



Universiteit
Leiden

The Netherlands

Van struikelblok naar bouwsteen: een vakdidactisch ontwerponderzoek naar het schrijven van begrijpelijke alinea's door leerlingen uit het voortgezet onderwijs

Winden, A.W.C. van

Citation

Winden, A. W. C. van. (2024, January 10). *Van struikelblok naar bouwsteen: een vakdidactisch ontwerponderzoek naar het schrijven van begrijpelijke alinea's door leerlingen uit het voortgezet onderwijs*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/3677397>

Version: Publisher's Version

License: [Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden](#)

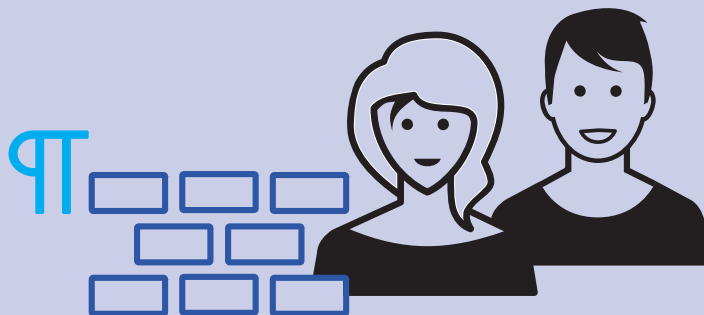
Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3677397>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Van struikelblok naar bouwsteen

Een vakdidactisch ontwerponderzoek naar het schrijven van begrijpelijke alinea's
door leerlingen uit het voortgezet onderwijs

Astrid van Winden



Van struikelblok naar bouwsteen

Een vakdidactisch ontwerponderzoek naar het schrijven van begrijpelijke alinea's door leerlingen uit het voortgezet onderwijs

Proefschrift

ter verkrijging van
de graad van doctor aan de Universiteit Leiden,
op gezag van de rector magnificus prof.dr.ir. H. Bijl,
volgens besluit van het college voor promoties
te verdedigen op woensdag 10 januari 2024
klokke 11.15 uur

door

Astrid Willemina Cornelia van Winden
geboren te Delft

Van struikelblok naar bouwsteen

Een vakdidactisch ontwerponderzoek naar het schrijven van begrijpelijke alinea's door leerlingen uit het voortgezet onderwijs
ISBN: 978-90-9038063-6

Design: Gerald ontwerpt

Printing: DPP Houten

Copyright ©2023 Astrid van Winden

All rights reserved. No part of this thesis may be reproduced, stored, or transmitted in any way or by any means without the prior permission of the author, or when applicable, of the publishers of the scientific papers.

Dit proefschrift is mede mogelijk gemaakt door financiële steun van het Dudoc-Alfa programma, een gezamenlijk initiatief van faculteiten Letteren/Geesteswetenschappen van de Open Universiteit, De Radboud Universiteit Nijmegen, de Rijksuniversiteit Groningen, Tilburg University, de Universiteit Leiden, de Universiteit Utrecht, de Universiteit van Amsterdam en de Vrije Universiteit dat eerstegraads bevoegde docenten de mogelijkheid biedt om, naast hun baan in het onderwijs, vier jaar lang een promotieonderzoek uit te voeren op het terrein van de vakdidactiek van de geesteswetenschappen.



Promotores

prof. dr. T. van Haften
prof. dr. C.M. de Glopper (Rijksuniversiteit Groningen)
prof. dr. F.J.J.M. Janssen

Copromotor

dr. N.M. Stukker (Rijksuniversiteit Groningen)


Promotiecommissie

dr. J. Evers-Vermeul (Universiteit Utrecht)
prof.dr. J. Hoeksema (Rijksuniversiteit Groningen)
prof.dr. N.H. de Jong
prof.dr. J.J.M. Schoonen (Radboud Universiteit)

Inhoudsopgave

Overzicht van figuren en tabellen 13

I Inleiding 19

- 1 De alinea als essentieel onderdeel van een tekst 22
- 2 De alinea, een onderbelicht deel van een tekst 24 
 - 2.1 De alinea in de vakdidactische handboeken en in het vakdidactisch onderzoek 25
 - 2.2 De alinea in het tekstwetenschappelijk onderzoek 27
- 3 Doel, onderzoeksvragen en opzet van het onderzoek 29
 - 3.1 Doel 29
 - 3.2 Onderzoeksvragen 29
 - 3.3 Opzet van het onderzoek 30
- 4 Opbouw van dit proefschrift 32

II Wat typeert een begrijpelijke alinea? 35

Een reconstructie van alineanormen voor het voortgezet onderwijs

- 1 Inleiding 36 
- 2 Welke alineanormen vinden we in de taaladviesboeken? 38
- 3 Normen voor de alinea en evidentie voor hun rol bij begrijpelijkheid 44
 - 3.1 Begrijpelijkheid en afbakening van de alinea als teksteenheid 44
 - 3.2 Begrijpelijkheid en coherentie op globaal structuurniveau 45
 - 3.3 Begrijpelijkheid en coherentie op lokaal structuurniveau: thematische samenhang 47
 - 3.4 Begrijpelijkheid en coherentie op lokaal structuurniveau: relaties tussen zinnen 49
- 4 Alineanormen in taalvaardigheidsmethodes Nederlands 52
- 5 Conclusie en discussie 55

III Hoe zien de alinea's van onze leerlingen eruit? 59

Over de kenmerken van alinea's in e-mails en betogende teksten van havo-leerlingen

- 1 Inleiding 60 
- 2 Theoretisch kader 62

3 Methode	64
3.1 Corpus en design	64
3.2 Schrijfpodrachten in twee genres	65
3.3 Operationalisering van de alineanormen	66
3.3.1 Afbakening van de alinea	66
3.3.2 Coherentie op globaal structuurniveau	67
3.3.3 Coherentie op lokaal structuurniveau: thematische samenhang	70
3.3.4 Coherentie op lokaal structuurniveau: relaties tussen zinnen	71
3.4 Analyseprocedure en beoordelaarsovereenstemming	74
3.5 Statistische analyse	74
4 Resultaten	76
5 Conclusie en discussie	84

IV Wat weten leerlingen over alinea's? 89

Over de kennis van het schrijven van alinea's en de self-efficacy beliefs van leerlingen in het voortgezet onderwijs

1 Inleiding	90
2 Theoretisch kader	91
3 Methode	92
3.1 Design en data	92
3.2 Instrument	93
3.3 Procedure: inhoudsanalyse, betrouwbaarheid en berekening gemiddelden en somscores	94
3.4 Multilevelanalyse	95
4 Resultaten	96
4.1 Wat weten leerlingen over alinea's?	97
4.2 Hoe goed denken leerlingen te zijn in het schrijven van alinea's?	101
5 Conclusie en discussie	102

V Hoe kunnen we leerlingen leren een begrijpelijke alinea te schrijven? 105




Ontwerpprincipes voor een tekstwetenschappelijk gefundeerde, effectieve en praktisch bruikbare alineadidactiek

1 Inleiding	106
2 Naar een tekstwetenschappelijk gefundeerde, effectieve en praktisch bruikbare alineadidactiek	106
3 Ontwerpprincipes voor een alineadidactiek	109
3.1 Ontwerpprincipe 1: besteed aandacht aan de normen voor het schrijven van begrijpelijke alinea's	109
3.2 Ontwerpprincipe 2: start met de presentatie van de genrespecifieke schrijfpodracht als hele taak	111

3.3 Ontwerpprincipe 3: laat leerlingen een zelfevaluatie invullen op basis van alineanormen	112
3.4 Ontwerpprincipe 4: bied leerlingen hulp en oefeningen op maat aan	114
4 Vier alineatoolboxen	115
5 Ervaringen met het gebruik van de toolboxes	115
6 Bruikbaarheid van de alineatoolboxen volgens een docent	116
7 Bruikbaarheid van de alineatoolboxen volgens een leerling	118
8 Conclusie	119

VI Wat zijn de effecten van het werken met een toolbox op kennis, self-efficacy en vaardigheden van leerlingen die alinea's schrijven? 123

1 Inleiding	124
2 Theoretisch kader	125
3 Methode	128
3.1 Onderzoeksdesign	128
3.2 Het onderwijs met de toolbox en de lessen in de controleconditie	131
3.3 Deelnemers	131
3.4 Instrumenten en data-analyse	132
3.4.1 Vragenlijst: kennis van leerlingen over alinea's	132
3.4.2 Vragenlijst: self-efficacy beliefs van leerlingen bij het schrijven van alinea's	135
3.4.3 Analysemodel alinea's	135
3.4.4 Interviews	136
3.5 Procedures	136
3.6 Statistische analyse	137
3.6.1 Kennis en self-efficacy beliefs	137
3.6.2 Vaardigheden	138
3.6.3 Significatiebepalingen	140
4 Resultaten	140
4.1 Kennis en self-efficacy beliefs	140
4.2 Vaardigheden	143
4.3 Vragen bij deze resultaten	147
4.3.1 Exploratie 1; wat is het effect van de ontbrekende data?	147
4.3.2 Exploratie 2; wat is het effect van de hoeveelheid revisie?	148
4.3.3 Exploratie 3; wat is het effect van werken met somscores?	149
4.3.4 Exploratie 4; wat is het effect van de wijze waarop leerlingen met de zelfevaluaties en hulp op maat gewerkt hebben?	150
5 Conclusie en discussie	151
5.1 Conclusie	151
5.2 Discussie	152
5.3 Suggesties voor vervolgonderzoek	158

VII De alinea doet ertoe	161	
1 Aanleiding, doel en onderzoeksvragen	162	
2 Resultaten	163	
2.1 De reconstructie van alineanormen	163	
2.2 De beheersing van alineavaardigheden door leerlingen	164	
2.3 Declaratieve kennis en self-efficacy beliefs van leerlingen	166	
2.4 Didactische ontwerpprincipes en de alineatoolboxen	167	
2.5 Effecten van het werken met de ontworpen alineadidactiek	168	
3 Discussie	169	
3.1 Kanttekeningen en beperkingen	169	
3.2 Inzichten	174	
4 Vervolgonderzoek	175	
5 Tot besluit	179	
VIII Referenties	181	
IX Bijlagen	199	
Summary	247	
Een woord van dank	255	
Over de auteur	259	

Inleiding

I

Wat typeert een begrijpelijke alinea?

II

Hoe zien de alinea's van onze leerlingen eruit?

III

Wat weten leerlingen over alinea's?

IV

Hoe kunnen we leerlingen leren een begrijpelijke alinea te schrijven?

V

Wat zijn de effecten van het werken met een toolbox op kennis, self-efficacy en vaardigheden van leerlingen die alinea's schrijven?

VI

De alinea doet ertoe

VII

Referenties

VIII

Bijlagen

IX

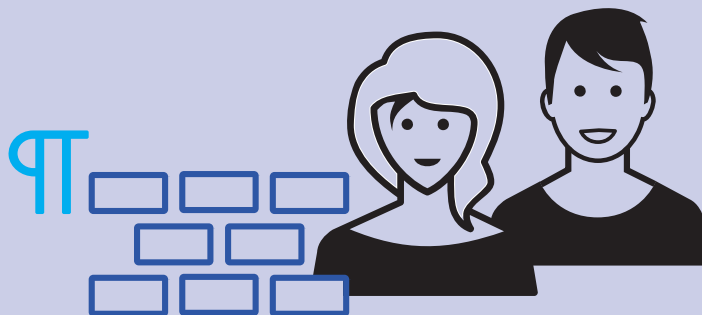
Overzicht van figuren en tabellen

Figuren

1	Hiërarchische opbouw van de eenheden van segmentering in een tekst (Karreman & Van Enschoot, 2018, p.19; Verhoeven, 1991)	22
2	Voorbeeld van een eerste versie van een e-mail - opdracht 1 van een leerling uit 2-havo	83
3	Voorbeeld van een eerste versie van een e-mail van een leerling uit 5-havo	83
4	Kenmerken van een reguliere didactiek in het schrijfvaardigheidsonderwijs Nederlands	108
5	Uitgangspunten van de interventie waarbij we leerlingen alineas leren schrijven, uitgaande van praktische bruikbaarheid	109
6	Zelfevaluatie voor het schrijven van een e-mail in de eerste ronde van 2-havo	113
7	Voorbeeld van een eerste versie van e-mailopdracht 1 van een leerling uit 2-havo	118
8	Voorbeeld van een herschrijving van e-mailopdracht 1 van een leerling uit 2-havo	118
9	Grafische weergave van de voor- en de nameting van vijf alineanormen in de betogende teksten, waarbij H2 = leerlingen van 2-havo, H5 = leerlingen van 5-havo, I = interventiegroep en C = controlegroep	146
10	Grafische weergave van de somscores van de betogende teksten	149

Tabellen

1	Op basis van Nederlandstalige taaladviesboeken (N = 29) gereconstrueerde alineanormen verdeeld over vier categorieën met in de laatste kolom de vermelding hoe vaak de norm aangetroffen werd in taaladviesboeken.	41
2	Overzicht van de verdeling van de alineanormen over Nederlandstalige taaladviesboeken	43
3	Alineanormen die voorkomen in taalvaardigheidsmethodes Nederlands voor havoleerlingen	53
4	Operationalisering van de alineanormen in de categorie 'Afbakening van de alinea'	67
5	Te verwachten functies van alineas in informerende en betogende teksten	68



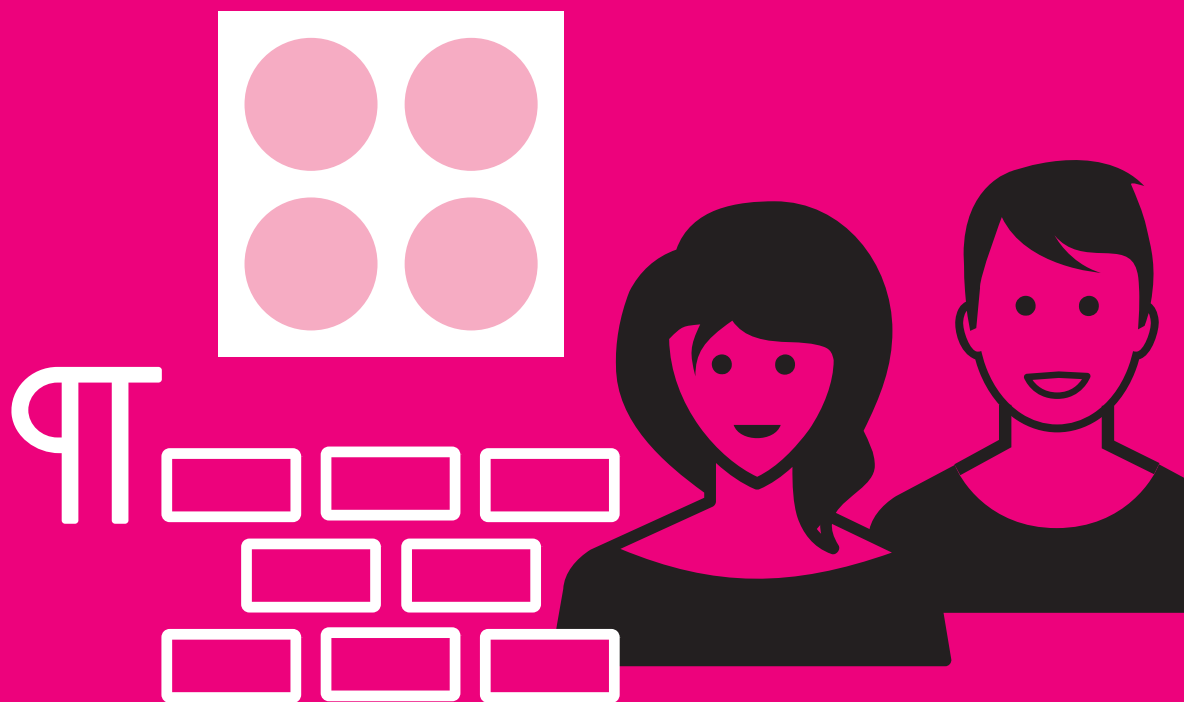
6	Operationalisering van de alineanormen in de categorie 'Coherentie op globaal structuurniveau'	69
7	Operationalisering van de alineanormen in de categorie 'Coherentie op lokaal structuurniveau: thematische samenhang'	69
8	Operationalisering van de alineanormen in de categorie 'Coherentie op lokaal structuurniveau: relaties tussen zinnen'	73
9	Overeenstemmingsscores van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bij het analyseren van de nulmeting van de alinea's	74
10	Statistisch significante regressiecoëfficiënten voor intercept (I) en (interacties van) genre (G), conditie (C) en leerjaar (L) (met tussen haakjes de <i>standard error</i>) en verklaarde variantie (Nagelkerke R2) bij unilevel logistische regressieanalyse in SPSS	77
11	Proportie variantie op leerlingniveau (PCL) en op klasniveau (PCK), statistisch significante regressiecoëfficiënten voor intercept (I) en (interacties van) genre (G), conditie (C) en leerjaar (L) (met tussen haakjes de <i>standard error</i>) en verklaarde variantie (R2) bij multilevel logistische regressieanalyse in MLwiN	79
12	Onder model 3 verwachte proporties van tekst- en alineakenmerken per genre (E = e-mail, B = betoog), conditie (C = controlegroep, I = interventiegroep) en leerjaar	80
13	Vergelijking van passinggegevens voor de drie modellen voor de afhankelijke variabelen Kennis, Definitiekwaliteit, Onderkenning belang en Self-efficacy	96
14	Proportie variantie op leerlingniveau (PCL) en op klasniveau (PCK), de intercept (I) en de regressiecoëfficiënt voor leerjaar (L) (met tussen haakjes de <i>standard error</i>) en de totale door model 2 verklaarde proportie variantie op klasniveau (R2 klas)	96
15	Gemiddelde (en standaarddeviatie) per item Kennis naar leerjaar	98
16	Gemiddelde (en standaarddeviatie) naar leerjaar voor de twee opdrachten uit het eerste deel van de vragenlijst	100
17	Gemiddelde (en standaarddeviatie) naar leerjaar per item self-efficacy	101
18	Overzicht van het quasi-experimenteel design voor 2-havo en 5-havo (VM = voormeting, TM = tussenmeting; NM = nameting, K+SE = kennis en self-efficacy, E = e-mail, B = betoog, 1 = ronde 1, 2 = ronde 2)	130
19	Constructie van de somscores Definitiekwaliteit en Onderkenning belang	133
20	Betrouwbaarheid (Cronbach Alpha) voor kennisitems gecombineerd met zekerheid en voor self-efficacy beliefs	134
21	Overeenstemmingsscores van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor de alineanormen uit tabel 1	136

22	Vergelijking van de passinggegevens voor de afhankelijke variabelen Kennis, Definitiekwaliteit, Onderkenning belang en Self-efficacy	141
23	Proportie variantie op leerlingniveau (PCL) en op klasniveau (PCK), de intercept (I) en de regressiecoëfficiënten voor (interacties van) leerjaar (L), conditie (C) en meetmoment (M) (met tussen haakjes de <i>standard error</i>), de proportie verklaarde variantie op klasniveau (Nagelkerke R2klas)	142
24	Intercept (I) en statistisch significante regressiecoëfficiënten voor voormeting en (interactie van) conditie (C) en leerjaar (L) (met tussen haakjes de <i>standard error</i>) en de proportie verklaarde variantie op leerlingniveau (Nagelkerke R2) bij unilevel logistische regressieanalyse in SPSS; schattingen uit model 1 voor e-mail norm 1a en uit model 2 voor e-mail en betoog norm 1b	143
25	E-mails: proportie variantie op leerlingniveau (PCL) en op klasniveau (PCK), de intercept (I) en de statistisch significante regressiecoëfficiënten voor (interacties van) leerjaar (L), conditie (C) en meetmoment (M) (met tussen haakjes de <i>standard error</i>) en de totale door model 3 verklaarde proportie variantie (Nagelkerke R2)	144
26	Betogende teksten: proportie variantie op leerlingniveau (PCL) en op klasniveau (PCK), de intercept (I) en de statistisch significante regressiecoëfficiënten voor (interacties van) leerjaar (L), conditie (C) en meetmoment (M) (met tussen haakjes de <i>standard error</i>) en de totale door model 3 verklaarde proportie variantie (Nagelkerke R2)	145

Tabellen uit de bijlagen

27	Significantietoetsingen voor levels in modellen 1 en 2 voor de scores van de alinea's uit de e-mails en de betogende teksten	222
28	E-mails: significantiebepalingen van de intercept (I) en van de regressiecoëfficiënten en (interacties van) leerjaar (L), conditie (C) en meetmoment (M) (met tussen haakjes de <i>standard error</i>) in model 3	223
29	Betogende teksten: significantiebepalingen van de intercept (I) en van de regressiecoëfficiënten en (interacties van) leerjaar (L), conditie (C) en meetmoment (M) (met tussen haakjes de <i>standard error</i>) in model 3	223
30	Fit en passingsvergelijking van de modellen voor norm 1a en 1b voor de e-mails en de betogende teksten met toevoeging van de variabele 'missing na' (MN) bij unilevel logistische analyse in SPSS	225
31	Significantietoetsingen voor levels in modellen 1 en 2 voor de scores van de alinea's uit de e-mails en de betogende teksten met toevoeging van de variabele 'missing na' (MN)	226

32 E-mails en betogende teksten: intercept en regressiecoëfficiënten voor de voormeting, leerjaar (L), conditie (C) en missing na (MN) (met tussen haakjes de <i>standard error</i>) bij unilevel logistische analyse in SPSS	227	42 Onder model 3 verwachte gemiddelde somscore van de alineakenmerken voor de e-mails en de betogende teksten per meetmoment (V = voormeting, N = nameting), conditie (C = controlegroep, I = interventiegroep) en leerjaar	236
33 E-mails: proportie variantie op leerlingniveau (PCL) en op klasniveau (PCK), intercept (I) en regressiecoëfficiënten voor (interacties van) leerjaar (L), conditie (C) meetmoment (M) en 'missing na' (MN) (met tussen haakjes de <i>standard error</i>) en verklaarde variantie (R2) bij multilevel logistische regressieanalyse in MLwiN	228	43 Fit en passingsvergelijking van de modellen voor norm 1a en 1b de e-mails en de betogende teksten met toevoeging van de variabele 'percent zelfevaluatie en hulp op maat'(PZenH) bij unilevel regressieanalyse in SPSS	237
34 Betogende teksten: proportie variantie op leerlingniveau (PCL) en op klasniveau (PCK), intercept (I) en regressiecoëfficiënten voor (interacties van) leerjaar (L), conditie (C) meetmoment (M) en 'missing na' (MN) (met tussen haakjes de <i>standard error</i>) en verklaarde variantie (R2) bij multilevel logistische regressieanalyse in MLwiN	229	44 Significantietoetsingen voor levels in modellen 1 en 2 voor de scores van de alinea's uit de e-mails en de betogende teksten met toevoeging van de variabele 'PZenH	238
35 Fit en passingsvergelijking van de modellen voor norm 1a en 1b voor de e-mails en de betogende teksten met toevoeging van de variabele 'percent different na' (PDna) bij unilevel logistische analyse in SPSS	230	45 E-mails: intercept (I) en regressiecoëfficiënten voor (interacties van) leerjaar (L) en percentage zelfevaluatie en hulp op maat ('PZenH') (met tussen haakjes de <i>standard error</i>) bij unilevel regressieanalyse in SPSS	239
36 Significantietoetsingen voor levels in modellen 1 en 2 voor de scores van de alinea's uit de e-mails en de betogende teksten met toevoeging van de variabele 'percent different na' (PDna)	231	46 E-mails: proportie variantie op leerlingniveau (PCL) en op klasniveau (PCK), intercept (I) en regressiecoëfficiënten voor (interacties van) leerjaar (L), meetmoment (M) en percentage gemaakte zelfevaluatie en hulp op maat (PZenH) (met tussen haakjes de <i>standard error</i>) bij multilevel regressieanalyse in MLwiN voor de e-mails	239
37 E-mails en betogende teksten: intercept en regressiecoëfficiënten voor de voormeting, leerjaar (L), Conditie (C), en percentage verschil revisie in de nameting (PDna) bij unilevel logistische analyse in SPSS	232	47 Betogende teksten: intercept (I) en regressiecoëfficiënten voor (interacties van) leerjaar (L) en percentage zelfevaluatie en hulp op maat (PZenH) (met tussen haakjes de <i>standard error</i>) bij unilevel regressieanalyse in SPSS	240
38 E-mails: proportie variantie op leerlingniveau (PCL) en klasniveau (PCK), intercept (I) en regressiecoëfficiënten voor (interacties van) leerjaar (L), conditie (C), meet-moment (M) en percentage verschil revisie in de nameting (PDna) (met tussen haakjes de <i>standard error</i>) en verklaarde variantie (R2) bij multilevel logistische regressieanalyse in MLwiN	233	48 Betogende teksten: proportie variantie op leerlingniveau (PCL) en op klasniveau (PCK), intercept (I) en regressiecoëfficiënten voor (interacties van) leerjaar (L), meetmoment (M) en percentage gemaakte zelfevaluatie en hulp op maat (PZenH) (met tussen haakjes de <i>standard error</i>) bij multilevel regressieanalyse in MLwiN voor de betogende teksten	240
39 Betogende teksten: proportie variantie (PC) op leerlingniveau (L) en klasniveau (K), intercept (I) en regressiecoëfficiënten voor (interacties van) leerjaar (L), conditie (C), meetmoment (M) en percentage verschil revisie in de nameting (PDna) (met tussen haakjes de <i>standard error</i>) bij multilevel logistische regressieanalyse in MLwiN	234	49 Gemiddelden (Gem) en standaarddeviaties (SD) van de variabelen Kennis, Definitiekwaliteit, Onderkenning belang en Self-efficacy naar leerjaar, conditie (C = controlegroep, I =interventiegroep) en meetmoment (V = voormeting, N = nameting)	241
40 Fit en passingsvergelijking van vier modellen voor de somscores van de alinea's uit de e-mails en de betogende teksten	235	50 Gemiddelde proporties (Gem) en standaarddeviaties (SD) van de variabelen op tekst- en alineaniveau voor de e-mails naar leerjaar, conditie (C = controlegroep, I = interventiegroep) en meetmoment (V = voormeting, N = nameting)	242
41 Proportie variantie op leerlingniveau (PCL) en op klasniveau (PCK), intercept (I) en regressiecoëfficiënten voor (interacties van) leerjaar (L), conditie (C) en meetmoment (M) (met tussen haakjes de <i>standard error</i>) en verklaarde variantie (R2) bij multilevel regressieanalyse in MLwiN voor de somscores van de e-mails en de betogende teksten	236	51 Gemiddelde proporties (Gem) en standaarddeviaties (SD) van de variabelen op tekst- en alineaniveau voor de betogende teksten naar leerjaar, conditie (C = controlegroep, I = interventiegroep) en meetmoment (V = voormeting, N = nameting)	244



“Paragraph theory is a dead subject in composition”

Mike Duncan (2007, p.472)

I

Inleiding

Samenvatting

Over de eisen waaraan een begrijpelijk geschreven alinea moet voldoen, is weinig bekend. Dat zorgt ervoor dat het voor docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs moeilijk is om hun leerlingen te leren hoe zij een alinea schrijven. In de vakdidactische handboeken wordt de alinea slechts mondjesmaat behandeld als onderdeel van een tekst; de vertaalslag naar de didactiek voor het schoolvak Nederlands wordt nergens gemaakt. In de wetenschappelijke literatuur is de alinea als eenheid van inhoud binnen een tekst onderbelicht gebleven. Het doel van dit onderzoek is het ontwerpen, ontwikkelen en evalueren van een wetenschappelijk verantwoorde, effectieve en een praktisch uitvoerbare didactiek waarmee docenten leerlingen het schrijven van begrijpelijke alinea's kunnen aanleren.

I Inleiding

'Van groter belang is de indeling in alinea's, de veruiterlijking van de gedachtesprongetjes. De alinea is afhankelijk van het genre en de toon van het geschrevene, maar het gebruik is allerminst eenstemmig. Taalwetenschappelijke aandacht voor de wetten der geleding is uitgebleven in ons land. Het blijft dus moeilijk aan leerlingen nauwkeurige richtlijnen op dit gebied te verstrekken. Met werk geheel zonder alinea's kan men korte metten maken; met niet geheel correcte toepassing van de geleding moet men geduld hebben, de hele schoolloopbaan door. Voortdurende aandacht voor de geleding van de leesboekfragmenten in de leesles, is een noodzakelijke steun voor de stelles. Het is bepaald jammer, dat er in het laatste decennium ook bij schoolboeken is toegegeven aan de drukkersmode om bij alinea's niet meer in te springen.'

Van Dis, 1962, p.58¹

In 1962 beschreef een commissie (van achttien leden) onder voorzitterschap van dr. L.M. van Dis didactische aanwijzingen voor het spreekonderwijs, stelonderwijs, spraakonderwijs en leesonderwijs. In de paragraaf over 'De presentatie van opstellen en ander schriftelijk werk' wordt de alinea besproken. Aan de 'veruiterlijking van de gedachtesprongetjes' wordt door de commissie veel belang gehecht. Opmerkelijk is dat in deze didactische handleiding zeer weinig echt didactische aanwijzingen gegeven worden voor het schrijven van een alinea, wel wordt vastgesteld dat Nederlandse taalwetenschappers weinig interesse hebben in de alinea. Bovenstaand citaat brengt nu – zestig jaar later – de onderwerpen van dit proefschrift samen: de alinea, de vakdidactiek en de taal- en tekstwetenschap. En dit proefschrift start met de vaststelling dat er op dit punt in de afgelopen zes decennia nog weinig veranderd is.

Binnen het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs (en ook bij andere vakken) wordt de alinea als een vanzelfsprekend onderdeel van een tekst gezien. Een tekst is nu eenmaal opgedeeld in stukjes en soms staat daar een nummer voor (bijvoorbeeld bij de examenteksten van het College voor Toetsen en Examens); andere keren wordt er ingesprongen met een tab (bijvoorbeeld bij een artikel uit kranten als

¹ Deze introductie uit Van Dis (1962) is een passage uit de paragraaf over het stelonderwijs (d.i. het schrijfvaardigheidsonderwijs) en meer precies over 'De presentatie van opstellen en ander schriftelijk werk'. In de alinea's die aan dit citaat voorafgaan, wordt beschreven dat het van belang is dat leerlingen 'op behoorlijk papier, met het minimumformaat van een schrifvelletje' schrijven. 'Kleiner papier is onpraktisch: er blijft geen marge over voor kanttekeningen, kleine papiertjes raken gemakkelijk los van de groep en de leraar verliest de kijk op het taalkwantum. Indien het papier geen gedrukte kantlijn heeft, moet er een met zwart potlood worden aangebracht.' Daarnaast geeft Van Dis aan dat leerlingen moeten leren hun naam en de datum boven het werk te plaatsen; 'Met een vaste gewoonte om te dateren wat men schrijft, is men later gelukkig' (Van Dis, 1962, 58).

de Volkskrant of NRC). Docenten² verwijzen tijdens hun lessen naar alinea's in teksten, analyseren misschien met hun leerlingen hoe een redenering in een alinea opgeschreven is of geven de opdracht om een alinea te schrijven zonder dat ze heel expliciet zijn in wat ze precies verwachten. Wat precies de kenmerken van een alinea zijn, is onduidelijk. Deze situatie leidt ertoe dat de leerlingen ook niet weten hoe zij kunnen voldoen aan de opdracht die hun gegeven is. Dit roept vragen op: Waaraan moet een goede alinea voldoen? Hoe schrijf je zelf een begrijpelijke alinea? Hoe presenteer en doceer je dat aan leerlingen? Wanneer ben je dan te strikt en precies? En wanneer geef je juist te weinig handvatten? En wat zou je tegen een leerling uit 5-havo zeggen die een alinea als de onderstaande in zijn betogende tekst presenteert?³

'Ik ben het eens met deze stelling. Het filmpje van Nieuwsuur ondersteunt de stelling. In het filmpje komt namelijk ook naar voren dat de aanslagen in Parijs en Brussel zijn gepleegd door ex jihadisten. Brussel en Parijs zijn heel dichtbij daarom moeten we er dus voor zorgen dat de jihadisten het Nederlanderschap wordt ontnomen, zodat de aanslagen niet in Nederland kunnen gebeuren. Een voorbeeld van een terugkerende jihadist is Laura H. zulke mensen kan je niet opnemen in je samenleving. Mensen zoals Laura zijn in Syrië gehersenspoeld en hebben bijvoorbeeld een trauma of volgen nog steeds de ideologie van de islamitische staat op zegt het hoofd van de AIVD. Verder ben ik het eens met hoogleraar terrorisme de heer Bakker. Hij zegt namelijk dat als je daar geweest bent dat je onderdeel bent van IS. Je bent er bewust van dat je daarheen gaat en je dus meedoet in de strijd. Je weet wat ze gedaan hebben ook al kook je voor soldaten je doet direct of indirect mee in de strijd. Ook zegt de heer Bakker dat alleen al de Nederlandse jihadisten meer dan honderd doden hebben veroorzaakt. Deze mensen kunnen gewoon niet terugkeren, want hoe gaan die mensen de samenleving verbeteren?'

In de dagelijkse onderwijspraktijk ervaren docenten dat het formuleren en structureren van alinea's voor leerlingen een struikelblok vormt (Van der Leeuw & Meestringa, 2011; Van Winden et al., 2021). Dat levert frustraties op bij leerlingen die zich niet goed kunnen uitdrukken: 'U snapt toch wel wat ik bedoel!'. Ook docenten worstelen hiermee: hoe kan het dat leerlingen niet zien dat er geen samenhang is tussen zinnen en dat daardoor de formulering spaak loopt? Begin je als docent vervolgens je feedback met het wijzen op de fouten in de interpunctie, in de spelling en in de formulering? Richt je je op de argumentatie en wijs je de leerling op het gebruik van

² In dit gehele proefschrift is naar docenten, leerlingen en deelnemers zoveel mogelijk neutraal verwezen. Op enkele plaatsen is er gekozen voor de mannelijke vorm: *de docent - hij*. In die gevallen kan daar uiteraard net zo goed de vrouwelijke vorm gelezen worden: *de docente - zij*.

³ Deze leerling uit 5-havo schreef als onderdeel van het schoolexamen schrijfvaardigheid (2019-2020) een betogende tekst met als stelling 'Teruggekeerde Jihadisten moet het Nederlanderschap worden ontnomen'. Hij baseerde zijn tekst op enkele bronnen uit kranten en een fragment uit het actualiteitenprogramma Nieuwsuur. Deze alinea is de eerste alinea van de kern van zijn tekst.

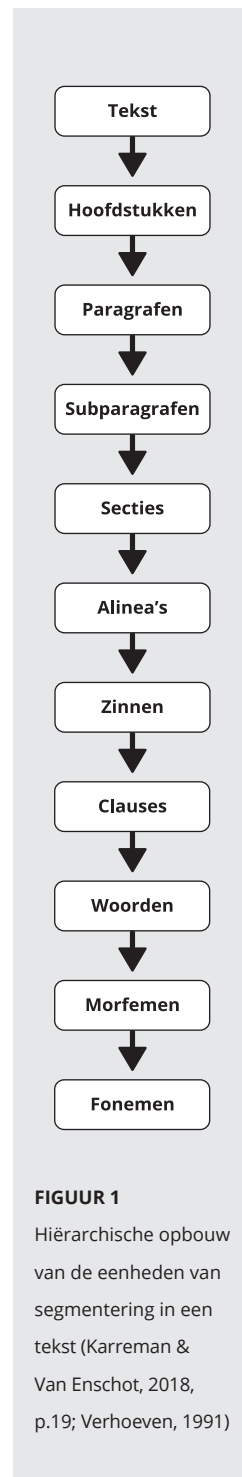
het kernargument, de onderbouwing en de drogredenen? Of doe je de suggestie de structuur aan te pakken? En hoe kan een leerling dat dan het beste doen? Welke feedback is voor de leerling het meest effectief, niet alleen voor deze tekst maar vooral ook voor het schrijven van volgende teksten?

1 De alinea als essentieel onderdeel van een tekst

Begrijpelijke alinea's leren schrijven is een essentieel onderdeel van het schrijfvaardigheidsonderwijs. Alinea's worden immers gebruikt om de inhoud van een tekst te organiseren en te structureren. Ze delen een tekst op in inhoudseenheden, die gezamenlijk een logisch geordend hiërarchisch geheel vormen. De alinea is de grootste eenheid van segmentering (zie figuur 1) na het foneem, het morfeem, het woord, de clause en de zin (Verhoeven, 1991). Het opdelen van een tekst in overzichtelijke stukjes helpt de lezer om het complexe geheel te overzien en te begrijpen. Hiervoor gebruikt men visuele middelen (hoofdstuktitels, witregels, lettergroottes) en inhoudelijke en talige criteria, die betrekking hebben op deelonderwerpen en verwijs- of verbindingswoorden (Karreman & Van Enschoot, 2018, p.18).

Alinea's zijn voor schrijvers én lezers van belang. Een schrijver wil dat zijn lezer de tekst goed begrijpt. Zonder begrip van de lezer bereikt de schrijver immers zijn doel niet. Hier is een directe link zichtbaar met het communicatiebeginsel. Dat houdt in dat 'de deelnemers aan de communicatie hun bijdragen zo goed mogelijk proberen af te stemmen op het doel dat door de communicatie gediend moet worden'⁴ (Van Eemeren & Snoeck Henkemans, 2011, p.51). Dit communicatiebeginsel wordt beschouwd als de hoogste taalnorm. Als een lezer een tekst niet begrijpt, dan is hij ook niet in staat een mentale representatie te maken van hetgeen hij leest. Begrijpelijkheid is ook een relatief begrip: een tekst kan voor de ene lezer heel

4 De definitie van het communicatiebeginsel (van Van Eemeren & Snoeck Henkemans, 2011) is een moderne variant van de door Bartsch (1987, p.212) ontwikkelde theorie over taalnormen. Zij definieerde het communicatiebeginsel als: 'Spreker, druk je zo uit dat de hoorder je uiting interpreteert overeenkomstig je bedoeling; hoorder, interpreteer de uiting zo dat je interpretatie overeenkomt met de bedoeling van de spreker' (zie ook Grice, 1975).



FIGUUR 1
Hiërarchische opbouw van de eenheden van segmentering in een tekst (Karreman & Van Enschoot, 2018, p.19; Verhoeven, 1991)

begrijpelijk zijn en voor een andere lezer niet, en een gradueel begrip: een tekst kan meer of minder gemakkelijk of meer of minder goed te begrijpen zijn dan andere teksten. Maar voor elk niveau van begrip is een heldere structuur onontbeerlijk.

Complexe taak

Het lastige van het maken van begrijpelijke alinea's is dat het een complexe taak is die vraagt om het aanbrengen van samenhang op verschillende niveaus. Samenhang of coherentie is een wezenlijk aspect van een tekst (Pander Maat, 2002; Sanders & Spooren, 2021). Coherentie manifesteert zich op het niveau van een tekst als geheel, binnen en tussen alinea's en ook binnen en tussen zinnen. Dat maakt dat in een alinea de structuur van de tekst en de formulering samenkomen.

Het is onbekend wat leerlingen weten over alinea's schrijven, wat hun vaardigheden precies zijn en hoeveel zelfvertrouwen ze hebben in het schrijven van alinea's. Wel weten we dat leerlingen in de onderbouw samenhang zouden moeten kunnen aanbrengen in hun teksten. In het *Referentiekader Taal en Rekenen* staat voor niveau 2F omschreven: (Hij) 'gebruikt veelvoorkomende verbindingswoorden (als, hoewel) correct. De tekst bevat een volgorde; inleiding, kern en slot. Kan alinea's maken en inhoudelijke verbanden expliciet aangeven. Maakt soms nog onduidelijke verwijzingen en fouten in de structuur van de tekst.' (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008, p.63). Voor leerlingen in de havobovenbouw geldt dat zij bij hun eindexamen moeten voldoen aan niveau 3F. Daarbij wordt over de samenhang in een tekst gesteld dat 'de gedachtelijn (...) in grote lijnen logisch en consequent (moet zijn) met hier en daar een niet hinderlijk zijspoor. Relaties als oorzaak en gevolg, voor- en nadelen, overeenkomst en vergelijking, zijn duidelijk aangegeven. Verband tussen zinnen en zinsdelen in samengestelde zinnen is over het algemeen goed aangegeven door het gebruik van juiste verwijs- en verbindingswoorden. Alinea's zijn verbonden tot een coherent betoog' (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008, p.63). In beide omschrijvingen ligt de focus wat betreft samenhang op de verwijs- en verbindingswoorden. Die spelen inderdaad een belangrijke rol bij het aanbrengen van coherentie, maar wat zijn de overige factoren die bijdragen aan begrijpelijk geschreven alinea's?

De alinea in relatie tot schrijfvaardigheid

Goed ontwikkelde alineavaardigheden dragen bij aan de schrijfvaardigheid in het algemeen. Schrijven in het algemeen en de ontwikkeling ervan nemen – naast leesvaardigheid – een zeer belangrijke plaats in binnen het schoolvak Nederlands. Het is essentieel dat leerlingen in het voortgezet onderwijs goed leren schrijven. In de eerste plaats kunnen ze daardoor meer succes boeken op school. Binnen veel vakken wordt immers een beroep gedaan op de schrijfvaardigheid van leerlingen. Effectief schrijfonderwijs betreft niet alleen het leren schrijven, maar ook schrijven om te leren.

Schrijven helpt leerlingen verbanden te leggen tussen wat zij lezen, wat zij begrijpen en wat zij denken (Bangert-Drowns et al., 2004; Galbraith, 1999; Graham & Perin, 2007b). Daarnaast is goed kunnen schrijven van belang om nu en in de toekomst deel te kunnen nemen aan onze moderne samenleving, want de hedendaagse, digitale communicatiemiddelen doen een groot beroep op schrijfvaardigheid (Graham & Perin, 2007a; Nederlandse Taalunie, 2017).

Goed leren schrijven in het algemeen is voor leerlingen in het voortgezet onderwijs echter ook moeilijk. Schrijven is een complex proces dat cognitief belastend is, omdat het een beroep doet op verschillende activiteiten, zoals het lezen en analyseren van bronnen, het genereren en structureren van ideeën, het stellen van retorische doelen en het evalueren en verbeteren van tekst (Breetvelt et al., 1994). Deze cognitieve processen hebben in het wetenschappelijk onderzoek veel aandacht gekregen; het daadwerkelijke produceren van tekst – de formulering – echter vrijwel niet. In de schoolpraktijk is dat terug te zien. Docenten geven hun leerlingen ondersteuning bij de uitvoering van de cognitieve processen en leren hun deze (met behulp van een methode) stapsgewijs aan. Zo besteden zij in hun schrijfonderwijs aandacht aan de oriëntatie op verschillende genres en het maken van een bouwplan. Dit wordt ondersteund door theorie en opdrachten in de vigerende methodes. De uitvoering van de schrijftaak – het daadwerkelijke produceren van tekst – krijgt in de lesmethodes echter nauwelijks aandacht en docenten bieden taakspecifieke suggesties niet of weinig aan. Zo blijft de ontwikkeling van het woordniveau, de zinsbouw, de stijl en de tekst- of alineaopbouw achter (Bonset et al., 2014; Meestringa & Ravesloot, 2013a). Dat geldt voor schrijfopdrachten binnen het schoolvak Nederlands, maar ook docenten van andere vakken doen hun beklag, omdat ze zien dat leerlingen niet goed formuleren bij het schrijven van verslagen (Van der Leeuw & Meestringa, 2011) en het beantwoorden van vragen. Daardoor laat de schrijfvaardigheid van leerlingen in het voortgezet onderwijs (en vervolgens ook van eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs) te wensen over (De Bakker et al., 2015; Van Gelderen, 2017; Kramer & Van Kruiningen, 2015; De Wachter & Heeren, 2012). Meer aandacht voor formuleervaardigheid is gewenst (Van de Gein, 2012; Steenbakkers, 2023), maar ook het schrijven van verschillende soorten genres vraagt om aandacht (Oudakker & Groenendijk, 2017) net als de schrijfvaardigheid in het algemeen (Bonset, 2010). De basis voor deze taalvaardigheden wordt gelegd in het voortgezet onderwijs bij het schoolvak Nederlands.

2 De alinea, een onderbelicht deel van een tekst

Gezien het belang van de alinea voor de tekst als geheel is het opmerkelijk dat er in het onderwijs zo weinig aandacht besteed wordt aan het schrijven ervan. Een samenhangende en enigszins complete behandeling van de normen waar een begrijpelijk geschreven alinea aan moet voldoen, ontbreekt. Dat is bij nadere beschouwing echter

niet verwonderlijk, want in de tekstwetenschap is er ook weinig bekend over alinea's. In deze paragraaf beschrijven we⁵ wat er in de vakdidactische handboeken en in de tekstwetenschappelijke literatuur wel over bekend is.

2.1 De alinea in de vakdidactische handboeken en in het vakdidactisch onderzoek

In de didactische handboeken voor het onderwijs in Nederland wordt de alinea van oudsher weinig genoemd en als deze al genoemd wordt, dan ontbreekt vaak de vertaalslag naar de didactiek. We schetsen hier een overzicht van didactische handboeken uit de 20^e en 21^e eeuw met als doel te laten zien hoe de alinea daarin omschreven wordt.

In het rapport *Het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde op de middelbare school* noemt Van den Ent (1941) de alinea niet, maar wordt in een paragraaf over 'het stijl- en stelonderwijs' alleen de opbouw van een tekst als suggestie gepresenteerd: 'In de vierde en volgende klasse(n) ga de leraar voort met het laten schrijven van opstellen. Hier valt, meer dan in de lagere klassen het geval kon zijn, de nadruk op een goede compositie. Als voorbereiding is aan te bevelen het bestuderen van de bouw en de gedachtenontwikkeling in daartoe bijzonder geschikte stukken.' (Van den Ent, 1941, pp.72-73).

Ruim twintig jaar later richt de Commissie Van Dis (1962) zich in de hierboven al geciteerde *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal* vooral op het belang van de indeling van een tekst in alinea's, de zogenaamde 'veruiterlijking van de gedachtensprongetjes'⁶. De argumentatie voor het belang hiervan ontbreekt. Daarnaast verklaart de Commissie Van Dis wel waarom het moeilijk is om leerlingen nauwkeurige richtlijnen te geven voor het schrijven van alinea's: 'De taalwetenschappelijke aandacht voor de alinea is in ons land uitgebleven' (Commissie Van Dis, 1962, p.58). Hoewel de tekst over de alinea niet uitgebreid is, benoemt de commissie wel een aantal zaken die vandaag de dag nog actueel zijn.

Ook Griffioen en Damsma (1978) besteden in *Zeggenschap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs* geen aandacht aan het (leren) schrijven van alinea's. Alleen in de paragraaf waarin de beoordeling van teksten beschreven wordt, wordt de 'geleding van de alinea' genoemd als een van de kenmerken van een tekst waar een docent zich op kan richten (p. 271).

5 In dit proefschrift schrijf ik consequent in de we-vorm; de gepubliceerde artikelen zijn immers in samenwerking met andere auteurs geschreven. Ook in de inleiding en het slothoofdstuk kies ik voor deze vorm omwille van de uniformiteit.

6 Zie het citaat in de introductie van dit hoofdstuk.

In de jaren 80 van de vorige eeuw presenteert de Leidse werkgroep Moedertaal-didactiek een handleiding voor het voortgezet onderwijs. In het hoofdstuk over schrijven geeft de werkgroep aan dat leerlingen teksten moeten kunnen structureren op het niveau van de alinea, waarbij 'De leerling moet leren de alinea als basiseenheid van het formuleren te gebruiken (...). Twee aspecten zijn dus van bijzonder belang: iedere alinea bevat een duidelijke kern én de alinea's worden op een doorzichtige wijze met elkaar verbonden' (1981, p.162). Vervolgens constateren de auteurs dat in de dan vigerende schoolboeken praktisch geen aandacht besteed wordt 'aan de manier waarop je leerlingen kunt leren alinea's te maken. Er wordt min of meer verondersteld dat leerlingen dit zichzelf geleidelijk aanleren (o.a. onder invloed van lezen en samenvatten?)' (Leidse werkgroep Moedertaal-didactiek, 1981, p.169).

Bonset et al. (1992) benoemen in *Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek* dat tekst- en alineaopbouw in het schrijfonderwijs gedoceerd zou moeten worden in samenhang met het leesonderwijs. 'Door verschillende soorten teksten te bekijken en te bespreken maken de leerlingen kennis met de karakteristieke opbouw ervan. Ze leren ook het algemenere opbouwprincipe van inleiding-kern-slot, (...) evenals verbanden binnen en tussen alinea's en de verbindingswoorden waarmee die worden uitgedrukt. De opgedane kennis over tekst- en alineaopbouw passen de leerlingen toe bij het schrijven van eigen teksten (...)'. In de herziene uitgave van 2021 is de passage over tekst- en alineaopbouw (p. 132) ongewijzigd gebleven.

Braet (1995) is de enige die in zijn praktische didactiek *Schrijfvaardigheid Nederlands* de alinea een podium geeft in zijn beschrijving. Hij vraagt zich af: 'Hoe bestrijd je doeltreffend de onbeholpen woordkeus, de rammelende zinsbouw, de onlogische zinsopvolgingen en onsamenhangende alinea's van een niet gering aantal leerlingen?' (p. 86). Hij zoekt de oplossing hiervoor in retorische richting en stelt voor om formulevaardigheid niet alleen op zinsniveau aan te pakken, maar juist op alineaniveau door meer te focussen op het aantrekkelijker, begrijpelijker en meer aanvaardbaar maken van de inhoud van de alinea, zodat deze meer doel- en publiekgericht wordt (p. 88). Als een van de leerdoelen stelt Braet dat leerlingen moeten weten welke eigenschappen kenmerkend zijn voor alinea's. Hij noemt er enkele, maar is hierbij niet volledig.

Het vakdidactisch handboek *Nederlands in de tweede fase. Een praktische didactiek* verschijnt in 2002 om de docenten Nederlands in de havo/vwo bovenbouw handvatten te bieden bij het vormgeven van hun lessen. Het handboek beoogt de vele vragen van docenten te beantwoorden die zij mogelijk hebben na de invoering van de tweede fase in 1998 (Projectgroep Nederlands VO, 2019, p.13). De alinea wordt genoemd in een paragraaf over het schrijven van de kern van een tekst. Daar wordt gememoreerd

dat 'leerlingen bij het uitschrijven van de kern op drie punten [moeten] letten: de opbouw van alinea's, de verbinding tussen alinea's en het gebruik van documentatie' (p. 264). De eerste twee punten worden vervolgens gespecificeerd door te benoemen dat 'leerlingen voor de opbouw van een alinea een idee [moeten] hebben van wat een kernzin is, waar je die in een alinea kunt plaatsen en hoe je de kernzin met de rest van de alinea kunt verbinden'. Daarna wordt vermeld dat 'leerlingen moeten weten dat er twee mogelijkheden zijn om alinea's te verbinden: het gebruik van verbindingszinnen of verbindingswoorden of een combinatie ervan en het niet gebruiken (en impliciet laten) ervan' (p.264).

Tot slot laat het recent verschenen *Vaardig met vakinhoud* (Dera et al., 2023) dat aansluit bij de actuele stand van zaken van de didactiek in het Nederlands kennis en vaardigheden over het aanbrengen van structuur, coherentie en alinea's onbesproken.

Binnen het vakdidactisch onderzoek is er momenteel in Nederland veel aandacht voor en ontwikkeling in het onderzoek naar onderwijs in de schrijfvaardigheid. Onderzoek naar verschillende leeractiviteiten (Elving, 2019), het schrijven van syntheseseteksten (Van Ockenburg, 2022), het effect van creatief schrijven op tekstkwaliteit (Ten Peze et al., 2021), formulevaardigheid (Steenbakkers, 2023), de samenhang tussen schrijven en lezen (Vis et al., 2021) en schrijven in relatie tot andere vakken (Holdinga et al., 2021) levert belangrijke inzichten op voor de lessen Nederlands in het voortgezet onderwijs. Onderzoek naar alineavaardigheden en alinea-didactiek kan een belangrijke aanvulling vormen op dit onderzoek naar schrijfvaardigheid.

2.2 De alinea in het tekstwetenschappelijk onderzoek

Waar eigenschappen van zinnen en teksten als geheel al eeuwenlang aandacht krijgen binnen verschillende disciplines van het wetenschappelijk onderzoek, is de alinea onderbelicht gebleven. Duncan (2007) schetst een chronologisch overzicht van het onderzoek naar de alinea als concept en constateert dat de alinea tot 1795 in de wetenschappelijke literatuur niet opgemerkt wordt⁷. Het werk van Alexander Bain wordt gezien als het startpunt van de theorievorming van de alinea. Hij publiceerde in 1866 zijn *English Composition and Rhetoric*, waarin hij de alinea definieert als een 'collection of sentences with unity of purpose [which] handles and exhausts a distinct topic' (De Glopper, 1985, p.26). Hij zag daarbij een hiërarchische structuur tussen woorden, zinnen, alinea's en teksten als geheel. Het prescriptieve ideaalbeeld van de alinea van Bain werd later door Scott en Denney (1893) aangescherpt. In hun boek *Paragraph writing* presenteerden zij een visie op alinea's schrijven die inging tegen

⁷ Lindley Murray is de eerste taalwetenschapper die in *English Grammar* (1795) melding maakt van de markering van een alinea.

de traditie van Bain. Zij beschreven de alinea vanuit een breder perspectief en lieten zien dat de kernzin van een alinea op verschillende manieren ingezet kon worden en bovendien maakten zij onderscheid tussen beschrijvende, verhalende, informerende en argumenterende alinea's. Zo ontstond een meer descriptieve richting van het onderzoek naar de alinea.

Van de jaren 60 tot de jaren 80 van de vorige eeuw verschenen er nu en dan aanvullend onderzoek over de alinea. Christensen (1965) bijvoorbeeld maakte onderscheid tussen alinea's voor de kern van een tekst en alinea's met een bijzondere functie, zoals inleidingen, conclusies en overgangszinnen en Popken (1984) verdiepte zich in het gebruik van alinea's in een academische setting. Daarna verlegde het onderzoek naar de alinea zich van de tekstwetenschap naar andere disciplines, zoals de psychologie waar de markering van de alinea gecombineerd werd met leesbaarheidsonderzoek (zie bijvoorbeeld Stark, 1988). Er werden dus wel losse alineanormen onderzocht, maar de alinea als teksteenheid is niet in alle aspecten volledig bekeken. Met het overzichtartikel van Duncan (2007) is er in de 21^e eeuw nog een kleine opleving van de theorievorming van de alinea. Duncan bepleit dan ook dat het onderzoek naar het functioneren van de alinea nieuw leven ingeblazen wordt en opgenomen wordt binnen het tekstwetenschappelijk onderzoek in samenwerking met andere disciplines, 'because the result of that abandoned past sholarship is an uneasy symbiosis of prescriptive and descriptive theory that is far from satisfactory. (...) Furthermore, we as teachers of paragraph are badly in need of fresh, practical terminology for paragraphs and their ilk, especially in the area of macrostructures and 'flow' (Duncan, 2007, p.472). Daarna is de alinea opnieuw in de vergetelheid geraakt, terwijl de tekstwetenschap in het algemeen zich verder ontwikkelde.

De conclusie die volgt uit het voorafgaande is dat een alinea een essentieel onderdeel is van een tekst, maar dat er heel weinig over bekend is. Al meer dan zestig jaar wordt de alinea in de vakdidactiek Nederlands genoemd, maar het ontbreekt aan een vertaalslag naar een praktische didactiek. Uit de door de jaren heen verschenen vakdidactische handboeken wordt niet duidelijk aan welke eisen een begrijpelijk geschreven alinea zou moeten voldoen. Deze bronnen geven dus geen antwoord op de vraag hoe een docent zijn leerlingen begrijpelijke alinea's leert schrijven. In het wetenschappelijk onderzoek was er in het verleden wel aandacht voor enkele afzonderlijke alineanormen, maar de samenhang binnen het geheel aan alineanormen is in het tekstwetenschappelijk onderzoek onderbelicht gebleven. We constateren daarmee dat er een lacune is in het tekstwetenschappelijk onderzoek die doorwerkt in de vakdidactiek Nederlands, waardoor docenten Nederlands vastlopen in het onderwijzen van de alineavaardigheden, terwijl er in de maatschappij geluiden klinken dat het structureren en formuleren van tekst niet zo goed gaat bij leerlingen in het voortgezet

onderwijs. Wat leerlingen moeten beheersen qua alineavaardigheden en weten over de alinea, en ook wat ze feitelijk kunnen en weten, én hoe docenten hun dat kunnen aanleren zijn dus relevante vragen. Dit pleit voor systematisch onderzoek waarin de alinea centraal staat.

3 Doel, onderzoeksvragen en opzet van het onderzoek

3.1 Doel

Het doel van dit onderzoek is het ontwerpen, ontwikkelen en evalueren van een wetenschappelijk verantwoorde, effectieve en een praktisch uitvoerbare didactiek waarmee docenten leerlingen het schrijven van begrijpelijke alinea's kunnen aanleren vanuit het perspectief van het genre. Dat draagt bij aan het bereiken van de beheersingsdoelen die deel uitmaken van de examenprogramma's (vastgesteld door het College voor Toetsen en Examens) en van het Referentiekader taal (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008): leerlingen in het voortgezet onderwijs moeten leren coherente, goed geformuleerde alinea's te schrijven.

3.2 Onderzoeksvragen

In dit proefschrift bestuderen we de alinea vanuit het perspectief van begrijpelijkheid. We streven ernaar de vakdidactiek te versterken door het uitvoeren van een ontwerp-onderzoek voor het voortgezet onderwijs. De centrale vraag van dit proefschrift is: *Hoe moet een didactiek eruit zien voor het schrijven van alinea's die tekstwetenschappelijk gefundeerd is, effectief voor leerlingen en praktisch bruikbaar voor docenten in het voortgezet onderwijs?*

Om de beoogde didactiek te kunnen ontwikkelen is het nodig om zicht te hebben op de beginsituatie van de leerlingen, op de gewenste situatie én op de manier waarop leerlingen deze gewenste situatie kunnen bereiken. De beantwoording van onderstaande vijf deelvragen levert die benodigde informatie op en daarmee kunnen we uiteindelijk de centrale vraag beantwoorden. De deelvragen luiden:

- 1 Aan welke normen moeten begrijpelijk geschreven alinea's voldoen?
- 2 Welke alineavaardigheden beheersen leerlingen al wel?
- 3 Wat is de kennis die leerlingen hebben over het schrijven van alinea's en wat zijn hun *self-efficacy beliefs* op het gebied van het schrijven van alinea's?
- 4 Welke didactische ontwerpprincipes moeten de uitgangspunten vormen voor een te ontwerpen alineadidactiek en waaruit moet deze didactiek bestaan?
- 5 Wat is het effect van het werken met de ontworpen alineadidactiek op de kennis van leerlingen over alinea's, op hun *self-efficacy beliefs* en op hun vaardigheid in het schrijven van alinea's?

3.3 Opzet van het onderzoek

Het gebrek aan kennis over de alinea en de lacune in de vakdidactiek Nederlands kunnen we het hoofd bieden met een verkennend vakdidactisch ontwerponderzoek (Plomp, 2013). Een kwalitatief goed ontwerponderzoek voor het onderwijs kenmerkt zich doordat het relevant, consistent, praktijkgericht, valide en effectief is (Plomp, 2013, p. 29). Ecologische validiteit is een belangrijke voorwaarde voor een dergelijk onderzoek. Het onderzoek heeft plaatsgevonden in een natuurlijke onderzoeksomgeving, namelijk binnen de huidige gangbare onderwijspraktijk op de school van de onderzoeker. Het streven naar een zo hoog mogelijke ecologische validiteit draagt bij aan de generaliseerbaarheid van de resultaten van een onderzoek. En omgekeerd levert een hoge ecologische validiteit ook kansen op voor het onderwijs; wetenschappelijke inzichten vinden op deze manier makkelijker hun weg naar de praktijk van het klaslokaal. Dat dat gewenst is, omdat niet alle docenten de resultaten van belangwekkend onderzoek kennen of juist niet weten hoe zij deze resultaten praktisch kunnen vertalen naar het onderwijs, zo blijkt uit eerder onderzoek (Nederlandse Taalunie, 2015).

We zijn begonnen met een conceptueel-analytische studie waarin we een reconstructie maakten van de normen voor het schrijven van begrijpelijke alinea's die beschreven staan in Nederlandstalige taaladviesboeken. Deze alineanormen hebben we vervolgens op basis van theoretische en empirische onderzoeksresultaten uit de taal- en tekstwetenschap verantwoord en samengebracht in een kader.

Op basis van dit ontwikkelde normenkader voor alinea's hebben we de beginsituatie van leerlingen uit 2-havo en 5-havo in kaart gebracht. In twee aparte studies hebben we beschreven wat de vaardigheden zijn van leerlingen op het gebied van alinea's schrijven en wat hun kennis is over alinea's door de vaardigheden en de kennis te meten aan de hand van het alineanormenkader. Voor het bepalen van wat de vaardigheden van de leerlingen zijn we nagegaan in welke mate de alinea's uit e-mails en betogende teksten van de leerlingen voldoen aan de normen uit het kader. De alineanormen zijn hiervoor geoperationaliseerd in een analysemodel. Door middel van multilevelanalyse hebben we vastgesteld hoe de beheersing van de normen wordt bepaald door factoren als leerjaar, klas en genre. De resultaten laten zien dat leerlingen in het Nederlandse voortgezet onderwijs moeite hebben met het schrijven van alinea's die voldoen aan de alineanormen binnen het genre. Om te kunnen vaststellen wat leerlingen weten over het schrijven van alinea's en wat hun houding hierover is hebben we vragenlijsten gebruikt. Leerlingen uit 2-havo en 5-havo vulden voorafgaand aan interventieonderzoek een lijst in met vragen naar hun kennis over het schrijven van alinea's en hun *self-efficacy beliefs* daarbij.

Vervolgens hebben we een interventie ontwikkeld. Een interventie moet niet alleen effectief zijn voor leerlingen maar ook praktisch bruikbaar voor docenten (Janssen et al., 2013). De praktische bruikbaarheid voor docenten is van groot belang, omdat een onderwijsvernieuwing alleen werkt als de docent deze als praktisch bruikbaar beoordeelt voor zijn lessen. Alleen dan zal de innovatie in zijn geheel en zoals bedoeld overgenomen worden in de praktijk. Docenten beoordelen innovaties als praktisch bruikbaar als deze voldoen aan de criteria dat het ontwerp instrumenteel is, congruent met andere taken en lesinhouden en dat er lage kosten aan verbonden zijn (Doyle & Ponder, 1977; Janssen et al., 2013).

De interventie die beschreven en getest wordt in dit proefschrift heeft de vorm van een toolbox gekregen⁸. Voor de ontwikkeling van deze alineatoolboxen is gebruikgemaakt van vakinhoudelijke analyses over alineanormen (zie hoofdstuk 2); vakdidactische analyses over schrijven (Rijlaarsdam & Van den Bergh, 2006), *grammar for writing* (Myhill, 2018) en genredidactiek (Bawarshi & Reiff, 2010); algemeen didactische analyses over het onderwijzen van complexe taken (De Corte et al., 2004), hele-taak-eerstmodellen (Van Merriënboer & Kirschner, 2017), hulp op maat (Janssen et al., 2016) en zelfevaluatie (Nielsen, 2012). In de toolboxes zijn verschillende vakdidactische instrumenten verzameld die in de lessen schrijfvaardigheid ingezet kunnen worden bij het leren schrijven van alinea's. De alineatoolbox bestaat per jaarlaag en per genre uit een schrijfopdracht, een les waarin de tekst- en taalkenmerken van het betreffende genre centraal staan, een zelfevaluatie, hulp-op-maatopdrachten en een herschrijfopdracht. De schrijfopdrachten zijn opgenomen in bijlage 1. De toolboxes zijn raadpleegbaar via <https://dudoc-alfa.vakdidactiekgw.nl/vonk/lesmateriaal-2021/> of op te vragen bij de auteur.

De effectiviteit van de ontwikkelde toolboxes is onderzocht in een quasi-experimenteel effectonderzoek⁹. Dit promotieonderzoek als geheel kwalificeren we als 'verkennend', omdat op het niveau van de alinea niet eerder (vakdidactisch) ontwerponderzoek verricht is.

⁸ Zie voor uitgebreide uitleg en een verantwoording van de ontwerpprincipes voor deze interventie hoofdstuk 5.

⁹ De experimenten in dit onderzoek werden uitgevoerd na goedkeuring door de ethische commissie van het ICLON / Universiteit Leiden (geregistreerd onder projectnummer IREC_ICLON 2019-06). Ook de directie van de school was akkoord met de uitvoering van het onderzoek en gebruikmaking van de data, evenals de betreffende docenten. Aan de ouders van de deelnemers werd *informed consent* toestemming gevraagd. De leerlingen en ouders die geen toestemming gaven voor deelname werden niet in het databestand opgenomen.

4 Opbouw van dit proefschrift

Na deze inleiding (**hoofdstuk 1**) bestaat dit proefschrift uit vijf hoofdstukken en een slotbeschouwing. **Hoofdstuk 2** beschrijft de reconstructie van alineanormen op basis van een analyse van 29 Nederlandstalige taaladviesboeken. Daarnaast staat in hoofdstuk 2 een overzicht van een aantal lesmethodes Nederlands en hoe zij de alineanormen laten terugkomen in hun leerstof en didactiek. Deze studie draagt bij aan de ontwikkeling van een theoretisch gefundeerde en praktische benadering voor docenten die hun leerlingen passende alinea's willen leren schrijven.

Hoofdstuk 3 beschrijft de vaardigheden die leerlingen uit 2-havo en 5-havo beheersen bij het schrijven van alinea's. We beschrijven de beginsituatie van leerlingen; wat kunnen zij op het moment dat ze nog geen expliciete instructie gekregen hebben in het schrijven van alinea's? Hiervoor zijn we nagegaan in welke mate de alinea's uit e-mails en betogende teksten van de leerlingen voldoen aan de alineanormen uit hoofdstuk 2.

Naast de vaardigheden hebben we ons ook gericht op de kennis van leerlingen over het schrijven van alinea's en op de vraag hoe goed leerlingen denken te zijn in het schrijven van alinea's. In **hoofdstuk 4** staan de kennis en *self-efficacy beliefs* van leerlingen uit 2-havo en 5-havo centraal.

Hoofdstuk 5 vormt een uitgebreide beschrijving van de ontwerpprincipes voor de toolboxen. In dit hoofdstuk staan twee vragen centraal: Welke didactische ontwerpprincipes vormen de uitgangspunten voor een te ontwikkelen alineadidactiek? En hoe ervaren een docent en een leerling de praktische bruikbaarheid van deze alineadidactiek?

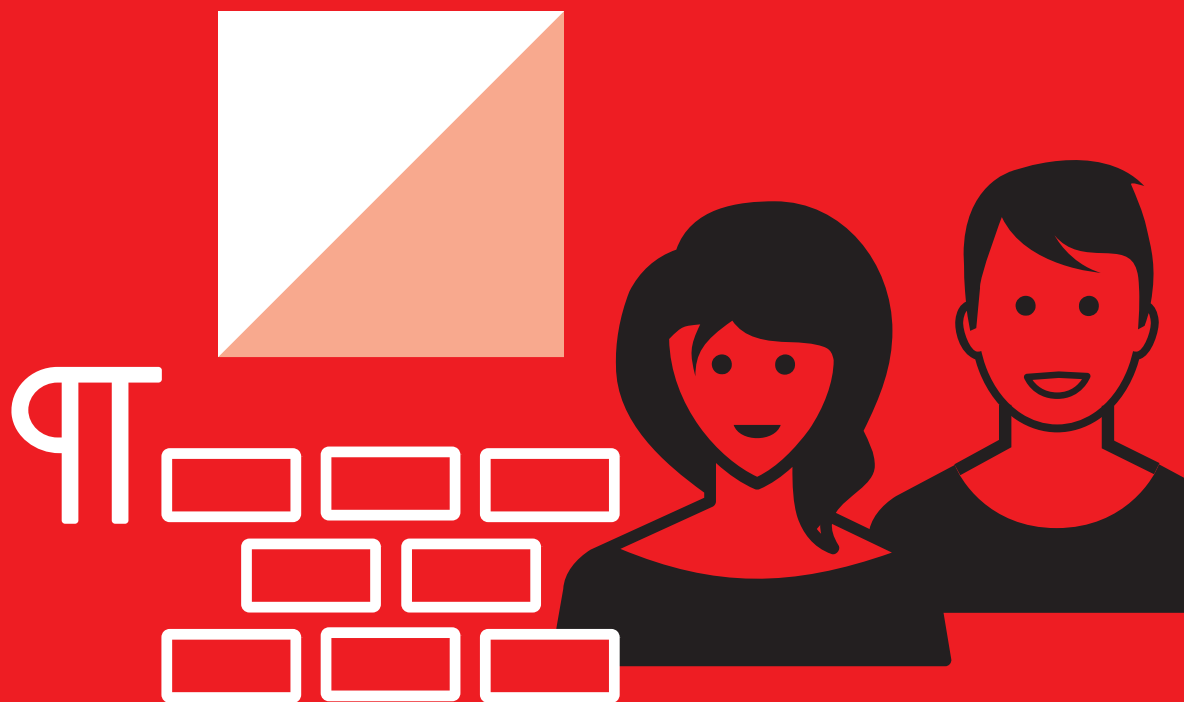
Hoofdstuk 6 gaat in op de vraag in hoeverre de ontworpen interventie ook effectief geweest is. Hiervoor zijn de effecten van het gebruik van de toolboxen op de kennis, de vaardigheden en de *self-efficacy beliefs* van de leerlingen uit 2-havo en 5-havo onderzocht in een quasi-experimenteel design. Er is een vragenlijst uitgezet onder 300 leerlingen en daarnaast hebben we ruim 2100 alinea's geanalyseerd op de aanwezige alineanormen.

Hoofdstuk 7 bevat de conclusie en discussie. Deze slotbeschouwing beschrijft de opbrengsten van dit vakdidactisch ontwerponderzoek en beantwoordt de gestelde deelvragen en de hoofdvraag. Daarnaast wordt er ingegaan op de beperkingen van het onderzoek, worden de mogelijkheden voor vervolgonderzoek en de implicaties van het onderzoek voor de praktijk van het schoolvak Nederlands geschetst.

De hoofdstukken 2, 3, 4 zijn eerder gepubliceerd in wetenschappelijke tijdschriften en hoofdstuk 6 is geaccepteerd door een wetenschappelijk tijdschrift. De hoofdstukken

hebben dezelfde vorm en inhoud als de tijdschriftartikelen¹⁰. Dat heeft als nadeel dat de samenvoeging ervan in dit proefschrift enige overlap veroorzaakt. Het voordeel is dat de hoofdstukken stuk voor stuk zelfstandig leesbaar zijn.

¹⁰ Wel is in dit proefschrift ervoor gekozen om de tabellen en figuren door te nummeren en er zijn in de verschillende hoofdstukken enkele redactionele aanpassingen gedaan omwille van de leesbaarheid.



“Een alinea is toch als het over één deelonderwerp gaat?”

Leerling uit 5-havo, april 2018

II

Wat typeert een begrijpelijke alinea?

Een reconstructie van alineanormen voor het voortgezet onderwijs

Dit hoofdstuk is eerder als artikel verschenen; in de onderhavige versie zijn kleine correcties aangebracht:

Winden, A., van, Haafden, T. van, & Stukker, N. (2020). Wat typeert een begrijpelijke alinea? Een reconstructie van alineanormen voor het voortgezet onderwijs.

Tijdschrift voor Taalbeheersing, 42(1), 3-30.

DOI: <https://doi.org/10.5117/TVT2020.1.001.VANW>

Samenvatting

Leerlingen in het voortgezet onderwijs moeten leren hoe zij begrijpelijke alinea's schrijven als onderdeel van een tekst. Tot op de dag van vandaag is echter niet duidelijk voor leerlingen en hun docenten Nederlands wat precies de taalnormen zijn waaraan begrijpelijke alinea's moeten voldoen. In dit hoofdstuk staat een reconstructie van de taalnormen voor het schrijven van alinea's beschreven en verantwoord op basis van theoretische en empirische onderzoeksresultaten uit de taal- en tekstwetenschap. Een analyse van 29 Nederlandstalige taaladviesboeken laat zien dat de alinea als een belangrijk element van een tekst gezien wordt. Toch verschillen de professionele taaladviesboeken aanzienlijk in het detailniveau waarop zij de alinea's bespreken. Lesmethodes Nederlands als eerste taal laten een opvallende diversiteit zien in de alineanormen die genoemd worden. Deze studie draagt bij aan de ontwikkeling van een theoretisch gefundeerde en praktische benadering voor docenten die hun leerlingen passende alinea's willen leren schrijven.

II Wat typeert een begrijpelijke alinea?

Een reconstructie van alineanormen voor het voortgezet onderwijs

1 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 een eenheid van segmentering binnen de taal genoemd (Verhoeven, 1991, p.168). Het vertrekpunt van de theorievorming over alinea-opbouw is het werk van Alexander Bain¹¹. Hij definieert de alinea als een 'collection of sentences with unity of purpose [which] handles and exhausts a distinct topic' (Duncan, 2007, p.474; De Glopper, 1985, p.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 et al., 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

11 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, p.474; De Glopper, 1985, p.26).

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 interviews¹² met docenten Nederlands aan 5-havo blijkt dat docenten in de praktijk zien dat het structureren en formuleren van tekst voor havo-leerlingen 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 alinea-opbouw; deze zaken komen aan de orde in deelvaardigheidsoefeningen en die lijken de docenten door tijdgebrek juist over te slaan' (Meestringa & Ravesloot, 2013a, p.10; zie ook Bonset et al., 2014, p.106). En wat betreft de alinea, die centraal staat in dit proefschrift: 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, p.3) dat het vak zich te weinig inhoudelijk

12 Onderdeel van dit promotieonderzoek was het houden van interviews met twaalf docenten Nederlands van verschillende scholen die lesgeven aan 5-havo om zo inzichtelijk te krijgen waar docenten in de praktijk mee te maken hebben als ze schrijfonderwijs geven.

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 hoofdstuk gepresenteerde reconstructie van alineanormen vormt de eerste fase van dit 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 hoofdstuk 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 (paragraaf 5).

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 et al., 2000, p.213). Daarna is er volgens de sneeuwbal methode verder gezocht: in veel geraadpleegde taaladviesboeken als *Leren*

Communiceren (Steehouder et al., 2016), *Zakelijke Communicatie* (Janssen, 2002) en *Rapportagetechniek* (Elling et al., 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 uit 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 et al. (2017, p.54) wordt de onderbouwing van de kernzin 'de specifieke toelichting van de kernzin' genoemd, terwijl Steehouder et al. (2016, p.97) schrijven over 'de toelichting of uitwerking van de kernzin' en Elling et al. (2015, p.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 ('De schrijver gebruikt een van de volgende manieren om te markeren dat een nieuwe alinea begint [a] inspringen [b] een witregel gebruiken') en 11 ('De alinea is opgebouwd op een van de volgende manieren: [a] als piramide: de plaats van de kernzin is aan het begin van de alinea [b] als zandloper: de plaats van de kernzin is in het midden van de alinea [c] als trechter: de plaats van de kernzin is aan het einde van de alinea') 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 'Nieuwe informatie in de alinea wordt gekoppeld aan wat de lezer al weet [a] door

deze nieuwe informatie te koppelen aan kennis over woordbetekenissen [b] door deze nieuwe informatie te koppelen aan kennis over de wereld om ons heen') en 10 ('Binnen de alinea worden de zinnen verbonden tot een samenhangend geheel [a] door het gebruik van verwijswaarden [b] door het gebruik van verbindingswoorden [c] door impliciete verbanden') geldt dat een schrijver beide aspecten kan gebruiken: hij kan in een alinea verbindingswoorden en verwijswaarden gebruiken. In totaal konden de taaladviesboeken dus gescoord worden op zeventien aspecten verdeeld over elf normen.

Alle normen hebben betrekking op de samenhang 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, p.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 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 et al., 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, discourse-schema'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 et al., 1992; zie paragraaf 3.4). Voor de elf gevonden alieanormen is vervolgens in kaart gebracht in welke taaladviesboeken zij voorkomen.

TABEL 1

Op basis van Nederlandstalige taaladviesboeken (N = 29) gereconstrueerde alieanormen verdeeld over vier categorieën met in de laatste kolom de vermelding hoe vaak de norm aangetroffen werd in taaladviesboeken.

Categorie	Nr.	Norm	Aantal keren aanwezig
Afbakening van de alinea	1	De schrijver gebruikt een van de volgende manieren om te markeren dat een nieuwe alinea begint	17
		[a] inspringen	20
	2	[b] een witregel gebruiken	12
		Een alinea bestaat uit ten minste twee zinnen	
Coherentie op globaal structuurniveau	3	De functie van de alinea is herkenbaar	7
	4	De alinea hangt samen met de centrale boodschap van de tekst	3
Coherentie op lokaal structuurniveau: thematische samenhang	5	De kernzin ondersteunt de centrale boodschap van de tekst	4
	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
		Nieuwe informatie in de alinea wordt gekoppeld aan wat de lezer al weet	
	9	[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
Coherentie op lokaal structuurniveau: relaties tussen zinnen	10	Binnen de alinea worden de zinnen verbonden tot een samenhangend geheel	
		[a] door het gebruik van verwijswaarden en/of	15
		[b] door het gebruik van verbindingswoorden en/of	22
		[c] door impliciete verbanden	3
		De alinea is opgebouwd op een van de volgende manieren:	
11	[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 10b ('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 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 et al., 2016 en Soeteman et al., 1992) en dat de twee taaladviesboeken die het meest uitgebreid over de alinea adviseren 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 hoofdstuk 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.

TABEL 2
Overzicht van de verdeling van de alineanormen over Nederlandstalige taaladviesboeken.

Alineanorm	Overduin (1990)	Soeteman et al. (1992)	Lamers (1993)	Van Emmeren 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 Emmeren et al. (2010)	Nederhoed (2010)	De Geus & Loomans (2011)	De Jong (2011)	Van der Spek (2011)	Koetsenruijter & Slot (2013)	Goossen & Schoorlijk (2014)	Kussendragter 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	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	1	20
2	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	1	12
3	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	1	7
4								1																							3
5			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	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	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	1	17
9[a]																															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	1	15
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	1	22
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	1	21
11[b]									1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	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	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		

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 et al., 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: 1) afbakening van de alinea als teksteenheid, 2) coherentie op globaal structuurniveau, 3) coherentie op lokaal structuurniveau: thematische samenhang en 4) coherentie op lokaal structuurniveau: 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 et al., 1993, p.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, p.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 et al. (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, pp.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 Begrijpelijkheid 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 et al. (2002, p.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, p.135). Zeker in kortere teksten worden vaste tekstonderdelen (zoals de oorzaak en de gevolgen uit de studie van Broer et al., 2002) 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 tekstschemata'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 begrijpelijkheid 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, p.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, p.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 structurend principe. Dat zorgt voor houvast voor de lezer. De 'eenheid' die Bain in 1866 als eerste benoemt (zie definitie in paragraaf 1), wordt in latere theorieën steeds herhaald (Scott & Denney, 1891 in E.W. Smith, 1894; 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 alinea grenzen.

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, p.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, p.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 et al., 1977, pp.3-4 via Kent, 1984, p.2). Kent (1984, p.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, p.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 et al., 1983, p.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, p.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, p.93)

noemt 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, p.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 verwijswaarden en/of [b] door het gebruik van verbindingswoorden 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 et al., 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, p.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 et al., 2007 (eerste experiment); Sanders & Noordman, 2000,) als minder ervaren leerlingen in het voortgezet onderwijs (Sanders et al., 2007 (tweede experiment); Van Silfhout et al., 2015; Van Silfhout et al., 2014) hebben baat bij teksten met expliciete coherentie-relaties, 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 verwijswaarden (Chafe, 1994; Hustinx, 1996; Martin 1992), zoals in de zinnen met een verwijzing door middel van een voornaamwoord (1), een bijwoord (2), een bezittelijk voornaamwoord (3), een bepaald lidwoord (4), een ellips (5), substitutie (6) of een woord waarmee een vergelijking aangegeven wordt (7):

- 1 Tom is de oudste broer. Hij heeft rood haar.
- 2 Luuk speelt hockey. Daar is hij erg goed in.
- 3 Philip ziet er knap uit. Zijn pet staat hem goed.
- 4 Eline heeft een nieuwe pop. Helaas was de pop na een dag al zoek.
- 5 Stijn, heb je je kamer opgeruimd? Ja.
- 6 Gaat Roel met zijn vrienden op stap? Ja, ik hoorde er net een paar aanbellen.
- 7 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 verwijswaarden een te grote afstand moeten afleggen naar het antecedent (Ariel, 2001) of als het voor de lezer lastig is om lexicaal 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, p.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 et al., 1996; Sanders, 2001, p.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 et al., 2008, p.41). Er zijn diverse aanwijzingen dat de kernzin bij de piramide-structuur het begrip van de alinea en de integratie van de alinea met de voorafgaande tekst bevordert (Zwaan & Rapp, 2006). Lemarié et al. (2008, p.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 volledige 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* (op het moment van analyse 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/vwo-methode.

TABEL 3

Alineanormen die voorkomen in taalvaardigheidsmethodes Nederlands voor havoleerlingen

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	<i>PLOT26</i> 123 H
1[a]			1	1				1				1	1	1		
1[b]	1		1	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
10[b]		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10[c]																
11[a]				1	1	1	1	1	1		1	1				1
11[b]					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

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 10b ('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 alineanormen 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 alineanormen 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 alineanormen 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 alineanormen 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 alineanormen binnen de categorie coherentie op het lokaal structuurniveau besteden zowel *Op Niveau*, *Talent*, als *Plot26* de meeste aandacht.

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 Conclusie en discussie

'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 29 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 3 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 29 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.

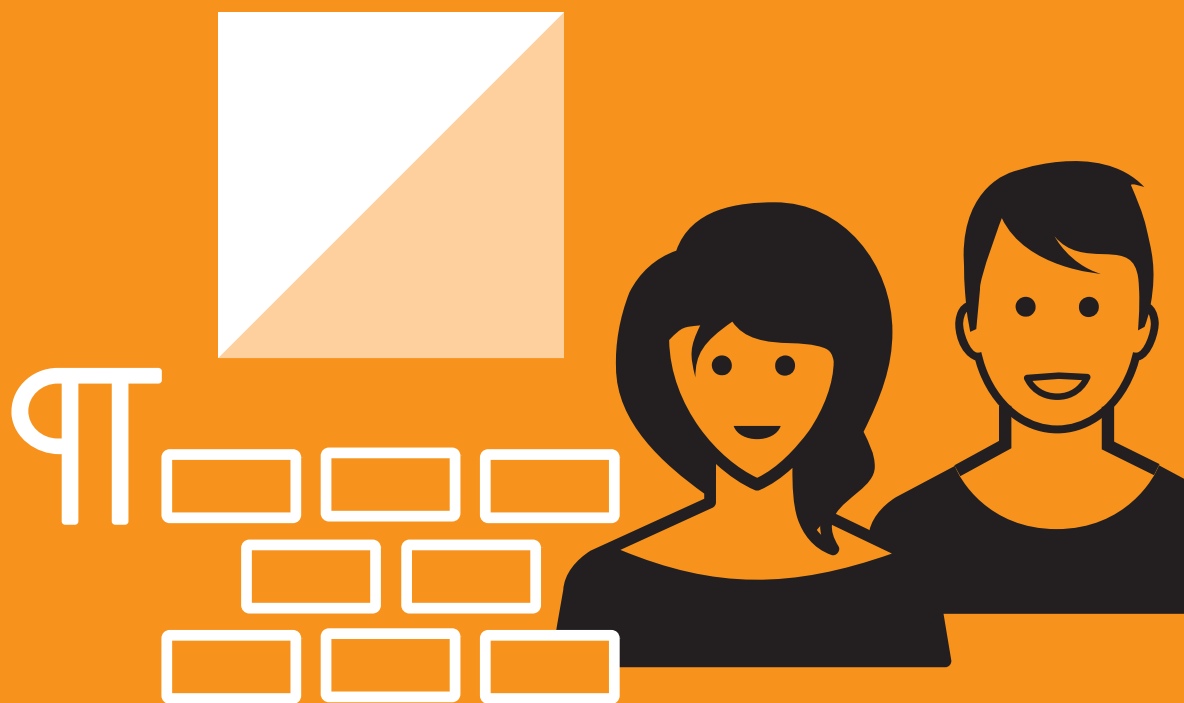
Ook kan worden vastgesteld dat er directe en indirecte verbanden zijn tussen de alineanormen. Inhoudelijk lijken de normen 4 ('De alinea hangt samen met de centrale boodschap van de tekst') en 5 ('De kernzin ondersteunt de centrale boodschap van de tekst') bijvoorbeeld op elkaar. We hebben er echter 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 effect-onderzoek 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 hoofdstuk gepresenteerde reconstructie van alineanormen vormt het eerste resultaat van het 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. Denkbaar zijn zelfevaluaties die genrespecifiek zijn uitgewerkt en hulp-op-maatopdrachten voor de verschillende alineanormen (Janssen et al., 2019). Interessante aanknopingspunten hiervoor biedt het werk van Myhill (2009 en Myhill et al., 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.



“Leerlingen hebben natuurlijk geleerd dat een alinea over een deelonderwerp gaat. Maar als we in de praktijk kijken, dan zie ik vaak dat ze het niet meer weten of niet realiseren.”

Docent Nederlands 5-havo, december 2019

III

Hoe zien de alinea's van onze leerlingen eruit?

Over de kenmerken van alinea's in e-mails en betogende teksten van havo-leerlingen

Dit hoofdstuk is eerder als artikel verschenen; in de onderhavige versie zijn kleine correcties aangebracht:

Winden, A. van, Stukker, N., Schooten, E. van, Haafden, T. van, Janssen, F. & Glopper, K. de, (2021). Hoe zien de alinea's van onze leerlingen eruit? Over de kenmerken van alinea's in e-mails en betogende teksten van havo-leerlingen. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 43(3), 291-321.

DOI: <https://doi.org/10.5117/TVT2021.3.002.VANM>

Samenvatting

Leerlingen in het voortgezet onderwijs moeten leren hoe zij begrijpelijke alinea's schrijven als onderdeel van een tekst. Tot op de dag van vandaag is echter niet duidelijk voor leerlingen en hun docenten Nederlands wat precies de taalnormen zijn waaraan begrijpelijke alinea's moeten voldoen. In dit hoofdstuk staat een reconstructie van de taalnormen voor het schrijven van alinea's beschreven en verantwoord op basis van theoretische en empirische onderzoeksresultaten uit de taal- en tekstwetenschap. Een analyse van 29 Nederlandstalige taaladviesboeken laat zien dat de alinea als een belangrijk element van een tekst gezien wordt. Toch verschillen de professionele taaladviesboeken aanzienlijk in het detailniveau waarop zij de alinea's bespreken. Lesmethodes Nederlands als eerste taal laten een opvallende diversiteit zien in de alieanormen die genoemd worden. Deze studie draagt bij aan de ontwikkeling van een theoretisch gefundeerde en praktische benadering voor docenten die hun leerlingen passende alinea's willen leren schrijven.

III Hoe zien de alinea's van onze leerlingen eruit?

Over de kenmerken van alinea's in e-mails en betogende teksten van havo-leerlingen

1 Inleiding

In de lessen Nederlands in het voortgezet onderwijs leren leerlingen veel deelvaardigheden. Hun docenten maken hierbij gebruik van verschillende normatieve kaders. Zij leren leerlingen bijvoorbeeld zich te houden aan spellingnormen, grammaticale normen, stijlnormen en tekstuele genrenormen. Al deze normenkaders moeten eraan bijdragen dat leerlingen correcte en begrijpelijke teksten leren schrijven. In de methode Nederlands is er veel aandacht voor deze normen, die door middel van theorie en oefeningen aangeleerd worden. Tot nu toe is er echter in schoolboeken geen normatief kader geïmplementeerd voor het schrijven van coherente alinea's.

Toch is het van belang dat leerlingen kennis hebben van de normen waaraan zij zich bij het schrijven van een alinea moeten houden. Voor de lezer van hun teksten is dit belangrijk, omdat coherente alinea's teksten begrijpelijker maken. Voor de schrijvende leerlingen is kennis van alineanormen belangrijk, omdat zij moeten weten wat zij moeten doen om ook in dit opzicht een begrijpelijke tekst tot stand te brengen. Kennis over het schrijven van alinea's kan de schrijver helpen structuur en formuleringen op zinsniveau op begrijpelijke wijze te combineren.

Van leerlingen wordt met zoveel woorden verwacht dat zij begrijpelijke alinea's kunnen schrijven. In de referentieniveaus voor taal is onder de kop 'Samenhang' (binnen de kenmerken van de taakuitvoering) expliciet vastgelegd aan welke eisen leerlingen op dit gebied moeten voldoen. Op niveau 2F (onderbouw havo) moet een leerling bij het schrijven van een alinea 'veel voorkomende verbindingswoorden (als, hoewel) correct [gebruiken]. [De leerling] kan alinea's maken en inhoudelijke verbanden expliciet aangeven. [De leerling] maakt soms nog onduidelijke verwijzingen en fouten in de structuur van de tekst' (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008, p.43). Op niveau 3F (niveau 5-havo) is de eis aan een alinea dat 'de gedachtelijn (...) in grote lijnen logisch en consequent [moet zijn] met hier en daar een niet hinderlijk zijspoor. Relaties als oorzaak en gevolg, voor- en nadelen, overeenkomst en vergelijking, zijn duidelijk aangegeven. Verband tussen zinnen en zinsdelen in samengestelde zinnen is over het algemeen goed aangegeven door het gebruik van juiste verwijs- en

verbindingswoorden. Alinea's zijn verbonden tot een coherent betoog' (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008, p.43).

In de dagelijkse lespraktijk zien docenten Nederlands echter dat het schrijven van begrijpelijke alinea's moeilijk is voor havo-leerlingen. Het valt op dat in hun teksten samenhangende alinea's vaak ontbreken; leerlingen vinden het structureren van hun tekst moeilijk en formuleringen zijn vaak krom (Van de Gein, 2012; Van der Leeuw et al., 2017).

Docenten besteden in hun schrijfonderwijs nauwelijks aandacht aan het leren schrijven van alinea's. Wel is er in de lessen aandacht voor de oriëntatie op de schrijftaak binnen verschillende genres en het maken van een bouwplan, waar ook alinea's onderdeel van moeten worden. Deze onderdelen worden ondersteund door theorie en opdrachten hierover in de vigerende methodes. In deze methodes worden echter nauwelijks suggesties gedaan voor alinea-gebruik in een tekst. Ook blijken deze door docenten tijdens de uitvoering van de schrijftaak weinig of niet te worden aangereikt (Bonset et al., 2014; Meestringa & Ravesloot, 2013a).

Een didactiek voor het aanleren van het gebruik van alinea's ontbreekt; op dit moment is het onbekend hoe we leerlingen kunnen leren een begrijpelijke alinea te schrijven en welke lacunes er op dit moment zijn bij leerlingen. In hoofdstuk 2 staat beschreven in welke veel gebruikte schoolmethodes wel (beperkt) aandacht voor alineanormen is, maar dat het per methode verschilt welke normen besproken worden. Duncan (2007) constateert dat internationaal in het onderwijs de alinea grotendeels van het schrijftoneel is verdwenen. Ook in didactische handboeken en in theoretische literatuur is weinig bekend over onderwijs in het schrijven van alinea's. Als een van de weinigen besteedt Myhill (2009) aandacht aan de ontwikkelingen in vaardigheden die leerlingen in het voortgezet onderwijs doormaken in het schrijven van alinea's. Voor het onderwijzen van deze complexe vaardigheid is weinig aandacht in het onderzoek naar vakdidactiek.

In dit hoofdstuk doen we verslag van een tekstanalytisch onderzoek naar de kenmerken van alinea's van leerlingen in het voortgezet onderwijs. We beogen hiermee inzicht te geven in de kenmerken van alinea's in teksten die tot twee verschillende genres behoren. De centrale vraag hier is: In welke mate voldoen de alinea's in de e-mails en betogende teksten van leerlingen uit 2-havo en 5-havo aan de uit de taaladviesboeken gereconstrueerde alineanormen?

2 Theoretisch kader

In het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs staat kennisoverdracht doorgaans niet op de voorgrond. In de vigerende praktijk is het vak primair een vaardighedenvak (Van der Leeuw et al., 2017; Prinsen et al., 2018); er ligt nadruk op het leren lezen en schrijven, zodat leerlingen goed kunnen communiceren. In het schrijfonderwijs richten docenten Nederlands zich voornamelijk op het aanleren van strategieën, geïnspireerd door en gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek dat vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw leidend is (Bereiter & Scardamelia, 1987; Flower & Hayes, 1981; Hayes & Flower, 1986).

Naast de beheersing van strategieën die richting geven aan cognitieve processen (zoals interpretatie van tekst, reflectie op tekst en tekstproductie) en motivatie heeft een schrijver echter kennis nodig op verschillende deelgebieden. Ondanks dat een alinea een wezenlijk onderdeel is van een tekst, wordt kennis over alineanormen niet expliciet benoemd binnen de verschillende kennisgebieden die Byrnes en Wasik (2019) onderscheiden: kennis over taakschema's voor het schrijven van een tekst, kennis over het onderwerp waarover hij wil schrijven, kennis over het publiek voor wie hij schrijft, kennis over tekstgenres en kennis over taal.

Wanneer leerlingen weten welke alineanormen er zijn en die ook kunnen toepassen, dan helpt dat hun tekst te structureren en samenhang aan te brengen tussen de verschillende zinnen. Door leerlingen te leren wat de functie van een alinea binnen een tekst is en hoe zij intern moet zijn gestructureerd en geformuleerd, kunnen we ervoor zorgen dat zij deze kennis kunnen toepassen.

Het lastige van het schrijven van begrijpelijke alinea's is dat het een complexe taak is, die vraagt om structurering van lokale én globale coherentie. Daarbij is er lokale coherentie tussen de zinnen van een alinea en globale coherentie tussen de alinea's binnen een tekst. Er moet bij het schrijven van een alinea dus kennis op verschillende niveaus van een tekst gecombineerd worden, omdat daar nu eenmaal samenhang tussen bestaat. Deze kennis over lokale en globale coherentie moeten we leerlingen aanbieden, zodat zij leren hoe een begrijpelijk geschreven alinea eruit ziet.

Kennis van het schrijven van een alinea kunnen we in het schrijfvaardigheidsonderwijs echter pas aanbieden wanneer leerlingen zich niet meer op de zin als belangrijkste bouwsteen van de tekst richten. In eerste instantie schrijven jonge leerlingen hun tekst door hun ideeën in losse zinnen achter elkaar te plaatsen, in de volgorde waarin deze bij hen opkomen. Dit wordt '*knowledge-telling*' genoemd (Bereiter & Scardamelia, 1987; Kellogg, 2008). In de '*knowledge-transforming*' fase zijn leerlingen vervolgens in staat tijdens het schrijven in hun werkgeheugen interactie te laten plaatsvinden

tussen het plannen van het schrijven, het bouwen van zinnen en het herschrijven. Pas in deze fase zijn leerlingen in staat om tekstdelen te overzien die groter zijn dan een zin. In de laatste fase ('*knowledge-crafting*'), die kenmerkend is voor professionele schrijvers, wordt bij de totstandkoming van de tekst ook rekening gehouden met de rol van de lezer. Pas na de fase van '*knowledge-telling*' is het niet meer de zin die de belangrijkste bouwsteen vormt, maar zijn de alinea en de tekst als geheel de belangrijkste bouwstenen. Pas na deze fase is daarom het aanleren van kennis van alineanormen relevant, omdat voor het goed vormgeven van alinea's zowel begrip van de tekst als geheel, de alinea en het onderwerp nodig is (Myhill, 2009).

In hoofdstuk 2 staat het normenkader met elf systematisch geordende alineanormen gepresenteerd en verantwoord. We herhalen hier tabel 1 uit hoofdstuk 2 met het overzicht van de alineanormen.

TABEL 1

Op basis van Nederlandstalige taaladviesboeken (N = 29) gereconstrueerde alineanormen verdeeld over vier categorieën met in de laatste kolom de vermelding hoe vaak de norm aangetroffen werd in taaladviesboeken.

Categorie	Nr.	Norm	Aantal keren aanwezig
Afbakening van de alinea	1	De schrijver gebruikt een van de volgende manieren om te markeren dat een nieuwe alinea begint	
		[a] inspringen	17
		[b] een witregel gebruiken	20
	2	Een alinea bestaat uit ten minste twee zinnen	12
Coherentie op globaal structuurniveau	3	De functie van de alinea 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
Coherentie op lokaal structuurniveau: thematische samenhang	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
		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
	9	[b] door deze nieuwe informatie te koppelen aan kennis over de wereld om ons heen	2
Coherentie op lokaal structuurniveau: relaties tussen zinnen		Binnen de alinea worden de zinnen verbonden tot een samenhangend geheel	
	10	[a] door het gebruik van verwijswaarden en/of	15
		[b] door het gebruik van verbindingswoorden en/of	22
		[c] door impliciete verbanden	3
		De alinea is opgebouwd op een van de volgende manieren:	
11	[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	

3 Methode

3.1 Corpus en design

Het corpus voor deze tekstanalyse werd gevormd door e-mails en betogende teksten van leerlingen van 2-havo ($N = 116$) en 5-havo ($N = 194$). Voor de keuze van deze twee doelgroepen zijn zowel pragmatische als inhoudelijke argumenten te geven. Ten eerste vindt dit proefschrift zijn oorsprong in de praktijk, of beter gezegd in het klaslokaal in het voortgezet onderwijs. De keuze voor de doelgroep berust op de praktische afweging dat eigen klassen hiervoor beschikbaar waren. Het inhoudelijke argument om het voortgezet onderwijs als doelgroep te kiezen is dat de problematiek daar het urgentst is. De grootste ontwikkeling in het schrijfvaardigheidsonderwijs kan en moet gemaakt worden in het voortgezet onderwijs. In het basisonderwijs wordt immers vooral aandacht besteed aan lagereordeschrijfvaardigheden zoals spelling- en grammaticaregels (Lesterhuis et al., 2017) en in het hoger onderwijs vindt vooral verfijning en verdieping plaats met betrekking tot het vakgerelateerde schrijven¹³. Bovendien is in het voortgezet onderwijs de zojuist genoemde fase van *knowledge-telling* (zo goed als) afgerond.

De metingen voor de in deze deelstudie geanalyseerde e-mails en ingezonden brieven/opinieartikelen zijn ontleend aan de effectmeting waarover we in hoofdstuk 6 rapporteren. Hierbij waren de klassen uit beide leerjaren verdeeld over twee condities. De helft van de klassen van beide leerjaren volgde lessen waarin de alineanormen centraal stonden in de vorm van een toolbox en de andere helft volgde de reguliere schrijflessen. De toolboxlessen hadden eerst betrekking op het schrijven van e-mails en vervolgens op het schrijven van ingezonden brieven/opinieartikelen. De teksten die voor deze studie zijn geanalyseerd vormen de voormetingen die de leerlingen schreven; voor de start van de eerste lessenserie schreven zij een e-mail, voor de start van de tweede lessenserie een betogende tekst. In deze studie is conditie derhalve een variabele met een dubbele betekenis. Mogelijke verschillen tussen de condities op de e-mails duiden erop dat er bij de start van het experiment verschillen waren tussen de 2-havo- en 5-havoklassen die regulier onderwijs of onderwijs met de toolbox volgden. Eventuele verschillen tussen condities op de betogen kunnen het gevolg zijn van effecten van de eerste helft van de interventie, effecten van het onderwijs in het ene genre, de e-mail, op de voormeting in het andere genre, het betoog. Ondanks dit bezwaar is het materiaal voor dit onderzoek ontleend aan de

13 Vanuit het hoger onderwijs klinken dan ook duidelijke signalen dat het schrijfvaardigheidsonderwijs in het voortgezet onderwijs versterking behoeft (Nederlandse Taalunie, 2015). Op hogescholen en universiteiten zijn nu remediërende cursussen schrijfvaardigheid noodzakelijk, omdat een groot deel van de studenten een onvoldoende taalvaardigheidsniveau heeft met als gevolg dat zij belemmerd worden in het succesvol doorlopen van hun studie.

interventiestudie; het ontbrak namelijk aan tijd voor afzonderlijke, op de onderhavige onderzoeksvraag toegesneden dataverzameling.

De leerlingen van 2-havo waren verdeeld over vier klassen en kregen les van twee docenten. De leerlingen van 5-havo waren verdeeld over zeven klassen en kregen les van vijf docenten. Van de leerlingen van 2-havo zijn alle teksten in de analyse betrokken. Dit betrof 88 e-mails en 104 betogende teksten. Van de leerlingen van 5-havo werden per klas de eerste 13 teksten in de analyse betrokken. Dit betrof 91 e-mails en 90 betogende teksten. Alle leerlingen hebben in voorgaande jaren gewerkt met de 5e editie van *Nieuw Nederlands*.

3.2 Schrijfopdrachten in twee genres

De leerlingen schreven teksten in twee verschillende genres: een e-mail met een verzoek en een opinieartikel/ingezonden brief. De e-mail is voor leerlingen een zeer praktische tekst die zij tijdens hun schoolcarrière ook in hun dagelijks leven al schrijven. In de toekomst zullen havoleerlingen in onze digitale wereld veel e-mails schrijven. De eis van het referentiekader is dat leerlingen op niveau 3F 'adequate brieven en e-mails [kunnen] schrijven' (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008, p.62). Daarnaast is de betogende tekst (in de vorm van een ingezonden brief of opinieartikel) het meest onderwezen genre in het onderwijs aan havoleerlingen (Meestringa & Ravesloot, 2013b). We verwachten van leerlingen dat zij over allerhande onderwerpen hun visie kunnen geven, en daarbij hun gevoelens genuanceerd uitdrukken en standpunten onderbouwen (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008, p.62). Onderdeel van het referentiekader is dat leerlingen verschillende schrijfdoelen kunnen hanteren en in een tekst leren combineren: informatie vragen en geven, mening geven, overtuigen, tot handelen aanzetten (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008, p.63). Dit is bij uitstek het geval in de betogende teksten.

De leerlingen van 2-havo en 5-havo maakten identieke opdrachten voor het schrijven van een e-mail. De opdrachten waren echter wel aangepast aan het niveau van de jaarlaag. De opdracht voor 2-havo bevatte een puntsgewijze beschrijving van de onderdelen die de leerlingen in de alinea's van de kern moesten opnemen; in de opdracht voor 5-havo moesten de leerlingen deze informatie zelf afleiden uit de opdrachtomschrijving. De opdrachten voor het schrijven van de betogende teksten waren verschillend voor de twee doelgroepen: 2-havo schreef een ingezonden stuk en 5-havo schreef een opinieartikel. De reden hiervoor is dat de opbouw van het opinieartikel complexer is dan die van het ingezonden stuk. Leerlingen uit 5-havo kunnen die complexiteit aan, omdat zij al vaker betogende teksten geschreven hebben. De schrijfopdrachten voor beide jaarlagen en beide genres zijn opgenomen in bijlage 1.

3.3 Operationalisering van de alineanormen

De e-mails en de betogende teksten van de leerlingen hebben we geanalyseerd op de kenmerken die bepalend zijn voor de kwaliteit van de alinea's. We hebben de normen uit tabel 1 hiervoor geoperationaliseerd in een analysemodel om in kaart te kunnen brengen aan welke normen de alinea's voldoen. Daarbij hebben we gekozen voor coderen in ja/nee-vorm, omdat we willen weten aan welke alineanormen in de teksten van leerlingen is voldaan, en bij welke normen problemen te signaleren zijn. Norm 1 ('De schrijver gebruikt ofwel inspringen ofwel een witregel consistent om een nieuwe alinea te markeren') heeft betrekking op het niveau van de tekst als geheel; de normen 2 tot en met 11 hebben betrekking op het alineaniveau. Om norm 2 tot en met 11 te kunnen analyseren, is het noodzakelijk eerst de opbouw van de tekst te bekijken. Om die reden hebben we de aanwezigheid van de centrale boodschap van de tekst, de inleiding, het slot en de herhaling van de centrale boodschap gemarkeerd in de teksten. Deze coderingen zijn nodig om te kunnen bepalen wat alinea's uit de kern van de tekst zijn. Daarnaast hebben we de alinea's gemarkeerd die zowel inleidings- als kerninformatie en zowel informatie uit de kern als uit het slot in zich hadden. Deze alinea's zijn niet geanalyseerd op de alineanormen, omdat deze alinea's een andere functie hebben dan de alinea's die een inleiding of een slot vormen. Per categorie volgt hier een toelichting op de begrippen en concepten die gebruikt zijn in de operationalisering. Het gehele overzicht van de operationalisering is terug te vinden in bijlage 2 en in bijlage 3 is een illustratie opgenomen van de analyse van twee teksten.

3.3.1 Afbakening van de alinea

Volgens gangbare normen kan een alinea worden vormgegeven in een tekst door deze af te bakenen met een witregel of door in te springen. De keuze voor een van beide opties hoort consistent te worden toegepast in een tekst. Bij een witregel slaat de schrijver een regel over voor de nieuwe alinea en bij inspringen plaatst hij eerst een tab op een nieuwe regel. Er is sprake van inconsistentie als in een tekst witregels en tabs door elkaar gebruikt zijn of als er onnodig enters geplaatst zijn binnen een alinea. Wanneer een leerling de alinea's in zijn tekst niet afgebakend had, is deze tekst niet verder geanalyseerd. Dit betrof 41 teksten, waarvan 30 e-mails uit 2-havo. Zie voor een voorbeeld van een leerling uit 2-havo (1). Bij het analyseren van norm 1 hebben we steeds onderscheid gemaakt tussen [1a] 'De alinea bevat alinea's die consistent gemarkeerd zijn door middel van inspringen of witregelgebruik' en [1b] 'De tekst bevat alinea's'. Voor norm 2 hebben we per alinea de zinnen geteld die de alinea bevat, waarbij we een zin gedefinieerd hebben als de informatie die staat tussen hoofdletter en punt. In 150 gevallen bestond de alinea slechts uit één zin (60 e-mails uit 2-havo, 55 betogende teksten uit 2-havo, 20 e-mails uit 5-havo en 15 betogende teksten uit 5-havo). Zie voor een voorbeeld van een leerling uit 2-havo (2). Omdat deze 'alinea's' niet voldoen aan norm 2, zijn deze niet verder geanalyseerd. In tabel 4 is de operationalisering van de alineanormen in de categorie 'afbakening van de alinea' weergegeven.

- (1) beste mevrouw,
zou u voor mij een boeken tip kunnen geven. Ik hou niet zoveel van lezen maar doe het soms wel, als ik lees dan lees ik meestal op vakantie. Ik heb vorig jaar Oorlogswinter en Koen kampioen gelezen, ik vond Oorlogswinter een spannend boek en Koen kampioen een grappig boek.
met vriendelijke groet,
- (2) Ik vond de boeken zo leuk dat ik maar bleef lezen, waardoor ik de boeken al binnen een paar dagen uithad gelezen.

TABEL 4

Operationalisering van de alineanormen in de categorie 'Afbakening van de alinea'

	Code 01-1: Schrijver gebruikt inspringen of witregels consistent (= 1a) Code 01-0: Schrijver gebruikt inspringen of witregels op een inconsistente manier of er is een onnodig gebruik van enters binnen de alinea, maar de alinea is wel herkenbaar (= 1b)
1	De schrijver gebruikt ofwel consistent ofwel inspringen ofwel consistent een witregel om een nieuwe alinea te markeren. Code 01-9: Schrijver onderscheidt geen alinea's in de tekst; er is dan sprake van een blok beton of iedere zin staat op een nieuwe regel zonder witregels. → Omdat er in deze situatie geen alinea's te onderscheiden zijn, stopt de analyse van deze tekst.
2	Een alinea bestaat uit ten minste twee zinnen, tenzij er sprake is van retorische nadruk. Code 02-1: De alinea heeft twee zinnen of meer Code 02-0: De alinea bevat minder dan twee zinnen → Als de alinea maar uit één zin bestaat en er geen sprake is van retorische nadruk, dan wordt deze verder niet in de analyse meegenomen.

3.3.2 Coherentie op globaal structuurniveau

Om vast te kunnen stellen of de functie van een alinea herkenbaar is, is het noodzakelijk om te zien wat de functie is van een alinea in relatie tot de centrale boodschap van de tekst. Het concept 'functie' dat we hier gebruiken is vergelijkbaar met het concept teksthandelingen zoals besproken in Pander Maat (2002). We hebben de functies die relevant zijn voor het betreffende genre opgenomen in tabel 5; we doen daarbij geen aanname op welke plaats in de tekst de functie van de alinea terug te vinden is. In de genres die in de schrijfpodochten centraal staan, worden de tekstfuncties als volgt inhoudelijk ingevuld: bij de informerende e-mails met een verzoek verwacht de lezer een centrale boodschap die een verzoek weergeeft. Deze centrale boodschap veronderstelt dat er in de overige alinea's informatie gegeven wordt ter motivering en toelichting. Bij de betogende teksten verwacht de lezer een standpunt van de schrijver als centrale boodschap met daarbij in de verschillende alinea's van de kern de argumenten voor het standpunt met de bijbehorende onderbouwing bij de argumenten.

We beschouwden de functie van de alinea als herkenbaar als we de strekking van de alinea konden opvatten als een functie die passend was in het genre. In sommige alinea's waren twee functies herkenbaar. Deze hebben we apart gecodeerd. Norm 4 ('De alinea hangt samen met de centrale boodschap van de tekst') en 5 ('De kernzin ondersteunt de centrale boodschap van de tekst') hebben betrekking op de relatie van de alinea met de centrale boodschap van de tekst. Onder 'de centrale boodschap' verstanden we voor de e-mails een verzoek om een leesadvies, voor de ingezonden stukken de oplossing voor een probleem en voor de betogende artikelen het standpunt van de auteur. Voor norm 4 controleerden we of de alinea inhoudelijk aansloot bij de centrale boodschap van de tekst door te beoordelen of het onderwerp van de alinea daadwerkelijk een deelonderwerp was van de centrale boodschap. In de opdracht van de e-mails was de centrale boodschap bijvoorbeeld een verzoek voor een leesadvies. De bijbehorende deelonderwerpen die de lezer in de kern verwacht, bestonden dan uit een motivering van het verzoek (Wat is de reden dat de leerling deze vraag stelt?) en een toelichting op deze motivering (Wat voor leesvoorkeuren heeft de leerling? Welke boeken heeft hij eerder gelezen? En wat vond hij van deze boeken?). In de opdracht voor de leerlingen van 2-havo waren deze deelonderwerpen omschreven in de vorm van vragen; de leerlingen uit 5-havo moesten deze deelonderwerpen afleiden uit de opdrachtomschrijving. Voor norm 5 deden we hetzelfde als voor norm 4 maar dan voor de geformuleerde kernzin van de alinea. Tabel 6 bevat de operationalisering van norm 3, 4 en 5.

TABEL 5

Te verwachten functie van alinea's in informerende en betogende teksten

Tekstsoort	Informerende tekst 2- en 5-havo	Betogende tekst 2-havo	Betogende tekst 5-havo
Genre	Informerende e-mail met een verzoek	Ingezonden stuk	Opinieartikel
Inleiding	Introductie van het onderwerp	Introductie van het onderwerp	Introductie van het onderwerp
	Centrale boodschap: verzoek om leesadvies	Schets van het probleem Centrale boodschap: oplossing voor het probleem	Centrale boodschap: vraag of standpunt van de schrijver
Kern	Motivering van het verzoek	Hoofdargumenten voor de oplossing	Hoofdargumenten voor het standpunt
	Toelichting op het verzoek	Subargumenten voor de hoofdargumenten	Subargumenten voor de hoofdargumenten Tegenargument(en) Weerlegging
Slot	Formulering van de wens	(Herhaling van het) standpunt	(Herhaling van het) standpunt

TABEL 6

Operationalisering van de alineanormen in de categorie 'Coherentie op globaal structuurniveau'

3	De functie van de alinea binnen de tekst is herkenbaar.	Code 03-1: Functie van alinea is herkenbaar
		Code 03-0: Er is geen functie herkenbaar
		Code 03-2: Er zijn twee functies van de alinea herkenbaar
4	De alinea hangt samen met de centrale boodschap van de tekst.	Code 04-1: Samenhang met centrale boodschap
		Code 04-0: Geen samenhang met centrale boodschap
		Code 04-9: De centrale boodschap is onduidelijk
5	De kernzin ondersteunt de centrale boodschap van de tekst.	Code 05-1: Kernzin ondersteunt de centrale boodschap
		Code 05-0: Kernzin ondersteunt centrale boodschap niet
		Code 05-9: Er is geen kernzin in de alinea of de centrale boodschap ontbreekt in de tekst

TABEL 7

Operationalisering van de alineanormen in de categorie 'Coherentie op lokaal structuurniveau: thematische samenhang'

6	De alinea beslaat één deelonderwerp van de tekst.	Code 06-1: Eén deelonderwerp aanwezig
		Code 06-0: Geen deelonderwerp of meerdere deelonderwerpen aanwezig →Indien meerdere alinea's over hetzelfde deelonderwerp gaan, krijgt de eerste alinea de code 06-1 en de resterende alinea('s) de code 06-0.
7	De belangrijkste uitspraak over het deelonderwerp staat in de kernzin.	Code 07-1: Kernzin aanwezig
		Code 07-0: Geen kernzin of meerdere kernzinnen aanwezig Code 07-9: Als norm 6 de code 06-0 heeft, is deze norm n.v.t.
8	De overige informatie sluit aan bij de kernzin.	Code 08-1: Overige informatie sluit aan bij kernzin
		Code 08-0: Overige informatie sluit niet aan bij kernzin Code 08-9: Als norm 7 de code 07-0 of 07-9 heeft, is deze norm n.v.t.
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 [b] door deze nieuwe informatie te koppelen aan kennis over de wereld om ons heen	Code 09a-1: Introductie woordbetekenis aanwezig / er is geen introductie nodig
		Code 09a-0: Introductie woordbetekenis is noodzakelijk maar ontbreekt
		Code 09b-1: Introductie in alinea aanwezig / er is geen introductie nodig
		Code 09b-0: Introductie in alinea is noodzakelijk maar ontbreekt

3.3.3 Coherentie op lokaal structuurniveau: thematische samenhang

De operationalisering van het lokaal structuurniveau: thematische samenhang staat beschreven in tabel 7. Voor dit niveau keken we in de eerste plaats naar de thematische samenhang van een alinea. Voor de analyse van norm 6 ('De alinea beslaat één deelonderwerp van de tekst') hebben we bij elke alinea getest of het deelonderwerp in één woord of woordgroep omschreven kon worden, bijvoorbeeld 'leesvoorkeur' of 'eerder gelezen boeken'. Binnen de alinea bevat de kernzin de belangrijkste informatie over het deelonderwerp (norm 7). In een ideale situatie is die kernzin zo compleet en concreet mogelijk en bevat hij de samenvatting van het deelonderwerp van de alinea. Schrijvers gebruiken echter ook de context om informatie duidelijk te maken en expliciteren niet alles. Ze richten daarmee hun tekst zo efficiënt mogelijk in. Dit is een van de elementen van het communicatiebeginsel van Grice (1975). Wanneer de informatie uit de kernzin met hulp van de context goed te interpreteren is, hebben we bij de analyse de kernzin als volledig aanwezig gerekend. Voor de analyse van norm 8 hebben we bij elke alinea beoordeeld of de overige informatie in de alinea aansloot bij de belangrijkste informatie over het deelonderwerp die in de kernzin vermeld stond. Soms sloot de kernzin wel aan bij de centrale boodschap, maar de onderbouwing niet bij de kernzin, zoals in fragment (3). Dit is een alinea uit een e-mail van een leerling van 5-havo.

- (3) 'Mijn visie op literatuur is dat ik het belangrijk vind om te lezen omdat het je Nederlands verbeterd. We lezen literatuur omdat we dan een andere visie krijgen op het leven. Literatuur is de betekenis van letterkunde of letteren is de verzamelde schriftelijke neerslag van een land of van een periode, voor zover het geschriften betreft die hun waarde ontleen aan veronderstelde vormschoonheid of emotioneel effect. Het gaat dus om geschriften die gewaardeerd worden als kunstwerken, met name fictie, drama en poëzie.'

Om norm 9 ('Nieuwe informatie in de alinea wordt gekoppeld aan wat de lezer al weet door deze nieuwe informatie te koppelen aan kennis over woordbetekenissen en aan kennis over de wereld om ons heen') goed te kunnen beoordelen, is het belangrijk om te weten wie de bedoelde lezer van de tekst is en welke voorkennis hij heeft over de concepten en context van de tekst. Om die reden hebben we gebruikgemaakt van modellezers ofwel aangesproken lezers (Karreman & Van Enschoot, 2018, p.8). Een modellezer is de persoon die men tijdens het lezen in gedachten houdt als ultieme lezer. De modellezer is per teksttype verschillend. De informerende e-mail schrijven 2-havo en 5-havo aan de docent Nederlands met het verzoek om een boekentip voor hun leeslijst. Van een docent Nederlands mag verwacht worden dat hij weet welke boeken leerlingen in deze jaarlagen lezen en hoe leerlingen de te lezen boeken waarderen. Het ingezonden stuk dat 2-havo schrijft, is bedoeld voor de leerlingenraad van school, waarin de

leerlingen vertegenwoordigd zijn. Het taalgebruik van deze ingezonden stukken moet dus op die doelgroep afgestemd worden. Het opinieartikel dat 5-havo schrijft, is bestemd voor de lezers van de *7Days*¹⁴. Dit is een krant die één keer per week verschijnt en speciaal geschreven wordt voor 12- tot 18-jarigen. De lezers van *7Days* zijn jongeren die thuis of op school met de krant en het nieuws in aanraking komen. Schrijven voor deze doelgroep impliceert dat het taalgebruik passend is voor jongeren en dat nieuwsgereleerde begrippen uitgelegd worden.

3.3.4 Coherentie op lokaal structuurniveau: relaties tussen zinnen

Op lokaal structuurniveau onderscheiden we in de tweede plaats de relaties tussen zinnen. Norm 10 ('Binnen de alinea worden de zinnen verbonden tot een samenhangend geheel door het gebruik van verwijswaarden, verbindingswoorden en/of expliciete verbanden') gaat over de manier waarop de zinnen binnen een alinea verbonden worden tot een samenhangend geheel. We maken hierbij onderscheid tussen referentiële en relationele coherentie (voor een overzicht zie bijvoorbeeld Hustinx & Karreman, 2018; Pander Maat, 2002). Bij het beoordelen van de referentiële coherentie beperken we ons tot de afhankelijke verwijzingen. In onze analyse onderscheiden we verwijzingen naar een antecedent dat eerder in de tekst genoemd wordt (anaforische verwijzingen), verwijzingen naar een uitdrukking in de tekst die nog moet komen (cataforische verwijzingen) en verwijzingen die alleen te begrijpen zijn als de lezer voldoende kennis heeft van de wereld en de communicatiesituatie van dat moment (exofore verwijzingen). Deze drie soorten verwijzingen noemen we afhankelijke verwijzingen. De interpretatie van deze verwijzingen is alleen mogelijk als het antecedent in de tekst aanwijsbaar is, zoals in zin (4) waarin het woord *Zij* in de tweede zin terugverwijst naar *Eline* in de eerste zin.

- (4) Eline heeft haar zwemdiploma gehaald. Zij bewijst daarmee een waterratje te zijn.

Leerlingen laten met afhankelijke verwijzingen zien hoe zij zaken aan elkaar verbinden, terwijl bij de onafhankelijke verwijzingen eerder sprake is van impliciete verwijzingen die de lezer zelf moet herkennen en interpreteren op basis van taal- en wereldkennis. Voor de referentiële coherentie onderscheiden we de codes 10a-1: er is geen fout in de verwijzing; zie zin (5), 10a-2a: de leerling maakt een fout; zie zin (6) waarin het onderstreepte woord *het* een enkelvoudig persoonlijk voornaamwoord is, dat verwijst naar de meervoudige woordgroep *die boeken*. Tot slot hebben we de code 10a-2b onderscheiden: er had een verwijswaard gebruikt moeten worden; zie zin (7) waarin de verwijzing *daar* naar *die boeken* in het tweede deel van de samengestelde zin ontbreekt in de zin.

¹⁴ In april 2020 is het laatste nummer van *7Days* verschenen. 5-havo had toen de schrijfofdracht al afgerond.

- (5) Ik kan dan wel de achterkant lezen, maar daar word ik vaak niet veel wijzer van.
- (6) Daar waren 9 delen van en ik heb ze allemaal gelezen. Het leukste aan die boeken vond ik dat het over liefde gaat en daar houd ik veel van.
- (7) Die boeken las ik dan wel met plezier en leerde ik dan ook iets van.

Naast referentiële coherentie onderscheiden we relationele coherentie. Bij relationele coherentie gaat het om betekenisrelaties tussen zinnen of deelzinnen. Deze betekenisrelaties kunnen worden gemarkeerd door coherentiemarkeerders: bijvoorbeeld voegwoorden, voegwoordelijke bijwoorden en signaalzinnen zoals *en, maar, omdat, daarom of de reden hiervoor is dat*. Voor de relationele coherentie onderscheiden we de codes 10b-1: er is geen fout in de relatie; zie zin (8). De eerste zin is de kernzin die wordt uitgewerkt in de zinnen die volgen. Die zinnen en de samenstellende deelzinnen worden adequaat onderling verbonden met verbindingswoorden: *en* om een opsomming te signaleren en *als* als markering van een relatie van voorwaarde. Overigens is het niet altijd nodig om een verbindingswoord te gebruiken. Een zinnencombinatie als (9) is ook zonder verbindingswoord goed te begrijpen als een causale relatie. Dit soort gevallen werd in de analyse ook gecodeerd als 10b-1.

- (8) Ik vind dat we te veel huiswerk krijgen in de week voor de toetsweek. We moeten ook veel leren voor de vakken die we hebben in de toetsweek en daar krijgen we te weinig tijd voor. Als we al dat huiswerk moeten maken houden we maar weinig tijd over voor het leerwerk.
- (9) We gaan naar de late film. Morgen is het weekend.
- (10) Ik lees vooral boeken van Youtubers doordat zij zelf hun succes hebben gemaakt.
- (11) Ik vind literatuur bijzonder, het is boeken lezen op een andere manier dan eerst.

De vraag wanneer een verbindingswoord noodzakelijk is, is binnen de taalwetenschap een ingewikkelde kwestie. Er bestaan vooralsnog geen eenduidige richtlijnen. De wenselijkheid om een verbindingswoord te gebruiken lijkt onder andere afhankelijk te zijn van kenmerken van de doelgroep en het tekstgenre (zie bijvoorbeeld Sanders, 2001). Bij het beoordelen van de noodzakelijkheid van een verbindingswoord hebben we de algemene begrijpelijkheid van de verbinding tussen zinnen als uitgangspunt genomen. Als er een verbindingswoord was gebruikt dat leidde tot een oninterpreteerbaar geheel of een beargumenteerbaar onjuiste interpretatie, dan kenden we code 10b-2a toe ('de leerling maakt een fout'; zie zin (10) hierboven, waar het

oorzaakaanduidende *doordat* is gebruikt in een redengevende causale relatie). Als het ontbreken van een verbindingswoord leidde tot begripsproblemen, dan codeerden we 10b-2b 'er had een verbindingswoord moeten worden gebruikt', zie zin (11)). Voor deze code hebben we daarnaast het grammaticale criterium gehanteerd dat stelt dat nevenschikkende deelzinnen met een verbindingswoord aan elkaar verbonden moeten worden. Binnen het grammaticaonderwijs en het formuleervaardigheidsonderwijs in de lessen Nederlands wordt leerlingen dit criterium geleerd¹⁵.

Voor de beoordeling van norm 11 ('De alinea is opgebouwd op een van de volgende manieren: piramide, zandloper of trechter') keken we naar de plaats van de kernzin. Bij een kernzin op de eerste of tweede plaats in de alinea spreken we van piramideopbouw, bij een kernzin op de laatste plaats spreken we van trechteropbouw en bij een kernzin in het midden van de alinea waar zowel informatie voor als achter staat, spreken we van zandloperopbouw. In tabel 8 staat de operationalisering van de normen 10 en 11 samengevat.

TABEL 8

Operationalisering van de alineanormen in de categorie 'Coherentie op lokaal structuur-niveau: relaties tussen zinnen'

10	Binnen de alinea worden de zinnen verbonden tot een samenhangend geheel [a] Er is geen sprake van verkeerd gebruikte verwijswaarden [b] Er is geen sprake van verkeerd gebruikte verbindingswoorden	Code 10a-1: Er zijn geen fouten gemaakt Code 10a-2a: Er is minstens één fout gemaakt Code 10a-2b: Ten onrechte is geen verwijswaard gebruikt. Code 10a-3: Er zijn geen verwijswaarden gebruikt Code 10b-1: Er zijn geen fouten gemaakt Code 10b-2a: Er is minstens één fout gemaakt Code 10b-2b: Ten onrechte is geen verbindingswoord gebruikt. Code 10b-3: Er zijn geen verbindingswoorden gebruikt
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 [b] als zandloper: de plaats van de kernzin is in het midden van de alinea [c] als trechter: de plaats van de kernzin is aan het einde van de alinea	Code 11-piramide: piramideopbouw Code 11-zandloper: zandloperopbouw Code 11-trechter: trechteropbouw Code 11-9: Als norm 7 de code 07-0 of 07-9 heeft, is deze norm n.v.t. → Het begin van de alinea is de eerste of tweede zin. Alleen wanneer de alinea begint met een transitionele zin, een zin die een onderwerp aankondigt, komt de kernzin als tweede. We spreken dan van een piramideopbouw van een alinea.

15 Zie bijvoorbeeld deze opmerkingen uit *Nieuw Nederlands H45 en V456* (6^e editie) 'Twee hoofdzinnen voeg je samen door en, of, maar, want. Als je geen verbindingswoord gebruikt, kun je twee hoofdzinnen scheiden door een punt te zetten. Als de tweede zin een toelichting vormt bij de eerste is ook een dubbele punt mogelijk'.

3.4 Analyseprocedure en beoordelaarsovereenstemming

Het hierboven beschreven analysemodel is tijdens de ontwikkeling ervan verkennend getest op bruikbaarheid en op de betrouwbaarheid bij toepassing ervan. Tijdens verkennende analyses door de docent-onderzoeker en een onderzoeksassistent zijn vragen en twijfels besproken en voorgelegd aan een supervisor. Na analyse van 200 teksten is de beoordelaarsovereenstemming verkend. Dit leidde tot het bijschaven van enkele definities, zoals de interpretatie van de lokale samenhang tussen zinnen en de gevolgen hiervan voor norm 7. Vervolgens zijn alle teksten ($N = 373$) geanalyseerd door in alle teksten elke alinea die deel uitmaakt van de kern van de tekst te toetsen aan de elf ontwikkelde alineanormen. De 373 teksten werden onafhankelijk beoordeeld door de eerste auteur en de onderzoeksassistent. De overeenstemming bij het coderen is overwegend redelijk tot goed te noemen. Zie voor het overzicht hiervan tabel 9. Het percentage overeenstemmende oordelen is steeds minstens 80%. De beoordelaarsovereenstemming, uitgedrukt in Cohens kappa, varieert, op één norm na, tussen .63 en .98. Norm 1b vormt de uitzondering. Bij het bepalen of de tekst al dan niet alinea's bevat is het percentage overeenstemming hoog, maar de kappa vrijwel nul. Dit laatste wordt veroorzaakt doordat beide beoordelaars zeer scheve verdelingen aanbrengen en het roerend eens zijn over de vele teksten die wel alinea's bevatten. Maar wanneer teksten niet aan de norm voldoen, wordt dit vaak door maar een van beide beoordelaars opgemerkt. Kennelijk roept de norm twijfel op bij toepassing op teksten die geen duidelijk herkenbare alineamarkeringen bevatten.

TABEL 9

Overeenstemmingsscores van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bij het analyseren van de nulmeting van de alinea's

Norm	1a	1b	2	3	4	5	6	7	8	9a	9b	10a	10b	11
% overeenstemming	93.6	89.9	99.1	84.1	89.9	84.8	87.8	84.5	84.1	98.5	96.6	82.2	85.9	83.8
Cohens kappa	.79	.01	.98	.68	.80	.65	.76	.67	.66	.97	.93	.64	.72	.63

3.5 Statistische analyse

De beschikbare gegevens hebben een genest of hiërarchisch karakter: ze betreffen 1034 alinea's die deel uitmaken van 179 e-mails en 194 betogende teksten van in totaal 216 leerlingen uit 5 controleklassen (2 uit 2-havo en 3 uit 5-havo) en 6 interventieklassen (2 uit 2-havo en 4 uit 5-havo). Binnen ieder 'nest' of level – een leerling¹⁶ of een

¹⁶ We hebben geen apart level voor tekst onderscheiden. In plaats daarvan hebben we genre als predictor opgenomen. Ook langs deze weg kan de afhankelijkheid van alinea's binnen teksten gemodelleerd worden. Tekst is zo weliswaar geen level, maar tekst is via de predictor genre wel in de analyse vertegenwoordigd.

klas – kunnen zich in de data afhankelijkheden voordoen. Binnen een en dezelfde leerling vormen de alinea's wellicht geen onafhankelijke waarnemingen en hetzelfde geldt voor de leerlingen die binnen eenzelfde klas zijn genest. Bij het bepalen van de mate waarin de alinea's in de e-mails en betogen uit 2-havo en 5-havo aan de gestelde normen voldoen, moet daarom eerst per level nagegaan worden of deze afhankelijkheid optreedt, dus of er sprake is van significante intra-classcorrelaties. Op levels die een significante intra-klasrelatie vertonen, leidt een analyse die unilevel wordt verricht namelijk tot spurieuze resultaten. Proporties en significanties worden dan fout berekend. Om deze reden hebben we gebruikgemaakt van multilevel analyse in MLwiN (Rasbash et al., 2000). Bij de analyses zijn drie niveaus onderscheiden: alinea ($N = 1034$), leerling ($N = 216$), klas ($N = 11$).

Bij de statistische analyse is er een bijkomend probleem. De afhankelijke variabelen zijn dichotoom (een alinea voldoet niet (0) of wel (1) aan een norm) en volgen daardoor niet de normaalverdeling. Dit probleem is zoals gebruikelijk opgelost door bij de analyses gebruik te maken van de logit transformatie¹⁷.

Om rekening te kunnen houden met de mogelijke effecten van het genre van de teksten, de conditie waaraan de klassen zijn toegewezen en het leerjaar waarin de leerlingen zitten, zijn deze variabelen als predictoren meegenomen in een regressie-analyse. Genre is hierbij een predictor op alinea-niveau; conditie en leerjaar zijn predictoren op klasniveau. Aan de aannames voor (multilevel) logistische regressie-analyse wordt voldaan. Analyse laat zien dat alle cellen in een kruistabel van genre, leerjaar en conditie meer dan 5 (verwachte) waarnemingen bevatten.

De dichotome gegevens over de normconformiteit vormen een voor een de afhankelijke variabelen:

- 1a de tekst bevat alinea's die consistent worden gemarkeerd
- 1b de tekst¹⁸ bevat alinea's
- 2 de alinea bestaat uit twee of meer zinnen
- 3 de alinea heeft een herkenbare functie
- 4 de alinea heeft samenhang met centrale boodschap
- 5 de kernzin in de alinea ondersteunt de centrale boodschap
- 6 in de alinea is één deelonderwerp aanwezig
- 7 in de alinea is een kernzin aanwezig
- 8 overige informatie in de alinea sluit aan bij de kernzin
- 9a nieuwe informatie in de alinea wordt gekoppeld aan kennis van woordbetekenissen
- 9b nieuwe informatie in de alinea wordt gekoppeld aan kennis van de wereld

¹⁷ Hierbij wordt in plaats van de proportie 'p' de natuurlijke logaritme van $p/(1-p)$ gemodelleerd.

¹⁸ Bij norm 1a en norm 1b is niet alinea maar tekst het laagste level.

- 10a de alinea bevat geen fouten met verwijswaarden
- 10b de alinea bevat geen fouten met verbindingswoorden
- 11 de alinea heeft een piramideopbouw

Bij de analyses voor norm 2 tot en met 11 schatten we in MLwiN eerst de variantie op het laagste level, dat van de alinea's (model 0), om daarna achtereenvolgens te bepalen of er sprake is van significante variantie op het leerlinglevel (model 1) en het klaslevel (model 2). Vervolgens worden aan het resulterende model, dat met het laagste level en met de significante bovenliggende levels, de volgende predictoren met hun interacties toegevoegd: op tekst- en alineaniveau het genre (0 = e-mail, 1 = betoog) en op klasniveau (wanneer dit significant is) de conditie (0 = controle, 1 = interventie) en leerjaar (0 = 2-havo, 1 = 5-havo). Alleen de significante hoofdeffecten en de significante interactie-effecten (met hun onderliggende effecten) worden in het uiteindelijke model (model 3) behouden. Voor norm 1a en 1b heeft model 0 betrekking op het tekstlevel; in model 1 en 2 worden ook voor deze normen respectievelijk het leerlinglevel en het klaslevel toegevoegd.

Bij de analyses bleek uit de chi-kwadraat toets voor de verbetering van de modelfit (Hox et al., 2018) dat er voor norm 1a en 1b geen sprake was van significante variantie op de levels boven dat van de tekst, voor deze normen het laagste level (zie noot 18). De leerlingvariantie en de klasvariantie (met tussen haakjes de bijbehorende standaardfouten) zijn voor norm 1a respectievelijk .113 (.263) en .159 (.131) en voor norm 1b respectievelijk .213 (.659) en .573 (.401). Voor deze twee normen zijn de gegevens vervolgens unilevel in SPSS (Versie 26) geanalyseerd. Deze analyses vertrekken vanuit een nulmodel waarin alleen de intercept geschat wordt en geen predictoren zijn opgenomen. In model 1 worden genre, conditie en leerjaar aan de vergelijking toegevoegd, in model 2 hun eerste-orde interacties en in model 3 de tweede-orde interactie.

4 Resultaten

De unilevel logistische regressieanalyses in SPSS laten voor norm 1a en norm 1b zien dat model 1 beter bij de data past dan model 0 ($\chi^2 = 20.186$; $df = 3$; $p < .001$ respectievelijk $\chi^2 = 52.438$; $df = 3$; $p < .001$). Model 2 en model 3 geven voor norm 1b geen verbetering van de fit ten opzichte van respectievelijk model 1 ($\chi^2 = 3.274$; $df = 3$; $p = .351$) en 2 ($\chi^2 = .302$; $df = 1$; $p = .960$). Voor norm 1a geeft model 2 een verbetering van de fit ten opzichte van model 1 ($\chi^2 = 18.593$; $df = 3$; $p < .001$). Model 3 past voor norm 1a echter niet beter dan model 2 ($\chi^2 = 1.774$; $df = 3$; $p = .183$). In tabel 10 zijn de resultaten van de analyses samengevat. Uit de tabel blijkt dat er voor norm 1 voor beide variabelen sprake is van

significante effecten¹⁹ van genre en leerjaar. Het effect van conditie is voor geen van beide variabelen significant. Bij het consistent markeren van alinea's doet zich tussen genre en leerjaar een significante interactie voor. Uit tabel 10 kan verder worden opgemaakt welk deel van de variantie in de afhankelijke variabelen kan worden voorspeld. De bespreking van deze uitkomsten is ingebed in die van de resultaten die we tonen in tabel 12.

TABEL 10

Statistisch significante regressiecoëfficiënten voor intercept (I) en (interacties van) genre (G), conditie (C) en leerjaar (L) (met tussen haakjes de *standard error*) en verklaarde variantie (Nagelkerke R²) bij unilevel logistische regressieanalyse in SPSS

Nr.	Omschrijving van de norm	I	G	C	L	G*C	G*L	C*L	G*C*L	R ²
1a	De tekst bevat alinea's die consistent gemarkeerd zijn	-.463 (.219)	1.561 (.315)		1.606 (.328)		-1.909 (.459)			.126
1b	De tekst bevat alinea's		.726 (.224)	2.417 (.498)		1.713 (.423)				.262

In tabel 11 zijn de resultaten van de multilevel logistische regressieanalyses van de normen 2 tot en met 11 samengevat. Uit de tabel kan worden opgemaakt dat er voor alle normen sprake is van significante variantie op het leerling- en het klasniveau. Voor vier alinea-kenmerken bevindt meer dan 40% van de variantie zich blijkens de resultaten voor model 1 op leerlingniveau: 2, 4, 9a en 9b. Voor deze normen geldt dat ongeveer 40% van de variantie zich tussen leerlingen voordoet en dat dus ongeveer 60% van de variantie binnen leerlingen zit. Voor deze normen doen zich in de alinea's van leerlingen regelmatigigheden voor die erop lijken te wijzen dat er sprake is van vaardigheden die leerlingen meer of minder beheersen. Voor de overige kenmerken geldt dit in mindere (3 en 10b) tot veel mindere mate. Hier is de variantie tussen leerlingen veel kleiner en de variantie binnen leerlingen groter.

Voor bijna alle alinea-kenmerken geldt blijkens de resultaten voor model 2 dat de variantie op leerlingniveau en klasniveau ongeveer gelijk is. De verschillen tussen leerlingen kunnen voor ongeveer de helft worden toegeschreven aan het feit dat ze in verschillende klassen zitten.

¹⁹ De regressiecoëfficiënten geven de richting en omvang van het effect van de predictoren aan. De intercept geeft een schatting van de proportie waarmee het betreffende alinea-kenmerk voorkomt in alinea's waarvoor de waarde van alle predictoren nul is. Positieve coëfficiënten voor (interacties van) predictoren geven aan dat het betreffende alinea-kenmerk vaker voorkomt in alinea's waarvoor de waarde van de predictoren een is. Voor negatieve coëfficiënten geldt het omgekeerde. In voetnoot 21 wordt toegelicht hoe aan de hand van de regressiecoëfficiënten kan worden geschat in welke proportie van de alinea's de geanalyseerde kenmerken voorkomen.



Blijkens de resultaten voor model 3 is er in alle gevallen sprake van een significant effect van genre op de tekstkenmerken (norm 1) en de alineakenmerken (norm 2 tot en met 11). Het doet er dus toe binnen welk genre een alinea geschreven wordt.

Uit de resultaten voor model 3 blijkt verder dat er geen sprake is van significante effecten voor conditie. Bij de start van de interventiestudie zijn er voor de e-mail geen verschillen tussen de leerlingen uit de interventieclassen en de controleclassen. Halverwege de interventie zijn zulke verschillen er ook niet voor de betogende tekst.

TABEL 11

Proportie variantie op leerlingniveau (PCL) en op klasniveau (PCK), statistisch significante regressiecoëfficiënten voor intercept (I) en (interacties van) genre (G), conditie (C) en leerjaar (L) (met tussen haakjes de *standard error*) en verklaarde variantie (R²) bij multilevel logistische regressieanalyse in MLWIN²⁰

Omschrijving van de norm	Model 1			Model 2			Model 3						R ²
	PCL	PCL	PCK	I	G	C	L	G*C	G*L	C*L	G*C*L		
Een alinea bestaat uit ten minste twee zinnen	.489	.237	.256	-.141 (.292)	1.596 (.225)		2.621 (.404)						.291
De functie van de alinea binnen de tekst is herkenbaar	.343	.175	.159	-.707 (.295)	1.137 (.334)	.075 ^{ns} (.407)	2.345 (.426)	.319 ^{ns} (.462)	-.412 ^{ns} (.526)	.731 ^{ns} (.606)	-.1971 (.712)		.211
De alinea hangt samen met de centrale boodschap van de tekst	.438	.254	.196	-.138 (.262)	.335 (.177)		2.033 (.332)						.170
De kernzin ondersteunt de centrale boodschap van de tekst	.242	.119	.123	-.990 (.238)	.445 (.144)		1.327 (.281)						.105
De alinea bestaat één deelonderwerp van de tekst	.224	.116	.102	-.659 (.201)	.986 (.151)		1.349 (.236)						.132
De belangrijkste uitspraak over het deelonderwerp staat in de kernzin	.199	.092	.106	-.946 (.220)	.863 (.144)		1.267 (.256)						.106
De overige informatie sluit aan bij de kernzin	.177	.087	.088	-.881 (.212)	.671 (.140)		1.100 (.246)						.312
Nieuwe informatie wordt gekoppeld aan wat de lezer al weet door deze te koppelen aan kennis over woordbetekenissen	.467	.235	.232	-.135 (.276)	1.541 (.218)		2.478 (.376)						.280
Nieuwe informatie wordt gekoppeld aan wat de lezer al weet door deze te koppelen aan kennis over de wereld	.426	.246	.184	-.509 (.264)	1.952 (.262)		3.167 (.404)		-.1965 (.419)				.207
Er is geen sprake van verkeerd gebruikte verwijswaarden	.185	.108	.077	-.778 (.277)	.815 (.320)	.018 ^{ns} (.382)	1.669 (.367)	.958 (.450)	-.626 ^{ns} (.435)	.409 ^{ns} (.504)	-.1463 (.600)		.118
Er is geen sprake van verkeerd gebruikte verbindingswoorden	.298	.211	.084	-.856 (.219)	1.438 (.236)		2.269 (.295)		-.1586 (.321)				.125
De alinea is opgebouwd als piramide	.149	.056	.087	-.1095 (.192)	.596 (.138)		1.129 (.214)						.096

²⁰ Bij de normen 3 en 10a ontstaan in model 3 bij verschillende predictoren en interactietermen niet significante regressiecoëfficiënten (aangegeven met 'ns') die wel in het model behouden blijven, omdat de bovenliggende interactietermen wel significant zijn.

TABEL 12

Onder model 3 verwachte proporties van tekst- en alineakenmerken per genre (E = e-mail, B = betoog), conditie (C = controlegroep, I = interventiegroep) en leerjaar

Categorie en omschrijving van de norm	2-havo			5-havo				
	E-C	B-C	E-I	B-I	E-C	B-C	E-I	B-I
Afbakening van de alinea								
De tekst bevat alinea's die consistent gemarkeerd zijn door middel van inspringen of witregelgebruik	.386	.750	.386	.750	.758	.689	.758	.689
De tekst bevat alinea's	.674	.959	.674	.959	.920	.992	.920	.992
Een alinea bestaat uit ten minste twee zinnen	.465	.811	.465	.811	.923	.983	.923	.983
Globale coherentie								
De functie van de alinea binnen de tekst is herkenbaar	.330	.606	.347	.695	.837	.914	.920	.820
De alinea hangt samen met de centrale boodschap van de tekst	.466	.549	.466	.549	.869	.903	.869	.903
De kernzin ondersteunt de centrale boodschap van de tekst	.271	.367	.271	.367	.584	.686	.584	.686
Lokale coherentie: thematische samenhang								
De alinea bestaat één deelonderwerp van de tekst	.341	.581	.341	.581	.666	.842	.666	.842
De belangrijkste uitspraak over het deelonderwerp staat in de kernzin	.280	.479	.280	.479	.580	.766	.580	.766
De overige informatie sluit aan bij de kernzin	.293	.448	.293	.448	.555	.709	.555	.709
Nieuwe informatie in de alinea wordt gekoppeld aan wat de lezer al weet door deze nieuwe informatie te koppelen aan kennis over woordbetekenissen	.466	.803	.466	.803	.912	.980	.912	.980
Nieuwe informatie in de alinea wordt gekoppeld aan wat de lezer al weet door deze nieuwe informatie te koppelen aan kennis over de wereld om ons heen	.375	.809	.375	.809	.935	.990	.935	.990
Lokale coherentie: relaties tussen zinnen								
Er is geen sprake van verkeerd gebruikte verwijswaarden	.315	.509	.318	.514	.709	.846	.713	.565
Er is geen sprake van verkeerd gebruikte verbindingswoorden	.298	.642	.298	.642	.804	.945	.804	.780
De alinea is opgebouwd als piramide: de plaats van de kernzin is aan het begin van de alinea	.251	.378	.251	.378	.509	.653	.509	.653

Leerjaar heeft blijkens de resultaten voor model 3 steeds een significant effect op de alineakenmerken. Voor alle alineanormen geldt dat deze in de alinea's van de leerlingen uit 5-havo vaker goed toegepast worden dan in de alinea's van de leerlingen uit 2-havo. Uit tabel 11 kan verder worden opgemaakt van welke interacties tussen genre, conditie en leerjaar sprake is en ook welk deel van de variantie in de afhankelijke variabelen kan worden voorspeld. De bespreking van deze uitkomsten is ingebed in die van de resultaten die we tonen in tabel 12.

Op basis van de in tabel 10 en 11 weergegeven regressiecoëfficiënten kan *geschat* worden in welke mate de teksten en de alinea's van de leerlingen voldoen aan het normenkader. In deze schattingen is voor norm 2 tot en met 11 het multiniveau karakter van de data verdisconteerd.²¹ In tabel 12 staan de vanuit het regressiemodel geschatte proporties voor elke alineanorm per leerjaar, conditie en genre. Deze proporties geven aan hoe vaak de alinea's in de betreffende groep aan de gestelde norm voldoen. Voor de leesbaarheid vermelden we in onderstaande bespreking de afgeronde percentages.

In de categorie 'afbakening van de alinea' zien we dat leerlingen van 2-havo in 67% van de alinea's in de e-mails afbakening van de alinea laten zien. De markering van deze alinea's is echter in 39% van de alinea's consistent. De leerlingen van 2-havo gebruiken in de e-mails in net iets minder dan de helft van de alinea's twee of meer zinnen (47%) (zie voor een voorbeeld de tweede alinea van de kern in figuur 2). In de betogende teksten scoren de leerlingen van 2-havo op norm 1 en 2 veel beter (norm 1: afbakening van de alinea = 96% en consistent afgebakende alinea's = 75% en norm 2: 81%). De leerlingen van 5-havo scoren in beide genres beter dan de leerlingen van 2-havo. In de e-mails herkennen we 92% van de alinea's, waarbij 76% consistent gemarkeerd is. Leerlingen van 5-havo hebben zich ontwikkeld in het schrijven van alinea's met meerdere zinnen ten opzichte van 2-havo; in de e-mail scoort 92% van de alinea's op deze norm en in het betoog zelfs 98% van de alinea's.

Voor de teksten van leerlingen in 2-havo geldt dat 'globale coherentie' in de e-mail in minder dan de helft van de teksten voorkomt (norm 3: 33%-35%, norm 4: 47% en norm 5: 27%). In de betogende tekst zien we de scores iets hoger liggen: voor norm 3 61%-70%, voor norm 4 55% en voor norm 5: 37%. Ten opzichte van de teksten van leerlingen in 2-havo liggen de scores van 5-havo voor deze categorie hoger, hoewel

21 De schattingen zijn berekend met de formule $erv/(1+erv)$, waarbij 'e' het grondgetal is van de natuurlijke logaritme en 'rv' de regressievergelijking. Voor norm 10a-1 bij voorbeeld luidt de volledige formule aldus: $e^{-0.778 + (0.815*Genre) + (0.018*Conditie) + (1.669*Leerjaar) + (0.958*GenreConditie) + (-0.626*GenreLeerjaar) + (0.409*ConditieLeerjaar) + (-1.463*GenreConditieLeerjaar)} / (1 + e^{-0.778 + (0.815*Genre) + (0.018*Conditie) + (1.669*Leerjaar) + (0.958*GenreConditie) + (-0.626*GenreLeerjaar) + (0.409*ConditieLeerjaar) + (-1.463*GenreConditieLeerjaar)})$.

norm 5 ('De kernzin ondersteunt de centrale boodschap') aanzienlijk lager scoort met 58% in de e-mail en 69% in de betogende tekst dan norm 3 en 4. Ook in de teksten van 5-havo zien we dat de scores voor de betogende tekst iets hoger liggen dan de scores voor de e-mail. Uitzondering hierop is de betogende tekst van de interventie-classes (82% tegenover 92% in de e-mails).

In de categorie 'lokale coherentie: thematische samenhang' komen in de betogende teksten van 2-havo vaker kernzinnen voor (norm 7) dan in de e-mails (48% tegenover 28%) en vinden we een aansluitende onderbouwing (norm 8) in 29% van de alinea's in de e-mails en 45% van de alinea's in de betogende teksten. Norm 6 scoort voor 2-havo in de e-mail 34% (zie voor een voorbeeld de eerste alinea van de kern in figuur 2) en in de betogende tekst 58%. De thematische samenhang scoort in 5-havo voor norm 6, 7 en 8 tussen de 56% en 67% in de e-mail (zie voor een voorbeeld de eerste en derde alinea van de kern in figuur 3) en tussen de 71% en 84% in de betogende tekst. Norm 9 scoort laag in de e-mail van de leerlingen uit 2-havo (9a: 47% en 9b: 38%) en in het betoog (9a: 80% en 9b: 81%) en in 5-havo in beide genres veel hoger (van 91% tot 99%).

De vierde categorie 'lokale coherentie: relaties tussen zinnen' scoort in alle situaties gemiddeld het laagst. In 2-havo scoort norm 11 het laagst in de e-mail (25%). In de betogende tekst van 2-havo scoren de drie normen uit deze categorie hoger dan in de e-mail (10a: 51%, 10b: 64% en 11: 38%). Opvallend is dat in de teksten uit het genre betogende tekst van de interventiegroepen van 5-havo deze drie normen lager scoren dan in de controlegroepen én lager dan in de teksten met het genre e-mail. Het effect van genre en leerjaar zette niet door voor het betoog in de interventiegroep in 5-havo. In deze groep treedt interactie op met de factor 'conditie'. De gehanteerde analyse geeft geen aanknopingspunten om de interactie te interpreteren; waarom de interactie alleen bij deze norm optreedt en niet bij de andere is niet duidelijk.

Beste mevrouw,

Heeft u een boekentip voor mij?

Zelf lees ik niet veel want ik hou niet echt van lezen. Maar als ik lees, lees ik meestal s'avonds of in tijdschriften. Vorig jaar heb ik de volgende boeken gelezen:

- Dagboek van een muts
- De waanzinnige boomhut
- Het leven van een loser
- Achtste groepers huilen niet

Ik vond die boeken zo goed omdat ze bij mij passen, want ik hou van grappig, een beetje spannend en leuke boeken.

Ik hoop dat u een boekentip voor mij heeft.

Met vriendelijke groet,
@

FIGUUR 2

Voorbeeld van een eerste versie van een e-mail – opdracht 1 van een leerling uit 2-havo

Beste mevrouw,

Voor Nederlands moeten wij elk jaar een aantal boeken lezen, dus nu in havo 5 ook. Na aanleiding van mijn gelezen boeken afgelopen jaar, ben ik nu op zoek naar iets nieuws. Daarom wilde ik u vragen of u nog een leuke boekentip voor mij heeft, zodat ik ook dit jaar weer met plezier op een passend niveau kan lezen.

Literatuur komt bij Nederlands veel voor. Wij leren hier dan ook over tijdens de lessen en tijdens het lezen van literaire boeken. Literatuur spreekt mij zelf niet heel erg aan, omdat ik het ook niet altijd even goed begrijp. Als ik een boek lees gaat het mij vooral om het verhaal zelf en let ik niet zo goed op hoe het geschreven is en bij een literair boek gaat het inhoudelijk veel over diepgang. Wel vind ik het goed dat er tijdens de lessen aandacht wordt besteed aan literatuur, omdat je er wel veel van leert en het zet je aan het denken. Ik ben hierdoor ook op een andere manier gaan lezen. Aan het begin van mijn lijst las ik heel weinig en dan ook op laag niveau, nu merk ik dat ik het steeds beter ga begrijpen en lukt het mij ook om boeken te lezen op een hoger niveau.

De boeken die ik afgelopen jaar heb gelezen zijn: Muidhond, Peren bomen bloeien wit, Maar buiten is het feest en IV. Het ene boek vond ik leuker en interessanter dan het andere boek. Neem bijvoorbeeld IV, dit boek vond ik erg spannend en dat trekt mij aan. Ik wil dan het liefst gelijk alles weten. Ook Peren- bomen bloeien wit en Maar buiten is het feest hebben een goede indruk op mij achter gelaten, omdat het twee verhalen zijn met een heftig verhaal. Dat raakte mij heel erg. Muidhond vond ik iets minder leuk, omdat ik het verhaal niet altijd even goed begreep en daarom kon ik het ook niet altijd volgen.

Mijn interesses liggen vooral bij spannende/actie boeken en bij boeken met een heftig verhaal die mij raken. Dit jaar zou ik graag boeken willen lezen van niveau 3 of 4, omdat ik merk dat ik daarin groei.

Ik hoop dat u genoeg informatie heeft om een goede boekentip voor mij te vinden!

Met vriendelijke groet,
@

FIGUUR 3

Voorbeeld van een eerste versie van een e-mail van een leerling uit 5-havo

5 Conclusie en discussie

In welke mate voldoen de alinea's in de e-mails en betogende teksten van leerlingen uit 2-havo en 5-havo aan de gereconstrueerde alineanormen uit de taaladviesboeken? Om een antwoord te kunnen geven op deze vraag, moeten we een aanname doen over de kwestie wanneer leerlingen een vaardigheid beheersen. Hiervoor een duidelijke grens stellen ligt ingewikkeld, want wanneer beheersen leerlingen iets goed genoeg?

We volgen hier de traditie van Bloom (1968) die beredeneerde dat leerlingen een vaardigheid beheersen op het moment dat 90% van een groep de norm behaalt. We zien in tabel 10 dat leerlingen uit 2-havo alleen norm 1b ('De tekst bevat alinea's'): 96% beheersen, en dat alleen in de betogende teksten. Voor alle andere normen gelden percentages lager dan 90%. In de e-mails van 2-havo bereikt geen van de normen een score van 90%. Voor 2-havo is het dus van belang dat de leerlingen de alinea's consistent leren markeren en dat zij kennis verwerven over globale en lokale coherentie per genre. De leerlingen in 5-havo voldoen voor verschillende normen in beide genres aan de grens van 90%; zie hiervoor tabel 12. Wel geldt dat vooral de lokale coherentie en norm 5 van de globale coherentie ('De kernzin ondersteunt de centrale boodschap van de tekst') achterblijven. Voor beide jaarlagen is dus verbetering mogelijk op nogal cruciale punten.

Uit de resultaten valt ook te concluderen dat er voor beide leerjaren een genre-effect zichtbaar is: in de data zien we een kwaliteitsverschil tussen de alineanormen voor de genres e-mail met een verzoek en betogende tekst. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de interactie met de lengte van de tekst of de hoeveelheid inhoud die een leerling gegenereerd heeft voor zijn tekst. Mogelijk is er samenhang met andere tekstkenmerken.

Naast een genre-effect zien we ook een leerjaareffect; voor alle alineanormen zien we dat 5-havo in beide genres beter scoort dan 2-havo. Er is dus een ontwikkeling in de kwaliteit van de alinea's vast te stellen. Ondanks het ontbreken van een expliciete alineadidactiek is er dus wel degelijk ontwikkeling in de schrijfvaardigheid op het niveau van de alinea's. Mogelijk zien we hier invloed van het onderwijs in tekstbegrip en van het feit dat leerlingen in 5-havo meer alinea's gelezen en geschreven hebben. Is het dan nog wel nodig om een alineadidactiek te ontwerpen? Deze vraag beantwoorden we bevestigend, want we zien naast een ontwikkeling van de normen ook dat niet alle normen in even sterke mate beheerst worden in 5-havo.

Binnen een complexe vaardigheid als het schrijven van een alinea hangen verschillende alineanormen met elkaar samen. Zo interacteren bijvoorbeeld de alineanormen 5,

7 en 8. In die normen is een rol weggelegd voor de kernzin van een alinea. Het is interessant om te zien dat er voor deze normen sprake is van vergelijkbare scores in e-mail en betogende tekst. Dit roept de vraag op hoe de vier categorieën in het normenkader corresponderen met de samenhang tussen de kenmerken van de alinea's die leerlingen schrijven. Voor een antwoord op deze vraag zijn nadere analyses naar de structuur van de empirische gegevens nodig.

Bij deze studie zijn enkele algemene voorbehouden op hun plaats. Ten eerste is het analyseren van de alinea's soms lastig gebleken. Hoewel de betrouwbaarheid van Cohens Kappa voor de meeste alineanormen ruim voldoende tot goed te noemen was, viel de waarde voor norm 1b behoorlijk uit de toon, terwijl het overeenstemmingspercentage wel hoog was.

Ten tweede verschilt de variantie op leerlingniveau per alineanorm: wat bij leerlingen de ene keer goed gaat, kan in een andere alinea verkeerd gaan en wel op zo'n wijze dat er geen patroon te ontdekken valt op basis waarvan gezegd kan worden dat leerlingen vaardigheden aan het verwerven zijn waarin zij van elkaar verschillen. Dit roept de vraag op hoeveel alinea's je nodig hebt om te kunnen vaststellen of leerlingen bepaalde normen beheersen en hoe het komt dat leerlingen normen soms wel en soms niet volgen. Het valt niet uit te sluiten dat nog andere zaken een rol spelen. Gezien de stand van het onderzoek over dit onderwerp weten we dat niet. We hebben ons in deze meting geconcentreerd op een analyse van leerlingteksten gebaseerd op het alineanormenkader (zie tabel 1) dat we gereconstrueerd hebben uit de taaladviesboeken (zie hoofdstuk 2).

Ten derde merken we op dat er aan de data en het design ook beperkingen kleven. De betogende teksten zijn geen zuivere voormetingen, omdat er voor de leerlingen in de interventieconditie een effect mogelijk was van het onderwijs met de toolbox op de e-mails op dit genre. De data zijn immers ontleend aan een interventiestudie. Wanneer alle data voor die studie worden geanalyseerd – de onderhavige voormetingen en de nametingen – verdient dit resultaat bijzondere aandacht. Verder geldt dat de data afkomstig zijn van één middelbare school. Gelukkig heeft onze gelegenheidssteekproef wel zeggingskracht: we kunnen deze school als een heel gemiddelde school beschouwen²².

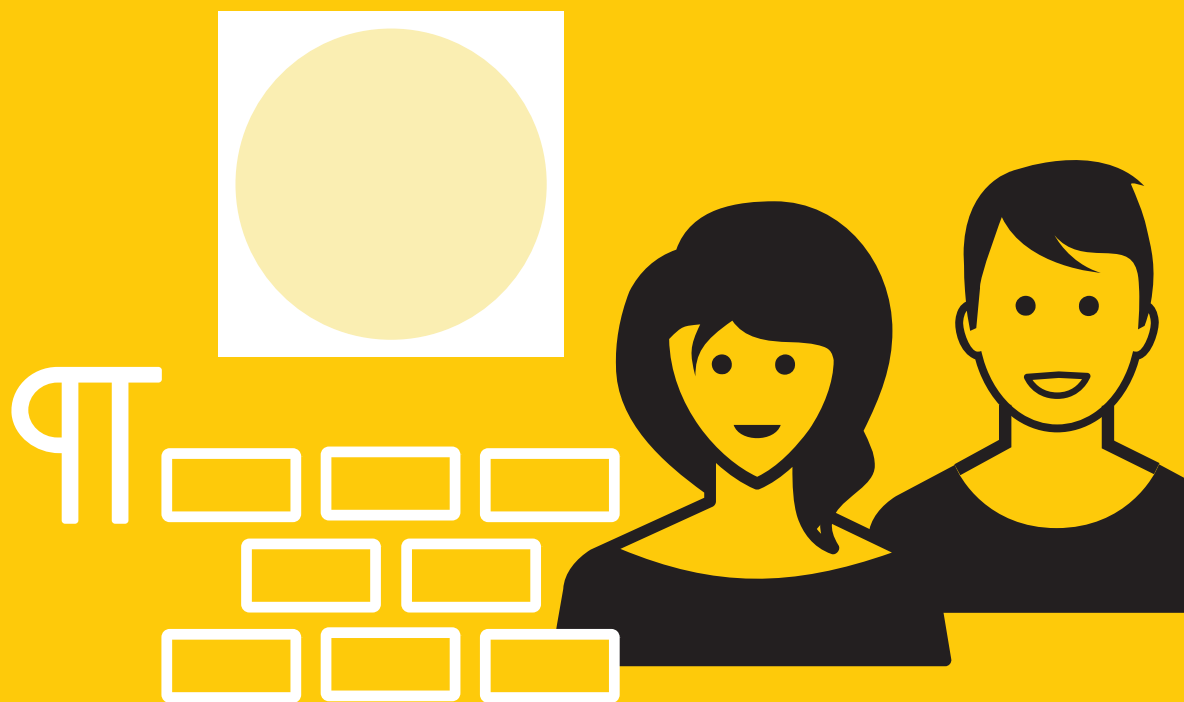
In dit hoofdstuk hebben we laten zien hoe de alinea's van leerlingen in 2-havo en 5-havo in twee genres eruit zien. Deze tekstanalyse is gebaseerd op het normenkader voor alinea's (zie tabel 1) dat we in hoofdstuk 2 hebben gepresenteerd en verantwoord.

²² Zie voor de argumenten hiervoor paragraaf 3.2 in hoofdstuk 2.

Samen zullen dit kader en deze alinea-analyse de voorbereiding vormen voor de ontwikkeling van een didactiek voor het schrijven van alinea's in de nabije toekomst.

Naast de interpretatie van de resultaten van dit tekstanalytisch onderzoek kunnen we de resultaten ook interpreteren in het licht van de normen die vermeld zijn in het referentiekader dat het gewenste niveau van leerlingen in het voortgezet onderwijs definieert. Het referentiekader taal geeft een omschrijving van het beoogd curriculum voor het vak Nederlands, met als doel eenduidig vast te leggen wat leerlingen moeten kennen en kunnen op het gebied van taal (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008). De niveaubeschrijvingen van de alinea voor 2-havo (2F) en 5-havo (3F) zijn echter niet compleet. In beide niveaubeschrijvingen ontbreekt informatie over de afbakening van de alinea (norm 1 en 2) en over de thematische samenhang (norm 6, 7, 8 en 9), terwijl deze categorieën beide zeer relevant zijn voor de alinea. Bovendien is het referentiekader op het niveau van alineavaardigheden onvoldoende specifiek uitgewerkt: de lezer moet zelf invulling geven aan de begrippen die genoemd worden. Wat betreft de globale coherentie wordt bijvoorbeeld in de beschrijving voor 2F alleen opgemerkt dat fouten in de structuur van de tekst nog voorkomen, maar het is onduidelijk op welk onderdeel van de structuur bedoeld wordt. Ook in de niveaubeschrijving 3F wordt de globale coherentie niet geëxpliciteerd, terwijl er met de omschrijving 'Relaties als oorzaak en gevolg, voor- en nadelen, overeenkomst en vergelijking, zijn duidelijk aangegeven' (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008, p.43) wel geprobeerd wordt heel concreet te zijn.

In de niveaubeschrijvingen staan geen concrete normen die te gebruiken zijn in lessen of bij het beoordelen van teksten. Het concreet maken van deze niveaubeschrijvingen met behulp van de alineanormen (uit tabel 1) met coherentie als overkoepelend concept zou zowel leerlingen als docenten kunnen helpen. Als we de resultaten van dit tekstanalytisch onderzoek leggen naast de omschrijvingen van de alinea in het referentiekader taal en het alineanormenkader (zie tabel 1), dan zien we dat het wenselijk is dat er een alineadidactiek ontwikkeld wordt. Aandacht voor het schrijven van alinea's in de vorm van een didactiek als onderdeel van de schrijfvaardigheidslessen zal leerlingen hopelijk helpen bij het beter structureren en formuleren van hun teksten, omdat de alinea juist dat tekstgedeelte is waar de globale en lokale coherentie samenkomen.



“Een spatie tussen twee kopjes.”

Antwoord van een leerling uit 2-havo op de vraag Wat is een alinea?

IV

Wat weten leerlingen over alinea's?

Over de kennis van het schrijven van alinea's en de self-efficacy beliefs van leerlingen in het voortgezet onderwijs

Dit hoofdstuk is eerder als artikel verschenen; in de onderhavige versie zijn kleine correcties aangebracht:

Winden, A. van, Haaften, T. van, Janssen, F., Stukker, N., & Glopper, K. de, (2023).
Wat weten leerlingen over alinea's? Over de kennis van het schrijven van alinea's en de self-efficacy beliefs van leerlingen in het voortgezet onderwijs.
Levende Talen Tijdschrift, 24(1), 15-28.

IV

Samenvatting

In deze studie is onderzocht wat leerlingen in het voortgezet onderwijs weten over het schrijven van alinea's en wat hun self-efficacy beliefs hierover zijn. Leerlingen uit 2-havo en 5-havo vulden voorafgaand aan interventieonderzoek een vragenlijst in. Uit analyse van de twee opdrachten blijkt dat beide groepen leerlingen het moeilijk vinden om adequaat onder woorden te brengen wat een alinea is en wat de functie van een alinea is. Resultaten van de gesloten vragen zijn dat in beide leerjaren de declaratieve kennis beperkt is, terwijl leerlingen er wel van overtuigd zijn dat ze in staat zijn begrijpelijke alinea's te schrijven.

IV Wat weten leerlingen over alinea's?

Over de kennis van het schrijven van alinea's en de self-efficacy beliefs van leerlingen in het voortgezet onderwijs

1 Inleiding

Recent klinkt de roep om meer inhoud en samenhang in het vak Nederlands met als doel leerlingen bewuste taalvaardigheid bij te brengen (Meesterschapsteam Nederlands, 2021). Deze bewuste taalvaardigheid steunt op meer kennis van en inzicht in taal en taalgebruik bij leerlingen. Ook voor verschillende onderdelen van het schrijfvaardigheidsonderwijs – we richten ons hier op het schrijven van alinea's – betekent dit dat leerlingen meer kennis zouden moeten verwerven. Vanuit het wetenschappelijk onderzoek uit de jaren tachtig van de vorige eeuw zien we echter dat er in de analyse van het schrijfproces juist een sterke focus op de processen planning, formuleren en reviseren was (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981) en wel zo dat het aspect kennis verwaarloosd werd (De Glopper, 2019). Inmiddels wordt naast vaardigheden (ook wel procedurele kennis of 'weten hoe') en eventuele impliciete kennis ook declaratieve kennis ('weten dat') van het te schrijven genre, het onderwerp en de te gebruiken taal belangrijk geacht (Byrnes & Wasik, 2019). Bewust taalvaardige leerlingen zouden daarom niet alleen moeten leren hoe zij begrijpelijke alinea's schrijven, maar daarbij kennis moeten hebben van de normen waaraan een alinea binnen een tekst moet voldoen (Duncan, 2007; Myhill, 2009). Immers, hoe meer procedurele en declaratieve kennis de schrijver heeft over schrijven en hoe groter zijn taalvaardigheid, hoe minder de schrijver zijn werkgeheugen belast. Hij kan deze kennis dan namelijk oproepen uit het langetermijngeheugen (McCutchen, 2011).

Naast kennis en vaardigheden zelf zijn ook de opvattingen die mensen hierover hebben belangrijk (Bandura, 1997; Pajares, 2003). *Self-efficacy beliefs* of zelfvertrouwen blijkt zelfs een betere voorspeller te zijn van menselijk gedrag dan kennis en vaardigheden zelf, omdat deze zelfpercepties helpen bepalen wat mensen doen met hun kennis en vaardigheden. In eerste instantie was er binnen het onderzoek naar schrijfonderwijs nauwelijks aandacht voor *self-efficacy beliefs*; Pajares (2003) liet echter zien dat uit verschillende onderzoeken blijkt dat vertrouwen in eigen schrijfkwaliteiten en schrijfprestaties aan elkaar gerelateerd zijn. Vanuit dat oogpunt is het interessant om naast de kennis van leerlingen over het schrijven van alinea's ook te meten wat hun geloof in eigen kennen en kunnen is.

2 Theoretisch kader

Het was bij aanvang van dit onderzoek niet duidelijk wat precies de taalnormen zijn waaraan begrijpelijk geschreven alinea's moeten voldoen. Daarom hebben we een reconstructie gemaakt van alineanormen op basis van een representatieve selectie van 29 gezaghebbende Nederlandstalige taaladviesboeken (zie hoofdstuk 2). Daarvoor hebben we systematisch gezocht naar de zoektermen 'alinea', 'tekstopbouw' en 'tekststructuur' en uit de gevonden informatie alineanormen gedestilleerd. Alle normen hebben betrekking op de samenhang binnen een alinea en tussen alinea's binnen een tekst. Dat komt overeen met het gedachtegoed dat coherentie een wezenlijk kenmerk is van tekst (Pander Maat, 2002). In overeenstemming met onderscheidingen die gebruikt worden in de literatuur over coherentie, hebben wij de gereconstrueerde alineanormen verdeeld in vier categorieën: (1) de afbakening van de alinea, (2) de globale coherentie, (3) de lokale coherentie: thematische samenhang en (4) de lokale coherentie: relaties tussen zinnen.

TABEL 1

Op basis van Nederlandstalige taaladviesboeken (N = 29) gereconstrueerde alineanormen verdeeld over vier categorieën met in de laatste kolom de vermelding hoe vaak de norm aangetroffen werd in taaladviesboeken.

Categorie	Nr.	Norm	Aantal keren aanwezig
Afbakening van de alinea	1	De schrijver gebruikt een van de volgende manieren om te markeren dat een nieuwe alinea begint [a] inspringen [b] een witregel gebruiken	17 20
	2	Een alinea bestaat uit ten minste twee zinnen	12
Coherentie op globaal structuurniveau	3	De functie van de alinea 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
Coherentie op lokaal structuurniveau: thematische samenhang	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	
Coherentie op lokaal structuurniveau: relaties tussen zinnen	Binnen de alinea worden de zinnen verbonden tot een samenhangend geheel		
	10	[a] door het gebruik van verwijswaarden en/of [b] door het gebruik van verbindingswoorden en/of [c] door impliciete verbanden	15 22 3
	11	De alinea is opgebouwd op een van de volgende manieren: [a] als piramide: de plaats van de kernzin is aan het begin van de alinea [b] als zandloper: de plaats van de kernzin is in het midden van de alinea [c] als trechter: de plaats van de kernzin is aan het einde van de alinea	21 6 15

De taaladviesboeken laten zien 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? Daarom hebben we in de wetenschappelijke literatuur voor elke alineanorm gezocht naar theoretische onderbouwing en empirisch bewijs. 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') kunnen we stellen dat de normen gelegitimeerd worden door theoretische inzichten en resultaten uit empirisch onderzoek. We herhalen hier tabel 1 uit hoofdstuk 2 met de alineanormen. Een uitgebreide bespreking van de alineanormen, de theoretische onderbouwingen en het empirisch bewijs zijn te vinden in hoofdstuk 2. We hebben in een vervolgonderzoek beschreven hoe de alinea's van leerlingen in 2-havo en 5-havo in e-mails en betogende teksten eruit zien (zie hoofdstuk 3). We richtten ons toen op de vaardigheden van leerlingen door te toetsen in hoeverre de alinea's van de leerlingen voldoen aan de gereconstrueerde alineanormen. In dit hoofdstuk doen we verslag van een analyse van vragenlijsten die we afnamen voorafgaand aan de deelname van leerlingen uit 2-havo en 5-havo aan een interventieonderzoek. De centrale vragen die we hier beantwoorden zijn 'Wat weten leerlingen over alineanormen?' en 'Hoe goed denken zij te zijn in het schrijven van alinea's?'

3 Methode

3.1 Design en data

Deelnemers aan deze deelstudie zijn vrijwel alle leerlingen van 2-havo ($N = 118$, vier klassen) en 5-havo ($N = 195$, zeven klassen)²³ in het schooljaar 2019-2020 van een grote (> 1600 leerlingen) middelbare school in de Randstad. Zowel de *overall* examenresultaten van de school als de resultaten van het vak Nederlands liggen voor de havo op het landelijk gemiddelde: gemiddeld scoren havo-leerlingen voor hun eindexamen een 6,3 (ten opzichte van een 6,3 landelijk) en voor het vak Nederlands scoren leerlingen gemiddeld een 6,2 (ten opzichte van een 6,2 landelijk) (Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, 2020).²⁴

23 Van drie leerlingen uit 2-havo en van twee leerlingen uit 5-havo gaven de ouders geen toestemming voor deelname aan het onderzoek. Daarnaast waren er zeven leerlingen uit 5-havo chronisch ziek of gingen gedurende het jaar van school. Hun gegevens werden uit de dataset verwijderd. De uitval van leerlingen bij de afname van de vragenlijsten was willekeurig. Uiteindelijk zijn er van 2-havo voor de verschillende items gegevens van 107-113 leerlingen in de steekproef opgenomen; voor 5-havo hadden we data van 182-186 leerlingen.

24 Gegevens over examenresultaten komen uit een vertrouwelijke bron van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (2020). We vermelden de gegevens hier met toestemming van de directeur van de school.

De leerlingen namen in het schooljaar 2019-2020 deel aan een onderzoek naar het schrijven van alinea's in twee genres. Onderdeel hiervan was het invullen van een vragenlijst. De leerlingen deden dit drie keer: voorafgaand aan de interventie (voormeting), na het afronden van het eerste schrijfproduct (tussenmeting) en tot slot na het schrijven van het tweede schrijfproduct (nameting). De data die we presenteren in dit artikel zijn ontleend aan de voormeting.

3.2 Instrument

De gebruikte vragenlijst (zie bijlage 4) bestond uit twee onderdelen. Het eerste deel betrof twee opdrachten en dertig gesloten vragen naar de kennis die een leerling heeft over alineanormen. Alle vragen waren gebaseerd op de hierboven genoemde gereconstrueerde alineanormen. De opdrachten luiden: 'Geef in je eigen woorden weer wat volgens jou een alinea is' en 'Leg uit waarom het belangrijk is dat een tekst in alinea's is opgedeeld'. Het doel van deze opdrachten was om duidelijk te krijgen wat leerlingen op eigen kracht te melden hebben over alinea's en over het belang van het schrijven van alinea's. In het gesloten deel van de vragenlijst volgden achttien stellingen die gebaseerd waren op de gereconstrueerde alineanormen. De deelnemers moesten aangeven of ze deze stellingen 'waar' of 'niet waar' vonden. Dit deel van de vragenlijst volgde het voorbeeld van een vragenlijst over metacognitieve kennis van lezen en schrijven (Schoonen et al., 2003). Daarna volgden gesloten vragen bij twaalf signaalwoorden waarvan de deelnemers moesten bepalen welk verband deze aanduiden: oorzaak-gevolg, tegenstellend, redengevend of samenvattend. Bij alle dertig gesloten items werd aan de leerlingen gevraagd hoe zeker ze waren van hun antwoord: op een schaal van 0 ('ik weet het antwoord echt niet, ik gok') tot 100 ('ik ben er helemaal zeker van dat mijn antwoord klopt') mochten ze elk getal geven dat ze wilden (Lundeberg et al., 1994; Stankov & Crawford, 1997).

Het tweede onderdeel van de vragenlijst bevatte veertien vragen over *self-efficacy beliefs* en was gebaseerd op een vragenlijst van Shell et al. (1989) die *self-efficacy beliefs* ten aanzien van schrijftaken en schrijfvaardigheid gemeten heeft. Wij hebben ons beperkt tot het gedeelte over schrijfvaardigheid en dit ingevuld voor het schrijven van alinea's door gebruik te maken van de alineanormen uit hoofdstuk 2. De schaalverdeling liep van 0 tot 100, waarbij 0 betekende dat de respondent er geen vertrouwen in heeft dat de in het item gepresenteerde taak hem zal lukken en 100 betekende dat de respondent er juist veel vertrouwen in heeft dat hij zal slagen. Voor deze schaalverdeling is gekozen, omdat deze een sterkere voorspeller van schrijfvaardigheid blijkt te zijn dan een Likertschaal (Pajares et al., 2001).

3.3 Procedure: inhoudsanalyse, betrouwbaarheid en berekening gemiddelden en somscores

De antwoorden op de opdrachten hebben we kwalitatief geanalyseerd door te tellen welke concepten leerlingen in hun antwoorden benoemen. Bij opdracht 1 ('Geef in je eigen woorden weer wat volgens jou een alinea is') hebben we daarbij langs inductieve weg de volgende categorieën onderscheiden: *een stukje tekst*, *een deel van een tekst*, *een deelonderwerp*, *een opmerking over de markering* en *een opmerking over de lengte van de alinea*. Bij opdracht 2 ('Leg uit waarom het belangrijk is dat een tekst in alinea's is opgedeeld') hebben we de volgende categorieën onderscheiden: *overzichtelijkheid*, *duidelijkheid*, *lengte*, *voor het opzoeken van informatie* en *leesbaarheid of begrip*. Voor beide opdrachten hebben we somscores berekend. Hiervoor hebben we de 0/1-scores voor de af- of aanwezigheid van de concepten in de antwoorden van de leerlingen gewogen bij elkaar opgeteld. De somscores die dit oplevert beschouwen we als indicator voor de kwaliteit van de antwoorden van de leerlingen. Immers, antwoorden die meer concepten bevatten zorgen voor een rijkere definitie van de alinea. Antwoorden die een misconceptie bevatten (bijvoorbeeld *Een kop tekst* of *Hoofdkopje*, *kernzin*) kregen een 0 op de somscore. Omdat de concepten *een stukje tekst* en *een deel van een tekst* bij vraag 1 inhoudelijk gelijk zijn, hebben we deze samen genomen in het concept *onderdeel*. Bij vraag 2 geldt ditzelfde voor de concepten *overzicht* en *duidelijkheid*. Deze hebben we samengevoegd tot *overduidelijk*. Bij vraag 1 liep de somscore van 0 tot en met 7, bij vraag 2 van 0 tot en met 4²⁵. Een tweede beoordelaar heeft een steekproef van de definities geanalyseerd om zo de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te kunnen meten. De overeenstemmingspercentages per concept zijn hoog; ze liggen tussen 89,1% en 100%.

Voor de gesloten vragen hebben we scores berekend door eerst de foute antwoorden op kennisvragen te scoren als -1 en de goede antwoorden als +1. Vervolgens zijn deze vermenigvuldigd met het antwoord op de vraag naar hoe zeker leerlingen waren van hun antwoord. Dit leverde scores op met een mogelijke range van min 100 tot plus 100. We hebben gekozen voor deze combinatievariabele van kennis en zekerheid, omdat de items bestonden uit ja/nee-vragen met een raatkans van 50% bij ieder item. Om deze raatkans enigszins terug te dringen hebben we de leerlingen ook gevraagd naar hoe zeker ze waren van hun antwoord. We verwachtten dat deze

25 Voor de somscores van Definitiekwaliteit kunnen 7 punten behaald worden: 0 misconceptie gegeven, 1 geen van de concepten zijn benoemd, 2 *onderdeel*, *markering* of *lengte* zijn benoemd, 3 *onderdeel* en *markering* of *lengte* zijn benoemd, 4 *onderdeel* en *markering* en *lengte* zijn benoemd of *deelonderwerp* is benoemd, 5 *deelonderwerp* en *onderdeel* zijn benoemd samen met *markering* of *lengte* of *deelonderwerp* en *markering* en *lengte* zijn benoemd, 6 *deelonderwerp* en *onderdeel* zijn benoemd samen met een van *markering* of *lengte*, 7 alle concepten zijn benoemd. Voor de somscores van Onderkenning belang kunnen 4 punten behaald worden: 0 misconceptie gegeven, verder per concept 1 punt.

toegevoegde informatie de betrouwbaarheid van de schaal ten goede zou komen en dat bleek ook zo te zijn. De betekenis van de schaal valt vrijwel samen met die van de variabele 'kennis sec' (zonder vermenigvuldiging met zekerheid). De correlaties tussen de schalen 'kennis sec' en kennis*zekerheid beliepen .94, .92 en .90 voor respectievelijk de voor-, tussen- en nameting.

In de betrouwbaarheidsanalyse van de kennisvragen zijn aanvankelijk alle 30 items betrokken. Stapsgewijs is steeds het item met de hoogste negatieve gecorrigeerde item-restcorrelatie verwijderd, totdat er geen items met een negatieve item-restcorrelatie over waren. In totaal zijn er zo zeven items uit de vragenlijst verwijderd, items die niet geassocieerd waren met een andere factor of dimensie en die waarschijnlijk door hun formulering niet bijdroegen aan de betrouwbaarheid. Dit resulteerde in een redelijke betrouwbaarheid (Cronbach α) voor het kennisgedeelte van de vragenlijst van .67. De betrouwbaarheid (Cronbach α) voor het self-efficacygedeelte is hoog: .91. Alle veertien items maken deel uit van de schaal.

3.4 Multilevelanalyse

De beschikbare data zijn hiërarchisch geordend: de vragenlijsten zijn in totaal door 301 leerlingen ingevuld. De scores kunnen variëren op twee niveaus: tussen leerlingen en tussen klassen. Daarom hebben we voor de statistische analyse van de data gebruikgemaakt van multilevelanalyse in MLwiN (Rasbash et al., 2000).

We hebben gewerkt met vier afhankelijke variabelen: een gemiddelde per vragenlijst per leerling van de 23 items kennis*zekerheid (in het vervolg 'Kennis'), een somscore van de conceptuele rijkdom van de definitie van een alinea ('Definitiekwaliteit'), en van de omschrijving van het belang van alinea's ('Onderkenning belang') en een gemiddelde van de 14 items over *self-efficacy beliefs* ('Self-efficacy'). Alle afhankelijke variabelen zijn continu.

Bij de analyses van de vier afhankelijke variabelen schatten we drie modellen. Eerst schatten we in model 0 op leerlingniveau de intercept en zijn variantie. Daarna schatten we in model 1 of er ook een variantielevel voor het klasniveau in het random part van het model opgenomen moet worden. Aan het best passende model voegen we daarna in model 2 de predictor leerjaar toe.

Voor het bepalen van de significantie van het klasniveau toetsen we het verschil in passing bij $\alpha = .10$; ter bepaling van de significantie van de regressiecoëfficiënt voor leerjaar hebben we gebruikgemaakt van de Waldtest (Hox et al., 2018). Omdat $N < 30$ op het niveau van de klassen, is de uitkomst van de Waldtest geïnterpreteerd als een t-waarde met 7 vrijheidsgraden (het aantal klassen minus het aantal predictoren minus 1).

4 Resultaten

In tabel 13 staan de passinggegevens per variabele en per model beschreven. Deze tabel laat voor de vier variabelen zien dat model 1 steeds beter bij de data past dan model 0 en model 2 beter dan model 1.

TABEL 13

Vergelijking van passinggegevens voor de drie modellen voor de afhankelijke variabelen Kennis, Definitiekwaliteit, Onderkenning belang en Self-efficacy

Variabele	Model 0	Model 1	Model 2	Vergelijking			
	-2loglikelihood	-2loglikelihood	-2loglikelihood	Modellen	$\Delta \chi^2$	Δdf	<i>P</i>
Kennis	2709.886	2632.411	2603.633	0 vs 1	77.475	1	<0.001
				1 vs 2	28.778	1	<0.001
Definitiekwaliteit	1171.805	1144.165	1132.751	0 vs 1	27.640	1	<0.001
				1 vs 2	14.414	1	<0.001
Onderkenning belang	557.502	554.379	548.103	0 vs 1	3.123	1	0.077
				1 vs 2	6.276	1	0.012
Self-efficacy	2495.955	2491.242	2485.349	0 vs 1	4.713	1	0.030
				1 vs 2	5.893	1	0.015

TABEL 14

Proportie variantie op leerlingniveau (PCL) en op klasniveau (PCK), de intercept (I) en de regressiecoëfficiënt voor leerjaar (L) (met tussen haakjes de *standard error*) en de totale door model 2 verklaarde proportie variantie op klasniveau (R^2_{klas})

Variabele	Model 0	Model 1		Model 2		
	PCL	PCL	PCK	I	L	R^2_{klas}
Kennis	1.000	.708	.292	2.761 (3.091) ^{ns}	8.452 (.748)**	1.000
Definitiekwaliteit	1.000	.859	.141	2.131 (.369)**	.396 (.089)**	.783
Onderkenning belang	1.000	.966	.034	.879 (.103)**	.074 (.025)**	.923
Self-efficacy	1.000	.956	.044	61.966 (2.756)**	1.910 (.667)*	.789

* voor $p < .01$ en ** voor $p < .001$

4.1 Wat weten leerlingen over alinea's?

Uit tabel 14 blijkt welk deel van de variantie in de afhankelijke variabelen zich op leerling- en op klasniveau bevindt. Het grootste deel van de variantie (71% tot 97%) bevindt zich tussen de leerlingen en binnen de klassen. De proportie variantie tussen de klassen is laag; onderling verschillen de klassen gemiddeld dus niet veel. In de laatste kolom staat de proportie variantie die door model 2 verklaard wordt. Hier gaat het om de voorspelde variantie op klasniveau en in hoeverre de verschillen op dit niveau kunnen worden voorspeld. Voorspellen op leerlingniveau is niet aan de orde, omdat er geen leerlinggebonden predictoren in de analyse zijn meegenomen.

Ook uit tabel 14 blijkt dat voor de vier variabelen geldt dat er in model 2 sprake is van een significant effect van leerjaar (kolom L). Dat betekent dat de leerlingen uit 5-havo op alle vier de variabelen hoger scoren dan de leerlingen uit 2-havo.

Als we verder inzoomen op de samenstellende delen van de gemiddelde score voor Kennis, dan zien we in tabel 15 onderverdeeld naar leerjaar het gemiddelde en de standaarddeviatie per kennisitem. We hebben de items gerangschikt op het aflopende gemiddelde van de leerlingen van 2-havo. De *N* varieert per item, doordat sommige leerlingen niet elke vraag ingevuld hebben.

Kanttekening bij de presentatie van deze tabel is dat de individuele items niet multilevel geanalyseerd zijn, terwijl de gemiddelden en somscores die we presenteerden als afhankelijke variabelen dat wel zijn. Omdat in de multilevelanalyse de variantie tussen klassen in de verschillende modellen steeds laag is, achten we het verantwoord om met een kleine slag om de arm deze gemiddelden te bekijken.

In beide leerjaren scoort het item 15 'In een goed geschreven alinea vormen de zinnen een samenhangend geheel. Dat kun je bereiken door gebruik te maken van verbindingswoorden' gemiddeld hoog (2-havo: 50.1 ($SD = 39.1$) en 5-havo: 74.9 ($SD = 28.5$); in 2-havo scoort item 15 het hoogst en in 5-havo het hoogst na de drie verbindingswoorden *maar* (item 29), *want* (item 24) en *ook* (item 32) die nog hoger scoorden.

TABEL 15

Gemiddelde (en standaarddeviatie) per item Kennis naar leerjaar

Items Kennis uit vragenlijst met omschrijving	2-havo 107 ≤ N ≤ 113		5-havo 182 ≤ N ≤ 186	
	Gem	SD	Gem	SD
15 In een goed geschreven alinea vormen de zinnen een samenhangend geheel. Dat kun je bereiken door gebruik te maken van verbindingswoorden	50.1	39.1	74.9	28.5
9 Het belangrijkste idee dat behandeld wordt in een alinea moet altijd in de kernzin staan	45.8	49.3	55.6	54.1
32 ook	40.9	60.6	76.9	42.9
4 In een goede alinea hoort een kernzin te staan	40.3	46.6	74.5	39.8
7 In een alinea hoor je verschillende onderwerpen te beschrijven	39.8	60.0	66.8	39.7
22 doordat	39.0	71.3	45.9	68.6
24 want	36.8	69.7	78.3	41.5
29 maar	36.7	64.7	79.6	39.4
21 omdat	35.3	77.8	69.1	54.9
28 daardoor	31.7	68.4	35.9	72.9
8 De zinnen in een tekst horen allemaal even belangrijk voor de hoofdgedachte van de tekst te zijn	31.0	60.0	72.2	33.3
26 toch	29.0	59.2	68.0	47.8
16 In een goed geschreven alinea vormen de zinnen een samenhangend geheel. Dat kun je bereiken door het vermijden van verwijswwoorden	26.7	50.6	40.8	48.0
5 Goede alinea's laten zien welke zinnen in een tekst bij elkaar horen	18.7	59.8	18.9	60.1
13 In een goede tekst moet je eerst alle alinea's lezen. Pas dan kun je weten wat de hoofdgedachte is	17.1	72.3	32.4	71.1
23 bovendien	6.4	71.2	40.5	70.8
31 echter	6.1	61.4	65.8	52.3
30 vervolgens	-9.1	77.9	19.8	84.6
27 zodat	-9.2	64.4	-14.3	72.7
25 daarom	-10.1	71.9	36.0	74.5
19 In een goed geschreven alinea kun je de kernzin beter aan het begin dan aan het einde van de alinea zetten	-13.4	64.2	12.9	69.7
14 Er is maar één goede manier om aan te geven dat een nieuwe alinea begint: een witregel gebruiken	-14.4	83.9	5.1	86.8
17 In een goed geschreven alinea vormen de zinnen een samenhangend geheel. Dat kun je alleen bereiken door gebruik te maken van duidelijk zichtbare verbanden tussen zinnen	-14.6	57.5	-14.2	66.2
Totaal Kennis	19.7	18.4	45.0	19.2

Als onderdeel van de lokale coherentie: relaties tussen zinnen zijn in de vragenlijst twaalf verbindingswoorden opgenomen waarvan de leerlingen moesten aangeven welk tekstverband dit verbindingswoord representeerde. In 5-havo scoren de verbindingswoorden *maar* (item 29, tegenstellend verband) en *want* (item 24, redengevend verband²⁶) gemiddeld het hoogst. Dat is te verklaren door het feit dat leerlingen in 5-havo werken aan argumenteren, debatteren en het schrijven van betogende teksten. Hun focus ligt dus op redengevende verbindingswoorden. In 2-havo hebben de leerlingen ten tijde van de afname van de vragenlijst de tekstverbanden nog niet behandeld gekregen. Hun kennis over deze verbindingswoorden ontlenen zij aan wat zij in voorgaande jaren uit instructie en taalaanbod geleerd hebben. Het verbindingswoord *echter* (item 31) is kennelijk nog nauwelijks verworven: leerlingen in 2-havo scoren gemiddeld een 6.1 ($SD = 61.4$), terwijl 5-havo 65.8 ($SD = 52.3$) scoort.

Thematische samenhang is binnen de lokale coherentie een belangrijk kenmerkend aspect. Gezien de resultaten in tabel 15 kennen de leerlingen uit 2-havo dit aspect in beperkte mate; zie hiervoor de gemiddelden van de stellingen 4 ('In een goede alinea hoort, een kernzin te staan'): 40.3 ($SD = 46.6$) en 7 ('In een alinea hoor je verschillende onderwerpen te beschrijven'): 39.6 ($SD = 60.0$). Gemiddeld geeft een leerling uit 2-havo een goed antwoord met ongeveer 40% zekerheid. De leerlingen van 5-havo beheersen dit aspect op een redelijk niveau; voor stelling 4 scoren zij 74.5 ($SD = 39.8$) en voor stelling 7 66.8 ($SD = 39.7$)²⁷.

Tot slot zien we in tabel 15 bij 2-havo dat de leerlingen gemiddeld vaker een fout antwoord geven; drie verbindingswoorden en drie inhoudelijke items scoren negatief. Dat laat zien hoe sterk het leerjaareffect is. Opmerkelijk is overigens dat de leerlingen van 5-havo bij het verbindingswoord *zodat* gemiddeld nog vaker een fout antwoord geven dan de leerlingen van 2-havo.

De items over het bereiken van samenhang (15, 16 en 17) worden zeer wisselend gescoord. Item 15 scoort in beide leerjaren hoog, terwijl item 16 ('In een goed geschreven alinea vormen de zinnen een samenhangend geheel. Dat kun je bereiken door het vermijden van verwijswwoorden') halverwege in de lijst staat en item 17 ('In een goed geschreven alinea vormen de zinnen een samenhangend geheel. Dat kun je alleen bereiken door gebruik te maken van duidelijk zichtbare verbanden tussen zinnen') juist onderaan de lijst met scores. Leerlingen interpreteren deze items

²⁶ We hanteren hier de namen van de tekstverbanden zoals die in de lesmethodes Nederlands gebruikt worden. Zo stonden de tekstverbanden immers ook in de vragenlijst voor de leerlingen vermeld. *Want* kan naast een redengevend verband ook een argumentatief tekstverband signaleren (Sanders & Noordman, 2000; Sanders et al., 1992).

²⁷ We hanteren hiervoor de norm het antwoord is goed en leerlingen zijn voor 66% (=2/3 deel) zeker over hun antwoord.

blijkbaar op een nogal verschillende manier. Een verklaring voor de plaatsing van de items 16 en 17 kan de formulering van deze items zijn. Bij item 16 is er sprake van een negatie in het werkwoord en bij item 17 wekt de formulering 'alleen' mogelijk verwarring²⁸.

TABEL 16

Gemiddelde (en standaarddeviatie) naar leerjaar voor de twee opdrachten uit het eerste deel van de vragenlijst

Opdrachten	2-havo N = 115		5-havo N = 185	
	Gem	SD	Gem	SD
Definitiekwaliteit	2.9	1.7	4.1	1.6
Onderkenning belang	1.0	.5	1.2	.7

Voor Definitiekwaliteit scoren de leerlingen in 2-havo gemiddeld een 2.9 (op de schaal van 0-7). Dat betekent dat leerlingen in hun definitie gemiddeld benoemen dat de alinea *een stukje van een tekst is of een deel van een tekst* en dat ze iets zeggen over de *markering* van de alinea of over de *lengte*. De modale of meest voorkomende definitie van leerlingen in 2-havo heeft de score 2 en ziet er bijvoorbeeld zo uit: 'Een alinea is een stukje tekst met een stukje wit en daarna weer tekst'. De definities van de leerlingen in 5-havo zijn gemiddeld uitgebreider. Zij scoren gemiddeld een 4.1, wat wil zeggen dat zij een definitie formuleren waarin het concept *deelonderwerp* benoemd wordt. De modale (bovengemiddelde) definitie in 5-havo is die met score 5, waarbij de leerling de concepten *deelonderwerp* en *onderdeel* benoemt, samen met de concepten *markering* of *lengte*. Voor de tweede opdracht naar Onderkenning belang scoren de leerlingen in 2-havo gemiddeld en modaal een 1.0. Dat betekent dat zij één van de concepten (*duidelijkheid*, *anders wordt de tekst te lang*, *zo kun je snel iets opzoeken of voor de leesbaarheid/begrip van de tekst*) benoemen in hun omschrijving. De leerlingen van 5-havo doen dit niet veel beter. Zij scoren namelijk gemiddeld een 1.2 en modaal een 1.0.

²⁸ Mogelijk speelde deze formulering ook bij item 14 een rol. Leerlingen scoren veel lager op dit item over de markering van een alinea dan we verwachtten.

4.2 Hoe goed denken leerlingen te zijn in het schrijven van alinea's?

Gemiddeld genomen scoren leerlingen uit 2-havo 65,8 ($SD = 16,0$) op de schaal voor *self-efficacy* en leerlingen uit 5-havo 71.6 ($SD = 14.5$), zo blijkt uit tabel 17. De tabel maakt ook duidelijk dat de onderliggende gemiddelden voor de afzonderlijke items sterk variëren. Deze gemiddelden geven een indruk van wat leerlingen relatief goed denken te kunnen en wat ze moeilijker vinden. Voor het meest algemene item ('Ik kan alinea's gebruiken in een tekst') blijkt dat 74,8 ($SD = 21.1$) van de leerlingen van 2-havo vindt dat ze alinea's kunnen gebruiken in een tekst. Dit staat tegenover een gemiddelde van 78.2 ($SD = 18.7$) van de leerlingen in 5-havo. Er zijn ook aspecten van de alinea die de leerlingen duidelijk moeilijker vinden (bijvoorbeeld item 9: 'Ik kan op een goede manier alinea's bouwen met de kernzin op verschillende plaatsen'). Dit item scoort bij beide leerjaren het laagst.

TABEL 17

Gemiddelde (en standaarddeviatie) naar leerjaar per item *self-efficacy*

Items 'Self-efficacy' uit vragenlijst met omschrijving	2-havo 114 ≤ N ≤ 115		5-havo N = 186	
	Gem	SD	Gem	SD
	SE 13 Ik kan alinea's schrijven die bestaan uit twee of meer zinnen	82.4	21.7	83.8
SE 12 Ik kan steeds op dezelfde manier aangeven dat een nieuwe alinea begint	78.4	23.8	82.9	17.4
SE 1 Ik kan alinea's gebruiken in een tekst	74.8	21.1	78.2	18.7
SE 6 Ik kan verwijzwoorden foutloos gebruiken	70.0	25.4	74.9	22.9
SE 7 Ik kan verbindingswoorden foutloos gebruiken	69.3	25.9	73.6	22.2
SE 5 Ik kan nieuwe informatie in een alinea introduceren	69.3	24.0	78.1	19.7
SE 2 Ik kan een alinea schrijven die over één deelonderwerp gaat	69.3	24,3	75.8	19.2
SE 14 Ik kan in een alinea een kernzin schrijven en zinnen die aansluiten bij deze kernzin	63.2	23,8	69.6	20.9
SE 11 Ik kan een alinea laten samenhangen met de hoofdgedachte	59.4	22,0	65.0	21.2
SE 10 Ik kan de functie van een alinea in een tekst duidelijk maken	59.2	24,1	63.0	21.6
SE 3 Ik kan de belangrijkste uitspraak over het deelonderwerp in de kernzin noteren	58.6	24.2	67.6	22.7
SE 8 Ik kan zinnen foutloos formuleren	58.5	25.3	64.3	24.0
SE 4 Ik kan de kernzin laten aansluiten bij de hoofdgedachte	57.2	23.9	64.0	21.3
SE 9 Ik kan op een goede manier alinea's bouwen met de kernzin op verschillende plaatsen	51.8	24.2	61.2	20.7
Totaal 'Self-efficacy'	65.8	16.0	71.6	14.5

5 Conclusie en discussie

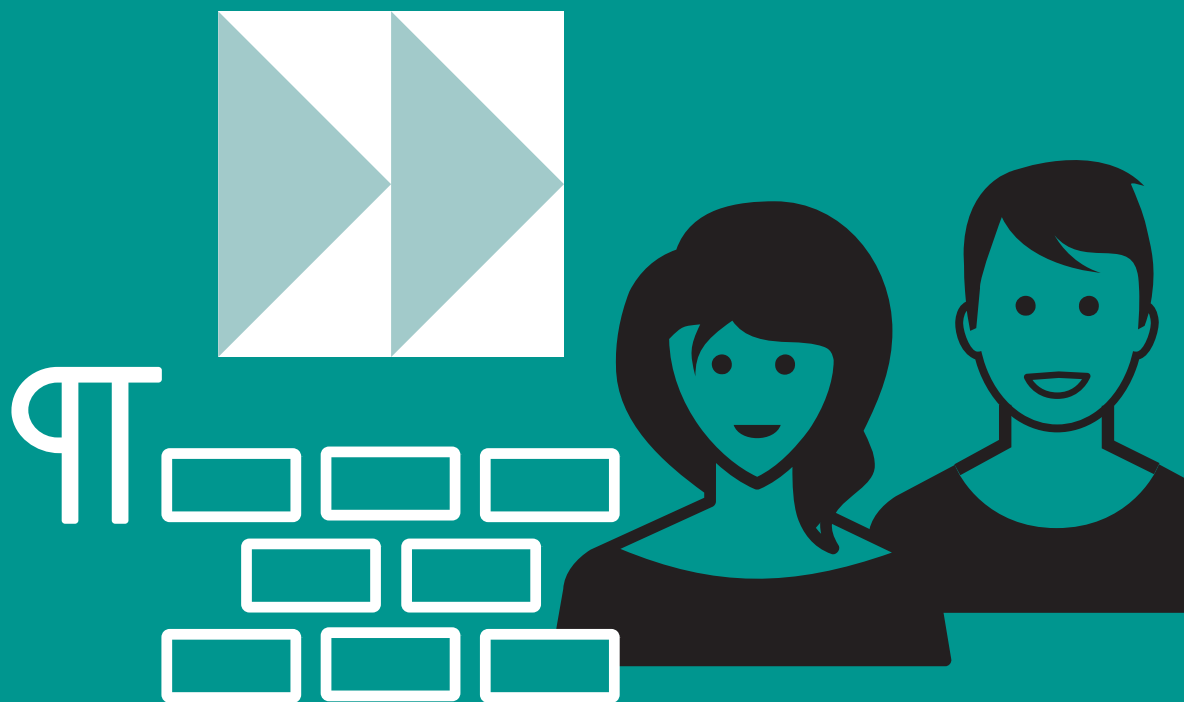
In deze studie hebben we verslag gedaan van een vragenlijstonderzoek naar de kennis die leerlingen in 2-havo en 5-havo hebben over het schrijven van een alinea en naar hun *self-efficacy beliefs*. De analyse van de twee opdrachten uit de lijst leert ons dat leerlingen in 2-havo en in 5-havo het moeilijk vinden om onder woorden te brengen wat een alinea is en wat de functie is. Bij de analyse van de gesloten vragen zien we een groot verschil tussen de antwoorden van 2-havo en 5-havo. Met uitzondering van het item *zodat* laten de leerlingen van 5-havo zien dat hun kennis over de alinea ten opzichte van leerjaar 2 groter is. Dat blijkt uit het leerjaareffect dat optreedt bij de variabele Kennis. Ook bij de andere variabelen, Definitiekwaliteit, Onderkenning belang en Self-efficacy, is een leerjaareffect zichtbaar.

Wat betekenen deze resultaten als we ze vertalen naar de lespraktijk? Wat weten leerlingen over alinea's schrijven? Het is lastig om een waardering te verbinden aan de gemiddelden die de leerlingen scoren op de items over kennis. Om de lezer een indruk te geven in hoeverre de leerlingen de kennis echt *beheersen* (in termen van *Mastery Learning* van Bloom (1968), dus bij 90% juiste antwoorden), hebben we ook gekeken hoeveel leerlingen 90% of meer goede antwoorden gaven (kennis 'sec' gecorrigeerd voor de raadkans). In 5-havo beheerst 4% van de leerlingen de kennis over alinea's schrijven; in 2-havo geen enkele leerling. Anders gezegd en met een mildere norm: als je een schoolcijfer voor hun resultaten zou geven, haalt in 5-havo 41% een onvoldoende en in 2-havo 88% (dat wil voor beide leerjaren zeggen: minder dan 18 van de 23 items goed). Hoewel ook hier dus het leerjaareffect van 5-havo zichtbaar is, is *beheersing* van de kennis over alinea's in beide jaarlagen dus matig.

We kunnen vaststellen dat de *self-efficacy beliefs* van leerlingen juist behoorlijk hoog zijn. De gemiddelden hiervan liggen voor 2-havo boven de 50 en voor 5-havo boven de 60. Als we die resultaten combineren met het feit dat er maar in beperkte mate sprake is van declaratieve kennis, dan leidt dat vanuit het perspectief van bewuste taalvaardigheid tot zorg. Het is namelijk de vraag of leerlingen bereid zijn om inspanning te verrichten voor het verder leren van iets waarvan ze vinden dat ze dat al weten en kunnen.

We concludeerden in hoofdstuk 3 dat leerlingen in staat zijn om alinea's te schrijven die in een aantal opzichten voldoen aan de hierboven geformuleerde alineanormen, maar dat met name de globale en de lokale coherentie moeilijk zijn voor leerlingen. Met de analyse van de vragenlijstgegevens hebben we nu de kennis en *self-efficacy beliefs* van leerlingen in kaart gebracht. We concluderen daaruit dat de declaratieve kennis over het schrijven van alinea's bij leerlingen in 2-havo en in 5-havo beperkt is. We kunnen op basis van het huidige en ons vorige onderzoek alleen iets zeggen over

de verschillende bouwstenen waaruit bewuste taalvaardigheid bestaat. We weten namelijk niet of leerlingen bij het formuleren of reviseren van de alinea's hun declaratieve kennis hebben ingezet. Dit hebben we niet onderzocht. Duidelijk is wel dat aandacht voor de alinea als bouwsteen van een tekst in het schrijfvaardigheidsonderwijs in het voortgezet onderwijs nodig is, als het erom gaat leerlingen een grotere bewuste taalvaardigheid aan te reiken. Een bewust taalvaardige leerling heeft kennis van de normen voor alinea's nodig: bij het schrijven van alinea's zet hij die kennis (eventueel impliciet) in en is hij daardoor in staat om uit te leggen waarom hij bepaalde keuzes voor en in een alinea gemaakt heeft.



“Misschien zouden we veel vaker dit soort schrijfoopdrachten als die e-mail moeten doen. Dan kun je reflecteren en dan weer kijken wat heb ik goed, wat heb ik fout.”

Leerling uit 5-havo, februari 2020

V

Hoe kunnen we leerlingen leren een begrijpelijke alinea te schrijven?

Ontwerpprincipes voor een tekstwetenschappelijk gefundeerde, effectieve en praktisch bruikbare alineadidactiek

Samenvatting

Welke didactische ontwerpprincipes vormen de uitgangspunten voor de ontwikkelde alineadidactiek? En hoe ervaren een docent en een leerling de praktische bruikbaarheid van deze alineadidactiek? Deze twee vragen staan centraal in dit hoofdstuk. De hier gepresenteerde alineadidactiek is gebaseerd op vier ontwerpprincipes: (1) Besteed aandacht aan de normen voor het schrijven van begrijpelijke alinea's; (2) Start met de presentatie van de genrespecifieke schrijfoopdracht als hele taak; (3) Laat leerlingen een zelfevaluatie invullen op basis van alineanormen en (4) Bied leerlingen hulp en oefeningen op maat aan. Uit ervaringen van een docent die met de alineadidactiek gewerkt heeft, blijkt dat deze bruikbaar is tijdens de lessen schrijfvaardigheid, maar dat leerlingen wel moeten leren ermee te werken. Uit een analyse van het werk van een leerling blijkt dat die zijn tekst kan beoordelen en kan inschatten op welk onderdeel hij aanvullende hulp en oefening nodig heeft om zijn alineavaardigheid verder te verbeteren, maar ook dat begeleiding door de docent bij het werken met de didactische hulpmiddelen noodzakelijk is.

V Hoe kunnen we leerlingen leren een begrijpelijke alinea te schrijven?

Ontwerpprincipes voor een tekstwetenschappelijk gefundeerde, effectieve en praktisch bruikbare alineadidactiek

1 Inleiding

Van diegenen die het voortgezet onderwijs succesvol hebben afgerond, mag worden verwacht dat zij begrijpelijke teksten kunnen schrijven (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008). Aan het leren schrijven van alinea's wordt in het schrijfvaardigheids-onderwijs echter weinig aandacht besteed, terwijl instructie over een complexe vaardigheid als alinea's schrijven wel van belang is, omdat deze kennis er niet alleen voor zorgt dat leerlingen meer begrip ontwikkelen over de structuur en de formulering van een alinea in een tekst, maar ook dat leerlingen hun taalbewustzijn en hun taalvaardigheid verder ontwikkelen.

In de dagelijkse onderwijspraktijk en ook binnen de wetenschap is echter niet duidelijk hoe we leerlingen kunnen leren een begrijpelijke alinea te schrijven. Het ontbreekt aan een onderbouwd normenkader voor alinea's (Duncan, 2007) en ook aan beproefde ontwerpprincipes voor het samenstellen van een alineadidactiek. Om de eerste omissie op te heffen hebben we eerder een vernieuwde leerstofinhoud gepresenteerd in de vorm van een normenkader bestaande uit elf alineanormen (zie hoofdstuk 2). Dit normenkader is gereconstrueerd vanuit gezaghebbende Nederlandstalige taaladviesboeken en verantwoord op basis van empirische en theoretische inzichten uit de taal- en tekstwetenschap. Deze alineanormen vormen de basis voor de alineadidactiek die ontwikkeld en beproefd moet worden. Dit hoofdstuk geeft antwoord op de volgende twee onderzoeksvragen: Welke didactische ontwerpprincipes vormen de uitgangspunten voor deze alineadidactiek? En in hoeverre is deze didactiek praktisch bruikbaar voor leerlingen en docenten?

2 Naar een tekstwetenschappelijk gefundeerde, effectieve en praktisch bruikbare alineadidactiek

Een alineadidactiek moet aan drie criteria voldoen: zij moet tekstwetenschappelijk gefundeerd, effectief en praktisch bruikbaar zijn. Allereerst is voor deze alineadidactiek een gefundeerde inhoud onontbeerlijk. Daarnaast moet de didactiek uiteraard effectief het leren schrijven van alinea's door leerlingen bevorderen. Voor het formuleren van ontwerpprincipes voor effectief onderwijs gaan we te rade bij algemene onderwijstheorieën over het onderwijzen en leren van complexe taken (De Corte et al., 2004) en maken we daarnaast gebruik van vakinhoudelijke en vakdidactische

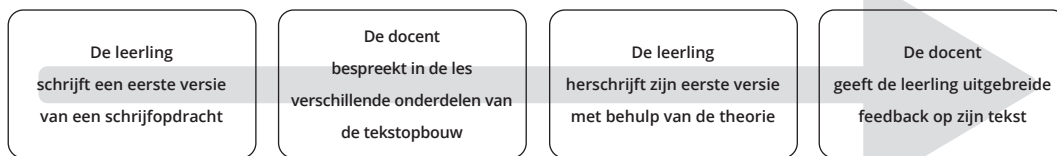
inzichten over het schrijven van alinea's. Een nieuwe onderwijsaanpak voor het schrijven van alinea's moet niet alleen effectief zijn voor leerlingen, maar ook praktisch bruikbaar voor docenten. Bij zowel beginnende als ervaren docenten speelt praktische bruikbaarheid een essentiële rol in de besluitvorming over het lesgeven en hoe om te gaan met vernieuwingsvoorstellen (Doyle & Ponder, 1977; Janssen et al., 2013). Voorstellen voor onderwijspraktijken die als praktisch worden ervaren door de docenten hebben een grote kans te worden geïmplementeerd. Als een docent een vernieuwingsvoorstel als onpraktisch beschouwt, dan wordt het vaak genegeerd of het wordt alsnog praktisch gemaakt, vaak ten koste van de essentie van de vernieuwing (Janssen et al., 2015).

Drie criteria bepalen de praktische bruikbaarheid van een onderwijsaanpak: instrumentaliteit, lage kosten en congruentie (Doyle & Ponder, 1977; Janssen et al., 2013). Docenten beschouwen iets alleen als praktisch bruikbaar als ze beschikking hebben over efficiënte procedures om abstractere idealen om te zetten in concrete leerlingenactiviteiten en in aanwijzingen voor het eigen handelen in de klas (instrumentaliteit en lage kosten). Daarnaast moet de (voorgestelde) aanpak niet conflicteren met de andere doelen die elke docent moet realiseren naast het bevorderen van het leren van individuele leerlingen (congruentie). Hij moet er immers ook voor zorgen dat alle leerlingen de begeleiding krijgen die ze nodig hebben, iedere leerling taakgericht bezig is, leerlingen gemotiveerd worden en blijven voor de taak, een ordelijk leerklimaat wordt gecreëerd en behouden en dat de verplichte leerstof tijdig kan worden behandeld en resultaten van leerlingen kunnen worden geëvalueerd.

Op basis van bovenstaande inzichten over praktische bruikbaarheid is door Janssen en collega's een modulaire methode ontwikkeld om onderwijsvernieuwingen praktisch te maken voor docenten zonder de kern van de vernieuwing te verliezen (Janssen et al., 2013; Janssen et al., 2015). Het belangrijkste uitgangspunt van deze modulaire methode is dat een docent in staat moet worden gesteld om de beoogde vernieuwde aanpak in zijn of haar lessen te realiseren door recombinate of kleine aanpassingen van onderdelen die hij of zij al in de onderwijspraktijk gebruikt. Innovatie komt hiermee neer op recombinate en aanpassing van bestaande lesbouwstenen. Deze modulaire aanpak zorgt ervoor dat docenten weten hoe zij onderwijs volgens deze aanpak in hun eigen praktijk kunnen realiseren (instrumentaliteit), op een manier die weinig extra tijd en middelen kost (lage kosten) en die past bij hun bestaande lespraktijk (congruentie).

Voor de ontwikkeling van een tekstwetenschappelijk gefundeerde, effectieve en praktisch bruikbare alineadidactiek moeten we niet alleen kennis hebben van algemene en vakspecifieke theoretische inzichten, maar we moeten ook weten wat docenten

meestal al doen in hun schrijfonderwijs. Recent onderzoek naar de praktijk van het schrijfonderwijs is er niet, maar de volgende schets van de didactiek binnen het schrijfonderwijs zal door veel docenten Nederlands herkend worden. Een lessenreeks begint met het schrijven van een eerste versie van een tekst op basis van de kennis die leerlingen in voorgaande jaren over schrijven hebben opgedaan (plan- en schrijf-fase), waarna de docent nieuwe theorie presenteert (bijvoorbeeld over de opbouw van een tekst). Op basis van deze nieuwe theorie herschrijven leerlingen hun tekst (revisiefase). Daarna geeft de docent uitgebreide feedback aan de leerling (zie figuur 4). Voordelen van deze werkwijze zijn dat er mogelijkheid is tot differentiatie, dat de eerste versies van de teksten voorbeelden bevatten voor het aanbieden van de nieuwe theorie en dat leerlingen leren kritisch te zijn op hun eigen teksten. Nadeel van deze werkwijze is dat het geven van uitgebreide feedback de docent veel tijd kost en dat deze feedback op het schrijfproduct weinig effectief blijkt voor de leerling; feedback op het schrijfproces zou zinvoller zijn, omdat de leerling dan zou weten *hoe* hij zijn tekst kan verbeteren (Rijlaarsdam & Van den Bergh, 2006).



FIGUUR 4

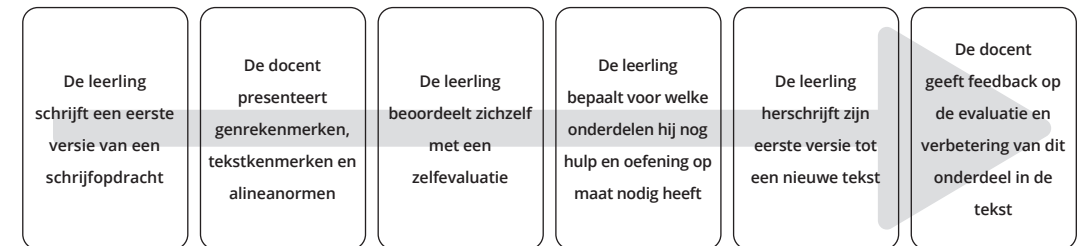
Kenmerken van een reguliere didactiek in het schrijfvaardigheidsonderwijs Nederlands

Binnen deze veelgebruikte werkwijze besteden docenten Nederlands nauwelijks samenhangend aandacht aan het schrijven van alinea's. Wel is het gangbaar om bij het bespreken van de onderdelen van een tekst aandacht te besteden aan een enkele norm voor het schrijven van begrijpelijke alinea's. Doorgaans besteedt een docent Nederlands besteedt bijvoorbeeld aandacht aan kernzinnen in alinea's.

In de volgende paragraaf beschrijven en rechtvaardigen we de door ons gehanteerde ontwerpprincipes voor een tekstwetenschappelijk gefundeerde, effectieve en praktisch bruikbare alineadidactiek. Deze zijn niet alleen gebaseerd op algemene en vakspecifieke theoretische inzichten, maar ook op het uitgangspunt dat het ontwerp praktisch hanteerbaar moet zijn voor docenten, zodat het nieuwe onderwijs kan worden gerealiseerd door kleine aanpassingen in wat zij vaak al doen in hun schrijfonderwijs.

3 Ontwerpprincipes voor een alineadidactiek

Door de elementen van de gangbare schrijfdidactiek aan te vullen met een uitleg over alineanormen gekoppeld aan uitleg over genrekenmerken van teksten, een zelfevaluatie waarmee de leerling een alinea uit zijn eigen tekst beoordeelt en hulp-op-maatopdrachten (zie figuur 5) willen we het leren schrijven van alinea's effectief bevorderen op een wijze die ook door docenten als praktisch bruikbaar wordt ervaren. De principes achter dit ontwerp staan beschreven en verantwoord in de paragrafen 3.1, 3.2, 3.3 en 3.4.



FIGUUR 5

Uitgangspunten van de interventie waarbij we leerlingen alinea's leren schrijven, uitgaande van praktische bruikbaarheid

3.1 ONTWERPPRINCIPE 1: besteed aandacht aan de normen voor het schrijven van begrijpelijke alinea's

Een waardevolle alineadidactiek omvat inhoud die van toegevoegde waarde is voor het curriculum Nederlands en de leerlingen. Om die reden is in hoofdstuk 2 een normenkader voor het schrijven van begrijpelijke alinea's gepresenteerd. Deze alineanormen vormen de basis van de ontworpen didactiek. Uit Nederlandstalige taaladviesboeken zijn elf alineanormen gereconstrueerd (zie hieronder de herhaling van tabel 1 uit hoofdstuk 2) en vervolgens verantwoord op basis van empirische en theoretische inzichten uit de taal- en tekstwetenschap.

TABEL 1

Op basis van Nederlandstalige taaladviesboeken (N = 29) gereconstrueerde alineanormen verdeeld over vier categorieën met in de laatste kolom de vermelding hoe vaak de norm aangetroffen werd in taaladviesboeken.

Categorie	Nr.	Norm	Aantal keren aanwezig
Afbakening van de alinea	1	De schrijver gebruikt een van de volgende manieren om te markeren dat een nieuwe alinea begint	
		[a] inspringen	17
	[b] een witregel gebruiken	20	
	2	Een alinea bestaat uit ten minste twee zinnen	12
Coherentie op globaal structuurniveau	3	De functie van de alinea 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
Coherentie op lokaal structuurniveau:	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
thematische samenhang	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
Coherentie op lokaal structuurniveau:	10	Binnen de alinea worden de zinnen verbonden tot een samenhangend geheel	
		[a] door het gebruik van verwijswaarden en/of	15
		[b] door het gebruik van verbindingswoorden en/of	22
relaties tussen zinnen	11	[c] door impliciete verbanden	3
		De alinea is opgebouwd op een 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

3.2 ONTWERPPRINCIPE 2: start met de presentatie van de genrespecifieke schrijfpodracht als hele taak

In veel regulier onderwijs wordt de introductie van nieuwe leerstof gestart met uitleg gevolgd door oefening met deeltaken en afgesloten met het toepassen van al het geleerde in een complexere taak, een zogenaamde hele taak. Onderwijsonderzoek naar complex leren laat zien dat het onderwijsleerproces effectiever verloopt als leerlingen de nieuwe leerstof vanaf het begin leren en oefenen aan de hand van een hele taak (Janssen et al., 2016; Van Merriënboer & Kirschner, 2017; Merrill, 2002). Leerlingen voelen zich dan meer uitgedaagd om met de stof aan het werk te gaan en krijgen zo meer eigenaarschap over hun leren. Leerlingen dragen zelf bij aan de kennisontwikkeling die nodig is om het probleem op te lossen en leren op een effectieve manier, want ze zien vanaf het begin het belang van het onderwijs dat hun aangeboden wordt en raken daardoor gemotiveerd. In het hier beschreven ontwerp start de docent daarom met de presentatie van de hele schrijfpodracht.

De alineanormen worden niet alleen genrespecifiek maar ook contextrijk aangeboden aan leerlingen. Daarmee sluit het ontwerp van de hier voorgestelde alineadidactiek aan bij de genredidactiek. Deze didactiek is gebaseerd op inzichten uit de genreleer (Bawarshi & Reiff, 2010), waarin een genre gedefinieerd wordt als een verzameling gesproken en geschreven teksten die bij elkaar horen, omdat zij in eenzelfde sociale context op dezelfde manier met hetzelfde doel gebruikt worden. Binnen het genregerichte onderwijs is er dan ook aandacht voor zowel die sociale context als voor de manier waarop teksten gebruikt worden als ook voor het doel waarvoor teksten gebruikt worden. In het schrijfvaardigheidsonderwijs uit zich dit in aandacht voor overeenkomsten en verschillen tussen teksten op het gebied van doel, publieksgerichtheid, inhoud, opbouw en stijl.

Naast de genrespecifieke aandacht voor de alineanormen is het ook belangrijk om de alineanormen in een contextrijke omgeving aan te bieden en dus niet in een contextarme omgeving waarbij de alineanormen op zichzelf gepresenteerd worden als een rijtje uit het hoofd te leren kenmerken. Door tekstuele en talige kenmerken van een genre in voorbeeldteksten van dat genre te presenteren en daar de alineanormen aan te verbinden, ontwikkelen leerlingen metalinguïstisch bewustzijn bij het schrijven van een tekst. Door te leren *schrijven* met de *lezer* in gedachten, krijgen de talige kenmerken van een genre betekenis in een tekst en staan deze niet op zichzelf. Deze contextrijke benadering is een principe van *grammar for writing* (Myhill et al., 2013). Deze visie op schrijfonderwijs kan een belangrijke bijdrage leveren aan het ontwikkelen van bewuste taalvaardigheid (Meesterschapsteam Nederlands, 2016, 2018).

Het starten met de hele taak is voor veel docenten nieuw; zoals gezegd wordt het schrijfonderwijs doorgaans gestart met het oefenen van losse onderdelen van de taak (bijvoorbeeld het formuleren van kernzinnen binnen een alinea) die uiteindelijk samenkomen in een schrijfpdracht. Het kost docenten relatief weinig extra tijd en middelen om de volgorde van deze onderdelen binnen het leerproces om te draaien: eerst de hele taak, dan de deelopdrachten. Docenten maken immers gebruik van bestaande schrijfpdrachten waarin zij meer nadruk geven aan het genre en alineanormen. Ook aan de andere doelen van de docent wordt op deze manier voldaan (congruentie): er is meer focus mogelijk op de kennis die leerlingen nodig hebben voor het volbrengen van de schrijfpdracht, want de docent ziet sneller welke inzichten leerlingen al hebben en kan daarbij aanhaken. Bovendien zullen leerlingen zich inhoudelijk gemotiveerd voelen. Ze denken na over een complexe taak, waardoor ze zich uitgedaagd zullen voelen. Ook de activatie van relevante voorkennis en vaardigheden spelen een rol. Door te starten met de presentatie van de genrespecifieke schrijfpdracht krijgen leerlingen het overzicht moeten krijgen over waar ze naartoe werken. De complete taak fungeert zo als mentale kapstok.

3.3 ONTWERPPRINCIPE 3: laat leerlingen een zelfevaluatie invullen op basis van alineanormen

Na het schrijven van een eerste versie van de schrijfpdracht controleren de leerlingen hun alinea's door middel van een zelfevaluatie. Het instrument zelfevaluatie richt zich op het oefenen van het toepassen van alineanormen en is daarmee een vorm van formatieve evaluatie waarbij leerlingen reflecteren op de kwaliteit van hun werk met als doel om hun schrijfproduct in een volgende versie te verbeteren (Andrade & Valtcheva, 2009).

Het hier ontwikkelde zelfevaluatie-instrument is gebaseerd op de elf alineanormen (zie tabel 1). De focus van de zelfevaluatie ligt op de alineanormen waarbij vanzelfsprekend de structuur, de inhoud en de taal aan bod komen. De alineanormen zijn in de zelfevaluatie geformuleerd als stellingen. Een leerling beoordeelt een alinea uit de kern van de eerste versie van zijn tekst door te controleren in welke mate de alinea voldoet aan de stellingen (is een alineanorm wel of niet gevolgd in de alinea?) (zie figuur 6) of door juist zijn eigen alineavaardigheid in te schatten op een schaal van 0 tot 100. Na het invullen van de zelfevaluatie beoordelen de leerlingen zelf voor welke onderdelen zij nog extra oefening nodig hebben.

We zoomen in op één alinea...

Kies één alinea uit je e-mail. Markeer deze.
Beantwoord de vragen *alleen* voor deze alinea.
Is je antwoord JA, teken een blij smiley 😊
Is je antwoord NEE, teken een verdrietige smiley ☹️

Waarover gaat jouw alinea?

- Gaat jouw alinea over één deelonderwerp?
- Staat de belangrijkste informatie over het deelonderwerp in de kernzin?
- Geven de zinnen in de alinea een uitleg bij de kernzin?
- Kent de lezer alle woorden of begrippen in je alinea?

A

Zijn de zinnen in je alinea met elkaar verbonden?

- Heb je verbindingswoorden gebruikt in je alinea?
- Verbindt het verbindingswoord twee zinnen of twee stukken van zinnen?
- Heb je verwijswaarden gebruikt in je alinea?
- Is het voor de lezer duidelijk naar welk woord het verwijswaard verwijst?

B

C

Hoe ziet de alinea eruit?

- Staat er boven en onder jouw alinea een witregel?
- Bestaat jouw alinea uit twee of meer zinnen?
- Zijn de zinnen binnen de alinea achter elkaar door geschreven?

D

Waar heb je de meeste verdrietige smileys getekend? Maak de bijbehorende opdracht.
Heb je alleen blij smileys getekend? Maak dan opdracht E.

FIGUUR 6

Zelfevaluatie voor het schrijven van een e-mail in de eerste ronde van 2-havo

Het werken met een zelfevaluatie-instrument kan een positieve bijdrage leveren aan het leerproces van leerlingen. Ten eerste krijgen leerlingen inzicht in hun eigen begrip en kunnen, ze leren reflecteren en zien hoever zij zijn in hun leerproces en wat hun zelfregulatieve vaardigheden zijn (Harlen, 2005; Nielsen, 2012). Deze zelfregulatieve vaardigheden zorgen voor een ontwikkeling in de competentie van het alinea schrijven (De Corte et al., 2004). Daarnaast leert een zelfevaluatie als onderdeel van het schrijfproces leerlingen te reflecteren op hun inhoudelijke ideeën en op hun schrijfproces (Graziano-King, 2007); een zelfevaluatie stimuleert leerlingen het schrijven als een proces te zien en niet als een eenmalige actie. Zelfevaluatie werkt positieve communicatie in de hand, want leerlingen worden bij een zelfevaluatie uitgenodigd om na te denken over de kwaliteit van het geschrevene en vragen daarbij eerder om de mening van de docent over het schrijfproduct. Dat zorgt voor beter begrip van feedback van de docent op toekomstige schrijfproducten (Nielsen, 2012). Ten derde zorgen zelfevaluaties in het schrijfproces ervoor dat leerlingen op metaniveau naar hun tekst leren kijken, waardoor bewuste taalvaardigheid wordt ontwikkeld (Meesterschapsteam, 2016, 2018). Tot slot worden leerlingen ook op de lange termijn beïnvloed in hun leren, want zowel de zelfregulatieve vaardigheden als de prestaties van leerlingen

nemen toe als gevolg van het werken met zelfevaluaties en deze stimuleren de autonomie van de leerling (Andrade & Valcheva, 2009; Schunk, 2003).

Een docent kan een zelfevaluatie-instrument gemakkelijk toevoegen aan de bestaande lesaanpak in de fase tussen het schrijven van de eerste versie van de tekst en het herschrijven ervan. Voor de docent is het werken met een zelfevaluatie-instrument efficiënt, omdat hij snel overzicht krijgt waar de leerlingen staan in het leerproces en omdat hij geen tijd hoeft te besteden aan het geven van uitgebreide feedback op de schrijfproducten waar leerlingen weinig baat bij hebben (lage kosten) (Rijlaarsdam & Van den Bergh, 2006).

3.4 Ontwerpprincipe 4: bied leerlingen hulp en oefeningen op maat aan

Het laatste ontwerpprincipe is het aanbieden van hulp en oefening op maat. Dit principe zorgt ervoor dat leerlingen na de zelfevaluatie zelf kunnen bepalen op welk vlak ze nog aanvullende uitleg en oefeningen nodig hebben. Hierdoor hoeven zij zich niet bezig te houden met zaken die ze al beheersen. Ook dat zorgt voor motivatie en daarmee voor een effectieve, gedifferentieerde manier van leren (Belland, 2014; De Graaf et al., 2019; Randi & Corno, 2005).

Differentiëren binnen een klas is voor docenten doorgaans lastig. De hier voorgestelde benadering is praktisch bruikbaar, omdat leerlingen zelf op basis van de zelfevaluatie de benodigde hulp kiezen. Binnen deze nieuwe aanpak hebben we gewerkt met vaste modules met hulp-op-maatopdrachten. De hulp-op-maatopdrachten hoeven niet per leerling ontworpen te worden; docenten zetten bestaand materiaal op een ander moment en op een andere manier in. Door deze opdrachten niet aan alle leerlingen aan te bieden, maar alleen op maat, kosten ze de docent weinig extra tijd en middelen. Hij biedt namelijk alles wat leerlingen in het reguliere onderwijs gepresenteerd krijgen aan als hulp bij het volbrengen van de hele taak. Door deze hulp in eerste instantie weg te laten en alleen aan te bieden aan leerlingen die deze hulp nodig hebben, ontstaat binnen het hulp-op-maatprogramma ruimte om deze onderdelen gedifferentieerd in te zetten (Janssen et al., 2016, p.16; zij noemen dit 'hulp op maat door selectief weglaten').

Voor leerlingen zijn er twee duidelijke voordelen aan het werken met hulp op maat. Zij hebben bij het werken keuzevrijheid; ze mogen kiezen met welk onderdeel uit de zelfevaluatie ze willen oefenen en ze mogen één of meerdere hulp-op-maatopdrachten maken. De leerlingen maken dus die opdracht waarvan zij vinden dat deze hun hulp biedt bij het verwezenlijken van hun leerdoel. Daarnaast wordt kunstmatigheid tegengegaan door binnen de hulp op maat te werken met authentieke teksten. De leerling richt zich nu op bestaande teksten als geheel en niet op losstaande zinnen, zoals in lesmethodes vaak het geval is. Door te werken met authentieke teksten zien jonge

schrijvers wat échte schrijvers in het betreffende genre doen en welke keuzes zij maken (Myhill et al., 2013). De leerlingen oefenen dus actief met het gekozen onderwerp én met een voorbeeldtekst uit het betreffende genre.

4 Vier alineatoolboxen

Op basis van de hierboven verantwoorde ontwerpprincipes zijn vier alineatoolboxen ontwikkeld, twee voor leerjaar 2-havo en twee voor leerjaar 5-havo²⁹. Voor beide leerjaren is gekozen voor de genres e-mail met een verzoek en een betogende tekst. Elke toolbox bestaat uit een verzameling vakdidactische instrumenten die in de lessen schrijfvaardigheid ingezet kunnen worden bij het leren schrijven van alineas. Concreet bestaat elke alineatoolbox uit een schrijfopdracht (zie bijlage 1), een les waarin de tekst- en taalkenmerken van het betreffende genre centraal staan, een zelfevaluatie, hulp-op-maatopdrachten en een herschrijfopdracht. Deze instrumenten zijn samengebracht in een werkboekje. Elk werkboekje bevat materiaal om binnen het betreffende genre twee maal een schrijfopdracht te maken en het proces met zelf-evaluaties en hulp-op-maatopdrachten te doorlopen.

Het onderdeel hulp op maat wordt voor de leerlingen steeds op dezelfde manier opgebouwd: om te beginnen krijgen de leerlingen een overzicht gepresenteerd met theoretische uitleg over het onderwerp (bijvoorbeeld 'verwijswoorden' of 'kernzinnen') dat de leerling gekozen heeft. Daarna is er een voorbeeldtekst in het betreffende genre opgenomen waarbij vragen gesteld worden over het taalgebruik en de tekststructuur. Vervolgens staat de reflectie centraal: leerlingen kijken hun opdracht na, vergelijken hun antwoorden met een medeleerling en bespreken de verschillen. De laatste vraag is gericht op transfer van de hulp op maat naar de zelf geschreven tekst; de leerling krijgt de opdracht om de opgedane kennis en vaardigheid vervolgens toe te passen op de eigen tekst en deze te herschrijven tot een volgende versie.

5 Ervaringen met het gebruik van de toolboxes

De alineatoolboxen zijn in de schooljaren 2017-2018 en 2018-2019 ontworpen, geëvalueerd en bijgesteld volgens de systematische processen van ontwerponderzoek (Plomp, 2019). In het schooljaar 2019-2020 zijn de alineatoolboxen op hun effectiviteit getest op een middelbare school in de Randstad. Doelgroep waren de leerlingen van 2-havo ($N = 114$) en 5-havo ($N = 188$). De leerlingen schreven allen twee schrijfopdrachten en werkten in een werkboekje aan de zelfevaluaties en de hulp-op-maatopdrachten.

Na afloop van de lessen waarin de interventie plaatsvond, interviewde de docent-onderzoeker groepjes van drie à vier leerlingen per klas in een semi-gestructureerd

²⁹ Het ontwikkelde materiaal is raadpleegbaar via <https://dudoc-alfa.vakdidactiekgw.nl/vonk/lesmateriaal-2021/>

interview over hun werkwijze en bevindingen. Ook de docenten die de klassen begeleiden ($N = 6$), zijn na afloop van de lessenreeksen individueel geïnterviewd. Centrale vragen in beide interviews waren: Hoe verloopt het onderwijsleerproces en hoe wordt dit ervaren door leerlingen en docenten? Om inzicht te geven in de bruikbaarheid van de alineatoolboxen presenteren we hier twee casussen: een docent Nederlands aan 5-havo (paragraaf 6) en een leerling uit 2-havo (paragraaf 7)³⁰.

De kwalitatieve beschrijving van het werk van één leerling en de weergave van een interview met één docent vragen om een verantwoording van de gemaakte keuze voor deze personen. De docent is een eerstegraads bevoegd docent met veel ervaring in 5-havo. Ze behaalt goede resultaten met haar leerlingen en is in staat kritisch-reflectief te handelen. De manier waarop zij schrijfvaardigheidsonderwijs geeft, is representatief voor de wijze waarop dat in 5-havo gebeurt en bovendien heeft zij de alineatoolboxen in haar lessen ingezet zoals dat beoogd was en beschreven stond in de docent instructie. De gekozen leerling is een gemiddelde schrijver en zij presteert gemiddeld voor het vak Nederlands. Binnen de interventie waren er zeker leerlingen die betere teksten schreven, maar ook leerlingen die minder presteerden. De gekozen leerling heeft alle teksten uit de toolbox geschreven en ingeleverd en ze heeft alle interventielessen bijgewoond. Daarmee achten we zowel de docent als de leerling als voldoende representatief voor het geven van een beeld van de uitgevoerde interventie.

6 Bruikbaarheid van de alineatoolboxen volgens een docent

Noor is docent Nederlands en geeft les aan 5-havo. Binnen dit onderzoek heeft zij les gegeven aan twee interventiegroepen. Hoe heeft zij de bruikbaarheid van de alineatoolboxen in haar lessen ervaren?

Noor werkte voorheen in haar schrijfvaardigheidsonderwijs zoals we in paragraaf 2 beschreven hebben. Daarnaast besteedde zij met haar leerlingen beperkt aandacht aan het schrijven van de alinea's. Ze besprak met de leerlingen hoe een alinea eruit ziet en wat de kernzin van de alinea is en zij volgde hierbij het SEXI-model (*state-explain-illustrate*; Noordhoff Uitgevers, 2017). Noor geeft in de met haar gehouden interviews aan dat het leuk en nuttig is om met leerlingen naar de structuur en de leesbaarheid van alinea's te kijken. Het analyseren van de alinea's leverde haar en de leerlingen dus zeker iets op, maar aan het daadwerkelijke oefenen van het schrijven van de alinea's kwam zij met de leerlingen niet toe, met als gevolg dat haar aanpak niet het gewenste resultaat opleverde in de schrijfproducten van de leerlingen. In de interventielessen heeft Noor gewerkt volgens de docent instructies. Haar lessen begonnen met de introductie van de hele taak waarin het genre en de tekstkenmerken

³⁰ Beide perspectieven zijn geanonimiseerd. Voor de leesbaarheid hebben zowel docent als leerling een fictieve naam gekregen.

centraal stonden, vervolgens ging de les over de zelfevaluatie en daarna werkten de leerlingen aan de hulp op maat. Deze hulp op maat was samengesteld uit de onderdelen die Noor in haar bestaande aanpak al gebruikte. Door recombinate of kleine aanpassingen van deze onderdelen was zij in staat om deze nieuwe aanpak in haar eigen praktijk te realiseren.

Bij het doorspreken van de lessen was Noor positief over de inhoud en opzet van de lessen. Ze zag de mogelijke voordelen voor zichzelf (minder correctiewerk doordat leerlingen zichzelf evalueren en meer inhoudelijke focus door het genregerichte werk) en ook voor de leerlingen (keuze in de door te nemen stof en gedifferentieerde lessen en daardoor ook meer motivatie). Het klassikale gedeelte, de bespreking van de alineanormen gecombineerd met de genrekenmerken van teksten, heeft in haar klassen veel nadruk gekregen, omdat ze het zelf interessant vond om dit met de leerlingen te ontdekken.

Noor heeft het klassikale gedeelte van de interventie als nuttig ervaren; ze zag dat haar leerlingen aandacht hadden voor de besproken stof. Daarnaast noemt zij twee aandachtspunten bij het werken met de ontwikkelde alineatoolboxen. Ten eerste overschatten veel leerlingen zichzelf volgens Noor bij het invullen van de zelfevaluatie over de kwaliteit van hun alinea's. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat leerlingen het moeilijk vinden om te reflecteren op hun eigen werk. Sommigen zijn voorafgaand aan de zelfevaluatie al tevreden met wat zij geschreven hebben en vullen de zelfevaluatie niet serieus in, anderen beginnen wel met het invullen van de zelfevaluatie, maar haken halverwege af, omdat het ze te lang duurt of omdat ze het nut ervan niet zien.

Ten tweede heeft Noor ervaren dat leerlingen behoorlijk wat aansporing nodig hadden bij het werken met de zelfevaluaties. Ze had verwacht dat de leerlingen zelfstandig bezig zouden zijn met de stof. De hulp-op-maatopdrachten leken eenduidig en alle stappen stonden uitgebreid in het werkboekje beschreven. In de praktijk van de lessen was er echter veel hulp en aandacht van de docent voor individuele leerlingen nodig. Vooral bij dit onderdeel viel op dat de leerlingen niet zorgvuldig lazen en steeds een check van de docent wilden om bevestiging te krijgen in wat zij deden.

7 Bruikbaarheid van de alineatoolboxen volgens een leerling

Anne is een leerling uit 2-havo. Voor het schrijven van teksten binnen het genre e-mail voltooide ze twee rondes met de alineatoolbox en (her)schreef ze twee e-mails. Hoe bruikbaar is de alineatoolbox voor Anne; hoe kan zij ermee overweg?

Anne schrijft haar eerste versie van e-mailopdracht 1 (zie figuur 7), volgt de uitleg van de docent in de les en beoordeelt vervolgens de alinea's in haar tekst. Uit de zelf-evaluatie trekt Anne de conclusie dat zij de hulp-op-maatopdracht over thematische samenhang nodig heeft. (Ze scoort zichzelf als volgt op thematische samenhang: 1 van de 4 stellingen goed, op verbindingswoorden: 2 van de 2 stellingen goed, op verwijswaarden 2 van de 2 stellingen goed en op afbakening van de alinea 3 van de 3 stellingen goed.) Anne maakt de hulp-op-maatopdracht over thematische samenhang en herschrijft haar e-mail vervolgens tot een tweede versie (zie figuur 8).

Beste mevrouw,

Ik ben op zoek naar een leuk boek dat past bij mij. Ik weet niet welk boek ik zou kunnen lezen of welk boek bij mij past. Heeft u misschien voor mij een boeken tip?

Ik hou zelf niet heel veel van lezen want ik ben meer bezig met mijn sport hockey. Als ik lees doe ik dat in de avond, op vakantie of op school als het moet voor een fictieopdracht. Dat doe ik omdat het toch wel even fijn is om soms je telefoon weg te leggen en relaxt te lezen.

Vorig jaar heb ik deze boeken hieronder gelezen voor een fictieopdracht

- Achtste groepers huilen niet
- De gouden hockeystick
- Hockeyavontuur
- De waanzinnige boomhut

Ik vond deze boeken leuk om te lezen omdat ik van sport hou en een beetje actie. Het verhaal van deze boeken zijn ook heel duidelijk vertaalt is een mooi verhaal.

Ik hoop dat u een boekentip voor mij heeft alvast bedankt!

Met vriendelijke groet

FIGUUR 7

Voorbeeld van een eerste versie van e-mailopdracht 1 van een leerling uit 2-havo

Beste mevrouw,

Dit jaar moet ik voor het vak Nederlands weer fictie gaan lezen. Ik weet niet welk boek ik zou kunnen lezen of welk boek bij mij past. Heeft u voor mij een boekentip?

Lezen is heel belangrijk, want dan leer je nieuwe woorden. Maar ik vind lezen niet heel leuk, want ik hou niet van stil zitten. Ik ben meer bezig met mijn sport.

Als ik lees doe ik dat omdat het moet voor een opdracht, bijvoorbeeld als het moet voor een fictieopdracht of op school. Vaak lees ik in de klas of op vakantie. Dat vind ik fijn, omdat ik dan even rustig kan lezen en niet aan huiswerk hoeft te denken.

Vorig jaar heb ik de boeken: Achtste groepers huilen niet, De gouden hockeystick, Hockey avontuur en De waanzinnige boomhut van 65 verdiepingen gelezen. Ik vond deze boeken leuk om te lezen, omdat in deze boeken sport en actie in zit.

Ik hoop dat u een boekentip voor mij heeft.

Met vriendelijke groet,

FIGUUR 8

Voorbeeld van een herschrijving van e-mailopdracht 1 van een leerling uit 2-havo

Na vier weken schrijft Anne als tweede schrijfpdracht weer een e-mail. Bij de zelf-evaluatie van opdracht 2 is te zien dat Anne haar alinea uit de tekst het laagst beoordeelt op de verwijswaarden. Zij maakt de bijbehorende hulp-op-maatopdracht en herschrijft haar tweede e-mailopdracht.

Figuur 7 laat zien dat Anne haar eerste versie terecht onvoldoende scoort op thematische samenhang. In haar herschreven versie heeft zij zich hierin verbeterd: we zien duidelijke deelonderwerpen, heldere kernzinnen en aansluitende onderbouwing van de kernzin. Op het gebied van de thematische samenhang boekt deze leerling dus vooruitgang. Ondanks dat Anne in de alineatoolbox niet geoefend heeft met de verwijswaarden, heeft ze bij het herschrijven van haar tekst toch een paar fouten verbeterd. In de tweede opdracht kiest Anne voor de hulp-op-maatopdracht over de verwijswaarden, terwijl haar tekst geen fouten in de normen voor verwijswaarden bevat. Ze laat in deze eerste versie van de tweede tekst wel zien dat zij in staat is de alinea-normen op het gebied van thematische samenhang goed toe te passen. In de herschrijving van de tekst zijn geen fouten gemaakt in de verbindings- en verwijswaarden.

Anne laat zien dat ze aan het leren is om te werken met een zelfevaluatie-instrument. In de eerste ronde laat Anne zien dat ze goed reflecteert op haar eigen werk; ze maakt zelf de keuze voor het onderwerp dat zij wil verbeteren en ze kiest ook de hulp die ze daarbij nodig heeft. In de tweede ronde heeft ze hier meer moeite mee. Anne blijkt redelijk in staat zichzelf te evalueren: 'Je kijkt naar je e-mail en dan ga je hem een soort van zelf nakijken. Daardoor kan je ook zien wat je volgende keer moet toe-passen in je e-mail en wat je weg kan laten'. Toch geeft ze in het groepsinterview aan dat ze het inhoudelijk wel moeilijk vond om te bepalen of haar tekst voldeed aan de alineanormen.

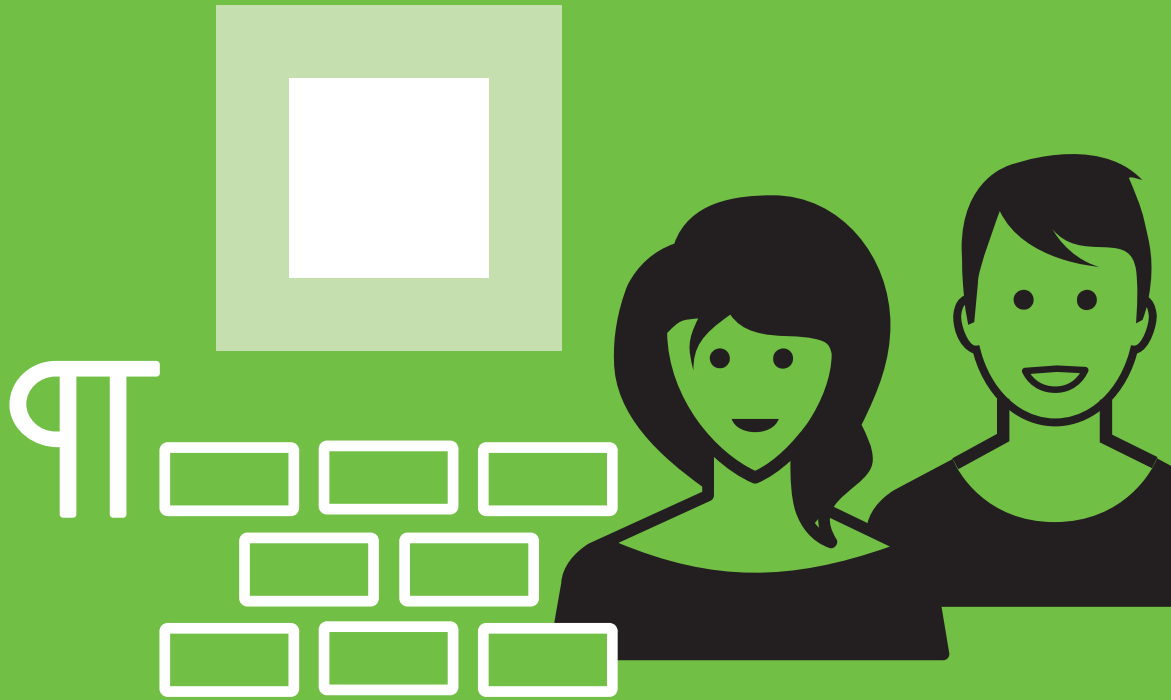
8 Conclusie

In dit artikel hebben we vier ontwerpprincipes voor een alineadidactiek gepresenteerd en verantwoord en aan de hand van twee casussen laten zien hoe bruikbaar de alineatoolboxen zijn voor een leerling en een docent. De vier ontwerpprincipes maken het mogelijk dat leerlingen eerst zelf nadenken over een te schrijven tekst en vervolgens een uitgebreide toelichting krijgen op de genre- en tekstkenmerken, inclusief de alineanormen (hele taak eerst). Vervolgens vult de leerling een zelfevaluatie-instrument in waarin de alineanormen centraal staan. Op basis van deze zelfevaluatie trekt de leerling een conclusie over wat goed gaat en wat niet, waarna hij een keuze maakt voor een passende hulp op maat.

De casus van Anne laat zien dat ook een leerling uit 2-havo in staat is te werken met een zelfevaluatie-instrument. Hoewel zij aangeeft dat zij het inhoudelijk moeilijk vindt

om te werken met de alineanormen, kan zij haar tekst beoordelen en inschatten op welk onderdeel zij hulp nodig heeft om de eerste versie van haar tekst te verbeteren. Deze resultaten suggereren dat de alineatoolboxen bruikbaar zijn voor leerlingen, maar ook dat begeleiding bij het werken ermee noodzakelijk is.

De casus van Noor illustreert dat de toolboxen zo zijn ingericht dat ze ook voor docenten praktisch bruikbaar zijn, omdat ze gebruikmaken van en voortbouwen op wat docenten al doen. Ze zet de verschillende bouwstenen van haar les in, maar nu in een andere volgorde. De toolboxen passen binnen de traditie van het formatief evalueren (*assessment for learning*) dat door Black en William (1998, p.7) gedefinieerd wordt als 'alle activiteiten van docenten en leerlingen, die informatie geven die gebruikt kan worden als feedback om het onderwijs en de leeractiviteiten bij te stellen'. De kanttekeningen die de docent plaatst bij het werken met de alineatoolboxen hebben alles te maken met het leren werken op een andere manier; leerlingen moeten leren kritisch te reflecteren op hun eigen werk en zich daar zeker over leren voelen. Zelfevaluatie is een leeractiviteit die leerlingen niet in een keer beheersen; zo moeten ze ook leren hoe zij zelfstandig zelfevaluaties invullen en werken met hulp-op-maatopdrachten. Herhaling van deze werkwijze bij verschillende genres en opdrachten lijkt dus noodzakelijk om gewenning te laten optreden; hierdoor zal het vragen om bevestiging naar alle waarschijnlijkheid verminderen.



“Ik merkte dat ik niet kritisch genoeg was op mijn teksten. Ik dacht gewoon dat ik het allemaal wel wist. Dat komt omdat de alineanormen heel herkenbaar waren. Dat zag ik ook in mijn klas: alle leerlingen zeiden steeds: ‘Ja mevrouw, dat weet ik wel.’”

Leerling van 5-havo, februari 20209

VI

Wat zijn de effecten van het werken met een toolbox op kennis, self-efficacy en vaardigheden van leerlingen die alinea’s schrijven?

Over de kenmerken van alinea’s in e-mails en betogende teksten van havoleerlingen

Dit hoofdstuk zal verschijnen in Tijdschrift voor Taalbeheersing.

Winden, A. van, Haafden, T. van, Stukker, N., Schooten, E. van, Janssen, F. & Glopper, K. de (te verschijnen). De effecten van het werken met een toolbox op de kennis, self-efficacy en vaardigheden van leerlingen die alinea’s schrijven.

Samenvatting

Dit hoofdstuk verkent de kennis over en de vaardigheden in het schrijven van alinea’s en de *self-efficacy beliefs* van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Omdat samenhang binnen een tekst een bijdrage levert aan de begrijpelijkheid ervan, is het van belang dat leerlingen in het voortgezet onderwijs leren hoe zij coherente teksten kunnen schrijven. Hiertoe zijn voor leerlingen van 2-havo en 5-havo alineatoolboxen ontwikkeld voor twee genres (informerende e-mails en betogende teksten). Vier ontwerpprincipes waren hierbij leidend: besteed aandacht aan de normen voor het schrijven van begrijpelijke alinea’s, start met de genrespecifieke schrijfopdracht als hele taak, werk met een zelfevaluatie-instrument op basis van het ontwikkelde alineanormenkader en bied leerlingen vervolgens hulp op maat aan in de vorm van extra uitleg en oefeningen. Vervolgens is door middel van een interventiestudie onderzocht wat de effectiviteit is van de ontwikkelde alineatoolboxen. Hiervoor hebben we in een quasi-experimenteel design een vragenlijst uitgezet onder 300 leerlingen en daarnaast hebben we ruim 2100 van hun alinea’s geanalyseerd op de toepassing van alineanormen. De resultaten laten zien dat er geen causaal verband is tussen het gebruik van de ontwikkelde alineatoolboxen in het onderwijs en de toename van kennis, vaardigheden en *self-efficacy beliefs* bij leerlingen.

VI Wat zijn de effecten van het werken met een toolbox op kennis, self-efficacy en vaardigheden van leerlingen die alinea's schrijven?

Over de kenmerken van alinea's in e-mails en betogende teksten van havoleerlingen

1 Inleiding

In de huidige lesmethodes Nederlands is er nauwelijks aandacht voor het schrijven van alinea's. Wel worden kenmerken van een alinea besproken als onderdeel van leerstof waar een ander thema centraal staat, bijvoorbeeld leesvaardigheid of formuleren, maar een samenhangende en enigszins complete behandeling van de normen waar een begrijpelijk geschreven alinea aan moet voldoen, zien we niet (zie hoofdstuk 2). Dat is opmerkelijk, want alinea's hebben binnen teksten de belangrijke functie bij te dragen aan het creëren van samenhang. En samenhang wordt gezien als het belangrijkste kenmerk van een begrijpelijke tekst (Pander Maat, 2002).

Omdat samenhang een bijdrage levert aan de begrijpelijkheid van een tekst, is het van belang dat leerlingen leren hoe zij coherente teksten kunnen schrijven. Het schrijven van alinea's vormt binnen de tekst juist dat onderdeel waarin de structuur van de gehele tekst en de formulering op zinsniveau samenkomen. Dat maakt de alinea tot een belangrijke bouwsteen van een begrijpelijke tekst. Als we leerlingen in het voortgezet onderwijs willen leren hoe zij begrijpelijke teksten kunnen schrijven, is aandacht voor de alinea daarom op zijn plaats. Om die reden hebben we in een eerdere studie een reconstructie gemaakt van de normen waaraan alinea's zouden moeten voldoen om bij te dragen aan een begrijpelijke tekst (zie hoofdstuk 2).

Eerder presenteerden we in een deelstudie een nulmeting waarbij we de kwaliteit van de alinea's in teksten voor twee genres onderzochten. Daaruit bleek dat de alinea-vaardigheden tekortschieten bij leerlingen in 2-havo en in 5-havo (zie hoofdstuk 3). Vervolgens beschreven we in een deelstudie een nulmeting van de kennis van het schrijven van alinea's en de *self-efficacy beliefs* van leerlingen in 2-havo en in 5-havo (zie hoofdstuk 4). De resultaten van deze studies laten zien dat leerlingen onderwijs in het schrijven van alinea's nodig hebben. Op basis van de resultaten uit deze eerste drie studies hebben we een didactisch ontwerponderzoek uitgevoerd waarin we toolboxes ontwikkeld hebben (zie hoofdstuk 5). In dit hoofdstuk beschrijven we een interventiestudie waarin we de effectiviteit van de ontwikkelde alineatoolboxes onderzoeken

2 Theoretisch kader

Voor het ontwikkelen van vier alineatoolboxes waarmee we leerlingen het schrijven van alinea's hebben willen leren zijn in hoofdstuk 5 vier ontwerpprincipes gepresenteerd: één inhoudelijk ontwerpprincipe dat betrekking heeft op alineanormen en drie algemene ontwerpprincipes voor effectief onderwijs. Het eerste, inhoudelijk, ontwerpprincipe betreft het presenteren van elf alineanormen waaraan begrijpelijk geschreven alinea's moeten voldoen. Deze normen zijn gereconstrueerd uit Nederlands-talige taaladviesboeken en samengebracht in een kader (zie tabel 1). Vanuit theoretische en empirische inzichten uit de taal- en tekstwetenschap zijn er aanwijzingen dat het volgen van deze normen bijdraagt aan de totstandkoming van begrijpelijk gestructureerde en geformuleerde alinea's. Voor een uitgebreide bespreking van de vier categorieën binnen het normenkader, de individuele alineanormen, hun theoretische onderbouwing en het empirisch bewijs verwijzen we naar hoofdstuk 2.

TABEL 1

Op basis van Nederlandstalige taaladviesboeken (N = 29) gereconstrueerde alineanormen verdeeld over vier categorieën met in de laatste kolom de vermelding hoe vaak de norm aangetroffen werd in taaladviesboeken.

Categorie	Nr.	Norm	Aantal keren aanwezig
Afbakening van de alinea	1	De schrijver gebruikt een van de volgende manieren om te markeren dat een nieuwe alinea begint	
		[a] inspringen	17
		[b] een witregel gebruiken	20
	2	Een alinea bestaat uit ten minste twee zinnen	12
Coherentie op globaal structuurniveau	3	De functie van de alinea 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
Coherentie op lokaal structuurniveau: thematische samenhang	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
		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
	9	[b] door deze nieuwe informatie te koppelen aan kennis over de wereld om ons heen	2
Coherentie op lokaal structuurniveau: relaties tussen zinnen		Binnen de alinea worden de zinnen verbonden tot een samenhangend geheel	
	10	[a] door het gebruik van verwijswaarden en/of	15
		[b] door het gebruik van verbindingswoorden en/of	22
		[c] door impliciete verbanden	3
		De alinea is opgebouwd op een van de volgende manieren:	
11	[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	

Uit de eerder genoemde nulmetingen van de vaardigheden in het schrijven van alinea's (zie hoofdstuk 3) en de kennis over alinea's en *self-efficacy beliefs* van leerlingen (zie hoofdstuk 4) kunnen we op hoofdlijnen enkele conclusies trekken³¹.

Het blijkt dat leerlingen in 2-havo en in 5-havo met name moeite hebben om coherentie op globaal structuurniveau (norm 5) en op lokaal structuurniveau (norm 6, 7 en 8) in alinea's aan te brengen. Qua kennis blijkt dat de leerlingen het moeilijk vinden om adequaat onder woorden te brengen wat een alinea is en wat de functie van een alinea in een tekst is. We zien dat hun declaratieve kennis beperkt is, terwijl leerlingen er wel van overtuigd zijn dat ze in staat zijn begrijpelijke alinea's te schrijven. Leerlingen kennis aanbieden over alinea's is dus wenselijk, want een bewust taalvaardige leerling heeft kennis van de normen nodig (zie hoofdstuk 4). Docenten Nederlands kunnen hiervoor het overzicht van de alineanormen uit tabel 1 gebruiken. Leerlingen iets leren bestaat echter uit meer dan alleen kennis in de vorm van taalnormen aanbieden.

De ontwerpstudie (zie hoofdstuk 5) is naast de presentatie van het inhoudelijke ontwerp-principe dan ook gericht op het identificeren van didactische ontwerp-principes voor een effectieve en praktisch bruikbare alineadidactiek. Voor het formuleren van deze drie ontwerp-principes voor effectief onderwijs zijn we te rade gegaan bij algemene onderwijstheorieën over het onderwijzen en leren van complexe taken. Het schrijven van alinea's is zo'n complexe taak, omdat op het niveau van de alinea formulering en structuur samenkomen. Het tweede ontwerp-principe is het starten van een les(senreeks) met de presentatie van de genrespecifieke schrijfo opdracht als complete taak. Door leerlingen een genrespecifieke schrijfo opdracht als hele taak eerst te geven, daagt de docent zijn leerlingen uit hen zelf na te laten denken over de vragen die zij zich moeten stellen om de taak te kunnen volbrengen. Dit helpt leerlingen grip te krijgen op een complexe opdracht (Merrill, 2002; Janssen et al., 2016). Het derde ontwerp-principe is het werken met een zelfevaluatie op basis van de gereconstrueerde alineanormen. Na het schrijven van een eerste versie van de genrespecifieke opdracht controleren de leerlingen hun opdracht met behulp van een zelfevaluatie. Dit is een vorm van formatieve evaluatie waarbij leerlingen reflecteren op de kwaliteit van hun werk met als doel om hun schrijfproduct in een volgende versie te verbeteren (Andrade & Valcheva, 2009). De focus ligt daarbij op de talige aspecten van het genre in combinatie met de alineanormen. Het vierde en laatste ontwerp-principe bestaat uit het op maat aanbieden van hulp en oefeningen (Janssen et al., 2016). We geven leerlingen de verantwoordelijkheid om zelf te bepalen bij welke onderdelen van de alinea zij nog hulp nodig hebben om de gehele taak goed te volbrengen. Per onderwerp krijgen de leerlingen theorie, extra uitleg en oefeningen aangeboden.

³¹ Deze nulmetingen van vaardigheden (zie hoofdstuk 3), kennis en *self-efficacy beliefs* (zie hoofdstuk 4) betreffen een deel van het materiaal waar we in dit hoofdstuk verslag van doen; het zijn in de context van dit hoofdstuk de voormetingen van de vaardigheden, kennis en *self-efficacy beliefs*.

Hierdoor hoeven leerlingen zich niet met zaken bezig te houden die ze al beheersen. Dat zorgt voor motivatie en mede daardoor voor een effectieve, gedifferentieerde manier van leren.

Niet alleen de effectiviteit voor leerlingen telt; het is ook belangrijk dat de alineadidactiek praktisch bruikbaar is voor docenten. Een nieuw ontwikkelde didactiek zal immers alleen in de lespraktijk geïmplementeerd worden als docenten de onderwijs- vernieuwing als praktisch ervaren. Het is dus van belang dat een interventie focust op de drie eisen waaraan een praktisch bruikbare didactiek voor docenten moet voldoen: leerlingen moeten er zelfstandig mee kunnen werken, extra tijd en middelen zijn niet of nauwelijks benodigd en er is sprake van congruentie met wat docenten doen en belangrijk vinden (Janssen et al., 2015).

Op basis van de bovengenoemde ontwerp-principes hebben we genrespecifieke toolboxes ontwikkeld om leerlingen kennis te laten maken met de alineanormen én hen hiermee te laten oefenen. Een toolbox is hier een set van didactische middelen die docenten kunnen gebruiken tijdens de schrijfvaardigheidslessen. Concreet bestaat elke toolbox uit een schrijfo opdracht, een les waarin de tekst- en taalkenmerken van het betreffende genre centraal staan, een zelfevaluatie-instrument, hulp-op-maat opdrachten en een herschrijfo opdracht. De algemene opzet van elke toolbox is dezelfde, maar per genre en per jaarlaag is gewerkt met verschillende opdrachten, teksten en invalshoeken. We ontwikkelden vier toolboxes; de leerlingen in 2-havo en in 5-havo werkten met twee verschillende genres: een e-mail met een verzoek en een ingezonden brief/opinieartikel. De keuze voor de genres is een pragmatische; in het voortgezet onderwijs worden deze genres veel geschreven. Leerlingen leren gewoonlijk in een betogende tekst hun mening te formuleren en te beargumenteren en ook de e-mail met een verzoek is voor leerlingen een bekend genre dat zij niet alleen in de toekomst maar ook tijdens hun schoolcarrière al schrijven.

Hoe functioneren de aldus ontworpen toolboxes in de praktijk? In dit artikel doen we verslag van een experimentele studie waarin we de effectiviteit van de hierboven beschreven toolboxes getest hebben bij leerlingen in 2-havo en in 5-havo. De onderzoeksvraag luidt: Wat is het effect van het werken met een alineatoolbox op de kennis van leerlingen over alinea's, op hun *self-efficacy beliefs* en op hun vaardigheid in het schrijven van alinea's?

3 Methode

3.1 Onderzoeksdesign

In deze studie hebben we gebruikgemaakt van een quasi-experimenteel onderzoeksdesign waarin we hele klassen aan de verschillende condities hebben toegewezen. Hoewel een dergelijk design een lagere interne validiteit heeft dan een experimenteel onderzoeksdesign, is de keuze voor dit design toch te verantwoorden, omdat de ecologische validiteit hoog is. Er is immers sprake van onderzoek in een natuurlijke setting.

De verzameling van de data vond in het schooljaar 2019-2020 plaats op de eigen school van de docent-onderzoeker en wel in twee jaarlagen: 2-havo en 5-havo. De keuze voor onderzoek doen op één school kent beperkingen. Generaliserende uitspraken doen naar aanleiding van de resultaten van dergelijk onderzoek is immers lastig. In dit onderzoek hebben we gemeend dat de vernieuwende aard van het alineaonderwijs deze keuze rechtvaardigt, omdat het ervoor zorgde dat we konden werken met een selectieve groep docenten die door de docent-onderzoeker persoonlijk geïnstrueerd kon worden en daarnaast was er zicht op de implementatie van het onderwijs.

De betreffende school achten we voldoende representatief voor de populatie. De school valt zowel qua resultaten als qua leerlingkenmerken te beschouwen als een gemiddelde school. De examenresultaten en de resultaten voor het vak Nederlands liggen voor de havo op het landelijk gemiddelde: havoleerlingen scoren op deze school voor hun eindexamen gemiddeld een 6.3 ten opzichte van een 6.3 landelijk en voor het vak Nederlands gemiddeld een 6.2 ten opzichte van een 6.2 landelijk. Ook de leerlingkenmerken laten zien dat deze school een gemiddelde is: 16% van de leerlingen heeft een niet-westerse migratieachtergrond ten opzichte van 16% landelijk; 31% komt uit een gezin met een relatief laag inkomen ten opzichte van 40% landelijk; 15% is afkomstig uit een eenoudergezin ten opzichte van 18% landelijk (Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, 2020)³². In de lessen Nederlands wordt gewerkt met de methode *Nieuw Nederlands* (5^e editie). Landelijk is dit een van de meest gebruikte lesmethodes (Van der Leeuw et al., 2017).

In tabel 18 staat het quasi-experimenteel design voor 2-havo en 5-havo schematisch weergegeven. De vragenlijst over kennis en *self-efficacy beliefs* werd driemaal afgenomen: de voormeting voorafgaand aan de interventie, de tussenmeting halverwege en

³² Deze gegevens zijn afkomstig uit een vertrouwelijke bron van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (2020). We vermelden de gegevens in dit artikel met toestemming van de directeur van de betreffende school.

de nameting aansluitend aan de interventie. Tussen de designs voor beide jaarlagen is één verschil zichtbaar. De leerlingen van 2-havo hebben de toolbox per genre tweemaal doorlopen³³, terwijl de leerlingen van 5-havo per genre slechts eenmaal werkten met de toolbox, omdat zij al meer ervaring hebben met schrijven in het algemeen en met deze twee genres in het bijzonder. Hierbij speelde ook een rol dat leerlingen in 5-havo een programma volgen dat vastligt in het Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA), waardoor er minder tijd beschikbaar is. In de data-analyses zijn voor de voormeting de teksten van 2-havo en 5-havo uit ronde 1 (schrijftaken E1 en B1) gebruikt. Voor de nameting hebben we voor 2-havo de e-mails uit ronde 2 gebruikt (herschrijving E2) en konden we voor de betogende teksten alleen gebruikmaken van de teksten uit ronde 1 (herschrijving B1; zie noot 33). De nametingen van 5-havo bestonden uit de teksten van ronde 1 (herschrijving E1 en B1).

³³ Als gevolg van het sluiten van de scholen in het voortgezet onderwijs tijdens het begin van de COVID-19-epidemie in maart 2020 hebben we voor 2-havo de tweede ronde van de betogende tekst (B2-schrijftaak en B2-herschrijving) niet kunnen afnemen zoals gepland.

TABEL 18

Overzicht van het quasi-experimenteel design voor 2-havo en 5-havo (VM = voormeting, TM = tussenmeting; NM = nameting, K+SE = kennis en self-efficacy, E = e-mail, B = betoog, 1 = ronde 1, 2 = ronde 2)

2-havo		Experimentele groep (N = 56)		Controlegroep (N = 59)	
Meetmoment	Instrument	Onderwijs	Instrument	Onderwijs	
VM K+SE	vragenlijst K+SE		vragenlijst K+SE		
VM E-mail	E1 schrijftaak	E1 schrijftaak	E1 schrijftaak	E1 schrijftaak	
		E1 toolbox		E1 reguliere lessen	
		E1herschrijving		E1herschrijving	
<i>Twee weken tussentijd</i>					
		E2 schrijftaak		E2 schrijftaak	
		E2 toolbox		E2 reguliere lessen	
NM E-mail	E2 herschrijving	E2 herschrijving	E2 herschrijving	E2 herschrijving	
TM K+SE	vragenlijst K+SE interviews		vragenlijst K+SE		
VM Betoog	B1 schrijftaak	B1 schrijftaak	B1 schrijftaak	B1 schrijftaak	
		B1 toolbox		B1 reguliere lessen	
		B1 herschrijving		B1 herschrijving	
<i>Twee weken tussentijd</i>					
		B2 schrijftaak		B2 schrijftaak	
		B2 toolbox		B2 reguliere lessen	
NM Betoog	B2 herschrijving	B2 herschrijving	B2 herschrijving	B2 herschrijving	
NM K+SE	vragenlijst K+SE interviews		vragenlijst K+SE		
5-havo		Experimentele groep (N = 111)		Controlegroep (N = 77)	
Meetmoment	Instrument	Onderwijs	Meetmoment	Instrument	
VM K+SE	vragenlijst K+SE		vragenlijst K+SE		
VM E-mail	E1 schrijftaak	E1 schrijftaak	E1 schrijftaak	E1 schrijftaak	
		E1 toolbox		E1 reguliere lessen	
NM E-mail	E1 herschrijving	E1 herschrijving	E1 herschrijving	E1 herschrijving	
TM K+SE	vragenlijst K+SE interviews		vragenlijst K+SE		
VM Betoog	B1 schrijftaak	B1 schrijftaak	B1 schrijftaak	B1 schrijftaak	
		B1 toolbox		B1 reguliere lessen	
NM Betoog	B1 herschrijving	B1 herschrijving	B1 herschrijving	B1 herschrijving	
NM K+SE	vragenlijst K+SE interviews		vragenlijst K+SE		

3.2 Het onderwijs met de toolbox en de lessen in de controleconditie

Voor beide condities gold dat de lessenseries voor beide genres een lengte hadden van drie à vier lessen. Elke les duurde 50 minuten. De kennis over de kenmerken van het genre presenteerde de docent via een powerpointpresentatie. Leerlingen maakten de schrijfpodrachten thuis af en leverden zowel de eerste als de herschreven versie in via de digitale leeromgeving.

De interventie werd geïmplementeerd in het bestaande jaarprogramma van het vak Nederlands. De lessen voor de experimentele groepen bestonden uit het werken met een toolbox waarin aandacht voor de alineanormen centraal stond volgens de ontwerpcriteria die hierboven zijn beschreven. De leerlingen kregen de schrijfpodracht als hele taak gepresenteerd. Zij maakten in de les kennis met het genre en de genrekenmerken. Daarna schreven zij een eerste versie van de tekst. In een volgende les kregen de leerlingen meer duidelijkheid over tekstkenmerken van het genre en de alineakenmerken, gericht op het formuleren en structureren van de inhoud. Daarna vulden de leerlingen voor een alinea een zelfevaluatie in en bepaalden zij met welke onderdelen van de alinea in het genre zij nog moesten oefenen. De leerlingen maakten één of meerdere hulp-op-maatopdrachten en keken deze zelf na aan de hand van antwoordboekjes. Vervolgens herschreven de leerlingen hun tekst met behulp van de opgedane kennis en leverden deze in. De schrijfpodracht, de vragen voor de zelfevaluatie, de hulp-op-maatopdrachten en de herschrijfpodracht ontvingen de leerlingen uit de experimentele groepen in een werkboekje per genre.

De leerlingen uit de controleklassen volgden de reguliere schrijfvaardigheidslessen waarin de fasen van het schrijfproces gevolgd werden: oriëntatie op de schrijftaak, bezigheden tijdens het schrijven en reflectie op en revisie van de schrijftaak. De lessen en de revisieformulieren waren gebaseerd op het materiaal uit de lesmethode, waarbij er geen leerstof en oefeningen met betrekking tot de alinea werden aangeboden. De lessen van deze controleklassen startten steeds met een klassikale instructie waarin de kenmerken van het genre centraal stonden, gevolgd door een oriëntatie op de schrijfpodracht die leerlingen in groepjes uitvoerden (Elving & Van den Bergh, 2015) waarna de leerlingen zelfstandig opdrachten maakten uit de lesmethode. Deze opdrachten pasten bij het genre en bij de fase van het schrijfproces.

3.3 Deelnemers

De deelnemers aan deze studie waren leerlingen van 2-havo en 5-havo. In 2-havo zaten 118 leerlingen verdeeld over vier klassen en in 5-havo zaten 195 leerlingen verdeeld over zeven klassen. De ouders van de deelnemers werden per brief geïnformeerd over het onderzoek en om toestemming voor deelname gevraagd. Daarnaast gaven de betreffende docenten toestemming voor het gebruik van de data. Ook de

directie van de school was akkoord met de uitvoering van het onderzoek³⁴. Van drie leerlingen uit 2-havo en van twee leerlingen uit 5-havo gaven de ouders geen toestemming voor deelname aan het onderzoek. Daarnaast waren er zeven leerlingen uit 5-havo chronisch ziek of gingen gedurende het jaar van school af. Hun gegevens werden uit de dataset verwijderd. Voor 2-havo ($N = 115$) was de gemiddelde leeftijd 13.9 jaar ($SD = .46$); 51.3% was man. Voor 5-havo ($N = 188$) was de gemiddelde leeftijd 17.3 jaar ($SD = .68$); 48.4% was man.

De leerlingen in de vier klassen van 2-havo kregen les van twee docenten (gemiddelde leeftijd: 47.5 jaar ($SD = 9.2$), gemiddeld aantal jaren ervaring in het voortgezet onderwijs: 13 jaar ($SD = 4.2$)). De leerlingen in de zeven klassen van 5-havo kregen les van vijf docenten (gemiddelde leeftijd: 41.2 jaar ($SD = 13.6$), gemiddeld aantal jaren ervaring in het voortgezet onderwijs: 16.8 jaar ($SD = 11.9$)). De betrokken docenten gaven allen les in één van beide condities. Alleen de docent-onderzoeker gaf les aan 2-havo én 5-havo. Zij gaf les in de experimentele conditie.

Van de leerlingen van 2-havo zijn alle teksten uit de voor- en nameting in de analyse betrokken. Van de leerlingen van 5-havo werden per klas de eerste 13 teksten in de analyse betrokken.

3.4 Instrumenten en data-analyse

Voor de meting van de kennis, self-efficacy beliefs en vaardigheden hebben we verschillende instrumenten gebruikt. In deze paragraaf staan de vragenlijst, het analysemodel en de interviews beschreven. Daarnaast beschrijven we ook de wijze van data-analyse, de betrouwbaarheid van de instrumenten en de berekening van somscores.

3.4.1 Vragenlijst: kennis van leerlingen over alinea's

Met behulp van een vragenlijst onderzochten we de kennis en self-efficacy beliefs van de leerlingen. Deze vragenlijst is in bijlage 4 opgenomen. Het eerste onderdeel van de vragenlijst over de kennis van leerlingen over alinea's schrijven betrof twee opdrachten: 'Geef in je eigen woorden weer wat volgens jou een alinea is' en 'Leg uit waarom het belangrijk is dat een tekst in alinea's is opgedeeld' en vervolgens dertig gesloten vragen naar de kennis die een leerling heeft over alinea's. Het doel van de twee opdrachten was om te kunnen bepalen welke informatie leerlingen op eigen kracht kunnen noteren over alinea's en over het belang van het schrijven in alinea's. De dertig gesloten vragen bevatten achttien stellingen over alinea's, waarvan

³⁴ Het onderzoeksproject waar dit artikel de effectstudie van is werd goedgekeurd door de ethische commissie van het ICLON / Universiteit Leiden en geregistreerd onder projectnummer IREC_ICLON 2019-06.

de deelnemers moesten aangeven of ze deze 'waar' of 'niet waar' vonden. Dit gedeelte van de vragenlijst volgde het voorbeeld van een vragenlijst over metacognitieve kennis van lezen en schrijven uit het project Nelson (Schoonen et al., 2003) en werd gebaseerd op de gereconstrueerde alinea's (zie hoofdstuk 2). Tot slot van het kennisgedeelte van de vragenlijst moesten de deelnemers van twaalf signaalwoorden aangeven welk verband deze aanduiden: oorzaak-gevolg, tegenstellend, redengevend of samenvattend. Bij alle dertig gesloten items werd aan de leerlingen gevraagd hoe zeker ze waren van hun antwoord: op een schaal van 0 ('ik weet het antwoord echt niet, ik gok') tot 100 ('ik ben er helemaal zeker van dat mijn antwoord klopt') mochten ze elk getal geven dat ze wilden (Stankov & Crawford, 1997; Lundeborg et al., 1994).

TABEL 19

Constructie van de somscores Definitiekwaliteit en Onderkenning belang

Definitiekwaliteit		Onderkenning belang	
0	Misconceptie gegeven	0	Misconceptie gegeven
1	Geen van de concepten zijn benoemd	1	per concept <i>overduidelijk, lengte, voor het opzoeken van informatie, leesbaarheid of begrip</i>
2	<i>Onderdeel, markering of lengte</i> zijn benoemd		
3	<i>Onderdeel en markering of lengte</i> zijn benoemd		
4	<i>Onderdeel en markering en lengte</i> zijn benoemd / <i>Deelonderwerp</i> is benoemd		
5	<i>Deelonderwerp en onderdeel</i> zijn benoemd samen met <i>markering of lengte</i> / <i>Deelonderwerp en markering en lengte</i> zijn benoemd		
6	<i>Deelonderwerp en onderdeel</i> zijn benoemd samen met een van <i>markering of lengte</i>		
7	Alle concepten zijn benoemd		

De antwoorden op de twee opdrachten hebben we kwalitatief geanalyseerd door te tellen welke concepten leerlingen benoemen. Bij opdracht 1 hebben we langs inductieve weg de volgende categorieën onderscheiden: *een stukje tekst, een deel van een tekst, een deelonderwerp, een opmerking over de markering, een opmerking over de lengte van de alinea*. Bij opdracht 2 hebben we de volgende categorieën onderscheiden: *overzichtelijkheid, duidelijkheid, lengte, voor het opzoeken van informatie, leesbaarheid of begrip*³⁵. Voor beide opdrachten hebben we somscores berekend door de 0/1-scores voor de af- of aanwezigheid van de concepten in de antwoorden van de leerlingen gewogen bij elkaar op tellen. We beschouwen deze somscores voor 'definitiekwaliteit' en 'onderkenning belang' als indicator voor de kwaliteit van de antwoorden van de leerlingen. Immers, antwoorden die meer concepten bevatten zorgen voor een rijkere definitie van de alinea. Bij vraag 1 liep de somscore van 0 tot en met 7, bij vraag 2 van 0 tot en met 4. Zie voor de bepaling van de scores tabel 19. Een tweede beoordelaar

³⁵ Omdat de concepten *een stukje tekst en een deel van een tekst* bij opdracht 1 inhoudelijk gelijk zijn, hebben we deze samen genomen in het concept *onderdeel*. Bij opdracht 2 geldt ditzelfde voor de concepten *overzicht* en *duidelijkheid*. Deze hebben we samengevoegd tot het concept *overduidelijk*.

heeft een steekproef van antwoorden geanalyseerd om op deze manier de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te kunnen meten. De overeenstemmingspercentages bij het vaststellen van de aanwezigheid van de concepten zijn hoog; ze liggen tussen 89% en 100%.

Voor de gesloten vragen hebben we scores berekend door eerst de foute antwoorden op kennisvragen te scoren als -1 en de goede antwoorden als +1. Vervolgens zijn deze vermenigvuldigd met het antwoord op de vraag naar hoe zeker leerlingen waren van hun antwoord. Dit leverde scores op met een mogelijke range van min 100 tot plus 100. We hebben gekozen voor deze combinatievariabele van kennis en zekerheid, omdat de raadkans van 50% bij de kennisvragen een negatief effect op de betrouwbaarheid heeft. We verwachtten dat deze toegevoegde informatie de betrouwbaarheid van de schaal ten goede zou komen en dat bleek ook zo te zijn: voor de voor-, tussen- en nameting was de betrouwbaarheid (Cronbach α) voor 'kennis sec' (zonder vermenigvuldiging met zekerheid) met respectievelijk .61, .61 en .68, beduidend lager dan de corresponderende waarden voor 'kennis*zekerheid' in tabel 20 hieronder (.67, .68 en .72). Deze laatste waarden geven aan dat de betrouwbaarheid van 'kennis*zekerheid' voor de drie meetmomenten voldoende was.

Ter toelichting: de betrouwbaarheidsanalyses voor 'kennis sec' en 'kennis*zekerheid' vertrokken vanuit de gegevens van de voormeting. In de eerste analyses waren voor beide typen scores alle 30 items betrokken. Stapsgewijs is steeds het item met de hoogste negatieve gecorrigeerde item-restcorrelatie verwijderd, totdat er geen items met een negatieve item-restcorrelatie over waren. In totaal zijn er zo voor de twee typen scores dezelfde zeven items uit de vragenlijst verwijderd, items die niet geassocieerd waren met een andere factor of dimensie en die waarschijnlijk door hun formulering niet bijdroegen aan de betrouwbaarheid.

De betekenis van de schaal 'kennis*zekerheid' valt overigens vrijwel samen met die van de schaal 'kennis sec'. De correlaties tussen de schalen beliepen .94, .92 en .90 voor respectievelijk de voor-, tussen- en nameting.

TABEL 20

Betrouwbaarheid (Cronbach Alpha) voor kennisitems gecombineerd met zekerheid en voor *self-efficacy beliefs*

Meetmoment	Cronbach α voor 23 items kennis*zekerheid	Cronbach α voor 14 items <i>self-efficacy beliefs</i>
Voormeting	.67	.91
Tussenmeting	.68	.91
Nameting	.72	.90

3.4.2 Vragenlijst: self-efficacy beliefs van leerlingen bij het schrijven van alinea's

Het tweede deel van de vragenlijst bevatte veertien vragen over *self-efficacy beliefs*. Deze vragen waren gebaseerd op een vragenlijst van Shell et al. (1989) die *self-efficacy beliefs* gemeten heeft ten aanzien van schrijftaken en schrijfvaardigheid. Het gedeelte over de schrijfvaardigheid was voor deze vragenlijst gespecificeerd voor het schrijven van alinea's. Daarbij is gebruikgemaakt van de alineanormen zoals die in hoofdstuk 2 gepresenteerd zijn. De schaalverdeling liep van 0 tot 100, waarbij 0 betekende dat de leerling er geen vertrouwen in heeft dat de in het item gepresenteerde taak hem zal lukken en 100 betekende dat de respondent er veel vertrouwen in heeft dat hij zal slagen in de in het item gepresenteerde taak. Voor deze schaalverdeling is gekozen, omdat deze een sterkere voorspeller van schrijfvaardigheid blijkt te zijn dan een Likertschaal (Pajares et al., 2001).

Alle items uit de vragenlijst zijn voor dit onderdeel in de analyse opgenomen. De betrouwbaarheid is voor de drie metingen hoog te noemen (zie tabel 20).

3.4.3 Analysemodel alinea's

De alineanormen die we presenteerden in tabel 1, hebben we geoperationaliseerd in een analysemodel. Zie bijlage 2. Daarbij hebben we gekozen voor coderen in ja/nee-vorm. We willen immers weten of de betreffende alineakenmerken voorkomen in de alinea's van leerlingen. De reconstructie en verantwoording van het normenkader staan in hoofdstuk 2 en een uitgebreide beschrijving van het analysemodel staat in hoofdstuk 3.

Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te meten hebben de docent-onderzoeker en een onderzoeksassistent in drie fasen alinea's beoordeeld. De eerste fase was een verkennende waarin het analysemodel getest werd op bruikbaarheid en betrouwbaarheid. De docent-onderzoeker en de onderzoeksassistent werkten in nauw overleg, testten de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en legden twijfelgevallen voor aan een van de supervisors. Nadat het analysemodel definitief vastgesteld was, zijn in de tweede fase de alinea's uit de teksten van de voormeting geanalyseerd. Onderdeel van deze fase was een steekproef (van 96 teksten met 327 alinea's) die de docent-onderzoeker en de onderzoeksassistent onafhankelijk van elkaar beoordeelden. In de laatste fase werden de alinea's uit de teksten van de nameting beoordeeld. Hierin werd een steekproef van 97 teksten met 384 alinea's door de onderzoekers onafhankelijk van elkaar beoordeeld. Zie voor een voorbeeld van een analyse bijlage 3.

Op basis van beide steekproeven samen is het percentage overeenstemming tussen beide beoordelaars berekend. In tabel 21 staat dit percentage overeenstemming per alineanorm weergegeven. Voor alle normen ligt het percentage boven de 84%. Ook

Cohens kappa is als maat voor de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid met waarden tussen de .69 en .95 voldoende tot goed te noemen. Er is echter een uitzondering. Dat is norm 1b ('De tekst bevat alinea's'). Hoewel het percentage overeenstemming voor deze alineanorm hoog is, is de kappa zeer laag. Net als in de metingen van de teksten van de eerste versie van deze data (zie hoofdstuk 3) komt dit, doordat de beoordelaars zeer scheve verdelingen aanbrengen, maar het wel volledig eens zijn over de teksten waarin alinea's gemarkeerd zijn.

TABEL 21

Overeenstemmingsscores van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor de alineanormen uit tabel 1

Norm	1a	1b	2	3	4	5	6	7	8	9a	9b	10a	10b	11
% overeenstemming	95	95.1	97.9	88.9	91.3	89.2	90.9	89.1	88.7	96.7	95.3	84.6	84.4	88.1
Cohens kappa	.84	.13	.95	.78	.82	.76	.82	.77	.76	.93	.90	.69	.69	.72

3.4.4 Interviews

Direct na de afronding van de lessen van een genre hield de docent-onderzoeker individuele interviews met de docenten van de experimentele groepen en focusgroep-interviews met enkele leerlingen per experimentele klas. Beide soorten interviews waren semi-gestructureerd en de docent-onderzoeker gebruikte een interview-leidraad. De interviews met de docenten hadden als doel te verhelderen hoe de lessen verlopen waren en de ervaringen van de docenten zelf en hun visie op de werkwijze van de leerlingen te achterhalen. De focusgroepinterviews waren gesprekken met groepjes leerlingen waarbij het doel was te achterhalen hoe leerlingen het werken met toolbox ervaren hadden. De vragen waren gericht op het proces van werken en op het uiteindelijke schrijfproduct. De interviews werden opgenomen, getranscribeerd en kwalitatief geanalyseerd.

3.5 Procedures

De interventie werd uitgevoerd in het schooljaar 2019-2020. Het schrijven van de e-mail vond zowel voor 2-havo als voor 5-havo aan het begin van het schooljaar plaats (september-oktober 2019). Het schrijven van de betogende teksten schrijven vond voor 5-havo plaats in de periode november 2019-januari 2020; 2-havo schreef de betogende tekst in de periode januari-maart 2020.

De schrijfpoddrachten voor de e-mail waren identiek voor 2-havo en 5-havo met als enig verschil dat de leerlingen van 2-havo de informatie die zij in hun tekst moesten opnemen puntsgewijs gepresenteerd kregen, terwijl 5-havo geacht werd deze informatie te destilleren uit de beschrijving van de opdracht. De schrijfpoddrachten voor

de betogende teksten waren verschillend voor de twee doelgroepen: 2-havo schreef een ingezonden stuk en 5-havo schreef een opinieartikel. De reden hiervoor is dat de opbouw van het opinieartikel complexer is dan die van het ingezonden stuk. Omdat leerlingen uit 5-havo in eerdere leerjaren ook betogende teksten geschreven hebben, verwachtten we dat zij deze complexiteit aankunnen. Zie voor de schrijfpoddrachten bijlage 1.

3.6 Statistische analyse

Zowel de data uit de vragenlijst als de data die beschikbaar kwamen na het analyseren van de alinea's uit de teksten variëren op verschillende niveaus³⁶. De scores voor kennis en *self-efficacy beliefs* variëren op twee niveaus: tussen leerlingen en tussen klassen. Er waren namelijk data beschikbaar van in totaal 303 leerlingen uit 11 klassen (5 klassen vormden de controlegroep en 6 klassen de experimentele groep). De scores voor de alinea-kenmerken variëren op drie niveaus: binnen teksten (en dus tussen alinea's), tussen teksten van leerlingen³⁷ en tussen klassen. De 2109 alinea's (1260 uit de betogende teksten en 849 uit de e-mails) komen uit de voor- en de nameting van de teksten van in totaal 311 leerlingen uit dezelfde experimentele en controlegroep. De data zijn dus hiërarchisch gestructureerd. Om deze reden hebben we voor de statistische analyse van de data gebruikgemaakt van multilevelanalyse in MLwiN (Rasbash et al., 2000).

3.6.1 Kennis en self-efficacy beliefs

Voor de analyse van de vragenlijsten hebben we vier afhankelijke variabelen gevormd: 'Kennis', een gemiddelde per vragenlijst per leerling van de 23 items kennis*zekerheid; 'Definitiekwaliteit', een somscore van de conceptuele rijkdom van de definitie van een alinea; 'Onderkenning belang', een somscore van de kenmerken van het belang van alinea's; 'Self-efficacy', een gemiddelde van de 14 items over *self-efficacy beliefs* met betrekking tot het schrijven van alinea's. Deze afhankelijke variabelen zijn continu; binnen een bepaald interval kan de variabele elke waarde aannemen.

Voor de vier variabelen zijn steeds zes modellen gespecificeerd. In model 0 schatten we de gemiddelde score (de intercept) en de variantie tussen de scores. Daarna voegen we in model 1 het leerlinglevel toe om te zien wat de variantie is tussen de leerlingen en in model 2 voegen we het klaslevel toe, zodat we weten wat de variantie is tussen de klassen. In model 3 voegen we vervolgens de predictoren leerjaar (0 = 2-havo, 1 = 5-havo), conditie (0 = controle, 1 = interventie) en meetmo-

³⁶ Meetmoment hebben we niet als level maar als predictor in de analyses verdisconteerd.

³⁷ Daar leerlingen slechts twee teksten schreven (een voormeting en een nameting), vallen het tekst- en leerlinglevel samen in de analyses.

ment (0 = voormeting, 1 = tussenmeting, 2 = nameting) toe³⁸ en de interactietermen leerjaar*meetmoment en leerjaar*conditie. Hierbij zijn leerjaar en conditie predictoren op het niveau van de klas en is meetmoment een predictor op het laagste niveau. In model 4 voegen we de interactie conditie*meetmoment toe om te zien of het effect van het meetmoment verschilt tussen de condities. Tot slot voegen we in model 5 de interactieterm leerjaar*conditie*meetmoment toe waardoor zichtbaar wordt of de eventuele interactie tussen conditie en meetmoment verschilt per leerjaar. De vergelijking tussen de modellen 4 en 3 laat zien wat het effect is geweest van het onderwijs met de toolbox. De vergelijking tussen de modellen 5 en 4 laat zien of dit eventuele effect tussen de leerjaren verschilt. *Random slope*-varianties zijn niet aan de modellen toegevoegd, omdat ze het *fixed part* van het model niet veranderen (Hox et al., 2018).

3.6.2 Vaardigheden

Bij de analyse van de alinea's hebben we gewerkt met de elf alineanormen als afhankelijke variabelen:

- 1a: de tekst bevat alinea's die consistent worden gemarkeerd
- 1b: de tekst bevat alinea's
- 2: de alinea bestaat uit twee of meer zinnen
- 3: de alinea heeft een herkenbare functie
- 4: de alinea heeft samenhang met centrale boodschap
- 5: de kernzin in de alinea ondersteunt de centrale boodschap
- 6: in de alinea is één deelonderwerp aanwezig
- 7: in de alinea is een kernzin aanwezig
- 8: overige informatie in de alinea sluit aan bij de kernzin
- 9a: nieuwe informatie in de alinea wordt gekoppeld aan kennis van woordbetekenissen
- 9b: nieuwe informatie in de alinea wordt gekoppeld aan kennis van de wereld
- 10a: de alinea bevat geen fouten met verwijzwoorden
- 10b: de alinea bevat geen fouten met verbindingswoorden
- 11: de alinea heeft een piramideopbouw

Deze afhankelijke variabelen zijn dichotoom (een alinea voldoet niet (0) of wel (1) aan een norm) en volgen daardoor niet de normaalverdeling. Om deze reden hebben we gebruikgemaakt van de logit transformatie (in plaats van de proportie 'p' wordt de natuurlijke logaritme van $p/(1-p)$ gebruikt). Zoals gebruikelijk in MLwiN hebben we in de logistische regressieanalyses eerst first order MQL (marginal quasi-likelihood) geschat om startwaarden te verkrijgen voor analyses met PQL (predictive quasi-likelihood). Indien bij second order PQL het model niet convergeert, gebruiken we de ruwere schatters van MQL. Dit bleek het geval bij de alineanormen 2, 9a en 9b binnen het genre betogende tekst. Om voor deze gevallen te kunnen bepalen hoe ver de

³⁸ De variabelen Definitiekwaliteit en Onderkenning van het belang (afgeleid uit de opdrachten uit de vragenlijst) kennen twee meetmomenten: voormeting (0) en nameting (1).

MQL-schattingen afwijken van de PQL-schattingen hebben we voor een qua verdeling vergelijkbare alineanorm die wel PQL geschat kon worden ook de MQL-schattingen uitgevoerd. De verschillen tussen beide schattingen bleken klein. Het eindmodel liet bij beide schattingsmethoden voor steeds dezelfde predictoren vergelijkbare effecten zien. In tegenstelling tot de analyse van de gegevens uit de voormeting die we gebruikten als nulmeting (zie hoofdstuk 3) hebben we de gegevens voor de beide genres apart geanalyseerd.

We analyseren de variabelen 1a en 1b via unilevel logistische regressieanalyse in SPSS (versie 26), nadat we hebben vastgesteld dat er in beide genres voor beide normen geen sprake is van significante klasgebonden variantie. De analyses vertrekken per genre vanuit een nulmodel waarin alleen de intercept geschat wordt en geen predictoren zijn opgenomen. In model 1 wordt de voormeting aan de vergelijking toegevoegd, in model 2 de predictoren conditie en leerjaar en in model 3 de interactie conditie*leerjaar. Als conditie significant is, is er verschil in vooruitgang op deze variabelen tussen beide condities. Als leerjaar significant is, is er verschil in de leerwinst tussen 2-havo en 5-havo. Als de interactie significant is, verschilt het effect van de conditie voor beide leerjaren.

De overige variabelen (alineanorm 2 tot en met 11) analyseren we op alineaniveau en, zoals eerder aangegeven, in MLwiN. Voor elke variabele hebben we per genre vier modellen gespecificeerd. In model 0 schatten we de gemiddelde score (de intercept) en de variantie tussen de scores. Daarna voegen we in model 1 het leerlingniveau toe om te zien wat de variantie is tussen de leerlingen en in model 2 voegen we het klasniveau toe, zodat we weten wat de variantie is tussen de klassen. In model 3 voegen we vervolgens de predictoren leerjaar (0 = 2-havo, 1 = 5-havo), conditie (0 = controle, 1 = interventie) en meetmoment (0 = voormeting, 1 = nameting) toe en alle interactietermen. Hierbij zijn leerjaar en conditie predictoren op klasniveau en meetmoment is een predictor op alineaniveau. De interactie conditie*meetmoment laat zien wat het effect is geweest van het onderwijs met de toolbox. De interactie leerjaar*conditie*meetmoment in model 3 laat zien of dit eventuele effect tussen de leerjaren verschilt. *Random slope*-varianties zijn niet aan de modellen toegevoegd, omdat ze het *fixed part* van het model niet veranderen (Hox et al., 2018).

Voor de goede orde merken we op dat onze analysestrategie bij de vaardigheden afwijkt van de aanpak bij kennis en *self-efficacy beliefs*. De aanpak bevat een kleiner aantal stappen en laat zich korter rapporteren, wat gezien het grote aantal afhankelijke variabelen aantrekkelijk is. Voor de uiteindelijke uitkomsten en de te trekken conclusies maakt dit geen verschil.

3.6.3 Significantiebepalingen

Voor het bepalen van de significantie van de levels hebben we bij de analyses van de vier variabelen voor kennis en *self-efficacy beliefs* gewerkt met de likelihoodratietest. Bij de analyses van de alinea's is de likelihoodratietest niet mogelijk, omdat deze variabelen dichotoom zijn. Om die reden hebben we de significantie van de levels getest via het *Intervals and tests*-scherm in MLwiN. Voor het bepalen van de significantie van de regressiecoëfficiënten hebben we gebruikgemaakt van de Waldtest. Als $N > 50$, dan interpreteren we de uitkomsten van de Waldtest als z-score. N is hierbij het aantal waarnemingen binnen het level waarop de variabele varieert (alinea's, leerlingen, klassen). Als $N < 50$ (alleen op het niveau van de klassen) is de uitkomst geïnterpreteerd als t-waarde met als aantal vrijheidsgraden het aantal waarnemingen minus het aantal predictoren minus 1.

4 Resultaten

Deze paragraaf bevat de resultaten van de analyses. In paragraaf 4.1 beschrijven we de uitkomsten van de multilevel regressieanalyses voor de variabelen Kennis, Definitiekwaliteit, Onderkenning belang en Self-efficacy. In paragraaf 4.2 volgen de resultaten van de unilevel logistische regressieanalyses voor norm 1a en 1b op tekstniveau, gevolgd door die van de multilevel logistische regressieanalyses voor de alinea's. In paragraaf 4.3 beschrijven we enkele nadere exploraties van de data.

4.1 Kennis en self-efficacy beliefs

In tabel 22 staan per geanalyseerd model de fit en passingsvergelijking voor de afhankelijke variabelen Kennis, Definitiekwaliteit, Onderkenning van het belang en Self-efficacy beschreven. Uit de tabel wordt duidelijk dat toevoeging van het leerlinglevel in model 1 ten opzichte van model 0 steeds een verbetering van de fit betekent, behalve voor Onderkenning belang³⁹. Hetzelfde geldt voor toevoeging van het klaslevel in model 2. Voor alle vier de afhankelijke variabelen verdient model 3 de voorkeur boven de andere modellen. We hebben daarom alle vervolganalyses uitgevoerd met modellen waarin zowel het leerling- als het klaslevel zijn opgenomen. Toevoeging van de interactieterm *conditie*meetmoment* in model 4 levert voor geen van de variabelen een significante verbetering van de passing van het model op. Ook de toevoeging van de drieweginteractieterm in model 5 levert voor de vier variabelen geen significante verbetering van de fit op.

³⁹ Bij de variabele Onderkenning belang hebben we het klas- en leerlinglevel (ondanks niet significante resultaten in model 1 en 2) behouden, omdat de predictoren die we vervolgens opnemen zich bevinden op klasniveau.

TABEL 22

Vergelijking van de passinggegevens voor de afhankelijke variabelen Kennis, Definitiekwaliteit, Onderkenning belang en Self-efficacy

Variabele en omschrijving van modellen	-2loglikelihood	Vergelijking			
		Modellen	ΔX^2	Δdf	p
<i>Kennis</i>					
Model 0 alleen intercept	7371.156				
Model 1 met leerlinglevel	7176.896	1 vs 0	194.26	1	<.001
Model 2 met klaslevel	7098.368	2 vs 1	78.528	1	<.001
Model 3 met alle predictoren en interacties L*C en L*M	7045.314	3 vs 2	53.054	5	<.001
Model 4 met interactie C*M	7042.696	4 vs 3	2.618	1	.624 ^{ns} ⁴⁰
Model 5 met interactie C*L*M	7042.679	5 vs 4	.017	1	.999 ^{ns}
<i>Definitiekwaliteit</i>					
Model 0 alleen intercept	2067.895				
Model 1 met leerlinglevel	2058.024	1 vs 0	9.871	1	.002
Model 2 met klaslevel	2042.599	2 vs 1	15.425	1	<.001
Model 3 met alle predictoren en interacties L*C en L*M	2012.559	3 vs 2	30.040	5	<.001
Model 4 met interactie C*M	2010.315	4 vs 3	2.244	1	.134 ^{ns}
Model 5 met interactie C*L*M	2010.291	5 vs 4	.024	1	.877 ^{ns}
<i>Onderkenning belang</i>					
Model 0 alleen intercept	910.547				
Model 1 met leerlinglevel	907.998	1 vs 0	2.549	1	.110 ^{ns}
Model 2 met klaslevel	907.998	2 vs 1	0	1	1 ^{ns}
Model 3 met alle predictoren en interacties L*C en L*M	891.131	3 vs 2	16.867	5	.005
Model 4 met interactie C*M	890.298	4 vs 3	.833	1	.361 ^{ns}
Model 5 met interactie C*L*M	890.089	5 vs 4	.209	1	.648 ^{ns}
<i>Self-efficacy</i>					
Model 0 alleen intercept	6585.820				
Model 1 met leerlinglevel	6425.954	1 vs 0	159.866	1	<.001
Model 2 met klaslevel	6417.099	2 vs 1	8.855	1	.003
Model 3 met alle predictoren en interacties L*C en L*M	6300.446	3 vs 2	116.653	5	<.001
Model 4 met interactie C*M	6299.883	4 vs 3	.563	1	.453 ^{ns}
Model 5 met interactie C*L*M	6296.963	5 vs 4	2.920	1	.087 ^{ns}

⁴⁰ In alle tabellen zijn de niet significante resultaten gemarkeerd met de letters 'ns'.

TABEL 23

Proportie variantie op leerlingniveau (PCL) en op klasniveau (PCK), de intercept (I) en de regressiecoëfficiënten voor (interacties van) leerjaar (L), conditie (C) en meetmoment (M) (met tussen haakjes de *standard error*), de proportie verklaarde variantie op klasniveau (Nagelkerke R^2_{klas})

Variabelen	Model 1		Model 2		Model 3						R^2_{klas}
	PCL	PCL	PCK	I	L	C	M	L*C	L*M		
Kennis	.525	.314	.207	9.666 (4.144)	6.316 (1.036)	-12.604 (5.295)	7.282 (1.927)	3.482 (1.294)	-1.111 (.474)	1	
Definitiekwaliteit	.211	.137	.063	2.535 (.455)	.266 (.114)	1.749 (.365)	-.766 ^{ns} (.602)	-.434 (.091)	.236 ^{ns} (.147)	.707	
Onderkenning belang	.107	.107	0	.941 (.118)	.050 ^{ns} (.030)	-.112 ^{ns} (.147)	.464 (.131)	.041 ^{ns} (.036)	-.118 (.034)	0	
Self-efficacy	.491	.443	.046	65.395 (3.070)	.677 ^{ns} (.768)	-6.777 ^{ns} (4.084)	7.012 (1.165)	2.470 (.996)	-.661 (.287)	.926	

In tabel 23 zijn voor de vier variabelen de regressiecoëfficiënten en de verklaarde variantie op klasniveau uit model 3 weergegeven en de varianties op leerling- en klasniveau uit model 1, 2 en 3. Model 1 laat zien dat er vooral voor Kennis (.525 is de hoogste score) en Self-efficacy (.491) sprake is van substantiële variantie tussen leerlingen. Van variantie tussen klassen is vooral sprake bij Kennis (.207; de overige waarden zijn hier lager).

In tabel 23 zien we voor de variabelen Kennis en Definitiekwaliteit effecten van leerjaar en conditie. Leerlingen in 5-havo scoren gemiddeld beter dan de leerlingen in 2-havo. Leerlingen in de experimentele conditie scoren gemiddeld beter op Definitiekwaliteit en slechter op Kennis dan leerlingen uit de controleconditie. Voor de variabelen Onderkenning belang en Self-efficacy is er bij leerjaar en conditie geen sprake van een significant effect. Daarnaast zien we voor de variabelen Kennis, Onderkenning belang en Self-efficacy een effect van meetmoment. Voor deze variabelen geldt dus dat de resultaten in de nameting hoger zijn dan in de voormeting. Het effect van leerjaar*meetmoment is voor drie van de vier variabelen significant en negatief. Dat betekent dat de verschillen tussen de twee meetmomenten voor leerjaar 2 groter zijn dan voor leerjaar 5. Het effect van de interactieterm leerjaar*conditie is significant positief voor de variabelen Kennis en Self-efficacy en significant negatief voor de variabele Definitiekwaliteit. Dat betekent voor de variabelen Kennis en Self-efficacy dat de leerlingen in de experimentele groepen in 5-havo op beide meetmomenten hoger scoorden dan de overige groepen leerlingen (5-havo controlegroep en 2-havo controlegroep en experimentele groep), terwijl voor Definitiekwaliteit juist het omgekeerde het geval was. De varianties op klasniveau ten slotte worden in model 3 voor Kennis, Self-efficacy en Definitiekwaliteit grotendeels tot helemaal verklaard.

4.2 Vaardigheden

De unilevel logistische regressieanalyses in SPSS laten voor norm 1a ('De tekst bevat alinea's die consistent worden gemarkeerd') voor de e-mail en het betoog zien dat model 1 beter bij de data past dan model 0 ($\chi^2 = 10.467$; $df = 1$; $p = .001$ respectievelijk $\chi^2 = 29.966$; $df = 1$; $p < .001$). Model 2 en model 3 geven voor de e-mail geen verbetering van de fit ten opzichte van respectievelijk model 1 ($\chi^2 = 2.879$; $df = 2$; $p = .237$) en 2 ($\chi^2 = .441$; $df = 1$; $p = .507$). Voor het betoog is de fit van model 2 beter dan die van model 1 ($\chi^2 = 6.140$; $df = 2$; $p = .046$). Model 3 past echter niet beter dan model 2 ($\chi^2 = .349$; $df = 1$; $p = .555$).

Voor norm 1b ('De tekst bevat alinea's') laten de unilevel logistische regressieanalyses in SPSS zien dat voor de e-mail model 1 beter past dan model 0 ($\chi^2 = 12.747$; $df = 1$; $p < .001$) en dat model 2 beter past dan model 1 ($\chi^2 = 10.344$; $df = 2$; $p = .006$). Model 3 levert geen verbetering op ten opzichte van model 2 ($\chi^2 = .767$; $df = 1$; $p = .381$). Voor de betogende teksten convergeren de modellen niet, doordat er vrijwel geen variantie is in de afhankelijke variabele. Op een na bevatten alle teksten alinea's.

De resultaten van deze analyses zijn in tabel 24 samengevat. Bij beide genres is voor norm 1a ('De tekst bevat alinea's die consistent gemarkeerd zijn') sprake van significante effecten van de voormeting. Bij het genre van de betogende teksten zien we dat er ook voor de predictor leerjaar een significant effect optreedt. Voor norm 1b ('De tekst bevat alinea's') geldt dat bij de e-mail significante resultaten zichtbaar zijn voor de voormeting en de conditie. Het negatieve hoofdeffect van conditie laat zien dat de experimentele groepen (in beide leerjaren) na controle voor de voormeting slechter in staat zijn alinea's aan te brengen dan de controlegroepen.

TABEL 24

Intercept (I) en statistisch significante regressiecoëfficiënten voor voormeting en (interactie van) conditie (C) en leerjaar (L) (met tussen haakjes de *standard error*) en de proportie verklaarde variantie op leerlingniveau (Nagelkerke R^2) bij unilevel logistische regressieanalyse in SPSS; schattingen uit model 1 voor e-mail norm 1a en uit model 2 voor e-mail en betoog norm 1b

Genre	Norm	I	voormeting	L	C	L*C	R^2 - leerling
E-mail	1a	-.059 ^{ns} (.243)	1.074 (.337)				.085
	1b	3.060 (.955)	1.777 (.638)	-1.470 ^{ns} (.828)	-1.523 (.663)		.289
Betoog	1a	-.682 ^{ns} (.455)	2.527 (.433)	-1.009 (.429)	.164 ^{ns} (.395)		.290

In tabel 25 zijn de resultaten van de multilevel logistische regressieanalyses van de normen 2 tot en met 11 samengevat voor de e-mails. Deze resultaten zijn ontleend aan de modellen 1, 2 en 3. Voor alle variabelen geldt dat model 1 beter paste dan model 0, model 2 beter dan 1 en model 3 beter dan 2. Zie voor een toelichting hierop bijlage 5. Uit de modelpassingen kunnen we opmaken dat er voor alle alineanormen in de e-mails significante variantie is op het leerling- en klasniveau. Tabel 25 laat zien dat er in model 2 na toevoegen van de significante klasniveaus de variantie op leerling- en klasniveau ongeveer gelijk is. We kunnen de verschillen tussen leerlingen dus voor ongeveer de helft toeschrijven aan het feit dat zij in verschillende klassen zitten.

TABEL 25 E-mails:

proportie variantie op leerlingniveau (PCL) en op klasniveau (PCK), de intercept (I) en de statistisch significante regressiecoëfficiënten voor (interacties van) leerjaar (L), conditie (C) en meetmoment (M) (met tussen haakjes de *standard error*) en de totale door model 3 verklaarde proportie variantie (Nagelkerke R²)

Nr.	Model 1			Model 2			Model 3					R ²
	PCL	PCL	PCK	I	L	C	M	L*C	L*M	C*M	L*C*M	
2	.499	.185	.293	.659 (.248)	2.373 (.373)							.226
3	.271	.127	.126	-.086 (.240)	2.292 (.339)		.541 (.251)		-1.497 (.361)			.151
4	.611	.238	.348	.443 (.367)	2.421 (.524)		-1.071 (.325)		1.531 (.504)			.301
5	.235	.072	.134	-.969 (.243)	1.585 (.281)		-.900 (.161)					.186
6 ⁴¹	.187	.086	.092	-.504 (.220)	1.440 (.276)		-.019 ^{ns} (.249)		-.499 ^{ns} (.316)			.093
7	.189	.069	.113	-1.163 (.186)	1.301 (.232)							.100
8	.175	.062	.106	-1.176 (.174)	1.274 (.217)							.098
9a	.486	.176	.292	.636 (2.315)	2.315 (.383)							.220
9b	.487	.167	.301	.594 (.277)	2.356 (.399)							.227
10a	.127	.059	.060	-.276 (.212)	1.465 (.271)		.262 ^{ns} (.238)		-1.002 (.310)			.196
10b	.249	.127	.109	-.155 (.167)	1.356 (.223)							.103
11	.157	.035	.110	-1.369 (.179)	1.289 (.219)							.101

Uit de resultaten van model 3 blijkt dat er voor alle alineakenmerken (norm 2 tot en met 11) een significant effect is van leerjaar; de alinea's van leerlingen uit 5-havo voldoen vaker aan de normen dan die van leerlingen uit 2-havo. Meetmoment heeft driemaal een significant effect; leerlingen gaan van de voor- naar de nameting vooruit op norm 3 en

41 Bij norm 6 zijn in model 3 meetmoment en leerjaar*meetmoment significant. Na verwijdering van de niet-significante predictoren conditie en leerjaar*conditie worden de predictoren M en L*M niet-significant.

achteruit op norm 4 en 5. De interactie leerjaar*meetmoment heeft ook driemaal een significant effect; het verschil tussen voor- en nameting is tweemaal groter voor 2-havo (norm 3 en 10a) en eenmaal voor 5-havo (norm 4). Daarnaast zien we in model 3 geen (interactie-)effecten van conditie. Dat betekent dat er geen effect te zien is van het werken met de toolbox.

In tabel 26 zijn de resultaten van de multilevel logistische regressieanalyses van de normen 2 tot en met 11 samengevat voor de betogende teksten. Voor alle variabelen geldt dat model 1 beter past dan model 0, maar dat model 2 niet beter past dan model 1. Zie voor een toelichting op de fit en passingsvergelijking bijlage 5. De p-waarden voor de modelvergelijkingen zijn niet significant. Daarom ontbreken in de tabel voor model 2 de schattingen van de PCL en PCK en hebben we voor alle normen in model 3 het klasniveau achterwege gelaten. Model 3 past voor alle variabelen beter dan model 2.

TABEL 26 Betogende teksten:

proportie variantie op leerlingniveau (PCL) en op klasniveau (PCK), de intercept (I) en de statistisch significante regressiecoëfficiënten voor (interacties van) leerjaar (L), conditie (C) en meetmoment (M) (met tussen haakjes de *standard error*) en de totale door model 3 verklaarde proportie variantie (Nagelkerke R²)⁴²

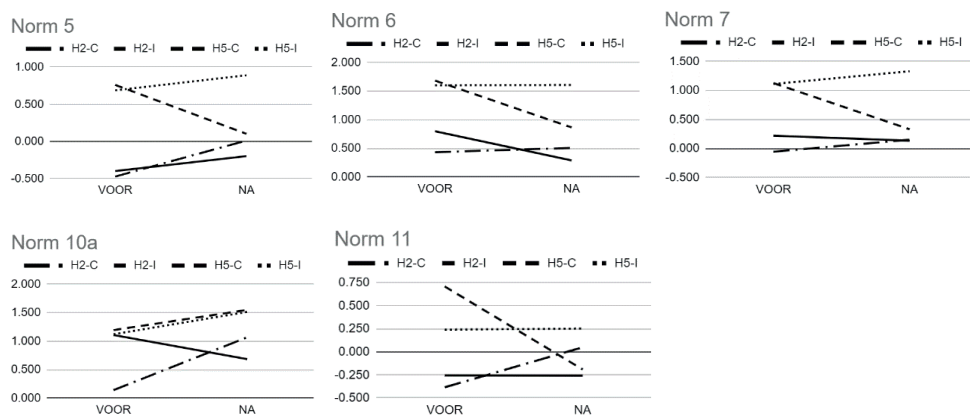
Nr.	Model 1			Model 2			Model 3					R ²	
	PCL	PCL	PCK	I	L	C	M	L*C	L*M	C*M	L*C*M		
2	.486	-	-	1.470 (.185)	1.889 (.318)							.138	
3	.257	-	-	.584 (.228)	1.852 (.378)		.397 ^{ns} (.331)		-1.100 (.501)			.098	
4	.339	-	-	.852 (.229)	1.431 (.346)							.068	
5	.228	-	-	-.473 (.277)	1.233 (.405)		.074 ^{ns} (.387)	.484 ^{ns} (.289)	-.147 ^{ns} (.549)	-1.143 (.416)	-.283 ^{ns} (.410)	1.145 (.570)	.047
6	.210	-	-	.432 (.257)	1.252 (.399)		.366 ^{ns} (.363)	.074 ^{ns} (.282)	-.448 ^{ns} (.541)	-.893 (.429)	-.584 ^{ns} (.401)	1.410 (.592)	.059
7	.193	-	-	-.056 (.247)	1.183 (.367)		.276 ^{ns} (.344)	.208 ^{ns} (.273)	-.291 ^{ns} (.498)	-1.004 (.399)	-.294 ^{ns} (.387)	1.310 (.552)	.055
8	.179	-	-	.439 (.100)	1.802 (.308)							.156	
9a	.472	-	-	1.466 (.181)	1.802 (.308)							.156	
9b	.399	-	-	1.399 (.170)	1.328 (.268)							.080	
10a	.147	-	-	.139 (.222)	1.055 (.333)		.969 (.325)	.928 (.274)	-1.042 (.460)	-.573 ^{ns} (.408)	-1.352 (.398)	1.390 (.561)	.159
10b	.221	-	-	.726 (.181)	.628 (.240)			.794 (.160)					.045
11	.135	-	-	-.384 (.222)	1.092 (.319)		.128 ^{ns} (.309)	.433 ^{ns} (.262)	-.597 ^{ns} (.430)	-1.332 (.369)	-.435 ^{ns} (.374)	1.347 (.505)	.031

42 Bij de normen 3, 5, 6, 7, 10a en 11 ontstaan in model 3 bij verschillende predictoren en interactie- termen niet significante regressiecoëfficiënten die wel in het model behouden blijven, omdat de bovenliggende interactie termen wel significant zijn.

Uit de resultaten van model 3 blijkt dat er voor vrijwel alle alineakenmerken (behalve norm 8) een significant effect is van leerjaar; de alineas van leerlingen uit 5-havo voldoen vaker aan de normen dan die van leerlingen uit 2-havo. Conditie heeft eenmaal een significant effect; de alineas van de leerlingen uit de experimentele conditie voldoen vaker aan norm 10a dan die van de leerlingen uit de controleconditie. Meetmoment heeft tweemaal een significant effect; leerlingen gaan van de voor- naar de nameting vooruit op norm 10a en 10b. De interactie leerjaar*conditie heeft tweemaal een significant effect; de verschillen tussen de condities zijn voor de normen 3 en 10a in 5-havo kleiner dan in 2-havo. De interactie leerjaar*meetmoment heeft viermaal een significant effect; het verschil tussen voor- en nameting is groter voor norm 5, 6, 7 en 11 groter voor 2-havo dan voor 5-havo. Voor conditie*meetmoment zien we voor norm 10a een significant negatief effect. Dit interactie-effect moeten we interpreteren in samenhang met de bijbehorende positieve interactie leerjaar*conditie*meetmoment. Voor norm 10a heffen deze coëfficiënten elkaar op, wat aangeeft dat het werken met de toolbox voor norm 10a negatief heeft uitgedrukt voor 2-havo en geen effect had voor 5-havo. Voor de alineakenmerken 5, 6, 7 en 11 vinden we ook een significant positief interactie-effect tussen leerjaar, conditie en meetmoment; dit betekent dat de resultaten van de controlegroep na de interventie verslechterd is en dat de resultaten voor de experimentele groep min of meer stabiel blijven. In figuur 9 hebben we voor de normen 5, 6, 7, 10a en 11 de resultaten visueel weergegeven.

FIGUUR 9

Grafische weergave van de gemiddelde resultaten van de voor- en de nameting van vijf alineanormen in de betogende teksten, waarbij H2 = leerlingen van 2-havo, H5 = leerlingen van 5-havo, I = interventiegroep en C = controlegroep



Uit de tabellen en grafieken zien we geen overtuigende aanwijzingen voor verschillen tussen de experimentele conditie en de controleconditie. In de experimentele conditie

van 5-havo kunnen we een klein effect zien, maar deze lijn voor 5-havo loopt (vrijwel) parallel met de lijnen voor de beide condities voor 2-havo. Opvallend is vooral dat de controleconditie van 5-havo bij vier van de vijf normen een duidelijke achteruitgang laat zien. De verschillen tussen de twee condities in 2-havo zijn minder groot dan bij 5-havo.

4.3 Vragen bij deze resultaten

We kunnen op basis van de hierboven vermelde resultaten niet constateren dat het gebruik van de ontwikkelde genrespecifieke alineatoolboxen effectief is gebleken. We zien bij de e-mail geen significante interactie-effecten waarin conditie een rol speelt en bij het betoog hebben de significante interacties van conditie met meetmoment en leerjaar vooral te maken met dalende scores op de nameting voor de controlegroep in 5-havo. Er zijn bij deze resultaten verschillende vragen te stellen. We exploreren er enkele.

4.3.1 Exploratie 1; wat is het effect van de ontbrekende data?

Hoewel van de meeste deelnemers aan deze effectstudie zowel teksten in beide genres en van beide meetmomenten als vragenlijsten in de dataset opgenomen zijn, waren er ook ontbrekende data, doordat leerlingen ziek of afwezig waren.

Er zijn enkele verklaringen voor de ontbrekende data te geven. Ten eerste heeft 2-havo in de voormeting van de e-mail moeten wennen aan de werkwijze. Het digitaal inleveren via de elektronische leeromgeving van de eerste versies was niet voor elke leerling duidelijk. Ondanks reminders heeft dat ervoor gezorgd dat er bij de eerste meting van 2-havo data verloren zijn gegaan. Daarnaast kreeg diezelfde jaarlaag tijdens het schrijven van de betogende teksten te maken met de uitbraak van de COVID-19-pandemie. De afronding van de herschrijvingen viel precies in de week dat het voortgezet onderwijs gesloten werd. Ook bij de leerlingen van 5-havo speelt de sluiting van de scholen een rol bij de klassikale afname van de vragenlijst in de nameting. We hebben alle leerlingen van wie de vragenlijst ontbrak, digitaal benaderd met een persoonlijk bericht met het verzoek de lijst alsnog in te vullen en terug te sturen. Daarop kwamen reacties, maar zeker niet van alle leerlingen. Uit de interviews die we gehouden hebben met de docenten na afloop van de lessen, bleek dat de aandacht waarmee de leerlingen de vragenlijsten invulden te wensen overliet.

We kunnen nagaan of de ontbrekende data effect gehad hebben op de resultaten door van het al dan niet ontbreken van de nameting een dichotome variabele te maken ('missing na', afgekort tot 'MN') die we gebruiken in analyses van de gegevens van de voormeting. De extra predictor voegen we toe aan model 3⁴³, zodat we een

43 De aanduidingen van de modellen bij de exploraties corresponderen met die van de modellen waarover gerapporteerd is in paragraaf 4.1 en 4.2.

mogelijk effect van deze predictor zichtbaar kunnen maken. Het resultaat hiervan is dat zowel bij de variabelen uit de vragenlijsten als bij de variabelen bij de e-mails en betogende teksten 'missing na' geen significante predictor vormt. Ook van een interactie tussen 'missing na' en conditie is geen sprake. Zo bezien heeft het ontbreken van de nameting geen invloed gehad op de vergelijking tussen de interventiegroep en de controlegroep. Het uitblijven van effecten van de interventie kan derhalve niet worden toegeschreven aan het ontbreken van gegevens op de nameting en aan de factoren die daaraan debet zijn. De tabellen die horen bij deze exploratie staan in bijlage 6. Daar staan zowel de tabellen met fit en passingsvergelijkingen voor alle normen als de tabellen met de bijbehorende regressiecoëfficiënten voor de e-mails en de betogende teksten.

4.3.2 Exploratie 2; wat is het effect van de hoeveelheid revisie?

In de interviews met de docenten van 5-havo merkten zij op dat leerlingen het herzien van de eerste versie van hun tekst niet zo serieus namen. Deze opmerking roept de vraag op of én op welke manier de leerlingen hun teksten voor de nameting gereviseerd hebben. Mogelijk zien we daar een verklaring voor het niet optreden van effecten van de interventie.

Om dit te onderzoeken hebben we samen met zes studenten in een onderzoeksatelier uit het tweede jaar van de bachelor Nederlandse Taal en Cultuur aan de RUG in kaart gebracht of alle als nameting ingeleverde teksten daadwerkelijk gereviseerd zijn. We hebben hiervoor een tekstvergelijking gemaakt tussen de eerste versie en de revisie met behulp van het programma Compare text online (www.countwordsfree.com). Zo hebben we het percentage verschil tussen beide teksten per leerling in kaart gebracht. Daarbij heeft een van de supervisors een controle uitgevoerd waaruit bleek dat de overeenkomst tussen de eerste en de tweede beoordelaar zeer hoog was ($R = .95$, $N = 24$, $p = .000$).

Het percentage verschil ('percent different' afgekort tot 'PD') hebben we zowel voor de tekstdata (alineanorm 1) als voor de alineadata (alineanormen 2-11) als predictor op het niveau van de leerlingen aan model 3 toegevoegd om te kunnen zien of er interactie-effecten optreden met het meetmoment. Het valt immers te verwachten dat leerlingen die veel gereviseerd hebben betere alinea's schrijven op de nameting dan op de voormeting.

In de resultaten zien we dat de mate van reviseren van de leerlingen in de nameting geen effect heeft op de scores voor de afzonderlijke alineanormen. Zowel bij de e-mails als bij de betogende teksten vormt het percentage revisie geen significante predictor. Zo bezien kan het uitblijven van effecten van de interventie daarom niet

worden toegeschreven aan de mate van revisie door de leerlingen. In bijlage 6 van dit proefschrift staan de bij deze exploratie horende tabellen met fit en passingsvergelijkingen en met regressiecoëfficiënten voor alle normen in beide genres.

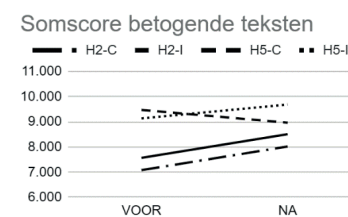
4.3.3 Exploratie 3; wat is het effect van werken met somscores?

Tot nu toe hebben we de alineanormen steeds afzonderlijk bekeken. We hebben geredeneerd dat elke norm een andere deelvaardigheid van het schrijven van een alinea bevat. Hier exploreren we wat we over de effectiviteit van de interventie kunnen zeggen als we de alineanormen sommeren. Hiervoor hebben we per genre een somscore samengesteld die bestaat uit de som van de losse scores van de alineanormen 2 tot en met 11. De maximaal te behalen score daarbij bedraagt 12. De alineanormen blijken sterk samen te hangen (e-mails: $\alpha = .94$; betogende teksten: $\alpha = .92$). De resulterende somscore is een afhankelijke variabele die in MLwiN geanalyseerd is⁴⁴.

Voor de e-mails zien we bij de analyse van de somscore dat er alleen een leerjaar-effect is. Dit sluit aan bij de resultaten van de afzonderlijke normen. In de betogende teksten zien we zowel een effect van leerjaar als van meetmoment en ook interactie-effecten van leerjaar*meetmoment en van leerjaar*conditie*meetmoment. In bijlage 6 bij dit proefschrift staat de tabel met de fit en passingsvergelijking voor de somscores en daarnaast ook de bijbehorende regressiecoëfficiënten voor de somscores in beide genres en de onder model 3 verwachte gemiddelde somscore voor beide genres.

FIGUUR 10

Grafische weergave van de gemiddelde somscores van de betogende teksten



De analyses resulteren in een gemiddelde somscore per genre. In 2-havo zien we dat de nametingen gemiddeld één scorepunt toenemen ten opzichte van de voormetingen.

44 Omdat we hier te maken hebben met intervalvariabelen zijn de regressieanalyses in MLwiN niet logistisch. In dergelijke modellen toetsen we fitverbetering door na te gaan of het verschil in deviance ($-2 \times \log$ likelihood) tussen de beide geneste modellen (met en zonder het betreffende effect) significant is. Het verschil in deviance is chi-kwadraat verdeeld met als aantal vrijheidsgraden het verschil in aantal geschatte parameters tussen beide modellen. De gevonden overschrijdingskans moet bij deze toetsing van variantielevels door twee gedeeld worden, omdat varianties niet negatief kunnen worden (Hox et al., 2018).

Daarnaast scoort de experimentele groep (8.506) dus gemiddeld hoger op de somscore dan de controlegroep (8.017). In 5-havo zien we dat de interactie-effecten een rol spelen; bij de experimentele groep neemt de gemiddelde score toe in de nameting (9.683), terwijl bij de controlegroep de nameting juist gemiddeld lager scoort (8.962). De alinea's van de leerlingen uit de interventiegroep gaan vooruit, terwijl de alinea's van de leerlingen uit de controlegroep achteruitgaan.

De alinea's van de leerlingen in 2-havo die een betogende tekst schrijven gaan allemaal vooruit, ongeacht de conditie. Bij de alinea's van de leerlingen in 5-havo is de winst in de interventiegroep kleiner dan in 2-havo, terwijl de leerlingen van 5-havo in de controlegroep achteruitgaan. Het effect kan hier dus niet toegeschreven worden aan de interventie. In figuur 10 hierboven zijn de resultaten voor de somscore van de betogende teksten visueel gemaakt.

4.3.4 Exploratie 4; wat is het effect van de wijze waarop leerlingen met de zelfevaluaties en hulp op maat gewerkt hebben?

Tot slot gaven de docenten in de interviews die we na afloop van de lessenreeksen gehouden hebben aan dat de schrijfvaardigheidslessen nogal onbevredigend waren, omdat het de leerlingen ontbrak aan interne motivatie. Tijdens de lessen werkten de leerlingen van de experimentele groepen met een werkboekje waarin zij oefenden met zelfevaluaties en hulp op maat. De docenten constateerden dat de leerlingen met name de hulp-op-maatopdrachten niet of beperkt maakten.

Om na te gaan of de mate van invulling van de zelfevaluaties en de hulp-op-maatopdrachten inderdaad effect gehad heeft op de resultaten hebben we een vierde exploratie uitgevoerd. Hiervoor hebben we alle ingeleverde werkboekjes van de leerlingen uit de experimentele groepen ($N = 171$) voor zowel de e-mails als voor de betogende teksten gecontroleerd op de wijze van invulling van de zelfevaluatie en de hulp op maat. Deze percentages zelfevaluatie en hulp op maat ('PZEnH') hebben we zowel voor de tekstdata (alineanorm 1) als voor de alineadata (alineanormen 2-11) voor beide genres als predictor toegevoegd in model 3 om te kunnen zien of er interactie-effecten optreden met het meetmoment. Het valt immers te verwachten dat leerlingen die een hoge score hebben op het percentage zelfevaluatie en hulp op maat betere alinea's schrijven in de nameting.

De resultaten van deze exploratie (zie de tabellen in bijlage 6 van dit proefschrift) laten zien dat er geen effect is van het maken van de zelfevaluaties en hulp-op-maatopdrachten bij de e-mails en de betogende teksten, behalve bij de normen 7 ('De belangrijkste uitspraak over het deelonderwerp staat in de kernzin'), 8 ('De overige informatie sluit aan bij de kernzin') en 10a ('Binnen de alinea worden de zinnen

verbonden tot een samenhangend geheel door het gebruik van verwijswaarden') van dit laatste genre. De normen 7 en 8 laten in de analyses zien dat de interactie-term meetmoment* PZEnH significant is. Dit wil zeggen dat leerlingen die meer werk hebben geleverd in de zelfevaluatie en hulp op maat in de nameting van de betogende teksten betere alinea's schreven dan leerlingen die hun werk minder serieus deden.

5 Conclusie en discussie

Deze deelstudie beschrijft het interventieonderzoek waarin we hebben onderzocht wat het effect is van het werken met een alineatoolbox op de kennis, *self-efficacy beliefs* en vaardigheden van de leerlingen bij het schrijven van begrijpelijke alinea's. Eventuele effecten van het werken met de alineatoolboxen zouden in de resultaten zichtbaar moeten worden in de significante positieve interacties tussen conditie en meetmoment. Daaruit blijkt immers dat er in de nameting rekeninghoudend met de voormeting een beter resultaat is in de experimentele groep dan in de controlegroep.

5.1 Conclusie

Onze hypothese was dat leerlingen in beide leerjaren voor beide genres baat zouden hebben bij de interventie en dat de experimentele groep dus beter zou scoren dan de controlegroep. Deze hypothese vindt geen steun in de data. Op basis van de vermelde resultaten kunnen we niet constateren dat het gebruik van de ontwikkelde genrespecifieke alineatoolboxen binnen dit onderzoek effectief is gebleken voor de kennis, *self-efficacy beliefs* en vaardigheden van leerlingen bij het schrijven van alinea's. We zien namelijk voor geen enkele variabele een overtuigend verschil tussen de experimentele groep en de controlegroep. Voor kennis en *self-efficacy beliefs* zien we helemaal geen effect van het werken met de alineatoolboxen. Voor de vaardigheden zien we ook geen effecten, al is er een verschil zichtbaar tussen de onderzochte genres. Bij het schrijven van de e-mails hebben de leerlingen nergens profijt gehad van het werken met de alineatoolboxen; bij de betogende teksten zien we bij de normen 5 ('De kernzin ondersteunt de centrale boodschap van de tekst'), 6 ('De alinea beslaat één deelonderwerp van een tekst'), 7 ('De belangrijkste uitspraak over het deelonderwerp staat in de kernzin'), 10a ('Binnen de alinea worden de zinnen verbonden tot een samenhangend geheel door het gebruik van verwijswaarden') en 11 ('De alinea is opgebouwd als piramide') wel verschillen tussen de condities. Deze lijken vooral te maken te hebben met achteruitgang van de scores voor de controleconditie in 5-havo.

Bij individuele variabelen zien we wel effecten van leerjaar, van meetmoment en van interacties van de verschillende predictoren. We bespreken deze effecten hier achtereenvolgens voor de variabelen uit de vragenlijst en voor de alineanormen per genre.

Er zijn verschillen zichtbaar tussen de kennis en het zelfvertrouwen van leerlingen in 2-havo en 5-havo. Onafhankelijk van het reguliere of experimentele onderwijs dat de leerlingen kregen, weten leerlingen in 5-havo meer over de alinea en ze zijn beter in staat zelf onder woorden te brengen wat een alinea is dan de leerlingen in 2-havo. Kennelijk is er door de jaren heen ontwikkeling in hun kennis over alinea's en leren leerlingen ook over alinea's van het lezen van teksten, wat zij in het onderwijs veelvuldig doen. Daarnaast hebben leerlingen in 5-havo ook meer zelfvertrouwen in het schrijven van alinea's dan de leerlingen in 2-havo. Zowel voor de e-mails als de betogende teksten geldt dat er voor alle alineanormen⁴⁵ een hoofdeffect van leerjaar zichtbaar is; dat wil zeggen dat de leerlingen van 5-havo de alineanormen in beide genres beter gebruiken en beheersen dan de leerlingen in 2-havo. Voor de betogende teksten geldt bij norm 1a ('De tekst bevat alinea's die consistent gemarkeerd zijn) dat het leerjaareffect negatief is. Dat betekent dat de leerlingen van 2-havo de alinea's van de betogende teksten consistent markeren dan de leerlingen van 5-havo. Bij norm 3 ('De functie van de alinea binnen de tekst is herkenbaar') zien we een negatief interactie-effect van leerjaar en conditie. Deze verschillen bij het schrijven van alinea's zijn echter niet toe te schrijven aan de interventie, want ze doen zich al voor bij de voormeting.

Er zijn verschillen zichtbaar tussen de voor- en de nameting. Alle leerlingen (ongeacht het leerjaar of de klas waarin zij zaten) weten in de nameting meer over alinea's en zijn beter in staat onder woorden te brengen wat een alinea is. Mogelijk zijn leerlingen bewust bezig geweest met het onderwijs dat zij kregen – ongeacht de vraag of ze gewerkt hebben met de toolbox, is hun aandacht gevestigd op de alinea en hebben ze van de lessen iets opgestoken. Daarnaast hebben de leerlingen in beide leerjaren in de nameting meer zelfvertrouwen in het schrijven van alinea's. Voor de e-mails is er een interactie-effect leerjaar*meetmoment zichtbaar bij drie alineanormen die zowel positief als negatief zijn. In bijlage 7 hebben we voor het overzicht ook de onder model 3 verwachte gemiddelden voor Kennis, Definitiekwaliteit, Onderkenning belang en Self-efficacy en de onder model 3 verwachte proporties voor de tekst- en alinea-kenmerken opgenomen.

5.2 Discussie

Binnen het onderzoek naar schrijfvaardigheidsonderwijs voor het voortgezet onderwijs is er niet eerder uitgebreid aandacht voor de alinea geweest. We constateerden dat dit opmerkelijk is, omdat alinea's een belangrijke functie hebben in het aanbrengen van samenhang in teksten. Deze eerste verkennende interventiestudie

⁴⁵ Uitzondering zijn norm 1b ('De tekst bevat alinea's') en norm 8 ('De overige informatie sluit aan bij de kernzin'). Voor norm 1b geldt dat het model niet geschat kon worden, omdat er geen variantie was. Dit komt doordat op een na alle betogende tekst alinea's bevatten. Norm 8 geeft in model 3 geen enkele predictor als resultaat.

brengt beperkingen met zich mee en roept verschillende vragen op. We presenteren er hier enkele.

Om te beginnen richten we de aandacht op de betrouwbaarheid, de validiteit en de power van de metingen. Zijn de metingen voldoende betrouwbaar geweest en waren de meetinstrumenten voldoende valide? Voor het analyseren van de twee opdrachten uit de vragenlijst over kennis en *self-efficacy beliefs* hebben we gewerkt met twee beoordelaars. De overeenstemmingspercentages per concept bij het scoren van de definities uit de vragenlijst zijn hoog te noemen, namelijk boven de 89%. De gesloten vragen uit de vragenlijst zijn op betrouwbaarheid geanalyseerd door voor de drie meetmomenten de interne consistentie te meten. Voor het gedeelte van de kennisitems bedraagt de Cronbach α gemiddeld over drie meetmomenten .69. Dat is voldoende betrouwbaar te noemen. De Cronbach α voor het gedeelte over de *self-efficacy beliefs* is hoog; gemiddeld over drie meetmomenten bedraagt deze .91. Ook bij het coderen van de alineanormen in de teksten van de leerlingen hebben we gewerkt met twee beoordelaars. De overeenstemmingspercentages tussen beide beoordelaars zijn gemeten na het beoordelen van een steekproef (van 96 teksten met 327 alinea's) uit de voormeting en een steekproef (van 97 teksten met 384 alinea's) uit de nameting. Het percentage overeenstemming tussen de beoordelaars is goed te noemen; het ligt voor alle alineanormen boven de 84%. Cohens kappa is als maat voor de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voldoende tot goed beoordeeld. De scores liggen tussen .69 en .95. De betrouwbaarheid van al deze metingen is al met al voldoende tot goed te noemen.

De vraag naar de validiteit van de metingen is te beantwoorden door de conceptuele basis van de afhankelijke variabelen in dit onderzoek te bekijken. Deze afhankelijke variabelen komen overeen met de alineanormen die we verantwoord hebben vanuit de wetenschappelijke literatuur. Vervolgens hebben we deze afhankelijke variabelen in de vragenlijsten naar de kennis, *self-efficacy beliefs* en vaardigheden en ook in de ontworpen toolboxes en tekstanalyses laten terugkomen. Deze continuïteit is een waarborg geweest voor de validiteit in dit onderzoek. Binnen het tekstanalytisch deel van dit onderzoek hebben we de alinea's uit de teksten van de leerlingen gescoord op de aanwezigheid van de elf alineanormen. Deze alineanormen laten allemaal een ander aspect van de alinea zien; we hebben dus gewerkt met veel verschillende afhankelijke variabelen. Het werken met veel verschillende variabelen kan tot gevolg hebben dat het geheel uit het oog verloren wordt. Om deze reden hebben we in de derde exploratie gekeken of het werken met somscores de conclusies verandert. Dat is niet het geval. Het voordeel van het analyseren van de losse alineanormen als variabelen heeft ervoor gezorgd dat zichtbaar geworden is welke aspecten van een alinea leerlingen wel of niet beheersen. Dit kan onderzoekers in de toekomst houvast geven bij het uitvoeren van vervolgonderzoek.

Een volgende vraag is of de power van het onderzoek voldoende was. Voorafgaand aan de uitvoering van het onderzoek hebben we met behulp van *GPower 3.1* berekend hoe groot de steekproef moest zijn om klein tot medium effect van .15 te kunnen tonen. Het resultaat van de analyse liet zien dat bij een regressieanalyse met drie predictoren (leerjaar, voormeting en conditie) en een correlatie van .50 tussen voor- en nameting een effectieve steekproef van 49 leerlingen per conditie volstond voor een power van .90 en een $\alpha = .05$. De feitelijke steekproefomvang was 137 in de controlegroep en 167 in de experimentele groep. Zelfs bij een intraklassecorrelatie van .06 was de effectieve steekproef in beide condities groter dan de benodigde 49. De power van deze studie was daarmee voldoende groot om een effect met een grootte van .15 aan te kunnen tonen.

Vervolgens kunnen de beperkingen van het onderzoek ook op andere niveaus aanwijsbaar zijn. We hebben geen effecten gevonden van de interventie. Daarmee zouden we in de eerste plaats het theoretisch kader ter discussie kunnen stellen; zijn de geïdentificeerde alineanormen wel van invloed op de kwaliteit van de gehele tekst? In hoeverre zijn alle alineanormen relevant voor het schrijven van een alinea? Gezien de onderbouwde reconstructie van het alineanormenkader in hoofdstuk 2 hebben we geen reden om aan te nemen dat de theoretische achtergrond niet voldoet. Wel zien we dat we er nog niet voldoende in geslaagd zijn om de alineanormen over te brengen op leerlingen en ervoor te zorgen dat leerlingen de normen ook daadwerkelijk toepassen in hun teksten. We onderzoeken hiervoor de implementatietrouw (O'Donnell, 2008); is de interventie door de docenten uitgevoerd zoals deze bedoeld was en in hoeverre hebben de leerlingen de leerprocessen doorlopen zoals beoogd was?

We hebben alle reden om aan te nemen dat de participerende docenten de lessen uitgevoerd hebben zoals deze van tevoren bedacht waren. Zowel voor de experimentele groepen als voor de controlegroepen zijn voorafgaand aan het onderzoek de lesplannen geheel uitgeschreven. De docenten die participeerden in het onderzoek kregen de lesplannen op papier en de docent-onderzoeker heeft deze mondeling toegelicht. Omdat de interventie plaatsvond op de school van de docent-onderzoeker, was het een bewuste keuze om de lessen niet te observeren om zo controlegedrag te vermijden. Het was onze inschatting dat observaties de leerlingen en de betreffende docenten zouden afleiden. In plaats daarvan is gekozen voor interviews na afloop van een lessenreeks met de docenten en met groepjes leerlingen om zo wel zicht te hebben op de implementatie.

Uit de interviews met de docenten bleken drie interessante punten. Ten eerste waren de begeleidende docenten zich zeer bewust van het belang de lessen op de voorgescreven manier uit te voeren:

- *'omdat het voor een onderzoek is, wil je je heel strikt houden aan het lesplan'*
- *'ik was me heel erg bewust dat het voor een onderzoek was; ik merkte dat ik heel erg bezig was met de juiste woorden kiezen en dat vond ik intensiever dan gewoon lesgeven. Nu bereidde ik echt alles stap voor stap voor. Als ik iets verkeerd zou doen, zou jij mijn klas niet meer kunnen gebruiken'*
- *'het gaf me een vervelend gevoel [dat leerlingen in de klas niet goed meededen]. Ik heb druk gevoeld vanwege de korte periodes en het gevoel dat ik niet ziek mocht zijn. Er moesten immers wel resultaten van de hele klas uitkomen, want het is voor je onderzoek. Vorig jaar zat ik er meer ontspannen in. Mijn enthousiasme [voor de lessen] was wel hetzelfde en misschien nog wel meer, want vorig jaar was ik heel enthousiast over de lessen'*

(Citaten uit de interviews met de docenten van 5-havo)

Ten tweede hebben de docenten gezocht naar verklaringen voor het feit dat leerlingen (met name in 5-havo) niet goed meededen en hun werk niet inleverden. Ze noemen de volgende verklaringen:

- *'gemakzucht; leerlingen hebben geen zin om er tijd aan te besteden'*
- *'het is geen toets, dus het telt niet mee, er zitten geen consequenties aan'*
- *'de werkhouding is extreem slecht, omdat ze het grotere nut er niet van zien. De interne motivatie om goed werk af te leveren en iets te leren over het schrijfonderwijs lijkt dus te ontbreken'*

(Citaten uit de interviews met de docenten van 5-havo)

Ook de leerlingen werd gevraagd naar verklaringen voor de werkhouding van de leerlingen in 5-havo. Zij bevestigen in de focusgroepinterviews de verklaringen van de docenten:

- *'we hebben het niet nodig. Het is wel belangrijk om een mail te schrijven, maar over het algemeen wordt het wel veel minder gedaan. Ik denk dat je alleen een mail stuurt echt als het moet naar een docent of een sollicitatiegesprek'. Aanvulling van een andere leerling: 'Ja, sinds kort hoef je eigenlijk ook alleen nog maar zo'n vragenlijst in te vullen als je wilt solliciteren bij Albert Heijn ofzo.'*
- *'honderd procent luiheid'. (...) 'Ik denk niet dat het bij elke leerling zo zit maar je hebt hier ook bij ons mensen in de klas die echt gewoon helemaal niks doen. En dat merk je ook niet alleen bij Nederlands maar eigenlijk gewoon bij alles en dan staan ze al helemaal niet te springen om een tekst te gaan lezen. Klinkt eigenlijk heel sneu, maar ja.'*

(Citaten uit de focusgroepinterviews met leerlingen van 5-havo)

Ten derde zagen de docenten zelf vanuit didactisch oogpunt de waarde van het werken met een zelfevaluatie-instrument, maar zij merkten ook dat leerlingen kritisch zijn op hun eigen werk moeilijk vinden:

- *'een leerling neemt zelf verantwoordelijkheid voor zijn werk'*
- *'een leerling werkt alleen aan zijn eigen verbeterpunten; ze zouden echt aan de slag kunnen gaan met het onderdeel waar ze problemen mee hebben en dat zorgt ervoor dat ze dus echt werken aan datgene dat voor hen belangrijk is'.* Dat beeld wordt in de interviews met leerlingen bevestigd. *'Deze manier van werken heeft voordelen; iedereen doet wat hij lastig vindt. Dan zit niet iedereen opgescheept met wat hij misschien makkelijk vindt'.*
- *'leerlingen blijken het gewoon heel erg ingewikkeld te vinden om kritisch naar hun eigen teksten te kijken. Ze zijn snel tevreden en snappen vaak niet waarom ze nog een keer grondig naar hun eigen werk moeten kijken. Ik vraag me af of we hier niet juist wat mee moeten. De vragen die bij de zelfanalyse staan zijn wel concreet, maar voor leerlingen vaak nog heel moeilijk'.* Leerlingen reageren ook uitgebreid op dit punt:
- *'Ik merkte dat ik niet kritisch genoeg was op mijn teksten. Ik dacht gewoon dat ik het allemaal wel wist. Dat komt omdat de alineanormen heel herkenbaar waren. Dat zag ik ook in mijn klas: alle leerlingen zeiden steeds: 'Ja mevrouw, dat weet ik wel'.*
- *'Ik merkte dat ik niet kritisch genoeg ernaar (d.i. de zelfanalyse) had gekeken. Ik vind het heel lastig om dat van mezelf te bepalen. Ik vind het makkelijker om van iemand anders de tekst te beoordelen in plaats van die van jezelf. Ik denk dat je toch altijd minder kritisch naar jezelf kijkt. Ik denk dat dat bij alles is en vooral ook bij Nederlands. De spelfoutjes kan je er wel uithalen maar die opbouw... je denkt dat het echt klopt anders heb je het ook niet zo geschreven dus dan vind je automatisch dat het goed is'.*
- *'Ook de anderen vonden het lastig om zichzelf te beoordelen en dan ook aan een moeilijke opdracht te gaan. Dat vinden mensen toch altijd lastig. Dat zitten ze toch wel een beetje van 'dan kan ik beter wat anders gaan doen of zo'. Het is denk ik confronterend of zo dat je echt denkt ik ben hier slecht in en er zit iemand naast je en die heeft die opdracht echt foutloos gedaan'.*

(Citaten uit de interviews met de docenten van 5-havo en uit de focusgroep-interviews met de leerlingen van 5-havo)

Gegevens over de implementatie kunnen we niet alleen ontleen aan de docent- en leerlinginterviews, maar ook aan de werkboekjes die de leerlingen uit de experimentele groepen invulden. Deze leerlingen hebben zoals eerder aangegeven in een werkboekje (per genre) aangegeven hoe zij zichzelf beoordeelden in de zelfevaluatie, welke conclusie ze daarna getrokken hebben, welke hulp op maat zij gekozen hebben en in welke mate ze deze hulp op maat ook daadwerkelijk gemaakt hebben. Om een uitspraak te kunnen doen over de mate waarin leerlingen de zelfevaluaties en de hulp op maat daadwerkelijk gemaakt hebben, hebben we de zelfevaluaties en hulp-op-maatopdrachten gecontroleerd. Zelfevaluaties en hulp-op-maatopdrachten die gedeeltelijk ingevuld waren, telden mee als ingevuld wanneer zij voor meer dan de helft ingevuld waren, daarvoor ontbrak het ons aan tijd. Ter controle van de betrouw-

baarheid is een steekproef uit het materiaal door twee beoordelaars beoordeeld. De mate van overeenstemming is voor de beoordeling van de zelfevaluaties 99% en voor de hulp-op-maatopdrachten 96%.

Het percentage ingevulde zelfevaluaties was voor de e-mail 80,0% en voor de betogende teksten 71,9%. Het percentage gemaakte hulp-op-maatopdrachten ligt lager, namelijk voor de e-mail op 57,6% en voor de betogende teksten op 41,7%. De laatste twee percentages roepen (opnieuw) vragen op over de inzet van de leerlingen.

Over de manier waarop leerlingen gewerkt hebben met de toolboxes zijn twee opmerkingen hier relevant. Omdat we in dit onderzoek relatief weinig gegevens verzameld hebben over de werkwijze van de leerlingen, is vervolgonderzoek hiernaar zeer wenselijk. Waren de leerlingen wel in staat om te werken met de toolboxes? We willen graag dat leerling hun eigen teksten formatief evalueren tijdens de lessen, maar uit de interviews met de docenten bleek dat leerlingen hier veel ondersteuning bij nodig hebben. Een van de docenten (5-havo) formuleert dit als volgt: *"Deze lessen hebben mij laten zien dat leerlingen qua schrijfvaardigheid nog veel moeten leren. Het laat mij ook zien dat ze het best leren onder begeleiding. Wanneer ik feedback geef of één van de e-mails klassikaal bespreek, zie ik dat ze beter begrijpen wat er goed/fout is. Het laat mij nadenken over 'curling'-docenten ... hebben wij dit gecreëerd? Hoe zelfstandig zijn leerlingen en hoe groot is ons aandeel in deze onzelfstandigheid?"*

Daarnaast hebben we ons ook afgevraagd of de interventie bestond uit voldoende lessen waarin de leerlingen zich de kennis eigen konden maken. In het ontwikkelde materiaal zijn voor beide leerjaren alle alineanormen aan de orde geweest. De totale interventie bestond voor de leerlingen van 2-havo uit negen lessen en voor de leerlingen uit 5-havo uit acht lessen. Was het aanleren van elf normen niet een te omvangrijke taak voor de leerlingen in de beperkte tijd die ons ter beschikking stond? Mogelijk was meer tijd en oefening inbouwen voor de interventie wenselijk geweest en hadden de leerlingen dan in de nameting beter gescoord. Dit had het onderzoek ecologisch echter minder valide gemaakt. Een docent Nederlands is immers beperkt in zijn tijd. Het schrijven van alinea's maakt deel uit van de schrijfvaardigheidslessen en binnen het hele curriculum is dat slechts een beperkt gedeelte van alle te behandelen stof. Van de begeleidende docenten en van de deelnemende leerlingen hebben we geen opmerkingen gekregen over de 'volheid' van de interventielessen. We menen daarom dat het aantal bestede lessen voor het aanleren van de alineanormen binnen twee genres praktisch haalbaar en voldoende is geweest.

Een belangrijke vraag blijft dus: zijn de ontworpen alineatoolboxes adequaat geweest, of, met andere woorden, potentieel effectief? Gezien de literatuur waarop deze toolboxes

gebaseerd zijn en de eerder behaalde effecten met het werken met toolboxes, was het de verwachting dat we ook in het schrijfvaardigheidsonderwijs het werken met toolboxes konden integreren. Het opwerpen van deze laatste vraag brengt ons tot slot bij enkele suggesties voor vervolgonderzoek.

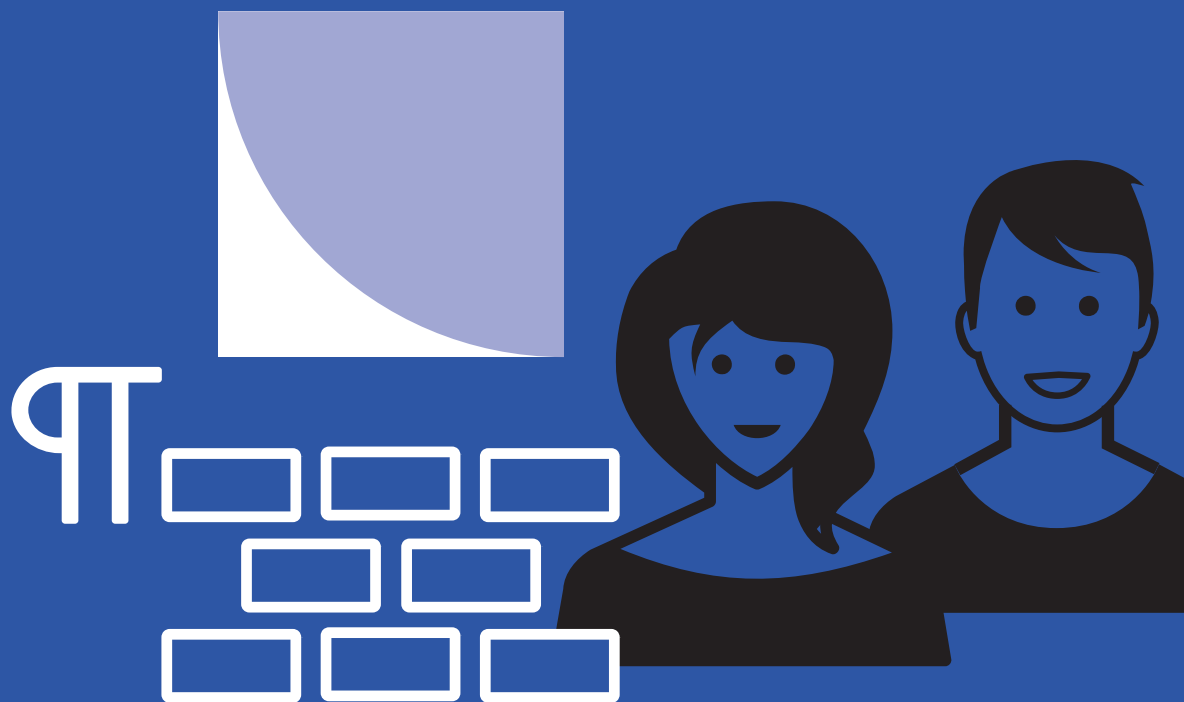
5.3 Suggesties voor vervolgonderzoek

Deze interventiestudie biedt de lezer, docent dan wel wetenschapper, een eerste uitgebreide en wetenschappelijk verantwoorde blik op het schrijven van alinea's van leerlingen. De uitkomsten van deze interventiestudie geven aanleiding tot vervolgonderzoek. We noemen hier twee mogelijkheden.

De eerste vraag die we ons gesteld hebben is: Worden alinea's die aan alle alinea-normen voldoen door lezers ook beoordeeld als kwalitatief betere alinea's? Vanuit het perspectief van het tekstanalytisch onderzoek waarin de tekst gescoord is op de alinea-kenmerken per alinea is dat zeker het geval. Immers, de alinea-normen zijn gebaseerd op tekstwetenschappelijke inzichten. Door een systematische analyse van de alinea's hebben we kunnen vaststellen aan welke alinea-normen de alinea's voldoen. Hoe meer alinea-normen een alinea bevat hoe hoger de kwaliteit van de alinea. In het onderzoek is echter een andere kwaliteitsmaatstaf gebruikelijk, namelijk het holistische oordeel. Het maken van een kwalitatieve analyse vanuit de holistische benadering kan een zinvolle aanvulling zijn op tekstanalyse die we nu gedaan hebben. Ligt volgens docenten de kwaliteit van de leerlingteksten waarin alinea's voorkomen die aan veel alinea-normen voldoen ook daadwerkelijk hoger dan die van teksten met alinea's waarin minder alinea-normen gevolgd worden? Een alternatief voor de holistische benadering die voor het analyseren van alinea's ook interessant kan zijn, is de *primary trait beoordeling* (Schoonen & De Glopper, 1992) waarbij de alinea beoordeeld wordt op het hoofdkenmerk, namelijk samenhang, ervan. De centrale vraag voor een alinea zou bijvoorbeeld kunnen zijn: Hoe samenhangend is deze alinea? Bij beide soorten beoordelingsonderzoek lijkt het gebruik van schaalbeoordeling (Pollmann et al., 2012) het meest voor de hand te liggen.

De tweede vraag die een vervolgonderzoek waard is, is die naar de verdeling van de alinea-normen over het curriculum. Hoe zou die zo efficiënt mogelijk kunnen zijn? In dit onderzoek hebben we ervoor gekozen de leerlingen van 2-havo en 5-havo alle normen aan te bieden, in niveau aangepast aan het leerjaar. Een alternatief zou het spreiden van de elf alinea-normen over meerdere leerjaren kunnen zijn, bijvoorbeeld in de brugklas en de tweede klas de meest basale normen. Dat kan uitgebouwd worden over de jaren heen. Dat roept ook weer andere vragen op. Wanneer we bijvoorbeeld in de brugklas en de tweede klas zouden beginnen met het aanleren van de afbakening van alinea's is daarbij ook de thematische samenhang nodig. Je kunt

immers pas goed afbakenen als je in staat bent te bepalen wat de deelonderwerpen zijn van het te beschrijven onderwerp.



“Essentially, a sophisticated command of paragraphing is about having control of the architectural structure of the writing and being able to redesign that structure to achieve writers’ intentions and meet readers’ needs.”

Debra Myhill, 2009, p.474

VII

De alinea doet ertoe

Samenvatting

In deze slotbeschouwing beantwoorden we de vijf verschillende deelvragen en de hoofdvraag. Vervolgens bediscussiëren en beschouwen we het onderwerp van dit proefschrift en bespreken we de mogelijkheden voor vervolgonderzoek.

VII De alinea doet ertoe

1 Aanleiding, doel en onderzoeksvragen

In dit proefschrift is verslag gedaan van een eerste verkennend vakdidactisch ontwerponderzoek naar een didactiek voor het schrijven van alinea's. Alinea's worden gebruikt om samenhang te creëren door de inhoud van de tekst te organiseren en te structureren. De alinea fungeert daarbij als schakel tussen de structuur van een tekst als geheel en de formulering op zinsniveau. Dat maakt de alinea een essentieel onderdeel van de tekst. Opmerkelijk is dat er weinig bekend is over de eisen waaraan een begrijpelijk geschreven alinea moet voldoen. In de vakdidactische handboeken wordt de alinea slechts mondjesmaat behandeld als onderdeel van een tekst; de vertaalslag naar de didactiek voor het schoolvak Nederlands wordt nergens gemaakt. Dat zorgt ervoor dat het voor docenten in het voortgezet onderwijs moeilijk is om hun leerlingen te leren hoe zij alinea's begrijpelijk moeten structureren en formuleren. Binnen de wetenschappelijke literatuur bestaan wel studies over aspecten van de alinea (zie bijvoorbeeld Stark (1988) over de markering van alinea's; Sanders et al. (2007) over coherentierelaties; Zwaan en Rap (2006) over de piramidestructuur van de alinea), maar complete beschrijvingen van de alinea zijn na de eerste aanzetten van Bain (1866), Scott en Denney (1893) en Popken (1984) achterwege gebleven. De alinea als inhoudseenheid binnen een tekst is dus in de wetenschappelijke literatuur onderbelicht gebleven.

Een systematisch onderzoek naar de alinea was dus gewenst. Het doel van dit onderzoek was daarom: het ontwerpen en evalueren van een wetenschappelijk verantwoorde, effectieve en een praktisch uitvoerbare didactiek waarmee docenten leerlingen het schrijven van begrijpelijke alinea's kunnen aanleren. Hiermee zouden leerlingen het beheersingsdoel kunnen bereiken zoals dat beschreven staat in het examenprogramma havo en in het Referentiekader taal (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008), namelijk coherente, goed geformuleerde alinea's kunnen schrijven.

In de inleiding van dit proefschrift wordt de centrale vraag van dit onderzoek gepresenteerd: *Hoe moet een didactiek eruit zien voor het schrijven van alinea's die tekstwetenschappelijk gefundeerd is, effectief voor leerlingen en praktisch bruikbaar voor docenten in het voortgezet onderwijs?* Om deze centrale vraag te kunnen beantwoorden zijn er vijf deelstudies die antwoord geven op de volgende vijf deelvragen:

- 1 Aan welke normen moeten begrijpelijk geschreven alinea's voldoen?
- 2 Welke alineavaardigheden beheersen leerlingen al wel?
- 3 Wat is de kennis die leerlingen hebben over het schrijven van alinea's en wat zijn hun *self-efficacy beliefs* op het gebied van het schrijven van alinea's?

- 4 Welke didactische ontwerpprincipes moeten de uitgangspunten vormen voor een te ontwerpen alineadidactiek en waaruit moet deze didactiek bestaan?
- 5 Wat zijn de effecten van het werken met de ontworpen alineadidactiek op de kennis van leerlingen over alinea's, op hun vaardigheid in het schrijven van begrijpelijke alinea's en op hun *self-efficacy beliefs*?

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek als geheel gepresenteerd (paragraaf 2). In paragraaf 3 bediscussiëren we de beperkingen van dit onderzoek en schetsen we de inzichten die dit onderzoek heeft opgeleverd. Paragraaf 4 presenteert suggesties voor vervolgonderzoek. Paragraaf 5 sluit dit hoofdstuk af.

2 Resultaten

Het antwoord op de centrale vraag van dit promotieonderzoek ligt genuanceerd; in dit onderzoek hebben we beargumenteerd hoe een alineadidactiek eruit moet zien. Dat deze didactiek tekstwetenschappelijk gefundeerd is, blijkt uit het feit dat alle alineanormen te onderbouwen zijn vanuit teksttheoretische inzichten en/of empirische onderzoeksresultaten. De didactiek lijkt ook praktisch bruikbaar voor docenten. We hebben echter niet door middel van een experiment kunnen aantonen dat de didactiek effectief is voor leerlingen. In onderstaande vijf paragrafen staat per deelstudie het antwoord geformuleerd op de deelvragen. Samen vormen de antwoorden op deze deelvragen het antwoord op de centrale vraag.

2.1 De reconstructie van alineanormen

In hoofdstuk 2 wordt de eerste deelvraag beantwoord: 'Aan welke normen moet een begrijpelijk geschreven alinea voldoen?' Om te komen tot een beantwoording van deze vraag hebben we 29 Nederlandstalige taaladviesboeken bestudeerd. Deze taaladviesboeken geven praktische aanwijzingen voor het begrijpelijk en aanvaardbaar presenteren van bestaande taalnormen en ze formuleren taalnormen op basis van bestaande (beroeps)praktijken. We constateerden dat de taaladviesboeken nogal variëren in de alineanormen die zij bespreken.

Op basis van alle informatie die de taaladviesboeken over de alinea presenteren in combinatie met tekstwetenschappelijke inzichten zijn elf alineanormen gereconstrueerd. Deze normen hebben alle betrekking op de coherentie binnen de alinea en tussen de alinea's in het grotere tekstgeheel waarvan ze deel uitmaken. In overeenstemming met onderscheidingen die worden gebruikt in wetenschappelijke literatuur over coherentie zijn de alineanormen ingedeeld in vier categorieën: afbakening van de alinea, coherentie op globaal structuurniveau, en, met betrekking tot coherentie op lokaal structuurniveau, thematische samenhang en relaties tussen zinnen (zie tabel 1).

Voor elke gereconstrueerde alineanorm hebben we inzichtelijk gemaakt hoe de norm steunt op theoretische inzichten en/of empirisch onderzoek. Vervolgens biedt dit hoofdstuk een overzicht van de manier waarop de alineanormen in taalvaardigheidsmethodes Nederlands gepresenteerd worden. We concluderen dat deze normen – net als in de taaladviesboeken – in de lesmethodes weinig systematisch behandeld worden.

TABEL 1

Op basis van Nederlandstalige taaladviesboeken (N = 29) gereconstrueerde alineanormen verdeeld over vier categorieën met in de laatste kolom de vermelding hoe vaak de norm aangetroffen werd in taaladviesboeken.

Categorie	Nr.	Norm	Aantal keren aanwezig
Afbakening van de alinea	1	De schrijver gebruikt een van de volgende manieren om te markeren dat een nieuwe alinea begint	
		[a] inspringen	17
		[b] een witregel gebruiken	20
	2	Een alinea bestaat uit ten minste twee zinnen	12
Coherentie op globaal structuurniveau	3	De functie van de alinea 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
Coherentie op lokaal structuurniveau: thematische samenhang	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
		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
	9	[b] door deze nieuwe informatie te koppelen aan kennis over de wereld om ons heen	2
Coherentie op lokaal structuurniveau: relaties tussen zinnen		Binnen de alinea worden de zinnen verbonden tot een samenhangend geheel	
	10	[a] door het gebruik van verwijswaarden en/of	15
		[b] door het gebruik van verbindingswoorden en/of	22
		[c] door impliciete verbanden	3
		De alinea is opgebouwd op een van de volgende manieren:	
	11	[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

2.2 De beheersing van alineavaardigheden door leerlingen

Hoofdstuk 3 van dit proefschrift bevat het antwoord op de tweede deelvraag: 'Wat zijn de alineavaardigheden die leerlingen al wel beheersen?' In een tekst-analytische studie staat beschreven welke vaardigheden leerlingen bij het schrijven van alinea's beheersen in de beginsituatie, dus zonder dat zij expliciet onderwijs kregen over het schrijven van alinea's met behulp van het normenkader. Voor dit onderzoek zijn de

alineanormen uit hoofdstuk 2 geoperationaliseerd in een analysemodel (zie bijlage 2). Vervolgens hebben we dit analysemodel toegepast om zo te bepalen in hoeverre alinea's in teksten van leerlingen voldoen aan de normen uit het kader. Zie voor een illustratie van deze analyse bijlage 3. Omdat we ons in dit hoofdstuk richtten op de beginsituatie van de leerlingen hebben we de data voor de beantwoording van deze deelvraag ontleend aan de voormeting. De betrouwbaarheidsscores die werden gerapporteerd in deze deelstudie (en die in hoofdstuk 6) laten zien dat de overeenstemming bij het coderen van de alinea's overwegend redelijk tot goed te noemen was. Dit analysemodel biedt de mogelijkheid om in de toekomst een herhaald onderzoek uit te voeren.

Met het analysemodel zijn de alinea's van 179 e-mails en 194 betogende teksten van in totaal 216 leerlingen uit 2-havo en 5-havo door twee beoordelaars geanalyseerd. Om een antwoord te kunnen geven op de vraag of leerlingen vaardig zijn in het toepassen van de gereconstrueerde alineanormen moeten we een aanname doen voor een antwoord op de vraag wanneer leerlingen een vaardigheid beheersen. Hierbij is Bloom's concept van 'mastery learning' (1968) gevolgd: leerlingen beheersen als groep een vaardigheid op het moment dat 90% van die groep de norm behaalt. Uit de resultaten van de multilevel geanalyseerde data blijkt dat er slechts enkele alineanormen zijn die leerlingen echt beheersen.

Uit de resultaten van multilevel regressieanalyses blijkt dat er een leerjareffect is: leerlingen op het niveau van 2-havo beheersen de meeste alineavaardigheden nog niet. De enige alineanorm die zij wel beheersen is norm 1b ('De tekst bevat alinea's') in de betogende teksten. De groep behaalt hiervoor 96%. Merk op dat het hier dus niet gaat om de consistent gemarkeerde alinea's. Deze norm wordt door 75% behaald. In de e-mails beheersen de leerlingen geen van de alineanormen.

De leerlingen uit 5-havo beheersen in beide genres binnen de categorie *afbakening van de alinea* de normen 1b ('De tekst bevat alinea's') en 2 ('Een alinea bestaat uit ten minste twee zinnen'), maar niet norm 1a over het consistent markeren van de alinea's. In de categorie *lokale coherentie: thematische samenhang* beheersen de leerlingen norm 9a en 9b ('Nieuwe informatie in de alinea wordt gekoppeld aan wat de lezer al weet door deze nieuwe informatie te koppelen aan kennis over woordbetekenissen' en 'Nieuwe informatie in de alinea wordt gekoppeld aan wat de lezer al weet door deze nieuwe informatie te koppelen aan kennis over de wereld om ons heen') in beide genres. In de categorie *globale coherentie* beheersen zij in de betogende teksten norm 3 ('De functie van de alinea binnen de tekst is herkenbaar') en 4 ('De alinea hangt samen met de centrale boodschap van de tekst'). Voor de leerlingen uit 5-havo is er winst te behalen op norm 5 ('De kernzin ondersteunt de centrale boodschap van

de tekst') binnen de *globale coherentie*, op norm 6 ('De alinea beslaat één deelonderwerp van de tekst'), op norm 7 ('De belangrijkste uitspraak over het deelonderwerp staat in de kernzin') en op norm 8 ('De overige informatie sluit aan bij de kernzin') binnen de *lokale coherentie: thematische samenhang* en op de drie normen binnen de *lokale coherentie: relaties tussen zinnen*. Op deze normen scoort de groep minder dan 90%.

2.3 Declaratieve kennis en self-efficacy beliefs van leerlingen

Waar het in hoofdstuk 3 gaat over de vaardigheden die leerlingen beheersen bij het schrijven van alinea's, staan in hoofdstuk 4 de kennis en *self-efficacy beliefs* van leerlingen centraal. Er is een onderzoek uitgevoerd om een antwoord te kunnen geven op de vraag 'Wat is de kennis die leerlingen hebben over het schrijven van alinea's en wat zijn hun *self-efficacy beliefs* op het gebied van het schrijven van alinea's?' Deze daarbij gebruikte vragenlijst (zie bijlage 4) met stellingen die zijn gebaseerd op het normenkader voor de alinea dat is behandeld in hoofdstuk 2, is binnen het kader van de effectstudie drie maal afgenomen. Omdat we ons in hoofdstuk 4 richten op de beginsituatie van de leerlingen hebben we de data voor de beantwoording van deze deelvraag ontleend aan de voormeting. Deze vragenlijst is bij dezelfde doelgroep afgenomen van wie ook de vaardigheden in het schrijven van alinea's getoetst zijn ($N = 301$) (zie hoofdstuk 3).

Om ook hier een antwoord te kunnen geven op de vraag of leerlingen de kennis over de normen voor het schrijven van begrijpelijke alinea's daadwerkelijk beheersen, is net als in hoofdstuk 3 het uitgangspunt van '*mastery learning*' van Bloom (1968) gevolgd; 4% van de leerlingen in 5-havo beheerst zo gezien de kennis over de normen voor het schrijven van begrijpelijke alinea's en de leerlingen van 2-havo beheersen de kennis geen van allen. Uit de data van de vragenlijst blijkt dat de leerlingen van 5-havo qua kennis hogere scores (gemiddeld 45.0 met een SD van 19.2 op een schaal van -100 tot +100) dan de leerlingen van 2-havo (gemiddeld 19.7 met een SD van 18.4 op een schaal van -100 tot +100). De leerlingen van 2-havo geven gemiddeld vaker een fout antwoord; zes items scoren negatief. In beide jaarlagen is bij de leerlingen bekend dat verbindingswoorden een belangrijke rol spelen in een alinea. Het item dat dit omschrijft in de vragenlijst scoort bij beide groepen het hoogst.

Uit de data blijkt verder dat de leerlingen van beide leerjaren het moeilijk vinden om onder woorden te brengen wat een alinea is. De leerlingen van 2-havo scoren op een schaal van 7 punten gemiddeld 2.9 ($SD = 1.7$). In woorden betekent dat dat leerlingen in hun definitie de alinea gemiddeld genomen benoemen als een stukje van een tekst of een deel van een tekst gecombineerd met een opmerking over de markerings- of lengte.

De alinea-definities van de leerlingen van 5-havo zijn gemiddeld uitgebreider. Zij scoren op de schaal van 7 punten gemiddeld 4.1 ($SD = 1.6$); dit betekent dat zij een definitie formuleren waarin het concept 'deelonderwerp' benoemd wordt in combinatie met de concepten 'markering' of 'lengte'. Daarnaast vinden zowel de leerlingen van 2-havo als van 5-havo het moeilijk om te duiden wat de functie van een alinea is. Op een schaal van 4 punten scoren de leerlingen van 2-havo gemiddeld 1.0 ($SD = .50$) en de leerlingen van 5-havo gemiddeld 1.2 ($SD = .70$).

De *self-efficacy beliefs* van de leerlingen zijn daarentegen juist behoorlijk hoog; leerlingen in beide jaarlagen hebben veel zelfvertrouwen in het goed kunnen schrijven van alinea's. Leerlingen *denken* dus dat ze de kennis over de normen voor het schrijven van begrijpelijke alinea's en de bijbehorende vaardigheden wel beheersen. Het gemiddelde van de leerlingen uit 2-havo ligt op 65.8 ($SD = 16.0$) en het gemiddelde van de leerlingen uit 5-havo ligt op 71.6 ($SD = 14.5$). Het combineren van de antwoorden op de vragen 'wat weten leerlingen over het schrijven van alinea's?' en 'hoeveel zelfvertrouwen hebben zij hierin?' leidt vanuit het perspectief van bewuste taalvaardigheid tot zorg. De kans dat leerlingen bereid zijn inspanning te verrichten voor een onderdeel waarvan zij vinden dat ze het al beheersen achten wij klein. Het feit dat zij vinden dat ze de kennis over alinea-normen al beheersen zal immers niet bijdragen aan hun motivatie om hierover meer te leren.

2.4 Didactische ontwerpprincipes en de alinea-toolboxen

In hoofdstuk 5 wordt de vierde deelvraag beantwoord: 'Welke didactische ontwerpprincipes vormen de uitgangspunten voor een te ontwerpen alinea-didactiek en waaruit moet deze didactiek bestaan?' Voor de beantwoording van deze deelvraag richtten we ons op onderwijstheorieën over het onderwijzen van complexe taken (De Corte et al., 2014). De drie criteria waaraan een didactiek voor een complexe taak zou moeten voldoen zijn een wetenschappelijk gefundeerde inhoud, effectiviteit voor de leerlingen en praktische bruikbaarheid voor de docenten. Het praktisch maken van een onderwijsvernieuwing is daarbij een cruciaal aspect voor de implementatie. Een docent kiest alleen voor een nieuwe werkwijze als hij beschikt over efficiënte procedures om abstracte idealen om te zetten in concrete leerlingactiviteiten en aanwijzingen voor het eigen handelen in de klas; daarnaast moet de nieuwe aanpak niet conflicteren met de andere doelen die een docent moet realiseren. Gebruikmaken van een modulaire aanpak waarbij recombinate en aanpassing van bestaande lesbouwstenen plaatsvindt, zorgt voor praktische bruikbaarheid (Janssen et al., 2013). De vier ontwerpprincipes die aan de basis liggen van de alinea-didactiek zijn daarom: (1) Besteed aandacht aan de normen voor het schrijven van begrijpelijke alinea's; (2) Start met de presentatie van de genrespecifieke schrijfpodracht als hele taak; (3) Laat leerlingen een zelfevaluatie invullen aan de hand van de alinea-normen en (4) Bied leerlingen hulp en oefeningen op maat aan.

Een zeer concrete opbrengst van dit ontwerponderzoek is dat het vier toolboxes opgeleverd heeft waarmee leerlingen in het voortgezet onderwijs kunnen oefenen om het structureren en formuleren van alinea's onder de knie te krijgen. Er zijn twee toolboxes beschikbaar voor leerlingen van 2-havo en twee voor leerlingen van 5-havo. Voor beide leerjaren is er een toolbox voor het schrijven van een informerende e-mail en voor het schrijven van een betogende tekst. Elke toolbox bestaat uit genrespecifieke schrijfp opdrachten, zelfevaluatie-instrumenten en verschillende hulp-op-maatopdrachten waarin leerlingen aanvullende theorie en extra oefeningen vinden. Alle toolboxes zijn beschikbaar via <https://dudoc-alfa.vakdidactiekgw.nl/vonk/lesmateriaal-2021/> of op te vragen bij de auteur.

2.5 Effecten van het werken met de ontworpen alineadidactiek

Tot slot behandelt hoofdstuk 6 de beantwoording van de vijfde deelvraag: 'Wat is het effect van het werken met de ontworpen alineadidactiek op de kennis van leerlingen over alinea's, op hun vaardigheid in het schrijven van begrijpelijke alinea's en op hun *self-efficacy beliefs*?' Tegen de verwachting in blijkt dat de hypothese dat leerlingen in de leerjaren 2-havo en 5-havo voor beide genres baat zouden hebben bij de interventie geen steun vindt in de data.

Voor de kennis en *self-efficacy beliefs* van de leerlingen is geen effect van het werken met de alineatoolboxes aangetoond. Voor hun vaardigheden is er een verschil in effecten gebleken tussen de onderzochte genres. Bij de e-mails is er geen effect te zien van het werken met de toolbox. Bij de betogende teksten is bij de normen 5 ('De kernzin ondersteunt de centrale boodschap van de tekst'), 6 ('De alinea beslaat één deelonderwerp van de tekst'), 7 ('De belangrijkste uitspraak over het deelonderwerp staat in de kernzin') en 11 ('De alinea is opgebouwd als een piramide') een significant positief interactie-effect van leerjaar, conditie en meetmoment zichtbaar; de resultaten van de controlegroep zijn voor deze normen verslechterd, terwijl de resultaten van de experimentele groep na het werken met de toolbox min of meer stabiel blijven. Daarnaast is er ook voor norm 10a ('Binnen de alinea worden de zinnen verbonden tot een samenhangend geheel door het gebruik van verwijswaarden') een significant positief interactie-effect van leerjaar, conditie en meetmoment zichtbaar tussen de condities. Dit interactie-effect is verbonden met het bijbehorende significante negatieve interactie-effect conditie*meetmoment. Dit betekent dat het werken met de toolbox voor norm 10a negatief heeft uitpakkt voor 2-havo en geen effect had voor 5-havo.

Voor de kennis en *self-efficacy beliefs* is er een leerjaareffect zichtbaar: onafhankelijk van het onderwijs dat leerlingen kregen aangeboden, weten de leerlingen in 5-havo meer over de alinea en zijn ze beter in staat onder woorden te brengen wat de functie

van een alinea is dan de leerlingen van 2-havo. Daarnaast hebben de leerlingen van 5-havo ook meer zelfvertrouwen in het schrijven van alinea's dan de leerlingen van 2-havo. Ook bij de vaardigheden van de leerlingen van 5-havo is een leerjaareffect te zien en wel in beide genres. Naast een leerjaareffect is er voor kennis ook een verschil te zien tussen de voor- en de nameting. Alle leerlingen (ongeacht het leerjaar of de conditie waarin zij zaten) weten in de nameting meer over alinea's en zijn beter in staat onder woorden te brengen wat een alinea is. Daarnaast hebben de leerlingen in beide leerjaren en in beide condities in de nameting meer zelfvertrouwen in het schrijven van alinea.' Ten slotte zien we bij de e-mails een positief danwel negatief interactie-effect tussen leerjaar en meetmoment bij enkele alineanormen.

3 Discussie

Voorafgaand aan de bespreking van de inzichten die dit onderzoek heeft opgeleverd (paragraaf 3.2) gaan we in paragraaf 3.1 eerst in op de kanttekeningen bij en beperkingen van dit onderzoek.

3.1 Kanttekeningen en beperkingen

In deze paragraaf bespreken we de kanttekeningen bij en de beperkingen van de verschillende deelstudies van dit onderzoek. Achtereenvolgens bespreken we het alineanormenkader en de onderzochte genres, het design van het experiment en de werkwijze met de toolboxes.

Het alineanormenkader en de onderzochte genres

Om te beginnen richten we ons op het alineanormenkader en de onderzochte genres. De reconstructie van dit kader in hoofdstuk 2 vormt de theoretische basis van dit onderzoek. Alle alineanormen kunnen verantwoord worden op basis van empirische onderzoeksresultaten, behalve de normen 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'). Deze normen kunnen alleen vanuit theoretische inzichten verantwoord worden. En het feit dat deze normen wel verschillende malen voorkomen in taaladviesboeken wijst erop dat ze voor professionele schrijvers praktische betekenis hebben. Maar aanvullend empirisch onderzoek naar de betreffende alineanormen is nodig, zodat het gehele normenkader gaat steunen op empirische evidentie en niet deels op alleen theoretische overwegingen en praktische intuïties.

Daarnaast kan een kritische lezer of gebruiker van de alineanormen zich afvragen of alle alineanormen eenzelfde effect hebben op de begrijpelijkheid. Hebben alle alineanormen hetzelfde gewicht als we ons begrijpelijkheid tot doel stellen? Aan welke

alineanormen moet een begrijpelijke alinea minimaal voldoen? Wij hebben geen gegevens over het relatieve gewicht van de verschillende alineanormen voor de begrijpelijkheid van een tekst. Nader onderzoek daarnaar is dan ook zeer aan te bevelen om over het relatieve belang van de verschillende normen een uitspraak te kunnen doen.

Binnen dit ontwerponderzoek hebben we een pragmatische keuze gemaakt voor de te onderzoeken genres. In het voortgezet onderwijs wordt veel gewerkt met de informerende e-mail met een verzoek en de betogende tekst. Voor leerlingen zijn deze genres waardevol om onderwezen te krijgen, omdat zij teksten die tot deze genres behoren veelvuldig zullen lezen en schrijven, zowel tijdens hun schoolloopbaan als in de toekomst wanneer ze deelnemen aan het maatschappelijk verkeer (Meestringa & Ravesloot, 2013b; Nederlandse Taalunie, 2015). Het zijn dus genres die voor leerlingen relevant zijn. Onderzoek naar het functioneren van alinea's binnen andere veelgebruikte genres in het voortgezet onderwijs, zoals een essay, een recensie of een profielwerkstuk kan het tekstwetenschappelijk onderzoek, de genredidactiek en de vakdidactiek Nederlands veel opleveren.

Het design van het experiment

Wat betreft het design van het quasi-experiment hebben we de keuze gemaakt om de interventie plaats te laten vinden op één school. Het feit dat het onderwerp van het ontwerponderzoek van zodanig vernieuwende aard is, rechtvaardigde voor ons die keuze. Deze zorgde ervoor dat we konden werken met een selectieve groep docenten die door de docent-onderzoeker persoonlijk geïnstrueerd konden worden over de interventie. Bovendien was er door de gekozen beperking tot één school voldoende zicht op de implementatie van de interventie in de lessen. Het feit dat de power van dit effectexperiment voldoende was⁴⁶ steunde ons bij het maken van deze keuze. Dit laat onverlet dat deze keuze ook beperkingen met zich meebrengt. Generaliserende uitspraken doen naar aanleiding van de resultaten van een dergelijk experiment op één school is immers lastig. Toch achten we de betreffende school voldoende representatief voor de populatie. De school valt zowel qua resultaten als qua leerlingkenmerken te beschouwen als een gemiddelde school. Zowel de *overall* examenresultaten van de school als de resultaten voor het schoolvak Nederlands liggen voor de havo op het landelijk gemiddelde: gemiddeld scoren havoleerlingen voor hun eind-examen een 6,3 (ten opzichte van een 6,3 landelijk) en voor het schoolvak Nederlands scoren leerlingen gemiddeld een 6,2 (ten opzichte van een 6,2 landelijk) (Nationaal

46 Het resultaat van de analyse die we deden om te berekenen hoe groot de steekproef moest zijn om effect te kunnen aantonen, liet zien dat er 78 leerlingen per cohort nodig waren voor een power van .95 en een $\alpha = .05$. De power van deze studie was daarmee voldoende om een effect aan te kunnen tonen met een grootte van .15.

Regieorgaan Onderwijsonderzoek, 2020).⁴⁷ Ook de leerlingkenmerken laten zien dat deze school een gemiddelde is: 16% van de leerlingen heeft een niet-westerse migratieachtergrond ten opzichte van 16% landelijk; 31% komt uit een gezin met een relatief laag inkomen ten opzichte van 40% landelijk; 15% is afkomstig uit een eenoudergezin ten opzichte van 18% landelijk (Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, 2020). Een effectexperiment als het onderhavige in de toekomst op grotere schaal uitvoeren is echter wenselijk om de kennis over alineadidactiek uit te breiden.

Qua doelgroep is er binnen het design van dit onderzoek gekozen voor de leerlingen van 2-havo en 5-havo. Ook dit was een pragmatische keuze; deze klassen waren voor de docent-onderzoeker beschikbaar en het paste binnen het curriculum om in deze jaarlagen de interventie uit te voeren. Maar er is ook een inhoudelijk argument om het voortgezet onderwijs als doelgroep te kiezen, omdat de problematiek daar het urgentst is. De leerlingen in het voortgezet onderwijs maken de grootste ontwikkeling door in het schrijfvaardigheidsonderwijs. In het primair onderwijs staan vooral de lagereordeschrijfvaardigheden zoals spelling- en grammaticaregels centraal (Lesterhuis et al., 2017) en in het hoger onderwijs richt men zich vooral op het vakgerelateerde schrijven (Van Kruijning, 2023; Van der Westen, 2019). De keuze voor de jaarlagen 2-havo en 5-havo vormt echter ook een beperking van dit onderzoek; we kunnen alleen maar verwachtingen uitspreken over de ontwikkeling van de alineavaardigheden van 2-havo naar 5-havo. We hebben hier geen cijfermatige indicatie van. Het is daarom wenselijk dat in de toekomst ook andere groepen leerlingen onderzocht worden. Het is bijvoorbeeld niet alleen goed mogelijk om de doelgroep breder te maken door ook andere jaarlagen binnen het havo-onderwijs te onderzoeken, maar ook om vergelijkingen te maken met andere niveaus, zoals het vmbo en het vwo. Daarnaast kan het onderzoek ook worden verlegd naar de aansluiting met het hoger onderwijs.

Een kritische kanttekening bij het hier gekozen design is dat de voormeting van de betogende teksten – in tegenstelling tot die van de e-mails met een verzoek – geen zuivere voormeting was. De leerlingen van de interventiegroepen hadden namelijk op het moment van het schrijven van de eerste betogende tekst al een (voor de leerlingen van 5-havo) of twee (voor de leerlingen van 2-havo) rondes met de toolbox gewerkt, omdat zij toen al lessen gevolgd hadden in het schrijven van alinea's in de

47 Gegevens over examenresultaten komen uit een vertrouwelijke bron van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (2020). We vermelden de gegevens hier met toestemming van de directeur van de school.

e-mails. Leerlingen hadden dus al een eerste kennismaking met de alineanormen gehad. In de planning van het onderzoek ontbraken de tijd en de middelen om hiervoor een afzonderlijke dataverzameling te organiseren. We menen dat dit verder geen invloed gehad heeft op de resultaten. Het onderwijs met de toolbox heeft voor beide jaarlagen bij de e-mails geen effect gesorteerd, daardoor heeft de experimentele groep bij schrijven van de betogende teksten geen voordeel gehad van het feit dat zij al met de toolbox gewerkt hadden.

Na het voltooien van het effectexperiment en de daarbij behorende exploraties is niet duidelijk geworden of het uitblijven van de verwachte effecten moet worden toegeschreven aan incidentele problemen dan wel aan structurele problemen. Een mogelijk incidenteel probleem is de lage motivatie van de leerlingen ten tijde van het uitbreken van de COVID-19-crisis. De afname van de laatste ronde van het vragenlijstonderzoek vond plaats in de week dat de scholen hun deuren als gevolg van het uitbreken van COVID-19 moesten sluiten. Veel leerlingen waren afwezig door ziekte en de leerlingen die wel aanwezig waren maakten zich zorgen over allerlei aan COVID-19 gerelateerde zaken. Dat heeft het verzamelen van data niet bevorderd en dat vormt dus een beperking. Er kan ook sprake zijn van meer structurele problemen, zoals te veel nadruk op declaratieve kennis in de interventie of juist aandacht voor te veel of te gedetailleerde normen.

De werkwijze met de toolboxes

Elke toolbox bevat een zelfevaluatie waarmee de leerling kan beoordelen hoe begrijpelijk zijn alineas zijn en hulp-op-maatopdrachten waarmee hij de onderdelen die hij nog niet voldoende beheerst kan oefenen. Daarmee kunnen de leerlingen hun persoonlijke leervorderingen in kaart brengen. Zo passen de toolboxes binnen de traditie van het formatief evalueren (*assessment for learning*) dat door Black en William (1998, p.7) gedefinieerd wordt als 'alle activiteiten van docenten en leerlingen, die informatie geven die gebruikt kan worden als feedback om het onderwijs en de leeractiviteiten bij te stellen'. Het proces van werken met de toolboxes zelf is interessant gebleken. We hebben enige indicaties hoe de leerlingen het werken met de toolboxes aangepakt hebben; in hoofdstuk 5 hebben we bijvoorbeeld een beschrijving opgenomen van de praktische bruikbaarheid van de toolbox voor een leerling uit 2 havo. Gedetailleerde informatie over welke keuzes leerlingen in 2-havo en 5-havo maken tijdens het werken met de toolboxes en wat de redenen voor die keuzes zijn ontbreekt echter. Met het oog op de inzet van dergelijke zelfevaluaties en hulp-op-maatopdrachten in de praktijk is het belangrijk om te weten *hoe* leerlingen precies te werk gaan. Toekomstig onderzoek daarnaar is wenselijk.

Ondanks de zorgvuldige, onderbouwde en beproefde samenstelling van de alineatoolboxes zijn er verschillende punten waarop de toolboxes aangescherpt kunnen worden. Belangrijke vragen zijn bijvoorbeeld: In hoeverre is het nodig om leerlingen meer leestijd te bieden voor het werken met toolboxes – en past dat dan ook binnen het curriculum? Is het aanbieden van meer oefening in de vorm van hulp op maat nodig? Of is het juist belangrijk om de leerlingen meerdere rondes met de toolbox voor een genre te laten werken? En meer fundamenteel, zijn de stellingen en vragen in de zelfevaluaties concreet genoeg? Zijn de leerlingen in staat de zelfevaluaties kritisch in te vullen? Op welke manier neemt de docent de leerlingen bij de hand? Van belang in verschillende fases is: (1) het betrekken van de leerlingen bij het formuleren van de criteria, (2) instrueren hoe de leerlingen de criteria moesten toepassen, (3) feedback geven aan de leerlingen op hun zelfevaluatie, en (4) helpen van de leerlingen bij het bijstellen van hun activiteitenplan op grond van de evaluatiegegevens (Brookhart, 2007; Sluijsmans et al., 2013; Sluijsmans, 2020). Mogelijk zijn fase (3) en (4) onvoldoende in het docentprogramma opgenomen en waren de docenten ten tijde van het uitvoeren van de interventie ook nog onvoldoende geschoold in het begeleiden van formatieve evaluatie.

Het is bij het werken met toolboxes ook van belang rekening te houden met de *self-efficacy beliefs* van leerlingen. Voor leerlingen is het moeilijk om kritisch te kijken naar het eigen werk en de tekst vervolgens ook daadwerkelijk te reviseren. Leerlingen uit 5-havo waren daar tijdens de focusgroepinterviews heel eerlijk in, getuige (1) en de visie van hun docent sluit daarop aan, getuige (2):

- (1) *"Ik merkte dat ik niet kritisch genoeg was op mijn teksten. Ik dacht gewoon dat ik het allemaal wel wist. Dat komt omdat de alineanormen heel herkenbaar waren. Dat zag ik ook in mijn klas: alle leerlingen zeiden steeds: 'Ja mevrouw, dat weet ik wel'."* (Leerling 5-havo, februari 2020).
- (2) *"Het viel me op dat leerlingen moeilijk aan het werk te krijgen waren. En ik vind het lastig om in te schatten of dat luiheid is of dat het ook te maken heeft met hetgeen wij van ze vragen. Leerlingen blijken het gewoon heel erg ingewikkeld te vinden om kritisch naar hun eigen teksten te kijken. Ze zijn snel tevreden en snappen vaak niet waarom ze nog een keer grondig naar hun eigen werk moeten kijken. Ik vraag me af of we hier niet juist wat mee moeten."* (Docent 5-havo, februari 2020).

De constatering van de leerling dat hij dacht dat hij het allemaal wel wist, sluit aan bij de resultaten uit het vragenlijstonderzoek (zie hoofdstuk 4). De *self-efficacy beliefs* van de leerlingen waren in beide jaarlagen hoog: het gemiddelde van 14 items over het schrijven van alineas was voor leerlingen in 2-havo 65.8 ($SD = 16$) en voor leerlingen in

5-havo 71.6 ($SD = 14.5$) op een schaal van 0-100. Het item 'Ik kan alinea's gebruiken in een tekst' scoorde in 2-havo gemiddeld 74.8 ($SD = 21.1$) en in 5-havo gemiddeld 78.2 ($SD = 18.7$). Leerlingen overschatten wat zij weten en wat ze kunnen. Zeker bij een ogenschijnlijk eenvoudig onderdeel van een tekst als de alinea leidt dat tot het vermoeden dat leerlingen niet voldoende motivatie zullen hebben om ook daadwerkelijk inspanning te leveren voor het leren schrijven van de alinea's. Dat vermoeden sluit aan bij de waarde-verwachtingstheorie (Wigfield et al., 2016) die zegt dat mensen gemotiveerd zijn om iets te doen als aan twee voorwaarden is voldaan: (1) men vindt iets waardevol en denkt er iets mee te kunnen bereiken en (2) men denkt dat inspanning op dit vlak ook iets oplevert. In de situatie van de leerlingen verwachten we dat leerlingen denken dat inspanning leveren niets oplevert. Daardoor zullen de leerlingen onvoldoende intrinsieke motivatie hebben om serieus met de toolbox te werken.

3.2 Inzichten

Op basis van de opbrengsten van het uitgevoerde onderzoek kunnen verschillende inzichten worden geformuleerd. Om te beginnen geeft het gereconstrueerde normenkader inzicht in de eisen waaraan een begrijpelijk geschreven alinea moet voldoen. Het kader biedt wetenschappers, docenten en lesmethodes een instrument om te spreken over de eisen waaraan een alinea zou moeten voldoen. Voor het tekstwetenschappelijk onderzoek levert het bijeenbrengen van de alineanormen een completer beeld op van de alinea als bouwsteen van een tekst. Docenten Nederlands krijgen met dit kader kennis over de eisen die aan alinea's gesteld worden, zodat ze deze kunnen overbrengen aan hun leerlingen en de lesmethodes Nederlands kunnen de eisen aan de alinea nu systematisch behandelen. Dat biedt mogelijkheden voor het vervolledigen van het schrijfvaardigheidsonderwijs.

Ook was tot nu toe onbekend welke vaardigheden en kennis leerlingen bezitten als zij alinea's schrijven. Met behulp van het normenkader voor het schrijven van begrijpelijke alinea's hebben we de beginsituatie van leerlingen bij het schrijven van alinea's in kaart gebracht. Nu is bekend wat leerlingen aan vaardigheden hebben bij het schrijven van alinea's in hun teksten, wat leerlingen aan kennis hebben over de alinea en wat hun *self-efficacy beliefs* zijn ten aanzien van het schrijven van alinea's. Door meer aandacht te schenken aan wat leerlingen in het voortgezet onderwijs moeten weten, maken we hen bewust taalvaardig en geven we meer diepgang aan het onderwijs in het Nederlands. Daarmee past dit onderzoek binnen de doelstellingen van de bewuste taalvaardigheid (Meesterschapsteam Nederlands, 2016).

Voor een ontwerponderzoek als dit zijn de ontwerpprincipes die we in hoofdstuk 5 gepresenteerd en onderbouwd hebben van groot belang. De geformuleerde ontwerpprincipes geven docenten Nederlands inzicht in het belang van ontwerpprincipes

voor een verantwoorde didactiek en de mogelijkheid om de uitvoering van een dergelijke interventie zelf in de toekomst ook in de praktijk te brengen. Ondanks dat we in de vorige subparagraaf kritische vragen stelden bij het werken met de toolboxes, heeft de toepassing van deze vorm van formatieve evaluatie wel laten zien dat deze ook in het schrijfvaardigheidsonderwijs bruikbaar is.

Tot slot heeft dit onderzoek bijgedragen aan inzicht in het grote belang van een wetenschappelijk gefundeerde vakdidactiek Nederlands. Dat is niet overbodig, want het belang van de vakdidactiek wordt ten onrechte nog steeds regelmatig onderschat en is dan ook helaas een vaak vergeten onderdeel binnen de neerlandistiek (Van Rijt, 2022). De vakdidactiek vormt echter de brug tussen de discipline van de neerlandistiek, de onderwijskunde en/of pedagogiek en het schoolvak Nederlands zoals dat dagelijks op allerlei niveaus onderwezen wordt (Coppen & Witte, 2018). Juist in deze tijd waarin het voortgezet onderwijs kampt met forse lerarentekorten voor het schoolvak Nederlands (Eshuis & Frijters, 2022; Jansen & Viëtor, 2022) en waarin de roep om meer inhoudelijke aandacht voor het vak steeds weer klinkt (Meesterschapsteam Nederlands, 2016) kan aandacht voor de vakdidactiek bijdragen aan het aantrekkelijker maken van het vak van docent Nederlands en zorgen voor kwaliteitsverbetering van het onderwijs Nederlands.

4 Vervolgonderzoek

Zoals in hoofdstuk 1 beschreven is het uitgevoerde onderzoek een vakdidactisch ontwerponderzoek voor het schrijven van alinea's voor leerlingen in het voortgezet onderwijs, omdat op dit niveau de tekorten ervaren worden bij het structureren en formuleren van alinea's (Van der Leeuw & Meestringa, 2011; Van Winden et al., 2021). We hebben geprobeerd een zo compleet mogelijk beeld te schetsen van de alinea en haar functioneren in teksten in het voortgezet onderwijs. In deze paragraaf presenteren we vijf concrete mogelijkheden voor vervolgonderzoek.

In dit proefschrift hebben we in hoofdstuk 2 een normenkader gepresenteerd voor het schrijven van alinea's. In dit normenkader is expliciet gemaakt wat er bekend is over alinea's door tekstwetenschappelijk onderzoek te doen. Daarbij hebben we de alineanormen afzonderlijk gereconstrueerd uit Nederlandstalige taaladviesboeken en verantwoord vanuit empirische onderzoeken en theoretische inzichten. We weten echter niet hoe de alineanormen in samenhang functioneren. Hier ligt een interessante mogelijkheid voor vervolgonderzoek. Dragen de verschillende alineanormen bijvoorbeeld allemaal evenveel bij aan de begrijpelijkheid van een alinea? Of zijn er alineanormen die zwaarder wegen dan andere? En beoordelen lezers alinea's die aan alle alineanormen voldoen ook als begrijpelijker alinea's?

Het toepassen van dit tekstwetenschappelijk onderzoek in de onderwijscontext vraagt ook om verder onderzoek. In hoofdstuk 5 en 6 hebben we laten zien hoe docenten leerlingen het schrijven van alinea's kunnen aanleren. Dat vraagt van docenten Nederlands wel dat ze kennis hebben over de alinea-normen en de werking daarvan. Is die kennis aanwezig bij docenten Nederlands? In hoeverre gebruiken ze deze kennis als ze alinea's in teksten beoordelen? En op wat voor manier kan het normenkader vertaald worden tot een werkbaar beoordelingsmodel? Kan de *primary trait beoordeling* (Schoonen & De Glopper, 1992) – waarbij de alinea beoordeeld wordt op het hoofdkenmerk, namelijk samenhang, ervan – hier een rol bij spelen? De centrale vraag zou dan bijvoorbeeld kunnen zijn: Hoe samenhangend is deze alinea? Het verder vormgeven van de resultaten van tekstwetenschappelijk onderzoek voor de onderwijspraktijk is van groot belang voor de ontwikkeling van het schoolvak Nederlands.

Een andere, belangrijke, mogelijkheid voor vervolgonderzoek is een nadere studie naar de relatie tussen kennis en vaardigheden met betrekking tot de alinea. Dit onderzoek plaatsen we binnen het kader van de bewuste taalvaardigheid (Meesterschapsteam, 2016). Wat nog onbekend is – en waar ons onderzoek ook geen antwoord op kan geven – is of leerlingen de kennis die zij opgedaan hebben over alinea's ook daadwerkelijk gebruiken bij het schrijven van hun tekst. We weten niet hoe de relatie tussen kennis en vaardigheden eruit ziet bij leerlingen. Doen ze inderdaad een beroep op hun kennis over alinea's als zij schrijven? Hoe doen ze dat? En op welk moment in het schrijfproces?

Daarnaast zouden we ook het werken met de toolboxes van leerlingen kritisch tegen het licht willen houden. Leerlingen hebben moeten leren werken met zelfevaluaties en hulp op maat. Deze vorm van formatieve evaluatie is moeilijk voor leerlingen. Dat blijkt uit de wijze waarop de werkboekjes tijdens de interventie ingevuld zijn⁴⁸ en het blijkt ook uit de gesprekken met leerlingen en docenten. Het werken met de toolboxes veronderstelt training bij leerlingen, want zij moeten leren hoe zij kritisch kunnen zijn op zichzelf. Ondanks de inzet om met name in 2-havo meerdere rondes te werken met de toolboxes, is dat alleen bij de e-mails gelukt. Bij de betogende teksten werd de interventie onderbroken door de scholensluiting als gevolg van de COVID-19-crisis. In beeld brengen hoe leerlingen werken met de toolboxes lijkt dan ook interessant vervolgonderzoek te kunnen zijn, bijvoorbeeld in de vorm van een case-study met een of enkele leerlingen waarin zij in een klein groepje gedurende meerdere rondes werken met de toolboxes. Het gedetailleerd in kaart brengen hoe leerlingen leren en werken met zelfevaluaties en welke keuzes zij maken bij het kiezen van hulp op maat kan veel kennis opleveren. Een dergelijke case-study longitudinaal vormgeven, waarbij enkele leerlingen gedurende langere tijd of zelfs hun gehele

48 Het percentage ingevulde zelfevaluaties lag rond de 76% en het percentage ingevulde hulp-op-maatopdrachten was voor de e-mails 57.6% en voor de betogende teksten 41.7%.

schooltijd gevolgd worden en teksten in een portfolio verzameld worden, kan inzichten opleveren ten aanzien van de ontwikkeling in het formuleren en in de schrijfvaardigheid in het algemeen. Leerlingen ontwikkelen zich immers gedurende de jaren in het schrijven van alinea's. Braet stelde in 1995 al dat de ontwikkeling van schrijfvaardigheid een kwestie van een lange adem is: 'Schrijfvaardigheid [...] groeit zeer langzaam en zeer lang' (p.31). Dat blijkt ook uit het steeds aanwezige leerjaareffect in de empirische studies uit ons onderzoek. De vraag hoe de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van leerlingen precies verloopt en wat de relatie is met de ontwikkeling van hun formuleervaardigheid is hoogst interessant voor vervolgonderzoek.

Tot slot is een belangrijke implicatie van dit onderzoek voor de praktijk gelegen in het feit dat de alinea een belangrijke rol kan spelen bij het formuleervaardigheidsonderwijs. Vanuit het onderwijsveld, vanuit de maatschappij en ook vanuit de wetenschap is er steeds meer aandacht voor de formuleervaardigheden van leerlingen. Docenten Nederlands moeten het echter doen met het aanbod aan onderwijs over formuleerfouten in lesmethodes (Steenbakkers, 2023), terwijl in de maatschappij wordt geklaagd over het niveau waarop jongeren en jongvolwassenen schrijven. Steenbakkers (2023) heeft zich gericht op het ontwerpen van een lessenserie formuleren waarbij didactiek en pedagogiek samengaan. Zijn aanbevelingen voor betekenisvol formuleeronderwijs zijn: zet in op hoogfrequente formuleerproblemen, bied de formuleerproblemen contextrijk aan, besteed expliciet aandacht aan de transfer van formuleerkennis naar het schrijven van teksten, betrek formuleringen van leerlingen bij uitleg en oefeningen, onderscheid formuleerfouten van formuleerverschijnselen, volg de normen zoals die in taaladviesboeken gepresenteerd worden (p.182). Op deze wijze kan het formuleeronderwijs meer verbonden worden met het schrijfonderwijs.

Het onderwijs in het formuleren speelt zich doorgaans af op het niveau van de zin of juist op het niveau van de tekst als geheel (Duncan, 2007). Juist de alinea biedt om zowel inhoudelijke als didactische redenen mogelijkheden bij het leren formuleren in het voortgezet onderwijs. Alinea's delen een tekst op in verschillende eenheden, die gezamenlijk een logisch geordend geheel vormen en waarin tekststructuur en formulering samenkomen. Daarom zou het leggen van de focus op de alinea in het schrijfvaardigheidsonderwijs een oplossing kunnen zijn voor de moeilijke situatie waarin het formuleervaardigheidsonderwijs zich momenteel bevindt. Een eerste praktisch voordeel is dat de alinea klein genoeg is om leerlingen deze tijdens een les te laten schrijven en ermee te laten experimenteren. Het aanbieden van formuleeronderwijs op basis van volledige teksten is niet gunstig. Veel leerlingen overzien namelijk de gehele tekst niet. Daarbij komt als tweede punt dat een alinea voor docenten een acceptabele lengte heeft om van feedback te voorzien, terwijl een tekst als geheel docenten Nederlands te veel correctiewerk oplevert. Het gevolg daarvan is dat zij slechts tijd hebben voor het

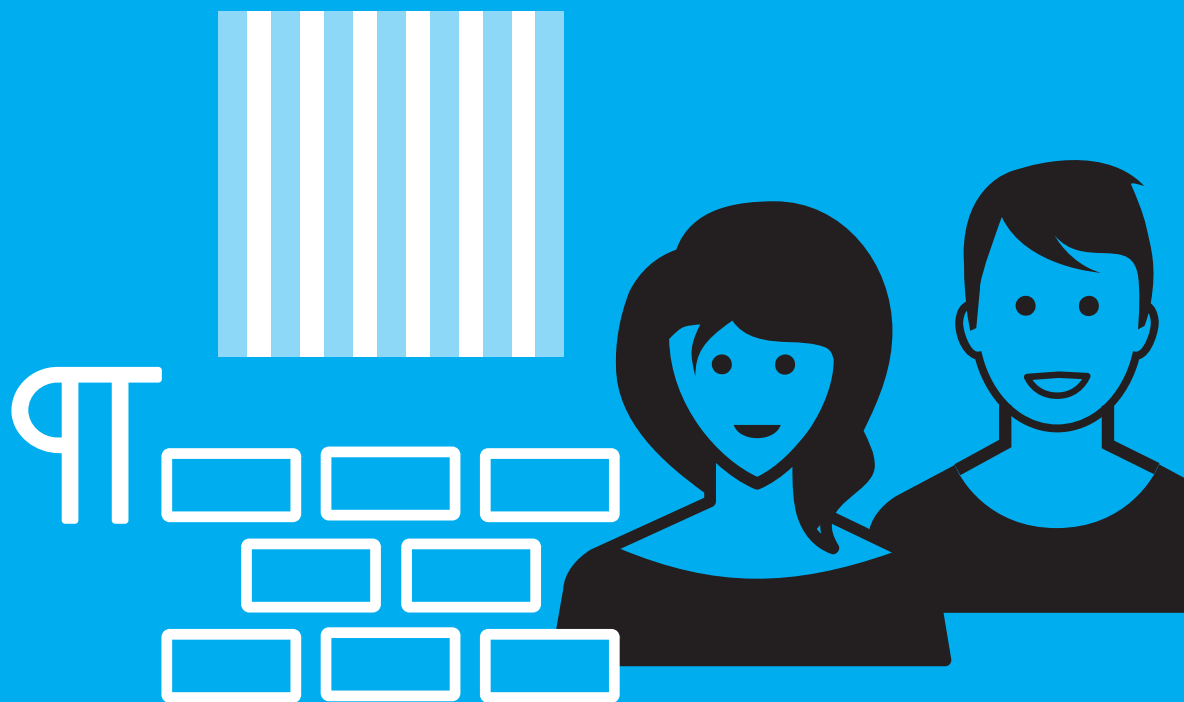
zetten van een streep onder een zin en dat maakt de feedback voor leerlingen inhoudsloos, want dat geeft hun geen duidelijkheid over de ontwikkeling die zij in hun formuleervaardigheid kunnen maken.

In de huidige lespraktijk bieden lesmethodes Nederlands in hoofdstukken over 'correct formuleren' oefeningen met losstaande zinnen met formuleerfouten aan die door leerlingen opgespoord en verbeterd moeten worden. Deze werkwijze is weinig effectief voor leerlingen, omdat losstaande zinnen geen context bieden (Schuurs, 1990; Steenbakkers, 2023). Dat vormt de derde reden om de alinea als basis te gebruiken bij formuleervaardigheidsonderwijs: in tegenstelling tot een zin biedt een alinea wel voldoende context om formuleerkeuzes te maken. Op het niveau van de alinea zijn die formuleerkeuzes relevant, omdat zij effect hebben op de begrijpelijkheid van een tekst. Problemen met de relationele en referentiële coherentie komen vaak voor op het niveau van de alinea (als bijvoorbeeld het antecedent ontbreekt, onduidelijk is of zich in een voorgaande alinea bevindt). De alinea vormt hierbij feitelijk een 'natuurlijke maat'. Zoiets geldt ook voor de afwisseling van de lengte in de zinnen. Binnen de context van een alinea kunnen docenten leerlingen laten reflecteren op de vraag of een zin te lang of te kort is. Het is namelijk de context die bepaalt of een korte of een lange zin een versterkende werking heeft en daarmee invloed heeft op de begrijpelijkheid. De alinea biedt dus mogelijkheden om te experimenteren met formuleerkeuzes en te zien wat het effect daarvan is op de schrijfstijl. Lessen waarin onderwijsleergesprekken plaatsvinden over formuleerkeuzes worden bovendien door leerlingen gewaardeerd. Ze vinden deze gesprekken leuk en leerzaam (Steenbakkers, 2023). Op welke manier het formuleervaardigheidsonderwijs en de alinea gecombineerd kunnen worden en hoe dat effectief gemaakt kan worden voor leerlingen, moet dus zeker onderwerp van vervolgonderzoek zijn.

De vierde reden om de alinea te betrekken in het formuleervaardigheidsonderwijs is dat de alinea een zinvol aanknopingspunt vormt voor het leren reviseren. Leerlingen vinden het herzien van hun zinnen en de tekst als geheel moeilijk (en niet nodig). Elving (2019) liet zien dat het zinvol lijkt om juist de revisiecomponent van het schrijfproces te verbeteren. Door hiervoor de alinea in te zetten kan de complexe revisietaak overzichtelijker worden en dat kan weer een positief effect hebben op de inrichting van het schrijfproces, en daarmee op de tekstkwaliteit (p.113). Myhill en Jones (2007) lieten zien dat expliciete aandacht voor tussentijdse revisie na het afronden van een kortere productie-eenheid dan de gehele tekst, namelijk een alinea, ervoor zorgt dat leerlingen zich bewust worden van hun revisiemogelijkheden en -handelingen tijdens het schrijfproces.

5 Tot besluit

De alinea doet ertoe... Het is wenselijk om de alinea in het schrijfvaardigheidsonderwijs in het voortgezet onderwijs veelvuldig centraal te stellen. Aandacht voor de alinea tijdens de lessen schrijfvaardigheid zorgt ervoor dat leerlingen zich bewust worden van samenhang in een tekst en vervolgens ook van de begrijpelijkheid van een tekst. Kennis aanbieden over de normen voor begrijpelijke alinea's en leerlingen op een effectieve manier trainen in het schrijven en reviseren van alinea's is relevant voor het verder ontwikkelen van het formuleervaardigheidsonderwijs. Zulk schrijfonderwijs zal kunnen bijdragen aan de zo gewenste bewuste taalvaardigheid van leerlingen.



VIII

Referenties

VIII Referenties

1 Wetenschappelijke literatuur

Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009).

Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12-19.

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.

Bain, A. (1866).

English composition and rhetoric. New York, Appleton.

Bakker, I. de, Meuffels, B., Muris, M., & Rietstap, E. (2015).

Diagnose en remediëring van schrijfvaardigheidsproblemen bij eerstejaarsstudenten Geesteswetenschappen. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37(2), 127-157.

Bandura, A. (1997).

Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004).

The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58.

Bartsch, R. (1987).

Norms of language: Theoretical and practical aspects. Londen/New York: Longman.

Bawarshi, A. & Reiff M.J. (2010).

Genre: An introduction to history, theory, research, and pedagogy, West Lafayette: Parlor Press.

Becker, A.L. (1965).

A tagmemic approach to paragraph analysis. *College Composition and Communication*, 16(5), 237-242.

Belland, B. R. (2014).

Scaffolding: Definition, current debates, and future directions. In M. Spector, D. Merrill, & J. Elen (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 505-518). New York: Springer.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987).

The psychology of written composition. Hillsdale, NJ: LEA.

Biber, D., Connor, U. & Upton, T.A. (2007).

Discourse on the move: Using corpus analysis to describe discourse structure. Amsterdam: Benjamins.

Black, P.J. & Wiliam, D. (1998).

Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, March, 7-74.

Bloom, B.S. (1968).

Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1(2), 1-12.

Bond, S. & Hayes, J. (1984).

Cues people use to paragraph. *Text Research in the Teaching of English*, 18(2), 147-167.

Bonset, H. (2010).

Nederlands in het voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? Deel 1. *Levende Talen Magazine*, 97(3), 16-20.

Bonset, H., Boer, M. de & Ekens, T. (1992).

Nederlands in de basisvorming: Een praktische didactiek. Bussum: Coutinho.

Bonset, H., Boer, M. de & Ekens, T. (2021).

Nederlands in de onderbouw: Een praktische didactiek. Zevende, herziene druk. Bussum: Coutinho.

Bonset, H., Jansma, N., Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2014).

Schrijfonderwijs in het VO: Analyse van drie methoden en interviews met ervaren docenten. Enschede: SLO.

Braet, A. (1995).

Schrijfvaardigheid Nederlands. Een praktische didactiek voor de bovenbouw van havo en vwo. Bussum: Coutinho.

Bree, C. van, Haaften, T. van & Santen, A. van (2002).

Taalnormen. In Th. Janssen (red.), *Taal in gebruik. Een inleiding in de taalwetenschap*. Den Haag: Sdu Uitgevers, 251-263.

Breetvelt, I., Bergh, H. van den, & Rijlaarsdam, G. (1994).

Relations between writing processes and text quality: When and how? *Cognition and Instruction*, 12(2), 103-123.

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.

Brookhart, S. M. (2007).

Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature. In J. H. McMillan (red.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 43-62). New York, NY: Teachers College Press.

Byrnes, J.P., & Wasik, B.A. (2019).

The development of writing skills. In *Language and Literacy Development: What Educators Need to Know*, Second Edition Guilford Publications.

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., & Freedle, R.O. (1977).

Discourse production and comprehension. Geraadpleegd op 3 juli 2023 van http://web.stanford.edu/~clark/1970s/Clark,%20H.H.%20_%20Haviland,%20S.E.%20_Comprehension%20and%20the%20given-new%20contract_%201977.pdf

Coppen, P.A. & Witte, Th. (2018).

Vakdidactisch onderzoek bij het schoolvak: Nederlands als brug tussen discipline en praktijk. In J. Bloemert, K. de Glopper, W. Lowie et al. (red). *Vakdidactisch onderzoek en onderwijspraktijk*. Utrecht: Levende Talen, 44-45.

Corte, E. de, Verschaffel, L. & Masui, C. (2004).

The CLIA-model: A framework for designing powerful learning environments for thinking and problem solving European. *Journal of Psychology of Education*, 19(4), 365-384.

Dera, J., Gubbels, J., Loo, J. van der & Rijt, J. van (red.) (2023).

Vaardig met vakinhoud: Handboek Vakdidactiek Nederlands. Bussum, Coutinho.

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.

Dis, van L. M. (1962).

Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal. Amsterdam, Purmerend, Groningen: Meulenhoff, Muusses & Noordhoff.

Doyle, W., & Ponder, G. (1977).

The ethic of practicality and teacher decision-making. *Interchange* 8, 1-12.

Duncan, M. (2007).

Whatever happened to the paragraph? *College English*, 69(5), 470-495.

Eemeren, F. van, Grootendorst, R. & Kruiger, T. (1983).

Argumentatieleer 1: Het analyseren van een betoog. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Eemeren, F. van & Snoeck Henkemans, F. (2011).

Argumentatie: inleiding in het identificeren van meningsverschillen en het analyseren, beoordelen en houden van betogen. 4e herz. dr. Groningen: Noordhoff.

Elving, K. T. A. (2019).

Effectieve leeractiviteiten voor het schrijfonderwijs in havo 4. (dissertatie). Amsterdam: LOT.

Elving, K., & Bergh, H. van den. (2015).

Gewicht in de schaal; Op zoek naar manieren om havisten betere teksten te laten schrijven. *Levende Talen Tijdschrift*, 16(2), 26-36.

Ent, W. van den (1941).

Het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde op de middelbare school. Rapport van de commissie ter bestudering van de middelen tot verbetering van het onderwijs in het Nederlands aan scholen voor middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs. 's-Gravenhage: Rijksuitgeverij.

Eshuis, N. en Frijters, S. (2022).

Het voortgezet onderwijs zoekt vooral docenten Nederlands en wiskunde. Geraadpleegd op 2 maart 2023 van <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/het-voortgezet-onderwijs-zoekt-vooral-docenten-nederlands-en-wiskunde--beb7937c/>

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008).

Over de drempels met taal: De niveaus voor de taalvaardigheid. Enschede: SLO.

Flower, L. & Hayes, J. (1981).

A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Galbraith, D. (1999).

Writing as a knowledge-constituting process. In M. Torrance & D. Galbraith (red.), *Knowing what to write: Conceptual process in text production* (Studies in Writing 4). Amsterdam University Press, 139-160.

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.

Gelderens, A. van. (2017).

Taalontwikkeling van studenten; veel meer dan spelling en grammatica. Geraadpleegd van <https://www.scienceguide.nl/2017/11/taalontwikkeling-studenten-meer-dan-spelling-en-grammatica/>

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.

Glopper, K. de (2019).

En de volgende boost gaat naar ... Over onderzoek naar effectieve leeractiviteiten voor het schrijfonderwijs in havo 4. *Levende Talen Tijdschrift*, 20(3), 23-31.

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.

Graaf, A. de, Westbroek, H., & Janssen, F. (2018).

A practical approach to differentiated instruction: How biology teachers redesigned their genetics and ecology lessons. *Journal of Science Teacher Education*, 1-18.

Graham, S. & Perin, D. (2007a).

A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology* 99, 445-476.

Graham, S., & Perin, D. (2007b).

What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 313-335.

Graziano-King, J. (2007).

Assessing student writing: The self-revised essay. *Journal of Basic Writing (CUNY)*, 26(2), 75-94.

Grice, H.P. (1975).

Logic and conversation. Cambridge: Cambridge University Press.

Griffioen, J., & Damsma, H. (1978).

Zeggenschap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs. Tweede, herziene en vermeerderde druk. Groningen; Wolters-Noordhoff.

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.

Harlen, W. (2005).

Teachers' summative practices and assessment for learning: Tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16(2), 207-223.

Hayes, J. & Flower, L. (1986).

Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113.

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.

Holdinga, L., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2021).

The relationship between students' writing process, text quality, and thought process quality in 11th-grade history and philosophy assignments. *Written Communication*, X(X), 1-43.

Hox, J.J., Moerbeek, M., & Schoot, R. van de (2018).

Multilevel analysis: Techniques and applications. New York: Routledge.

Hustinx, L. (1996).

Markeerders van de thematische structuur in tekst. (dissertatie) Katholieke Universiteit Nijmegen.

Hustinx, L. & Karreman, J. (2018).

Coherentieanalyse. In J. Karreman & R. van Enschoot (red.): *Tekstanalyse, methoden en toepassingen*. Assen: Van Gorcum, 41-97.

Jansen, N. & Viëtor, A. (2022).

Minder les en onvoldoendes: lerarentekort raakt leerlingen in hele land. Geraadpleegd op 2 maart 2023 van <https://nos.nl/artikel/2425914-minder-les-en-onvoldoendes-lerarentekort-raakt-leerlingen-in-hele-land>

Janssen, D., Jansen, C. & Jansen, F. (2000).

Professionele communicatie. In A. 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., Westbroek, H. & Doyle, W. (2015).

Practicality studies: How to move from what works in principle to what works in practice. *Journal of the Learning Sciences*, 24(1), 176-186.

Janssen, F., Westbroek, H., Doyle, W. & Driel, J. van, (2013).

How to make innovations practical. *Teachers College Record*, 115(7), 1-42.

Janssen, F., Hulshof, H. & Veen, K. van, (2016).

Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs, Praktisch gereedschap om je onderwijsreportoire blijvend uit te breiden. Leiden/Groningen.

Janssen, F., Hulshof, H. & Veen, K. van (2019).

Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen? Een perspectiefgerichte benadering. Leiden/Groningen.

Johnstone, B. (2008).

Discourse analysis. 2nd edition. 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.

- Karreman J. & Van Enschot, R. (2018). Functionele analyse. In J. Karreman & R. van Enschot (red.): *Tekstanalyse, methoden en toepassingen*. Assen: Van Gorcum, 1-40.
- Kellogg, R. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- 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.
- Kramer, F., & van Kruiningen, J. (2015). Moelijker, langer, serieuzer: Reflecties van eerstejaarsstudenten over schrijven in een academische setting. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37(2), 187-216.
- Koen, F., Becker, A. & Young, R. (1969). The psychological reality of the paragraph. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 49-53.
- Kruiningen, J. van. (2023). *In verband met taal: Naar een gedeelde kennisbasis voor taalbewust hoger onderwijs*. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Leeuw, B. van der, & Meestringa, T. (2011). Eisen aan schrijfvaardigheid in de bovenbouw havo/vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(2), 14-24.
- Leeuw, B. van der, Meestringa, T., Silfhout, G. van, Smit, J., Hoogeveen, M., Prenger, J., Langberg, M. & Jansma, N. (2017). *Nederlands: Vakspecifieke trendanalyse 2017*. Enschede: SLO.
- Leidse werkgroep Moedertaaldidactiek (1981). *Moedertaaldidactiek: Een handleiding voor het voortgezet onderwijs*. Muiderberg: Coutinho.
- 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.
- Lesterhuis, M., De Smedt, F., & Bouwer, R. (2017). Schrijven en schrijfonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 94(4), 211-359.
- Longacre, R.E. (1979). The paragraph as a grammatical unit. In T. Givon (ed.), *Syntax and semantics Vol. 12 Discourse and Syntax*, New York Academic Press, 115-134.
- Louwerse, M. & Peer, W. van (red.) (2002). *Thematics: Inter-disciplinary studies*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lundeberg, M. A., Fox, P. W., & Puncochar, J. (1994). Highly confident but wrong: gender differences and similarities in confidence judgments. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 114-121.
- Martin, J.R. (1992). *English text: system and structure*. Philadelphia/ Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3(1), 51-68.
- 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.
- Meesterschapsteam Nederlands (2016). *Manifest Nederlands op school*. Geraadpleegd op 1 april 2022 van <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2020/02/Manifest-Nederlands-op-School.pdf>
- Meesterschapsteam Nederlands (2018). *Visie op de toekomst van het curriculum Nederlands*. Geraadpleegd op 1 april 2022 van <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2020/02/Visie-Curriculum-Nederlands-Meesterschapsteams-1.5-definitief.pdf>
- Meesterschapsteam Nederlands (2021). *Bewuste geletterdheid in perspectief: kennis, vaardigheden en inzichten*. Geraadpleegd op 6 juni 2023 van <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2021/03/Bewuste-geletterdheid-in-perspectief-maart-2021-220321.pdf>
- Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2013a). Schrijven in de tweede fase. *Levende Talen Magazine*, 100(6), 6-10.
- Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2013b). Het schoolexamen havo/vwo in kaart. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(2), 11-19.
- Van Merriënboer, J. J., & Kirschner, P. A. (2017). *Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design*. Routledge.
- Merrill, M. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43-59.
- 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.

Murray, L. (1795).

English grammar: Adapted to the different classes of learners. Menston, Eng. Scolar, 1968.

Myhill, D. (2009).

Developmental trajectories in mastery of paragraphing: Towards a model of development. *Written Language & Literacy*, 12(1), 26-51.

Myhill, D. (2018).

Grammar as a meaning-making resource for improving writing. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical Research across Linguistic Regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-21.

Myhill, D. & Jones, S. (2007).

More than just error correction: Children's reflections on their revision processes. *Written Communication*, 24(4), 323-343

Myhill, D., Jones, S., Watson, A. & Lines, H. (2013).

Playful explicitness with grammar: a pedagogy for writing. *Literacy*, 47(2), 103-111

Myhill, D., Jones, S. & Wilson, A. (2016).

Writing conversations: Fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31(1), 23-44.

Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (2020).

Hoe gaat het met uw (oud-)leerlingen? Rapportage naar aanleiding van het Nationaal Cohortonderzoek Onderwijs. Oktober 2020.

Nederlandse Taalunie (2015).

Vaart met taalvaardigheid. Nederlands in het hoger onderwijs. Geraadpleegd op 5 juni 2023 via <https://taalunie.org/publicaties/52/vaart-met-taalvaardigheid>

Nederlandse Taalunie (2017).

Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21e eeuw. Geraadpleegd op 3 maart 2023 via <https://taalunie.org/dossiers/57/onderwijs-nederlands-in-de-21ste-eeuw>

Nielsen, K. (2012).

Self-assessment methods in writing instruction: a conceptual framework, succesful practices and essential strategies. *Journal of Research in Reading*, 37(1), 1-16.

Noordhoff Uitgevers (2017).

Lesbrief *Hoe geef je een sterk argument?* Opgeroepen van https://www.noordhoff.nl/files/Lesbrief_SG_09_2017_mei.pdf op 16 juni 2022.

Ockenburg, L. van. (2022).

Synthesis writing: Teaching high school students how to read, plan, draft, and revise. (dissertatie) Amsterdam.

O'Donnell, C. (2008).

Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K-12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78(1), 33-84.

Onrust, M., Verhagen, A. & Doeve, R. (1993).

Formuleren. Houten/Diegem.

Oudakker, M., & Groenendijk, R. (2020).

Kan schrijfvaardigheid in het voortgezet onderwijs (nog) beter aansluiten bij het hoger onderwijs? *Levende Talen Magazine*, 107(8), 10-14.

Pajares, F. (2003).

Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.

Pajares, F., Hartley, J., & Valiante, G. (2001).

Response format in writing self-efficacy assessment: greater discrimination increases prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33(4), 214-221.

Pander Maat, H. (2002).

Tekstanalyse: Wat teksten tot teksten maakt. Herz. en uitgebr. versie Bussum: Coutinho.

Peze, A. ten, Janssen, T., Rijlaarsdam, G. & Weijen, D. van (2021).

Writing creative and argumentative texts: What's the difference? Exploring how task type affects students' writing behaviour and performance. *L1 Educational studies in Language and Literature*, 21, 1-38.

Plomp, T. (2013).

Educational design research: An introduction. In T. Plomp, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research – part A: An introduction* (p. 10-51). Enschede: SLO.

Pollmann, E., Prenger, J. & Glopper, K. de (2012).

Het beoordelen van leerlingteksten met een schaalmodel. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(3), 15-24.

Pollmann, T. (1990).

Bartsch' sprachnormen en de normatieve taalkunde: Een signalement. *De Nieuwe Taalgids*, 83, 31-40.

Popken, R. (1984).

A study of the paragraph in academic writing. (dissertation) University of Kansas.

Prinsen, S., Witte, T. & Suhre, C. (2018).

Imago en inhoud van het schoolvak Nederlands. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(3), 26-35.

Projectgroep Nederlands VO (2019).

Nederlands in de tweede fase. Een praktische didactiek. Vierde oplage, eerste druk. Bussum: Coutinho.

Randi, J., & Corno, L. (2005).

Teaching and learner variation. In P. Tomlinson, J. Dockrell, & P. Winne (Eds.), *Pedagogy-Teaching for learning* (pp. 47–69).

Rasbash, J., Browne, W., Goldstein, H., Yang, M., Plewis, I., Healy, M. et al. (2000).

A user's guide to MLwiN. London: Multilevel Models Project Institute of Education, University of London.

Rijlaarsdam, G. & Bergh, H. van den. (2006).

Writing process theory. In: C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 41–53). New York: The Guilford Press.

Rijt, J. van (2022).

Er staat een vierde pijler onder de neerlandistiek. Geraadpleegd op 2 maart 2023 van <https://neerlandistiek.nl/2022/06/er-staat-een-vierde-pijler-onder-de-neerlandistiek/>

Rijt, J. van, Wijnands, A. & Coppen, P.A. (2022).

Investigating Dutch teachers' beliefs on working with linguistic metaconcepts to improve students' L1 grammatical understanding. *Research Papers in Education*, 37(1), 1-29.

Rodgers, 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. & Spooren, W. (2021).

Teksten, cognitie en communicatie, deel 1: coherentie. In WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), *Handboek Didactiek Nederlands.* *Levende Talen.* Geraadpleegd op 3 maart 2023 via [<https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/10/teksten-cognitie-en-communicatie-deel-1-coherentie/>].

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.

Schoonen, R., Gelderen, A. van, Glopper, K. de, Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. (2003).

First language and second language writing: The role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language Learning*, 53(1), 165–202.

Schoonen, R. & Glopper, K. de (1992).

Toetsing van schrijfvaardigheid: problemen en mogelijkheden. *Levende Talen*, 470, 187-195.

Schunk, D.H. (2003).

Self-efficacy for reading and writing: influence of modelling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172.

Schuurs, U. (1990).

Leren schrijven voor lezers. Het effect van drie vormen van probleemgericht schrijf-onderwijs op de zinsbouwvaardigheid. (dissertatie) Enschede: Universiteit Twente.

Scott, F. & Denney, J. (1893).

Paragraph writing. Boston, Allyn.

Shearer, N.A. (1972).

Alexander Bain and the genesis of paragraph theory. *Quarterly Journal of Speech*, 58, 408-417.

Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H. (1989).

Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 91–100.

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.

Sluijsmans, D., Joosten-ten Brinke, D. & Vleuten, C. van der. (2013).

Toetsen met leerwaarde: Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen. Geraadpleegd op 3 juli 2023 van <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/PROO+Toetsen+met+leerwaarde+Dominique+Sluijsmans+ea.pdf>

Sluijsmans, D. (2020).

Toetsing als kans voor leren: Een thematisch overzicht naar het waarom, wat, wanneer en hoe van formatief evalueren. Geraadpleegd op 3 juli 2023 van file:///C:/Users/AWCva/Downloads/file_3275cb30-d033-4193-a56d-c6ec5644e5b8_Sluijsmans-Toetsing-als-kans-voor-leren.pdf

- Smith, E.W. (1894).**
Reviewed work: Paragraph-writing by Fred N. Scott and Joseph V. Denney. *The School Review*, 2, 3, 168-170.
- Stankov, L., & Crawford, J. D. (1997).**
Self-confidence and performance on tests of cognitive abilities. *Intelligence* (Norwood), 25(2), 93-109.
- Stark, H. (1988).**
What do paragraph markings do? *Discourse Processes* 11, 275-303.
- Steenbakkers, J. (2023).**
Speelse toewijding: een pedagogisch-didactisch onderzoek naar schrijfstijl- en formuleeronderwijs voor klas 3 en 4 havo/vwo. (dissertatie). Groningen: University of Groningen.
- 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.
- Vis, M., Gelderen, A. van, Gloppe, K. de & Kruiningen, J. van (2021).**
Samenhangend lees- en schrijfonderwijs in het schoolvak Nederlands, Een bespreking van onderzoek naar effecten en didactiek van samenhangend lees- en schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 98(1), 94-111.
- Viskil, E. (1994).**
Definiëren: Een bijdrage tot de theorievorming over het opstellen van definities. (Studies in language and language use ; 12 109590805). Amsterdam: IFOTT.
- Wachter, L. de, & Heeren, J. (2013).**
Een taalttest als signaal: De ontwikkeling en implementatie van een strategische taalvaardigheidstoets. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(1), 19-27.
- Watson Todd, R. (2016).**
Discourse topics. Amsterdam: Benjamins.
- Westen, W. van der. (2019).**
Denkkader voor een leerprocesgerichte schrijfleerlijn geïntegreerd in een professionele bacheloropleiding. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 37(2/3), 98-120.
- Wigfield, A., Tonks, S. & Klauda, S. (2016).**
Expectancy-Value Theory. In Wentzel, K., & Miele, D. (2016). *Handbook of motivation at school* (Second edition). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Winden, A. van, Haaften, T. van, Janssen, F., Stukker, N. & Gloppe, K. de (2023).**
Wat weten leerlingen over alinea's? Over de kennis van het schrijven van alinea's en de self-efficacy beliefs van leerlingen in het voortgezet onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 24(1), 15-28.
- Winden, A. van, Haaften, T. van, & Stukker, N. (2020).**
Wat typeert een begrijpelijke alinea? Een reconstructie van alineanormen voor het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 42(1), 3-30.

- Winden, A. van, Haaften, T. van, Stukker, N., Schooten, E. van, Janssen, F. & Gloppe, K. de (te verschijnen).**
De effecten van het werken met een toolbox op de kennis, self-efficacy en vaardigheden van leerlingen die alinea's schrijven. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*.
- Winden, A. van, Stukker, N., Schooten, E. van, Haaften, T. van, Janssen, F. & Gloppe, K. de (2021).**
Hoe zien de alinea's van onze leerlingen eruit? Over de kenmerken van alinea's in e-mails en betogende teksten van havo-leerlingen. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 43(3), 291-321.
- Zwaan, R.A. & Rapp, D.N. (2006).**
Discourse comprehension-chapter 18. In *Handbook of Psycholinguistics* 725-764.

2 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.

3 Taaladviesboeken

Asbreuk, H., Moor, A. de & Meer, E. van der (2017).

Basisboek journalistiek schrijven: 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. & Gijsen, M. (2006).

Professioneel communiceren: Taal- en communicatiegids. 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).

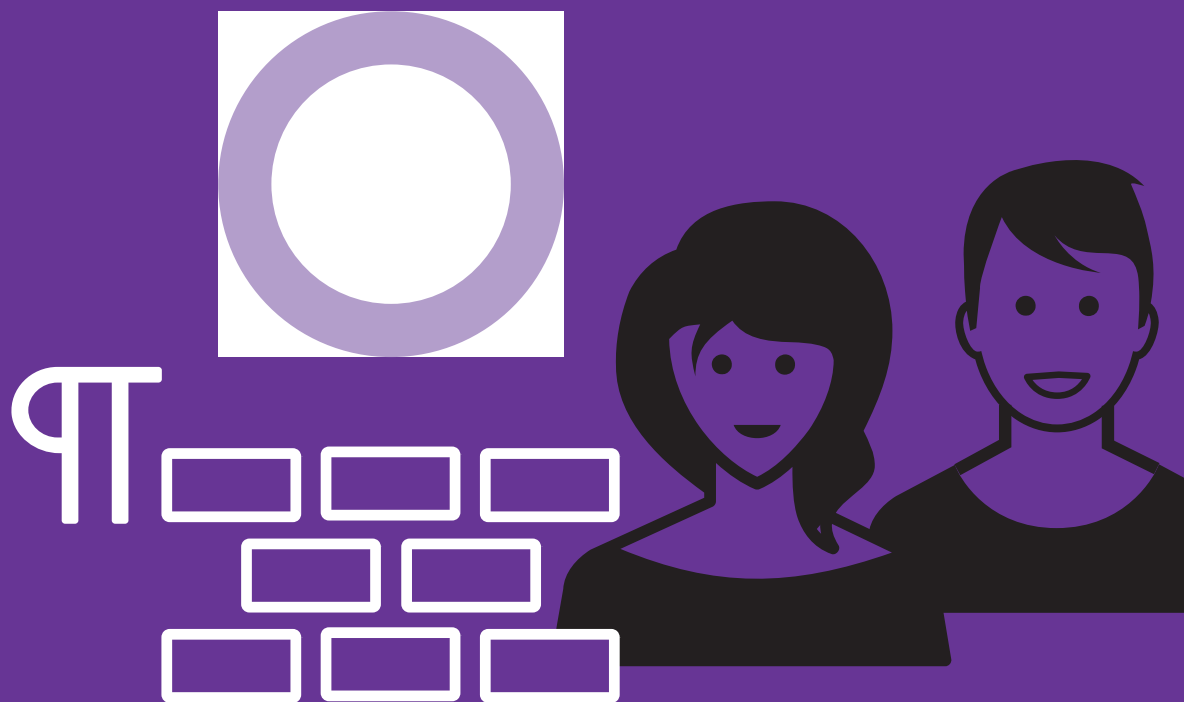
Vraagbaak Nederlands. 7^e herz dr. Amsterdam: Boom Uitgevers.

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.



IX

Bijlagen

1	Schrijfoopdrachten voor 2-havo en 5-havo in twee genres: e-mails en betogende teksten	200
2	Operationalisering van de alineanormen uit tabel 1	206
3	Analyse van twee teksten aan de hand van het analysemodel	215
4	Vragenlijst over de kennis over alinea's en <i>self-efficacy beliefs</i> bij het schrijven van alinea's	218
5	Fit van de modellen voor de scores van de alinea's uit de e-mails en betogende teksten uit hoofdstuk 5	221
6	Fit van de modellen en bijbehorende regressiecoëfficiënten bij de vier exploraties uit hoofdstuk 6	224
7	Overzicht van geobserveerde gemiddelden van de variabelen kennis, vaardigheden en <i>self-efficacy beliefs</i> uit hoofdstuk 6	241

IX Bijlage 1

Schrijfoopdrachten voor 2-havo en 5-havo in twee genres: e-mails en betogende teksten

Schrijfoopdracht 1

e-mail voor 2-havo

We starten een nieuw schooljaar! Welkom in havo 2! Bij het vak Nederlands ga je dit jaar je kennis van taal en de vaardigheden lezen en schrijven verder uitbreiden. Natuurlijk ga je ook fictie lezen. Over het lezen van fictie gaat deze schrijfoopdracht.

Wat is je opdracht?

- Schrijf een e-mail aan je docent Nederlands.
- Vraag hem/haar om een boekentip voor jou.
- Vertel of je van lezen houdt of niet.
- Vertel waarom je leest en wanneer.
- Vertel ook welke boeken je vorig jaar met plezier gelezen hebt
- Vertel tot slot waarom je juist die boeken zo goed vond.

Deze informatie heeft je docent nodig om te bepalen wat voor jou een geschikt en interessant boek is. Dus hoe meer informatie je geeft, hoe beter je docent kan inschatten wat een goede boekentip is voor jou.

Eisen aan je e-mail

- Zorg dat je alle hierboven genoemde punten in je e-mail verwerkt.
- Gebruik woorden die passen bij een e-mail aan je docent.
- Formuleer hele zinnen en spel foutloos.

Huiswerk volgende les

Lever je e-mail (als Wordbestand) in via het inleverpunt op de ELO. Neem je e-mail **op papier** mee naar de les. Zorg voor een complete tekst. In de les leer je hoe je je tekst kunt verbeteren.

Schrijfoopdracht 2

e-mail voor 2-havo

Periode 1 is alweer voorbij. In dit eerste jaar met toetsweken moeten jullie erg wennen aan een nieuwe manier van leren. Samen met een paar leerlingen uit je klas heb je bedacht dat jullie een feestdag voor havo 2 en 3 willen organiseren direct na de eerste toetsweek. Het lijkt jullie leuk om alle leerlingen van havo 2 en 3 te motiveren om extra hun best te doen. Jullie besluiten een e-mail te sturen naar de teamleider van havo 2 en 3 waarin je om toestemming vraagt om deze feestdag te organiseren. Wanneer heb je de meeste kans dat hij akkoord gaat? Precies, als je hem veel informatie geeft over je plannen!

Wat is je opdracht?

- Schrijf een e-mail aan de teamleider van havo 2 en 3, meneer Van der Kooi.
- Vraag hem of jullie op school een feestdag mogen organiseren speciaal voor havo 2 en 3.
- Vertel in je mail waarom je dat feest wilt organiseren.
- Vertel wanneer je het feest wilt organiseren en wat jullie plannen zijn. Geef daarbij een aantal voorbeelden.
- Vertel ook wat er allemaal nodig is om het feest tot een succes te maken.

Eisen aan je e-mail

- Zorg dat je alle hierboven genoemde punten in je e-mail verwerkt.
- Verzin de informatie die je extra wilt geven.
- Gebruik woorden die passen bij een e-mail aan je teamleider.
- Formuleer hele zinnen en spel foutloos.

Huiswerk volgende les

Lever je e-mail (als Wordbestand) in via het inleverpunt op de ELO. Neem je e-mail **op papier** mee naar de les. Zorg voor een complete tekst. In de les leer je hoe je je tekst kunt verbeteren.

Schrijfpdracht 3

ingezonden stuk voor 2-havo

Wij zoeken problemen!

De leerlingenraad van het CLD vraagt om input...

De leerlingenraad is een groep leerlingen die regelmatig overleg heeft met de directie van school. De leerlingenraad en de directie bespreken dan problemen waar leerlingen op school mee zitten. De leerlingenraad kan dit alleen doen als ze voldoende input krijgt. Daarom vraagt de leerlingenraad nu om ingezonden stukken.

Wat is je opdracht?

In een ingezonden stuk geef je je mening over een probleem en je legt uit wat je argumenten zijn bij je mening. Jouw opdracht luidt: schrijf een ingezonden stuk voor de leerlingenraad waarin je je mening geeft over een probleem dat je op school ervaart. Je tekst is 300-400 woorden lang.

Stapsgewijs

- Je beschrijft in de inleiding wat het probleem is dat jij op school ervaart en je geeft daar je mening over (dat is de oplossing!).
- In de kern geef je drie argumenten bij je mening. Elk argument komt in een nieuwe alinea. Je legt je argument steeds in één of meerdere zinnen uit.
- In het slot herhaal je kort je mening en je rondt je tekst af (bijvoorbeeld met een aanmoediging of een bedankje voor de leerlingenraad).
- Geef je ingezonden stuk een titel.
- Noteer onderaan je tekst je naam en het aantal woorden dat je geschreven hebt.

Eisen aan je ingezonden stuk

- Zorg dat je alle hierboven genoemde punten in je ingezonden stuk verwerkt.
- Gebruik woorden die passen bij een tekst voor de leerlingenraad.
- Formuleer hele zinnen en spel foutloos.

Huiswerk volgende les

Lever je ingezonden stuk (als Wordbestand) in via het inleverpunt op de ELO. Neem je ingezonden stuk **op papier** mee naar de les. Zorg voor een complete tekst. In de les leer je hoe je je tekst kunt verbeteren.

Schrijfpdracht 4

ingezonden stuk voor 2-havo

Wat vind jij?

De leerlingenraad van het CLD vraagt om je mening

Afgelopen twee jaar is er veel discussie over het toestaan van smartphones op scholen. De regels hiervoor zijn per school erg verschillend. Op het CLD is de smartphone in de les verboden, maar mag deze in de pauze wel gebruikt worden. Het gevolg is dat leerlingen tijdens de pauze niet eens meer fatsoenlijk met elkaar praten en alleen maar spelletjes spelen.

De leerlingenraad krijgt regelmatig klachten van leerlingen én docenten over het gebruik van smartphones. Daarom onderzoekt de raad of het haalbaar is om een totaalverbod op het CLD in te stellen. De vijfde klas is voor het verbieden van telefoons op het CLD, maar wat vindt 2-havo?

Wat is je opdracht?

Schrijf een ingezonden stuk voor de leerlingenraad waarin jij je mening geeft over het gebruik van smartphones op het CLD en leg uit wat je argumenten zijn. Je tekst is 300-400 woorden lang.

Stapsgewijs

- Als huiswerk heb je afgelopen week een artikel gelezen waarin meningen en argumenten staan over het gebruik van smartphones. Dit is het linkje als je de tekst nog eens na wilt lezen: <https://nos.nl/l/2222026>
- Je beschrijft in de inleiding wat het probleem is dat jij op school ervaart rondom de smartphone en je geeft daar je mening over. Je vindt dat de smartphones op het CLD totaal verboden moet worden of je vindt dat er geen totaalverbod op het CLD moet komen (dat is de oplossing!).
- In de kern geef je drie argumenten bij je mening. Elk argument komt in een nieuwe alinea. Je legt je argument steeds in één of meerdere zinnen uit.
- In het slot herhaal je kort je mening en je rondt je tekst af (bijvoorbeeld met een aanmoediging of een bedankje voor de leerlingenraad).
- Geef je ingezonden stuk een titel.
- Noteer onderaan je tekst je naam en het aantal woorden dat je geschreven hebt.

Eisen aan je ingezonden stuk

- Zorg dat je alle hierboven genoemde punten in je ingezonden stuk verwerkt.
- Gebruik woorden die passen bij een tekst voor de leerlingenraad.
- Formuleer hele zinnen en spel foutloos.

Huiswerk volgende les

Lever je ingezonden stuk in via het inleverpunt op de ELO. Neem je ingezonden stuk **op papier** mee naar de les. Zorg voor een complete tekst. In de les leer je hoe je je tekst kunt verbeteren.

Schrijfofdracht 1

e-mail voor 5-havo

We starten een nieuw schooljaar! Welkom in havo 5! Bij het vak Nederlands ga je dit jaar je kennis van taal en de vaardigheden lezen en schrijven verder uitbreiden. Natuurlijk werk je ook verder aan je leesdossier.

Je eerste opdracht

Schrijf een e-mail aan je docent waarin je hem/haar vraagt om een boekentip voor jou. Leg in je mail uit wat je visie op literatuur is (wat is literatuur, waarom lezen we literatuur en wat vind je daarvan?). Vertel ook welke boeken je vorig jaar met plezier gelezen hebt en waarom je die boeken leuk vond. Geef tot slot aan op welk niveau (jeugdbibliotheek 15-18 jaar) je dit jaar wilt lezen.

Eisen aan je e-mail

- Zorg dat je alle hierboven genoemde punten in je e-mail verwerkt.
- Gebruik woorden die passen bij een e-mail aan je docent.
- Formuleer hele zinnen en spel foutloos.

Huiswerk volgende les

Lever je e-mail (als Wordbestand) in via het inleverpunt op de ELO. Neem je e-mail **op papier** mee naar de les. Zorg voor een complete tekst. In de les leer je hoe je je tekst kunt verbeteren.

Schrijfofdracht 2

betogend artikel voor 5-havo

Ter voorbereiding op de theorie van periode 2 ga je een betoog als oefening schrijven. Dit betoog dient als een nulmeting. We gaan dit betoog vaak gebruiken in de lessen deze periode. Over een paar weken herschrijf je deze tekst met alle informatie die je dan geleerd hebt. Op die versie krijg je feedback van je docent. Zorg dus dat je het serieus en zorgvuldig maakt.

Je hebt een keuze uit twee onderwerpen. Bij beide onderwerpen vind je artikelen uit kranten en van internet en een videofragment. Maak een keuze voor één van de twee onderwerpen. Bekijk het fragment en lees de artikelen. Vorm op basis hiervan jouw mening. Pas daarna ga je starten met schrijven.

Voor wie schrijf je?

De 7Days is een jongerenkrant in Nederland speciaal voor 12-18 jarigen. In de rubriek 'Opinie en Debat' publiceren jongeren hun mening en zwingelen zo het debat aan in de maatschappij en in de politiek. *De 7Days* zoekt jonge opiniemakers die hun mening willen verkondigen in de rubriek 'Opinie en Debat'. Daarom nodigt de redactie jou, jonge opiniemaker van het CLD, uit om je mening te geven.

Wat schrijf je?

Schrijf een betogende tekst voor de rubriek 'Opinie en Debat' van *De 7Days*. Gebruik de artikelen die je in dit pakket vindt als informatiebron. Minimaal *twee* van deze artikelen moet je *zichtbaar* als bron gebruiken in je betoog. Let bij je betoog op inhoud, opbouw en spelling en formulering. Veel succes!

Je kiest een van de volgende stellingen:

- Er moet een verbod komen op consumentenvuurwerk.
- Down is een goede reden voor abortus.

Eisen

- Je kiest lettertype Arial, grootte 12.
- Zet je naam, klas en docent bovenaan.
- Denk aan de lay out: je betoog moet eruitzien als een artikel, maar zonder kolomopmaak.
- Je betoog bestaat uit minimaal 500 en maximaal 600 woorden, inclusief citaten, exclusief de titel.
- Zet onderaan je artikel het aantal woorden van je tekst.

Deadline

- Inleveren via een opdracht op de ELO
- Neem de tekst geprint op papier mee naar de les wanneer je docent dat aangee

Bijlage 2

Operationalisering van de alineanormen uit tabel 1

Analyse van de tekst / alineanormen	Codering in Atlas.ti
0 De inleiding bestaat uit een opening/ approach, de onderwerpsaankondiging en het verzoek/standpunt	Code inleiding <i>Markeer de informatie die de inleiding vormt</i>
0 In de inleiding staat het verzoek/standpunt van de schrijver	Code verzoek/standpunt <i>Markeer de zin waarin het verzoek/standpunt staat</i>
0 Het slot vormt de afronding van de tekst. Daarin wordt een samenvatting gegeven van de inhoud en het verzoek/standpunt wordt herhaald	Code slot <i>Markeer de informatie die het slot vormt</i>
0 Onderdeel van het slot is de herhaling van het verzoek/standpunt	Code herhaling verzoek/standpunt <i>Markeer de zin waarin de herhaling van het verzoek/standpunt staat</i>

Afbakening van een alinea als teksteenheid

1 De schrijver gebruikt ofwel consistent inspringen ofwel consistent een witregel om een nieuwe alinea te markeren. Bij een witregel wordt er een regel overgeslagen voor de nieuwe alinea en bij inspringen wordt er op een nieuwe regel begonnen en wordt er eerst een tab geplaatst.	Code 1-1: Consistent gebruik van inspringen of witregels Code 1-0: Inconsistent gebruik van inspringen of witregels of onnodig gebruik van enters binnen de alinea <i>Markeer voor deze code de aanhef en hang hier de code aan</i> <i>Bij code 1-0 stopt de verdere analyse</i>
2 Een alinea bestaat uit ten minste twee zinnen, tenzij er sprake is van retorische nadruk. <i>Als de alinea maar uit één zin bestaat en er geen sprake is van retorische nadruk, dan wordt deze verder niet in de analyse meegenomen.</i>	Code 2-1: Twee zinnen of meer Code 2-0: Minder dan twee zinnen <i>Markeer voor deze code de hele alinea</i>

Coherentie op globaal structuurniveau

3 De functie van de alinea binnen de tekst is herkenbaar. De alinea heeft binnen de tekst een functie die samenhangt met het genre van de tekst (zie tabel C).	Code 3-1: Functie van alinea is herkenbaar Code 3-0: Functie van alinea is onherkenbaar Code 3-9: Als norm 7 de code 7-0 of 7-9 heeft of als de centrale boodschap onduidelijk is, is deze norm nvt <i>Markeer voor deze code de hele alinea</i>
4 De alinea hangt samen met de centrale boodschap van de tekst. De centrale boodschap van een tekst is wat de schrijver van die tekst de lezer duidelijk probeert te maken. In betogende teksten uit dit corpus is de centrale boodschap het standpunt. In de informatieve teksten uit dit corpus is de centrale boodschap het verzoek. <i>Wanneer de centrale boodschap niet expliciet in de tekst staat, wordt er uitgegaan van een impliciete centrale boodschap en wordt de norm als zodanig behandeld.</i>	Code 4-1: Samenhang met centrale boodschap Code 4-0: Geen samenhang met centrale boodschap Code 4-9: Als de centrale boodschap onduidelijk is <i>Markeer voor deze code de hele alinea</i>
5 De kernzin ondersteunt de centrale boodschap van de tekst. De centrale boodschap van een tekst is wat de schrijver van die tekst de lezer duidelijk probeert te maken. In betogende teksten uit dit corpus is die centrale boodschap het standpunt. In de informatieve teksten uit dit corpus is de centrale boodschap het verzoek	Code 5-1: Kernzin ondersteunt de centrale boodschap Code 5-0: Kernzin ondersteunt centrale boodschap niet Code 5-9: Als norm 7 de code 7-0 of 7-9 heeft of als de centrale boodschap onduidelijk is, is deze norm nvt <i>Markeer voor deze code kernzin van de alinea</i>

Coherentie op lokaal structuurniveau: thematische samenhang

6	De alinea bestaat één deelonderwerp van de tekst. Alle zinnen in de alinea gaan over hetzelfde onderwerp. Er zijn geen andere alinea's die over dit onderwerp gaan.	Code 6-1: Eén deelonderwerp aanwezig Code 6-0: Geen deelonderwerp of meerdere deelonderwerpen aanwezig <i>Markeer voor deze code de hele alinea Indien meerdere alinea's over hetzelfde deelonderwerp gaan, krijgt de eerste alinea de code 6-1 en de resterende alinea(s) de code 6-0.</i>
7	De belangrijkste uitspraak over het deelonderwerp staat in de kernzin. De kernzin bevat de belangrijkste informatie en de kern van de alinea.	Code 7-1: Kernzin aanwezig Code 7-0: Geen kernzin of meerdere kernzinnen aanwezig Code 7-9: Als norm 6 de code 6-0 heeft, is deze norm nvt <i>Markeer voor deze code de betreffende zin</i>
8	De overige informatie sluit aan bij de kernzin. De overige informatie is de uitwerking van wat er in kernzin beweerd wordt. Nieuwe informatie in de alinea wordt gekoppeld aan wat de lezer al weet	Code 8-1: Overige informatie sluit aan bij kernzin Code 8-0: Overige informatie sluit niet aan bij kernzin Code 8-9: Als norm 7 de code 7-0 of 7-9 heeft, is deze norm nvt <i>Markeer voor deze code de onderbouwing</i>
9	Nieuwe informatie is informatie die nog niet eerder gepresenteerd is. [a] door deze nieuwe informatie te koppelen aan kennis over woordbetekenissen: definiëren van begrippen. [b] door deze nieuwe informatie te koppelen aan kennis over de wereld om ons heen: de schrijver houdt rekening met de voorkennis van de lezer.	Code 9a-1: Introductie woordbetekenis aanwezig / er is geen introductie nodig Code 9a-0: Introductie woordbetekenis is noodzakelijk maar ontbreekt Code 9b-1: Introductie in alinea aanwezig / er is geen introductie nodig Code 9b-0: Introductie in alinea is noodzakelijk maar ontbreekt <i>Markeer voor de codes 9a-1 en 9b-1 de hele alinea Markeer voor de codes 9a-0 en 9b-0 de hele alinea en geef met een comment bij de code aan waarop je vastloopt</i>

Coherentie op lokaal structuurniveau: relaties tussen zinnen

10	Binnen de alinea worden de zinnen verbonden tot een samenhangend geheel [a] Er is geen sprake van verkeerd gebruikte verwijswoorden: Verwijswoorden verwijzen naar een woord dat al eerder genoemd is of wijzen vooruit naar een woord dat nog genoemd moet worden (zie tabel A). [b] Er is geen sprake van verkeerd gebruikte verbindingswoorden: Verbindingswoorden geven aan wat voor verbanden er binnen een zin, tussen zinnen en tussen alinea's zijn (zie tabel B)	Code 10a-1: <i>Er zijn geen fouten gemaakt</i> Code 10a-2a: <i>Er is minstens één fout gemaakt</i> Code 10a-2b: <i>Ten onrechte is geen verwijswoord gebruikt.</i> Code 10a-3: <i>Er zijn geen verwijswoorden gebruikt</i> Code 10b-1: <i>Er zijn geen fouten gemaakt</i> Code 10b-2a: <i>Er is minstens één fout gemaakt</i> Code 10b-2b: <i>Ten onrechte is geen verbindingswoord gebruikt.</i> Code 10b-3: <i>Er zijn geen verbindingswoorden gebruikt</i> <i>Markeer voor deze codes de betreffende verwijs- of verbindingswoorden.</i>
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* [b] als zandloper: de plaats van de kernzin is in het midden van de alinea [c] als trechter: de plaats van de kernzin is aan het einde van de alinea * <i>Het begin van de alinea is de eerste of tweede zin. Alleen wanneer de alinea begint met een transitionele zin, een zin die een onderwerp aankondigt, komt de kernzin als tweede.</i>	Code 11-piramide: <i>piramideopbouw</i> Code 11-zandloper: <i>zandloperopbouw</i> Code 11-trechter: <i>trechteropbouw</i> Code 11-0: <i>Anders</i> Code 11-9: <i>Als norm 7 de code 7-0 heeft, is deze norm nvt</i> <i>Markeer voor deze code de hele alinea</i>

TABEL A

Voorbeelden van referentiële coherentie (Karreman & Van Enschoot, 2018)

Relaties van causaliteit	Voorbeelden
Voornaamwoord	<i>Laura is masterstudent. <u>Ze</u> schrijft haar scriptie over alinea's.</i>
Bijwoord	<i>Laura volgt de master Communicatiekunde. <u>Daar</u> heeft ze het naar haar zin.</i>
Bezittelijk voornaamwoord	<i>Laura is masterstudent aan de RUG. <u>Haar</u> bachelor heeft ze daar ook gevolgd.</i>
Lidwoord	<i>Laura volgt een nieuwe master. Gelukkig bevalt <u>de</u> master goed.</i>
Ellips	<i>Volgt Laura haar master aan de Rug? <u>Ja</u>.</i>
Substitutie	<i>Volgen Laura's vriendinnen ook een master aan de Rug? <u>Een paar</u> wel.</i>
Vergelijking	<i>Sommige mensen leren <u>sneller</u> dan Laura; zij zijn misschien dan wel <u>slimmer</u>.</i>

TABEL B

Voorbeelden van relationele coherentie (Karreman & Van Enschoot, 2018)

Relaties van causaliteit	Voorbeelden
Oorzaak-gevolg	<i>Door, doordat, waardoor, te danken aan</i>
Middel-doel	<i>Om te, daarmee, waarmee, door middel van</i>
Voorwaarde-gevolg	<i>Als, wanneer, tenzij, in het geval dat - dan, gesteld dat</i>
Probleem-oplossing	<i>Daarom</i>
Argument-standpunt	<i>Dus, want, omdat, daarom, vanwege, immers.</i>
Opsomming	<i>En, ook, ten eerste, ten tweede, vervolgens</i>
Voorbeeld	<i>Bijvoorbeeld, een voorbeeld van, ter illustratie</i>
Samenvatting	<i>Kortom, samengevat, dus, al met al, vandaar dat, concluderend, zoals gezegd, immers</i>
Proces	<i>Chronologische verbindingswoorden zoals voordat, nadat, eerst, daarna, wanneer, vroeger</i>
Toelichting	<i>Zo, dat wil zeggen, onder andere, zoals</i>
Tegenstelling	<i>Maar, echter, hoewel, toch, daarentegen, enerzijds... anderzijds</i>
Vergelijking	<i>Zo, evenals, in vergelijking met, soortgelijk(e)</i>
Feiten opsommen	<i>Daarnaast, en, bovendien, ten eerste, ten tweede, verder</i>

TABEL C

Voorbeelden van functiewoorden met toelichting (Examenbundel, 2019-2020)

Funcitewoord	Omschrijving	Funcitewoord	Omschrijving
Aanbeveling (advies)	De schrijver komt, meestal aan het eind van zijn artikel, tot een goede raad of een advies.	Gevolgen	De schrijver beschrijft de gevolgen die door een verschijnsel veroorzaakt zijn.
Aanleiding	Omstandigheid die de schrijver ertoe brengt zijn tekst te schrijven.	Karakterisering	De schrijver geeft de voornaamste kenmerken van een verschijnsel.
Afweging	De schrijver weegt voor- en nadelen of mogelijke oplossingen tegen elkaar af en maakt zo een keuze.	Nuancering	De schrijver zwakt een standpunt iets af door te laten zien dat er ook andere gezichtspunten mogelijk zijn.
Anekdote	De schrijver vertelt een kort, kenmerkend of grappig verhaal, vaak als introductie van een probleem of verschijnsel.	Onderbouwing	De schrijver ondersteunt een stelling met argumenten en gegevens.
Argument	De schrijver doet een uitspraak waarmee hij een standpunt onderbouwt.	Ontkenning	De schrijver ontkent de juistheid van een bewering.
Beantwoording	De schrijver geeft antwoord op een eerder gestelde vraag.	Ontkrachting	De schrijver ontkracht een bewering of argumentatie.
Begripsomschrijving	De schrijver geeft een nauwkeurige omschrijving van een bepaalde term.	Oorzaak	De schrijver geeft aan waardoor iets is geworden zoals het is.
Beoordeling	De schrijver geeft een positief of negatief oordeel over een onderwerp.	Oplossing	De schrijver geeft een oplossing voor een bepaald probleem.
Bewering	De schrijver doet een uitspraak die volgens hem op twijfel of tegenspraak zou kunnen stuiten.	Opsomming	De schrijver geeft een reeks van argumenten, voorbeelden, verklaringen enzovoort.
Bewijs(voering)	De schrijver probeert de juistheid van een stelling of theorie aan te tonen met feiten (uit onderzoek).	Probleemstelling	De schrijver brengt het probleem onder woorden dat hij gaat bespreken.
Bezwaar	De schrijver heeft bedenkingen tegen een eerdere bewering of argumentatie (van een ander).	Relativering	De schrijver wijst op het betrekkelijke van iets.
Conclusie	De schrijver komt, op grond van het voorafgaande, tot een gevolgtrekking.	Samenvatting	De schrijver geeft in het kort het belangrijkste weer.
Constatering	De schrijver stelt iets vast, merkt iets op.	Standpunt/stelling	De schrijver doet een uitspraak die volgens hem op twijfel of tegenspraak zou kunnen stuiten.
Definitie	De schrijver geeft een nauwkeurige omschrijving van een bepaalde term.	Tegenargument	De schrijver doet een uitspraak waarmee hij een standpunt ontkracht.
Doelstelling	De schrijver geeft aan wat hij wil bereiken.	Tegenstelling	De schrijver geeft aan dat een feit of bewering tegenover een ander feit of een andere bewering staat.
		Tegenwerping	De schrijver maakt bezwaar of heeft bedenkingen tegen een eerdere bewering of argumentatie.

Funciewoord	Omschrijving
Theorie	De schrijver geeft wetenschappelijke opvattingen die losstaan van de praktijk.
Toekomstverwachting	De schrijver geeft zijn visie op een mogelijke ontwikkeling.
Toelichting	De schrijver geeft voorbeelden of nadere uitleg om zijn opvattingen te verduidelijken.
Toepassing	De schrijver beschrijft hoe een bepaalde theorie in de praktijk wordt toegepast.
Uitwerking	De schrijver werkt een algemene stelling of theorie meer in detail uit.
Vergelijking	De schrijver vergelijkt situaties, voorbeelden of oplossingen.
Verklaring	De schrijver legt uit hoe een bepaald verschijnsel is ontstaan.
Vermoeden	De schrijver uit een vermoeden.
Voorbeelden	De schrijver verduidelijkt een bewering of verschijnsel met concrete voorbeelden.
Vraagstelling	De schrijver stelt, meestal in de inleiding, de hoofdvraag die hij in de rest van zijn artikel wil beantwoorden.
Weerlegging	De schrijver doet een uitspraak waarmee hij een argument ontkracht.

Bijlage 3

Analyse van twee teksten aan de hand van het analysemodel

Bij de analyse van de teksten is voor iedere norm bepaald of de tekst als geheel (norm 1a en 1b) en de alinea's daarbinnen (norm 2 tot en met 11) wel (1) of niet (0) aan de betreffende norm voldoen.

Leerling 18, 2-havo

Mail 1 nulmeting

Ik zou graag een boekentip willen.

Ik hou een klein beetje van lezen,

het hangt er acht af wat voor boek ik

lees. En als ik lees ik vooral in de avond in bed voor het slapen gaan, en ik lees om dat ik soms best benieuwd ben naar dat boek. Ik heb vorig jaar bijvoorbeeld:

'De verschrikkelijke badmeester' en 'De vreselijke tweeling' gelezen, dat zijn allebei komedie-boeken.

Daar hou ik persoonlijk het meest van en niet hele dikke boeken, want dan ben ik niet heel erg gemotiveerd om dat boek uit te lezen.

Groetjes,

Tekstniveau

01-0	01-1	01-9	Inleiding	Slot	Verzoek	Inleiding en kern verweven	Kern en slot verweven	Herhaling verzoek
0	0	1	0	0	0	0	0	0

Alineaniveau

02-0	02-1	03-0	03-1	03-2	04-0	04-1	04-9	05-0	05-1	05-9	06-0	06-1	06-9
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

07-0	07-1	07-9	08-0	08-1	08-9	09a-0	09a-1	09b-0	09b-1	10a-1	10a-2a	10a-2b	10a-3
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

10b-1	10b-2a	10b-2b	10b-3	10c-1	10c-2	11-9	11-p	11-t	11-z
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Toelichting op de analyse

In de tekst van deze leerling zijn geen alinea's herkenbaar. De tekst scoort dus 01-9. Dat betekent dat de tekst verder niet bruikbaar is voor de analyse op alineaniveau.

Leerling 18, 2-havo

Mail 2 herschrijving

Geachte heer,

We hebben net de toetsweek erop zitten natuurlijk, dus we vonden het wel tijd om een feest- of activiteitendag voor 2 en 3 havo te organiseren.

Ons voorstel

We denken dat de leerlingen het leuk zouden vinden om met hun klas naar een pretpark toe te gaan. Alleen dat moet dan wel mogen van u, dus we willen u wat extra uitleg geven bij ons idee. We stellen voor om 2 en 3 havo op aparte dagen te laten gaan omdat het anders veel te druk zou zijn in dat pretpark. We willen in mei gaan, dan is het nog niet te warm maar ook niet te koud. En dan hebben we een toetsweek net gehad, die van voor de (mei)vakantie. Dus dat komt mooi uit dan. Iedereen levert een kleine bijdrage, bijvoorbeeld 5 euro. Misschien wil het pretpark of de school iets doen qua financiën. En je moet er dan op eigen vervoer naar toe. Maar voor een hapje en een drankje hoeft de leerling niet zelf te zorgen. Dat zit binnen die prijs.

Poll

We zullen een poll maken via de ELO voor de kinderen waarin ze kunnen kiezen voor één van de grote attractieparken in Nederland waar we naar toe zouden kunnen gaan. Het attractiepark met de meeste stemmen gaan we dan naar toe.

We hopen u voldoende te hebben geïnformeerd. We hopen dat het mag van u!

Met vriendelijke groet

Tekstniveau

01-0	01-1	01-9	Inleiding	Slot	Verzoek	Inleiding en kern verweven	Kern en slot verweven	Herhaling verzoek
0	1	0	1	1	1	0	0	1

Alinea 1 - kern

02-0	02-1	03-0	03-1	03-2	04-0	04-1	04-9	05-0	05-1	05-9	06-0	06-1	06-9
0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0

07-0	07-1	07-9	08-0	08-1	08-9	09a-0	09a-1	09b-0	09b-1	10a-1	10a-2a	10a-2b	10a-3
0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0

10b-1	10b-2a	10b-2b	10b-3	10c-1	10c-2	11-9	11-p	11-t	11-z
1	0	0	0	0	1	0	1	0	0

Alinea 2 - kern

02-0	02-1	03-0	03-1	03-2	04-0	04-1	04-9	05-0	05-1	05-9	06-0	06-1	06-9
0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0

07-0	07-1	07-9	08-0	08-1	08-9	09a-0	09a-1	09b-0	09b-1	10a-1	10a-2a	10a-2b	10a-3
0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0

10b-1	10b-2a	10b-2b	10b-3	10c-1	10c-2	11-9	11-p	11-t	11-z
1	0	0	0	0	1	0	1	0	0

Toelichting op de analyse

De analyse op tekstniveau maakt duidelijk dat er in de kern twee alinea's te onderscheiden zijn. Bij de eerste alinea scoort deze leerling 6-0, omdat het deelonderwerp niet voldoet. Het gevolg daarvan is dat ook de normen 5, 7, 8 en 11 niet positief beoordeeld kunnen worden.

Bijlage 4

Vragenlijst over de kennis over alinea's en *self-efficacy beliefs* bij het schrijven van alinea's

Noteer je naam:

We gebruiken je naam alleen om te controleren of we van alle leerlingen de gegevens hebben. Voor het onderzoek zelf is je naam niet relevant. We verwijderen je naam dan ook voor we de gegevens analyseren.

Je gaat een vragenlijst invullen over het schrijven van tekst. We willen graag van je weten of jij weet aan welke eisen alinea's moeten voldoen én of jij er vertrouwen in hebt dat je zelf goede alinea's kunt schrijven.

Deze vragenlijst bestaat uit twee delen. Deel 1 staat op dit blad. Deel 2 krijg je uitgereikt als je deel 1 af hebt.

Deel 1: wat weet je over de eisen waaraan alinea's moeten voldoen?

Vraag 1 en 2 zijn open vragen. Formuleer je eigen antwoord.

1 Geef in je eigen woorden weer wat volgens jou een alinea is

2 Leg uit waarom het belangrijk is dat een tekst in alinea's is opgedeeld

Lees nu de stellingen 3 tot en met 20. Kruis JA aan als de stelling volgens jou waar is en NEE als je vindt dat die niet waar is. Geef daarna aan hoe zeker je bent van je antwoord. Geef aan op een schaal van 0 (ik weet het antwoord echt niet, ik gok) tot 100 (ik ben er helemaal zeker van dat mijn antwoord klopt).

Je kunt kiezen uit elk getal tussen 0 en 100.

0 ----- 50 ----- 100

ik weet het antwoord echt niet, ik gok

ik ben niet zeker van mijn antwoord, misschien heb ik het wel fout

ik ben er helemaal zeker van dat mijn antwoord klopt

Stelling	Waar?	Zeker?
3 Alle alinea's in een tekst zouden moeten gaan over de hoofdgedachte van de tekst	0 JA 0 NEE	___
4 In een goede alinea hoort een kernzin te staan	0 JA 0 NEE	___
5 Goede alinea's laten zien welke zinnen in een tekst bij elkaar horen	0 JA 0 NEE	___
6 Een goede alinea zorgt ervoor dat lezers nieuwe informatie kunnen verbinden aan wat zij al weten	0 JA 0 NEE	___
7 In een alinea hoor je verschillende onderwerpen te beschrijven	0 JA 0 NEE	___
8 De zinnen in een tekst horen allemaal even belangrijk voor de hoofdgedachte van de tekst te zijn	0 JA 0 NEE	___

Op de achterkant staan de volgende vragen...

Stelling	Waar?	Zeker?
9 Het belangrijkste idee dat behandeld wordt in een alinea moet altijd in de kernzin staan	0 JA 0 NEE	___
10 Alleen aan signaalwoorden hoor je te kunnen zien wat de functie van een alinea in een tekst is	0 JA 0 NEE	___
11 In een goede alinea mogen ook zinnen staan die niet bij de kernzin aansluiten	0 JA 0 NEE	___
12 In een goed geschreven alinea begint elke zin met informatie die de lezer al kent	0 JA 0 NEE	___
13 In een goede tekst moet je eerst alle alinea's lezen. Pas dan kun je weten wat de hoofdgedachte is	0 JA 0 NEE	___
14 Er is maar één goede manier om aan te geven dat een nieuwe alinea begint: een witregel gebruiken	0 JA 0 NEE	___
In een goed geschreven alinea vormen de zinnen een samenhangend geheel.		
15 Dat kun je bereiken door gebruik te maken van verbindingswoorden	0 JA 0 NEE	___
16 Dat kun je bereiken door het vermijden van verwijswoorden	0 JA 0 NEE	___
17 Dat kun je alleen bereiken door gebruik te maken van duidelijk zichtbare verbanden tussen zinnen	0 JA 0 NEE	___
18 In een goed geschreven alinea hoort de kernzin niet in het midden van de alinea te staan	0 JA 0 NEE	___
19 In een goed geschreven alinea kun je de kernzin beter aan het begin dan aan het einde van de alinea zetten	0 JA 0 NEE	___
20 Een goede alinea kan uit één zin bestaan	0 JA 0 NEE	___

Geef van de volgende signaalwoorden met een kruisje aan wat voor verband zij in een alinea aangeven. Geef op een schaal van 0 tot 100 ook weer aan hoe zeker je van je antwoord bent.

	oorzaak-gevolg	tegenstellend	redengevend	opsommend	Zeker?
21 omdat					___
22 doordat					___
23 bovendien					___
24 want					___
25 daarom					___
26 toch					___
27 zodat					___
28 daardoor					___
29 maar					___
30 vervolgens					___
31 echter					___
32 ook					___

TABEL 27

Significantietoetsingen voor levels in modellen 1 en 2 voor de scores van de alinea's uit de e-mails en de betogende teksten

Afhankelijke variabelen en omschrijving van modellen	Toetsing voor de e-mail			Toetsing voor de betogende tekst		
	χ^2	df	p	χ^2	df	p
Norm 2						
1 leerlingniveau	24.512	1	<.001	40.362	1	<.001
2 klasniveau	3.738	1	.052	2.393	1	.122 ^{ns}
Norm 3						
1 leerlingniveau	20.416	1	<.001	31.801	1	<.001
2 klasniveau	3.626	1	.057	2.413	1	.119 ^{ns}
Norm 4						
1 leerlingniveau	32.938	1	<.001	43.376	1	<.001
2 klasniveau	4.102	1	.043	2.185	1	.139 ^{ns}
Norm 5						
1 leerlingniveau	21.263	1	<.001	34.592	1	<.001
2 klasniveau	4.326	1	.038	2.564	1	.109 ^{ns}
Norm 6						
1 leerlingniveau	17.310	1	<.001	28.011	1	<.001
2 klasniveau	3.641	1	.056	1.516	1	.218 ^{ns}
Norm 7						
1 leerlingniveau	16.910	1	<.001	27.867	1	<.001
2 klasniveau	3.959	1	.047	2.251	1	.134 ^{ns}
Norm 8						
1 leerlingniveau	15.365	1	<.001	26.033	1	<.001
2 klasniveau	3.900	1	.048	2.241	1	.134 ^{ns}
Norm 9a						
1 leerlingniveau	24.590	1	<.001	39.277	1	<.001
2 klasniveau	3.829	1	.050	2.343	1	.126 ^{ns}
Norm 9b						
1 leerlingniveau	25.063	1	<.001	34.463	1	<.001
2 klasniveau	3.883	1	.049	2.043	1	.153 ^{ns}

Norm 10a						
1 leerlingniveau	10.338	1	<.001	17.178	1	<.001
2 klasniveau	3.086	1	.079	.978	1	.323 ^{ns}
Norm 10b						
1 leerlingniveau	21.694	1	<.001	26.008	1	<.001
2 klasniveau	3.621	1	.057	.495	1	.482 ^{ns}
Norm 11						
1 leerlingniveau	12.888	1	<.001	19.185	1	<.001
2 klasniveau	3.996	1	.046	.717	1	.397 ^{ns}

TABEL 28

E-mails: significantiebepalingen van de intercept (I) en van de regressiecoëfficiënten van (interacties van) leerjaar (L), conditie (C) en meetmoment (M) (met tussen haakjes de *standard error*) in model 3

E-mail	2	3	4	5	6	7	8	9a	9b	10a	10b	11
I	.659** (.248)	-.086 ^{ns} (.240)	.443 ^{ns} (.367)	-.969*** (.243)	-.504* (.220)	-1.163*** (.186)	-1.176*** (.174)	.636* (2.315)	.594* (.277)	-.276 ^{ns} (.212)	-.155 ^{ns} (.167)	-1.369*** (.179)
L	2.373*** (.373)	2.292*** (.339)	2.421*** (.524)	1.585*** (.281)	1.440*** (.276)	1.301*** (.232)	1.274*** (.217)	2.315*** (.383)	2.356*** (.399)	1.465*** (.271)	1.356*** (.223)	1.289*** (.219)
C												
M		.541* (.251)	-1.071*** (.325)	-.900*** (.161)	-.019 ^{ns} (.249)					.262 ^{ns} (.238)		
L*C												
L*M		-1.497*** (.361)	1.531** (.504)		-.499 ^{ns} (.316)					-1.002*** (.310)		
C*M												
L*C*M												

TABEL 29

Betogende teksten: significantiebepalingen van de intercept (I) en van de regressiecoëfficiënten van (interacties van) leerjaar (L), conditie (C) en meetmoment (M) (met tussen haakjes de *standard error*) in model 3

Betog	2	3	4	5	6	7	8	9a	9b	10a	10b	11
I	1.470*** (.185)	.584** (.228)	.852*** (.229)	-.473 ^{ns} (.277)	.432 ^{ns} (.257)	-.056 ^{ns} (.247)	.439*** (.100)	1.466*** (.181)	1.399*** (.170)	.139 ^{ns} (.222)	.726*** (.181)	-.384 ^{ns} (.222)
L	1.889*** (.318)	1.852*** (.378)	1.431*** (.346)	1.233* (.405)	1.252** (.399)	1.183*** (.367)		1.802*** (.308)	1.328*** (.268)	1.055*** (.333)	.628** (.240)	1.092*** (.319)
C		.397 ^{ns} (.331)		.074 ^{ns} (.387)	.366 ^{ns} (.363)	.276 ^{ns} (.344)				.969** (.325)		.128 ^{ns} (.309)
M				.484 ^{ns} (.289)	.074 ^{ns} (.282)	.208 ^{ns} (.273)				.928*** (.274)	.794*** (.160)	.433 ^{ns} (.262)
L*C		-1.100* (.501)		-.147 ^{ns} (.549)	-.448 ^{ns} (.541)	-.291 ^{ns} (.498)				-1.042* (.460)		-.597 ^{ns} (.430)
L*M				-1.143** (.416)	-.893* (.429)	-1.004* (.399)				-.573 ^{ns} (.408)		-1.332*** (.369)
C*M				-.283 ^{ns} (.410)	-.584 ^{ns} (.401)	-.294 ^{ns} (.387)				-1.352*** (.398)		-.435 ^{ns} (.374)
L*C*M				1.145* (.570)	1.410* (.592)	1.310* (.552)				1.390* (.561)		1.347** (.505)

Bijlage 6

Fit van de modellen en bijbehorende regressiecoëfficiënten bij vier exploraties uit hoofdstuk 6

In alle tabellen in deze bijlage zijn de niet significante getallen aangegeven met 'ns'; de significantieniveaus van de regressiecoëfficiënten zijn aangegeven met sterretjes: * voor $p < .05$, ** voor $p < .01$ en *** voor $p < .001$.

Exploratie 1; wat is het effect van de ontbrekende data?

Van de ontbrekende data in de nameting hebben we een dichotome variabele gemaakt ('missing na', afgekort als MN). Deze is in analyses van de gegevens van de voormeting gebruikt. Vervolgens is deze extra predictor toegevoegd aan model 3, zodat een mogelijk effect van de predictor zichtbaar werd. Tabel 30 vermeldt de fit en passingsvergelijking van de modellen voor norm 1 met toevoeging van de variabele 'missing na' en in tabel 31 staan de gegevens voor de toetsing van de significantie van het leerlingniveau (model 1) en het klasniveau (model 2) voor de scores van de alinea's uit de e-mails en de betogende teksten met toevoeging van de variabele 'missing na'. Vervolgens staan in tabel 32 de resultaten voor norm 1 voor zowel e-mails als betogende teksten. In tabel 33 staan de resultaten van deze analyses voor de normen 2-11 voor de e-mails en in tabel 34 voor de betogende teksten. Bij de alinea-normen 2-11 zien we geen significante predictor MN en ook de interactieterm MN*-conditie treedt niet op. Alleen bij norm 1a ('De tekst bevat alinea's') ontstaat een significante negatieve drieweginteractie. Dat betekent dat alleen de leerlingen van 5-havo in de experimentele conditie die in de nameting de tekst niet ingeleverd hebben, ook op de voormeting lager scoren dan de andere leerlingen.

TABEL 30

Fit en passingsvergelijking van de modellen voor norm 1a en 1b voor de e-mails en de betogende teksten met toevoeging van de variabele 'missing na' (MN) bij unilevel logistische analyse in SPSS

Afhankelijke variabelen en omschrijving van modellen	Vergelijking voor de e-mail					Vergelijking voor de betogende tekst				
	-2 loglikelihood	Modellen	ΔX^2	Δdf	p	-2 loglikelihood	Modellen	ΔX^2	Δdf	p
Norm 1a										
0 intercept						217.081				
1 + voormeting	242.949					211.498	2 vs 1	5.582	3	.134 ^{ns}
2 + C, L, MN	216.872	2 vs 1	26.077	3	<.001	209.021	3 vs 2	2.477	3	.479 ^{ns}
3 + tweewegs interactietermen	215.054	3 vs 2	1.818	3	.611 ^{ns}	204.067	4 vs 3	4.954	1	.026
4 + driewegs interactieterm	214.072	4 vs 3	.982	1	.322 ^{ns}					
Norm 1b										
0 intercept						60.252				
1 + voormeting	179.247					52.585	2 vs 1	7.666	3	.053 ^{ns}
2 + C, L, MN	156.627	2 vs 1	22.619	3	<.001	48.129	3 vs 2	4.457	3	.216 ^{ns}
3 + tweewegs interactietermen	154.351	3 vs 2	2.276	3	.517 ^{ns}	48.129	4 vs 3	.001	1	1.000 ^{ns}
4 + driewegs interactieterm	153.763	4 vs 3	.588	1	.443 ^{ns}					

TABEL 31

Significantietoetsingen voor levels in modellen 1 en 2 voor de scores van de alinea's uit de e-mails en de betogende teksten met toevoeging van de variabele 'missing na' (MN)

Afhankelijke variabelen en omschrijving van modellen	Toetsing voor de e-mail			Toetsing voor de betogende tekst		
	χ^2	df	p	χ^2	df	p
Norm 2						
1 leerlingniveau	12.838	1	<.001	18.719	1	<.001
2 klasniveau	2.796	1	.095	1.795	1	.180 ^{ns}
Norm 3						
1 leerlingniveau	15.906	1	<.001	18.610	1	<.001
2 klasniveau	3.216	1	.073	2.098	1	.147 ^{ns}
Norm 4						
1 leerlingniveau	14.443	1	<.001	26.636	1	<.001
2 klasniveau	3.199	1	.074	2.603	1	.107 ^{ns}
Norm 5						
1 leerlingniveau	11.476	1	.001	24.245	1	<.001
2 klasniveau	3.003	1	.083	2.752	1	.097
Norm 6						
1 leerlingniveau	7.539	1	.006	19.420	1	<.001
2 klasniveau	3.229	1	.072	.988	1	.320 ^{ns}
Norm 7						
1 leerlingniveau	6.052	1	.009	18.673	1	<.001
2 klasniveau	3.672	1	.073	2.323	1	.128 ^{ns}
Norm 8						
1 leerlingniveau	5.265	1	.022	16.806	1	<.001
2 klasniveau	3.075	1	.080	1.961	1	.161 ^{ns}
Norm 9a						
1 leerlingniveau	13.309	1	<.001	17.774	1	<.001
2 klasniveau	2.907	1	.088	1.629	1	.202 ^{ns}
Norm 9b						
1 leerlingniveau	13.312	1	<.001	14.890	1	<.001
2 klasniveau	2.967	1	.085	.809	1	.368 ^{ns}
Norm 10a						
1 leerlingniveau	8.319	1	.004	9.299	1	<.001
2 klasniveau	3.024	1	.082	1.234	1	.267 ^{ns}
Norm 10b						
1 leerlingniveau	14.619	1	<.001	20.755	1	<.001
2 klasniveau	2.952	1	.086	.671	1	.413 ^{ns}
Norm 11						
1 leerlingniveau	6.108	1	.013	11.069	1	<.001
2 klasniveau	3.667	1	.055	2.606	1	.106 ^{ns}

TABEL 32

E-mails en betogende teksten: intercept en regressiecoëfficiënten voor de voormeting, leerjaar (L), conditie (C) en missing na (MN) (met tussen haakjes de *standard error*) bij unilevel logistische analyse in SPSS

E-mails Norm	I	L	C	MN			
1a	1.213*** (.343)	-1.515*** (.469)	-.297 ^{ns} (.508)				
1b	2.708*** (.596)	-2.303*** (.678)	.095 ^{ns} (.941)				
Betogen Norm	I	L	C	MN	C*MN	L*MN	L*C*MN
1a	1.099** (.365)	.721 ^{ns} (.572)	-.501 ^{ns} (.524)	-1.281 ^{ns} (.070)	2.629* (1.336)	1.764 ^{ns} (1.339)	-3.944* (1.907)
1b							

TABEL 33

E-mails: proportie variantie op leerlingniveau (PCL) en op klasniveau (PCK), intercept (I) en regressiecoëfficiënten van (interacties van) leerjaar (L), conditie (C) en 'missing na' (MN) (met tussen haakjes de *standard error*) bij multilevel logistische regressieanalyse in MLwiN

Norm	Model 1		Model 2		Model 3		
	PCL	PCL	PCK	I	L	C	MN
2	.635	.256	.281	.431 ^{ns} (.320)	2.583 ^{***} (.478)		
3	.546	.238	.265	-.090 ^{ns} (.260)	2.562 ^{***} (.378)		
4	.679	.193	.164	.202 ^{ns} (.259)	1.827 ^{***} (.355)		
5	.262	.143	.127	-.917 ^{***} (.267)	1.490 ^{***} (.326)		
6	.198	.040	.129	-.476 [*] (.225)	1.387 ^{***} (.281)		
7	.178	.038	.123	-.813 ^{***} (.246)	1.330 ^{***} (.300)		
8	.148	.024	.110	-.807 ^{***} (.231)	1.265 ^{***} (.280)		
9a	.620	.247	.282	.387 ^{ns} (.326)	2.546 ^{***} (.478)		
9b	.650	.237	.312	.309 ^{ns} (.363)	2.740 ^{***} (.528)		
10a	.225	.083	.128	-.299 ^{ns} (.197)	1.497 ^{***} (.253)		
10b	.384	.207	.160	-.302 ^{ns} (.230)	1.862 ^{***} (.303)		
11	.165	.001	.159	-1.307 ^{***} (.251)	1.608 ^{***} (.297)		

TABEL 34

Betogende teksten: proportie variantie op leerlingniveau (PCL) en op klasniveau (PCK), intercept (I) en regressiecoëfficiënten van (interacties van) leerjaar (L), conditie (C) en 'missing na' (MN) (met tussen haakjes de *standard error*) bij multilevel logistische regressieanalyse in MLwiN

Norm	Model 1		Model 2		Model 3			
	PCL	PCL	PCK	I	L	C	MN	L*C
2	.426			1.383 ^{***} (.211)	1.683 ^{***} (.374)			
3	.379			.619 [*] (.271)	2.089 ^{***} (.491)	.355 ^{ns} (.380)		-1.392 [*] (.622)
4	.556			.584 [*] (.260)	1.820 ^{***} (.418)			
5	.340	.265	.091	-.423 ^{ns} (.236)	1.193 ^{***} (.320)			
6	.356			.634 ^{***} (.190)	1.083 ^{***} (.285)			
7	.286			.087 ^{ns} (.167)	1.076 ^{***} (.244)			
8	.250			-.013 ^{ns} (.163)	.823 ^{***} (.232)			
9a	.409			1.381 ^{***} (.207)	1.552 ^{***} (.358)			
9b	.531			1.842 ^{***} (.279)	1.328 ^{**} (.459)			
10a	.180			.146 ^{ns} (.215)	1.000 ^{**} (.322)	.951 ^{**} (.314)		-.997 [*] (.445)
10b	.361			.740 ^{***} (.199)	.718 ^{**} (.292)			
11	.174			-.305 [*] (.147)	.777 ^{***} (.204)			

Exploratie 2; wat is het effect van de hoeveelheid revisie?

Om in kaart te brengen wat het effect is van de mate van revisie in de herschreven tekst zijn er tekstvergelijkingen gemaakt tussen de alinea's in de voormeting en de nameting. Het verschil tussen deze metingen hebben we het percentage verschil genoemd. Zowel voor de tekstdata (alineanorm 1) als voor de alineadata (alineanormen 2-11) is dit percentage ('percent different na') als predictor op het niveau van de leerlingen aan model 3 toegevoegd om te kunnen zien of er interactie-effecten optreden met het meetmoment. Het valt immers te verwachten dat leerlingen die veel gereviseerd hebben betere alinea's schrijven op de nameting dan op de voormeting.

In de resultaten wordt zichtbaar dat de mate van reviseren van de leerlingen in de nameting geen effect heeft op de scores voor de afzonderlijke alineanormen. Zowel bij de e-mails als bij de betogende teksten vormt het percentage revisie geen significante predictor. Zo bezien kan het uitblijven van effecten van de interventie daarom niet worden toegeschreven aan de mate van revisie door de leerlingen.

TABEL 35

Fit en passingsvergelijking van de modellen voor norm 1a en 1b voor de e-mails en de betogende teksten met toevoeging van de variabele 'percent different na' (PDna) bij unilevel logistische analyse in SPSS

Afhankelijke variabelen en omschrijving van modellen	Vergelijking voor de e-mail					Vergelijking voor de betogende tekst				
	-2 loglikelihood	Modellen	ΔX^2	Δdf	p	-2 loglikelihood	Modellen	ΔX^2	Δdf	p
Norm 1a										
0 intercept						196.958				
1 + voormeting	177.361									
2 + L, C en PDna	173.648	2 vs 1	3.713	1	.054 ^{ns}	166.992	2 vs 1	29.966	1	<.001
3 + tweewegsinteractietermen	166.683	3 vs 2	6.965	3	.073 ^{ns}	159.727	3 vs 2	7.265	3	.064 ^{ns}
4 + driewegsinteractieterm	166.171	4 vs 3	.511	3	.916 ^{ns}	153.490	4 vs 3	6.237	3	.101 ^{ns}
Norm 1b										
0 intercept						12.067				
1 + voormeting	29.079									
2 + L, C en PDna	28.108	2 vs 1	.971	1	.324 ^{ns}	12.028	2 vs 1	.039	1	.843 ^{ns}
3 + tweewegsinteractietermen	25.133	3 vs 2	2.975	3	.395 ^{ns}	7.516	3 vs 2	4.512	3	.211 ^{ns}
4 + driewegsinteractieterm	20.998	4 vs 3	4.135	3	.247 ^{ns}	7.516	4 vs 3	.000	3	1.00 ^{ns}

TABEL 36

Significantietoetsingen voor levels in modellen 1 en 2 voor de scores van de alinea's uit de e-mails en de betogende teksten met toevoeging van de variabele 'percent different na' (PDna)

Afhankelijke variabelen en omschrijving van modellen	Toetsing voor de e-mail			Toetsing voor de betogende tekst		
	X^2	df	p	ΔX^2	df	p
Norm 2						
1 leerlingniveau	24.512	1	<.001	40.362	1	<.001
2 klasniveau	3.783	1	.052	2.393	1	.122 ^{ns}
Norm 3						
1 leerlingniveau	20.416	1	<.001	35.615	1	<.001
2 klasniveau	3.626	1	.057	2.413	1	.120 ^{ns}
Norm 4						
1 leerlingniveau	32.938	1	<.001	41.453	1	<.001
2 klasniveau	4.102	1	.043	2.336	1	.126 ^{ns}
Norm 5						
1 leerlingniveau	21.263	1	<.001	44.888	1	<.001
2 klasniveau	4.326	1	.038	2.675	1	.102 ^{ns}
Norm 6						
1 leerlingniveau	17.310	1	<.001	35.202	1	<.001
2 klasniveau	3.641	1	.056	1.560	1	.212 ^{ns}
Norm 7						
1 leerlingniveau	16.910	1	<.001	36.721	1	<.001
2 klasniveau	3.959	1	.047	2.453	1	.117 ^{ns}
Norm 8						
1 leerlingniveau	15.365	1	<.001	34.516	1	<.001
2 klasniveau	3.900	1	.048	2.406	1	.121 ^{ns}
Norm 9a						
1 leerlingniveau	24.590	1	<.001	39.277	1	<.001
2 klasniveau	3.829	1	.050	2.343	1	.126 ^{ns}
Norm 9b						
1 leerlingniveau	25.063	1	<.001	34.463	1	<.001
2 klasniveau	3.883	1	.049	2.043	1	.153 ^{ns}
Norm 10a						
1 leerlingniveau	10.338	1	<.001	21.624	1	<.001
2 klasniveau	3.086	1	.079	1.078	1	.299 ^{ns}
Norm 10b						
1 leerlingniveau	21.694	1	<.001	30.811	1	<.001
2 klasniveau	3.621	1	.057	.503	1	.478 ^{ns}
Norm 11						
1 leerlingniveau	12.188	1	<.001	25.210	1	<.001
2 klasniveau	3.996	1	.046	.746	1	.388 ^{ns}

TABEL 37

E-mails en betogende teksten: intercept en regressiecoëfficiënten voor de voormeting, leerjaar (L), conditie (C) en percentage verschil revisie in de nameting (PDna) (met tussen haakjes de *standard error*) bij unilevel logistische analyse in SPSS

E-mails Norm	I	L	C	Voormeting	PDna	C*PDna	L*PDna	L*C*PDna
1a	.079 ^{ns} (.554)	1.139 ^{ns} (.801)	-.370 ^{ns} (.628)	1.015* (.416)	-.008 ^{ns} (.010)	-.294 ^{ns} (1.082)	.001 ^{ns} (.016)	-.006 ^{ns} (.024)
1b ⁴⁹								
Betogen Norm	I	L	C	Voormeting	PDna	C*PDna	L*PDna	L*C*PDna
1a	-1.015 ^{ns} (.785)	-.580 ^{ns} (.809)	.023 ^{ns} (.915)	2.576*** (.502)	.012 ^{ns} (.016)	.001 ^{ns} (.024)	-.020 ^{ns} (.019)	-.021 ^{ns} (.029)
1b ⁵⁰								

49 De modellen convergeren voor norm 1b wel, maar alle regressiecoëfficiënten hebben afgerond een p-waarde van 1.000.

50 De modellen convergeren voor norm 1b wel, maar alle regressiecoëfficiënten hebben afgerond een p-waarde van 1.000.

TABEL 38

E-mails: proportie variantie op leerlingniveau (PCL) en klasniveau (PCK), intercept (I) en regressiecoëfficiënten voor (interacties van) leerjaar (L), conditie (C), meetmoment (M) en percentage verschil revisie in de nameting (PDna) (met tussen haakjes de *standard error*) bij multilevel logistische regressieanalyse in MLwiN

Nr.	Model 1		Model 2		Model 3					
	PCL	PCL	PCK	I	L	C	M	L*C	L*M	PDna
2	.499	.185	.293	.659** (.248)	2.373*** (.373)					
3	.271	.127	.126	-.086 ^{ns} (.240)	2.292*** (.339)		.541* (.251)		-1.497*** (.361)	
4 ⁵¹	.611	.238	.348							
5	.235	.075	.164	-.969*** (.243)	1.585*** (.281)		-.900*** (.161)			
6	.187	.086	.092	-.541*** (.155)	1.177*** (.201)					
7	.189	.069	.113	-1.163*** (.186)	1.301*** (.232)					
8	.175	.062	.106	-1.176*** (.174)	1.274*** (.217)					
9a	.486	.176	.292	.636* (.262)	2.315*** (.383)					
9b	.487	.167	.301	.594* (.277)	2.356*** (.399)					
10a	.127	.059	.060	-.110 ^{ns} (.152)	.899*** (.198)					
10b	.249	.127	.109	-.155 ^{ns} (.167)	1.356*** (.223)					
11	.157	.035	.112	-1.369*** (.179)	1.289*** (.219)					

51 Volgens de reguliere werkwijze in MLwiN convergeert alineanorm 4 niet in model 3. We hebben gecontroleerd of de predictor PercentDifferentna als losse predictor een significant resultaat geeft. Dat is bij geen van de alineanormen de situatie. We hebben vervolgens als check gekeken of het stap voor stap predictoren toevoegen bij de opbouw van model 3 voor alineanorm 4 een significant resultaat geeft. Voor norm 4 betekent dat dat de predictor leerjaar [2.590 (.436) ***] en de interactieterm leerjaar*conditie significant [1.154 (.566) **] zijn.

TABEL 39

Betogende teksten: proportie variantie (PC) op leerlingniveau (L) en klasniveau (K), intercept (I) en regressiecoëfficiënten voor (interacties van) leerjaar (L), conditie (C), meetmoment (M) en percentage verschil revisie in de nameting (PDna) (met tussen haakjes de *standard error*) bij multilevel logistische regressieanalyse in MLwiN

Nr.	Model 1			Model 2			Model 3					PDna
	PCL	PCL	PCK	I	L	C	M	L*C	L*M	C*M	L*C*M	
2	.486	-	-	1.470*** (.185)	1.889*** (.318)							
3	.391	-	-	.777** (.167)	1.234*** (.247)							
4	.545	-	-	.852*** (.229)	1.431*** (.346)							
5	.367	-	-	-.473 ^{ns} (.277)	1.223* (.405)	.074 ^{ns} (.387)	.484 ^{ns} (.289)	-.147 ^{ns} (.549)	-1.143** (.416)	-.283 ^{ns} (.410)	1.145* (.570)	
6	.320	-	-	.432 ^{ns} (.257)	1.252** (.399)	.366 ^{ns} (.363)	.074 ^{ns} (.282)	-.448 ^{ns} (.541)	-.893* (.429)	-.584 ^{ns} (.401)	1.410* (.257)	
7	.295	-	-	-.056 ^{ns} (.247)	1.183*** (.367)	.276 ^{ns} (.344)	.208 ^{ns} (.273)	-.291 ^{ns} (.498)	-1.004* (.399)	-.294 ^{ns} (.387)	1.310* (.552)	
8	.267	-	-	.439*** (.100)								
9a	.472	-	-	1.466*** (.181)	1.802*** (.308)							
9b	.399	-	-	1.399*** (.170)	1.328*** (.268)							
10a	.198	-	-	.139 ^{ns} (.222)	1.055** (.333)	.969** (.325)	.928*** (0.274)	-1.042* (.460)	-.573 ^{ns} (.408)	-1.352*** (.398)	1.390* (.561)	
10b	.325	-	-	.726*** (.181)	.628** (.240)		.794*** (.160)					
11	.183	-	-	-.384 ^{ns} (.222)	1.092*** (.319)	.128 ^{ns} (.309)	.433 ^{ns} (.262)	-.597 ^{ns} (.430)	-1.332*** (.369)	-.435 ^{ns} (.374)	1.347** (.505)	

Exploratie 3; wat is het effect van werken met somscores?

In de reguliere analyses zijn de alineanormen afzonderlijk bekeken. We wilden echter ook exploreren wat er over de effectiviteit van de interventie te zeggen valt als we de alineanormen sommeren.

Hiervoor is voor beide genres een somscore samengesteld die bestaat uit de som van de losse scores van de alineanormen 2 tot en met 11. De maximaal te behalen score daarbij bedraagt 12. De alineanormen blijken sterk samen te hangen (e-mails: $\alpha = .94$; betogende teksten: $\alpha = .92$). De resulterende somscore is een continue afhankelijke variabele. Om die reden zijn de regressieanalyses in MLwiN niet logistisch.

Voor de e-mails is er bij de analyse van de somscore alleen een leerjaareffect zichtbaar. Dit sluit aan bij de resultaten van de afzonderlijke normen. In de betogende teksten zien we zowel een effect van leerjaar als van meetmoment en ook interactie-effecten van leerjaar*meetmoment en van leerjaar*conditie*meetmoment. In tabel 40 en 41 zijn de overzichtstabellen voor de somscores te zien.

In niet-logistische modellen toetsen we fitverbetering door na te gaan of het verschil in deviance (-2*loglikelihood) tussen de beide geneste modellen (met en zonder het betreffende variantielevel) significant is. Het verschil in deviance is chi-kwadraat verdeeld met als aantal vrijheidsgraden het verschil in aantal geschatte parameters tussen beide modellen. De gevonden overschrijdingskans moet bij deze toetsing van variantielevels door twee gedeeld worden, omdat varianties niet negatief kunnen worden (Hox et al., 2018).

TABEL 40

Fit en passingsvergelijking van vier modellen voor de somscores van de alineas uit de e-mails en de betogende teksten

Variabele en omschrijving van modellen	-2loglikelihood	Vergelijking			
		Modellen	ΔX^2	Δdf	p
<i>Somscore alineanormen e-mails</i>					
Model 0 alleen intercept	4892.442				
Model 1 met leerlinglevel	4777.830	1 vs 0	114.612	1	<.001
Model 2 met klaslevel	4719.383	2 vs 1	58.447	1	<.001
Model 3 met alle predictoren en interacties	4699.152	3 vs 2	20.231	5	<.001
<i>Somscore alineanormen betogende teksten</i>					
Model 0 alleen intercept	6906.529				
Model 1 met leerlinglevel	6660.502	1 vs 0	246.027	1	<.001
Model 2 met klaslevel	6651.353	2 vs 1	9.149	1	.002
Model 3 met alle predictoren en interacties	5589.751	3 vs 2	1061.602	5	<.001

TABEL 41

Proportie variantie op leerlingniveau (PCL) en op klasniveau (PCK), intercept (I) en regressie-coëfficiënten van (interacties van) leerjaar (L), conditie (C) en meetmoment (M) (met tussen haakjes de *standard error*) en verklaarde variantie (R²) bij multilevel regressieanalyse in MLwiN voor de somscores van de e-mails en de betogende teksten ⁵²

Somscore van alle normen	Model 1		Model 2		Model 3							R ²	
	PCL	PCL	PCK	I	L	C	M	L*C	L*M	C*M	L*C*M		
E-mail	.302	.108	.165	5.123*** (.351)	3.489*** (.451)								.159
Betoog	.355	.309	.044	7.078*** (.396)	2.391*** (.568)	.489 ^{ns} (.554)	.939** (.387)	-.825 ^{ns} (.773)	-1.446* (.539)	-.813 ^{ns} (.548)	1.870* (.739)		.058

TABEL 42

Onder model 3 verwachte gemiddelde somscore van de alineakenmerken voor de e-mails en de betogende teksten per meetmoment (V = voormeting, N = nameting), conditie (C = controlegroep, I = interventiegroep) en leerjaar

Somscore van alle normen	2-havo				5-havo			
	V-C	N-C	V-I	N-I	V-C	N-C	V-I	N-I
E-mail	5.123	5.123	5.123	5.123	8.612	8.612	8.612	8.612
Betoog	7.078	8.017	7.567	8.506	9.469	8.962	9.133	9.683

Exploratie 4; wat is het effect van de wijze waarop leerlingen met de zelfevaluaties en hulp op maat gewerkt hebben?

Om na te gaan of de mate van invulling van de zelfevaluaties en de hulp-op-maatopdrachten inderdaad effect gehad heeft op de resultaten hebben we een vierde exploratie uitgevoerd. Hiervoor zijn alle ingeleverde werkboekjes van de leerlingen uit de experimentele groepen (N = 171) voor zowel de e-mails als voor de betogende teksten gecontroleerd op de wijze van invulling van de zelfevaluatie en de hulp op maat. Deze percentages zelfevaluatie en hulp op maat ('PZenH') werden vervolgens zowel voor de tekstdata (alineanorm 1) als voor de alineadata (alineanormen 2-11) voor beide genres als predictor toegevoegd in model 3 om te kunnen zien of er interactie-effecten optreden met het meetmoment. Het valt immers te verwachten dat leerlingen die een hoge score hebben op het percentage zelfevaluatie en hulp op maat betere alineas schrijven in de nameting. In tabel 43 en 44 staan de fit en de passingsvergelijking voor de verschillende modellen en voor beide genres.

De resultaten van deze exploratie (zie tabellen 45-48) laten zien dat er geen effect is van het maken van de zelfevaluaties en hulp-op-maatopdrachten bij de e-mails en de betogende teksten, behalve bij de normen 7, 8 en 10a van dit laatste genre. De normen 7 en 8 laten in de analyses zien dat de interactieterm meetmoment * PZenH significant is. Dit wil zeggen dat op deze norm de alineas in de betogende teksten op de nameting van de leerlingen die meer werk geleverd hebben in de zelfevaluatie en hulp op maat beter scoorden dan die van de leerlingen die hun werk minder serieus deden.

TABEL 43

Fit en passingsvergelijking van de modellen voor norm 1a en 1b voor de e-mails en de betogende teksten met toevoeging van de variabele 'percent zelfevaluatie en hulp op maat' (PZenH) bij unilevel regressieanalyse in SPSS

Afhankelijke variabelen en omschrijving van modellen	Vergelijking voor de e-mail					Vergelijking voor de betogende tekst				
	-2Loglikelihood	Modellen	ΔX^2	Δdf	p	-2Loglikelihood	Modellen	ΔX^2	Δdf	p
Norm 1a										
0 intercept						103.920				
1 + voormeting	110.753									
2 + L, C en PZenH	110.535	2 vs 1	.219	1	.640 ^{ns}	92.984	2 vs 1	10.936	1	.001
3 + tweewegsinteractietermen	108.831	3 vs 2	1.704	2	.427 ^{ns}	84.936	3 vs 2	8.048	2	.018
4 + drieweginteractieterm	104.954	4 vs 3	3.876	1	.049	81.744	4 vs 3	3.193	1	.074 ^{ns}
Norm 1b										
0 intercept						11.076				
1 + voormeting	32.450									
2 + L, C en PZenH	26.674	2 vs 1	5.776	1	.016	11.076	2 vs 1	-	1	-
3 + tweewegsinteractietermen	24.265	3 vs 2	2.409	2	.300 ^{ns}	8.041	3 vs 2	3.035	2	.219 ^{ns}
4 + drieweginteractieterm	21.271	4 vs 3	2.994	1	.084 ^{ns}	8.041	4 vs 3	<.001	1	1.000 ^{ns}

⁵² Bij de somscore van het betoog ontstaan in model 3 bij verschillende predictoren en interactietermen niet significante regressiecoëfficiënten (aangegeven met 'ns') die wel in het model behouden blijven, omdat de bovenliggende interactieterm wel significant is.

TABEL 44

Significantietoetsingen voor levels in modellen 1 en 2 voor de scores van de alinea's uit de e-mails en de betogende teksten met toevoeging van de variabele 'PZenH'

Afhankelijke variabelen en omschrijving van modellen	Toetsing voor de e-mail			Toetsing voor de betogende tekst		
	X ²	df	p	X ²	df	p
Norm 2						
1 leerlingniveau	13.444	1	<.001	.53	1	-
2 klasniveau	2.044	1	.153 ^{ns}	1.364	1	.243 ^{ns}
Norm 3						
1 leerlingniveau	12.084	1	<.001	14.490	1	<.001
2 klasniveau	2.122	1	.145 ^{ns}	.245	1	.620 ^{ns}
Norm 4						
1 leerlingniveau	16.694	1	<.001	21.722	1	<.001
2 klasniveau	2.067	1	.150 ^{ns}	1.373	1	.241 ^{ns}
Norm 5						
1 leerlingniveau	13.107	1	<.001	22.972	1	<.001
2 klasniveau	2.330	1	.127 ^{ns}	1.935	1	.164 ^{ns}
Norm 6						
1 leerlingniveau	11.647	1	<.001	17.104	1	<.001
2 klasniveau	2.068	1	.150 ^{ns}	1.192	1	.275 ^{ns}
Norm 7						
1 leerlingniveau	11.750	1	<.001	17.863	1	<.001
2 klasniveau	2.340	1	.126 ^{ns}	1.758	1	.185 ^{ns}
Norm 8						
1 leerlingniveau	10.150	1	<.001	17.055	1	<.001
2 klasniveau	2.312	1	.120 ^{ns}	1.664	1	0.197 ^{ns}
Norm 9a						
1 leerlingniveau	13.757	1	<.001	8.644	1	.003
2 klasniveau	2.047	1	.153 ^{ns}	1.085	1	.297 ^{ns}
Norm 9b						
1 leerlingniveau	14.036	1	<.001	11.189	1	.001
2 klasniveau	2.030	1	.154 ^{ns}	1.322	1	.250 ^{ns}
Norm 10a						
1 leerlingniveau	2.513	1	.113 ^{ns}	9.764	1	.002
2 klasniveau	-	1	-	.240	1	.624 ^{ns}
Norm 10b						
1 leerlingniveau	10.568	1	<.001	13.952	1	<.001
2 klasniveau	2.082	1	.149 ^{ns}	.257	1	.612 ^{ns}
Norm 11						
1 leerlingniveau	8.165	1	.004	14.165	1	<.001
2 klasniveau	2.425	1	.119 ^{ns}	.996	1	.318 ^{ns}

53 Zowel model 1 als model 3 convergeren niet bij deze norm.

TABEL 45

E-mails: intercept (I) en regressiecoëfficiënten voor (interacties van) leerjaar (L) en percentage zelfevaluatie en hulp op maat (PZenH) (met tussen haakjes de *standard error*) bij unilevel regressieanalyse in SPSS

Norm	I	voormeting	L	PZenH	L*PZenH
1a	.202 ^{ns} (.815)	.194 ^{ns} (.523)	-4.049* (2.334)	.003 ^{ns} (.009)	.053* (.029)
1b	1.900 ^{ns} (2.625)	3.532** (1.420)	13.945 ^{ns} (9.309)	-.009 ^{ns} (.032)	-.159 (.101)

TABEL 46

E-mails: proportie variantie op leerlingniveau (PCL) en op klasniveau (PCK), intercept (I) en regressiecoëfficiënten voor (interacties van) leerjaar (L), meetmoment (M) en percentage gemaakte zelf-evaluatie en hulp op maat (PZenH) (met tussen haakjes de *standard error*) bij multilevel regressieanalyse in MLwiN

Norm	Model 1			Model 2		Model 3				
	PCL	PCL	PCK	I	L	M	PZenH	L*PZenH	M*PZenH	L*M
2	.501	-	-	.553** (.201)	2.645*** (.351)					
3	.291	-	-	-.028 ^{ns} (.296)	2.575*** (.446)	.398 ^{ns} (.337)				-1.537** (.505)
4	.649	-	-	-.081 ^{ns} (.229)	2.671*** (.361)					
5	.242	-	-	-.625 ^{ns} (.314)	1.501*** (.383)	-1.119** (.386)				
6	.215	-	-	-.522** (.191)	1.259*** (.251)					
7	.216	-	-	-.617* (.243)	1.455*** (.262)					
8	.192	-	-	-.628** (.236)	1.366*** (.253)					
9a	.509	-	-	.526** (.201)	2.680*** (.377)					
9b	.518	-	-	.513* (.207)	2.730*** (.386)					
10a	.071	-	-	-.031 ^{ns} (.147)	.920*** (.195)					
10b	.210	-	-	-.228 ^{ns} (.177)	1.395*** (.240)					
11	.163	-	-	-1.381*** (.189)	1.534*** (.226)					

TABEL 47

Betogende teksten: intercept (I) en regressiecoëfficiënten voor (interacties van) leerjaar (L) en percentage zelfevaluatie en hulp op maat (PZenH) (met tussen haakjes de *standard error*) bij unilevel regressieanalyse in SPSS

Norm	I	voormeting	L	PZenH	L*PZenH
1a	2.951 ^{ns} (2.261)	2.594 ^{***} (.779)	-4.753 [*] (2.459)	-.043 [*] (.025)	.042 ^{ns} (.028)
1b	-.54	-	-	-	-

TABEL 48

Betogende teksten: proportie variantie op leerlingniveau (PCL) en op klasniveau (PCK), intercept (I) en regressiecoëfficiënten voor (interacties van) leerjaar (L), meetmoment (M) en percentage gemaakte zelfevaluatie en hulp op maat (PZenH) (met tussen haakjes de *standard error*) bij multilevel regressieanalyse in MLwiN voor de betogende teksten

Norm	Model 1			Model 2			Model 3			
	PCL	PCL	PCK	I	L	M	PZenH	L*PZenH	M*PZenH	L*M
2	.761	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	.283	-	-	1.282 ^{***} (.258)	.358 ^{ns} (.326)	-	.019 [*] (.008)	-.014 ^{ns} (.009)	-	-
4	.515	-	-	.789 ^{**} (.307)	1.377 ^{**} (.441)	-	-	-	-	-
5	.353	-	-	-.211 ^{ns} (.250)	.854 ^{**} (.317)	.188 ^{ns} (.193)	.006 ^{ns} (.005)	-	.010 ^{ns} ⁵⁵ (.006)	-
6	.307	-	-	1.139 ^{***} (.155)	-	-	-	-	-	-
7	.216	-	-	.239 ^{ns} (.226)	.931 ^{***} (.288)	.097 ^{ns} (.193)	-.001 ^{ns} (.005)	-	.014 ^{**} (.005)	-
8	.259	-	-	.329 ^{ns} (.235)	.687 [*] (.279)	.163 ^{ns} (.188)	.012 ^{ns} (.007)	-.017 [*] (.008)	.015 ^{**} (.005)	-
9a	.741	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9b	.451	-	-	2.678 ^{***} (.245)	-	-	-	-	-	-
10a	.178	-	-	1.421 ^{***} (.272)	-0.321 ^{ns} (.342)	-0.494 ^{ns} (.295)	0.016 [*] (.007)	-0.016 [*] (.008)	-	0.886 [*] (.390)
10b	.258	-	-	.833 ^{***} (.173)	-	.963 ^{***} (.211)	-	-	-	-
11	.194	-	-	.059 ^{ns} (.145)	-	.008 ^{ns} (.005)	.004 ^{ns} (.004)	-	.008 ^{ns} (.005)	-

54 De modellen van deze norm convergeren niet.

55 Bij norm 5 en 11 is de interactieterm M*PZenH in eerste instantie significant. Na het verwijderen van de niet-significante predictoren wordt deze interactieterm ook niet significant. Voor de volledigheid zijn deze resultaten wel opgenomen.

Bijlage 7

Overzicht van geobserveerde gemiddelden van de variabelen kennis, vaardigheden en *self-efficacy beliefs* uit hoofdstuk 6.

De geobserveerde gemiddelden zijn niet geschat op basis van het multilevel model, maar unilevel berekend.

TABEL 49

Gemiddelden (Gem) en standaarddeviaties (SD) van de variabelen Kennis, Definitiekwaliteit, Onderkenning belang en Self-efficacy naar leerjaar, conditie (C = controlegroep, I = interventiegroep) en meetmoment (V = voormeting, N = nameting)

Variabelen	2-havo				5-havo			
	C-V n = 59 Gem (SD)	C-N n = 47 / 48 Gem (SD)	I-V n = 54 / 55 Gem (SD)	I-N 46 ≤ n ≤ 49 Gem (SD)	C-V 74 ≤ n ≤ 76 Gem (SD)	C-N 56 ≤ n ≤ 60 Gem (SD)	I-V n = 110 / 111 Gem (SD)	I-N n = 71 Gem (SD)
Kennis	21.5 (18.6)	34.2 (24.4)	17.8 (18.2)	25.1 (25.4)	41.7 (21.0)	48.1 (23.6)	47.3 (17.5)	49.4 (20.4)
Definitiekwaliteit	3.2 (1.7)	3.8 (1.8)	2.7 (1.7)	3.8 (2.0)	3.9 (1.5)	3.2 (1.8)	4.2 (1.6)	4.0 (1.5)
Onderkenning belang	1.0 (0.6)	1.3 (0.5)	1.0 (0.5)	1.2 (0.6)	1.2 (0.7)	1.1 (0.5)	1.3 (0.7)	1.1 (0.6)
Self-efficacy	65.8 (14.9)	79.1 (11.7)	65.8 (17.2)	74.4 (15.0)	69.2 (17.0)	75.4 (16.8)	73.2 (12.3)	81.2 (10.0)

TABEL 50

Gemiddelde proporties (*Gem*) en standaarddeviaties (*SD*) van de variabelen op tekst- en alinea-niveau voor de e-mails naar leerjaar, conditie (C = controlegroep, I = interventiegroep) en meetmoment (V = voormeting, N = nameting)

Nr.	Categorie en omschrijving van de norm	2-havo				5-havo			
		C-V <i>Gem (SD)</i>	C-N <i>Gem (SD)</i>	I-V <i>Gem (SD)</i>	I-N <i>Gem (SD)</i>	C-V <i>Gem (SD)</i>	C-N <i>Gem (SD)</i>	I-V <i>Gem (SD)</i>	I-N <i>Gem (SD)</i>
	<i>Tekst</i>	n=43	n=39	n=45	n=40	n=39	n=35	n=51	n=48
	Afbakening van de alinea								
1a	De tekst bevat alinea's die consistent gemarkeerd zijn door middel van inspringen of witregelgebruik	.370 (.489)	.560 (.502)	.400 (.495)	.700 (.464)	.720 (.456)	.600 (.497)	.780 (.415)	.650 (.483)
1b	De tekst bevat alinea's	.700 (.465)	.740 (.442)	.620 (.490)	.920 (.267)	.920 (.270)	.970 (.169)	.940 (.238)	.980 (.144)
	<i>Alinea</i>	n=60	n=87	n=66	n=123	n=108	n=103	n=146	n=156
2	Een alinea bestaat uit ten minste twee zinnen	.480 (.504)	.640 (.482)	.560 (.500)	.640 (.481)	.890 (.316)	.890 (.310)	.940 (.241)	.960 (.208)
	Globale coherentie								
3	De functie van de alinea binnen de tekst is herkenbaar	.420 (.497)	.600 (.493)	.480 (.504)	.590 (.495)	.840 (.366)	.720 (.452)	.910 (.286)	.780 (.414)
4	De alinea hangt samen met de centrale boodschap van de tekst	.450 (.502)	.300 (.460)	.530 (.503)	.460 (.500)	.830 (.374)	.870 (.334)	.910 (.286)	.940 (.234)
5	De kernzin ondersteunt de centrale boodschap van de tekst	.230 (.437)	.100 (.306)	.360 (.485)	.180 (.385)	.550 (.500)	.400 (.492)	.680 (.466)	.490 (.501)
	Lokale coherentie: thematische samenhang								
6	De alinea bestaat één deelonderwerp van de tekst	.300 (.462)	.400 (.493)	.450 (.502)	.370 (.484)	.690 (.463)	.570 (.497)	.720 (.451)	.620 (.487)
7	De belangrijkste uitspraak over het deelonderwerp staat in de kernzin	.250 (.437)	.230 (.423)	.360 (.485)	.200 (.404)	.540 (.501)	.390 (.490)	.680 (.466)	.490 (.502)
8	De overige informatie sluit aan bij de kernzin	.250 (.437)	.220 (.416)	.360 (.485)	.200 (.404)	.540 (.501)	.390 (.490)	.660 (.474)	.480 (.501)
9a	Nieuwe informatie in de alinea wordt gekoppeld aan wat de lezer al weet door deze nieuwe informatie te koppelen aan kennis over woordbetekenissen	.480 (.504)	.640 (.482)	.550 (.502)	.640 (.481)	.880 (.327)	.880 (.322)	.940 (.241)	.960 (.208)
9b	Nieuwe informatie in de alinea wordt gekoppeld aan wat de lezer al weet door deze nieuwe informatie te koppelen aan kennis over de wereld om ons heen	.450 (.502)	.640 (.482)	.530 (.503)	.640 (.481)	.890 (.316)	.870 (.334)	.940 (.241)	.960 (.208)
	Lokale coherentie: relaties tussen zinnen								
10a	Er is geen sprake van verkeerd gebruikte verwijswaarden	.400 (.494)	.460 (.501)	.440 (.500)	.520 (.502)	.720 (.450)	.550 (.500)	.780 (.415)	.640 (.481)
10b	Er is geen sprake van verkeerd gebruikte verbindingswoorden	.380 (.490)	.490 (.503)	.420 (.498)	.460 (.500)	.800 (.405)	.700 (.461)	.790 (.405)	.710 (.457)
11	De alinea is opgebouwd als piramide: de plaats van de kernzin is aan het begin van de alinea	.180 (.390)	.230 (.423)	.240 (.432)	.190 (.391)	.470 (.502)	.330 (.473)	.650 (.478)	.440 (.497)

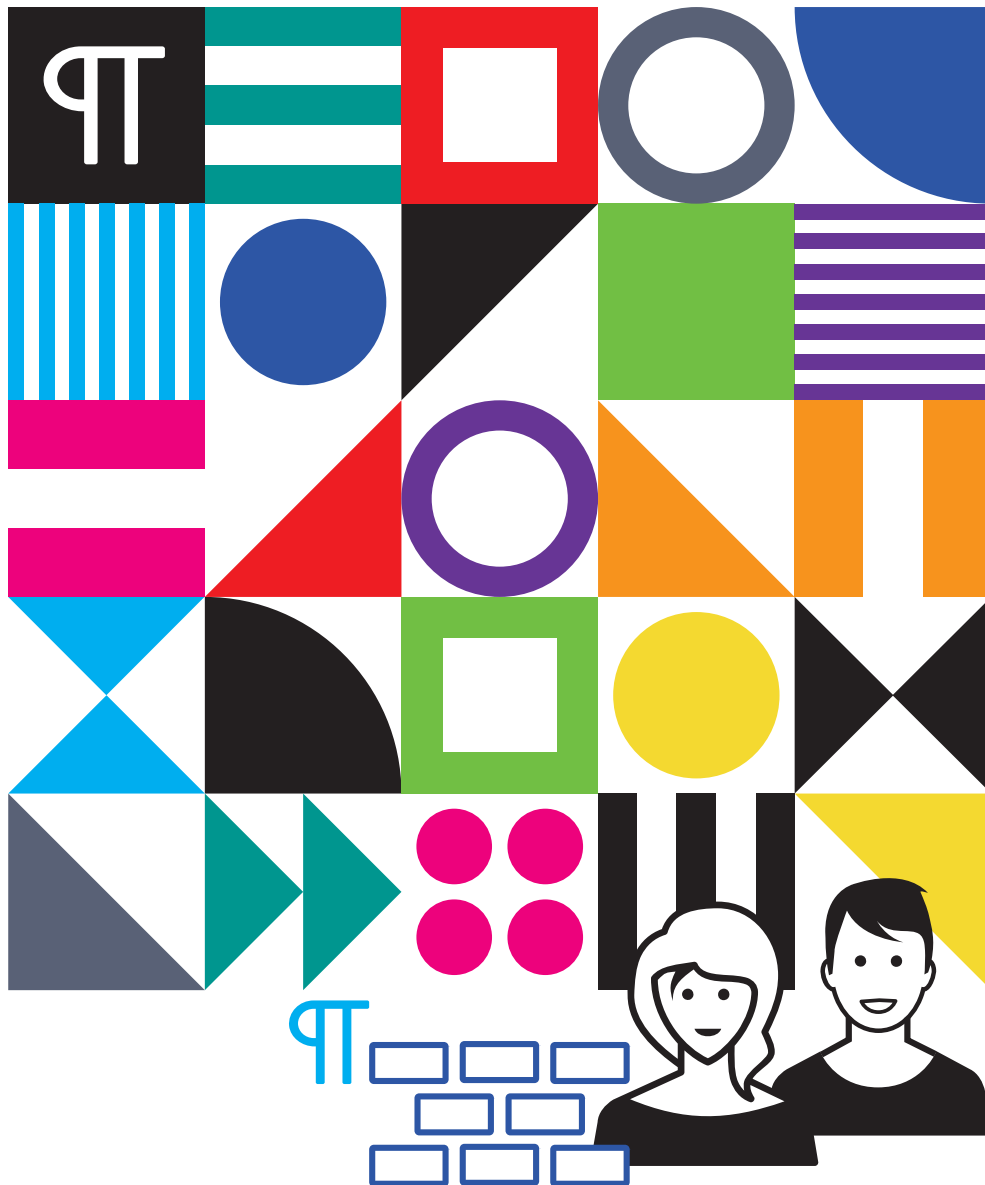
TABEL 51

Gemiddelde proporties (*Gem*) en standaarddeviaties (*SD*) van de variabelen op tekst- en alinea-niveau voor de **betogende teksten** naar leerjaar, conditie (C = controlegroep, I = interventiegroep) en meetmoment (V = voormeting, N = nameting)

Nr.	Categorie en omschrijving van de norm	2-havo				5-havo			
		C-V	C-N	I-V	I-N	C-V	C-N	I-V	I-N
		<i>Gem (SD)</i>	<i>Gem (SD)</i>	<i>Gem (SD)</i>	<i>Gem (SD)</i>	<i>Gem (SD)</i>	<i>Gem (SD)</i>	<i>Gem (SD)</i>	<i>Gem (SD)</i>
<i>Tekst</i>	<i>n=50</i>	<i>n=46</i>	<i>n=54</i>	<i>n=43</i>	<i>n=39</i>	<i>n=39</i>	<i>n=51</i>	<i>n=52</i>	
Afbakening van de alinea									
1a	De tekst bevat alinea's die consistent gemarkeerd zijn door middel van inspringen of witregelgebruik	.740 (.443)	.590 (.498)	.870 (.339)	.600 (.495)	.690 (.468)	.720 (.456)	.690 (.469)	.790 (.412)
1b	De tekst bevat alinea's	.920 (.274)	1.000 (.000)	.980 (.136)	.980 (.152)	.970 (.160)	1.000 (.000)	.980 (.140)	1.000 (.000)
<i>Alinea</i>									
2	Een alinea bestaat uit ten minste twee zinnen	.780 (.416)	.820 (.387)	.810 (.396)	.830 (.380)	.970 (.184)	.970 (.176)	.940 (.234)	.980 (.135)
Globale coherentie									
3	De functie van de alinea binnen de tekst is herkenbaar	.620 (.487)	.600 (.492)	.680 (.469)	.690 (.466)	.900 (.297)	.870 (.341)	.790 (.405)	.820 (.382)
4	De alinea hangt samen met de centrale boodschap van de tekst	.610 (.490)	.670 (.471)	.580 (.496)	.470 (.466)	.830 (.374)	.830 (.378)	.830 (.380)	.820 (.382)
5	De kernzin ondersteunt de centrale boodschap van de tekst	.420 (.496)	.500 (.502)	.430 (.497)	.570 (.501)	.660 (.475)	.560 (.498)	.670 (.472)	.690 (.466)
Lokale coherentie: thematische samenhang									
6	De alinea bestaat één deelonderwerp van de tekst	.600 (.492)	.590 (.493)	.660 (.476)	.570 (.497)	.820 (.386)	.700 (.461)	.800 (.401)	.810 (.397)
7	De belangrijkste uitspraak over het deelonderwerp staat in de kernzin	.500 (.502)	.530 (.501)	.560 (.499)	.550 (.500)	.740 (.438)	.600 (.491)	.740 (.442)	.760 (.426)
Lokale coherentie: relaties tussen zinnen									
8	De overige informatie sluit aan bij de kernzin	.480 (.502)	.530 (.501)	.530 (.501)	.530 (.501)	.650 (.480)	.590 (.494)	.710 (.457)	.750 (.431)
9a	Nieuwe informatie in de alinea wordt gekoppeld aan wat de lezer al weet door deze nieuwe informatie te koppelen aan kennis over woordbetekenissen	.780 (.416)	.820 (.387)	.810 (.396)	.830 (.380)	.960 (.201)	.970 (.176)	.940 (.244)	.980 (.135)
9b	Nieuwe informatie in de alinea wordt gekoppeld aan wat de lezer al weet door deze nieuwe informatie te koppelen aan kennis over de wereld om ons heen	.780 (.416)	.820 (.387)	.760 (.426)	.830 (.380)	.910 (.288)	.970 (.176)	.890 (.314)	.970 (.165)
Lokale coherentie: relaties tussen zinnen									
10a	Er is geen sprake van verkeerd gebruikte verwijswaarden	.540 (.500)	.700 (.458)	.720 (.450)	.640 (.481)	.740 (.438)	.800 (.403)	.730 (.447)	.800 (.404)
10b	Er is geen sprake van verkeerd gebruikte verbindingswoorden	.660 (.476)	.770 (.420)	.610 (.489)	.740 (.438)	.820 (.386)	.840 (.366)	.720 (.452)	.860 (.351)
11	De alinea is opgebouwd als piramide: de plaats van de kernzin is aan het begin van de alinea	.420 (.496)	.510 (.501)	.450 (.499)	.450 (.500)	.670 (.473)	.470 (.501)	.570 (.496)	.560 (.497)

From stumbling block to buiding block

A didactic design study on writing comprehensible paragraphs for secondary education



Summary

Chapter 1: Introduction

This dissertation presents a first didactic study of the paragraph. A paragraph is an essential element of a comprehensible text; paragraphs divide a text into units of content that together form a logically ordered hierarchical whole. The difficulty in writing comprehensible paragraphs is that it is a complex task that requires coherence at different levels. Indeed, coherence is an essential component of a text (Pander Maat, 2002; Sanders & Spooren, 2021). This coherence manifests itself at the level of a text as a whole, in and between paragraphs within a text, and also in and between sentences and words. It ensures that the structure of the text and its wording come together in a paragraph.

Remarkably, little is known about the requirements of a comprehensibly written paragraph. This makes it difficult for Dutch secondary school teachers to teach their pupils how to write a paragraph. In didactic textbooks, the paragraph is only cursorily discussed as an element of a text; nowhere is it translated into the didactics of Dutch as a school subject. In academic literature, the paragraph as a unit of content within a text has so far been underexplored. There have only been studies on elements of a paragraph (Stark (1988) on indicating paragraphs; Sanders et al. (2007) on coherence relations; Zwaan and Rap (2006) on the pyramid structure of the paragraph); complete descriptions of the paragraph have been lacking since the initial attempts by Bain (1866), Scott and Denney (1893) and Popken (1984). A systematic study of the paragraph is therefore desirable.

The aim of this study is to design, develop and evaluate a scientifically sound, effective and practicable didactic method that teachers can use to teach their pupils to write comprehensible paragraphs. This would enable secondary school pupils to achieve the proficiency level described in the HAVO (Dutch Upper General Secondary Education) examination syllabus and in the Framework of Reference for Languages (Continuous Learning Pathways Expert Group, 2008), namely, to be able to write coherent, well-formulated paragraphs.

The central research question of this dissertation is: *How should a didactic method for paragraph-writing be designed so that it is text based, effective for pupils and of practical use for teachers in secondary education?* In addressing this central question, we conducted five sub-studies to answer the following sub-questions:

- 1 What norms should comprehensibly written paragraphs meet?
- 2 What paragraph skills have pupils already mastered?
- 3 What knowledge do pupils have about paragraph-writing and what are their self-efficacy beliefs regarding paragraph-writing?
- 4 What didactic design principles constitute the starting points for designing a didactic method for paragraph-writing, and what should this didactic method consist of?
- 5 What are the effects of applying the designed didactic method for paragraph-writing on pupils' knowledge of paragraphs, on their ability to write comprehensible paragraphs and on their self-efficacy beliefs?

Chapter 2: Reconstruction of paragraph norms

The first phase of this didactic design study is a conceptual-analytical investigation. We present a rationale that shows which aspects of language are important when writing paragraphs. An analysis of 29 Dutch language reference books shows that the paragraph is considered an important element of a text, but that professional language reference books differ considerably in the way they discuss the paragraph. This analysis resulted in an overview of eleven paragraph norms (see Table 1), which we have justified on the basis of theoretical and empirical research findings from linguistics and discourse studies.

The design principle that emerges from this sub-study is that a paragraph has a role at different levels: at the demarcation level, at the global structure level, at the local structure level for thematic coherence and at the local structure level for relationships between sentences. In addition, Chapter 2 provides an overview of Dutch teaching methods, which show a striking diversity in the paragraph norms covered.

TABLE 1

Constructed on the basis of Dutch language reference books (N = 29), divided into four categories, with the last column indicating how often the norm was found in language reference books.

Category	No.	Norm	No. of times found
Demarcating the paragraph	1	The writer uses one of the following to indicate the start of a new paragraph	
		[a] indenting	17
		[b] a blank line	20
	2	A paragraph consists of at least two sentences	12
Coherence at global structure level	3	The purpose of the paragraph is clear	7
		The paragraph is related to the central message of the text	3
		The core sentence supports the central message of the text	4
Coherence at local structure level: thematic coherence	6	The paragraph addresses one of the subtopics in the text	26
		The main statement about the subtopic is contained in the core sentence	21
		The rest of the information relates to the core sentence	17
	9	New information in the paragraph is linked to what the reader already knows	
		[a] by linking this new information to knowledge of meanings of words	1
		[b] by linking this new information to knowledge of the world around us	2
Coherence at local structure level: relationships between sentences	10	Within the paragraph, sentences are combined to form a coherent whole	
		[a] by using reference words and/or	15
		[b] by using linking words and/or	22
	11	[c] through implicit links	3
		The paragraph is structured in one of the following ways:	
		[a] as a pyramid: the core sentence is at the beginning of the paragraph	21
		[b] as an hourglass: the core sentence is in the middle of the paragraph	6
		[c] as a funnel: the core sentence is at the end of the paragraph	15

Chapter 3: Pupils' mastery of paragraph skills

In a textual-analytic study, we answered the question of which paragraph-writing skills pupils had mastered in the initial situation, i.e. without being explicitly taught paragraph-writing using the framework of norms. To do this, we operationalised the paragraph norms shown in Table 1 in an analytical model. The paragraphs of 179 informative emails and 194 argumentative texts written by a total of 216 pupils in the second (2-HAVO) and fifth (5-HAVO) year of upper general secondary education (HAVO) were analysed by two reviewers. Based on the results of the multilevel analysis of the data, we can conclude that a genre effect is observed for both year groups; in the data, we see that the paragraph norms tend to score higher in argumentative texts.

To answer the question of whether pupils have actually mastered the skills of the various norms, we need to make an assumption about *when* pupils master a skill. Here we draw on Bloom's *Mastery Learning* (1968): pupils as a group master a skill when 90% of that group achieve the norm. If we apply this to the results of the multilevel analysis, we see that pupils in 2-HAVO have not yet mastered the paragraph skills. The only paragraph norm they have mastered is norm 1b ('The text contains paragraphs') in the argumentative texts; the group scores 96% for this. In the e-mails, the pupils have not mastered any of the paragraph norms.

In both genres, within the *paragraph demarcation* category, pupils in 5-HAVO have mastered norms 1b and 2, but not norm 1a on the consistent demarcation of paragraphs. In the *local coherence: thematic coherence* category, pupils have mastered norms 9a and 9b ('New information in the paragraph is linked to what the reader already knows by linking this new information to knowledge of meanings of words as well as to knowledge of the world around them') in both genres. In the *global coherence* category, they have mastered norms 3 ('The purpose of the paragraph is clear'), 4 ('The paragraph is related to the central message of the text') and norm 10b in the *local coherence: relationships between sentences* category ('Within the paragraph, sentences are combined to form a coherent whole by using linking words') in the argumentative texts.

Chapter 4: Declarative knowledge and self-efficacy beliefs

While Chapter 3 examines pupils' skills in writing comprehensible paragraphs, in this chapter we focus on pupils' knowledge and self-efficacy beliefs. To do this, we use the results of a questionnaire. This questionnaire, containing statements based on the paragraph norms from Table 1, was carried out three times during the research period. Since this chapter focuses on the pupils' initial situation, we derived the data for answering this sub-question from the baseline measurement. This questionnaire was conducted among the same target group whose paragraph writing skills were also tested (N = 301).

In order to be able to answer the question of whether the pupils have actually mastered knowledge of paragraph-writing, we again follow Bloom's (1968) premise, as in Chapter 3. The conclusion is that 4% of 5-HAVO pupils have mastered knowledge of paragraph-writing and that pupils in 2-HAVO have not mastered this knowledge.

The results of the questionnaire show that 5-HAVO pupils score higher in terms of knowledge (45.0, SD= 19.2) than 2-HAVO pupils (19.7, SD= 18.4). Pupils in 2-HAVO give more incorrect answers on average; six items score negatively. Pupils in both year groups are aware that linking words play an important role in a paragraph. This item from the questionnaire scored highest for both groups.

The results show that pupils in both year groups find it difficult to articulate what a paragraph is. On a 7-point scale, pupils in 2-HAVO score an average of 2.9 (SD = 1.7). This means that, in their definition, pupils on average describe the paragraph as a part of a text or a section of a text combined with a comment on the indication or length of the paragraph. The definitions provided by 5-HAVO pupils are, on average, more comprehensive. They score an average of 4.1 (SD = 1.6) on a 7-point scale; that is, they formulate a definition that includes the concept of subtopics in combination

with the concepts of indication or length. In addition, both 2-HAVO and 5-HAVO pupils find it difficult to indicate the function of a paragraph; on a 4-point scale, 2-HAVO pupils scored on average 1.0 (SD = 0.50) and 5-HAVO pupils scored on average 1.2 (SD = 0.70).

The pupils actually have quite high self-efficacy beliefs; i.e., they *think* that they have mastered the knowledge and skills of paragraph-writing. The average for pupils in 2-HAVO is 65.8 (SD = 16.0), and the average for pupils in 5-HAVO is 71.6 (SD = 14.5). The combination of the questions 'What do students know about writing paragraphs?' and 'How confident are they in writing paragraphs?' raises concerns in terms of conscious language proficiency. We consider it unlikely that pupils will be willing to put effort into learning a component that they feel they have already mastered. After all, this will hardly contribute to pupils' motivation to learn.

Chapter 5: Didactic design principles and the paragraph toolboxes

This chapter discusses the design principles for the design study: (1) Pay attention to the norms for writing comprehensible paragraphs, (2) Start by presenting the genre-specific writing assignment as a whole task, (3) Have pupils complete a self-assessment using the paragraph norms and (4) Provide pupils with tailored assistance and exercises. For these design principles, we drew on educational theories on the teaching of complex tasks (De Corte et al., 2014). A didactic method for a complex task should meet three criteria: valuable content, effectiveness for learners and practical applicability for teachers. The feasibility of an educational innovation is therefore a crucial aspect of its implementation. Teachers will only adopt a new approach if they have efficient ways of translating abstract ideals into concrete student activities and guidance for their own actions in the classroom; in addition, the new approach should not conflict with the teacher's other goals. The use of a modular approach with recombination and adaptation of existing lesson building blocks ensures practical applicability (Janssen et al., 2013).

One very tangible outcome of this design study is the four toolboxes that secondary school pupils use to chart their personal learning progress. Each toolbox consists of genre-specific writing assignments, self-assessment tools and help-on-demand assignments where pupils can find additional theory and extra exercises.

This chapter also describes how a teacher and a pupil experience the practicality of the paragraph didactic method; the teacher explains that the method is very useful during writing skills lessons, but that the pupils have to learn to work with it. The analysis of a pupil's work shows that he is able to evaluate the text and gauge for which part he will need help to improve further, but that guidance on how to work with the method is needed.

Chapter 6: Effects of applying the designed paragraph didactic method

The final chapter presents an intervention study in which we investigated the effects of the developed paragraph toolboxes on the knowledge, skills and self-efficacy beliefs of pupils in 2-HAVO and 5-HAVO. To this end, we conducted a questionnaire among 300 pupils in a quasi-experimental design and analysed more than 2,100 paragraphs for the presence of the paragraph norms. Contrary to our expectations, the hypothesis that pupils in 2-HAVO and 5-HAVO would benefit from the intervention for both genres is not supported by the data. In terms of knowledge and self-efficacy beliefs, working with the paragraph toolboxes had no visible effect. Regarding skills, there is a difference between the genres studied: for argumentative texts, there is a significant difference between the conditions for norms 5, 6, 7, 10a and 11; for individual variables, the year of study, the time of measurement and the interactions of the various predictors have an influence. Therefore, the results show that there is no direct relationship between the developed paragraph toolboxes and the increase in pupils' knowledge, skills and self-efficacy beliefs. However, we can see that the 5-HAVO pupils write more comprehensible paragraphs than the 2-HAVO pupils and that the results of all pupils are better during the 'after' measurement than the baseline measurement.

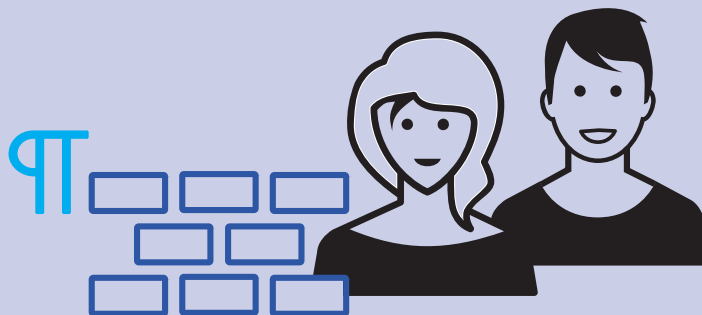
Chapter 7: Conclusion and discussion

In the last chapter, we answer the main question: in this study, we have illustrated what a didactic method for teaching paragraph writing – in the form of toolboxes – can look like. The fact that the pupils do not have the knowledge and skills needed to write comprehensible paragraphs demonstrates that the content of this didactic method is valuable. The method also seems to be, to some extent, of practical use for teachers. We have not been able to prove the effectiveness of the didactic method for pupils through experimentation. As such, it remains unclear whether the intervention encountered incidental problems, such as a lack of motivation among pupils during the Covid-19 pandemic, or more structural problems, such as paragraph norms that are too detailed, too much emphasis on declarative knowledge in the toolboxes or too little opportunity to practise using the toolboxes.

We have identified the following concrete opportunities for further research:

(1) When analysing paragraphs in relation to the various norms, we made the assumption that a paragraph that satisfies more norms is of a higher quality. It would therefore be interesting to know whether these paragraphs are also rated as higher-quality paragraphs by readers. A qualitative analysis based on a holistic approach or using a primary trait analysis (Schoonen & De Glopper, 1992) may therefore be a valuable addition.

- (2) We situate this study within the framework of conscious language proficiency (Meesterschapsteam, 2016). This is a topical issue, which corresponds to the national trend to focus more on subject knowledge in Dutch as a school subject. However, we still do not know whether students actually use the knowledge they have acquired about paragraphs when writing their texts. We do not know what the relationship is between knowledge and skills among pupils.
- (3) We also want to critically examine the method of using the toolboxes. Pupils have had to learn to work with self-assessment and tailored assistance. This type of formative assessment is difficult for them; this was evident from the way the workbooks were completed during the intervention and also from the interviews with pupils and teachers. A future case study involving a selection of pupils using the toolboxes during several rounds will provide a detailed picture of how pupils learn and work with self-assessments and of the choices they make when seeking tailored assistance. This can provide teachers with knowledge about this form of formative assessment.
- (4) Writing comprehensible paragraphs can play an important role in the teaching of formulation skills in secondary education. In Dutch teaching methods, chapters on 'correct formulation' include exercises with stand-alone sentences with formulation errors that pupils are expected to identify and correct. This method is not beneficial for pupils because the stand-alone sentences have no context (Steenbakkers, 2023). It therefore does not teach pupils how to write good, grammatical sentences. The paragraph offers opportunities to learn how to formulate for both substantive and didactic reasons. A first practical but relevant point is that the paragraph is small enough for students to write during a lesson. In addition, a paragraph is an acceptable length for teachers to provide feedback. We can increase the value of this feedback to pupils by using consistent terminology. A second reason for using the paragraph as a basis for teaching formulation skills is that, unlike a sentence, the paragraph provides sufficient context for making formulation choices. The sentences in a paragraph are connected, and the paragraph provides information about the purpose, structure and audience of the text. At the paragraph level, these formulation choices are relevant because they affect the comprehensibility of a text. A follow-up study that further investigates formulation at the paragraph level is therefore relevant to the further development of teaching formulation skills.



Een woord van dank

... aan mijn drie promotoren en copromotor

Jullie dachten mee, jullie werkten mee en jullie leefden mee... én jullie leerden me de academische mores.

Team Leiden

Ton, met veel plezier denk ik terug aan onze gesprekken op jouw kamer in de Oude Sterrenwacht waar het kopje thee klaar stond. Ook na je emeritaat bleef je een zeer betrokken meedenker, een bewaker van de planning, van de vrije tijd en van de energie. Fred, jouw positieve kijk op mijn onderzoek heeft me goed gedaan. Je bent een oplossingsvinder en je enthousiasme was altijd aanstekelijk.

Team Groningen

Kees en Ninke, jullie leerden me Groningen kennen en ik heb ontdekt dat Nederland zo groot niet is. Kees, je leerde me in onze vaak wekelijkse overleggen dat onderzoek doen langzaam gaat en voor iemand die de dynamiek van een middelbare school gewend is, was dat best even wennen. Ninke, je bracht me met veel kennis, een grote bescheidenheid en een scherp oog voor juiste formuleringen steeds weer een stap verder.

... aan de extra hulptroepen

Erik, je kennis van de statistiek is fenomenaal. Je maakte me wegwijs in een nieuwe wereld. Masterstudenten Laura, Laura en Dieuwertje, jullie stapten in het diepe en wilden meedenken met een onderwerp waar nog niet veel over bekend was. Student-assistent Marit Evers, jij hebt kilometers aan alinea's geanalyseerd! Ik ben je voor je nauwkeurige werk en kritische blik bijzonder dankbaar.

... aan alle collega's van de sectie Nederlands, het havo-bovenbouwteam en de schoolleiding van het CLD, omdat jullie op wat voor manier dan ook ruimte voor me creëerden.

Wat hebben we een prachtig vak! Laten we nooit vergeten hoe we samenwerkend met elkaar jongeren een stap verder brengen door ze te zien, door met ze te zijn en door ze vragen te stellen. Met een speciaal woord van dank voor Christien, Ellen,

Eveline, Maleen en Marijke voor het uitvoeren van alle lessen, het meedenken, afnemen van vragenlijsten en het achter de broek zitten van leerlingen om hun teksten digitaal in te leveren. Het blijven wel pubers natuurlijk!

... aan mijn onderzoekscollega's van Dudoc-Alfa

Met heel veel plezier kijk ik terug op de opleidingsweekenden van Dudoc-Alfa onder de bezielende leiding van Peter Coopmans en Bernadette de Zeeuw. De intensieve workshops brachten ons kennis, maar vooral de band die zich ontwikkelde tussen ons heb ik als bijzonder waardevol ervaren. En toen werd tijdens een borrel het idee geboren om een 'verwendag' voor docenten Nederlands te organiseren... **V**(akdidactisch)**O**(nderzoek)**N**(ederlands in de)**K**(las) ontstond. Wat heb ik veel plezier beleefd aan de organisatie van onze twee inspiratiemiddagen.

... aan mijn paranimfen

Gerlinde, ik prijs me gelukkig met een collega zoals jij: de nuchterheid zelve, praktisch en met heel veel kennis. Afgelopen jaren was je vaak een klankbord, hield je me uit de wind of stak je me een hart onder de riem. Wat fijn dat je naast me stond en nu ook naast me wilt staan.

Olga, jij begrijpt wat ik bedoel. Onze vriendschap is me heel dierbaar. Het is een feestje om met jou te lachen, te praten en aan de wandel te zijn. Dankjewel dat je ook op dit bijzondere moment weer naast me staat.

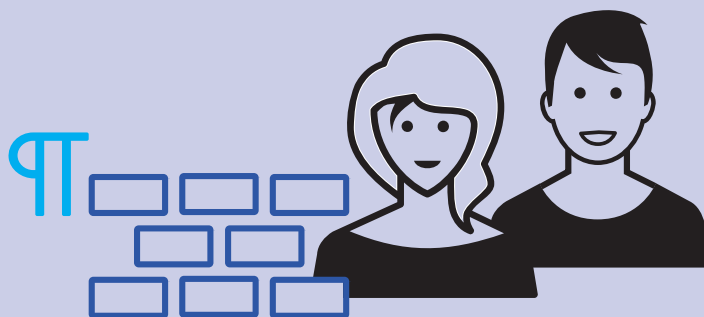
... aan mijn familie

Lieve mam, ik ben jou en pap dankbaar dat jullie me altijd gestimuleerd hebben om te leren en me te ontwikkelen en me daar ook de kans toe gaven. Met jullie aanmoediging kwam ik elke keer een stapje verder. Ik ben heel trots dat jij bij mijn promotie aanwezig zult zijn.

Zus en Fenno, Heleen en Ton, zwagers en schoonzussen, dank voor jullie belangstelling en steun. Altijd en overal. Dank Gerald, voor de vanzelfsprekendheid waarmee je een prachtig logo voor me ontwierp en hielp bij het vormgeven van dit proefschrift. Lieve neefjes en nichtjes, ik hoop dat jullie in het voortgezet onderwijs een fantastische docent Nederlands treffen die je de liefde voor taal en schrijven bijbrengt.

Lieve Casper, lieve Guus, jullie hebben me zonder dat je dat wist vaak op een goed spoor gezet als we 's avonds aan tafel de dag doorspraken. Jullie hebben mij veel inzichten geboden in het denken over taal, school, didactiek en adolescentenontwikkeling. Ik hoop dat ik jullie afgelopen jaren ondanks dat ik vaak aan het werk was, ook heb kunnen laten zien dat docenten echt wel een leven hebben!

Lieve Evert, ook jou ben ik veel dank verschuldigd. Naast echtgenoot ben je mijn grootste vriend, adviseur op elk vlak, thuiswerkende collega op de woensdag (en sinds de coronacrisis zelfs 'iets' vaker), coach voor als ik er even doorheen zat, kok voor als ik het een keer wat later maakte, werkplekkenbouwer om te zorgen dat ik rustig en goed kon zitten, helpdesk voor allerhande ICT-problemen... wat kun je niet? Wat voel ik mij enorm gelukkig met jou in mijn leven!



Over de auteur

Astrid van Winden (Delft, 1978) studeerde aan de Universiteit Leiden Nederlandse taal- en letterkunde, met als specialisatie moderne taalkunde en behaalde haar doctoraal diploma in 2001. Aansluitend volgde zij aan de universitaire lerarenopleiding ICLON (Universiteit Leiden) de opleiding tot eerstegraads docent Nederlands (2002). Tijdens haar studie gaf zij op de Haagse Hogeschool in Den Haag lessen 'Zakelijk schrijven binnen opleiding en beroep' en spelling aan eerstejaarsstudenten (1999-2001).

Aansluitend werkte zij als communicatieadviseur en -trainer bij communicatieadviesbureau Loovaneck in Ede (2002-2007). Ze adviseerde overheid en bedrijven bij het kiezen van een passende huisstijl en gaf trainingen aan groepen medewerkers bij gemeenten, provincies, banken, verzekeringsmaatschappijen en woningcorporaties in het schrijven van begrijpelijke brieven, rapporten, offertes, raadsvoorstellen en commerciële teksten. In 2004 schreef ze voor SDU uitgevers het taaladviesboek *Doeltreffend rapporteren, Een praktische handleiding*.

Vanaf 2007 werkt ze als docent Nederlands aan het Christelijk Lyceum Delft. Naast diverse taken binnen de sectie Nederlands vervult ze ook binnen het havo-bovenbouwteam verschillende taken: mentor van 4 en 5 havo, studiebegeleider, profielonderwijscoördinator en onderzoeker op school, waarbij ze in samenwerking met prof.dr. Monique Volman en dr. Rosanne Zwart (VU Amsterdam, 2008-2009) onderzocht wat de invloed was van het profielonderwijs op de motivatie van leerlingen van 4-havo.

In 2017 werd haar een beurs toegekend vanuit het Dudoc-Alfaprogramma, een programma dat eerstegraads docenten de mogelijkheid biedt om, naast hun baan in het onderwijs, promotieonderzoek te doen, dat zij vervolgens heeft verricht aan de Universiteit Leiden en de Rijksuniversiteit Groningen. In het kader van dit onderzoek heeft zij o.a. wetenschappelijke artikelen gepubliceerd in tijdschriften als *Tijdschrift voor Taalbeheersing* en *Levende Talen Tijdschrift* en diverse congressen bezocht. In 2021 richtte ze samen met andere docent-onderzoekers Neerlandistiek VONK op: Vakdidactisch Onderzoek Nederlands in de Klas. Het doel van VONK is om resultaten van promotieonderzoek op het terrein van de vakdidactiek Nederlands te vertalen naar de lespraktijk. In 2021 en 2023 organiseerde VONK een online inspiratiemiddag voor docenten Nederlands.

