

Wat typeert een begrijpelijke alinea?

Een reconstructie van alineanormen voor het voortgezet onderwijs

Astrid van Winden, Ton van Haaften en Ninke Stukker

TVT 42 (1): 3–30

DOI: 10.5117/TVT2020.1.001.VANW

Abstract

Secondary school students have to learn how to write comprehensible paragraphs as part of a text. But to this very day it is not clear to these students and their teachers what exactly the standards, the language norms, are for a comprehensible paragraph. The study summarised here presents a reconstruction of language norms for a paragraph in Dutch and legitimises these on the basis of theoretical and empirical research outcomes in Linguistics and Discourse Analysis. An analysis of 29 Dutch professional advisory books shows that paragraphs are seen as important textual elements. Although advisory books differ considerably with respect to the level of detail in which paragraph norms are discussed, they converge on the nature of those norms. Textbooks used in the teaching of Dutch as a first language, however, witness a striking diversity with respect to the paragraph norms they mention. The current study contributes to the development of a theoretically grounded and practical approach that helps teachers train their students in writing adequate paragraphs.

Keywords: paragraph, language norms, comprehensibility, writing, text organization

‘Een alinea is toch als het over één deelonderwerp gaat?’

Leerling uit 5-havo, april 2018

Inleiding

Leerlingen in het voortgezet onderwijs moeten leren hoe ze begrijpelijke alinea's schrijven als onderdeel van een coherente tekst. Op dit moment is in de praktijk van het voortgezet onderwijs onvoldoende duidelijk hoe een kwalitatief goede alinea eruitziet, terwijl de alinea in tekstonderzoek wordt gezien als een belangrijk concept. Ze wordt namelijk de 'grootste eenheid van segmentering' binnen de taal genoemd (Verhoeven, 1991, 168). Het vertrekpunt van de theorievorming over alineaopbouw is het werk van Alexander Bain.¹ Hij definieert de alinea als een 'collection of sentences with unity of purpose [which] handles and exhausts a distinct topic' (Duncan, 2007, 474; De Glopper, 1985, 26). In de Nederlandse taalgemeenschap bestaan, net als in andere taalgemeenschappen, duidelijke ideeën over de kenmerken waaraan een 'goede alinea' moet voldoen, maar opmerkelijk genoeg wordt in het voortgezet onderwijs aan deze alineanormen slechts mondjesmaat aandacht besteed.

Taalnormen spelen een rol bij de begrijpelijkheid van geschreven of gesproken teksten. Ze dragen bij aan de voorspelbaarheid van de onderlinge talige communicatie, omdat taalgebruikers van elkaar verwachten dat zij zich aan de taalnormen zullen houden. Zo maakt de norm dat een geschreven zakelijke tekst begint met een inleiding duidelijk voor de schrijver hoe hij zijn tekst start en voor de lezer hoe hij het eerste tekstdeel moet opvatten. Zouden we ons in het algemeen niet aan taalnormen houden en zou elke taalgebruiker doen wat hij wil, dan bemoeilijkt dat onze talige communicatie aanzienlijk. Taalnormen dragen bij aan de coördinatie en dus aan de begrijpelijkheid van ons taalgebruik (Bartsch, 1987; Van Bree, Van Santen & Van Haaften, 2002; Pollmann, 1990).

Een belangrijke taak van docenten Nederlands is het aanleren van taalnormen: spellingsnormen, lexicale normen, grammaticale normen en tekstnormen. Leerlingen in het voortgezet onderwijs worden onderwezen in endogene, impliciet in de taal aanwezige taalnormen (bijvoorbeeld dat in het Nederlands het bijvoeglijk naamwoord voor het zelfstandig naamwoord staat en niet erachter) en exogene, van buitenaf opgelegde taalnormen (zoals het verschil in gebruik van *hen* en *hun*) (Jansen, 1996). Het doel daarvan is naast bewustwording van de normen die in het Nederlands gelden en welke functie deze hebben, ook het taalgebruik van leerlingen te optimaliseren.

Uit interviews² met docenten Nederlands aan 5-havo blijkt dat docenten in de praktijk zien dat het structureren en formuleren van tekst voor havoleerlingen lastig is. De geïnterviewde docenten vinden dat de

schrijfproducten van hun leerlingen soms (te) weinig niveau hebben en dat leerlingen niet goed in staat zijn hun onderbouwde visie onder woorden te brengen; leerlingen zijn bijvoorbeeld niet in staat een samenhangend geheel met een duidelijke gedachtelijn te presenteren. Daarnaast zien docenten leerlingen veel spel- en formuleerfouten maken. Dit blijkt ook uit de studie van Van de Gein (2012) die de taalfouten in het schoolexamen schrijfvaardigheid van havo- en vwo-leerlingen aan het einde van hun carrière in het voortgezet onderwijs geïnventariseerd heeft. Zij constateert dat 'het met het taalgebruik en de taalverzorging in het schrijfwerk van leerlingen aan het einde van het voortgezet onderwijs niet best gesteld is' (p.28): woordkeuze, formuleren, interpungeren en verwijswaarden gaan veel vaker fout dan de werkwoordspelling (p.29).

Een mogelijke oorzaak voor de geconstateerde schrijfproblemen is dat 'lesmethodes weinig aandacht besteden aan ondersteuning tijdens het schrijven van opdrachten, weinig ondersteuning geven voor woordkeus, zinsbouw, stijl en tekst- en alineaopbouw; deze zaken komen aan de orde in deelvaardigheidsoefeningen en die lijken de docenten door tijdgebrek juist over te slaan' (Meestringa & Ravesloot, 2013, 10; zie ook Bonset, Jansma, Meestringa & Ravesloot, 2014, 106). En wat betreft de alinea, die centraal staat in dit artikel: de methodes die gebruikt worden bij het taalvaardigheidsonderwijs Nederlands bieden leerlingen en docenten niet altijd concrete handvatten, doordat ze – zoals we verderop zullen laten zien – niet volledig zijn in het benoemen van de normen die voor het schrijven van een begrijpelijke alinea gelden (zie paragraaf 4). Praktisch gezien betekent dit dat het vooral de taak van de docenten is om leerlingen kennis bij te brengen over de taalnormen voor een alinea en daarnaast ook uit te leggen waarom deze normen belangrijk zijn voor het schrijven van begrijpelijke alinea's. Uit de reeds genoemde interviewstudie blijkt dat er bij de geïnterviewde docenten weinig informatie bekend is over de eisen die aan een alinea gesteld worden. Deze invalshoek sluit aan bij de diagnose die het Meesterschapsteam Nederlands stelt over het schoolvak Nederlands. Het Meesterschapsteam schrijft in zijn *Manifest Nederlands op school* (2016, 3) dat het vak zich te weinig inhoudelijk ontwikkeld heeft en dat er in de maatschappij een hogere mate van taalvaardigheid vereist wordt dan op dit moment in het vak wordt aangeleerd. Volgens het Meesterschapsteam Nederlands is het de taak van docenten om leerlingen in het voortgezet onderwijs 'bewust geletterd' te maken. Dit houdt onder andere in dat leerlingen weten welke taalnormen er zijn en hoe ze deze in hun gebruik van de Nederlandse taal bewust kunnen toepassen.

Het bovenstaande laat zien dat het belangrijk is dat we een antwoord kunnen geven op de vraag: Aan welke normen moet een begrijpelijk geschreven alinea voldoen en waarom? De in dit artikel gepresenteerde reconstructie van alineanormen vormt de eerste fase van een (promotie)onderzoek naar het ontwikkelen van een wetenschappelijk verantwoorde en praktisch bruikbare didactiek voor het schrijven van alinea's. Het uiteindelijke doel is om een toolbox te ontwikkelen die docenten in het voortgezet onderwijs gemakkelijk kunnen inzetten tijdens hun lessen schrijfvaardigheid. In dit artikel presenteren we een overzicht van de Nederlandse normen voor alinea-opbouw die we hebben gereconstrueerd uit een analyse van de bespreking van alineanormen in een representatieve selectie van algemene taaladviesboeken (paragraaf 2) en tonen we hoe deze normen aansluiten bij taal- en tekstwetenschappelijke inzichten (paragraaf 3). De alineanormen en bijbehorende taal- en tekstwetenschappelijke inzichten kunnen docenten in het voortgezet onderwijs kennis opleveren die voor hen zinvol is in het schrijfvaardigheidsonderwijs. We laten zien hoe de gereconstrueerde alineanormen op dit moment in de taalvaardigheidsmethodes Nederlands gepresenteerd worden (paragraaf 4) en tot slot reflecteren we op onze bevindingen.

2 Welke alineanormen vinden we in de taaladviesboeken?

De schrijvers van taaladviesboeken geven praktische aanwijzingen voor het begrijpelijk en aanvaardbaar presenteren van informatie en baseren zich daarbij veelal op eigen professionele kennis en ervaring. Taaladviesboeken beschrijven bestaande taalnormen, reconstrueren taalnormen op basis van bestaande (beroeps)praktijken of trachten nieuwe taalnormen ingang te doen vinden. Voor de analyse van de alineanormen zijn 29 taaladviesboeken bekeken. Het doel was daarbij niet om een volledig overzicht van alle voor het Nederlands gepubliceerde taaladviesboeken te presenteren, maar om een representatieve selectie te maken uit het huidige aanbod op de markt. Startpunt bij de keuze van taaladviesboeken was de *Schrijfwijzer* (Renkema, 2017). Met een half miljoen verkochte exemplaren en een vijfde herziene druk geldt dit boek nog steeds als hét adviesboek op het gebied van de Nederlandse taal: 'De *Schrijfwijzer* (...) is ook het enige schrijfadvisboek dat professionele tekstschrijvers kennen' (Janssen, Jansen & Jansen, 2000, 213). Daarna is er volgens de sneeuwbalmethode verder gezocht: in veel geraadpleegde taaladviesboeken als *Leren Communiceren*

(Steehouder, Jansen, Van Gulik, Mulder, Van der Pool & Zeijl, 2016), *Zakelijke Communicatie* (Janssen, 2002) en *Rapportagetechniek* (Elling, Andeweg, De Jong & Swankhuisen, 2015) hebben we gekeken welke bronnen benoemd werden. Uitgangspunten voor opname van de taaladviesboeken in de analyse zijn dat deze adviesboeken gaan over schrijven, communiceren en rapporteren, dat ze redelijk recent zijn en dat we de meest recente druk konden raadplegen.

Per taaladviesboek zijn de onderdelen (hoofdstukken, paragrafen, alinea's) die specifiek gaan over de alinea bestudeerd. Deze vonden we door systematisch de zoektermen 'alinea', 'tekstopbouw' en 'tekststructuur' in boekregisters en inhoudsopgaven na te gaan. In tekstdelen over de structuur of opbouw van een tekst en in paragrafen over de begrijpelijkheid van teksten is (afhankelijk van het taaladviesboek) informatie opgenomen over het schrijven van een alinea. Uit deze onderdelen van de taaladviesboeken hebben we alle alineanormen gedestilleerd (zie tabel 1). Hiervoor hebben we voor alle taaladviesboeken in kaart gebracht welke eigenschappen en kenmerken van een alinea ze bespreken. Vervolgens hebben we de genoemde eigenschappen en kenmerken geassocieerd. Daarbij viel op dat er in de formulering van verder zeer vergelijkbare eigenschappen en kenmerken – de 'normen' waarnaar we op zoek waren – tussen de geanalyseerde adviesboeken vaak wat variatie optrad. Om die reden hebben we de inhoud van de formuleringen geabstraheerd en die vervolgens herleid tot een op zichzelf staande, gedeelde norm. Een voorbeeld hiervan is norm 8 ('De overige informatie sluit aan bij de kernzin'): in Asbreuk, De Moor en Van der Meer (2017, 54) wordt de onderbouwing van de kernzin 'de specifieke toelichting van de kernzin' genoemd, terwijl Steehouder et al. (2016, 97) schrijven over 'de toelichting of uitwerking van de kernzin' en Elling et al. (2015, 69) over 'de rest van de informatie (...) die een toelichting of onderbouwing [vormt]'. Deze drie formuleringen zijn te herleiden tot dezelfde norm. Er werd in de tekstdelen over structuur, opbouw en begrijpelijkheid verder gezocht naar alineakenmerken tot het punt van verzadiging bereikt werd en er geen nieuwe alineanormen meer gevonden werden in de betreffende hoofdstukken, paragrafen en alinea's over het schrijven van een alinea.

Enkele gereconstrueerde normen (norm 1, 9, 10 en 11) bestaan uit meerdere onderdelen. Voor de normen 1 en 11 geldt dat de schrijver een keuze maakt bij het schrijven van een alinea: hij kiest voor inspringen of het gebruiken van een witregel en hij kiest voor de opbouw van een piramide of een zandloper of een trechter. Voor de normen 9 en 10 geldt dat een schrijver beide aspecten kan gebruiken: hij kan in een alinea verbindingswoorden en

verwijswoorden gebruiken. In totaal konden de taaladviesboeken dus gescoord worden op zeventien aspecten verdeeld over elf normen.

Alle normen hebben betrekking op de samenhang (of: coherentie) binnen de alinea en tussen alinea's in het grotere tekstgeheel waarvan ze deel uitmaken. Samenhang is een wezenlijk kenmerk van een tekst (Pander Maat, 2002, 13): 'Een tekst is een reeks taaluitingen van één zender die onderling samenhangen doordat zij samen een communicatief doel dienen.' Soms is samenhang zichtbaar in een tekst (bijvoorbeeld bij het gebruik van verbindingswoorden), op andere momenten creëert de lezer samenhang zelf. Coherentie is ook een definiërend kenmerk van de alinea zelf als *concept*: goede alinea's delen een tekst op in inhoudseenheden, die gezamenlijk een logisch geordend geheel vormen. De alinea is dus een teksteenheid die gebruikt wordt om tekstinhoud te organiseren en structureren.

Coherentie manifesteert zich op verschillende niveaus in een tekst, en dus ook op verschillende niveaus in en rondom een alinea. In overeenstemming met onderscheidingen die zijn voorgesteld in de literatuur over coherentie, delen wij de normen voor samenhang in een alinea in vier typen. De eerste categorie betreft de normen die zich richten op het afbakenen van de alinea. Dit is de kwestie van het segmenteren; het definiëren van teksteenheden (Biber, Connor & Upton, 2007; Johnstone, 2008). Vervolgens maken we onderscheid tussen 'globale coherentie' en 'lokale coherentie' (Pander Maat, 2002; Sanders & Sanders, 2006). Globale coherentie (zie paragraaf 3.2) betreft samenhang die ontstaat doordat tekstdelen met een omvang groter dan een zin – alinea's in ons geval – deel uitmaken van een groter tekstgeheel. Dit type betreft de samenhang *tussen* alinea's. Denk hierbij bijvoorbeeld aan de stereotype onderdelen van een genre (Biber et al., 2007) of de stapsgewijze uitwerking van een thema, discourschema's of superstructuren genoemd (Van Dijk, 1986; Van Dijk & Kintsch, 1983). Onder lokale coherentie verstaan we de samenhang *binnen* alinea's. Er bestaan twee verschillende vormen van lokale coherentie: thematische coherentie en coherentie tussen zinnen. De thematische coherentie omvat de mate waarin een alinea over hetzelfde onderwerp gaat (Louwerse & Van Peer, 2002; Sanders & Sanders, 2006; Watson Todd, 2016; zie paragraaf 3.3). Het tweede type lokale coherentie betreft patronen van samenhang die zich manifesteren als relaties tussen opeenvolgende zinnen, waarnaar doorgaans wordt verwezen met de termen relationele en referentiële coherentie (Hustinx, 1996; Sanders, Spooren & Noordman, 1992; zie paragraaf 3.4). Voor de elf gevonden alineanormen is vervolgens in kaart gebracht in welke taaladviesboeken zij voorkomen.

Tabel 1 Op basis van taaladviesboeken (N = 29) gereconstrueerde alineanormen

Eisen aan een alinea		Totaal N = 29
<i>Afbakening van de alinea als teksteenheid</i>		
1	De schrijver gebruikt één van de volgende manieren om te markeren dat er een nieuwe alinea begint	
	[a] inspringen	17
	[b] een witregel gebruiken	20
2	Een alinea bestaat uit ten minste twee zinnen	12
<i>Coherentie op globaal structuurniveau</i>		
3	De functie van de tekst is herkenbaar	7
4	De alinea hangt samen met de centrale boodschap van de tekst	3
5	De kernzin ondersteunt de centrale boodschap van de tekst	4
<i>Coherentie op lokaal structuurniveau: thematische samenhang</i>		
6	De alinea beslaat één deelonderwerp van de tekst	26
7	De belangrijkste uitspraak over het deelonderwerp staat in de kernzin	21
8	De overige informatie sluit aan bij de kernzin	17
9	Nieuwe informatie in de alinea wordt gekoppeld aan wat de lezer al weet	
	[a] door deze nieuwe informatie te koppelen aan kennis over woordbetekenissen	1
	[b] door deze nieuwe informatie te koppelen aan kennis over de wereld om ons heen	2
<i>Coherentie op lokaal structuurniveau: relaties tussen zinnen</i>		
10	Binnen de alinea worden de zinnen verbonden tot een samenhangend geheel	
	[a] door het gebruik van verbindingswoorden en/of	22
	[b] door het gebruik van verwijfswoorden en/of	15
	[c] door impliciete verbanden	3
11	De alinea is opgebouwd op één van de volgende manieren:	
	[a] als piramide: de plaats van de kernzin is aan het begin van de alinea	21
	[b] als zandloper: de plaats van de kernzin is in het midden van de alinea	6
	[c] als trechter: de plaats van de kernzin is aan het einde van de alinea	15

In tabel 1 staan de normen voor de alinea in zakelijke teksten die op basis van de taaladviesboeken gereconstrueerd zijn. Per norm staat aangegeven hoe vaak deze voorkomt in de geanalyseerde taaladviesboeken. De meeste aandacht wordt in de taaladviesboeken besteed aan norm 6 ('De alinea beslaat één deelonderwerp van de tekst' komt 26 keer voor), norm 10a ('Binnen de alinea worden de zinnen verbonden tot een samenhangend geheel door het gebruik van verbindingswoorden' komt 22 keer voor) en de normen 7 en 11a ('De belangrijkste uitspraak over het deelonderwerp staat in de kernzin' en 'De alinea is opgebouwd als een piramide' komen elk 21 keer voor). Weinig aandacht is er in de taaladviesboeken voor norm 9 ('Nieuwe informatie wordt gekoppeld aan wat de lezer al weet'), norm 10c ('Binnen de alinea worden de zinnen verbonden tot een samenhangend

Tabel 2 Alineanormen die voorkomen in taaldviesboeken

Alineanorm	Overduin (1990)	Soeteman et al. (1992)	Lamers (1993)	Van Eemeren et al. (1996)	Janssen (red) (2002)	Van Winden (2004)	Hermans (2006)	Ter Horst & Molenaar (2006)	Jansen et al. (2006)	Grubben & Vriens (2007)	De Wachter et al. (2008)	Jans (2009)	Van Eemeren et al. (2010)	Nederhoed (2010)	De Geus & Loomans (2011)	De Jong (2011)	Van der Spek (2011)	Koetsenruijter & Slot (2013)	Goossen & Schoordijk (2014)	Kussendrager et al. (2014)	Elling et al. (2015)	Van Dijk et al. (2016)	Janssen & Van Hasselt (2016)	Steehouder et al. (2016)	Swanborn (2016)	Tiggeler (2016)	Asbreuk et al. (2017)	Renkema (2017)	Van Dijk et al. (2018)	Totaal N = 29
1[a]	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17
1[b]	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
2																														12
3	1	1												1																7
4								1													1									3
5			1													1														4
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	26
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	21
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17
9[a]															1															1
9[b]																1														2
10[a]	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22
10[b]	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
10[c]																														3
11[a]	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	21
11[b]																														6
11[c]	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
Totaal	10	0	7	6	8	6	10	5	9	10	8	6	5	12	8	10	9	2	11	5	7	0	8	10	9	10	12	7	2	

geheel door impliciete verbanden') en norm 4 ('De alinea hangt samen met de centrale boodschap van de tekst'). Deze normen komen elk maar drie keer voor in verschillende taaladviesboeken.

Tabel 2 laat zien dat de variatie in de presentatie van de normen in de taaladviesboeken groot is. Geen van de taaladviesboeken bespreekt alle aspecten van de normen die we hebben kunnen reconstrueren. Schrijvers van taaladviesboeken maken bewust of onbewust een keuze bij de presentatie van de alineanormen. Opvallend is dat twee adviesboeken geen enkele alineanorm noemen (Van Dijk, Conijn & Hiemstra, 2016 en Soeteman, Huppel-Cluysenaer & Van Zaltbommel, 1992) en dat de twee taaladviesboeken die het meest uitgebreid over de alinea advisereren twaalf van de zeventien aspecten van de normen benoemen (Asbreuk et al., 2017 en Nederhoed, 2010).

Maar belangrijker voor onze huidige doelen is dat we, ondanks de variatie, wel degelijk belangrijke overeenkomsten zien. De ongelijke spreiding roept overigens wel de vraag op of deze normen allemaal even belangrijk moeten zijn voor het schrijven van begrijpelijke alinea's en of ze dus evenveel nadruk moeten krijgen in de onderwijspraktijk. Op deze vraag komen we terug in paragraaf 4. We richten ons nu eerst op een andere fundamentele kwestie: de wetenschappelijke legitimering van de normen. De adviesboeken geven weer welke normen professionele taalgebruikers belangrijk vinden, maar ze geven geen informatie over de effectiviteit van de normen: welk bewijs is er dat ze daadwerkelijk bijdragen aan de begrijpelijkheid van alinea's? En hoe kunnen we de werking begrijpen? Zoals gesteld in de inleiding van dit artikel is ook deze kennis van cruciaal belang om leerlingen in staat te stellen 'bewust geletterd' te worden op het gebied van alinea's schrijven. Empirisch bewijs en theoretische onderbouwing voor het belang van de normen en voor de gemaakte functionele claims ontbreken in de adviesboeken. Deze informatie moet worden gezocht in het domein van het wetenschappelijk onderzoek naar tekstkenmerken. In de volgende paragraaf laten we zien welke wetenschappelijke evidentie te vinden is voor het belang van de onderscheiden alineanormen en hun effect op de begrijpelijkheid van teksten.

3 Normen voor de alinea en evidentie voor hun rol bij begrijpelijkheid

Hoewel er niet veel rechtstreeks empirisch en theoretisch onderzoek gedaan is naar het gebruik en effect van alinea's (Duncan, 2007; Goldman,

Saul & Coté, 1995), kunnen we aan de hand van deelonderzoeken wel laten zien waarom juist de normen uit tabel 1 relevant zijn voor het schrijven van begrijpelijke alinea's. We hebben hiervoor gebruik gemaakt van theoretische en empirische inzichten uit de literatuur van de taal- en tekstwetenschap. De alineanormen zijn specifiek voor de alinea; de taalmechanismen achter de alineanormen zijn dat niet. Deze gelden ook meer algemeen op tekstniveau. Deze paragraaf is in overeenstemming met de normcategorieën die we onderscheiden opgedeeld in vier delen: afbakening van de alinea als teksteenheid, coherentie op globaal structuurniveau, coherentie op lokaal structuurniveau over thematische samenhang en coherentie op lokaal structuurniveau over relaties tussen zinnen. Per norm bespreken we wat deze inhoudt en welke theoretische of empirische evidentie er is voor deze norm en voor het effect ervan op de begrijpelijkheid van een tekst.

3.1 Begrijpelijkheid en afbakening van de alinea als teksteenheid

Het eerste basale aspect van coherentie is de afbakening van alinea's. Deze draagt bij aan de begrijpelijkheid van een tekst. Begrip van de inhoud van een tekst krijgt de lezer 'als de informatie in een tekst is opgedeeld in kleine overzichtelijke stukjes (...) [dat helpt] de lezer om het complexe geheel van een tekst te overzien' (Onrust, Verhagen & Doeve, 1993, 46). Norm 1 en 2 uit tabel 1 richten zich op de afbakening van de alinea.

De witregel (of inspringen, norm 1) is een niet-talige discontinuïteitsmarkeerder. Daarbij wordt uitgegaan van het continuïteitsprincipe 'dat stelt dat de lezer aanneemt dat zinnen die elkaar opvolgen thematisch continu zijn, tenzij er door middel van een discontinuïteitsmarkeerder wordt gesignaleerd dat de continuïteit wordt doorbroken, of tenzij de inhoud van een bepaalde zin in een tekst niet geïntegreerd kan worden met de voorgaande informatie' (Hustinx, 1996, 152). De eenheid van thema kan gedefinieerd worden als een teksteenheid die begint met een discontinue zin en eindigt voor een discontinue zin (Hustinx, 1996). Zo beschouwd hangt het markeren van het begin en einde van een alinea (door witregels of inspringen: norm 1) samen met het deelonderwerp in de alinea (norm 6). De alineamarkeringen zijn signalen om de lezer duidelijk te maken hoe de tekst in elkaar zit (Lemarié et al., 2008). Empirische evidentie dat het markeren van een alinea helpt bij het begrip van een tekst wordt geleverd door onderzoek waarin proefpersonen oorspronkelijke alineagrenzen moeten reconstrueren in teksten waarin die voor het onderzoek worden verwijderd. Zowel Bond en Hayes (1984) als Stark (1988) baseerden hun experimenten op de bevindingen van Koen, Becker en Young (1969) en bevestigden deze.

Naast de afbakening van een alinea door middel van witregels of inspringen speelt ook de lengte van een alinea een rol. Binnen de wetenschappelijke literatuur en de adviesliteratuur is er echter geen overeenstemming over de vraag welke alineaalengte optimaal is. Een alinea die uit minder dan twee zinnen bestaat, wordt niet als alinea beschouwd (norm 2), omdat in die gevallen het thema van de alinea niet of niet voldoende wordt uitgewerkt. In de experimentele onderzoeken naar de markering van alinea's van Bond en Hayes (1984, 164-165) gaven proefpersonen de alinea's steeds een lengte van twee tot vijf zinnen en beschouwden een alinea als te lang wanneer deze bestond uit meer dan zes zinnen.

3.2 Begrijpbaarheid en coherentie op globaal structuurniveau

Ook coherentie op globaal structuurniveau speelt een rol bij de interpretatie van een alinea. Van globale coherentie is sprake wanneer het duidelijk is hoe de alinea's onderling samenhangen als onderdelen van de tekst als *geheel*. Elke norm werkt hier een aspect van de samenhang uit: norm 3 richt zich op de functie van de alinea in de tekst, norm 4 gaat over de relatie van de gehele alinea met de centrale boodschap van de tekst en in norm 5 staat de relatie van de kernzin met de centrale boodschap van de tekst centraal.

Norm 3 'De functie van de alinea binnen de tekst is herkenbaar' maakt aan de lezer duidelijk welke rol de alinea heeft in de tekst als geheel. Verhoeven (1991) claimt dat de functie van een alinea samenhangt met de structuur van een tekst. Hij onderscheidt in zijn verkennend onderzoek tekstorganisatorische en inhoudelijke functies van een alinea. Een inleidende alinea heeft bijvoorbeeld een tekstorganisatorische functie en een argumentatieve of een informatieve alinea heeft een inhoudelijke functie binnen de tekst. In modern tekstwetenschappelijk onderzoek worden de concepten argumentatief en informatief geclassificeerd als tekstfuncties, omdat het hier gaat om pragmatische teksthandelingen (Pander Maat, 2002). Uitgangspunt bij norm 3 is dat de lezer sneller inzicht heeft in de structuur van een tekst als de functies van de alinea's in de tekst duidelijk zijn. Dat lezers zich hierop daadwerkelijk oriënteren tijdens het lezen van een tekst wordt gesuggereerd door resultaten van experimenteel onderzoek. Broer, Aarnoutse, Kieviets en Van Leeuwe (2002, 232) laten zien dat leerlingen in staat zijn om vaste tekststructuren te herkennen. Expliciete uitleg over de tekststructuur helpt leerlingen, omdat die structuur invloed heeft op de mentale representaties die lezers maken. In het onderzoek tonen Broer et al. aan dat leerlingen op de basisschool in staat zijn om de beschrijvende structuur, die vaak voorkomt in de tekstsoort uiteenzetting (expository text) en de oorzaak-gevolgstructuur, uit een tekst in een schema te

plaatsen (zie ook Meyer & Ray, 2011, 135). Zeker in kortere teksten worden vaste tekstonderdelen (zoals de oorzaak en de gevolgen uit de studie van Broer et al.) gepresenteerd in afzonderlijke alinea's: oorzaak en gevolg of gevolgen beslaan elk een alinea. Aannemende dat alinea's inderdaad de informatie-eenheden zijn die de vaste elementen (bijvoorbeeld oorzaak en gevolg of probleem en oplossing) in de tekstschema's realiseren (zie de beschrijving van Verhoeven die we hierboven aanhaalden), interpreteren we deze onderzoeksresultaten als empirische ondersteuning.

Ook norm 4 'De alinea hangt samen met de centrale boodschap van de tekst' heeft betrekking op de globale structuur van de tekst en de begripelijkheid van de tekst als geheel. De onderzoeken die we bespraken in relatie tot norm 3 suggereren dat lezers tijdens het lezen van een tekst op zoek gaan naar de positie van de alinea's als onderdelen van de tekst als geheel. Waar norm 3 zich richt op abstracte tekstfuncties, heeft norm 4 betrekking op de inhoudelijke boodschap van een specifieke tekst. Dat de relatie van de alinea met de centrale boodschap van de tekst door zowel schrijver als lezer belangrijk wordt gevonden, blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat schrijvers signaalwoorden gebruiken om dit verband expliciet te maken. Uit onderzoek van Goldman en Saul (1990; zie ook Meyer & Ray, 2011) blijkt dat lezers daadwerkelijk gebruik maken van de informatie die de signaalwoorden geven, en teksten waarin signaalwoorden in deze functie worden gebruikt, beter begrijpen. Binnen de alinea zorgen de signaalwoorden en -zinnen voor coherentie. Signaalwoorden geven een verband aan tussen zinnen (zie ook norm 10) en signaalzinnen geven aan wat besproken is en wat er nog besproken gaat worden. Het gebruik van deze signaalwoorden en -zinnen geeft de lezer inzicht in de manier waarop de alinea aansluit bij de centrale boodschap van de tekst.

De kernzinnen van de verschillende alinea's ondersteunen de centrale boodschap van de tekst (norm 5). De functie van een alinea is daarbij, zoals eerder gezegd, tekststructurend; een alinea vormt een onderdeel van de gehele gedachtegang van de schrijver van een specifieke tekst. Een lezer krijgt de gedachtegang in hanteerbare onderdelen gepresenteerd en kan deze onderdelen afzonderlijk verwerken om ze vervolgens samen en in relatie tot de centrale boodschap in die specifieke tekst van de schrijver te interpreteren. Schrijvers gebruiken verschillende signalen in een tekst om de structuur van een tekst duidelijk te maken aan de lezer: 'Such devices may include headings, preview statements, summary statements, pointer words, or words that explicitly state the relational structure among main propositions of the text' (Meyer & Poon, 2001, 141). Door het lezen van de kernzinnen (*preview statements* en *summary statements*) krijgt de lezer

gemakkelijk overzicht over de structuur van de tekst. Voor elke afzonderlijke alinea geeft de kernzin aan hoe de alinea past in de globale structuur van de tekst als geheel. Daarbij sluit de kernzin aan bij de centrale boodschap van de tekst, door Pander Maat (2002, 161) de hoofdhandeling of het hoofdthema van de tekst genoemd. Dit is de uiting in de tekst waarop de schrijver uiteindelijk een reactie van de lezer wil.

3.3 Begrijpelijkheid en coherentie op lokaal structuurniveau: thematische samenhang

De normen 6 tot en met 9 (uit tabel 1) richten zich op de inhoud van de alinea. Een schrijver gebruikt een alinea om een onderdeel van het hoofdonderwerp van de tekst te behandelen.

Een thematische eenheid per alinea (norm 6) zorgt voor begrip van de tekst. Als alles wat binnen één alinea, over hetzelfde onderwerp gaat, dan zorgt dit ervoor dat de alinea kan functioneren als structurerend principe. Dat zorgt voor houvast voor de lezer. De ‘eenheid’ die Bain (1866) als eerste benoemt (zie definitie in inleiding), wordt in latere theorieën steeds herhaald (Scott & Denney, 1891 in E.W. Smith, 1984; Christensen, 1965; Becker, 1965; Grimes, 1975; Hinds, 1979; Longacre, 1979 en Rodgers, 1966 in Shearer, 1972). Hustinx (1996) laat (ook door een experiment) zien dat de notie thematische eenheid gerelateerd kan worden aan de alinea door proefpersonen teksten te laten segmenteren in alinea’s. Er blijkt overeenstemming te zijn tussen de lezers over het aanbrengen van de alineagrenzen.

Norm 7, ‘De belangrijkste uitspraak over het deelonderwerp staat in de kernzin’, draagt bij aan het begrip van de tekst, omdat het onderwerp waarover de alinea gaat wordt aangekondigd. Over dat onderwerp wordt een uitspraak gedaan. Een kernzin zorgt voor thematische eenheid in de alinea: hij stuurt de presentatie van de informatie en hij duidt het verband aan met de rest van de alinea. Door het lezen van een kernzin krijgt de lezer overzicht over de alinea. De kernzin stuurt de gedachten van de lezer, omdat deze de lokale hoofdhandeling of het lokale hoofdthema aangeeft (Pander Maat, 2002, 305; Zwaan & Rapp, 2006). Lezers zijn in staat na te gaan of zij binnen een alinea te maken hebben met informatie uit de kernzin of met uitwerking van die kernzin. Zij gebruiken hiervoor de semantische informatie in een tekst in combinatie met eerder opgedane kennis over het onderwerp (Goldman et al., 1995, 298). Kieras (1978; zie ook Zwaan & Rapp, 2006) laat met een van zijn experimenten zien dat een alinea zonder duidelijke kernzin zorgt voor een langere leestijd en mogelijk een andere interpretatie van het deelonderwerp bij de lezer.

Norm 8, 'De overige informatie sluit aan bij de kernzin', geeft extra informatie aan de lezer. De informatie die gepresenteerd wordt als toelichting of onderbouwing zorgt daarmee voor uitleg. In informatieve teksten gaan lezers ervan uit dat zij bijvoorbeeld een probleem-oplossingstructuur gepresenteerd krijgen in de alinea of de zogenaamde TRI-structuur (topic-restriction-illustration) waarin onderwerp, beperking en voorbeelden benoemd staan (Becker, 1965; Johnstone, 2008). Uit onderzoek blijkt dat lezers in het algemeen goed in staat zijn te bepalen wanneer deze uitwerking van de alinea voor hen interessant is. Ze gebruiken daarbij het doel dat zij bij het lezen van de alinea hebben: als hun gevraagd wordt een samenvatting te geven nemen zij de uitwerking niet op, terwijl ze dat wel doen als hun gevraagd wordt zoveel mogelijk informatie uit de tekst te benoemen (Goldman et al., 1995, 298).

Norm 9 'Nieuwe informatie in de alinea wordt gekoppeld aan wat de lezer al weet' verwijst naar de relatie tussen de inhoud van de alinea en de kennis die een lezer heeft. Aan de kennis over een onderwerp dat al bekend is bij de lezer verbindt de schrijver nieuwe informatie die voor de lezer relevant is: het verband tussen gegeven en nieuwe informatie (Clark & Haviland, 1977, 3-4 via Kent, 1984, 2). Kent (1984, 52) laat door middel van een theoretische onderbouwing zien dat dit verband een belangrijke rol speelt bij het schrijven van alinea's. Ook in dit proces speelt de kernzin een belangrijke rol: in de kernzin van een alinea legt de schrijver de koppeling tussen de informatie die op basis van de voorafgaande informatie in de tekst of op basis van algemene voorkennis bij de lezer bekend mag worden verondersteld en de nieuwe informatie die de alinea beoogt toe te voegen. Hij biedt daarmee de lezer de mogelijkheid om met behulp van de gegeven informatie te focussen op datgene wat nieuw is in de alinea.

Binnen norm 9 onderscheiden we twee manieren waarmee nieuwe informatie gekoppeld kan worden aan wat de lezer al weet: een schrijver kan zijn nieuwe informatie laten aansluiten bij de kennis van de lezer door deze nieuwe informatie te koppelen aan kennis over woordbetekenissen of over de wereld die de lezer al heeft. Een schrijver die het verband tussen gegeven en nieuwe informatie hanteert door aan te sluiten bij kennis over woordbetekenissen doet dit door begrippen te definiëren: de meeste auteurs vatten een definitie op als een uitspraak waarin de betekenis van een woord wordt uitgelegd (Viskil, 1994, 53). Uitleg geven, omschrijven, preciseren en toelichten zijn communicatieve taalhandelingen die het begrip van andere taalhandelingen voor de lezer gemakkelijker maken. Deze taalhandelingen worden 'taalgebruiksverklaarders' genoemd. 'Door middel van deze taalhandelingen wordt aangegeven hoe een voorafgaande taalhandeling, die

voor de luisteraar of lezer onduidelijk is (of verondersteld wordt te zijn), precies moet worden opgevat' (Van Eemeren, Grootendorst & Kruiger (1983, 111). Taalgebruiksverklaarders vormen een subcategorie binnen de verklarende taalhandelingen, 'communicatieve taalhandelingen door middel waarvan de spreker of schrijver een bepaalde stand van zaken in het leven roept' (Van Eemeren et al., 1983, 110).

Een schrijver die zijn nieuwe informatie laat aansluiten bij wat de lezer al weet, houdt bij het schrijven steeds rekening met de voorkennis van de lezer. Als hij vermoedt dat informatie niet bekend is bij de lezer, dan geeft hij in zijn alinea uitleg bij de geïntroduceerde informatie. Een lezer van een tekst moet zijn voorkennis, die opgeslagen is in de hersenen, activeren om nieuwe informatie te kunnen begrijpen. Clark (1996, 93) formuleert het begrip *common ground*. Hij ziet deze gemeenschappelijke kennis als voorwaarde voor zaken waarbij interactie met anderen een rol speelt. Taal (of informatie uitwisselen) hoort daar dus ook bij. We hebben immers context of gedeelde achtergrondinformatie nodig om elkaar te begrijpen. Op het niveau van een alinea (die immers gaat over een deelonderwerp) geldt dus dat dit deelonderwerp uitleg behoeft als het niet tot de gemeenschappelijke kennis van schrijver en lezer behoort.

3.4 Begrijpelijkheid en coherentie op lokaal structuurniveau: relaties tussen zinnen

Relaties tussen zinnen dragen bij aan de samenhang van een tekst. Hierdoor kunnen lezers een samenhangende mentale representatie maken (Van Dijk & Kintsch, 1983). Mentale representaties bouwen is gemakkelijker als een tekst signalen voor samenhang bevat (Haberlandt, 1982; Meyer & Poon, 2001; Millis & Just, 1994; zie voor uitgebreide bespreking Sanders, 2001). Lezers koppelen dan de betekenis van de zin aan informatie die ze al eerder hebben gelezen. 'De lezer moet [dus] per zin de informatie die daarin beschreven wordt integreren met de informatie die hij of zij in de voorgaande zin(nen) heeft gelezen. De lezer maakt als het ware een representatie van de informatie die gelezen is' (Hustinx, 1996, 1). Norm 10 en 11 uit tabel 1 richten zich op relaties tussen zinnen.

Norm 10 'Binnen de alinea worden de zinnen verbonden tot een samenhangend geheel [a] door het gebruik van verbindingswoorden en/of [b] door het gebruik van verwijswaarden en /of [c] door impliciete verbanden' geeft de schrijver een zekere vrijheid; hij kan kiezen op welke manier hij coherentie vormgeeft. Leidend daarbij is ervoor te zorgen dat de tekst maximaal begrijpelijk is voor de lezer. In de eerste plaats is het gebruik van verbindingswoorden (relationele coherentie) van belang voor de interpretatie

van een alinea. Bij relationele coherentie gaat het om betekenisrelaties tussen zinnen of deelzinnen. Deze betekenisrelaties kunnen worden gemarkeerd door coherentiemarkeerders: bijvoorbeeld voegwoorden, voegwoordelijke bijwoorden en signaalzinnen. Er worden vier eigenschappen van relaties tussen delen van zinnen en teksten onderscheiden: causaliteit, presentatievolgorde van de verbonden segmenten, polariteit en bron van de samenhang; deze laatste kan bestaan op het niveau van de inhoud van de verbonden segmenten (inhoudelijk of semantisch genoemd) of op het niveau van de communicatieve handelingen die de spreker of schrijver verricht met de segmenten (pragmatisch genoemd) (Sanders, Spooren & Noordman, 1992). Lezers blijken minder tijd nodig te hebben ‘wanneer ze een signaalzin hebben gelezen die informatie geeft over de betekenis van de relatie tussen dat tekstdeel en de direct voorafgaande tekst’ (Sanders, 2001, 13). Het kost lezers dan minder cognitieve energie om een representatie te maken van de informatie, omdat de structuursignalen de lezer informatie geven over de coherentierelatie (zie ook Degand & Sanders, 2002) specifiek voor causale relationele signalen). Zowel ervaren volwassen lezers (Sanders, Land & Mulder, 2007 (eerste experiment); Sanders & Noordman, 2000,) als minder ervaren leerlingen in het voortgezet onderwijs (Sanders, Land & Mulder, 2007 (tweede experiment); Van Silfhout, Evers-Vermeul & Sanders, 2015; Van Silfhout, Evers-Vermeul, Mak & Sanders, 2014) hebben baat bij teksten met expliciete coherentierelaties, blijkt uit experimentele testen.

Naast relationele coherentie is er referentiële coherentie. Deze term heeft betrekking op samenhang tussen verwijzingen naar mensen, dingen, situaties die worden beschreven in de tekst. Dit type coherentie kan worden bevorderd door het gebruik van verwijzwoorden (Hustinx, 1996; Chafe, 1994; Martin 1992), zoals in de zinnen met een verwijzing door middel van een voornaamwoord (*Tom is de oudste broer. Hij heeft rood haar.*), een bijwoord (*Luuk speelt hockey. Daar is hij erg goed in.*), een bezittelijk voornaamwoord (*Anne ziet er knap uit. Haar haar is prachtig gevlochten.*), lidwoord (*Eline heeft een nieuwe pop. Helaas was de pop na een dag al zoek.*), ellips (*Stijn, heb je je kamer opgeruimd? Ja.*), substitutie (*Gaat Roel met zijn vrienden op stap? Ja, ik hoorde er net een paar aanbellen.*) of een woord waarmee een vergelijking aangegeven wordt (*Thijs en Fieke schommelen in de tuin. Thijs gaat hoger; hij is dan ook iets sterker.*). Deze afhankelijke verwijzingen zijn voor hun interpretatie afhankelijk van het antecedent. Onafhankelijke verwijzingen (zoals eigennamen) daarentegen zijn verwijzingen die voor hun interpretatie niet afhankelijk zijn van de precieze formulering van het antecedent, maar wel terugverwijzen, waardoor samenhang ontstaat.

Een alinea is voor een lezer moeilijk te begrijpen als in de tekst geen (of te weinig) referentiële verwijzingen staan, als de verwijzwoorden een te grote afstand moeten afleggen naar het antecedent (Ariel, 2001) of als het voor de lezer lastig is om lexicale verwijzingen te plaatsen, zo blijkt uit experimenteel onderzoek, bijvoorbeeld omdat de woorden weliswaar geordend lijken volgens een bepaald systeem, maar voor de lezer te ver van elkaar af liggen (Hustinx, 1996), of omdat de verwijzingen ambigu zijn (Karimi & Ferreira, 2016).

In de zinnen *Vanochtend heb ik in de tuin gewerkt. De klimroos is weer gesnoeid.* heeft de lezer kennis van de wereld nodig om te begrijpen dat *tuin* en *snoeien* bij elkaar horen. Omdat lezers volgens het continuïteitsprincipe (Hustinx, 1996, 23) binnen een tekst(deel) altijd op zoek zijn naar samenhang, zelfs als die er niet is, kan de samenhang impliciet blijven. Dat wil zeggen dat er dan geen verbindingswoorden worden gebruikt (*Ik ben ziek. Ik ga naar huis.*). Aanwezigheid van coherentiemarkeerders heeft echter wel invloed op het begrip van een tekst. Deze aanwezigheid is ook afhankelijk van de voorkennis die de lezer over het onderwerp heeft. Heeft een lezer weinig voorkennis over een onderwerp, dan helpen de coherentiemarkeerders de lezer bij het begrip van de tekst. Weet de lezer veel over het onderwerp van de tekst, dan legt hij gemakkelijker zelf relaties tussen zinnen en deelzinnen. Voor zijn begrip van de tekst zijn coherentiemarkeerders dan minder noodzakelijk (McNamara, Kintsch, Songer & Kintsch, 1996; Sanders, 2001, 17).

Naast norm 10 is ook norm 11 'De alinea is opgebouwd op één van de volgende manieren: [a] als piramide, [b] als zandloper of [c] als trechter' van belang voor de coherentie binnen een alinea. De schrijver heeft invloed op de mate van begrijpelijkheid van zijn tekst door een keuze te maken voor één van de opbouw mogelijkheden. De plaatsing van de kernzin met de belangrijkste informatie uit de alinea is daarbij leidend: bij de piramide staat deze op de eerste plaats, bij de zandloper staat deze in het midden en bij de trechter vormt de kernzin de afronding van de alinea. De schrijver bepaalt op welk moment in de alinea hij de belangrijkste informatie geeft met als doel dat zijn informatie zo duidelijk mogelijk overkomt. De kernzin aan het begin of aan het einde van de alinea heeft tekstueel een sturende functie waardoor de lezer wordt geholpen de kerninformatie van de tekst te herkennen en te begrijpen (Lemarié, Lorch, Eyrolle & Virbel, 2008, 41). Er zijn diverse aanwijzingen dat de kernzin bij de piramidestructuur het begrip van de alinea en de integratie van de alinea met de voorafgaande tekst bevordert (Zwaan & Rapp, 2006). Lemarié et al. (2008, 37) stellen dat de trechterstructuur, waarin de kernzin aan het einde van de alinea wordt

gepresenteerd, een met de piramidestructuur vergelijkbaar effect heeft. Het verschil is dat de kernzin in dit geval gelezen kan worden als een samenvatting van de alinea-inhoud. We hebben geen onderzoek kunnen vinden waarin de functionaliteit van de zandloperstructuur experimenteel is getest.

Samenvattend kunnen we zeggen dat alle normen goed ingebed zijn in actuele wetenschappelijke inzichten in de factoren die een rol spelen in processen van tekstinterpretatie die ten grondslag liggen aan tekstbegrip. Beschouwen we het totaal van gereconstrueerde alineanormen in combinatie met empirische evidentie en theoretische onderbouwing, dan kunnen we stellen dat van de elf alineanormen er acht ondersteund worden met empirische evidentie uit experimenteel onderzoek. Het ontbreken van deze onderbouwing bij de overige drie alineanormen maakt dat we niet kunnen spreken van empirisch bewijs voor het volledig normenstelsel. Dit is echter geen reden om de betreffende normen uit de reconstructie te verwijderen. Het feit dat deze normen (in meer of mindere mate) voorkomen in de taaladviesboeken wil immers zeggen dat ze voor professionele schrijvers wel degelijk betekenis hebben. Bovendien zijn deze normen goed in verband te brengen met de tekstwetenschappelijke canon, zoals hierboven besproken. De meest voor de hand liggende conclusie is dan vooral dat aanvullend onderzoek naar de betreffende normen binnen de taal- en tekstwetenschap wenselijk is.

4 Alineanormen in taalvaardigheidsmethodes Nederlands

In de inleiding hebben we gezegd dat naar ons oordeel alineanormen weinig systematisch worden behandeld in taalvaardigheidsmethodes in het voortgezet onderwijs. Omdat we dit hebben geïdentificeerd als een mogelijke oorzaak voor het gebrek aan kennis over alineanormen, bespreken we hier tot slot de resultaten van een eerste, inventariserend onderzoek naar de wijze waarop er in methodes wordt omgegaan met normen voor het schrijven van alinea's. We hebben een analyse van de methodes *Nieuw Nederlands*, *Op Niveau*, *Talent*, *Bruuttaal* en *PLOT26* (nu alleen nog onderbouwmethode) gemaakt. Het doel daarvan is overzicht te verkrijgen van de aangeboden alineanormen en vast te stellen welke onderdelen van de alinea het meest uitgebreid besproken worden. *Nieuw Nederlands*, *Op Niveau* en *Talent* zijn binnen het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs de meest gebruikte methodes (Bonset et al., 2014). Daarnaast worden

vernieuwende digitale methodes gebruikt als *Bruuttaal* en *PLOT26*. Van deze vijf methodes zijn de leerjaren havo 1, havo 2, havo 3, havo 4 en havo 5 (voor zover beschikbaar) betrokken in de analyse. Veelal gebruikten we voor de leerjaren in de onderbouw de voor de havo beschikbare havo/wwo-methode.

De theorie en aanwijzingen die relevant zijn voor het schrijven van alinea's zijn verzameld (en geteld) uit de paragrafen 'tekstbegrip', 'schrijfvaardigheid' en 'formuleervaardigheid' uit de genoemde methodes. Voorwaarde voor het opnemen van een aanwijzing was dat er een expliciet verband gelegd werd met de alinea. Ook de aanwijzingen uit de gegeven rubrics op basis waarvan docenten (en ook leerlingen) geschreven teksten beoordelen, zijn betrokken in de analyse. In tabel 3 staan de resultaten van de analyses van de vijf methodes.

Net als in de taaladviesboeken worden de normen 6 ('De alinea bestaat uit één deelonderwerp van de tekst') en 10a ('Binnen de alinea worden zinnen verbonden tot een samenhangend geheel door verbindingswoorden te gebruiken') vaak genoemd in de taalvaardigheidsmethodes. Waar in de taaladviesboeken ook norm 7 ('De belangrijkste uitspraak over het deelonderwerp staat in de kernzin') en norm 11a ('De alinea is opgebouwd in de vorm van een piramide') vaak behandeld worden, is het in de taalvaardigheidsmethodes norm 1b ('De schrijver gebruikt een witregel om te markeren dat een nieuwe alinea begint') die veel genoemd wordt.

We zien dat leerlingen die in 1-havo werken met *Talent* de meeste alinea-normen aangereikt krijgen via de methode. *Op Niveau* en *Talent* bieden op het eindniveau van 5-havo een vergelijkbare set normen aan. Ook zien we bij *Op Niveau* en *Talent* een duidelijke herhaling van alinea-normen door de leerjaren heen. Interessant is de vraag in hoeverre deze invulling van de leerlijn over alinea's daadwerkelijk aansluit bij de geformuleerde eindnorm schrijfvaardigheid van het Referentiekader Taal en Rekenen (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008). We hebben hier echter niet gekeken naar differentiatie en opbouw in moeilijkheidsgraad; we hebben alleen willen beschrijven wat er aan alinea-normen aangeboden wordt. Een vervolgstap in het onderzoek naar het structureren en formuleren van alinea's kan zijn dat een voorstel gedaan wordt voor wanneer leerlingen welke normen moeten beheersen.

Als we naar de verdeling kijken van de alinea-normen over de vier categorieën van coherentie, dan zien we dat *Op Niveau* deze het meest compleet dekt. De relatieve score per categorie is hier het hoogst. Aan alinea-normen binnen de categorie coherentie op het lokaal structuurniveau besteden zowel *Op Niveau*, *Talent*, als *Plot26* de meeste aandacht.

Tabel 3 Alineanormen die voorkomen in taalvaardigheidsmethodes Nederlands voor havisten

Alineanormen	<i>Nieuw Nederlands</i> (2011) 1 H/V	<i>Nieuw Nederlands</i> (2012) 2 H/V	<i>Nieuw Nederlands</i> (2014) 3 H	<i>Nieuw Nederlands</i> (2013) 4/5 H	<i>Op Niveau</i> (2017) 1 H/V	<i>Op Niveau</i> (2017) 2 H/V	<i>Op Niveau</i> (2017) 3 H	<i>Op Niveau</i> (2016) Tweede fase	<i>Talent</i> (2014) 1 H/V	<i>Talent</i> (2015) 2 H/V	<i>Talent</i> (2016) 3 H	<i>Talent</i> vakboek H/V/G bovenbouw (2017)	<i>Bruuttaal</i> leerjaar 1	<i>Bruuttaal</i> leerjaar 2	<i>Bruuttaal</i> leerjaar 3	PLOT26 123 H
1[a]	1	1	1	1	1	1	1	1				1	1	1	1	
1[b]	1				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
2													1	1	1	
3			1				1	1				1				
4																1
5					1		1			1		1				
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1				1
8	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1				1
9[a]																
9[b]																
10[a]				1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10[b]						1	1	1	1	1	1	1				1
10[c]																
11[a]				1	1	1	1	1	1	1	1	1				1
11[b]						1	1	1	1	1	1	1				
11[c]				1	1	1	1	1	1	1	1	1				1
Totaal	4	4	4	7	7	9	10	11	9	4	8	11	5	5	5	8
Normen voor afbakening	1	0	2	2	1	1	1	2	1	0	1	2	3	3	3	0
Normen voor globale coherentie	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1
Normen voor thematische samenhang	3	3	1	2	4	3	4	3	3	2	3	4	1	1	1	3
Normen voor relaties tussen zinnen	0	1	0	3	2	5	4	5	5	2	4	4	1	1	1	4

We zien dat de hier geanalyseerde taalvaardigheidsmethodes verschillende alineanormen bespreken. Deze worden echter weinig systematisch behandeld. We vinden de alineanormen verspreid over verschillende hoofdstukken (leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en formuleren) van de methodes. Dat betekent dat leerlingen zelf (met hulp van hun docent) transfer moeten toepassen over de vaardigheden heen. De vraag daarbij is: In hoeverre zijn leerlingen in staat om kennis die zij bij het onderdeel leesvaardigheid opgedaan hebben, in te zetten bij het onderdeel schrijfvaardigheid?

5 Discussie en conclusie

‘Een alinea is toch als het over één deelonderwerp gaat?’ vraagt een leerling uit 5-havo vertwijfeld bij het schrijven van zijn betogende tekst. Na vijf jaar tekstbegrip- en schrijfonderwijs lukt het hem niet om meer normen van een alinea te reproduceren. Hoe kan dat? We gaan ervan uit dat een alinea de belangrijkste bouwsteen van een tekst is, maar aan welke normen moet een begrijpelijk geschreven alinea voldoen? Om deze vraag te beantwoorden is een reconstructie gemaakt van elf alineanormen op basis van informatie over de alinea in negentwintig gezaghebbende, Nederlandstalige taaladviesboeken gepresenteerd worden. Vervolgens is nagegaan in hoeverre de aannames die de adviesboeken doen over het belang van deze normen worden ondersteund door theoretische inzichten en empirische resultaten uit de taal- en tekstwetenschap. Hoewel de elf normen in de wetenschappelijke literatuur nergens in onderling verband worden besproken, lijken we voor de meeste normen, met uitzondering van norm 2 (‘Een alinea bestaat uit ten minste twee zinnen’), 9 (‘Nieuwe informatie in een alinea wordt gekoppeld aan wat de lezer al weet over woordbetekenissen en de wereld om hem heen’) en 11b (‘De alinea is opgebouwd als zandloper: de kernzin staat in het midden van de alinea’), apart wel te kunnen aannemen dat ze worden gelegitimeerd door wetenschappelijke inzichten en resultaten van empirisch effectonderzoek.

Zoals eerder gezegd zijn de alineanormen specifiek voor de alinea, maar zijn de taalmechanismen achter de alineanormen dat niet. Onze selectie van de alineanormen is ingegeven door de taaladviesboeken; de thema’s die zij expliciet presenteren als relevant voor alineakwaliteit hebben wij overgenomen. De wetenschappelijke onderbouwingen in paragraaf 4 zijn gebaseerd op een breder terrein van onderzoek: de verschijnselen die centraal staan in een aantal normen zijn niet voorbehouden aan de alinea, maar aan tekst in het algemeen.

Ondanks het feit dat de analyse van negentwintig taaladviesboeken bevestigt dat de alinea wordt gezien als een belangrijke bouwsteen van een tekst, zien we dat niet alle taaladviesboeken even gedetailleerd zijn in hun behandeling van de alineanormen en ook dat niet alle normen zijn uitgewerkt in dezelfde mate van detail. Het zou interessant zijn om in vervolgonderzoek na te gaan hoe het relatieve belang van de nu onderscheiden normen wordt ingeschat door taalexperts. Op basis van de nu gehanteerde methode menen we desondanks te kunnen stellen dat ons onderzoek inzicht geeft in gedeelde normen voor Nederlandse alinea's. Sommige normen worden niet in elk taaladviesboek genoemd. Een verklaring daarvoor kan zijn dat ze minder relevant gevonden worden binnen de context waarin het adviesboek functioneert.

Ook kan worden vastgesteld dat er directe en indirecte verbanden zijn tussen de alineanormen. Inhoudelijk lijken de normen 4 en 5 bijvoorbeeld op elkaar. We hebben er echter naar gestreefd om de normen zo in te delen dat elke norm betrekking heeft op een apart concept. In norm 4 gaat het om de aansluiting van de alinea als geheel op de centrale boodschap; in norm 5 staat het concept kernzin centraal. Beide normen leiden tot een ander advies aan de schrijver. Vandaar dat we ervoor gekozen hebben om deze concepten in aparte alineanormen centraal te stellen.

Het uitgangspunt bij de rechtvaardiging van de gereconstrueerde alineanormen was de mate waarin ze volgens actueel tekstwetenschappelijk onderzoek bijdragen aan de begrijpelijkheid van teksten; een alinea is geslaagd als deze door zijn vormgeving, formulering en structuur een bijdrage levert aan de begrijpelijkheid van een tekst. Wat we met dit onderzoek nog niet hebben kunnen vaststellen is, of elke norm hetzelfde effect heeft op de begrijpelijkheid van een alinea. Met andere woorden: hebben alle elf alineanormen hetzelfde gewicht? In taalvaardigheidsmethodes wordt bijvoorbeeld veel nadruk gelegd op norm 6 ('De alinea beslaat één deelonderwerp van de tekst), maar betekent dat ook dat dat de belangrijkste norm is? We hebben immers geen gegevens over het belang van de verschillende normen. Nader effectonderzoek is noodzakelijk om over het gewicht van de verschillende normen uitspraken te doen.

De gereconstrueerde alineanormen en de empirische evidentie en theoretische inbedding leveren een bijdrage aan de inhoudelijke kennis die leerlingen aangereikt zouden moeten krijgen om bewuste geletterdheid te ontwikkelen. De in dit artikel gepresenteerde reconstructie van alineanormen vormt het eerste resultaat van een (promotie)onderzoek naar het ontwikkelen van een wetenschappelijk verantwoorde en praktisch bruikbare didactiek voor het schrijven van alinea's. Deze reconstructie dient

als startpunt voor de ontwikkeling van een toolbox die docenten in het voortgezet onderwijs tijdens hun lessen schrijfvaardigheid kunnen inzetten. Denkbare tools zijn self-assessments die genrespecifiek zijn uitgewerkt en hulp-op-maatopdrachten voor de verschillende alineanormen (Janssen, Hulshof & Van Veen, 2019). Interessante aanknopingspunten hiervoor biedt het werk van Myhill (2009 en Myhill, Jones & Wilson, 2016) die in Groot-Brittannië grootschalig onderzoek gedaan heeft naar de invloed van onderwijs in taal- en tekstenmerken op de schrijfvaardigheid van leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs.

Hoe we deze elf gereconstrueerde normen precies productief kunnen maken voor het schrijfvaardigheidsonderwijs in het voortgezet onderwijs, is onderwerp voor vervolgonderzoek. Het valt te verwachten dat aandacht voor het leren schrijven van alinea's een bijdrage kan leveren aan het formuleervaardigheidsonderwijs in het algemeen, omdat zowel de structurering als de formulering op het niveau van de alinea daarbij een belangrijke rol speelt.

Noten

- 1 Bain publiceerde in 1866 zijn *English Composition and Rhetoric*, waarin hij zes principes van de alinea definieert: explicit reference, parallel construction, an opening sentence that indicates the subject, consecutive arrangement, unity and due proportion or marking of subordination (Duncan, 2007, 474; De Glopper, 1985, 26).
- 2 De eerste auteur heeft als onderdeel van haar promotieonderzoek interviews gehouden met twaalf docenten Nederlands die lesgeven aan 5-havo. Hierover zal in een aparte deelstudie worden gerapporteerd.

Bibliografie

- Ariel, M. (2001). Accessibility theory: An overview. In T. Sanders, J. Schilperoord & W. Spooren (red.), *Text representation: Linguistic and psycholinguistic aspects*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 29-87.
- Bartsch, R. (1987). *Norms of language: Theoretical and practical aspects*. Londen/New York: Longman.
- Becker, A.L. (1965). A tagmemic approach to paragraph analysis. *College Composition and Communication*, 16, 5, 237-242.
- Biber, D., Connor, U. & Upton, T.A. (2007). *Discourse on the move: Using corpus analysis to describe discourse structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Bond, S. & Hayes, J. (1984). Cues people use to paragraph. *Text Research in the Teaching of English*, 18 (2), 147-167.
- Bonset, H., Jansma, N., Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2014). *Schrijfonderwijs in het VO: Analyse van drie methoden en interviews met ervaren docenten*. Enschede: SLO.

- Bree, C. van, Haafte, T. van & Santen, A. van (2002). Taalnormen. In Theo Janssen (red.), *Taal in gebruik. Een inleiding in de taalwetenschap*. Den Haag: Sdu Uitgevers, 251-263.
- Broer, N.A., Aarnoutse, C.A.J., Kieviet, F.K., & Leeuwe, J.F.J. van (2002). The effect of instructing the structural aspect of texts. *Educational Studies*, 28 (3), 213-238.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness, and time*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Christensen, F. (1965). A generative rhetoric of the paragraph. *College Composition and Communication* 16 (3), 144-156.
- Clark, H. (1996). *Using language*. Cambridge [etc.]: Cambridge University Press.
- Clark, H. & Haviland S.E. (1977). Comprehension and the given-new contract. In Roy O. Freedle (ed.), *Discourse production and comprehension*. Norwood: NJ: Ablex Publishing Corporation, 1-40.
- Degand, L. & Sanders, T. (2002). The impact of relational markers on expository text comprehension in L1 en L2. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 15, 739-757.
- Dijk, van T. (1986). News schemata. In C.R. Cooper en S. Greenbaum (red.), *Studying writing: linguistic approaches*. Beverly Hills: Sage, 155-158.
- Dijk, van T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Duncan, M. (2007). Whatever happened to the paragraph? *College English*, 69 (5), 470-495.
- Eemeren, F. van, Grootendorst, R. & Kruijer, T. (1983). *Argumentatieleer. 1: Het analyseren van een betoog*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008). *Over de drempels met taal: De niveaus voor de taalvaardigheid*. Enschede: SLO.
- Gein, J. van de (2012). Taal op klompen: Uitkomsten van een onderzoek naar taalfouten aan het einde van het voortgezet onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 13 (4), 22-30.
- Glopper, K. de (1985). *Tekstopbouw: Verslag van een literatuurstudie naar definities van tekstopbouw en onderzoek naar effecten van instructie* Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam. Amsterdam.
- Goldman, S.R. & Saul, E.U. (1990). Flexibility in text processing: A strategy competition model. *Learning and Individual Differences*, 2 (2), 161-219.
- Goldman, S.R., Saul, E.U. & Coté, N. (1995). Paragraphing, reader, and task effects on discourse comprehension. *Discourse Processes*, 20 (3), 273-305.
- Grimes, J.E. (1975). *The thread of discourse*. The Hague: Mouton.
- Haberlandt, K. (1982). Reader expectations in text comprehension. In J.F. Le Ny & W. Kintsch (eds.), *Language and language comprehension*. Amsterdam: North-Holland, 239-249.
- Hinds, J. (1979). Organizational patterns in discourse. In T. Givon (ed.), *Syntax and semantics Vol. 12 Discourse and Syntax*, New York Academic Press, 135-157.
- Hustinx, L. (1996). *Markeerders van de thematische structuur in tekst*. Nijmegen: Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Jansen, D., Jansen, C. & Jansen, F. (2000). Professionele communicatie. In Antoine Braet (red.), *Taalbeheersing als communicatiewetenschap. Een overzicht van theorievorming, onderzoek en toepassingen*. Bussum: Coutinho.
- Jansen, F. (1996). De motivering van exogene taalnormen. In C. van Bree & A. van Santen (red.), *Leidse mores. Aspecten van taalnormering*. Leiden: SNL, 45-59.
- Janssen, F., Hulshof, H. & Veen, K. van (2019). *Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen? Een perspectiefgerichte benadering*. Leiden/Groningen.
- Johnstone, B. (2002). *Discourse analysis*. Malden: Blackwell Publishers Inc.
- Karimi, H. & Ferreira, F. (2016). Informativity renders a referent more accessible: Evidence from eye-tracking. *Psychonomic Bulletin & Review*, 23, 507-525.
- Kent, T. (1984). Paragraph production and the given-new contract. *Journal of Business Communication*, 21 (4), 45-66.

- Kieras, D.E. (1978). Good and bad structure in simple paragraphs: Effects on apparent theme, reading time and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 13-28.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95 (2), 163-82.
- Koen, F., Becker, A. & Young, R. (1969). The psychological reality of the paragraph. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 49-53.
- Lemarié, J., Lorch, R., Eyrolle, H. & Virbel, J. (2008). SARA: A text-based and reader-based theory of signaling. *Educational Psychologist*, 43 (1), 27-48.
- Longacre, R.E. (1979). The paragraph as a grammatical unit. In T. Givón (ed.), *Syntax and semantics Vol. 12 Discourse and Syntax*, New York Academic Press, 115-134.
- Louwerse, M. & Peer, W. van (eds.) (2002). *Thematics: Inter-disciplinary studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Martin, J.R. (1992). *English text: system and structure*. Philadelphia/ Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- McNamara, D., Kintsch, E., Songer, N. & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14 (1), 1-43.
- Meesterschapsteams Nederlands* (2016). Manifest Nederlands op school. Geraadpleegd op 5 september 2018 van <https://vakdidactiek.nl/wp-content/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-School.pdf>.
- Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2013). Schrijven in de tweede fase. *Levende Talen Magazine*, 100 (6), 6-10.
- Meyer, B.J.F. & Poon, L.W. (2001). Effects of structure strategy and signaling on recall of text. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 141-159.
- Meyer, B.J.F. & Ray, M. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4 (1), 127-152.
- Millis, K.K. & Just, M.A. (1994). The influence of connectives on sentence comprehension. *Journal of Memory and Language*, 33, 128-147.
- Myhill, D. (2009). Developmental trajectories in mastery of paragraphing: Towards a model of development. *Written Language & Literacy*, 12 (1), 26-51.
- Myhill, D., Jones, S. & Wilson, A. (2016). Writing conversations: Fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31 (1), 23-44.
- Onrust, M., Verhagen, A. & Doeve, R. (1993). *Formulieren*. Houten/Diegem.
- Pander Maat, H. (2002). *Tekstanalyse: Wat teksten tot teksten maakt*. Herz. en uitgebr. versie Bussum: Coutinho.
- Pollmann, T. (1990). Bartsch' sprachnormen en de normatieve taalkunde: Een signalement. *De Nieuwe Taalgids*, 83, 31-40.
- Rodgers Jr., P.C. (1966). A discourse-centered rhetoric of the paragraph. *College Composition and Communication*, 17 (1), 2-11.
- Sanders, T.J.M. (2001). Structuursignalen in informerende teksten: Over leesonderzoek en tekstadviezen. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 23 (1), 1-21.
- Sanders, T., Land, J. & Mulder, G. (2007). Linguistic markers of coherence improve text comprehension in functional contexts. *Information Design Journal*, 15 (3), 219-235.
- Sanders, T.J.M. & Noordman, L.G.M. (2000). The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing. *Discourse Processes* 29 (1) 37-60.
- Sanders, T. & Sanders, J. (2006). Text and text analysis. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language & linguistics*, Elsevier, 597-607.
- Sanders, T.J.M., Spooren, W.P.M. & Noordman, L.G.M. (1992). Towards a taxonomy of coherence relations. *Discourse Processes*, 15 (1), 1-35.

- Shearer, N.A. (1972). Alexander Bain and the genesis of paragraph theory. *Quarterly Journal of Speech*, 58, 408-417.
- Silfhout, G. van, Evers-Vermeul, J., Mak, W.M. & Sanders, T.J.M. (2014). Connectives and processing signals: How textual features affect student's processing and text representation. *Journal of Educational Psychology* 106 (4), 1036-1048.
- 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.
- Smith, E.W. (1894). Reviewed work: Paragraph-writing bij Fred N. Scott and Joseph V. Denney. *The School Review*, 2, 3, 168-170.
- Stark, H. (1988). What do paragraph markings do? *Discourse Processes* 11, 275-303.
- Verhoeven, G. (1991). Structuur en functie van alinea's. In M. Bax & W. Vuijk (red.), *Thema's in de taalbeheersing. Lezingen van het VIOT-taalbeheersingscongres op 19, 20 en 21 december 1990 aan de Rijksuniversiteit Groningen* (p. 168-177) Dordrecht: ICG Publications.
- Viskil, E. (1994). *Definiëren: Een bijdrage tot de theorievorming over het opstellen van definities*. (Studies in language and language use; 12 109590805). Amsterdam: IFOTT.
- Watson Todd, R. (2016). *Discourse topics*. Amsterdam: Benjamins.
- Zwaan, R.A. & Rapp, D.N. (2006). Discourse comprehension-chapter 18. In *Handbook of Psycholinguistics* 725-764.

Taalvaardigheidsmethodes Nederlands

- Nieuw Nederlands 1 havo/vwo* (2011). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Nieuw Nederlands 2 havo/vwo* (2012). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Nieuw Nederlands 3 havo* (2014). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Nieuw Nederlands 4/5 havo* vijfde editie (2013). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Op Niveau 1 havo/vwo leeropdrachtenboek* (2017). tweede druk, vierde oplage. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Op Niveau 2 havo/vwo leeropdrachtenboek* (2017). tweede druk, vierde oplage. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Op Niveau 3 havo leeropdrachtenboek* (2017). eerste druk, eerste oplage. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Op Niveau Informatieboek* tweede fase havo/vwo (2016). derde druk, derde oplage. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Plot26*, geraadpleegd op 8 mei 2018 van de website www.plot26.nl.
- Talent 1 havo/vwo* (2014). tweede editie, tweede oplage. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Talent 2 havo/vwo* (2015). tweede editie, tweede oplage. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Talent 3 havo* (2016). tweede editie, tweede oplage. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Talent Vakboek voor havo, vwo, gymnasium* tweede editie (2017). 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Bruuttaal*, geraadpleegd op 5 april 2018 van de website www.bruuttaal.nl.

Taaladviesboeken

- Asbreuk, H., Moor, A. de & Meer, E. van der (2017). *Basisboek journalistiekschrijven: Schrijftechnieken en genres voor online, krant en tijdschrift*. 3^e dr. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Dijk, A. van, Conijn, H. & Hiemstra, W. (2016). *Argumenteren voor juristen*. 2^e dr. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Dijk, A. van, Dijk, T. van & Mepschen, T. (2018). *Schrijven voor juristen*. 3^e dr. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

- Eemeren, F. van, Feteris, E., Grootendorst, R., Haaften, T. van, Harder, W. den, Kloosterhuis, H. et al. (1996). *Argumenteren voor juristen: Het analyseren en schrijven van juridische betogen en beleidsteksten*. 3^e, herz. dr. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Eemeren, F. van, Garssen, B. & Rietstap, E. (2010). *Overtuigend schrijven*. 1^e dr, 4e oplage. Baarn/ Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Elling, R., Andeweg, B., Jong, J. de & Swankhuisen C. (2015). *Rapportagetechniek: Schrijven voor lezers met weinig tijd*. 5^e dr. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Geus, J. de & Loomans, N. (2011). *Stukken beter schrijven: Zo wordt schrijven makkelijker en leuker*. Voll. herz. dr. Zaltbommel: Thema Uitgeverij.
- Goossen, M. & Schoordijk, F. (2014). *Basisvaardigheden academisch schrijven*. Bussum: Coutinho.
- Grubben, E. & Vriens, J. (2007). *Professioneel schrijven: Handleiding voor creatief en overtuigend schrijven*. 2e herz. dr. Den Haag: Sdu Uitgevers (Praktijkguiden voor manager en ondernemer).
- Hermans, M. (2006). *Schrijven met effect*. 3^e herz. dr. Bussum: Coutinho.
- Horst, J. ter & Molenaar, A. (2006). *Zakelijk schrijven*. Bussum: Coutinho.
- Jans, R. (2009). *Een goed rapport: Schrijven van beleidsnota's, evaluatierapporten, verklarende en beschrijvende nota's en instructierapporten*. 4e herz. dr. Soest: Nelissen.
- Jansen, C., Steehouder, M. & Gijzen, M. (2006). *Professioneel communiceren: Taal- en communicatieguides*. 2e herz. dr. Groningen: Nijhoff.
- Janssen, D. (red.) (2002). *Zakelijke communicatie*. 4^e geh. herz.dr. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Janssen, E. & Hasselt-van Rijssen, M. van (2016). *De kracht van het piramideprincipe: Gids voor helder denken en schrijven*. Den Haag: Sdu Uitgevers (Praktijkguiden voor manager en ondernemer).
- Jong, J. de (2011). *Handboek academisch schrijven*. Bussum: Coutinho.
- Koetsenruijter, W. & Slot, P. (2013). *Hoe schrijf ik een betoog? Handleiding voor overtuigen met tekst*. 1^e dr. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kussendrager, N., Lugt, D. van der & Verschoor, B. (2014). *Basisboek Journalistiek: Achtergronden, genres, vaardigheden*. 5^e dr. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Lamers, H. (1993). *Hoe schrijf ik een wetenschappelijke tekst? Een handleiding om scripties, onderzoeksverslagen, dissertaties en literatuurrapporten te schrijven*. 6e herz. dr. Muiderberg: Coutinho.
- Nederhoed, P. (2010). *Helder rapporteren: Een handleiding voor het opzetten en schrijven van rapporten, scripties, nota's en artikelen*. 10e, herz. dr. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Overduin, B. (1990). *Rapporteren: Het schrijven van rapporten, nota's, scripties en artikelen*. 3^e dr. Wijk bij Duurstede: Hentenaar.
- Renkema, J. (2017). *Schrijfwijzer*. 5^e dr. Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Soeteman, A., Huppes-Cluysenaer, E. & Zaltbommel, L. van (1992). *Taalbeheersing voor juristen*. 2^e dr. Groningen: Wolters-Noordhoff Rechtswetenschappelijke Reeks.
- Spek, E. van der (2011). *Schrijven voor lezers: Doelgericht schrijven van zakelijke teksten*. SDU Uitgevers, Den Haag.
- Steehouder, M., Jansen C., Gulik L. van, Mulder, J., Pool, E. van der & Zeijl, W. (2016). *Leren communiceren*. 7e herz. dr. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Swanborn, J. (2016). *Effectief schrijven in de juridische praktijk*. Bussum: Coutinho.
- Tiggeler, E. (2016). *Vraagbaak Nederlands*. 7^e herz dr. Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Wachter, L. de, Fivez, K. & Soom, C. van (2008). *Academisch schrijven: Een praktische gids* Acco, Leuven/Den Haag.
- Winden, A. van (2004). *Doeltreffend rapporteren: Een praktische handleiding*. Den Haag: Sdu Uitgevers.

Over de auteurs

Astrid van Winden werkt als docent Nederlands in het voortgezet onderwijs. Dankzij een promotiebeurs van Dudoc-Alfa doet zij onderzoek naar het schrijven van alinea's in het voortgezet onderwijs.

E-mail: a.vanwinden@chrlyceumdelft.nl

Ton van Haften is emeritus hoogleraar Taalbeheersing van het Nederlands aan de Universiteit Leiden.

E-mail: t.van.haften@hum.leidenuniv.nl

Ninke Stukker werkt als universitair docent Taalbeheersing van het Nederlands bij het Groningen Center for Language and Cognition aan de Rijksuniversiteit Groningen.

E-mail: n.m.stukker@rug.nl