



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

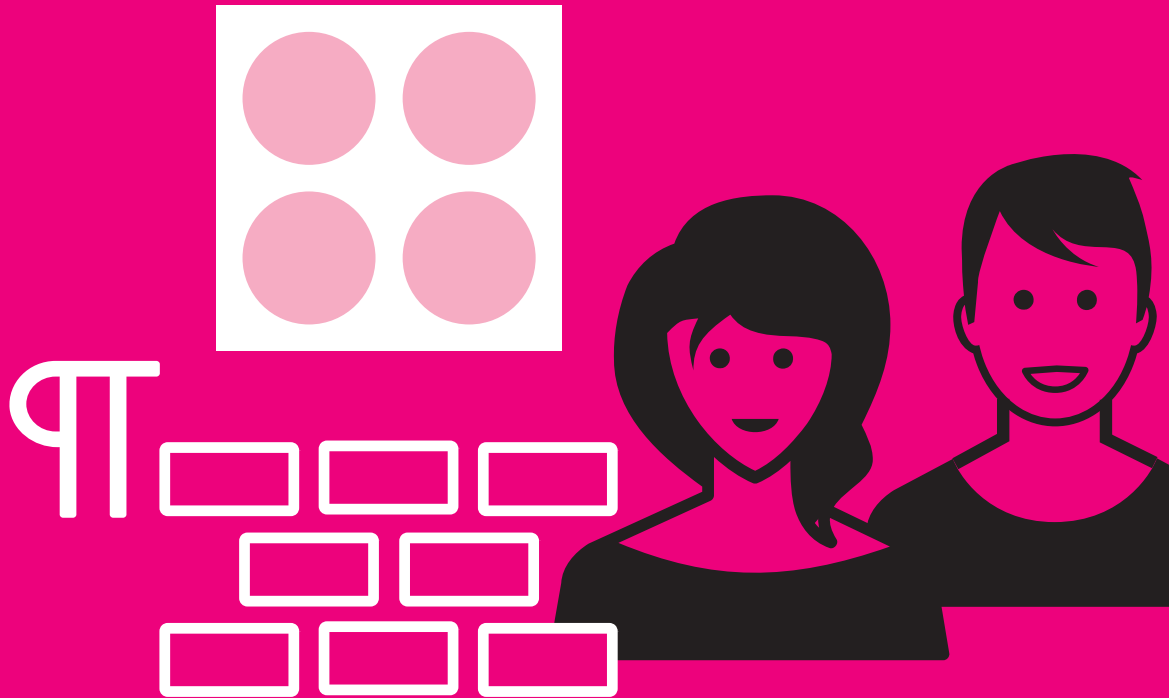
Winden, A. W. C. van. (2024, January 10). *Van struikelblok naar bouwsteen: een vakdidactisch ontwerponderzoek naar het schrijven van begrijpelijke alinea's door leerlingen uit het voortgezet onderwijs*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/3677397>

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).



“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 gedachtensprongetjes. De alineëring 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, spraakkunstonderwijs en leesonderwijs. In de paragraaf over 'De presentatie van opstellen en ander schriftelijk werk' wordt de alinea besproken. Aan de 'veruiterlijking van de gedachtensprongetjes' 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 geheersenspoeld 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.

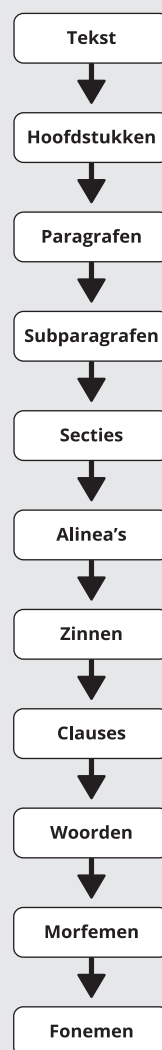
het kernargument, de onderbouwing en de drogredenen? Of doe je de suggestie de structuur aan te pakken? En hoe kan een leerling dat dan het beste doen? Welke feedback is voor de leerling het meest effectief, niet alleen voor deze tekst maar vooral ook voor het schrijven van volgende teksten?

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 schrijfp opdrachten 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 alinea-niveau 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), formuleervaardigheid (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 scholarship 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 onderzoeks-omgeving, 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 'verkenkend', 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.