier kwadranten. Het eerste en derde kwadrant bevatten begrippen die betrekking hebben op het *wat*: wat basisschoolleerlingen moeten weten en kunnen in het betreffende domein (kwadrant 1) en voor het domein relevante achtergrondkennis over taal (kwadrant 3). De inhouden van deze twee kwadranten wordt getoetst in de landelijke kennisbasistoets die verplicht is voor alle pabostudenten. Het tweede en vierde kwadrant bevatten begrippen die betrekking hebben op het *hoe*: taal-didactische kennis binnen het domein (kwadrant 2) en in kennis over het domein in een breder taaldidactisch perspectief (kwadrant 4). Ieder kwadrant bevat een aantal kennis-elementen. Soms zijn dat vaktermen zoals *klankzuivere woorden*, soms bieden deze in meer algemene bewoordingen een toegangspoort naar relevante kennis, zoals bij *nut van grammaticaonderwijs*. Ieder kennis-element bevat een korte omschrijving en een toelichting waarin vaak aan de hand van voorbeelden dieper wordt ingegaan op de theorie. De volledige *Kennisbasis* omvat 310 kennis-elementen. In de analyse hebben we de didactische achtergronden buiten beschouwing gelaten en hebben we dus uitsluitend gekeken naar de 150 kennis-elementen in het eerste en het derde kwadrant.

### 3.2. Analyse

Om te bepalen welke inhouden over tekststructuur de *Kennisbasis* bevat, hebben we het overzicht uit de paragraaf over wat een leerkracht moet weten als referentiekader gehanteerd. Om de betrouwbaarheid van de analyses te waarborgen, hebben twee experts (de eerste en derde auteur) onafhankelijk van elkaar de *Kennisbasis* doorgenomen en per kennis-element de passages gemarkeerd die aansluiten bij de vier thema's. Vervolgens hebben zij de uitkomsten vergeleken, de verschillen besproken en zijn ze per passage tot consensus gekomen. Per thema is daarna een overzicht van inhouden gemaakt en zijn de inhouden vergeleken met het theoretisch kader. Ook is per thema gekeken naar de samenhang tussen de informatie in verschillende domeinen.

Bij de selectie van relevante kennis-elementen hebben we de genoemde begrippen breed opgevat. Zo hebben we bij *tekstdoelen* bijvoorbeeld niet alleen kennis-elementen geselecteerd die letterlijk iets zeggen over lees-, luister-, spreek- of schrijfdoelen, maar ook kennis-elementen die meer in het algemeen gaan over functies van taal en teksten. Ook als de gegeven informatie summier was, maar wel iets vertelde over de inhouden van ons referentiekader, is deze meegenomen in de analyse. Zo noemt het kennis-element 'Informatieverwerking' de begrippen *cognitie* en *perceptie*, waarbij uitgelegd wordt dat het bij *cognitie* gaat om de koppeling van nieuwe kennis aan bestaande kennis. Dit wordt niet expliciet in verband gebracht met tekstbegrip, maar hangt er wel direct mee samen, vandaar dat dit kennis-element wel in ons overzicht is opgenomen.

## 4. Resultaten

In deze paragraaf vatten we per thema samen wat de *Kennisbasis* hierover zegt en citeren we de meest informatieve passages. Aan het eind bespreken we hoe die informatie verdeeld is



over kenniselementen in de verschillende domeinen van de *Kennisbasis*.

#### 4.1. Kennis over samenhang in teksten

In Tabel 1 zijn de belangrijkste inhoudsopgaven uit de *Kennisbasis* over samenhang in teksten weergegeven. De *Kennisbasis* bevat verschillende kenniselementen (4.1.5 ‘Leesteksten’; 5.1.9/6.1.11 ‘Tekstkenmerken’; 6.1.9 ‘Geschreven tekst’) die een logische plek vormen voor een definitie van het begrip *tekst*. Op deze plekken wordt echter alleen middels verschillende kopjes een aantal tekstkenmerken geïntroduceerd, zoals onderwerp, structuur en stijl. Het begrip wordt wel expliciet geïntroduceerd in het domein Stellen, dat aangeeft dat het bij teksten zowel om mondeling als om schriftelijk taalgebruik kan gaan. Ook het kenniselement ‘Relaties in teksten’, dat op drie plaatsen terugkeert (1.1.15; 5.1.10; 6.1.13), biedt een korte definitie: “Een mondelinge of een schriftelijke tekst bestaat uit een verzameling samenhangende woorden en zinnen.”

Op verschillende plekken in de *Kennisbasis* worden voorbeelden gegeven van relaties tussen zinnen en de rol van verwijswaarden en voegwoorden daarin. In het beschrijven van de aard van de samenhang in teksten wordt echter geen expliciet onderscheid gemaakt tussen referentiële en relationele samenhang. Ook wordt niet geëxpliciteerd dat de samenhang in teksten op verschillende niveaus zichtbaar is: het onderscheid tussen zins-, alinea-, en tekstniveau wordt niet gemaakt. Kenniselement 1.1.15 noemt een aantal voorbeelden van “relaties tussen zinnen” (Zie Tabel 1). Deze relaties kunnen echter ook op alinea-niveau of op tekstniveau voorkomen. Het begrip tekststructuur wordt dus voornamelijk op zinsniveau besproken en niet op tekstniveau.

#### 4.2. Kennis over tekstsoorten, tekstdoelen en tekststructuren

De *Kennisbasis* bevat in vrijwel alle domeinen informatie over tekstsoorten, tekstdoelen en tekststructuren. In Tabel 2 is een aantal kenmerkende passages opgenomen. De *Kennisbasis* schenkt veel aandacht aan tekstsoorten en -doelen en somt op verschillende plekken allerlei typen teksten en genres op (zie bijvoorbeeld kenniselement 7.1.4 ‘Literaire genres’). De domeinen Begrijpend lezen en Stellen bevatten zelfs aparte kenniselementen met de titel ‘Tekstsoorten’ (5.1.8; 6.1.10) en ‘Tekstdoelen’ (5.1.11; 6.1.12). De *Kennisbasis* benoemt hierin een indeling in vijf tekstsoorten: verhalende, informatieve, directieve, beschouwende en argumentatieve teksten, en vier tekst- en schrijfdelen: amuseren, informeren, instrueren en overtuigen. Heel vergelijkbare doelen komen terug in de kenniselementen ‘Luisterdoelen’ (1.1.3), ‘Spreekdoelen’ (1.1.5) en ‘Leesdoel bepalen bij jeugdliteratuur’ (7.1.3). Naast de wat specifiekere tekstdoelen worden ook meer algemene functies van taal, lezen en schrijven genoemd: de communicatieve, de conceptualiserende en de expressieve functie.

Wat precies wordt verstaan onder tekststructuur, is niet gedefinieerd. Het domein Stellen besteedt binnen het kenniselement ‘Structureren’ (6.1.3) aandacht aan tekststructuur. De indeling inleiding-kern-slot wordt hier genoemd als de meest algemene manier om een tekst te structureren en de stapelstructuur, verhaalstructuur en betoogstructuur als meer specifieke voorbeelden van tekststructuur. Waarom deze informatie alleen bij Stellen te vinden is, en waarom juist deze voorbeelden genoemd worden, is onduidelijk. Hier hadden veelvoorkomende structuren als *oorzaak-gevolg* of *probleem-oplossing* kunnen staan, maar die worden alleen genoemd als voorbeelden van relaties tussen zinnen, niet als structuren om een tekst te ordenen.

Over de samenhang tussen tekstdoel, tekstsoort en tekststructuur wordt in heel algemene bewoordingen gesproken, of er

worden voorbeelden genoemd (zie de citaten in Tabel 2). Zo wordt er een voorbeeld gegeven van de manier waarop de keuze voor een bepaalde tekstsoort aansluit bij een tekstdoel (6.1.2) en van een verband tussen tekstsoort en tekststructuur (6.1.11). Het blijft hier bij illustratieve voorbeelden, het precieze verband tussen tekstdoel en tekstsoort enerzijds en tekststructuur anderzijds wordt daarmee niet helder.

### 4.3. Kennis over de explicitering van tekststructuur

De structuur van een tekst kan worden geëxpliciteerd met talige middelen zoals signaalwoorden en verwijswaarden en met grafische middelen zoals de indeling in alinea's. Ook kunnen taalgebruikers tekststructuren schematisch weergeven met bijvoorbeeld tijdbalken, venndiagrammen en andere *graphic organizers*. Tabel 3 geeft enkele typerende passages hierover uit de *Kennisbasis*.

**TABEL 1.** Kennisinhouden over teksten, soorten samenhang en niveaus waarop samenhang een rol speelt

Kennisinhoud	Typerende passages uit de <i>Kennisbasis</i> (met kenniselementnummer)
Teksten: mondelinge en schriftelijke taal-uitingen die samenhang vertonen	In de taalwetenschap is 'tekst' een heel algemeen begrip. Het betreft zowel mondeling als schriftelijk taalgebruik. Mondelinge voorbeelden zijn: een interview met een acteur of een toespraak van de minister-president. Schriftelijke voorbeelden zijn een artikel in de krant, een roman of een verhaal in het geschiedenisboek. (6.1.9)
Soorten samenhang	Een mondelinge of een schriftelijke tekst bestaat uit een verzameling samenhangende woorden en zinnen. Die samenhang bestaat uit cognitieve relaties die worden uitgedrukt door bijvoorbeeld voegwoorden, signaalwoorden of verwijswaarden. (1.1.5 = 5.1.10 = 6.1.13)
Referentiële verbanden	Die samenhang bestaat uit cognitieve relaties die worden uitgedrukt door bijvoorbeeld voegwoorden, signaalwoorden of verwijswaarden. De relaties kunnen meer of minder complex zijn. (1.1.15 = 5.1.10 = 6.1.13)
Relationele verbanden	Redeneren: beschrijving waarin een extra denkstap wordt verwoord. Hieronder vallen: chronologisch ordenen; concluderen; middel-doelrelatie of instrumentele relatie leggen; oplossen van een probleem; oorzaak-gevolgrelatie leggen (Als we de deur van de koelkast opendoen, gaat de cavia piepen, want dan wil hij ook eten). (1.1.9)  Voorbeelden van relaties tussen zinnen (oplopend in graad van moeilijkheid) zijn: <ul style="list-style-type: none"> <li>- vraag-antwoordstructuren;</li> <li>- chronologische volgorde (en toen);</li> <li>- voorbeelden;</li> <li>- vergelijkingen (maar);</li> <li>- middel-doelrelaties (want);</li> <li>- voorwaardelijke structuren (als). (1.1.15 = 5.1.10 = 6.1.13)</li> </ul>
Niveaus van samenhang: zin, alinea, tekst	Elke geschreven tekst is op een bepaalde manier opgebouwd of gestructureerd. De meest algemene structuur is die van inleiding - kern - slot. (6.1.4)  De startbekwame leerkracht creëert authentieke leestaken waarin denkrelaties centraal staan, zodat de leerling relaties kan leggen tussen woorden, woordgroepen en zinnen. (1.1.15 = 5.1.10; zie ook 6.1.13)

TABEL 2. Kennisinhouden over tekstsoorten, tekstdoelen en tekststructuren

Kennisinhoud	Typerende passages uit de <i>Kennisbasis</i>
Tekstsoorten	<p>Er zijn verschillende soorten teksten, die met een bepaalde bedoeling geschreven zijn:</p> <p><i>Verhalende teksten:</i> Daarbij gaat het om verzonnen gebeurtenissen of om een persoonlijke weergave van de realiteit. Deze teksten hebben vaak de bedoeling om de lezer te amuseren.</p> <p><i>Informatieve teksten:</i> Daarin beschrijven auteurs de werkelijkheid, zoals in kranten, tijdschriften, studieboeken en encyclopedieën. Ze hebben de bedoeling de lezer informatie te geven en zijn kennis van de werkelijkheid te verrijken.</p> <p><i>Directieve teksten:</i> Daarin wordt beschreven hoe een bepaalde handeling of procedure moet worden uitgevoerd, zoals een recept uit een kookboek of een handleiding. Schrijvers van deze teksten proberen de handelingen van de lezer te sturen door middel van instructies.</p> <p><i>Beschouwende teksten:</i> Daarin doen schrijvers niet alleen verslag van de werkelijkheid, maar geven ze ook hun mening over een gebeurtenis of situatie, zoals in een commentaar of recensie. Ze geven hun kijk op het probleem en proberen die veelal te onderbouwen.</p> <p><i>Argumentatieve teksten:</i> Daarin proberen auteurs de opvattingen van de lezer met argumenten te beïnvloeden. Ze trachten de lezer te overreden, te overtuigen of over te halen om in actie te komen. Voorbeelden van argumentatieve teksten zijn een advertentietekst of een sollicitatiebrief. (5.1.8. en 6.1.10)</p>
Tekstdoelen	<p>De belangrijkste doelstellingen van een tekst zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- informeren: de lezer informatie geven over een bepaald onderwerp;</li> <li>- overtuigen: de lezer overhalen tot een mening;</li> <li>- amuseren: de lezer een bepaalde emotie laten beleven;</li> <li>- instrueren: de lezer aansporen tot het verrichten van een bepaalde handeling (5.1.11, zie ook 1.1.3, 1.1.5 en 7.1.3)</li> </ul>
Tekststructuren	<p>Elke geschreven tekst is op een bepaalde manier opgebouwd of gestructureerd. De meest algemene structuur is die van inleiding – kern – slot. Voorbeelden van meer specifieke tekststructuren zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- stapelstructuur: waarin de tekst bestaat uit min of meer losse onderdelen (telefoonboek, boodschappenlijstje, leerboek van een schoolvak);</li> <li>- verhaalstructuur: waarin personages opeenvolgende gebeurtenissen meemaken;</li> <li>- betoogstructuur: waarin uitspraken ondersteund worden met argumenten. (6.1.4)</li> </ul>
De relatie tussen tekstsoort, -doel en -structuur	<p>Afhankelijk van het onderwerp en van de communicatieve situatie kiest de schrijver een structuur voor zijn tekst. (6.1.4)</p> <p>Leerlingen die weten dat tekstsoorten volgens een bepaalde structuur zijn opgebouwd, profiteren van deze kennis wanneer ze een tekst lezen of zelf schrijven. Bij verhalende teksten wordt bijvoorbeeld in het begin de hoofdpersoon voorgesteld en zijn situatie beschreven. Vervolgens komen het doel van de hoofdpersoon en het plan dat de hoofdpersoon bedenkt om het doel te bereiken aan de orde. Daarna volgt een beschrijving van de handelingen die de hoofdpersoon uitvoert, de problemen die hij tegenkomt en het resultaat dat hij bereikt. Een slotzin rondt het verhaal af. (6.1.11)</p>

**TABEL 3.** Kennisinhouden over de manier waarop tekststructuur expliciet gemaakt kan worden

Kennisinhoud	Typerende passages uit de <i>Kennisbasis</i>
Explicitering met talige middelen	Er bestaan signaalwoorden die verbanden tussen taal en werkelijkheid aanduiden (morgen, tussentijds), die bepaalde redeneringen ondersteunen (belangrijk, daadwerkelijk), die verbanden tussen alinea's aanduiden (desondanks, niettegenstaande), enzovoort. (...) In dit verband worden woorden ook wel verdeeld in inhoudswoorden, zoals zelfstandige naamwoorden en werkwoorden, en functiewoorden, zoals voorzetsels en voegwoorden. De laatste categorie heeft vooral de hier bedoelde signaalfunctie: ze geven immers taal-denkrelaties weer. (2.1.9)
Explicitering met grafische middelen	Een tekst bevat allerlei aanwijzingen die iets zeggen over de inhoud en/of over de structuur, bijvoorbeeld de lay-out, een titel en kopjes en signaalwoorden. (5.1.9)
Schematische weergaven van tekststructuur	Technieken om informatieve teksten en informatiebronnen te interpreteren en te verwerken, zijn onder andere: het onderstrepen van de hoofdzaken en het maken van een samenvatting, een schema of diagram, mindmap, woordveld en woordweb. (5.1.4)  Voordat hij met het feitelijke schrijven begint, kan de schrijver de structuur van zijn tekst op papier zetten in een schema of bouwplan. (6.1.4)

Als markeerders van de inhoud en/of de structuur van een tekst worden de lay-out, een titel, kopjes en signaalwoorden genoemd (5.1.9), waarbij geen expliciet onderscheid gemaakt wordt tussen talige en grafische middelen om tekststructuur te markeren. Wel erkent de *Kennisbasis* het belang van signaalwoorden door hier een apart kenniselement aan te wijden (2.1.9). Dit kenniselement staat echter alleen in het domein Woordenschat en niet bij Begrijpend lezen en Stellen, waar dit toch eveneens een zeer relevant onderdeel is. In de omschrijving van wat een signaalwoord is en wat moet worden verstaan onder inhoudswoorden en functiewoorden ontbreekt het aan een heldere definiëring van begrippen. De verschillende opsommingen zijn bovendien verwarrend. Een signaalwoord kan een voegwoord zijn, en daarmee een functiewoord, maar de categorie signaalwoorden is daar niet toe beperkt (denk bijvoorbeeld aan bijwoorden zoals *daarom*). Daar komt bij dat de genoemde voorbeelden niet altijd goed gekozen zijn. Zo wordt in het kenniselement 'Relaties in teksten' (dat op drie plekken terugkomt: 1.1.15, 5.1.10, 6.1.13) het signaalwoord *maar* genoemd als markeerder van een vergelijking en *want* als markeerder van een middel-doel-

relatie. *Maar* is echter een tegenstellend voegwoord en *want* een redengevend voegwoord. De signaalwoorden *net zoals* en *zodat* zouden hier veel betere voorbeelden zijn.

De suggesties die de *Kennisbasis* doet voor het ondersteunen van tekstbegrip met behulp van visuele middelen, zijn vooral gericht op studievaardigheden (5.1.4) en op het schrijven van teksten (6.1.4). Het domein Begrijpend lezen noemt visualiseren wel specifiek als leesstrategie (5.1.3). Hier is echter niet duidelijk of dit louter gaat om het maken van een mentale voorstelling of dat dit ook het tekenen van bijvoorbeeld een schema kan zijn. Het inzetten van visuele middelen om de structuur van de tekst te doorzien, zoals *graphic organizers*, wordt niet genoemd als mogelijkheid bij de lesinstructie, tijdens het lezen of om tekstbegrip te toetsen.

#### 4.4. Kennis over de rol van tekststructuur in tekstbegrip en -productie

Om doelgericht les te kunnen geven over tekststructuur helpt het om ook te doorgronden op welke manier kennis over tekststruc-

tuur bijdraagt aan het begrijpen en produceren van teksten. Daarvoor is het eerst van belang om te doorgronden wat tekstbegrip inhoudt. In Tabel 4 is een aantal typerende passages opgenomen over deze onderwerpen.

De *Kennisbasis* wijdt een apart kennis-element aan het 'Leesproces' (4.3.3) en aan 'Tekstbegrip' (5.3.4). Hieruit blijkt dat de *Kennisbasis* erkent dat samenhang een mentaal fenomeen is, dat actief door de lezer wordt ge(re)construeerd tijdens het lezen van teksten. De genoemde theoretische modellen geven echter slechts een vrij algemene typing van het leesproces en maken niet duidelijk welke rol tekststructuur speelt in het produceren en begrijpen van teksten. Op ver-

schillende plekken worden ingrediënten genoemd die overeenkomen met de factoren die het Constructie-Integratiemodel noemt. Zo noemt het kenniselement 'Leesstrategieën' (5.1.3) "verbinden: de lezer legt een verband tussen de tekst en zijn eigen kennis en ervaringen" en "afleiden: de lezer interpreteert impliciete informatie" als essentieel voor een goed verlopend leesproces. Daarnaast worden in het kenniselement 'Informatieverwerking' (5.3.2) de begrippen *perceptie* en *cognitie* besproken, waar het bij cognitie vooral gaat om het koppelen van nieuwe kennis aan bestaande kennis. Dat komt in de buurt van het Constructie-Integratiemodel, maar wordt hier niet gekoppeld aan tekstbegrip.

TABEL 4. Kennisinhouden over de relatie tussen tekstbegrip en tekstproductie

Kennisinhoud	Typerende passages uit de <i>Kennisbasis</i>
Tekstbegrip	<p>Bij begrijpend lezen gaat het om het toekennen van betekenis aan geschreven taal. Dat gebeurt in voortdurende wisselwerking met de lezer. Hij koppelt de informatie die hij leest aan de informatie die hij in zijn geheugen beschikbaar heeft. Belangrijke leestheoretische modellen zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de bottom-upvisie: de lezer werkt van beneden naar boven. Van losse woorden naar hele zinnen en de interpretatie van de hele tekst;</li> <li>- de top-downvisie: de lezer leest een tekstdeel en voorspelt wat er na komt;</li> <li>- het interactieve model: de lezer gebruikt voortdurend relevante gegevens van zijn voorkennis, gegevens uit de tekst, wat leidt tot tekstbegrip. (5.3.4, zie ook: 4.3.3)</li> </ul> <p>Voor het begrijpen van een tekst moeten lezer en luisteraar in staat zijn deze relaties [= de voorbeelden in Tabel 1, rij 4] te leggen. Hiervoor moeten zij beschikken over zowel grammaticale als cognitieve vaardigheden. (1.1.15 = 5.1.10 = 6.1.13)</p>
De rol van tekststructuur bij tekstbegrip	<p>De structuur</p> <p>Bij het begrijpen van de tekst speelt de structuur een grote rol. Leerlingen die weten dat tekstsoorten volgens een bepaalde structuur zijn opgebouwd, profiteren van deze kennis wanneer ze een tekst lezen of zelf schrijven. Leerlingen krijgen steeds meer inzicht in de ordening van teksten. (5.1.9, zie ook: 6.1.11)</p> <p>In de didactiek van het strategisch begrijpend lezen spelen signaalwoorden een belangrijke rol. Het blijkt van onschatbare waarde wanneer kinderen bedacht zijn op signaalwoorden in een tekst. Meestal verbetert dat het inzicht in de structuur en dus in het begrip van een tekst. (2.1.9)</p>
De rol van tekststructuur bij tekstproductie	<p>Leerlingen die weten dat tekstsoorten volgens een bepaalde structuur zijn opgebouwd, profiteren van deze kennis wanneer ze een tekst lezen of zelf schrijven. Bij verhalende teksten wordt bijvoorbeeld in het begin de hoofdpersoon voorgesteld en zijn situatie beschreven. Vervolgens komen het doel van de hoofdpersoon en het plan dat de hoofdpersoon bedenkt om het doel te bereiken aan de orde. Daarna volgt een beschrijving van de handelingen die de hoofdpersoon uitvoert, de problemen die hij tegenkomt en het resultaat dat hij bereikt. Een slotzin rondt het verhaal af. (6.1.11)</p>

De *Kennisbasis* benadrukt op een aantal plekken dat tekststructuur een belangrijke factor is voor tekstbegrip; er is bijvoorbeeld aandacht voor het belang van het leggen van verbanden in teksten in het kenniselement ‘Relaties in teksten’ dat op drie plaatsen terugkomt (1.1.15; 5.1.10; 6.1.13) en voor het belang van inzicht in de structuur van teksten voor lezen en schrijven (6.1.11). Ook markeerders van tekststructuur staan genoemd als een relevante factor voor tekstbegrip, in het kenniselement ‘Signaalwoorden’ (2.1.9) en in het kenniselement ‘Tekstkenmerken’ (5.1.9). Daarmee wordt benadrukt *dat* kennis over tekststructuur en over deze markeerders van belang is, maar wordt niet uitgelegd *hoe* ze een rol spelen in tekstbegrip. Bovendien verwijzen vrijwel alle voorbeelden naar relaties op zinsniveau en is er weinig aandacht voor tekststructuur op macroniveau, op het niveau van de tekst dus.

#### 4.5. Spreiding van inhoud over de domeinen

In Tabel 5 is per deelonderwerp zichtbaar in welke domeinen van de *Kennisbasis* hier informatie over is gevonden; andersom wordt ook per domein duidelijk welke deelonderwerpen het bevat. Het domein Spelling is niet in deze tabel opgenomen, omdat hier geen relevante inhoud gevonden zijn.

Tabel 5 maakt duidelijk dat in alle domeinen, met uitzondering van het domein Spelling, theoretische kennis over tekststructuur te vinden is. In de domeinen Begrijpend lezen en Stellen is over ieder deelonderwerp wel iets opgenomen. Ook het domein Mondelinge taalvaardigheid bevat veel informatie over tekststructuur. Vooral thema 2 (met name tekstsoorten en tekstdoelen) en 4 (met name de rol van tekststructuur bij tekstbegrip) komen in vrijwel alle domeinen terug.

Zoals de bespreking van de verschillende thema’s al duidelijk heeft gemaakt, is de spreiding van informatie over de domeinen niet optimaal. Er is geprobeerd samenhang te creëren tussen de verschillende domeinen en kenniselementen door per kenniselement

verwijzingen naar samenhangende kennis-elementen op te nemen. Sommige informatie wordt drie keer letterlijk herhaald (1.1.15; 5.1.10; 6.1.13); andere informatie komt meerdere keren terug, maar dan steeds met iets andere bewoordingen (vergelijk 4.3.3 en 5.3.4). Vaak is informatie versnipperd over verschillende domeinen. Dit geldt bijvoorbeeld voor de informatie over het belang van tekststructuur voor tekstbegrip en het leggen van verbanden in teksten. Bovendien lijkt de keuze voor een bepaald domein niet altijd logisch. Zo beschrijft het kenniselement ‘Cognitieve ontwikkeling en taal’ (2.3.4) hoe de relatie tussen cognitieve ontwikkeling en de taalontwikkeling van kinderen verloopt in het leren begrijpen van relaties in de werkelijkheid en hoe deze worden uitgedrukt in taal. Dit is opgenomen in het domein Woordenschat. De vaardigheid om de opbouw van teksten te doorzien en teksten te structureren wordt benoemd als een van de vier deelcompetenties van de communicatieve competentie (1.3.6). Deze staat echter alleen in het domein Mondelinge taalvaardigheid en niet in de domeinen Begrijpend lezen en Stellen.

## 5. Conclusie en discussie

Van Gelderen (2018) noemt acht componenten waarvan wetenschappelijk is aangetoond dat zij een rol spelen bij de ontwikkeling van de vaardigheid begrijpend lezen: decodeervaardigheid, woordenschat, grammaticale kennis, strategische competentie, metacognitieve kennis, tekststructuur, voorkennis en motivatie. Om deze verschillende componenten te kunnen onderwijzen moeten leerkrachten beschikken over voldoende kennis van deze componenten.

In de analyse die we in dit artikel beschrijven, hebben we laten zien dat de *Kennisbasis Nederlandse taal* helaas op meerdere punten tekortschiet in het licht van inzichten uit de wetenschappelijke literatuur. Ten eerste ontbreekt een aantal essentiële definities en een overkoepelend theoretisch model over tekst-

TABEL 5. Vermelding van inhouden per Kennisbasisdomein

Informatie over	1. Mondelinge taalvaardigheid	2. Woordenschat	3. Beginnende geletterdheid	4. Voortgezet technisch lezen	5. Begrijpend lezen	6. Stellen	7. Jeugdliteratuur	8. Taalbeschouwing
1a. Teksten: mondelinge en schriftelijke taaluitingen die samenhang vertonen	1.1.15				5.1.9 5.1.10	6.1.2 6.1.3 6.1.9 6.1.11 6.1.13		
1b. Soorten samenhang: referentiële en relationele verbanden	1.1.9 1.1.15				5.1.1 5.1.10	6.1.13		
1c. Niveaus van samenhang	1.1.15	2.1.9			5.1.1 5.1.10	6.1.4 6.1.13		
2a. Tekstsoorten	1.1.12			4.1.5	5.1.7 5.1.8	6.1.9 6.1.10	7.1.4	
2b. Tekstdoelen	1.1.3 1.1.5 1.1.8 1.1.9 1.3.5		3.1.4		5.1.2 5.1.11 5.3.3	6.1.2 6.1.9 6.1.11 6.1.12 6.3.2	7.1.3 7.1.4 7.3.2	
2c. Tekststructuren	1.1.15		3.1.3	4.1.6	5.1.9 5.1.10	6.1.1 6.1.3 6.1.4 6.1.11 6.1.13	7.1.6	
2d. Relatie tussen tekstsoort, -doel en tekststructuur	1.1.2 1.1.5				5.1.11	6.1.2 6.1.4 6.3.2 6.3.3		8.3.7
3a. Explicitering met talige middelen	1.1.15	2.1.8 2.1.9			5.1.9 5.1.10	6.1.13		
3b. Explicitering met grafische middelen					5.1.9			
3c. Schematische weergaven van tekststructuur					5.1.3 5.1.4	6.1.4		
4a. Tekstbegrip	1.1.15 1.3.6	2.3.4		4.3.3	5.1.1 5.1.3 5.1.10 5.3.2 5.3.4	6.1.13		
4b. Rol van tekststructuur bij tekstbegrip	1.1.15 1.3.6	2.1.9 2.3.4	3.1.3		5.1.1 5.1.9 5.1.10	6.1.11 6.1.13		8.1.1
4c. Rol van tekststructuur bij tekstproductie	1.3.6	2.3.4				6.1.3 6.1.11		

begrip. Zo maakt de *Kennisbasis* geen expliciet onderscheid tussen referentiële en relationele samenhang en worden de verschillende niveaus waarop samenhang zichtbaar kan zijn onvoldoende geëxpliciteerd. Ook worden begrippen als *signaalwoord* en *functiewoord* niet duidelijk omschreven en ontbreekt het aan een theoretisch model zoals het Constructie-Integratiemodel van Kintsch (1998, 2013) dat verklaart hoe tekstbegrip precies tot stand komt en waarom tekststructuur helpt bij het lezen en schrijven van teksten.

Ten tweede worden meerdere thema's wel aangestipt, maar vervolgens onvoldoende uitgewerkt. Zo is de indeling in tekstsoorten en de koppeling met tekstdoelen duidelijk, maar hier ontbreekt het verband tussen tekstsoort en tekstdoel enerzijds en tekststructuur anderzijds. Ook de inzet van grafische markeerders en van schematische weergaven om tekststructuren te doorgronden wordt vrij beknopt gethematiseerd.

Ten derde staan er onjuiste gegevens in de *Kennisbasis*. Zo worden er onjuiste voorbeelden van voegwoorden bij coherentierelaties genoemd. Bij middel-doelrelaties staat bijvoorbeeld het voegwoord *want*. Dit is echter een redengevend voegwoord. Het voegwoord *zodat* zou hier een duidelijker voorbeeld zijn. Ook de gekozen voorbeelden en namen van tekststructuren, zoals *stapelstructuur* en *be-  
toogstructuur*, lijken tamelijk willekeurig en sluiten niet aan bij de structuren die figureren in de wetenschappelijke literatuur.

Een vierde reden om te stellen dat de *Kennisbasis* tekortschiet, is dat de relevante informatie erg versnipperd gepresenteerd is, wat mede veroorzaakt wordt door de indeling in negen domeinen. Bovendien staan inhouden niet altijd op een logische plek. Het kennis-element 'Signaalwoorden' staat bijvoorbeeld alleen in het domein Woordenschat, waardoor de relevantie van deze inhoud voor Begrijpend lezen en Stellen niet expliciet wordt gemaakt.

Gezien deze bevindingen moeten we concluderen dat de huidige *Kennisbasis* leerkrachten onvoldoende theoretische kennis biedt om effectief les te kunnen geven over tekststructuur. De Nederlandse situatie is

hierin niet uniek. Zo constateren Wijekumar, Beerwinkle, Harris en Graham (2019) op basis van survey-onderzoek onder 280 Amerikaanse basisschoolleerkrachten dat ook de Amerikaanse lerarenopleidingen onvoldoende informatie bieden om leerkrachten zelf *evidence-based* benaderingen te laten toepassen in hun lees- en schrijfonderwijs en dat leerkrachten het idee hebben dat relevante vaardigheden in isolatie worden onderwezen.

Op basis van deze conclusies pleiten we dan ook voor het aanvullen van ontbrekende inhouden in de *Kennisbasis*, voor aanscherping van definities, voor het schrappen van inhouden die niet in lijn zijn met de onderzoeksliteratuur en voor meer samenhang tussen de domeinen. Hiervoor zou een aantal elementen moeten worden toegevoegd dan wel herzien. We doen hiervoor de volgende suggesties:

- Maak een apart kennis-element waarin wordt uitgelegd wat een tekst is en op welke manier en op welke niveaus teksten samenhang vertonen. In dit kennis-element kan dan onderscheid gemaakt worden tussen verschillende coherentierelaties, zoals additieve, temporele, causale en tegenstellingsrelaties (Sanders, Spooren, & Noordman, 1992), en kan benoemd worden dat dit soort relaties de tekst op verschillende niveaus structureren: binnen een zin, op alinea-niveau en op tekst-niveau. De vijf tekststructuren die Meyer (1975) onderscheidt (*beschrijving*, *oorzaak-gevolg*, *chronologie*, *probleem-oplossing* en *vergelijking*) kunnen daarbij genoemd worden als een indeling die bruikbaar is in het basisonderwijs bij het leren lezen en begrijpen van informatieve teksten. Het kennis-element 'Relaties in teksten' kan dan komen te vervallen.
- Leg uit op welke manier de structuur van een tekst samenhangt met het tekstdoel en de tekstsoort.
- Voeg, naast de leestheoretische modellen die nu genoemd worden, een omschrijving van het Constructie-Integratiemodel toe. Dit model helpt om te doorgronden wat tekstbegrip inhoudt en hoe tekstbegrip samenhangt met tekststructuur.



- Leg uit hoe visuele middelen een rol kunnen spelen in het komen tot tekstbegrip op het niveau van het situatiemodel, en geef hier enkele duidelijke voorbeelden.
- Zorg voor een heldere definiëring van begrippen zoals *signaalwoord*, *voegwoord* en *functiewoord*.

De *Kennisbasis* Nederlands is opgedeeld in negen domeinen. Hier is voor gekozen omdat ieder domein een specifieke vakdidactiek kent. In de beschrijving van de herijkte *Kennisbasis* wordt echter sterk het belang benadrukt van een geïntegreerde didactiek waarbij verschillende domeinen van taal in samenhang onderwezen worden (Nuyens-Huisman, Philipsen, & Punt, 2018). Om vanuit dat uitgangspunt taalonderwijs vorm te kunnen geven, moet de aankomende leer-

kracht eerst zelf de verbanden tussen de verschillende domeinen doorzien. Door de *Kennisbasis* te analyseren vanuit het onderwerp tekststructuur zien we dat informatie erg versnipperd is weergegeven en niet altijd op een logische plek staat. Dat maakt het de leerkracht lastig om zelf samenhang aan te brengen tussen de verschillende domeinen. Om een meer samenhangende theoretische basis op te bouwen zou een andere indeling van de *Kennisbasis* wenselijk zijn, bijvoorbeeld met een overkoepelend theoretisch kader dat voor alle of in ieder geval meerdere domeinen relevant is. Het is aan de lerarenopleidingen om vervolgens te zorgen voor een goede koppeling tussen theorie en praktijk, zodat de kennis die aankomend leerkrachten opdoen ook daadwerkelijk bijdraagt aan beter lezen en schrijfonderwijs.

## Noot

1. Dit onderzoek is mede mogelijk gemaakt door een NWO-Promotiebeurs voor leraren, toegekend aan de eerste auteur (023.011.054). We danken de twee reviewers voor hun constructieve feedback.

## Referenties

- 10voordeleraar. (z.j.). *Uitwerking kennisbasis Nederlands*. Den Haag, Nederland: 10 voor de leraar. Opgehaald op 15 februari 2019, van [https://www.10voordeleraar.nl/documents/kennisbases\\_pabo/Uitwerking%20kennisbasis%20Nederlands.pdf](https://www.10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_pabo/Uitwerking%20kennisbasis%20Nederlands.pdf)
- Anderson, V., & Roit, M. (1993). Planning and implementing collaborative strategy instruction for delayed readers in grades 6-10. *The Elementary School Journal*, 94, 121-137.
- Beerwinkle, A.L., Wijekumar, K., Walpole, S., & Aguis, R. (2018). An analysis of the ecological components within a text structure intervention. *Reading and Writing*, 31, 2041-2064.
- Bekwaamheidseisen leraar primair onderwijs (2017). Opgehaald op 26 september 2019 van <https://www.poraad.nl/nieuws-en-achtergronden/nieuwe-bekwaamheidseisen-onderwijspersoneel>.
- Bogaerds-Hazenberg, S., Evers-Vermeul, J., & Bergh., H. van den. (2017). Inhoud en didactiek van begrijpend lezen. *Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs*, 8(12), 21-30.
- Broer, N.A., Aarnoutse, C. A. J., Kieviet, F. K., & Leeuwe, J. F. J. van. (2002). The effect of instructing the structural aspect of texts. *Educational Studies*, 28, 213-238.
- Duke, N.K., Pearson, P.D., Strachan, S.L., & Billma, A.K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S.J. Samuels, & A.E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (4th ed., pp. 54-93). Newark, DE: International Reading Association.

- Fisher, D., & Frey, N. (2012). Close reading in elementary schools. *The Reading Teacher*, 66, 179-188.
- Gelderen, A. van (2018). *Begrijpend lezen: wat is dat? De componenten die een rol spelen bij begrijpend lezen*. Enschede, Nederland: SLO. Opgehaald op 4 januari 2019, van <http://downloads.slo.nl/Repository/begrijpend-lezen-wat-is-dat.pdf>.
- Gelderen, A. van, & Schooten, E. van (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen. Openbare les in duplo*. Presentatie van het Lectoraat Taalverwerving en Taalontwikkeling bij het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam. Rotterdam: Rotterdam University Press van Hogeschool Rotterdam.
- Hebert, M., Bohaty, J.J., Nelson, J.R., & Brown, J. (2016). The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 108, 609-629.
- Hustinx, L., & Karreman, J. (2018). Coherentieanalyse. In J. Karreman & R. van Enschoot (Red.), *Tekstanalyse: methoden en toepassingen* (pp.41-97). Assen, Nederland: Koninklijke Van Gorcum.
- Jones, C.D., Clark, S.K., & Reutzel, D.R. (2016). Teaching text structure: Examining the affordances of children's informational texts. *The Elementary School Journal*, 117, 143-169.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In D.E. Alvermann, N.J. Unrau & R.B. Ruddel (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6e ed., pp. 807-839). Newark, DE: International Reading Association.
- Kirkpatrick, L.C., & Klein, P.D. (2009). Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare-contrast genre. *Learning and Instruction*, 19, 309-321.
- Land, J.F.H. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Stichting Lezen Reeks 13. Delft, Nederland: Eburon.
- Land, J.F.H., Sanders, T.J.M., & Bergh, H.H. van den. (2009). Effectieve tekststructuur voor het vmbo: een corpus-analytisch en experimenteel onderzoek naar tekstbegrip en tekstwaardering van vmbo-leerlingen voor studieteksten. *Pedagogische Studiën*, 85, 76-94.
- Leeuw, B. van der, Israel, T., Pauw, I., & Schaufeli, A. (2009). *Kennisbasis Nederlandse taal voor de lerarenopleiding basisonderwijs*. Den Haag, Nederland: HBO-raad.
- Leutner, D., Leopold, C., & Sumfleth, E. (2009). Cognitive load and science text comprehension: Effects of drawing and mentally imagining text content. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 284-289.
- Meyer, B.J.F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland.
- Meyer, B.J.F. (1987). Following the author's top-level organization: An important skill for reading comprehension. In R.J. Tierney, P.L. Anders & J. Nichols Mitchell (Eds.), *Understanding readers' understanding: Theory and practice* (pp. 59-76). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meyer, B.J.F., & Ray, M.N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4, 127-152.
- Moats, L.C., & Foorman, B.R. (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 23-45.
- National Reading Panel (U.S.), & National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the subgroups*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

- Nuyens-Huisman, S., Philipsen, V., & Punt, E. (2018). Kennisbasis Nederlands. In *Kennisbases en profilering* (pp. 71-93). Den Haag, Nederland: 10voordeleraar, Vereniging voor Hogescholen. Opgehaald op 4 januari 2019, van [https://www.10voordeleraar.nl/documents/kennisbases\\_pabo/kennisbasispabo.pdf](https://www.10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_pabo/kennisbasispabo.pdf).
- Okkinga, M. (2017). *Teaching reading strategies in classrooms. Does it work?* Dissertatie Enschede: Universiteit Twente.
- Pereira, C. & Nicolaas, M. (2019). *Effectief onderwijs in begrijpend lezen. Acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie. Den Haag, Nederland: Algemeen Secretariaat Nederlandse Taalunie*. Opgehaald op 26 september 2019, van [http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Actieplan\\_Effectief%20onderwijs%20in%20begrijpend%20lezen.pdf](http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Actieplan_Effectief%20onderwijs%20in%20begrijpend%20lezen.pdf).
- Pyle, N., Vasquez, A.C., Lignugaris/Kraft, B., Gillam, S.L., Reutzel, D.R., Olszewski, A., et al. (2017). Effects of expository text structure interventions on comprehension: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 52(5), 1-33.
- Ray, M.N., & Meyer, B.J. (2011). Individual differences in children's knowledge of expository text structures: A review of literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4, 67-82.
- Reutzel, D.R., Jones, C.D., Clark, S.K., & Kumar, T. (2016). The Informational Text Structure Survey (ITS2): An exploration of primary grade teachers' sensitivity to text structure in young children's informational texts. *The Journal of Educational Research*, 109, 81-98.
- Sanders, T.J.M. (2001). Structuursignalen in informerende teksten: over leesonderzoek en tekstadviezen. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 23(1), 1-22.
- Sanders, T., & Spooren, W. (2002). Tekst en cognitie. In T.A.J.M. Janssen (red.), *Taal in gebruik: een inleiding in de taalwetenschap* (pp. 111-129). Den Haag, Nederland: SDU.
- Sanders, T.J.M., Spooren, W.P.M.S., & Noordman, L.G.M. (1992). Toward a taxonomy of coherence relations. *Discourse Processes*, 15, 1-35.
- Schuurs, U., & Groot, E. de. (2018). Genreanalyse. In J. Karreman & R. van Enschoot (red.), *Tekstanalyse: methoden en toepassingen* (pp. 41-97). Assen, Nederland: Koninklijke Van Gorcum.
- Silfhout, G. van, Evers-Vermeul, J., & Sanders, T.J.M. (2014). Establishing coherence in schoolbook texts: How connectives and layout affect students' text comprehension. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 3, 1-29.
- Slater, W.H. (1985). Teaching expository text structure with structural organizers. *Journal of Reading*, 28, 712-718.
- Snow, C.E., Griffin, P.E., & Burns, M. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vanhooren, S., Pereira, C., & Bolhuis, M. (2017). Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw. Den Haag, Nederland: Algemeen Secretariaat Nederlandse Taalunie. Opgehaald op 15 februari 2019, van [http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Iedereen\\_taalcompetent.pdf](http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Iedereen_taalcompetent.pdf).
- Vernooy, K. (2012). Het verbeteren van de leesvaardigheid nader bekeken. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 52, 210-223.
- Wijekumar, K.K., Beerwinkle, A.L., Harris, K.R., & Graham, S. (2019). Etiology of teacher knowledge and instructional skills for literacy at the upper elementary grades. *Annals of Dyslexia*, 69, 5-20.
- Williams, J.P., Stafford, K.B., Lauer, K.D., Hall, K.M., & Pollini, S. (2009). Embedding reading comprehension training in content-area instruction. *Journal of Educational Psychology*, 106, 1-20.