



TEKSTCOMPLEXITEIT EN TEKSTSTRUCTUUR IN EEN DOORGAANDE LEESLIJN

JACQUELINE EVERS-VERMEUL EN JOSÉ VAN DER HOEVEN

1 SAMENVATTING

Bij het ontwikkelen van een doorgaande leeslijn speelt naast de didactiek ook de tekstkeuze een belangrijke rol. Beide moeten leerlingen helpen om gaandeweg steeds moeilijkere teksten te kunnen lezen. Maar wat maakt een tekst dan makkelijk of juist moeilijk? In deze bijdrage noemen we verschillende kenmerken die daarbij een rol spelen, geven we aan welk soort onderzoek nodig is om meer zicht te krijgen op de afstemming tussen tekst en lezer in het onderwijs en bespreken we de veelbelovende mogelijkheden van expliciet onderwijs over tekstsoorten en de bijbehorende structuur- en stijlkenmerken.

2 INLEIDING

Leren omgaan met teksten is een complex proces. Tekstbegrip komt namelijk tot stand binnen een sociaal-culturele context en is afhankelijk van lezers-, tekst- en taakkenmerken (Snow, 2002; White, 2011). Voor de taken *bekritisieren* en *samenvatten* moeten leerlingen teksten bijvoorbeeld goed kunnen doorgronden. In hoeverre zij daartoe in staat zijn, hangt af van twee factoren. Enerzijds gaat het daarbij om een veelheid aan lezersvaardigheden (Lyon, 2013):

- algemene taalvaardigheden: hoe groot is hun woordenschat en in hoeverre beheersen ze de grammatica van de taal?
- basale leesvaardigheden: kunnen ze vlot en vloeiend lezen?

- hogere-orde-leesvaardigheden: kunnen ze verbanden leggen tussen verschillende delen van de tekst, kunnen ze inferenties maken?
- algemene kennis en levenservaring: wat weten ze al over het onderwerp van de tekst en van de tekstsoort die ze voor zich hebben?
- metacognitieve vaardigheden: kunnen ze leesstrategieën inzetten, hun begrip monitoren en waar nodig herstelstrategieën inzetten?

Anderzijds spelen kenmerken van de tekst zelf een rol, zoals het woordgebruik, de zinsbouw, de informatiedichtheid en de tekststructuur.

Leerlingen moeten een functioneel niveau van taalvaardigheid bereiken om maatschappelijk goed uit de voeten te kunnen als werknemer en als burger (Graham & Hebert, 2010). Het leren omgaan met complexe teksten binnen en buiten de school is dus een noodzaak. Met andere woorden: diep tekstbegrip, waarbij leerlingen individuele zinnen in een tekst begrijpen én – met gebruikmaking van hun voorkennis – ook de verbanden tussen zinnen (Best et al., 2005), is een belangrijke eenentwintigste-eeuwse vaardigheid. Ook voor schoolsucces is diep tekstbegrip een voorwaarde, aangezien het lezen van teksten om eruit te leren een cruciale component is in alle vormen van voortgezet onderwijs, zowel in traditionele als in nieuwe vormen van leren (Bogaert et al., 2008).

Leren lezen op zich is een kunst, maar het leren omgaan met schoolteksten is een kunst apart. Schoolteksten zijn behoorlijk complex, omdat ze getypeerd worden door het gebruik van zogenoemde ‘academische taal’, die speciaal geschikt is voor het overdragen van complexe cognitieve inhoud (Bailey & Heritage, 2008; Snow & Uccelli, 2009). Het taalgebruik in ‘academische teksten’ kent een hoge informatiedichtheid, complexe zinscombinaties en een zakelijke, afstandelijke toon (Berman & Nir-Sagiv, 2007; Schleppegrell, 2004). Juist omdat dit soort taalgebruik afwijkt van alledaagse taal en van het taalgebruik in verhalende teksten is het niet eenvoudig om schoolteksten te doorgronden. Adams (2009) laat zien dat het verwerven van een ‘academische taalvaardigheid’ vooral verloopt via het lezen van teksten. Zij spreekt dan ook met recht over *the challenge of advanced texts*: het is een uitdaging om leerlingen zo moeilijk mogelijke teksten te leren lezen, en we helpen leerlingen dan ook niet als we hun te makkelijke teksten voorschotelen.

In deze bijdrage bespreken we twee factoren die van belang zijn om de functionele geletterdheid van leerlingen op een hoger plan te brengen, en waar dus rekening mee gehouden moet worden bij een nadere uitwerking van een doorgaande leeslijn. We gaan eerst in op de keuze van leesmaterialen. Idealiter zouden leesmaterialen een toenemende complexiteit moeten vertonen (Brabham & Villaume, 2002), zodat leerlingen gaandeweg hun schoolloopbaan steeds complexere teksten leren

lezen. Daarna bespreken we de rol van effectieve didactieken in het leesonderwijs. De focus ligt hierbij op de kansen die er liggen op het gebied van genredidactiek.

3 TOENEMENDE TEKSTCOMPLEXITEIT

Een doorgaande leeslijn helpt leerlingen geleidelijk steeds moeilijkere teksten te lezen. Hierbij speelt afstemming tussen tekstcomplexiteit en leesvaardigheid van de leerling een cruciale rol. Geef je een leerling een boek op het juiste niveau, dan zorgt dat ervoor dat hij a) dat boek echt leest, b) het begrijpt en c) ervan geniet (Fry, 2009). Geef je een leerling een boek met een te hoge complexiteit, dan is de kans groot dat één of al deze drie aspecten tekort wordt gedaan. Tegelijkertijd moeten leesvaardige leerlingen gemotiveerd worden met teksten die voldoende uitdaging bieden en daarmee vooruitgang en betrokkenheid stimuleren (Brabham & Villaume, 2002).

Er zijn verschillende manieren om teksten in te delen qua moeilijkheid: sommige indelingen baseren zich op leesbaarheidsformules (zoals de AVI-niveaus in het Nederlandse basisonderwijs), andere kijken (ook) naar bijvoorbeeld voorspelbaarheid, lay-out en inhoud. McTigue en Slough (2010) noemen als kenmerken van studentvriendelijke teksten concreetheid, de aanwezigheid van *voice* (gebruik van directe rede, perspectiefkeuze en dergelijke), coherentie en de integratie van illustraties en tekst. Een doorgaande leeslijn is idealiter gebaseerd op een optelsom van dit soort factoren. Net als Graesser, McNamara en Kulikowich (2011) pleiten we dus voor een multifactoriële benadering van tekstcomplexiteit.

Een leeslijn die rekening houdt met tekstcomplexiteit staat na de fase van het aanvankelijk lezen nog redelijk in de kinderschoenen. Het koppelen van tekstmoeilijkheid aan een specifiek onderwijsniveau heet *leveling* (Clay, 1991; Weaver, 2000). Didactisch gezien biedt deze leveling kansen. Zoals Evers-Vermeul en Holtermann (2013) aangeven, kun je op niveau afgestemde teksten namelijk zien als een middel dat zogenoemde *scaffolding* bewerkstelligt. Bij scaffolding krijgen kinderen gaandeweg steeds moeilijker materiaal aangeboden, maar dan wel materiaal dat ligt binnen hun zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1978). De input vormt een opstapje naar een hoger leesniveau: de geleidelijke opbouw brengt leerlingen gaandeweg steeds een stapje verder dan het niveau waarop ze op dat moment lezen (Clay & Cazden, 1990).

Deze scaffolding kan gericht zijn op allerlei factoren die een tekst complex maken. Voor het vergroten van de technische leesvaardigheid bij het aanvankelijk lezen speelt automatisering bijvoorbeeld een grote rol. De woordherkenning kan gestimuleerd worden door jonge lezers vooral teksten met hoogfrequente woorden

voor te schotelen, en hun decodeervaardigheden nemen toe als leerlingen eerst voornamelijk klankzuiver gespelde woorden moeten verwerken en gaandeweg meer woorden te lezen krijgen waarbij de grafeem-foneem-link niet één op één is (Cunningham et al., 2005). Het Nederlandse AVI-systeem is sterk gericht op deze scaffolding van de technische leesvaardigheid (Staphorsius, 1994; Visser, 1997) en heeft dus al een duidelijke plek in de doorgaande leeslijn.

Scaffolding kan daarnaast vorm krijgen door relevante voorkennis te activeren. Zo kunnen leerlingen bij nieuwe kennisdomeinen eerst makkelijkere teksten over het onderwerp lezen voordat ze aan een moeilijkere tekst beginnen. De opgedane voorkennis en het bekend raken met jargon helpen hen om ook de moeilijkere tekst met begrip te lezen (Glasswell & Ford, 2010). Deze vorm van scaffolding heeft nog niet systematisch een plek gekregen in het Nederlandse onderwijssysteem. Implementatie ervan houdt in dat er meer gewerkt zou worden met verzamelingen van teksten rondom specifieke thema's.

Scaffolding kan ook gericht zijn op het ontwikkelen van de literaire competentie in plaats van op het ontwikkelen van een functionele geletterdheid. Volwassenen kunnen verhalen met meerdere vertellijnen en flashbacks doorgaans prima begrijpen, maar kinderen zullen gaandeweg moeten ontdekken dat een boek soms meerdere vertellijnen bevat en dat verhalen niet altijd chronologisch opgebouwd zijn. Voor het middelbaar onderwijs liggen er dankzij Theo Witte (2008) concrete suggesties voor op niveau afgestemde literatuur, maar voor het basisonderwijs kan een doorgaande leeslijn op dit punt nog veel concreter uitgewerkt worden. De *Leeslat* van Stalpers en Heerze (1999) biedt hier zeer bruikbare aanknopingspunten voor, door teksten onder andere in te schalen op basis van het aantal personages, het gekozen perspectief, het tijdsverloop, de spanningsopbouw, en het gebruik van beeldtaal. Verdere doordenking, toetsing en uitwerking hiervan zou tegemoetkomen aan de kritiek op het AVI-systeem dat de huidige technische insteek te weinig rekening houdt met de inhoud van de teksten.

Concluderend: verdere ontwikkeling van een doorgaande leeslijn vereist volgens ons dat er structureel aandacht komt voor de factor tekstcomplexiteit, bij begrijpend lezen en het vak Nederlands, maar ook bij andere vakken. Gezien het feit dat tekstbegrip tot stand komt in interactie met lezerskenmerken (Snow, 2002; White, 2011), willen we wel duidelijk stellen dat leerkrachten niet al te krampachtig met zo'n leeslijn moeten omgaan. Bij leerlingen die echt gemotiveerd zijn om iets over een onderwerp te weten te komen, is het goed denkbaar dat zij ook teksten van hun interesse grotendeels kunnen begrijpen die hun leesvaardigheidsniveau overstijgen.

4 ONDERZOEK NAAR TOENEMENDE COMPLEXITEIT

Er zijn dus volop kansen voor de leveling van teksten. Een verdere doordenking van de rol van tekstcomplexiteit en het samenstellen van sets van in complexiteit toenemende teksten vereist onderzoek. Bogaert en collega's (2008) pleiten voor de ontwikkeling van criteria 'waaraan teksten bij andere vakken dan taal moeten voldoen, opdat de kwaliteit en de toegankelijkheid van het tekstaanbod op scholen voor primair onderwijs/basisonderwijs en secundair/voortgezet onderwijs verbetert. [...]. Deze criteria zouden idealiter zowel gebruikt kunnen worden door ontwikkelaars van methodes als door potentiële afnemers van deze methodes. De criterialijst zou daarnaast ook gebruikt kunnen worden als instrument waarmee scholen teksten in hun huidige methodes en ander tekstmateriaal kunnen screenen' (p. 40). Een dergelijke set criteria is echter nog niet voorhanden.

Alhoewel uitgevers vaak kunnen bogen op jarenlange ervaring met de doelgroep, is de tekstkeuze in het onderwijs vaak gebaseerd op intuïtie en wordt bijvoorbeeld zonder veel argumentatie beweerd dat een tekst 'op referentieniveau 2F' is geschreven. Uit eerdere empirische effectstudies blijkt dat de toepassing van intuïtief opgestelde criteria om teksten geschikter te maken voor een specifiek onderwijsniveau in sommige gevallen een averechts effect heeft op het tekstbegrip. Het gebruik van leesbaarheidsformules zet aan tot het schrijven van gefragmenteerde teksten. Ook aannemelijk klinkende adviezen zoals 'maak korte zinnen' en 'vermijd samengestelde zinnen' leiden ertoe dat schrijvers samengestelde zinnen opknippen en signaalwoorden zoals *daarom*, *want* en *bovendien* achterwege laten. Land (2009) en Van Silfhout en collega's hebben echter aangetoond dat signaalwoorden weglaten om zinnen in te korten een negatief effect heeft op het tekstbegrip van zwakke (en sterke) lezers (Van Silfhout 2014; Van Silfhout, Evers-Vermeul & Sanders, 2013a, 2015). Wetenschappelijke validering van de gehanteerde criteria is dan ook gewenst (Van Silfhout et al., 2013b).

Doordenking van de gewenste tekstcomplexiteit per onderwijsniveau vergt eveneens onderzoek. Nu wordt er al snel beweerd dat schoolboeken en toetsvragen 'te moeilijk' of 'te talig' zijn, zonder empirische onderbouwing, zonder dat duidelijk is wat die 'taligheid' dan precies inhoudt en zonder dat helder is welke taalvaardigheid er eigenlijk op een bepaald onderwijsniveau verwacht mag worden (Evers-Vermeul, 2015). Zo stellen Bogaert en collega's (2008): 'Vaak zijn teksten die op school worden aangeboden te moeilijk, zeker voor zwakke lezers. Vooral in het voortgezet/secundair onderwijs wordt in andere vakken dan de talen vaak geen rekening gehouden met de begrijpelijkheid voor leerlingen, die nog niet zijn ingevoerd in de materie van het vak. Ook taalkundig zijn veel vakteksten veel te moeilijk: te veel voor leerlingen onbekende woorden, lange en ingewikkelde zinnen,

een onduidelijke structuur' (p. 23). Weliswaar geven deze auteurs ruiterlijk toe dat we nog te weinig weten over de moeilijkheidsgraad en de (vak)specificiteit van het tekstmateriaal dat in de loop van het voortgezet onderwijs aan leerlingen wordt aangeboden en de taken die zij daarmee moeten uitvoeren (Bogaert et al., 2008), maar het lijkt alsof de *mismatch* tussen teksten en leesvaardigheid van de leerlingen louter geweten wordt aan de complexiteit van de teksten. Het is echter ook goed denkbaar – zeker gezien de hoeveelheid laaggeletterden in het voortgezet onderwijs – dat onze huidige onderwijspraktijk leerlingen aflevert met een onvoldoende leesvaardigheid en dat leerlingen dus in een eerder stadium al met complexere teksten moeten leren omgaan. Onderzoek naar de complexiteit van Amerikaanse onderwijsteksten maakt duidelijk dat de laatste optie heel plausibel is. Hayes, Wolfer en Wolfe (1996) laten namelijk op basis van woordfrequentie- en zinslengteanalyses zien dat de moeilijkheidsgraad van bovenbouwteksten sinds de jaren '60 systematisch lager is dan de decennia daarvoor en dat deze tekstcomplexiteit achterblijft bij de complexiteit die in krantenberichten van lezers gevraagd wordt (zie ook Adams, 2009).

Tot slot kan de vooronderstelling onderzocht worden dat het lezen van narratieve teksten een mooi opstapje vormt naar het lezen van informatieve teksten. Nu zien we in de onderbouwgroepen vaak een oververtegenwoordiging van narratieve teksten en gebruiken uitgevers regelmatig de schrijfstrategie om met narratieve elementen informatieve teksten te 'vereenvoudigen' of levendiger te maken. Niets is echter minder waar. Van Silfhout en collega's (Van Silfhout, 2014; Van Silfhout et al., 2014) laten zien dat deze narratieve toevoegingen een averechts effect hebben op het tekstbegrip van vmbo'ers en dat deze toevoegingen niet leiden tot een hogere waardering. Cervetti et al. (2009) melden vergelijkbare resultaten op basis van onderzoek onder leerlingen uit groep 6. Deze bevindingen maken duidelijk dat een verdere doordenking van de verhouding narratieve – informatieve teksten in het onderwijs wenselijk is.

5 ONDERWIJS OVER TEKSTSTRUCTUUR

Om de functionele geletterdheid van leerlingen op een hoger plan te brengen is niet alleen doordenking van de rol van tekstcomplexiteit van belang. Ontwikkeling van een optimale doorgaande leeslijn veronderstelt ook dat het leesonderwijs effectieve didactieken inzet. Vernooij (2012) schetst in zijn afscheidsrede *Nog een weg te gaan* een helder beeld van de huidige onderwijspraktijk op het gebied van begrijpend lezen. Hij noemt tekortkomingen, signaleert knelpunten die verbeteringstrajecten in de weg staan, stipt enkele effectieve didactieken aan (onder andere expliciete

directe instructie met een belangrijke plek voor *modeling*) en benadrukt het belang van *evidence-based* werken (vergelijk het pleidooi van de RAND Reading Study Group in Snow, 2002). Om niet simpelweg zijn adviezen te herhalen, richten we ons in deze bijdrage op een kansrijke didactiek die in zijn bijdrage onderbelicht is gebleven: de genredidactiek.

Genredidactiek gaat ervan uit dat het zinvol is om leerlingen kennis en vaardigheden bij te brengen rondom tekstsoorten en hun talige kenmerken, vanuit de communicatieve functies die taal in verschillende contexten vervult. Bij talige kenmerken gaat het dan om structuurkenmerken (zoals signaalwoorden en tussenkopjes) en stijlkenmerken (bijvoorbeeld: hoe hanteer je een objectieve of juist een persoonlijke stijl) (Chandler, 2000). Het belang van expliciet onderwijs over tekststructuur wordt internationaal erkend. Zo stelt Williams (2003) voor om tekststructuur als focus te nemen bij het integreren van leesvaardigheid in het vakonderwijs aangezien tekststructuren retorische structuren representeren die fundamenteel zijn voor tekstbegrip en redeneren, en leerlingen vaak nog onbekend zijn met de structuur van dergelijke teksten (vergelijk Goldman & Rakestraw, 2000). Lezers kunnen met structuurkennis gemakkelijker de door de schrijver beoogde structuur achterhalen en/of vergelijkbare organisatieprocessen inzetten om hun eigen mentale representatie van de tekst te maken (Ray & Meyer, 2011).

Eerder onderzoek toont aan dat kennis van tekststructuur op zins- en tekstniveau, en expliciet onderwijs over het belang en gebruik ervan, een gunstig effect hebben op het tekstbegrip van leerlingen. Expliciet onderwijs over tekststructuur stelt leerlingen bijvoorbeeld in staat om te differentiëren tussen vaakgebruikte structuren en om belangrijke informatie in een tekst op een coherente, georganiseerde manier te identificeren (Armbruster & Armstrong, 1993). Kennis over tekststructuren helpt lezers bovendien om meer te onthouden van een tekst (Meyer, Brandt & Bluth, 1980; Taylor & Samuels, 1983). Daarnaast toont interventieonderzoek aan dat leerlingen hun kennis over tekststructuur kunnen vergroten en dat daarmee ook hun tekstbegrip verbetert (Armbruster, Anderson & Ostertage, 1987; Meyer & Ray, 2011; Williams et al., 2005, 2007). Uit onderzoek blijkt ook dat het gebruik van bijvoorbeeld signaalwoorden leidt tot een hoger tekstbegrip (Van Dooren, Van den Bergh & Evers-Vermeul, 2012; Van Silfhout et al. 2013a, 2015), wat opnieuw de kansen laat zien voor expliciet onderwijs op dit terrein.

Ook in de Nederlandse context is al eens aangetoond dat focus op tekststructuur gunstige effecten heeft. Zo ontwikkelden en testten Broer en collega's (2001) een lessenserie waarin leerlingen uit groep 8 aan de slag gingen met teksten met een classificatiestructuur of een oorzaakgevolgstructuur. Doordat leerlingen leerden om schematische weergaven van de tekstinhoud te maken en daarbij de structuur van

de tekst te gebruiken, konden leerlingen na afloop van de lessenserie makkelijker verschillende tekststructuren herkennen, zelf betere schema's maken en beter de hoofdgedachte van een tekst formuleren.

Ondanks de studie van Broer en collega's (2001) is expliciet onderwijs over tekststructuur en meer algemeen over genredidactiek in het Nederlandse onderwijs niet breed geïmplementeerd. Een analyse van enkele methodes begrijpend lezen laat zien dat in het basisonderwijs de meeste aandacht uitgaat naar leesbegrip en leesstrategieën (Scheltinga et al., 2013). Dat leidt tot minder expliciete kennisoverdracht over (kenmerken van) tekststructuur, ook al krijgen leerlingen bij het toepassen van leesstrategieën geregeld de opdracht om de titel van een tekst te lezen om daarmee het thema van die tekst te bepalen of om signaalwoorden op te sporen in een tekst. Leerlingen leren echter niet om bijvoorbeeld de basistekststructuren te herkennen die Meyer (1985) onderscheidt en die vaak als uitgangspunt dienen voor interventies in de Angelsaksische literatuur: opsomming (of classificatie), beschrijving, causaliteit (oorzaak-gevolg), probleem-oplossing en vergelijking. Pas in de bovenbouw van het middelbaar onderwijs komt er – vooral bij het onderdeel schrijfvaardigheid – systematisch aandacht voor tekstsoorten en de bijbehorende opbouw. Hierbij ligt echter al snel de nadruk op die tekstsoorten die in de eindexamens figureren: beschouwing, uiteenzetting en betoog. Ook zijn de opdrachten in het basis- en middelbaar onderwijs vaak dusdanig dat ze geen transfer van de verworven strategieën naar andere vakken of naar contexten buiten het onderwijs bewerkstelligen (Bogaert et al., 2008).

Er liggen dus volop kansen om een genregerichte didactiek al veel vroeger in de doorgaande leeslijn een plek te geven. Dat kan in de bovenbouw van de basisschool, maar Williams en collega's (2007) laten met een interventiestudie zien dat het zelfs in een eerder stadium – groep 4 – al nut heeft om leerlingen bekend te maken met tekststructuur. In een vervolgstudie onder dezelfde doelgroep maken ze duidelijk dat het daarbij van belang is om voor lagere klassen wel enkele aanpassingen te maken (Williams et al., 2014). In een lessenserie gaven zij directe instructie en strategie-instructie over teksten met een oorzaakgevolgstructuur. Hierbij leerden kinderen werken met signaalwoorden en schema's, maar moesten ze ook generieke vragen over de inhoud van de tekst beantwoorden. Het bleek hierbij effectief om de teksten niet te ingewikkeld te maken (één oorzaak met één gevolg, in plaats van één oorzaak met meerdere gevolgen) en de focus vooral op het zinsniveau te leggen (hoe worden zinnen in zo'n tekst vaak gecombineerd?) in plaats van op het alinea-niveau.

Andere studies laten zien dat het verwerven van genrekennis al kan starten vóórdat kinderen zelf kunnen lezen: Van der Pol (2010) toont aan dat de literaire competentie van kleuters wordt gestimuleerd door het voorlezen van en praten over

verhalende prentenboeken. De aandacht van de kleuters wordt hierbij onder andere gericht op de structuur, personages en werking van de tekst en illustraties. Van der Hoeven en Van der Maas (2015) laten zien hoe deze ontwikkelingsgerichte manier van voorlezen door leerkrachten kan worden toegepast in het kleuteronderwijs.

Onderzoek is noodzakelijk voor een verdere doordenking en uitwerking van de rol van kennis over teksten en tekststructuur in een doorgaande leeslijn. Zo is relatief onbekend welk tekststructuuronderwijs precies geschikt is voor welke leeftijd en hoe de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden hierin een rol speelt (Blummer & Kenton, 2014). Ook kan verder onderzocht worden welke soorten tekstopbouw of combinaties van verschillende tekststructuren het best onderwezen kunnen worden, bijvoorbeeld omdat ze vaak voorkomen in het onderwijs. Tot slot is onderzoek gewenst naar de structuur van digitale documenten, de manier waarop leerlingen die verwerken en begrijpen, en het soort onderwijs dat ervoor nodig is om leerlingen daarmee om te laten gaan (Clemens, 2014; Coiro, 2012; International Reading Association, 2009). Eerdere studies laten zien dat digitale documenten deels een ander, niet-lineair leesproces vereisen (Coiro & Dobler, 2007; Leu et al., 2013), wat van de lezer een nog actievere rol vraagt bij het construeren van een coherente mentale representatie (Rouet et al., 1996; Stadtler & Bromme, 2007).

6 CONCLUSIE

In deze bijdrage lag de nadruk op zakelijke, informatieve teksten. Het leren omgaan met dergelijke teksten is een complex proces, waarbij lezers-, tekst- én taakkenmerken ertoe doen (Snow, 2002; White, 2011). Diep tekstbegrip is daarbij cruciaal: het is een voorwaarde voor schoolsucces en een functioneel niveau van taalvaardigheid is noodzakelijk om maatschappelijk goed uit de voeten te kunnen als werknemer en als burger (Graham & Hebert, 2010).

Omdat het verwerven van een ‘academische taalvaardigheid’ vooral verloopt via het lezen van teksten (Adams 2009), hebben we in deze bijdrage specifiek de rol van teksten in een doorgaande leeslijn benadrukt en onder de loep genomen. Leerlingen kunnen alleen leren omgaan met de hoge informatiedichtheid, de complexe zinscombinaties en de zakelijke, afstandelijke toon die typerend is voor educatieve teksten in de latere leerjaren (Berman & Nir-Sagiv, 2007; Schleppegrell, 2004), als zij in het voortraject gaandeweg steeds moeilijkere teksten krijgen voorgeschoteld. Dit veronderstelt dat educatieve uitgeverij en leerkrachten nadenken over de leveling van hun teksten en de manieren waarop scaffolding een plek kan krijgen. Leerlingen krijgen daarbij gaandeweg steeds moeilijker materiaal aangeboden,

maar grote frustraties worden voorkomen doordat de moeilijkheid van deze teksten nog wel binnen hun zone van naaste ontwikkeling ligt (Vygotsky, 1978).

Ontwikkeling van een optimale doorgaande leeslijn veronderstelt ook dat we evidence-based didactieken inzetten in het leesonderwijs. Hier valt nog een wereld te winnen, zoals Vernooij (2012) ook betoogt. In deze bijdrage hebben we gepleit voor expliciet onderwijs over tekststructuur, al vanaf de onderbouw van het basisonderwijs. Een dergelijke benadering kan worden ingebed in genredidactiek, die ervan uitgaat dat het zinvol is om leerlingen kennis en vaardigheden bij te brengen rondom tekstsoorten en de bijbehorende talige kenmerken, vanuit de communicatieve functies die taal in verschillende contexten vervult. Onderzoek toont aan dat kennis over de opbouw van teksten gunstige effecten heeft op het tekstbegrip en dat genredidactiek handvatten biedt die toepasbaar zijn binnen en buiten het vak Nederlands.

7 SLOTBESCHOUWING

In onze optiek zou een nieuwe doorgaande leeslijn dus meer duidelijkheid bieden over de rol van tekstcomplexiteit, en plek inruimen voor expliciet onderwijs over tekstsoorten en hun talige kenmerken (oftewel genredidactiek): welke structuur en welke stijl typeren specifieke tekstsoorten en welke strategieën kunnen leerlingen inzetten om hier optimaal van te profiteren bij het lezen van teksten binnen het vak Nederlands, bij andere vakken en buiten de schoolse context?

Uitbreiding van de huidige doorgaande leeslijn levert op verschillende fronten ideeën op waarmee het huidige leesonderwijs uitgebreid kan worden. Een nog onbenoemd voordeel van een focus op kenmerken van tekstsoorten en genres, zoals stijl en structuur, is dat deze ook een efficiëntieslag in het onderwijs kan opleveren. Een genregerichte insteek maakt het namelijk mogelijk om een koppeling te maken tussen lees- en schrijfvaardigheid (Dickson, 1999; Van der Hoeven et al., 2012). Zo blijkt uit onderzoek van Kirkpatrick en Klein (2009) dat het vergroten van de kennis over de vergelijkingsstructuur een gunstig effect had op de kwaliteit van schrijfproducten van brugklassers en leerlingen uit de tweede klas. Idealiter krijgen leerlingen per genre eerst heldere voorbeelden te lezen, waarin de specifieke structuur- en stijlkenmerken goed naar voren komen. Als volgende leesstap kunnen ze dan tekstsoorten leren herkennen, opnieuw op basis van andermans teksten, om vervolgens bij schrijven zelf de aangeleerde structuur- en stijlkenmerken toe te passen in eigen producten. Deze benadering levert niet alleen tijdwinst op, maar vergroot ook de kans op transfer van kennis en vaardigheden, zeker als deze worden toegepast op teksten uit de zaakvakken.

Genregerichte didactiek geeft ook op een ander terrein mogelijkheden voor integratie van deelreinen van het vak Nederlands. Zo biedt het kansen voor functioneel grammaticaonderwijs. Bij verhalende teksten kan bijvoorbeeld benadrukt worden hoe bijvoeglijke naamwoorden en bijwoordelijke bepalingen helpen om 'kleur te geven' aan de gebeurtenissen. In het lees- en schrijfonderwijs over chronologisch opgebouwde teksten kan grammaticaonderwijs over tijdsbepalingen geïntegreerd en toegepast worden. En bij informatieve teksten is vaak een compacte en zakelijke schrijfstijl gewenst. Dit opent deuren om te vertellen over kenmerken en toepassingsmogelijkheden van passieven en nominalisaties. Onderzoek moet uitwijzen of deze benadering inderdaad effectief is en of deze ook een hogere motivatie voor het grammaticaonderwijs oplevert.

In deze bijdrage hebben we betoogd dat meer onderzoek gewenst is: onderzoek naar de factoren die bepalend zijn voor tekstcomplexiteit, onderzoek om te achterhalen welke mate van tekstcomplexiteit past bij welk onderwijsniveau en welke vormen van scaffolding effectief zijn, onderzoek naar de doorgaande leerlijn rondom tekststructuuronderwijs en de rol die metacognitieve vaardigheden daarbij spelen en onderzoek naar de structuur van digitale documenten. We pleiten ervoor om hierbij vooral in te zetten op ontwerpgericht onderzoek (Van den Akker et al., 2006). Juist dit type onderzoek heeft de potentie om de kloof tussen theorie en educatieve praktijk te dichten (Bakker & Van Eerde, 2015). In ontwerpgericht onderzoek werken onderzoekers en leerkrachten nauw samen. Op basis van inzichten uit eerdere studies worden educatieve materialen ontwikkeld, die vervolgens getest en geëvalueerd worden in termen van onder andere bruikbaarheid, relevantie, consistentie en oplevering van verwachte resultaten. Deze benadering is zeer effectief: het levert educatieve materialen op, principes die bruikbaar zijn voor de ontwikkeling van nieuwe materialen en professionele ontwikkeling van de betrokken leerkrachten (McKenney, Nieveen & Van den Akker, 2006). We kijken ernaar uit om dergelijk onderzoek in samenwerking met onderwijspartners te initiëren en uit te voeren.

LITERATUURLIJST

- Adams, M. J. (2009). The challenge of advanced texts: The interdependence of reading and learning. In E. H. Hiebert (Ed.), *Reading more, reading better: Are American students reading enough of the right stuff?* (pp. 163-189). New York: Guilford Publications.
- Akker, J. van den, Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Eds.) (2006). *Educational Design Research*. Abingdon: Routledge.

- Armbruster, B.B., Anderson, T. H., & Ostertage, J. (1987). Does text structure/ summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, 22, 331-346.
- Armbruster, B. B., & Armstrong, J. O. (1993). Locating information in text: A focus on children. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 139-161.
- Bailey, A. L., & Heritage, M. (2008). *Formative assessment for literacy, grades K-6: Building reading and academic language skills across the curriculum*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bakker, A., & Eerde, H. A. A. van (2015). An introduction to design-based research with an example from statistics education. In A. Bikner-Ahsbabs, C. Knipping & N. Presmeg (Eds.), *Doing qualitative research: Methodology and methods in mathematics education* (pp. 429-466). Berlin: Springer.
- Berman, R. A., & Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: A developmental paradox. *Discourse Processes*, 43(2), 79-120.
- Best, R. M., Rowe, M., Ozuru, Y., & McNamara, D. S. (2005). Deep-level comprehension of science texts: The role of the reader and the text. *Topics in Language Disorders*, 25(1), 65-83.
- Blummer, B., & Kenton, J. M. (2014). *Improving student information search: A meta-cognitive approach*. Oxford, UK: Chandos Publishing.
- Bogaert, N., Devlieghere, J., Hacquebord, H., Rijkers, J., Timmermans, S., & Verhallen, S. (2008). *Aan het werk! Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Brabham, E. G., & Villaume, S. K. (2002). Leveled text: the good and the bad news. *The Reading Teacher*, 55(5), 438-441.
- Broer, N. A., Aarnoutse, C. A. J., Kieviet, F. K., & Leeuwe, J. F. J. van (2001). Leren schema's maken: Een onderzoek naar de effecten van een lessenserie 'schema's maken' voor de hoogste groep van het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 78, 16-35.
- Cervetti, G. N., Bravo, M. A., Hiebert, E. H., Pearson, P. D., & Jaynes, C. A. (2009). Text genre and science content: Ease of reading, comprehension, and reader preference. *Reading Psychology*, 30(6), 487-511.
- Chandler, D. (2000). *An introduction to genre theory*. Geraadpleegd op 6 juni 2015, van http://www.aber.ac.uk/media/Documents/intgenre/chandler_genre_theory.pdf.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Clay, M. M., & Cazden, C. B. (1990). A Vygotskian interpretation of reading recovery. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 206-222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Clemens, J. (2014). Het nieuwe lezen, anders bekeken: Een belangrijke uitdaging voor de taalleraren. *Levende Talen Magazine*, 101(4), 4-8.
- Coiro, J. (2012). The new literacies of online reading comprehension: Future directions. *The Educational Forum*, 76, 412-417.
- Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(4), 214-257.
- Cunningham, J. W., Spadorcia, S. A., Erickson, K. A., Koppenhaver, D. A., Sturm, J. M., & Yoder, D. E. (2005). Investigating the instructional supportiveness of leveled texts. *Reading Research Quarterly*, 40(4), 401-427.
- Dickson, S. (1999). Integrating reading and writing to teach compare-contrast text structure: A research-based methodology. *Reading and Writing Quarterly*, 14, 49-79.
- Dooren, W. van, Bergh, H. van den, & Evers-Vermeul, J. (2012). Leesbare teksten? Over de invloed van structuurmarkeringen op het tekstbegrip en de tekstwaardering van zwakke en sterke lezers. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(1), 31-38.
- Evers-Vermeul, J. (2015). Toetsing in context vraagt doordenking van de rol van taal. *De Cascade*, 12(4), 17-19.
- Evers-Vermeul, J., & Holtermann, M. (2013). Doorlopende leerlijnen: implicaties voor leveling van leer- en examenteksten voor het middelbaar onderwijs. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 35(1), 1-24.
- Fry, E. (2009). Readability: Insights, sidelights, and hindsights. In J.V. Hoffman & Y.M. Goodman (Eds.), *Changing literacies for changing times: an historical perspective on the future of reading research, public policy, and classroom practices* (pp. 174-185). New York: Routledge.
- Glasswell, K., & Ford, M. P. (2010). Teaching flexibility with leveled texts: more power from your reading block. *The Reading Teacher*, 64(1), 57-60.
- Goldman, S. R., & Rakestraw, J. A., Jr. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research. Volume 3* (pp. 311-335). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Kulikowich, J.M. (2011). Coh-Matrix: Providing multilevel analyses of text characteristics. *Educational Researcher*, 40(5), 223-234.

- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. Washington, DC: Alliance for Excellence in Education.
- Hayes, D. P., Wolfer, L. T., & Wolfe, M. F. (1996). Schoolbook simplification and its relation to the decline in SAT-verbal scores. *American Educational Research Journal*, 33(2), 489-508.
- Hoeven, J. van der & Maas, M. van der (2015). Aan de slag met verhalende prentenboeken: Nieuwe uitwerkingen van interactief voorlezen. *HJK*, 42(6), 4-7.
- International Reading Association (2009). *New Literacies and 21st-century technologies: A position statement of the International Reading Association*. 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: Eburon.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In N. J. Unrau, N. Unrau, D. Alvermann & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading. 6th edition* (pp. 1150-1181). Newark, DE: International Reading Association.
- Lyon, G. R. (2013). *How Children Learn to Read and Evidence-Based Reading Instruction*. Powerpointpresentatie d.d. 12 april 2013. Geraadpleegd op 6 juni 2015, van <http://www.rowlandreading.org/events/symposia/reid-lyon.pdf>.
- McKenney, S., Nieveen, N., & Akker, J. van den (2006). Design research from a curriculum perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research* (pp. 110-143). Abingdon: Routledge.
- McTigue, E. M., & Slough, S. W. (2010). Student-accessible science texts: Elements of design. *Reading Psychology*, 31(3), 213-227.
- Meyer, B. J. F. (1985). Signalling the structure of text. In D. Jonassen (Ed.), *The technology of text. Volume 2* (pp. 64-89). New Jersey: Englewood Cliffs.
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of the top-level structure in text: Key for reading comprehension in ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.
- Meyer, B.J.F., & Ray, M.N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127-152.

- Pol, C. van der (2010). *Prentenboeken Lezen als literatuur: Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Stichting Lezen Reeks 16. Delft: Eburon.
- Ray, M. N., & Meyer, B. J. F. (2011). Individual differences in children's knowledge of expository text structure: A review of literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 67-82.
- Rouet, J. F., Britt, M. A., Mason, R. A., & Perfetti, C. A. (1996). Using multiple sources of evidence to reason about history. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 478-493.
- Scheltinga, F., Maas, M. van der, Bontje, J., & Hoeven, J. van der (2013). Leerlijn, leesmethoden en onderwijsaanbod: begrijpend lezen onderzocht. In J. van der Hoeven & J. Bontje (Red.), *Basisvaardigheden taal en rekenen in het hart van het onderwijs. Vier jaar praktijkgericht onderzoek*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. London: Lawrence Erlbaum.
- Silfhout, G. van (2014). *Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen? Optimaal begrijpelijke teksten voor het voortgezet onderwijs*. Stichting Lezen Reeks 23. Delft: Eburon.
- Silfhout, G. van, Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2013a). *Omdat een verbindingswoord aanzet tot terugkijken: Effecten van verbindingswoorden tijdens en na het lezen*. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(3), 3-13.
- Silfhout, G. van, Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2013b). Omdat het schrijven van studieteksten en toetsvragen niet eenvoudig is. Effectieve opbouw en presentatie van studiematerialen. *De Cascade, Tijdschrift voor onderwijs, onderzoek & ontwikkeling*, 10(1), 17-20.
- Silfhout, G. van, Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. J. M. (2014). Effectieve leer teksten in het vmbo. Hoe leuk moet je het maken? *Didactief*, 44(1), 30-31.
- Silfhout, G. van, Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2015). Connectives as processing signals: How students benefit in processing narrative and expository texts. *Discourse Processes*, 52(1), 47-76.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). New York: Cambridge University Press.
- Stadtler, M., & Bromme, R. (2007). Dealing with multiple documents on the www: The role of metacognition in the formation of documents models. *International Journal of Computer Supported Collaborative Learning*, 2, 191-210.

- Stalpers, C. P., & Heerze, M. (1999). *Moeilijkheid gemeten. De Leeservaringschaal: een nieuw, kwalitatief instrument voor het bepalen van de complexiteit van narratieve teksten*. Tilburg: Uitgeverij Zwijzen.
- Staphorsius, G. (1994). *Leesbaarheid en leesvaardigheid. De ontwikkeling van een domeingericht meetinstrument*. Dissertatie Universiteit Twente, Enschede. Arnhem: Cito.
- Taylor, B. M., & Samuels, S. J. (1983). Children's use of text structure in the recall of expository material. *American Educational Research Journal*, 20, 517-528.
- Vernooij, K. (2012). *Nog een weg te gaan. Het verbeteren van de leesvaardigheid nader bekeken*. Afscheidsrede. Hengelo: Hogeschool Edith Stein. Geraadpleegd op 6 juni 2105, van http://www.expertis.nl/systems/file_download.ashx?pg=398&ver=1.
- Visser, J. J. C. M. (1997). *Lezen op AVI-niveau. De schaling, normering en validering van de nieuwe AVI-toetskaarten*. Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole (Vert.), *Mind in society* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weaver, B. M. (2000). *Leveling books K-6: Matching readers to text*. Newark, DE: International Reading Association.
- White, S. (2011). *Understanding adult functional literacy: Connecting text features, task demands, and respondent skills*. New York: Taylor & Francis.
- Williams, J. P. (2003). Teaching text structure to improve reading comprehension. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 293-305). New York, NY: Guilford Press.
- Williams, J. P., Hall, K. M., Lauer, K. D., Stafford, K. B., DeSisto, L. A., & DeCani, J. S. (2005). Expository text comprehension in the primary grade classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 538-550.
- Williams, J. P., Nubla-Kung, A. M., Pollini, S., Stafford, K. B., Garcia, A., & Snyder, A. E. (2007). Teaching cause-effect structure through social studies content to at-risk second graders. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 111-120.
- 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.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. De literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Groningen: Universitair Onderwijs Centrum Groningen/Rijksuniversiteit Groningen.

OVER DE AUTEURS

Dr. Jacqueline Evers-Vermeul werkt als docent-onderzoeker bij het Departement Talen, Literatuur en Communicatie aan de Universiteit Utrecht. Zij doet onderzoek naar taal- en geletterdheidontwikkeling en de rol die teksten daarin spelen: welke kenmerken maken een tekst of toetsvraag lastiger te begrijpen, hoe komt dat en wat betekent dit voor de onderwijspraktijk?

Dr. José van der Hoeven doet onderzoek naar lees- en schrijfonderwijs, schrijfvaardigheid en genredidactiek. Zij heeft jarenlang als senior onderzoeker en programmamanager bij KPC Groep gewerkt. Daarbij was ze onder meer verantwoordelijk voor het R&D-onderzoek in het kader van de wet SLOA voor de programmalijn doorlopende leerlijnen, met als persoonlijke focus taalonderzoek. Daarnaast is ze als extern expert betrokken geweest bij de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) Schrijven 1999, 2009. Op dit moment werkt zij als senior onderzoeker bij CED Groep en is zij coördinator van het Kenniscentrum Begrijpend Lezen.