



Foto: Anda van Riet

## Tekstsoorten en genres in het voortgezet onderwijs **KANSEN VOOR VAKGERICHT TAALONDERWIJS**

Kennis van genres en tekststructuren draagt bij aan verhoging van de taalvaardigheid. Ook al besteden methoden Nederlands aandacht aan tekstsoorten, en onderschrijven voorstanders van taalgericht vakonderwijs het belang van genredidactiek, toch is er behoefte aan meer eenduidigheid in aanpak en terminologie. Deze verkenning van vakgericht taalonderwijs werpt meer licht op de zaak en biedt aanknopingspunten voor het basisonderwijs en voortgezet onderwijs.

JOSÉ VAN DER HOEVEN & JACQUELINE EVERS-VERMEUL

Elke morgen als je de krant openslaat, kun je kiezen uit verschillende soorten artikelen: nieuwsberichten, achtergrondartikelen, recensies, maar ook recepten en opiniërende stukken. De karakteristieke opbouw en het specifieke doel van elk genre roept verwachtingen op en nodigt de lezer tot een bepaalde manier van lezen. De vraag is in hoeverre leerlingen zich bewust zijn van de overeenkomsten en verschillen tussen deze specifieke genres, of van tekstsoorten in het algemeen. Onder tekstsoorten verstaan wij het onderscheid tussen bijvoorbeeld informatieve, instructieve, betogende en verhalende teksten. In de methoden Nederlands wordt in de bovenbouw vaak en in de onderbouw zo nu en dan aandacht besteed aan tekstsoorten en genres, maar er

is geen sprake van eenduidigheid (cf. Meestringa, 2014).

Een consistente aanpak en terminologie lijkt ons echter wenselijk. Onderzoek toont namelijk aan dat kennis van tekststructuur op zins- en tekstniveau, en expliciet onderwijs over het belang en het gebruik ervan leidt tot een hogere taalvaardigheid (Broer et al., 2001; Meyer & Ray, 2011). Het stelt leerlingen bijvoorbeeld in staat om te differentiëren tussen veelgebruikte structuren en om belangrijke informatie in een tekst op een coherente, georganiseerde manier te identificeren (Armbruster & Armstrong, 1993). Verder blijkt dat het gebruik van signaalwoorden leidt tot een hoger tekstbegrip (Van Silfhout, Evers-Vermeul & Sanders, 2013). Bovendien weten we dat zwakke lezers doorgaans weinig kennis van tekststructuren hebben en zich derhalve bij het lezen niet laten leiden door de structuur van de tekst

(Rapp et al., 2007). Uit onderzoek van Kirkpatrick en Klein (2009) blijkt voorts dat de kwaliteit van schrijfproducten van onderbouwleerlingen verbeterd kan worden door hun kennis over genre-specifieke tekststructuren te vergroten.

Als kennis over teksten ertoe doet, is de vraag hoe we een onderscheid tussen tekstsoorten en genres kunnen maken. Taalmethoden in het voortgezet onderwijs besteden vaak aandacht aan de hoofdkenmerken van enkele tekstsoorten. Een preciezere classificatie is geen eenvoudige opgave. Internationaal onderzoek laat hierover dan ook weinig overeenstemming zien (Lee, 2001). In de genregerichte benadering van teksten kunnen we echter twee globale stromingen ontwaren, die ook te combineren zijn. De sociale stroming vat genres op als sociale processen, oftewel als manieren om in een

bepaalde cultuur sociale doelen te bereiken. Daarbij is sprake van sociale en tekstuele patronen (Cope & Kalantzis, 1997). De linguïstische stroming beschrijft genres op basis van structuur en stijl (Chandler, 2000).

In dit artikel prefereren we een gecombineerde benadering: we vatten een genre op als een verzameling teksten van eenzelfde soort en met hetzelfde doel die zich kenmerkt door een overeenkomstige structuur, stijl en (soms) grafische vormgeving. Deze definitie vullen we aan met de omschrijving van Lee (2001): een genre is een verzameling conventioneel en cultureel herkenbare en vergelijkbare teksten.

Het onderwijs in tekstkennis wordt wel aangeduid met de term genredidactiek. Genredidactiek gaat ervan uit dat het zinvol is om leerlingen kennis en vaardigheden bij te brengen rondom genres en hun talige kenmer-

## Genredidactiek gaat ervan uit dat het zinvol is om leerlingen kennis en vaardigheden bij te brengen rondom genres en hun talige en functionele kenmerken

ken, 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).

### Teksten in het onderwijs

Zowel bij het vak Nederlands als in de zaakvakken worden leerlingen geconfronteerd met verschillende soorten teksten, zoals informatieve, instructieve en betogende teksten. Deze tekstsoorten kennen velerlei verschijningsvormen, die we aanduiden met genres: verzamelingen van vergelijkbare teksten met hetzelfde doel en overeenkomstige talige kenmerken. Docenten worden zich hiervan meer en meer bewust, onder andere door het Referentiekader Nederlandse taal van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, dat de tekstsoorten in tabel 1 onderscheidt.

De taalvaardigheden in tabel 1 vertonen een grote overlap: leerlingen moeten vijf belangrijke tekstsoorten zowel bij mondelinge als bij schriftelijke taalvaardigheden kennen. De Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2009) geeft bij deze tekstsoorten beschrijvingen van de situaties waarin ze voorkomen en noemt daarbij diverse genres (zie tabel 2).

Bij de genres in de verschillende referentieniveaus zien we een opbouw in complexiteit. Met name bij spreken en het schrijven van artikelen, verslagen en werkstukken is er sprake van een toenemende moeilijkheids-

graad door een opbouw in argumentatieve elementen: van het benoemen van voor- en tegenargumenten tot het beschouwen en overtuigen bij een standpunt. Ook bij luisteren en lezen zien we in de hogere niveaus meer argumentatieve teksten.

Parallel aan de terminologie in de centrale examens onderscheidt Meestringa (2014) in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs drie genres: uiteenzetting, beschouwing en betoog. Deze schriftelijke genres beschrijft en onderbouwt hij met behulp van de zeven meest voorkomende genres uit de Sydney-school (een groep onderzoekers in Australië die een complete genredidactiek heeft ontwikkeld): *recount*, *narrative*, *report*, *procedure*, *explanation*, *discussion* en *argumentation* (met de Nederlandse omschrijving: vertelling van persoonlijke gebeurtenis/verslag, verhaal, rapport, procedure/instructie, verklaring/uiteenzetting, discussie en argumentatie). Deze Australische indeling vormt ook de basis voor het boek *Genres in schoolvakken* van Van der Leeuw en Meestringa (2014). Australië heeft echter een Angelsaksische cultuur, en de gebruikte termen zijn volgens Lee (2001) door hun cultuurspecificiteit niet een-op-een overdraagbaar. Zo is de *recount*, de vertelling van een persoonlijke gebeurtenis, een genre dat in Nederland niet tot de meest voorkomende schriftelijke genres behoort, zoals blijkt uit tabel 2. In Nederland ligt het meer voor de hand om de *recount* als subtype van het genre verslag te beschouwen, net zoals een boekverslag en onderzoeksverslag dat zijn. Het verslag als zodanig

LUISTEREN	SPREKEN	LEZEN	SCHRIJVEN
Argumentatieve tekst Instructies Rapporterende tekst Beschouwende tekst Fictie: luistertekst	Argumentatie Instructies Rapportage  Verhalen vertellen	Betogende teksten Instructies Informatieve teksten  Fictie en verhalen Poëzie	Betogende teksten Instructies Informatieve teksten Beschouwing (3-4F) Fictie en verhalen Poëzie

Tabel 1. Tekstsoorten per taalvaardigheid, taalbeheersingsniveau 1-4F

kan in de Nederlandse situatie weer worden ondergebracht bij de tekstsoort informatieve teksten.

Het overzicht in tabel 2 toont aan dat de verschijningsvormen van tekstsoorten en genres legio zijn, dat ze niet (eenvoudig) zijn te vergelijken met de zeven meest gebruikte Australische genres, en dat leerlingen op elk taalvaardigheidsniveau een substantieel aantal genres en bijbehorende kenmerken moeten beheersen. In het Nederlandse onderwijs is dan ook een verdere uitwerking van tekstsoorten in genres gewenst, waarbij

wat ons betreft in boven- én onderbouw een breed palet aan bod mag komen en minder nadruk hoeft te liggen op de drieslag uiteenzetting–beschouwing–betoog. Leerlingen hebben er baat bij genres te leren herkennen (en toepassen) door zich bewust te zijn van het doel, de structuur, de stijl en de vormgeving van teksten.

In een workshop op de Levende Talen Studiedag 2014 hebben we een voorzichtige start gemaakt met die verdere uitwerking. Eerst inventariseerden we met de workshopdeelnemers de genres die zij in het voortgezet

DOMEIN	NIVEAU	GENRES
LUISTEREN	1-4F	Uitleg, instructie, radio- en televisieprogramma's
	1F	Aanwijzing
	2F	Voordracht, toespraak, les, nieuwsberichten, documentaires, reclameboodschappen, films en tv-series
	3F	Uiteenzetting, beschouwing, betoog
	4F	Debat, films en tv-series
SPREKEN	1-4F	Discussie, overleg, informatie uitwisselen, gesprekken voeren, verslag uitbrengen, presentatie houden, verhaal vertellen (= dezelfde genres, maar met een toenemende complexiteit)
	3F	Argumentatie (argumenten uitwerken met mening voor en tegen en voor- en nadelen)
	4F	Debat, betoog (overtuigende argumentatie), beschouwende, besluitvormende gesprekken
LEZEN	1F	Zaakvakteksten, naslagwerken, schematische overzichten, huis-aan-huisbladen, algemeen nieuws uit de krant
	1-2F	Internetteksten, advertenties, reclames
	2F	Schoolboekteksten, recepten, brochures
	2-3F	Tijdschriften
	3F	Bijsluiters van medicijnen, zakelijke correspondentie, opiniërende artikelen
	3-4F	Rapporten
	4F	Beschouwing
?	Instructies, fictie en verhalen, gedichten, artikelen	
SCHRIJVEN	1-4F	Correspondentie (brief, kaart, e-mail), formulieren invullen, berichten, advertenties, aantekeningen, verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen (= dezelfde genres, met toenemende complexiteit of een complexere taak*)
	2F	Collage, (muur)krant

\* Bij verslagen, werkstukken en artikelen gaat het dan om:  
 •vergelijken, samenvoegen en samenvatten van informatie (2F);  
 •vanuit vraagstelling argumenten uitwerken met mening voor en tegen en voor- en nadelen (3F);  
 •verbanden leggen tussen onderwerpen, standpunten uitwerken (ondergeschikte punten, redenen, voorbeelden) (4F).

Tabel 2. 'Genres' zoals vermeld in het Referentiekader Nederlandse taal per domein

GENRE	KENMERKEN
VERSLAG: ONDERZOEKVERSLAG	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lezer informeren over doel, opzet onderzoek en wat je hebt geleerd</li> <li>• Afgebakend onderwerp</li> <li>• Structuur: titelblad, inleiding/voorwoord, inhoudsopgave, hoofdvraag, deelvragen, hoofdstukken, bronnenopgave</li> <li>• Zakelijke stijl</li> </ul>
VERSLAG: BOEKVERSLAG	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informeren, beoordelen, interpreteren</li> <li>• Beschrijvende samenvatting</li> <li>• Structuur: biografie, inhoud, thematiek, mening</li> </ul>
BLOG	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persoonlijke beschrijving van ervaringen en/of meningen ter amusering (recensie, column, internet...)</li> <li>• Relatie met actualiteit</li> <li>• Medium: computer</li> <li>• Structuur: titel, spanningsboog/plot, slot</li> <li>• Stijl: semi-informeel: vlot, kort en krachtig, ironie/cynisme</li> </ul>
SAMENVATTING	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kernachtigheid: geen details maar hoofdlijnen</li> <li>• Geen persoonlijke ontboezemingen</li> <li>• Stijl: zakelijk</li> </ul>
POËZIE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klank, rijm, metrum, beeldspraak, betekenis</li> <li>• Structuur: vorm</li> <li>• Stijl: tijd</li> <li>• Doelgroep</li> </ul>
BESCHOUWING	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informeren. Schrijver wikt en weegt</li> <li>• Aan lezer om mening te vormen</li> <li>• Structuur: verschillende ideeën weergeven</li> <li>• Stijl: van een afstand, maar minder formeel dan bij betoog? Of juist niet?</li> </ul>
BETOOG (BRIEF)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Doel van de brief, hoofd- en bijzaken</li> <li>• Structuur: inleiding, kern, slot</li> <li>• Stijl: briefconventies</li> </ul>

Tabel 3. Genres zoals uitgewerkt door workshopdeelnemers

onderwijs hanteerden. Dit betrof: betoog, beschouwing, essays, recensies, e-mailbericht, blog, brief, column, instructie, uiteenzetting, nieuwsbericht, onderzoeksverslag, boekverslag, folder, verhaal, poëzie, samenvatting, artikel en presentatie. Vervolgens konden zij een zelfgekozen genre nader uitwerken. De resultaten hiervan zijn te vinden in tabel 3. Doordat de focus van de uitwerking op structuur en stijl van de genres lag, is het sociale aspect hierbij onderbelicht gebleven.

Hoewel tabel 3 geen volledigheid van de invulling van het begrip genres in de onderwijspraktijk pretendeert, maar slechts een eerste invulling geeft, wordt duidelijk dat ook docenten meer genres onderscheiden dan de Sydney-school. Ook zij streven blijkbaar een brede genrekennis na voor het realiseren van de leerdoelen en het verhogen van de taalvaardigheid. Een verdere uitwerking in deze lijn is dan ook wenselijk, door docenten en/of door uitgevers.

### Wat betekent dit voor het onderwijs?

Leerlingen maken tijdens hun schoolperiode kennis met ongelooflijk veel tekstsoorten en genres, bij het schrijven, maar ook bijvoorbeeld bij films. Mogen we verwachten dat leerlingen deze tekstsoorten en genres uit zichzelf voldoende onderscheiden? Het antwoord is *nee*. Tekstsoorten en genres zijn een complex samenspel van structuur, stijl, conventies en culturele aspecten. In grote lijnen zijn soorten en genres niet moeilijk te onderscheiden – een detective is duidelijk iets anders dan een comedy – maar op tekstniveau zijn genrekenmerken minder makkelijk te herkennen. Toch gaat het onderwijs er regelmatig van uit dat leerlingen deze kenmerken wél kennen. Wie kent niet een voorbeeld als het volgende, afkomstig uit het dagelijkse leven van een van de auteurs? Aan bovenbouwleerlingen wordt bij een moderne vreemde taal gevraagd een informele brief te schrijven, zonder verdere instructie over dit genre. Vervolgens vragen leerlingen zich af welke toon zij in hun brief moeten treffen en of de geadresseerde (denk aan vriend versus leraar) eisen aan het product stelt. Hoeveel eenvoudiger zou deze opdracht zijn als leerlingen al eerder expliciet genrekennis hebben opgedaan en als bovendien bij verschillende vakken naar deze genrekennis wordt terugverwezen?

In het onderwijs komt steeds meer aandacht voor genredidactiek. De initiatieven daaromtrent zijn tot nu toe vooral gericht op taalgericht vakonderwijs. Bij deze aanpak worden taalaspecten en genres geïntegreerd in het vakonderwijs. De nadruk ligt dan bijvoorbeeld op chronologie bij geschiedenis of op verslagen van experimenten bij natuurvakken, maar ook Meestringa's (2014) drieslag beschouwing–uiteenzetting–betoog in het vak Nederlands zou je hieronder kunnen scharen. Aandacht besteden aan eisen die aan teksten worden gesteld, juichen wij toe. Typerend voor deze aanpak is echter dat de (zaak)vakinhoud leidend is voor het aanbod, waardoor een grote nadruk komt te liggen op bepaalde typen vakteksten (beperkt genreaanbod) en op jargon (woordenschatonderwijs). De vraag hierbij is in hoeverre deze aanpak leerlingen stimuleert om een transfer naar andere genres en vakken te maken.

In onze complementaire aanpak stellen we een holistische benadering bij het vak Nederlands centraal. We zouden deze vorm van genredidactiek willen aanduiden met *vakgericht taalonderwijs*. In deze aanpak ligt de nadruk op het herkennen, vergelijken van en/of schrijven in verschillende genres in verschillende contexten.

Een dergelijke aanpak maakt generalisatie van genres over vakken mogelijk, waardoor fragmentatie van genrekennis wordt voorkomen. Bovendien kan dieper worden ingegaan op (overeenkomsten en verschillen in) sociale en talige aspecten van verschillende genres. Op deze manier kan de leerinhoud Nederlands zinvol worden verbonden met verschillende vakinhouden, maar blijft de verantwoordelijkheid voor taal- en tekstkennis toebehoren aan het vak Nederlands, het vak waarbij de docenten specifiek zijn toegerust voor deze taak.

Omdat het huidige lees- en schrijfonderwijs vooral gericht is op (geïsoleerde) strategie-instructie en leerlingen onvoldoende bewust maakt van eisen aan teksten, vraagt dit een herijking van de visie op het vak Nederlands. Instructie in genres en tekstkenmerken middels vakgericht taalonderwijs lijkt ons daarbij noodzakelijk om leerlingen toe te rusten met aanvullende kennis die lees- en schrijfvaardigheid zal bevorderen. ■

### LITERATUUR

- Armbruster, B. B., & Armstrong, J. O. (1993). Locating information in text: A focus on children. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 139–161.
- 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.
- Chandler, D. (2000). *An introduction to genre theory*. Geraadpleegd via [http://www.aber.ac.uk/media/Documents/intgenre/chandler\\_genre\\_theory.pdf](http://www.aber.ac.uk/media/Documents/intgenre/chandler_genre_theory.pdf)
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Red.). (1993). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. Londen/Washington: The Falmer Press.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen. (2009). *Een nadere beschouwing: Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.
- 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.
- Lee, D. Y. W. (2001). Genres, registers, text types, domains, and styles: Clarifying the concepts and navigating a path through the BNC jungle. *Language Learning and Technology*, 5(3), 37–72.
- Leeuw, B. van der, & Meestringa, T. (2014). *Genres in schoolvakken: Taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Meestringa, T. (2014). Uiteenzetting, beschouwing en betoog: Het ontstaan van de drieslag, enkele complicaties en een oplossing. *Levende Talen Magazine*, 101(1), 26–31.
- 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.
- Rapp, D. N., Broek, P. W. van den, McMaster, K. L., Kendeou, P., & Espin, C. A. (2007). Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 289–312.
- Sifhout, G. van, Evers-Vermeul, J., & Sanders, T.J.M. (2013). Omdat een verbindingswoord aanzet tot terugkijken: Effecten van verbindingswoorden tijdens en na het lezen. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(3), 3–13.