

Tekststructuur in de *Kennisbasis Nederlandse taal*: knelpunten en kansen

1. Inleiding

Bij het lezen van een tekst construeren lezers een mentale representatie van die tekst. Dat doen zij op basis van informatie die letterlijk in de tekst staat, maar er worden ook inferenties gemaakt op basis van voorkennis. De structuur van een tekst speelt een belangrijke rol in dit proces. Kennis over de manier waarop een tekst is gestructureerd, vergemakkelijkt de constructie van een coherente, mentale representatie van de tekst (Pyle e.a. 2017). Als een lezer structuurstrategieën beheerst, onthoudt hij meer van de tekst en heeft hij een beter tekstbegrip (Hebert e.a. 2016). Ook bij het schrijven van teksten speelt kennis over tekststructuur een rol. Deze kennis helpt om een tekst goed op te bouwen (Kirkpatrick & Klein 2009).

Er zijn veel studies die laten zien dat het ook bij leerlingen in de basisschoolleeftijd helpt om kennis bij te brengen over de structuur van teksten. Dat draagt bij aan dieper tekstbegrip en helpt hen om complexe teksten te doorgronden (Hebert e.a. 2016;

Meyer & Ray 2011; Pyle e.a. 2017; Ray & Meyer 2011). We zien in het lees- en schrijfonderwijs op de basisscholen in Nederland echter weinig aandacht voor tekststructuur.

2. Analyse van de *Kennisbasis*

Om meer aandacht te krijgen voor tekststructuur in het taalonderwijs op de basisschool zijn geschikte leermaterialen nodig, maar is het zeker ook van groot belang dat leerkrachten zelf voldoende kennis hebben over tekststructuur. De lerarenopleidingen voor basisonderwijs kunnen hier een belangrijke rol in spelen. We doen in deze presentatie verslag van een analyse van de *Kennisbasis Nederlandse taal*, een landelijk curriculum voor de lerarenopleidingen, en daarmee een belangrijk document (van der Leeuw e.a. 2009). De theoretische inhouden van de *Kennisbasis* worden landelijk getoetst en moeten dus door alle aankomende leerkrachten gekend worden.

Het analyseren van de theorie die deze *Kennisbasis* biedt over tekststructuur is een relevante eerste stap om tot aanbevelingen te komen rondom professionalisering op het gebied van tekststructuuronderwijs. We hebben hierbij gebruikgemaakt van het document *Uitwerking kennisbasis Nederlands* dat na de herijking van de *Kennisbasis Nederlands* is gepubliceerd door 10voordeleraar. De inhoud ervan is leidend vanaf het studiejaar 2018-2019. De *Kennisbasis Nederlands* is onderverdeeld in negen domeinen: ‘Mondelinge taalvaardigheid’, ‘Woordenschat’, ‘Beginnende geletterdheid’, ‘Voortgezet technisch lezen’, ‘Begrijpend lezen’, ‘Stellen’, ‘Jeugdliteratuur’, ‘Taalbeschouwing’ en ‘Spelling’. Binnen ieder domein wordt een onderscheid gemaakt tussen kenniscomponenten en didactische componenten. Onze analyse was gericht op de kenniscomponenten die de theoretische achtergronden bij een domein bevatten.

In de analyse zijn we uitgegaan van een theoretisch kader op basis van onderzoeksliteratuur waarbij twee vragen centraal stonden:

1. Wat is tekststructuur?
2. Wat is de relatie tussen tekststructuur en tekstbegrip?

Op basis van dit theoretisch kader hebben we een lijst opgesteld van inhouden die de *Kennisbasis* zou moeten bevatten over tekststructuur. Per item op het lijstje hebben we gekeken wat erover in de *Kennisbasis* is opgenomen, of de informatie volledig en correct is en hoe de samenhang tussen de verschillende domeinen is.

3. Knelpunten

De conclusie van onze analyse is dat de theorie zoals die nu is omschreven in de *Kennisbasis* onvoldoende basis biedt om als beginnende leerkracht les te kunnen geven over tekststructuur. Belangrijke begrippen ontbreken of zijn niet helder gedefinieerd, en sommige voorbeelden die gegeven worden, zijn zelfs incorrect. De *Kennisbasis* geeft bijvoorbeeld geen goed inzicht in wat tekststructuur precies is, het onderscheid tussen referentiële en relationele verbanden in een tekst wordt niet gemaakt en ook de verschillende niveaus waarop samenhang zichtbaar kan zijn, worden niet geëxpliciteerd. Begrippen als ‘signaalwoord’ en ‘functiewoord’ worden niet duidelijk omschreven en afgebakend. Voorbeelden van voegwoorden bij coherentierelaties kloppen niet. Zo wordt het signaalwoord *maar* genoemd als een markering van een vergelijking en *want* als een markering van een middel-doelrelatie. De signaalwoorden *net zoals* en *zodat* zouden hier veel betere voorbeelden zijn.

Verder ontbreekt het vooral aan een leestheoretisch model dat aankomende leerkrachten helpt om te begrijpen hoe tekstbegrip tot stand komt. De drie leestheoretische modellen die genoemd worden (‘*bottom-up*visie’, ‘*top-down*visie’ en ‘het interactieve model’) geven slechts een vrij algemene typering van het leesproces. Het toevoegen van een theoretisch model zoals het constructie-integratiemodel van Kintsch (1998; 2013) zou hier een meerwaarde hebben. Bovendien is de gegeven informatie erg versnipperd over de verschillende domeinen, wat het niet vergemakkelijkt om bepaalde inhouden in samenhang te zien. Inhouden staan ook niet altijd op de meest logische plek. Zo wordt bijvoorbeeld het belang van signaalwoorden voor tekstbegrip wel benadrukt, maar het kenniselement ‘signaalwoorden’ is alleen opgenomen in het domein ‘Woordenschat’ en niet bij ‘Begrijpend lezen’ en ‘Stellen’.

4. Kansen

In de inleiding op de herijkte *Kennisbasis* wordt het belang benadrukt van een geïntegreerde didactiek waarbij verschillende domeinen van taal in samenhang onderwezen worden (Nuyens-Huisman, Philipsen & Punt 2018). In onze analyse vonden we vooral inhouden over tekststructuur in de domeinen ‘Begrijpend lezen’ en ‘Stellen’, maar ook in alle andere domeinen, met uitzondering van het domein ‘Spelling’. Dat inhouden over tekststructuur in vrijwel alle domeinen van de *Kennisbasis* terugkomen is niet verwonderlijk. Tekststructuur speelt immers een rol in zowel schriftelijke als mondelinge taal, en biedt dan ook een goed uitgangspunt om aankomende leerkrachten te laten zien hoe spreken en luisteren, lezen en schrijven met elkaar samenhangen.

Daarnaast biedt onderwijs over tekststructuur veel kansen om taalonderwijs te verbinden met andere vakken. Het leren doorgronden van verbanden in teksten hangt sterk samen met inhoudsleren. Denk aan veelvoorkomende tekststructuren als ‘chronologie’

of ‘oorzaak-gevolg’. Dergelijke denkrelaties spelen ook een rol in het leren begrijpen van concepten binnen de wereldoriënterende vakken. Deze vakken bieden bovendien ruimte voor betekenisvolle lees- en schrijftaken. In het project waar deze deelstudie onderdeel van is, onderzoeken we mogelijkheden om tekststructuuronderwijs te verbinden met natuur- en techniekonderwijs. We ontwerpen enkele lessenseries voor het basisonderwijs waarin tekststructuuronderwijs en onderwijs in natuur en techniek geïntegreerd worden aangeboden en waarin zowel ruimte is voor lees- en schrijftaken als voor *hands-on*-activiteiten.

5. Tot slot

Met de analyse van de *Kennisbasis Nederlandse taal* hebben we een eerste stap gezet in het werken aan professionalisering van leerkrachten op het gebied van tekststructuuronderwijs. De inhoud van de *Kennisbasis* geven een indicatie van wat leerkrachten minimaal moeten weten, maar daarmee is nog niets gezegd over het onderwijs dat hierover op lerarenopleidingen wordt gegeven. In de komende tijd willen we graag met Pabodocenten in gesprek over de manier waarop ze in de opleiding aandacht besteden aan tekststructuur. Graag komen we hierover in contact met vakgroepen Nederlands van verschillende Pabo's in Nederland. Ook zijn we benieuwd naar de situatie in Vlaanderen. Is in Vlaanderen sprake van een landelijk curriculum? In hoeverre en op welke manier krijgt tekststructuur daar aandacht in de lerarenopleiding en in het lager onderwijs? Tijdens de workshop is er ruimte om hierover van gedachten te wisselen.

Referenties

- Hebert, M., J. Bohaty, J. Nelson & J. Brown (2016). “The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis”. In: *Journal of Educational Psychology*, 108 (5), p. 609-629.
- 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. Alvermann, N. Unrau & R. Ruddel (eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association, p. 807-839.
- Kirkpatrick, L. & P. Klein (2000). “Planning text structure as a way to improve students’ writing from sources in the compare-contrast genre”. In: *Learning and Instruction*, 19 (4), p. 309-321.
- Leeuw, B. van der, T. Israel, I. Pauw & A. Schaufeli (2009). *Kennisbasis Nederlandse taal voor de lerarenopleiding basisonderwijs*. Den Haag, Nederland: HBO-raad.

- Meyer, B. & M. Ray (2011). "Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text". In: *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4 (1), p. 127-152.
- Nuyens-Huisman, S., V. Philipsen & E. Punt (2018). 'Kennisbasis Nederlands'. In: 10voordeleraar. *Kennisbases en profilering*. Den Haag: Vereniging Hogescholen. Online raadpleegbaar op: https://www.10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_pabo/kennisbasispabo.pdf.
- Pyle, N., A. Vasquez, B. Lignugaris/Kraft & S. Laing Gillam (2017). "Effects of expository text structure interventions on comprehension: A meta analysis". In: *Reading Research Quarterly*, 52 (5), p. 1-33.
- Ray, M. & B. Meyer (2011). "Individual differences in children's knowledge of expository text structures: A review of literature". In: *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4 (1), p. 67-82.