

# *Tekststructuur* in lesmethodes Nederlands

Een corpusonderzoek naar theorie en didactiek voor havo-bovenbouw

Bachelor eindwerkstuk

Door: Elise Ulderink  
Studentnummer: 4025318  
Begeleider: Dr. Jacqueline Evers-Vermeul  
Tweede beoordelaar: Dr. Pim Mak

8 april 2015  
Faculteit Geesteswetenschappen  
Nederlandse Taal en Cultuur  
Universiteit Utrecht

# Tekststructuur in lesmethodes Nederlands

Een corpusonderzoek naar theorie en didactiek voor havo-bovenbouw

---

## Samenvatting

*De internationale literatuur bespreekt regelmatig onderzoek naar tekststructuur. Daarin worden vaak aanbevelingen gegeven over het onderwijs over tekststructuur. Het is echter niet duidelijk hoe de lesmethodes van het schoolvak Nederlands omgaan met deze thematiek. Dit corpusonderzoek bestaat uit twee delen: enerzijds het vergelijken van de theorie in drie lesmethodes, anderzijds het vergelijken van de didactiek. Deze vergelijking is gebaseerd op zeven aspecten die vallen onder de koepelterm 'tekststructuur'. Daarnaast is voor twee aspecten, 'signaalwoorden' en 'structuurmodellen', gekeken in hoeverre de aanbevelingen die zijn gedaan in de internationale literatuur toegepast worden in drie lesmethodes van het schoolvak Nederlands: Nieuw Nederlands, Op Niveau en Talent. Uit alle vergelijkingen bleek dat Op Niveau en Talent het meest overeenkomen. In beide lesmethodes volgden veel opdrachten, in zowel Lezen als Schrijven, zodat er veel geoefend kon worden met de zojuist geleerde theorie. Met Schrijven werd regelmatig een koppeling gemaakt door Op Niveau en Talent. Met de vaardigheid Argumenteren werd door alle lesmethodes nauwelijks een koppeling gemaakt. Nieuw Nederlands had weinig opdrachten en maakte nauwelijks koppelingen tussen vaardigheden. De didactiek is in dit opzicht niet effectief, aangezien vanuit de internationale literatuur aanbevolen werd om koppelingen te maken tussen vaardigheden. Het expliciet aangeven wat het nut is van kennis over een bepaald aspect van tekststructuur werd bijna niet gedaan. Ook in dit opzicht is de didactiek niet effectief, aangezien vanuit de internationale literatuur aanbevolen werd om expliciet het nut van kennis over aspecten van tekststructuur te benoemen. Uit de vergelijking met de aanbevelingen uit de internationale literatuur bleek dat Op Niveau de meeste overeenkomsten had en Nieuw Nederlands de minste.*

## 1. Theoretisch kader

---

Voor sommige mensen is het lezen van boeken een hobby, terwijl anderen daar heel anders over denken. Over het algemeen kan gesteld worden dat vmbo-leerlingen niet positief zijn over het lezen van boeken; het wordt gezien als een saaie bezigheid. Slechts een derde van de vmbo-leerlingen leest boeken in hun vrije tijd (Land, 2009). Daarnaast blijkt dat veel middelbare scholieren moeilijkheden ondervinden met lezen: 17,7 procent van de middelbare scholieren is laaggeletterd, volgens OECD (2010, geciteerd in Van Silfhout, 2014). Uit het Onderwijsverslag 2006/2007 van de Inspectie van het Onderwijs blijkt dat van de vijftienjarigen 5 procent als analfabeet kan worden beschouwd. Nog eens 10 procent kan niet goed genoeg lezen om volwaardig te participeren in de samenleving. Daarnaast blijkt dat een kwart van de leerlingen van het vmbo in het eerste jaar de lesboeken, die voor hen bestemd zijn, niet zelfstandig kan lezen (Inspectie van het Onderwijs, 2008). Uit deze onderzoeken kan geconcludeerd worden dat leerlingen van de middelbare school veel problemen ondervinden met het lezen van zowel leesboeken als lesboeken.

Een belangrijk onderdeel van lezen is tekstbegrip. Begrip ontstaat wanneer de elementen uit de tekst en hun onderlinge samenhang een plaats hebben gekregen binnen de kennis die in de representatie van de lezer al aanwezig was (Land, Sanders, & Van den Bergh, 2008). Lezers maken dus een mentale voorstelling van de tekstuele informatie. Het maken van een dergelijke tekstrepresentatie hangt onder andere af van bepaalde kenmerken van de tekst. Vooral structuurkenmerken zijn belangrijk, omdat de structuur in een tekst voor een groot deel bepaalt hoe de tekstrepresentatie opgebouwd wordt (Land et al., 2008). De structuur van een tekst is het geheel aan ideeën in een tekst en de relatie tussen deze ideeën (Akhondi, Malayeri, & Samad, 2011). Naar de structuur van teksten is internationaal veel onderzoek gedaan. Een selectie van opvattingen en resultaten uit de internationale literatuur over tekststructuur wordt hieronder beschreven.

De onderzoekers Meyer, Brandt en Bluth (1980, geciteerd in Richgels, McGee, Lomax, & Sheard, 1987) suggereren dat de lezers die zich bewust zijn van tekststructuur een meer effectieve leesstrategie gaan gebruiken, dan lezers die zich daarvan niet bewust zijn. Lezers zouden deze tekststructuur gebruiken om tekstuele ideeën op te halen. Volgens deze theorie zoeken deze lezers in de tekst naar relaties die grote 'brokken' informatie koppelen, zodat het een samenhangend geheel wordt. Dit wordt de structuurstrategie genoemd.

Kintsch's *theory of comprehension* (Kintsch, 1998) beschrijft het effect van structuur op het onthouden en identificatie van belangrijke informatie in een tekst. De ordening van woorden en zinnen helpt lezers de informatie te selecteren die het geheel van de tekst representeert. De ordening van woorden organiseert ook de informatie tot een coherente, mentale representatie. Als laatste zorgt deze ordening van woorden en zinnen ook voor integratie van de tekstuele informatie met voorkennis. Bij studenten verbeteren de vaardigheden op het gebied van begrijpend lezen als zij kennis van tekststructuur verwerven en deze op een juiste manier toepassen (Akhondi et al., 2011). Als leerlingen rond de 11 jaar gebruik maken van tekststructuur om op te schrijven wat zij gelezen hebben in de tekst, kunnen zij zich beter herinneren wat zij gelezen hebben dan leerlingen die niet de structuur van de tekst gebruiken (Taylor, 1985).

Meyer, Brandt en Bluth (1980, geciteerd in Richgels et al., 1987) geven aan dat het meer waarschijnlijk is dat lezers een structuurstrategie gebruiken tijdens het lezen wanneer zij zich bewust zijn van tekststructuur. Lezers die zich niet bewust zijn van tekststructuur zouden niet zo'n structuurstrategie gebruiken. Deze resultaten, gevonden door Meyer, Brandt en Bluth, wijzen aan dat er een link is tussen kennis van tekststructuur enerzijds en de structurering en herinnering anderzijds.

De conclusie dat het belangrijk is om kennis van 'tekststructuur' te hebben is aannemelijk, als deze gebaseerd is op bovenstaande gedachtes en onderzoeken over tekststructuur.

In de zelf aangebrachte selectie van internationale literatuur wordt gesproken over tekststructuur, maar dat is een ruim begrip. Om een beter beeld te krijgen van wat 'tekststructuur' precies inhoudt, zijn twee aspecten die onder 'tekststructuur' vallen nader bekeken: *structuurmodellen* en *signaalwoorden*.

De volgende vijf structuurmodellen kunnen worden onderscheiden:

- Beschrijving
- Ordening
- Oorzaak/gevolg
- Vergelijking/contrast
- Probleem/oplossing

Als tweede wordt regelmatig over signaalwoorden gesproken, die de verbanden van de structuurmodellen expliciet maken.

### 1.1 Vijf structuurmodellen

In de selectie van internationale literatuur wordt regelmatig gesproken over vijf structuurmodellen. Allereerst wordt gesproken over de *beschrijving*. Hierbij beschrijft de auteur een onderwerp. Ten tweede komt de *ordering* aan bod: de auteur gebruikt nummers of chronologie om items te ordenen. Als derde wordt *vergelijking/contrast* genoemd. Hierbij vergelijkt en contrasteert de auteur twee of meer gelijke gebeurtenissen, onderwerpen of objecten. Als vierde wordt over *oorzaak/gevolg* gesproken: de auteur beschrijft een of meer oorzaken en beschrijft daarna de daaropvolgende effecten. Als laatste wordt *probleem/oplossing* genoemd: de auteur stelt een probleem of vraag en geeft vervolgens het antwoord hierop (Meyer, 1985).

### 1.2 Signaalwoorden

'Signalen' in een tekst, waaronder signaalwoorden, zijn tekstuele hulpmiddelen die aspecten van de inhoud of de structuur van een tekst expliciet maken naar de lezers toe, zonder iets toe te voegen aan de inhoud van de tekst (Lorch, 1989). Deze signaalwoorden geven tekstverbanden aan. Verschillende woorden, zinnen en uitdrukkingen kunnen gebruikt worden om de aandacht te sturen naar de belangrijke inhoud in een tekst. Lorch (1989) geeft als voorbeeld dat een auteur de functie van bepaalde beweringen of paragrafen expliciet kan maken, met uitdrukkingen als "Samenvattend", of "Concluderend kan er gezegd worden dat...". Van signaalwoorden zoals deze wordt verwacht dat ze het geheugen helpen met het begrijpen van de specifieke inhoud die deze signaalwoorden benadrukken. Lorch en Lorch (1986, geciteerd in Lorch, 1989) ondervinden dat de aanwezigheid van een signaalwoord dat aangeeft dat er een samenvatting volgt, ervoor zorgt dat lezers die inhoud van de tekst langzamer gaan lezen dan dat ze anders zouden doen (geciteerd in Lorch, 1989). Signaalwoorden helpen lezers met de constructie van een samenhangende mentale representatie. Meyer, Brandt en Bluth (1980, geciteerd in Meyer, Ray, & Middlemiss, 2012) vonden dat lezers die een hoge leesvaardigheid hadden, maar lage begripsvaardigheden, profiteerden van de aanwezige signaalwoorden. Ook Naumann et al. (2007) en Meyer (2012) vonden dat signaalwoorden alleen effect hadden op de zwakkere lezers van 9 tot 14 jaar en rond 25 jaar; zij produceerden essays waarbij de informatie van hogere kwaliteit was. Rossi (1990) vond juist dat zowel lezers (rond 10 jaar oud) met sterke als met zwakke leesvaardigheden betere samenvattingen maakten als zij gebruik maakten van signaalwoorden in hun samenvattingen.

### 1.3 Onderwijs vijf structuurmodellen en signaalwoorden

Hierboven staan de definities en effecten van structuurmodellen en signaalwoorden beschreven, maar in de selectie van de internationale literatuur worden ook voor experimenten gebruikte opdrachten genoemd en worden adviezen gegeven met betrekking tot het onderwijs hierin. De onderstaande aanbevelingen met betrekking tot het onderwijs in structuurmodellen en signaalwoorden zijn tot stand gekomen in eerdere interventiestudies over tekststructuur:

1. Het introduceren van de signaalwoorden/structuurmodellen, aan de hand van voorbeelden in teksten;
2. De signaalwoorden/structuurmodellen moeten herkend worden in een tekst;
3. Leerlingen moeten een paragraaf schrijven met signaalwoorden/structuurmodellen erin;
4. Er moet een schema met signaalwoorden/structuurmodellen als voorbeeld zijn;

5. Er moet zelf een schema met signaalwoorden/structuurmodellen gemaakt worden;
6. Het is effectief om met signaalwoorden/structuurmodellen een koppeling met andere vaardigheden te maken.

Voor specifiek signaalwoorden is deze aanbeveling beschreven:

7. In twee zinnen die los van elkaar staan moet een signaalwoord ingevuld worden die het verband aangeeft.

Voor specifiek structuurmodellen is de volgende aanbeveling beschreven:

8. Er moeten schrijfplannen gemaakt worden, zodat de studenten reflecteren op hun eigen denkproces.

Aanbevelingen 1 tot en met 3 worden in meerdere artikelen beschreven. Tompkins (1998, geciteerd in Akhondi et al., 2011) beschrijft deze drie aanbevelingen om structuurmodellen en signaalwoorden te onderwijzen als drie stappen. Deze stappen kunnen gezien worden vanuit het oogpunt van een docent, maar ook vanuit de lesmethodes, aangezien lesmethodes ook theorie uitleggen en/of verduidelijken. Bij stap 1 is de introductie van de structuurmodellen en de signaalwoorden van belang. Er moeten voorbeelden zijn, waarin de signaalwoorden en elk van deze structuurmodellen geïdentificeerd worden. Bij stap 2 moet de mogelijkheid er zijn om de tekststructuur te analyseren in informatieve teksten. Hier leren studenten de signaalwoorden die elk structuurmodel identificeert. Bij deze stap wordt door Akhondi et al. (2011) aanbevolen om leerlingen signaalwoorden te laten onderstrepen/noteren. Bij stap 3 moeten de studenten uitgenodigd worden om paragrafen te schrijven, waarin elk structuurmodel, met bijbehorende signaalwoorden, moet worden gebruikt. Richgels et al. (1987) lieten in hun onderzoek de participanten ook paragrafen schrijven aan de hand van structuurmodellen.

Volgens Akhondi et al. (2011) is het belangrijk om de structuurmodellen uitgebreid te behandelen en niet door elkaar te halen. Daarbij is het belangrijk dat korte teksten als voorbeeld worden gebruikt. Zo kunnen er veel tekstjes worden behandeld, waardoor er veel voorbeelden zijn. Akhondi et al. (2011) vullen de drie stappen van Tompkins aan. Na deze drie stappen/aanbevelingen, is een volgende stap om met schema's te werken (aanbevelingen 4 en 5). Deze schema's worden ook gebruikt door Richgels et al. (1987) en Williams et al. (2014). Een al ingevuld schema moet dienen als voorbeeld. Dit zal studenten helpen om een beter beeld te krijgen van hiërarchie en van verbanden tussen paragrafen. Deze schema's helpen studenten ook om de andere ideeën onder de hoofdideeën te scharen en om details hun plek te geven onder deze andere ideeën. Daarna is het belangrijk dat studenten hun eigen schema met signaalwoorden en structuurmodellen kunnen invullen. Aan het eind zullen de studenten dan in staat zijn om zelf ideeën uit teksten te kunnen halen en daarbij de hiërarchie van de tekst vast te kunnen stellen.

Williams et al. (2014) hebben naast deze schema's ook andere opdrachten gebruikt. Het onderzoek van Williams et al. (2014) is uitgevoerd met leerlingen uit groep 4. Een opdracht was het onderstrepen van de oorzaak/gevolg-relatie. Daarnaast was er een opdracht waarbij twee plaatjes getoond werden. De leerlingen moesten aangeven wat de relatie was tussen deze twee plaatjes (Bijvoorbeeld: [Plaatje] Het glas is gebroken, omdat [Plaatje] de man het glas heeft laten vallen). Als laatste gebruikten zij twee zinnen, die werden voorgelezen aan de leerlingen of door de leerlingen zelf gelezen. Ook hierbij moesten de leerlingen de relatie aangeven tussen deze twee zinnen – vergelijkbaar met hiervoor genoemd voorbeeld (aanbeveling 7).

Aanbeveling 8 is gebaseerd op de studie van El-hindi (1997). Hierin werd gebruik gemaakt van drie fases: plannen (vóór het proces), de uitwerking (tijdens het proces) en evaluatie (na het proces). Tijdens de instructie werden leerlingen strategieën aangeleerd die correspondeerden met elk van deze drie fases. Ondertussen moesten de leerlingen zich steeds afvragen waarom zij bepaalde keuzes maakten tijdens het schrijfproces. Dit werd een

reading log genoemd: de studenten gebruikten deze reading logs om hun eigen denkproces te reflecteren, als zij bezig waren met een lees- en schrijftaak.

Uit veel artikelen en de hierboven genoemde theorie blijkt dat het gebruiken van signaalwoorden en tekststructuur een positief effect oplevert (Akhondi et al., 2011; El-Hindi, 1997; Meyer et al., 2012; Richgels et al., 1987; Williams et al., 2014). Taylor (1985) vond echter dat de lessen in lees- en schrijfvaardigheid niet zorgden voor kwalitatief betere samenvattingen bij de leerlingen. Taylor beschrijft dat dit effect is ontstaan doordat er slechts vijf lessen in lees- en schrijfvaardigheid waren. Dit aantal lessen zou waarschijnlijk te klein zijn om verandering op te merken bij de leerlingen. Toch levert vrijwel elk hierboven behandeld onderzoek positieve resultaten op. Akhondi et al. (2011) geven aan dat bij verwerving en de juiste toepassing van tekststructuur de vaardigheden van begrijpend lezen verbeteren. Williams et al. (2014) geven aan dat tekststructuur helpt om de tekst te ordenen en de informatie tot een coherente representatie te maken. Aangezien uit het onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2010) blijkt dat leerlingen van de middelbare school veel problemen ondervinden met lezen en dat er te weinig aandacht aan schrijven wordt besteed, is het dus een goede zaak om leerlingen deze theorie aan te leren, zodat zij dit op een juiste wijze kunnen toepassen in hun lezen en schrijven. Taylor (1985) heeft het verband aangetoond tussen lezen en schrijven enerzijds en tekststructuur anderzijds: als leerlingen (rond de 11 jaar) gebruik maken van tekststructuur om op te schrijven wat zij gelezen hebben in de tekst, kunnen zij zich beter herinneren wat zij gelezen hebben dan leerlingen die niet de structuur van de tekst gebruiken. Op bovenstaande beweringen is aanbeveling 6 gebaseerd: het is effectief om bij de theorie en opdrachten over signaalwoorden en structuurmodellen een koppeling met andere vaardigheden te maken.

De conclusie dat het belangrijk is om kennis van ‘tekststructuur’ te hebben is gesteld en gebaseerd op bovenstaande theorie. Zoals beschreven bleek uit het onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2008) dat leerlingen van de middelbare school in Nederland veel problemen met lezen (kunnen) ondervinden. Het blijkt dat tekststructuur bijdragen aan betere leesvaardigheid, dus zou het onderwijzen van tekststructuur een positief effect kunnen opleveren. Hoe het onderwijs van tekststructuur in Nederland georganiseerd is, is echter weinig over bekend. Daardoor weet men nu niet wat goed gaat en wat nog verbeterd kan worden. Een manier om dit in beeld te krijgen, is het kijken naar de lesmethodes van het schoolvak Nederlands. Deze lesmethodes verschaffen theorie en opdrachten. In de lesmethodes van het schoolvak Nederlands wordt ook tekststructuur behandeld. ‘Tekststructuur’ is een vrij ruim begrip en een overkoepelende term. In de lesmethodes van het schoolvak Nederlands worden verschillende aspecten onder tekststructuur verstaan. De lesmethode Talent beschrijft een zevental aspecten op een overzichtelijke wijze. Deze worden nader beschreven in 2.2 *Procedure*.

In de internationale literatuur wordt aangegeven welke manieren van theorieonderwijs en –verwerking van structuurmodellen en signaalwoorden een positief effect hebben. Daarin zijn aanbevelingen gedaan voor het onderwijs in de signaalwoorden en structuurmodellen. Het is interessant om te kijken in hoeverre deze aanbevelingen aanwezig zijn in de lesmethodes van het schoolvak Nederlands. Het is daarbij ook interessant om op de didactiek te letten en daarmee de koppeling tussen de theorie over deze structuurmodellen en signaalwoorden met de bijbehorende opdrachten te zien. Op welke manier wordt de verwerking van de theorie gerealiseerd? Het is goed om te weten op welke manier de aangeleerde theorie tot praktijk verwerkt wordt. Daarbij is niet alleen de koppeling tussen de opdrachten die direct betrekking hebben op de theorie interessant, maar ook de koppeling tussen de geleerde theorie over de structuurmodellen en signaalwoorden, en de opdrachten van andere vaardigheden; schrijven en argumenteren. Bovenstaande redeneerlijn kan samengevoegd worden in drie vragen, die elkaar ondersteunen en de leidraad vormen van dit corpusonderzoek:

*Welke theorie over tekststructuur komt aan bod in de lesmethodes van het schoolvak Nederlands?*

*Welke didactieken over tekststructuur worden gehanteerd in de lesmethodes van het schoolvak Nederlands?*

Na deze twee vragen wordt (als evaluatie) de volgende hoofdvraag gehanteerd:

*In hoeverre zijn deze didactieken effectief volgens eerdere interventiestudies?*

## 2. Methode

---

### 2.1 Materiaal

Dit onderzoek is een corpusonderzoek naar drie lesmethodes van het schoolvak Nederlands. Vanwege de haalbaarheid van het onderzoek zijn de drie meest gebruikte lesmethodes onderzocht, van havo 4/5: Nieuw Nederlands (Noordhoff, 2007), Op Niveau (ThiemeMeulenhoff, 2011a, 2011b) en Talent (Malmberg, 2008a, 2008b).

### 2.2 Procedure

Dit corpusonderzoek bestaat uit twee delen. In het eerste deel is gekeken naar de inhoud van de lesmethodes van het schoolvak Nederlands. Daarin is eerst een vergelijking gemaakt tussen de lesmethodes. Niet alleen in de internationale literatuur, maar ook in de lesmethodes staan onder andere structuurmodellen en signaalwoorden beschreven. Er staan echter meer aspecten van de overkoepelende term 'tekststructuur' beschreven, namelijk zeven in totaal (zoals beschreven in Talent):

1. Tekstdoelen
2. Tekstsoorten
3. Tekstvormen
4. Alinea's
5. Hoofdgedachte, deelonderwerpen en functies van tekstdelen
6. Tekstverbanden en signaalwoorden
7. Structuurmodellen

Voor de haalbaarheid van het onderzoek naar tekststructuur in de internationale literatuur, is ervoor gekozen om alleen de signaalwoorden en structuurmodellen nader te bekijken. Om ook een goed beeld te krijgen van de overeenkomsten tussen de lesmethodes onderling, is er echter naar meer aspecten van tekststructuur gekeken. Bovenstaande zeven aspecten vallen in de lesmethodes onder tekststructuur en met zeven aspecten wordt de vergelijking tussen de lesmethodes completer dan wanneer deze alleen gebaseerd zijn op de aspecten zes en zeven.

Per aspect is een vergelijking gemaakt, waarbij is gekeken in hoeverre de theorie in de lesmethodes overeenkomt. Daarnaast is gekeken naar de didactiek in de lesmethodes van het schoolvak Nederlands. Deze vergelijking is gebaseerd op drie punten. Ten eerste is gekeken naar de hoeveelheid bijbehorende opdrachten, aangezien het belangrijk is om met de nieuw geleerde theorie te kunnen oefenen. Vervolgens is gekeken of het nut van kennis over de aspecten van tekststructuur is genoemd. Meyer, Brandt en Bluth (1980, geciteerd in Richgels et al., 1987) gaven immers aan dat de lezers die zich bewust zijn van tekststructuur

een meer effectieve leesstrategie gaan gebruiken. Bewustzijn creëert men door het expliciet noemen van, in dit geval, het nut om kennis te hebben van de zeven aspecten van tekststructuur. Daarna is gekeken naar de transfer: de koppeling naar andere vaardigheden. Taylor (1985) heeft immers aangetoond het verband aan tussen lezen en schrijven enerzijds en tekststructuur anderzijds: als leerlingen (rond de 11 jaar) gebruik maken van tekststructuur om op te schrijven wat zij gelezen hebben in de tekst, kunnen zij zich beter herinneren wat zij gelezen hadden dan leerlingen die niet de structuur van de tekst gebruiken. In dit corpusonderzoek is gekozen voor de vaardigheden Argumenteren en Schrijven. Bij het onderzoeken van de koppeling met Argumenteren en Schrijven is gelet op de aanwezigheid van de aspecten in de theorie en opdrachten en is gelet op het aantal bijbehorende opdrachten.

Bij aspect 6 en 7, structuurmodellen en signaalwoorden, is een extra vergelijking gemaakt. Bij deze twee aspecten is gekeken in hoeverre de genoemde aanbevelingen terug te vinden zijn in de theorie en opdrachten over de aspecten van tekststructuur in Lezen, Argumenteren en Schrijven. Bij deze vergelijking is gekeken naar drie vaardigheden, aangezien enkele aanbevelingen waarschijnlijk eerder bij Schrijven terug te vinden zullen zijn dan bij Lezen. De aanbevelingen waarop de vergelijking gebaseerd is, zijn de volgende:

1. Het introduceren van de signaalwoorden/structuurmodellen, aan de hand van voorbeelden in teksten;
2. De signaalwoorden/structuurmodellen moeten herkend worden in een tekst;
3. Leerlingen moeten een paragraaf schrijven met signaalwoorden/structuurmodellen erin;
4. Er moet een schema met signaalwoorden/structuurmodellen als voorbeeld zijn;
5. Er moet zelf een schema met signaalwoorden/structuurmodellen gemaakt worden;
6. Het is effectief om met signaalwoorden/structuurmodellen een koppeling met andere vaardigheden te maken.

Voor specifiek signaalwoorden is deze aanbeveling beschreven:

7. In twee zinnen die los van elkaar staan moet een signaalwoord ingevuld worden die het verband aangeeft.

Voor specifiek structuurmodellen is de volgende aanbeveling beschreven:

8. Er moeten schrijfplannen gemaakt worden, zodat de studenten reflecteren op hun eigen denkproces.

## 3. Resultaten

---

### 3.1 Tekstdoelen

#### 3.1.1 Inhoud

Volgens Nieuw Nederlands willen schrijvers met hun tekst een bepaald doel bereiken. Deze doelen zijn de tekstdoelen. In tabel 1 wordt de aanwezigheid van tekstdoelen in de lesmethodes weergegeven.



Tabel 1: Aanwezigheid van tekstdoelen. X staat voor 'aanwezig'.

Tekstdoel	Nieuw Nederlands	Op Niveau	Talent
Informereren	X	X	X
Opiniëren/beschouwen	X	X	X
Overtuigen	X	X	X
Activeren	X	X	X
Amuseren	X	X	X
Uiteenzetten	X	X	X
Provoceren			X
Emotiveren			X
Instrueren			X

Zoals in tabel 1 beschreven staat, komen de eerste zes tekstdoelen overeen. In Nieuw Nederlands worden de eerste vijf tekstdoelen expliciet beschreven en valt *uiteenzetten* onder *informereren*. In Talent worden drie tekstdoelen gegeven als aanvulling op de zes overeenkomstige doelen: *provoceren*, *emotiveren* en *instrueren*. Het boek geeft aan dat *instrueren* onder *informereren* valt. *Provoceren* en *emotiveren* worden echter wel neergezet als op zichzelfstaande, algemene tekstdoelen.

### 3.1.2 Didactiek

Bij Nieuw Nederlands volgt na de theorie over tekstdoelen een opdracht. Bij deel A van de opdracht moet aangegeven worden wat het doel van de tekst is, door oriënterend te lezen<sup>1</sup>. Deze vraag wordt aan het eind van de opdracht herhaald, nadat de leerlingen een serie andere vragen over (woorden in) de tekst hebben beantwoord. Na de theorie over tekstsoorten volgen vragen over drie teksten, waaronder het vaststellen van het tekstdoel.

In Nieuw Nederlands wordt in de theorie en opdrachten in de onderdelen over Argumenteren niet gesproken over tekstdoelen. Bij Schrijven wordt daar wel aandacht aan besteed, maar worden ze schrijfdoelen genoemd. De eerste theorie in de cursus Schrijven is de theorie over de tekstdoelen – in Nieuw Nederlands: schrijfdoelen. In de opdrachten komen de tekst/schrijfdoelen echter nauwelijks aan bod. Slechts twee keer wordt gevraagd: “Met welk(e) doel(en) is de folder geschreven?”, terwijl de cursus Schrijven 46 opdrachten telt. Er zou vaker een koppeling gemaakt moeten worden tussen de tekst/schrijfdoelen en de teksten. Deze doelen zijn van belang, aangezien men daardoor direct weet welk doel de auteur voor ogen heeft. Dit belang wordt echter niet aangegeven in Nieuw Nederlands.

Op Niveau hanteert een andere strategie. Deze lesmethode heeft een informatieboek met de theorie en een verwerkingsboek met de opdrachten. De opbouw van het verwerkingsboek is niet hetzelfde als de opbouw van het informatieboek. Hier moet dus meer gezocht worden naar de opdrachten die bij de tekstdoelen horen. Er is geen specifiek hoofdstuk of onderdeel dat ingaat op tekstdoelen alleen. Er wordt meerdere keren door het boek heen bij het onderdeel Lezen naar het tekstdoel van een tekst gevraagd. Dit zijn echter nooit aparte opdrachten, maar altijd vragen als onderdeel van een grotere opdracht. Om het tekstdoel te bepalen moet de hele tekst gelezen worden. Het nut om kennis te hebben van tekstdoelen wordt niet genoemd.

Bij Argumenteren<sup>2</sup> wordt in de theorie en in de opdrachten niet gesproken over tekstdoelen. De theorie over tekstdoelen wordt in één stuk beschreven voor lezen en schrijven. Er is niet een apart hoofdstuk voor lezen en/of schrijven, zoals bij Nieuw Nederlands waar aan elke vaardigheid een ‘cursus’ wordt besteed. Het boek bestaat uit

<sup>1</sup> Oriënterend lezen: lezen van titel, tussenkoppen en eerste en laatste alinea. (Naar de lesmethode: Nieuw Nederlands)

<sup>2</sup> Argumenteren wordt in Op Niveau geschaard onder ‘Debatteren en discussiëren’, maar wordt voor het overzicht Argumenteren genoemd in dit onderzoek.

blokken waarbij in elk blok meerdere vaardigheden aan bod komen. Dit geldt dus voor elk aspect van tekststructuur in dit onderzoek. De opdrachten zijn echter wel opgesplitst naar Lezen en Schrijven. In blok 3, 5 en 7 moeten ook regelmatig tekstdoelen bepaald worden bij enkele opdrachten. Tekstdoelen moeten van teksten vastgesteld worden en er volgen theoretische vragen over tekstdoelen. In tegenstelling tot Nieuw Nederlands laat Op Niveau de vragen over tekstdoelen regelmatig terugkomen in Schrijven. Dit zijn vragen waarbij de tekstdoelen vastgesteld moeten worden van teksten of waarbij theoretische vragen beantwoord moeten worden.

Talent is opgebouwd uit verschillende modules. In de module Leesvaardigheid volgt eerst een theorieblok, daarna een serie opdrachten over leesvaardigheid. Daarin staat als apart 'hoofdstukje' tekstdoelen, gevolgd door drie opdrachten waarin van meerdere teksten het tekstdoel gegeven moet worden. Ook moeten leerlingen uit het hoofd definities noteren van bepaalde tekstdoelen. Het nut van kennis over tekstdoelen wordt echter niet genoemd.

In Talent wordt bij Argumenteren in de theorie en de opdrachten niet over tekstdoelen gesproken. Bij Schrijven moet in de opdrachten regelmatig het tekstdoel genoemd worden, maar de tekstdoelen worden in de theorie niet nogmaals genoemd. Voor de tekstdoelen *uiteenzetten*, *beschouwen* en *betogen* is een cursus samengesteld, met elk vijf opdrachten. Aan het begin wordt een definitie van het tekstdoel gevraagd. Ook in Talent komen dus regelmatig vragen terug waarbij de tekstdoelen vastgesteld moeten worden van teksten of waarbij theoretische vragen beantwoord moeten worden.

## 3.2 Tekstsoorten

### 3.2.1 Inhoud

Volgens Nieuw Nederlands horen bij elk schrijfdoel verschillende soorten teksten: de tekstsoorten.

Tabel 2: aanwezigheid van tekstsoorten. X staat voor 'aanwezig'.

Tekstsoort	Nieuw Nederlands	Op Niveau	Talent
Informerende tekst		X	
Uiteenzettende tekst		X	X
Betogende tekst		X	X
Beschouwende tekst		X	X
Activerende tekst		X	

In Talent worden drie tekstsoorten onderscheiden, maar in de uitleg blijkt dat een informerende tekst onder een uiteenzettende tekst wordt geschaard en een activerende tekst onder een betogende tekst. Daarnaast valt aan tabel 2 op dat de tekstsoorten niet aanwezig zijn in Nieuw Nederlands. Er wordt een tabel gegeven met de schrijfdoelen en tekstsoorten, maar in tegenstelling tot Op Niveau en Talent wordt er een andere invulling gegeven aan het fenomeen 'tekstsoorten'. In Nieuw Nederlands worden tekstdoelen niet ingevuld met de soorten teksten zoals in tabel 2, maar worden voorbeelden gegeven van teksten met een bepaald schrijfdoel. Deze voorbeelden worden in Op Niveau en Talent 'tekstvormen' genoemd – deze worden behandeld in de volgende sectie. Dit betekent dus dat Nieuw Nederlands tekstsoorten niet op dezelfde manier behandelt als de andere twee lesmethodes, waardoor tekstsoorten in verhouding met de andere twee lesmethodes ontbreken in de lesmethode Nieuw Nederlands.

### 3.2.2 Didactiek

Nieuw Nederlands bedoelt met tekstsoorten dezelfde concepten als de andere lesmethodes met tekstvormen bedoelen; enkel de benamingen verschillen. Om deze reden worden de tekstsoorten grotendeels besproken bij tekstvormen.

In Schrijven staan echter vier opmerkelijke hoofdstukken: 'Informerende teksten', 'Opiniërende teksten', 'Overtuigende teksten' en 'Activerende teksten'. Hier lijken de tekstsoorten een apart hoofdstuk te krijgen, terwijl in de theorie bij Lezen en Schrijven niet over deze tekstsoorten wordt gesproken. Het is verwarrend dat de hoofdstukken genoemd worden naar tekstsoorten, maar dat de tekstsoorten in de theorie niet als deze hoofdstuktitels worden benoemd. Aan de andere kant verstaan ze in het boek onder 'tekstsoorten' de tekstvormen, zoals beschreven in Op Niveau en Talent. Bij elk hoofdstuk over een tekstsoort staat vooraf een definitie van de desbetreffende tekstsoort. Er staan verder geen vragen over de tekstsoorten.

In Op Niveau wordt in het verwerkingsboek in onderdeel Lezen vaak de vraag herhaald wat de tekstsoort is van een tekst. Dit komt terug in blok 1, 4, 5, 6, 7, 8 en 10, met meerdere tekstsoortvragen per blok. Het nut om kennis te hebben van tekstsoorten wordt niet genoemd.

In Argumenteren komen in de theorie en de opdrachten de tekstsoorten niet terug. In Schrijven wordt ook nauwelijks gevraagd naar de tekstsoort. Pas en alleen in blok 9 wordt los van een tekst gevraagd wat het verschil is tussen twee tekstsoorten. Alleen in onderdeel Lezen moet dus regelmatig de tekstsoort bepaald worden.

In Talent volgen na het theorieblok vijf opdrachten die betrekking hebben op de tekstsoorten. Bij de eerste opdracht moet een schema gemaakt worden voor beschouwende en betogende teksten – het schema voor uiteenzettende teksten is in de lesmethode als voorbeeld uitgewerkt. In het schema moet informatie over de tekstsoorten genoteerd worden, zoals het doel en de inhoud. Bij de andere opdrachten moet de tekstsoort vastgesteld worden van teksten of volgen er theoretische vragen over tekstsoorten. Het nut om kennis te hebben van tekstsoorten wordt niet genoemd.

In Argumenteren komen in de theorie en de opdrachten de tekstsoorten niet terug. In het theorieblok van Schrijven worden wederom de drie tekstsoorten (uiteenzettende, beschouwende en betogende tekst) genoemd en uitgelegd. Het doel, de inhoud, de stijl en de opbouw van elke tekstsoort worden besproken. Vervolgens heeft elke tekstsoort een hoofdstuk met opdrachten, waarin eerst theorie wordt behandeld en er daarna zelf geschreven moet worden. Na deze drie hoofdstukken over de tekstsoorten volgt een 'herhalingshoofdstuk', waarin twee opdrachten over tekstsoorten gaan, gericht op enkel de theorie en dus geen vragen over teksten.

## 3.3 Tekstvormen

### 3.3.1 Inhoud

Talent omschrijft tekstvormen als preciezere omschrijvingen van de tekstsoorten. Tekstvormen zijn dus de voorbeelden van tekstsoorten, zoals: een gedicht, een essay, een uitnodiging en een brief. In Nieuw Nederlands viel op dat deze tekstvormen wel worden genoemd, maar 'tekstsoorten' worden genoemd. Er wordt een grote lijst met tekstvormen (in Nieuw Nederlands: tekstsoorten) gegeven. In Op Niveau worden enkele voorbeelden gegeven van tekstvormen, waarna vervolgens 20 pagina's met uitleg van tekstsoorten en bijbehorende tekstvormen volgen. In Talent worden in een schema veel voorbeelden gegeven van tekstvormen.

### 3.3.2 Didactiek

Aangezien Nieuw Nederlands met tekstsoorten hetzelfde bedoelt als de andere lesmethodes met tekstvormen, worden de tekstsoorten in deze sectie besproken. In Nieuw Nederlands volgt na de theorie een serie vragen over (woorden in) drie teksten. De laatste vraag betreft het benoemen van de tekstsoorten van de drie teksten. Het nut om kennis te hebben van tekstvormen (in Nieuw Nederlands: tekstsoorten) wordt niet genoemd.

In Argumenteren komen in de theorie en de opdrachten de tekstsoorten niet terug. In Schrijven komt onder de 'Algemene schrijftheorie' de theorie over tekstsoorten terug; wederom de voorbeelden (tekstvormen) en niet begrippen als 'informerende tekst'. Dan volgen er, zoals genoemd, vier opmerkelijke hoofdstukken: 'Informerende teksten', 'Opiniërende teksten', 'Overtuigende teksten' en 'Activerende teksten'. De opdrachten gaan niet over het benoemen van de tekstsoort van een tekst. Dit lijkt overbodig, omdat het hoofdstuk om een tekstsoort draait. Aangezien tekstsoorten echter in Nieuw Nederlands worden omschreven als precieze voorbeelden van teksten (zoals: brief, informatieve folder, nieuwsbericht, etc.), zou de verwachting van de vraag over het bepalen van de tekstsoort niet geheel onlogisch zijn. Deze vraag ontbreekt echter.

In Op Niveau komt in het onderdeel Lezen in het hele boek slechts één keer de vraag voor over het bepalen van de tekstvorm van een tekst. Het nut om kennis te hebben van tekstvormen wordt niet genoemd.

In Argumenteren en in Schrijven komen in de theorie en de opdrachten de tekstvormen niet terug. Dit zou een gemis kunnen zijn. Het is belangrijk dat aan de hand van een tekstsoort nagedacht wordt over de tekstvormen die daarbij passen, als de leerlingen bijvoorbeeld een tekst moeten maken aan de hand van een tekstsoort.

In Talent volgen na het theorieblok enkele opdrachten die staan onder het kopje 'tekstvormen'. De eerste opdracht betreft het voorbeelden geven van tekstvormen, op basis van de theorie. Vervolgens moeten kenmerken van bepaalde tekstvormen genoemd worden en moet op basis van een tekst de tekstvorm bepaald worden. Het nut om kennis te hebben van tekstvormen wordt niet genoemd.

In Argumenteren komen in de theorie en de opdrachten de tekstvormen niet terug. In de theorie van Schrijven worden voorbeelden gegeven van tekstvormen: populairwetenschappelijk artikel, verslag, zakelijke brief, ingezonden brief en column. Van elke tekstvorm wordt aangegeven wat het is, wat er belangrijk aan is en worden richtlijnen gegeven voor het schrijven van een bepaalde tekstvorm. De opdrachten gaan over deze tekstvormen, ingedeeld naar de bijpassende tekstsoorten. De vragen gaan niet over het vaststellen van tekstvormen, want het is reeds ingedeeld op tekstvorm. Binnen deze opdrachten over de bovenstaande tekstvormen worden theoretische vragen gesteld. Daarnaast moeten de leerlingen zelf teksten maken overeenkomstig de bovenstaande tekstvormen. In het algemene gedeelte met opdrachten over Schriftelijke Taalvaardigheid moet de tekstvorm genoemd worden voor enkele teksten. Ook worden vijf kenmerken gegeven van tekstvormen, waarbij de juiste tekstvormen gekoppeld moeten worden aan de juiste kenmerken. Er wordt dus afwisselend gebruikt gemaakt van theoretische vragen en vragen met betrekking tot teksten.

## 3.4 Alinea's

### 3.4.1 Inhoud

Volgens Nieuw Nederlands is een alinea de kleinste eenheid van een tekst. In deze lesmethode wordt kort en bondig de theorie vermeld, gevolgd door drie voorbeelden van alinea's en kernzinnen. Op Niveau maakt ook gebruik van de combinatie theorie en

voorbeelden. Talent vermeldt enkel de theorie over alinea's; er worden geen voorbeelden gegeven van alinea's en kernzinnen.

### 3.4.2 Didactiek

In Nieuw Nederlands volgt na de theorie over alinea's een lange opdracht, waarbij het merendeel van de vragen over de alinea's gaan. De theorie daarna gaat over tekstverbanden, maar de daarop volgende opdrachten bevatten elk ook vragen over alinea's. Zo worden tussenkopjes gegeven en moet aangegeven worden bij welke alinea het desbetreffende tussenkopje past. Ook moeten kernzinnen van alinea's gegeven worden. Het nut om kennis te hebben van alinea's wordt niet genoemd.

In Argumenteren worden geen opdrachten en theorie gegeven over alinea's. In Schrijven wordt in de theorie aangegeven dat bepaalde onderdelen van een tekst uit alinea's bestaan. Er wordt echter niet opnieuw een beschrijving van alinea's en kernzinnen gegeven. De opdrachten gaan over alinea's; er moet bijvoorbeeld een inleiding van twee alinea's geschreven worden.

In Op Niveau wordt in veel blokken aandacht geschonken aan de alinea's, de functies daarvan en de kernzinnen. In blok 1, 2, 3, 4, 6, 8, en 10 van Lezen worden hierover vragen gesteld. Leerlingen moeten kernzinnen benoemen van verschillende alinea's uit een tekst en er moeten schema's gemaakt worden over de alinea's, hun functies en de kernzinnen van teksten. Aan het begin van de paragraaf over alinea's staat vermeld dat om een tekst begrijpelijk en aantrekkelijk te maken het belangrijk is om te letten op een goede opbouw. Alinea's dragen bij aan de tekstopbouw. Hier staat dus expliciet dat tekstopbouw belangrijk is en impliciet dat alinea's belangrijk zijn voor de begrijpelijkheid en aantrekkelijkheid.

In Argumenteren worden geen opdrachten en theorie gegeven over alinea's. In Schrijven worden vragen gesteld over alinea's. De vragen gaan over de hoofdgedachte en functies van de alinea's (zie volgende sectie). In blok 3, 5 en 7 worden vragen gesteld over hoe een goede alinea is opgebouwd. Daarnaast moeten alinea's geschreven worden: een slotalinea of een alinea op basis van een beginzin. Ook moet een schrijfplan opgesteld worden, waarin de leerlingen moeten aangeven wat de alinea's zijn en hun functie en inhoud. Ook moet een grote tekst in alinea's verdeeld worden. In deze lesmethode wordt regelmatig een koppeling gelegd tussen de theorie over alinea's en de opdrachten in verdere hoofdstukken.

Na het theoriegedeelte volgen in Talent twee opdrachten over alinea's. De eerste opdracht betreft theorievragen over alinea's en kernzinnen. In de tweede opdracht moeten vragen gemaakt worden over alinea's en kernzinnen aan de hand van een tekst. Het nut om kennis te hebben van alinea's wordt niet genoemd.

In Argumenteren worden geen opdrachten en theorie gegeven over alinea's. In de theorie over Schrijven wordt aangegeven dat een tekst opgebouwd is uit alinea's, maar het begrip 'alinea' wordt niet verder uitgewerkt. Verderop wordt aangegeven hoe een goede slotalinea eruit ziet. In de opdrachten van Schrijven staat een opdracht die gaat over alinea's: een tekst is in stukken geknipt en de alinea's moeten in de juiste volgorde gezet worden. Aan het eind van Schrijven moet een opdracht gemaakt worden waarbij een slotalinea en twee inleidende alinea's geschreven moeten worden.

### 3.5 Hoofdgedachte, deelonderwerpen en functies van tekstdelen

#### 3.5.1 Inhoud

Volgens Talent is de hoofdgedachte de belangrijkste informatie van een tekst die je leest of schrijft en die je in één zin kunt formuleren. Volgens Op Niveau wordt deze hoofdgedachte uitgewerkt in deelonderwerpen. Ook zegt deze lesmethode dat een tekstgedeelte een bepaalde functie heeft binnen de tekst, aangezien de schrijver met elk tekstgedeelte een bedoeling heeft en elk tekstgedeelte er niet 'zomaar' staat. In tabel 3 staat de aanwezigheid van de hoofdgedachte, deelonderwerpen en de functies van tekstdelen in de lesmethodes.

Tabel 3: aanwezigheid van hoofdgedachte, deelonderwerpen en functies van tekstdelen in Lezen. X staat voor 'aanwezig'; O staat voor 'genoemd, maar niet uitgelegd'.

	Nieuw Nederlands	Op Niveau	Talent
<b>Hoofdgedachte</b>	O	X	X
<b>Deelonderwerpen</b>	O	X	X
<b>Functies van tekstdelen</b>		X	X

Nieuw Nederlands beschrijft in Lezen niet wat de hoofdgedachte en deelonderwerpen inhouden. Deze twee begrippen worden genoemd, maar niet uitgelegd. Bij beide begrippen wordt verwezen naar Schrijven. De functies van tekstdelen worden niet genoemd.

In Op Niveau wordt uitgelegd wat een hoofdgedachte is, door theorie en een voorbeeld. Ook staat er een uitleg over deelonderwerpen. Verderop staat een schema: een lange lijst met functies van tekstgedeelten en de omschrijving ervan.

In Talent staat de uitleg over de hoofdgedachte, deelonderwerpen en functies van tekstdelen op een pagina. De begrippen worden uitgelegd en ook in deze lesmethode volgt een lijst met functies van tekstgedeelten en de betekenis ervan.

In Op Niveau en Talent wordt in Lezen aandacht geschonken aan de hoofdgedachte, deelonderwerpen en functies van tekstdelen, maar Nieuw Nederlands heeft deze theorie niet (in Lezen) vermeld. Dit zou een nadeel kunnen zijn, aangezien deze begrippen niet alleen van belang zijn bij het schrijven, maar ook bij het lezen van teksten.

#### 3.5.2 Didactiek

In Nieuw Nederlands worden in Lezen de twee begrippen *hoofdgedachte* en *deelonderwerpen* wel genoemd, maar niet uitgewerkt. In de opdrachten die volgen op de theorie waarin de twee begrippen worden genoemd, moet echter wel meerdere keren de deelonderwerpen en de hoofdgedachte genoemd worden, op basis van gegeven teksten en een zelfgezochte tekst. Het nut om kennis te hebben van de hoofdgedachte, deelonderwerpen en functies van tekstdelen wordt niet genoemd.

In Argumenteren worden geen opdrachten en theorie gegeven over de hoofdgedachte en deelonderwerpen. In Schrijven wordt aan deze twee begrippen echter meer aandacht besteed, dan in Lezen. In de theorie worden de twee begrippen namelijk uitgelegd. Na de uitleg over de hoofdgedachte moet een hoofdgedachte geformuleerd worden alleen op basis van een theoretische vraag. In verdere opdrachten moet ook de hoofdgedachte op basis van teksten geformuleerd worden. Ook na de uitleg over de deelonderwerpen volgen opdrachten waarbij de deelonderwerpen bevraagd worden. Er moet een plan gemaakt worden voor een tekst, waarbij vier deelonderwerpen bedacht moeten worden.

In Op Niveau wordt in Lezen regelmatig bij teksten naar de hoofdgedachte en de functies van tekstdelen gevraagd. De hoofdgedachte moet vastgesteld worden van alinea's of hele teksten, soms met de beperking van een maximaal aantal woorden of zinnen. De functies van tekstdelen, zoals zinnen en alinea's, moeten vastgesteld worden (in schema's). Het nut om kennis te hebben van de hoofdgedachte en deelonderwerpen wordt niet genoemd. Het nut van functies van tekstdelen wordt impliciet beschreven. Er staat namelijk geschreven dat een tekstgedeelte niet 'zomaar' in een tekst staat, maar dat een schrijver er een bedoeling mee heeft gehad. De schrijver geeft dat tekstgedeelte een bepaalde functie binnen de hele tekst. Impliciet geeft dit aan dat wanneer een leerling kennis heeft van functies van tekstdelen, dat hij/zij dan weet dat de schrijver er een bedoeling mee had en dat het binnen de hele tekst een bepaalde functie heeft. Dit blijft wel impliciet en wellicht voor leerlingen onduidelijk als 'nut'.

In Argumenteren worden geen opdrachten en theorie gegeven over de hoofdgedachte, deelonderwerpen en functies van tekstgedeelten. In Schrijven wordt in opdrachten gevraagd naar de hoofdgedachte en de functies van tekstdelen. Vragen over onderwerpen van een tekst in het algemeen worden wel gesteld, maar over deelonderwerpen worden in Schrijven geen vragen gesteld.

In Talent volgen twee blokken met vragen na de theorie, enerzijds 'Onderwerp en hoofdgedachte', anderzijds 'Functies van tekstdelen'. Bij het eerste blok met vragen moet de hoofdgedachte vastgesteld worden van teksten. De vragen gaan ook over het onderwerp van de tekst, maar niet over de deelonderwerpen. In de 'herhalingscursus' aan het eind van Lezen wordt de vraag gesteld welke deelonderwerpen aan de orde komen bij bepaalde alinea's. In het tweede blok met opdrachten, over de functies van tekstdelen, staan veel vragen over de functies van bepaalde alinea's in teksten. Deze functies moeten door de leerlingen zelf bedacht worden, of er moet gekozen worden uit enkele alinea-functies. Het nut om kennis te hebben van de hoofdgedachte, deelonderwerpen en functies van tekstdelen wordt niet genoemd.

In Argumenteren worden geen opdrachten en theorie gegeven over de hoofdgedachte, deelonderwerpen en functies van tekstgedeelten. In Schrijven wordt in de theorie de hoofdgedachte en de deelonderwerpen niet genoemd. Er worden ook geen vragen gesteld in Schrijven over de hoofdgedachte. De deelonderwerpen worden echter wel bevraagd; voor bepaalde alinea's van teksten moeten de deelonderwerpen genoteerd worden. Ook moet er een schrijfplan verbeterd worden aan de hand van (kernwoorden bij) deelonderwerpen. De functies van tekstgedeelten komen niet zo uitgebreid aan bod als in Lezen; alleen de functies van de inleiding, kern en slot worden genoemd. De genoemde functies komen ook in de lijst van functies van tekstdelen in Lezen voor. In enkele opdrachten wordt naar de functies van bepaalde tekstdelen gevraagd, aan de hand van theoretische vragen en op basis van teksten.

### **3.6 Tekstverbanden en signaalwoorden**

#### *3.6.1 Inhoud*

Zoals Op Niveau beschrijft, bestaat er tussen de delen van een tekst een logisch verband; een logische en begrijpelijke ordening. Het type relatie en dus het type tekstverband tussen delen van een tekst worden zichtbaar gemaakt door signaalwoorden. In Tabel 4 staat een overzicht van de aanwezigheid van tekstverbanden.

Tabel 4: aanwezigheid van tekstverbanden. X staat voor 'aanwezig'.

Tekstverband	Nieuw Nederlands	Op Niveau	Talent
Opsommend verband	X	X	X
Tegenstellend verband	X	X	X
Chronologisch verband	X		X
Oorzakelijk verband	X	X	X
Toelichtend verband	X	X	X
Voorwaardelijk verband	X	X	X
Vergelijkend verband	X	X	X
Redengevend verband	X	X	X
Doel-middel verband	X	X	X
Toegevend verband	X		
Samenvattend verband	X	X	X
Concluderend verband	X	X	X

Uit tabel 4 blijkt dat Op Niveau en Talent beide het *toegevend verband* niet behandelen. In Nieuw Nederlands wordt dit verband ondersteund door signaalwoorden als 'hoewel' en 'weliswaar'. Op Niveau behandelt niet het *chronologisch verband*. Dit verband wordt in Nieuw Nederlands en Talent ondersteund door signaalwoorden als 'eerst' en 'daarna'. Hieruit blijkt dat Nieuw Nederlands in dit opzicht het meest complete overzicht van tekstverbanden geeft, terwijl Nieuw Nederlands bij de andere aspecten vrij beknopt en soms onvolledig is ten opzichte van de andere twee lesmethodes.

In elke lesmethode staan schema's met de tekstverbanden en bijbehorende signaalwoorden.

### 3.6.2 Didactiek

In Nieuw Nederlands volgen na de theorie drie lange opdrachten, waarin de tekstverbanden aan moeten worden gegeven van bepaalde alinea's en zinnen. Na een dergelijke vraag moet aangegeven worden door welk signaalwoord dat verband herkend kan worden. De eerste twee opdrachten gaan uitsluitend over de tekstverbanden en signaalwoorden, maar in de derde opdracht moet ook de betekenis van woorden genoteerd worden en de hoofdgedachte gegeven worden. Vervolgens worden er in Lezen geen vragen meer gesteld over tekstverbanden en signaalwoorden. Over de signaalwoorden staat dat ze verbanden weergeven tussen alinea's en tussen/binnen zinnen. Hieruit valt op te maken dat het nut van het kennis hebben van signaalwoorden is dat zo verbanden herkend kunnen worden. Het is echter vrij impliciet beschreven.

In de theorie van Argumenteren wordt gezegd dat standpunten herkend kunnen worden aan signaalwoorden, zoals 'dus' en 'daarom'. In twee opdrachten daarna wordt gevraagd aan welke signaalwoorden de desbetreffende argumenten herkend worden. In Schrijven wordt in de theorie vrijwel geen aandacht besteed aan signaalwoorden en tekstverbanden. Er wordt slechts één keer genoemd dat bij het middenstuk van een tekst overgangen en verbanden tussen tekstdelen aangegeven moeten worden met signaalwoorden. In de opdrachten wordt niet gevraagd naar signaalwoorden en tekstverbanden. Dat deze koppeling tussen vaardigheden ontbreekt, kan een gemis zijn. Tekstverbanden en signaalwoorden geven de opbouw van de tekst aan en helpen bij het logisch en begrijpelijk schrijven van een tekst.

In Op Niveau wordt in Lezen om het blok aandacht geschonken aan tekstverbanden en signaalwoorden. Er wordt gevraagd naar de soorten verbanden en bijbehorende signaalwoorden in en tussen bepaalde alinea's; afwisselend moeten deze vragen beantwoord worden als 'losse' vragen of als het invullen van een schema. Op Niveau beschrijft net als Nieuw Nederlands vrij impliciet wat het nut van kennis van signaalwoorden is. Ook Op Niveau beschrijft dat door de signaalwoorden men duidelijk kan maken wat de



structuur is en om welk verband het gaat. Wederom is dit impliciet en kan afgevraagd worden of leerlingen dit uit de theorie zouden halen als zijnde het nut om kennis te hebben van signaalwoorden.

In Argumenteren worden in de theorie twee redeneringen besproken, op basis van de signaalwoorden 'want' en 'dus'. Er wordt uitleg gegeven over het redenevend, oorzakelijk en concluderend verband. In de opdrachten wordt ook aandacht besteed aan signaalwoorden en tekstverbanden. Op basis van theorie moet genoteerd worden met welke vier signaalwoorden een argument aangeduid kan worden. Ook moet een goed standpunt geformuleerd worden met behulp van een signaalwoord. Verderop moeten schema's ingevuld worden met tekstverbanden en signaalwoorden (voor standpunten en redeneringen). In de opdrachten in Schrijven komen regelmatig theorievragen terug over signaalwoorden, zoals welke soorten signaalwoorden bij bepaalde tekstverbanden horen. Ook moeten zinnen herschreven worden en moet er gezorgd worden voor een goede samenhang door onder andere signaalwoorden. In de proeftoets van Schrijven, aan het eind van een blok, moeten signaalwoorden op lege plekken in zinnen ingevuld worden.

In Talent volgt er na de theorie een blokje met opdrachten over tekstverbanden en signaalwoorden. In de eerste opdracht moeten de signaalwoorden genoteerd worden die in de zinnen van de opdracht staan. In een andere opdracht moet aangegeven worden van welk tekstverband er sprake is in bepaalde zinnen. Verderop moeten (aan de hand van signaalwoorden) alle tekstverbanden uit de tekst opgeschreven worden. Talent beschrijft dat signaalwoorden de lezer helpen doordat ze aangeven wat er in de tekst gebeurt en een bepaald verband aangeven. Dit is explicieter dan Nieuw Nederlands en Op Niveau bij het beschrijven van het nut om kennis te hebben van signaalwoorden, omdat een leerling zich kan identificeren met "de lezer".

In Argumenteren wordt in de theorie en de opdrachten niet over signaalwoorden gesproken. In de theorie bij Argumenteren staat dat ongeveer dezelfde terminologie wordt gebruikt voor het benoemen van tekstverbanden, als bij de type redeneringen van argumenten: *oorzaak of reden, voor- en nadelen, vergelijking, voorbeelden, gezaghebbende bron* en *kenmerk of eigenschap*. Deze tekstverbanden/redeneringen van argumenten zijn dus vergelijkbaar en in de op de theorie volgende opdrachten wordt regelmatig gevraagd naar de verbanden/redeneringen. In Schrijven wordt genoemd dat men onder andere met signaalwoorden voor een goede opbouw en samenhang kan zorgen. In hetzelfde stuk staat ook geschreven dat het duidelijk moet zijn dat tekstgedeeltes samenhangen, maar ook dat een ander tekstgedeelte begint. Hier staat wederom het belang van signaalwoorden en tekstverbanden beschreven, maar niet zo expliciet als in Lezen. In de opdrachten moet aangegeven worden, op basis van een tekst, welk tekstverband het meest gebruikt wordt en uit welke zinsdelen en woorden dat verband duidelijk wordt. Ook zijn in een tekst signaalwoorden weggelaten en op die plaatsen moet een passend signaalwoord ingevuld worden. In de 'herhalingscursus' wordt gevraagd om in het werk van een klasgenoot onder andere de signaalwoorden en bijbehorende tekstverbanden te noteren. Er zijn dus meerdere opdrachten aan signaalwoorden en tekstverbanden verbonden in Schrijven.

### 3.6.3 Internationale literatuur

Voor de koppeling tussen de selectie van de internationale literatuur is onder andere gekeken naar de signaalwoorden. In 2.2 Procedure valt te lezen welke aanbevelingen voor het onderwijs van structuurmodellen worden gegeven. In tabel 5 staat een overzicht van de aanwezigheid van de aanbevelingen voor het onderwijs van signaalwoorden in de lesmethodes.

Tabel 5: aanwezigheid van aanbevelingen. X staat voor 'aanwezig'.

Aanbeveling	Nieuw Nederlands	Op Niveau	Talent
Introductie + voorbeelden in tekst		X	
Signaalwoorden herkennen in tekst	X	X	X
Paragraaf schrijven met signaalwoorden		X	
Voorbeeldschema met signaalwoorden	X	X	X
Zelf schema maken met signaalwoorden		X	
Koppeling Argumenteren	X	X	
Koppeling Schrijven		X	X
Signaalwoorden invullen lege plek		X	X

Uit tabel 5 blijkt dat de aanbevelingen in de literatuur nauwelijks in Nieuw Nederlands en Talent terugkomen. Nieuw Nederlands maakt alleen gebruik van het herkennen van signaalwoorden in teksten en heeft, net als Talent, in de theorie een voorbeeldschema met signaalwoorden en tekstverbanden. In de theorie worden de signaalwoorden alleen opgesomd, maar niet uitgewerkt en uitgelegd aan de hand van voorbeelden in zinnen. Dit is in Talent ook zo, maar deze lesmethode maakt daarbij ook gebruik van het invullen van signaalwoorden op lege plekken. Op Niveau, daarentegen, voldoet aan alle genoemde aanbevelingen uit de literatuur. Op Niveau maakt met *signaalwoorden* een koppeling naar Argumenteren en Schrijven. Nieuw Nederlands doet dit alleen bij Argumenteren en Talent alleen bij Schrijven.

### 3.7 Structuurmodellen

#### 3.7.1 Inhoud

In Op Niveau staat dat iedere schrijver de opbouw zoekt die geschikt is voor zijn/haar tekst en publiek. Teksten zullen vrijwel nooit precies hetzelfde zijn, maar er zijn wel een aantal basismodellen te onderscheiden: de structuurmodellen. In tabel 6 staat de aanwezigheid van de structuren vermeld.

Tabel 6: aanwezigheid van structuurmodellen. X staat voor 'aanwezig'.

Structuurmodel	Nieuw Nederlands	Op Niveau	Talent
Vraag/antwoord-structuur	X	X	X
Aspecten-structuur	X	X	X
Verleden/heden/toekomst-structuur	X	X	X
Verklaring-structuur	X	X	X
Probleem/oplossing-structuur	X	X	X
Voor- en nadelen-structuur	X	X	X
Argumentatiestructuur	X	X	
Onderzoeksstructuur			X

Uit tabel 6 blijkt dat de meeste structuurmodellen overeenkomen in de lesmethodes. Talent kent als enige lesmethode de *onderzoeksstructuur*, waarin de schrijver de resultaten van een verricht onderzoek presenteert. Daarentegen kent Talent ook als enige niet de *argumentatiestructuur*, waarin een standpunt wordt ingenomen en wordt onderbouwd met voor- en tegenargumenten. Op Niveau noemt niet expliciet de *vraag/antwoord-structuur*, maar schaaft deze onder hun *verschijnsel-en-verklaringstructuur*. Om deze reden staat de *vraag/antwoord-structuur* ook aangekruist bij Op Niveau.

Nieuw Nederlands en Talent behandelen deze structuurmodellen beknopt. Nieuw Nederlands gebruikt geen voorbeelden, maar stelt alleen de onderdelen van de structuurmodellen vast. Talent geeft voorbeelden in een lopende tekst. Op Niveau, daarentegen, besteedt aan elk structuurmodel een aparte paragraaf, waarin in schema's de opbouw van de structuur en een uitgewerkt voorbeeld worden genoemd.

### 3.7.2 Didactiek

In Nieuw Nederlands volgen na de theorie over structuurmodellen elf opdrachten tot aan het eind van Lezen. Hierin wordt slechts drie keer gevraagd naar de structuur van de tekst, waarvan het twee keer een meerkeuzevraag is. Het nut om kennis te hebben van structuurmodellen wordt niet genoemd.

In Argumenteren komen in de theorie en de opdrachten de structuurmodellen niet terug. In Schrijven worden bij enkele tekstvormen de daarvoor bruikbare structuurmodellen genoemd. Allereerst wordt bij *uiteenzetting* genoemd: vraag/antwoordstructuur, voor- en nadelenstructuur, verklaringstructuur en aspectenstructuur. Vervolgens gaan de drie daarop volgende opdrachten over het benoemen van de tekststructuur van uiteenzettingen. Als tweede wordt bij *beschouwing* genoemd: vraag/antwoordstructuur, voor- en nadelenstructuur, probleem/oplossingstructuur en verklaringstructuur. Ook in de daaropvolgende opdrachten wordt gevraagd naar de tekststructuur van beschouwingen. Als derde wordt bij *recensie* genoemd: aspectenstructuur, voor- en nadelenstructuur en argumentatiestructuur. Er worden echter geen vragen gesteld over de tekststructuur van recensies. Als laatste wordt bij *betog* genoemd: argumentatiestructuur en voor- en nadelenstructuur. Er worden ook hier geen vragen gesteld over de tekststructuur van betogen.

In Op Niveau wordt slechts in een blok van Lezen aandacht geschonken aan het vaststellen van structuurmodellen van teksten, door middel van open vragen of terugkijken naar de genoemde structuurmodellen en het uitsluiten van enkele modellen. Het nut om kennis te hebben van structuurmodellen wordt niet genoemd.

In Argumenteren wordt in de theorie en opdrachten geen aandacht besteed aan de structuurmodellen. In Schrijven moet een schrijfplan gemaakt worden voor een betogende tekst, aan de hand van vastgestelde structuurmodellen (en de bestaande argumenten en voorbeelden).

In Talent volgen na het theorieblok opdrachten over structuurmodellen (in Talent: vaste structuren). De eerste opdracht betreft het maken van een schema waarin elk type structuur onder elkaar staat. Hierbij moeten de vaste elementen in de juiste volgorde genoteerd worden. Een voorbeeld wordt gegeven. Vervolgens moeten allerlei teksten gelezen worden en het bijbehorende structuurmodel bepaald worden. Tussen de opdrachten door wordt nieuwe theorie gegeven: vaste vragen die gesteld kunnen worden bij elk genoemde structuurmodel. Voor elk structuurmodel moeten deze vaste vragen beantwoord worden aan de hand van een tekst. Het nut om kennis te hebben van structuurmodellen wordt niet genoemd.

In de theorie van Argumenteren staan begrippen die overeen lijken te komen met de structuurmodelbenamingen. Er wordt echter in de theorie vermeld dat deze begrippen redeneringen zijn van argumenten en overeenkomen met de tekstverbanden. Deze zijn dus

in de vorige sectie besproken. In de theorie en opdrachten wordt verder geen aandacht geschonken aan structuurmodellen. In de theorie van Schrijven komen de vaste vragen bij de vaste structuren (= structuurmodellen) terug. Voor elke structuur staan de vaste vragen genoteerd, die bij Lezen in de opdrachten tussendoor vermeld stonden. Per tekstvorm zijn er vragen gesteld over de structuurmodellen: het maken van een schrijfplan aan de hand van een vaste structuur, het vaststellen van de vaste structuur van teksten en de opbouw van bepaalde structuurmodellen beschrijven.

### 3.7.3 Internationale literatuur

Voor de koppeling tussen de selectie van de internationale literatuur is ook gekeken naar de structuurmodellen. In 2.2 *Procedure* valt te lezen welke aanbevelingen voor het onderwijs van structuurmodellen worden gegeven. In tabel 7 staat een overzicht van de aanwezigheid van de aanbevelingen voor het onderwijs van structuurmodellen in de lesmethodes.

Tabel 7: aanwezigheid van aanbevelingen. X staat voor 'aanwezig'.

Aanbeveling	Nieuw Nederlands	Op Niveau	Talent
<b>Introductie structuurmodellen + voorbeelden</b>		X	
<b>Structuurmodellen herkennen in tekst</b>	X	X	X
<b>Paragraaf schrijven met structuurmodellen</b>		X	
<b>Voorbeeldschema met structuurmodellen</b>	X	X	X
<b>Schema maken met structuurmodellen</b>			X
<b>Koppeling Argumenteren</b>			
<b>Koppeling Schrijven</b>	X	X	X
<b>Schrijfplannen maken</b>		X	X

Uit tabel 7 blijkt dat Nieuw Nederlands wederom nauwelijks voldoet aan de aanbevelingen vanuit de literatuur. De opdrachten gaan enkel over het vaststellen/herkennen van structuurmodellen in de tekst. Nieuw Nederlands en de andere twee lesmethodes bevatten een schema met structuurmodellen en maken een koppeling enkel naar de vaardigheid Schrijven. Op Niveau scoort wederom het hoogst op de aanwezigheid van de aanbevelingen (zes van de acht aanbevelingen). Talent scoort na Op Niveau in de vergelijking betreffende structuurmodellen het best (vijf van de acht aanbevelingen). Op Niveau geeft ook hier als enige lesmethode voorbeelden in schema's van de structuren en draagt de leerlingen op om paragrafen te schrijven naar aanleiding van structuurmodellen. Talent is echter de enige lesmethode die een schema laat maken van de structuurmodellen.

## 4. Conclusie

Voor de conclusie van dit onderzoek is het goed om terug te kijken naar de vergelijkingen binnen dit corpusonderzoek. De vergelijkingen op basis van de theorie en de didactiek leiden naar de hoofdvraag: *In hoeverre zijn de didactieken effectief volgens eerdere interventiestudies?* Bij het lezen van onderstaande conclusie wordt aangeraden tabel 8 bij de hand te houden. Tabel 8 staat in de bijlage. Deze tabel is een samenvattend schema van de

vergelijking op basis van de inhoud en de didactiek. Voor de aspecten van 'tekststructuur' staat aangegeven in welke mate ze voldoen aan bepaalde criteria. De criteria vallen in de tweede kolom af te lezen.

De eerste vergelijking is gebaseerd op de theorie. Daaruit bleek dat er veel overeenkomsten waren, maar dat er ook verschillen aanwezig waren. Het meest grote verschil betrof de theorie over *tekstsoorten* en *tekstvormen*. Nieuw Nederlands gebruikte namelijk *tekstvormen* voor de *tekstsoorten* en behandelde daardoor de *tekstsoorten* niet – dit alles in verhouding tot de andere twee lesmethodes. Daarnaast viel op dat Nieuw Nederlands in de meeste gevallen het meest beknopt is in de uitleg van de theorie. Bepaalde onderdelen worden niet genoemd in de theorie, zoals de *functies van tekstdelen* of er is enkel een lijst met bijvoorbeeld *tekstdoelen*, maar waarbij de uitleg mist. Geen aspect van tekststructuur werd in de drie lesmethodes hetzelfde behandeld: het aantal voorbeelden van aspecten, zoals *tekstdoelen*, was niet gelijk, of de uitleg bevatte in de ene lesmethode wel voorbeelden en in de andere lesmethode niet.

Een tweede vergelijking is gemaakt op basis van de didactiek. Een onderdeel van deze vergelijking was het aantal opdrachten in de lesmethodes. Alle lesmethodes lieten opdrachten terugkomen over de behandelde theorie, behalve Nieuw Nederlands bij *tekstsoorten*, aangezien deze in de theorie al ontbraken. Bij *tekstsoorten* hadden de andere twee lesmethodes meerdere opdrachten. Alle drie lesmethodes stelden meerdere vragen over *tekstdoelen*, *hoofdgedachte*, *deelonderwerpen*, *functies van tekstdelen*, *tekstverbanden* en *signaalwoorden*. In de opdrachten kwamen echter ook verschillen naar voren. Bij de *tekstsoorten* en *structuurmodellen* bleek dat Nieuw Nederlands en Op Niveau slechts enkele vragen stelden, terwijl Talent daar meerdere opdrachten had. Bij *alineas* had Op Niveau meerdere opdrachten, terwijl Nieuw Nederlands en Talent daar slechts enkele opdrachten hadden.

Ook werd gekeken naar het expliciet benoemen van het nut van kennis over de verschillende aspecten van tekststructuur. Hieruit bleek dat bij *tekstdoelen*, *tekstsoorten*, *tekstvormen* en *structuurmodellen* dit nut niet expliciet werd benoemd door de drie lesmethodes. Talent noemt slechts bij één aspect het nut en doet dat als enige lesmethode expliciet, bij *tekstverbanden* en *signaalwoorden*. Op Niveau noemt alleen het nut van kennis over *alineas*, *functies van tekstdelen*, *tekstverbanden* en *signaalwoorden*. Dit wordt echter impliciet benoemd. Nieuw Nederlands noemt slechts bij één aspect het nut: *tekstverbanden* en *signaalwoorden*. Dit gebeurt ook impliciet. Een voorbeeld hiervan is dat over de signaalwoorden staat dat ze verbanden weergeven tussen alinea's en tussen/binnen zinnen. Hieruit valt op te maken dat het nut van het kennis hebben van signaalwoorden is dat hierdoor verbanden herkend kunnen worden. Dit is dus vrij impliciet beschreven. Hieruit blijkt dat nauwelijks het nut van kennis over de aspecten van tekststructuur expliciet wordt genoemd.

Een ander onderdeel van deze vergelijking betrof de mate waarin transfer werd bewerkstelligd. Talent maakte bij alle aspecten een koppeling met Schrijven, al werd het deelaspect *hoofdgedachte* niet bevraagd in de opdrachten. Op Niveau maakte alleen een koppeling met Schrijven bij de aspecten *tekstdoelen*, *alineas*, *hoofdgedachte*, *functies van tekstdelen*, *tekstverbanden*, *signaalwoorden* en *structuurmodellen*. Nieuw Nederlands deed dit alleen bij *tekstvormen*, *alineas*, *hoofdgedachte*, *deelonderwerpen* en *structuurmodellen*. Een koppeling met Argumenteren werd slechts één keer gemaakt bij *tekstverbanden* en *signaalwoorden*. Dit geldt voor alle lesmethodes bij *tekstverbanden* en voor Nieuw Nederlands en Op Niveau voor *signaalwoorden*. Hieruit blijkt dat niet alle lesmethodes transfer bewerkstelligen. Een transfer werd het meest bij Schrijven bewerkstelligd, bij Argumenteren slechts één keer.

De laatste stap in het onderzoek was het kijken naar de aanbevelingen die worden gedaan in de internationale literatuur over de onderwijzing van *signaalwoorden* en *structuurmodellen*. Hierbij werd gekeken in hoeverre de gehanteerde didactieken aansluiten bij wat volgens

eerdere onderzoeken effectief is. In tabel 5 en 7 staan de uitkomsten van de aanwezigheid van de aanbevelingen in de lesmethodes. Uit beide tabellen bleek dat Nieuw Nederlands zeer weinig aspecten van deze aanbevelingen in de lesmethode heeft. Alleen het herkennen van signaalwoorden/structuurmodellen in een tekst, de aanwezigheid van een voorbeeldschema met signaalwoorden/structuurmodellen en de koppeling met Argumenteren (bij signaalwoorden) en met Schrijven (bij structuurmodellen) kwamen terug in Nieuw Nederlands. Talent bevatte dezelfde aanbevelingen als Nieuw Nederlands, behalve de koppeling met Argumenteren bij signaalwoorden. Daarnaast zijn meer aanbevelingen aanwezig in Talent: signaalwoorden invullen op een lege plek, een koppeling met Schrijven bij signaalwoorden, een schema maken met structuurmodellen en schrijfplannen maken. Op Niveau bevatte dezelfde aanbevelingen als Nieuw Nederlands en Talent, behalve het maken van een schema met structuurmodellen. Naast de overeenkomende aanbevelingen bevatte Op Niveau echter meer aanbevelingen: het introduceren van signaalwoorden/structuurmodellen en het geven van voorbeelden in de tekst, een paragraaf schrijven met signaalwoorden/structuurmodellen en een schema maken met signaalwoorden. In Op Niveau zijn dus de meeste aanbevelingen aanwezig en in Nieuw Nederlands de minste.

Aan de hand van de vergelijkingen kan ten eerste gezegd worden dat de lesmethodes qua theorie veel overeenkomsten tonen wat betreft de aanwezigheid van de aspecten. Hoe invulling werd gegeven aan de uitleg van de theorie werd geen enkele keer hetzelfde gedaan. Uit de verschillen bleek dat Nieuw Nederlands ten opzichte van de andere twee lesmethodes het meest beknopt en onvolledig is. Vervolgens bleek uit de vergelijking op basis van de didactieken dat het expliciet noemen van het nut van kennis over de aspecten van tekststructuur vrijwel nooit genoemd wordt. Slechts één keer is het expliciet genoemd, door Talent. In dit opzicht is de didactiek niet effectief, aangezien vanuit de internationale literatuur aanbevolen werd om expliciet het nut van kennis over aspecten van tekststructuur te benoemen. Over het algemeen werden door de drie lesmethodes per aspect meerdere opdrachten vermeld. Uit de vergelijking bleek echter wel dat Nieuw Nederlands de minste opdrachten heeft. Wat betreft de transfer werd de koppeling het meest met Schrijven gemaakt. Door de drie lesmethodes werd slechts bij één aspect een koppeling met Argumenteren gemaakt. De didactiek is ook in dit opzicht niet effectief, aangezien vanuit de internationale literatuur aanbevolen werd om koppelingen te maken tussen vaardigheden. Uit de vergelijking met de aanbevelingen uit de internationale literatuur bleek dat de aanwezigheid van de aanbevelingen per lesmethode erg verschilde. In Op Niveau waren de meeste aanbevelingen aanwezig en in Nieuw Nederlands de minste. Dit is bij Op Niveau waarschijnlijk grotendeels te danken aan de lesmethode, die per hoofdstuk (of: blok) meerdere vaardigheden bespreekt en aan elkaar verbindt.

## 5. Discussie

---

Uit de conclusie blijkt dat Op Niveau het best en Nieuw Nederlands het minst presteert in de vergelijking met de aanbevelingen uit de selectie van de internationale literatuur. Dit geldt echter alleen voor de vergelijking van de *signaalwoorden* en de *structuurmodellen*. In dit corpusonderzoek is, wat betreft aanbevelingen uit de literatuur, niet een vergelijking gemaakt met de andere aspecten die onder tekststructuur verstaan worden. Om een volledig beeld te krijgen van de overeenkomsten en verschillen moet verder onderzoek gedaan worden naar de aanbevelingen in de literatuur over de andere aspecten van tekststructuur dan *signaalwoorden* en *structuurmodellen* alleen. Daarbij moet gekeken worden in hoeverre deze aanbevelingen terugkomen in deze overige aspecten van tekststructuur.

Ten tweede kan gezegd worden dat in dit corpusonderzoek gekeken is naar de aanbevelingen uit de internationale literatuur. Het zou echter interessant zijn om ook de

literatuur van Nederlandse bodem te bekijken en mee te nemen in vergelijkingen. Wellicht worden in de literatuur van Nederlandse bodem ook aanbevelingen gedaan over het onderwijs van tekststructuur. Aangezien in dit corpusonderzoek daar geen aandacht aan is besteed, zou dit nader onderzocht moeten worden, omdat dit wellicht andere resultaten oplevert.

Ten derde kan gezegd worden dat in dit corpusonderzoek enkel lesmethodes van havo-bovenbouw met elkaar vergeleken zijn. In vervolgonderzoek zou een vergelijking gemaakt kunnen worden tussen lesmethodes op basis van andere niveaus en leerjaren. Wat betreft vwo-bovenbouw is dit niet noodzakelijk, aangezien uit een snelle analyse van de vwo-materialen bleek dat de theorie en opdrachten grotendeels overeenkomen met de havo-materialen. Een vergelijking met de onderbouw zou echter wel andere resultaten op kunnen leveren, aangezien in de onderbouw de theorie wellicht geïntroduceerd wordt en in de bovenbouw naar het examen toegewerkt wordt. Hierdoor zouden theorie en opdrachten anders kunnen zijn. Om dit te kunnen bevestigen of verwerpen moet nader onderzoek gedaan worden.

Vervolgens kan vermeld worden dat het feit dat lesmethodes onderling veel verschillen qua het behandelen van de theorie, van aspecten van tekststructuur, gezien kan worden als een onverwacht resultaat. De lesmethodes bevatten enerzijds grotendeels dezelfde aspecten van tekststructuur. Alleen de *tekstsoorten* ontbraken in Nieuw Nederlands. Toch is anderzijds de invulling van de uitleg van de theorie geen enkele keer hetzelfde. Nieuw Nederlands is kort en bondig, terwijl Op Niveau meestal een lange uitleg en veel voorbeelden geeft. Hier zou (op basis van dit corpusonderzoek) op dit moment niet een verklaring voor gegeven kunnen worden; waarschijnlijk is het een kwestie van keuzes van de auteurs en de stijl van bepaalde lesmethodes/uitgeverijen. Daardoor is het wellicht een idee om de beweegredenen van de auteurs voor het samenstellen van de lesmethodes te bekijken in vervolgonderzoek. Het is interessant om na te gaan waar de keuzes qua (uitleg van de theorie van) aspecten van tekststructuur op gebaseerd zijn en in hoeverre de auteurs ook rekening houden met aanbevelingen uit de literatuur.

Ten slotte kan gezegd worden dat er bij deze vergelijkingen enkel naar de lesmethodes gekeken is. Een belangrijk aspect dat onderzocht zou kunnen worden, zijn de resultaten die de leerlingen tijdens de toetsen over de hoofdstukken en tijdens de examens behalen voor het schoolvak Nederlands. Als de resultaten van een grote groep leerlingen voor het onderzoek bekeken worden, waarbij elke groep een lesmethode representeert, kunnen de resultaten ook inzicht bieden in de verhouding resultaten en lesmethodes. Dit onderzoek was namelijk een corpusonderzoek, gebaseerd op enkel de theorie. Voor een vervolgonderzoek zou een experiment naar de resultaten van leerlingen en de lesmethodes gedaan kunnen worden.

## 6. Literatuur

---

### Primaire literatuur

- Jongsma, H., Flier, E., Merx, P., & Pol, J. van de (2011a). *Op niveau 2e fase vo - Informatieboek havo/vwo - Taalvaardigheid Nederlands* (6e druk). Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Jongsma, H., Flier, E., Merx, P., & Pol, J. van de (2011b). *Op niveau 2e fase vo - Verwerkingsboek 4/5 havo - Taalvaardigheid Nederlands* (6e druk). Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Ravesloot, C., Mallant, I., 't Hart, F., & Blik, A. (2008a). *Talent - Nederlands voor de tweede fase - Handboek 4/5 havo* (1e druk). 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Ravesloot, C., Mallant, I., 't Hart, F., & Blik, A. (2008b). *Talent - Nederlands voor de tweede fase - Tekstenboek 4/5 havo* (1e druk). 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Steenbergen, W., Feenstra, H., Frank, H., Kooiman, M., Muggen, W., & Storm van Leeuwen, M. (2007). *Nieuw Nederlands - 4/5 havo* (4e druk). Groningen: Wolters-Noordhoff

### Secundaire literatuur

- Akhondi, M., Malayeri, F. A., & Samad, A. A. (2011). How to Teach Expository Text Structure to Facilitate Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 64(5), 368–372.
- El-Hindi, A. E. (1997). Connecting reading and writing: College learners' metacognitive awareness. *Journal of Developmental Education*, 21(2), 10–19.
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *De staat van het onderwijs | Onderwijsverslag 2006/2007*. Utrecht: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs | Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Land, J. F. H. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Delft: Eburon.
- Land, J., Sanders, T., & Bergh, H. van den (2008). Effectieve tekststructuur voor het vmbo: een corpus-analytisch en experimenteel onderzoek naar tekstbegrip en tekstwaardering van vmbo-leerlingen voor studieteksten. *Pedagogische Studiën*, 85(2), 76–94.



- Lorch, R. F. (1989). Text-signaling devices and their effects on reading and memory processes. *Educational Psychology Review*, 1(3), 209–234.
- Meyer, B. J. F. (1985). Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems. In B. K. Britten & J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text: A theoretical and practical handbook for analysing explanatory text* (pp. 11–64). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meyer, B. J. F., Ray, M. N., & Middlemiss, W. (2012). Children's Use of Comparative Text Signals: The Relationship between Age and Comprehension Ability. *Discours*, (10), 1–25.
- Naumann, J., Richter, T., Flender, J., Christmann, U., & Groeben, N. (2007). Signaling in Expository Hypertexts Compensates for Deficits in Reading Skill. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 791–807.
- Richgels, D. J., McGee, L. M., Lomax, R. G., & Sheard, C. (1987). Awareness of four text structures: Effects on recall of expository text. *Reading Research Quarterly*, 22(2), 177–196.
- Rossi, J. P. (1990). The Function of Frame in the Comprehension of Scientific Text. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 727–732.
- Silfhout, G. van (2014). *Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen? Optimaal begrijpelijke teksten voor het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.
- Taylor, B. M. (1985). Improving Middle-Grade Students' Reading and Writing of Expository Text. *JSTOR: The Journal of Educational Research*, 79(2), 119–125.
- Williams, J. P., Pollini, S., Nubla-Kung, A. M., Snyder, A. E., Garcia, A., Ordynans, J. G., & Atkins, J. G. (2014). An intervention to improve comprehension of cause/effect through expository text structure instruction. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 1–17.

## 7. Bijlage

Tabel 8: aanwezigheid van criteria. + staat voor 'aanwezig', +/- staat voor 'deels aanwezig', - staat voor 'afwezig'.

	<b>Criteria</b>	<b>Nieuw Nederlands</b>	<b>Op Niveau</b>	<b>Talent</b>
<b>1. Tekstdoelen</b>	<i>Theorie komt overeen</i>	Vijf tekstdoelen	Vijf tekstdoelen	Acht tekstdoelen
	<i>Opdrachten komen terug in Lezen</i>	+	+	+
	<i>Koppeling Argumenteren</i>	-	-	-
	<i>Koppeling Schrijven</i>	-	+	+
	<i>Nut om er kennis van te hebben</i>	-	-	-
<b>2. Tekstsoorten</b>	<i>Theorie komt overeen</i>	Geen tekstsoorten	Vijf tekstsoorten	Drie tekstsoorten
	<i>Opdrachten komen terug in Lezen</i>	-	+	+
	<i>Koppeling Argumenteren</i>	-	-	-
	<i>Koppeling Schrijven</i>	-	-	+
	<i>Nut om er kennis van te hebben</i>	-	-	-
<b>3. Tekstvormen</b>	<i>Theorie komt overeen</i>	Grote lijst	20 pagina's uitleg	Schema met voorbeelden
	<i>Opdrachten komen terug in Lezen</i>	+	+	+
	<i>Koppeling Argumenteren</i>	-	-	-
	<i>Koppeling Schrijven</i>	+/- (theorie alleen)	-	+
	<i>Nut om er kennis van te hebben</i>	-	-	-

<b>4. Alinea's</b>	<i>Theorie komt overeen</i>	Theorie en voorbeelden	Theorie en voorbeelden	Theorie
	<i>Opdrachten komen terug in Lezen</i>	+	+	+
	<i>Koppeling Argumenteren</i>	-	-	-
	<i>Koppeling Schrijven</i>	+	+	+
	<i>Nut om er kennis van te hebben</i>	-	Impliciet	-
<b>5. Hoofdgedachte, deelonderwerpen en functies van tekstdelen</b>	<i>Theorie komt overeen</i>	Functies niet genoemd, hoofdgedachte en deelonderwerpen alleen genoemd	Uitleg van alle begrippen	Uitleg van alle begrippen
	<i>Opdrachten komen terug in Lezen</i>	+/- (niet de functies van tekstdelen)	+	+
	<i>Koppeling Argumenteren</i>	-	-	-
	<i>Koppeling Schrijven</i>	+/- (niet over de functies van tekstdelen)	+/- (niet over de deelonderwerpen)	+/- (niet over hoofdgedachte)
	<i>Nut om er kennis van te hebben</i>	-	Functies van tekstdelen: impliciet. De rest: -	-
<b>6. Tekstverbanden en signaalwoorden</b>	<i>Theorie komt overeen</i>	12 tekstverbanden met signaalwoorden	10 tekstverbanden met signaalwoorden	11 tekstverbanden met signaalwoorden
	<i>Opdrachten komen terug in Lezen</i>	+	+	+
	<i>Koppeling Argumenteren</i>	+	+	+/- (niet over signaalwoorden)
	<i>Koppeling Schrijven</i>	-	+	+

	<i>Nut om er kennis van te hebben</i>	Impliciet	Impliciet	Expliciet
<b>7. Structuurmodellen</b>	<i>Theorie komt overeen</i>	Zeven modellen	Zeven modellen	Zeven modellen (één mist en één nieuw)
	<i>Opdrachten komen terug in Lezen</i>	+	+	+
	<i>Koppeling Argumenteren</i>	-	-	-
	<i>Koppeling Schrijven</i>	+	+	+
	<i>Nut om er kennis van te hebben</i>	-	-	-