



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

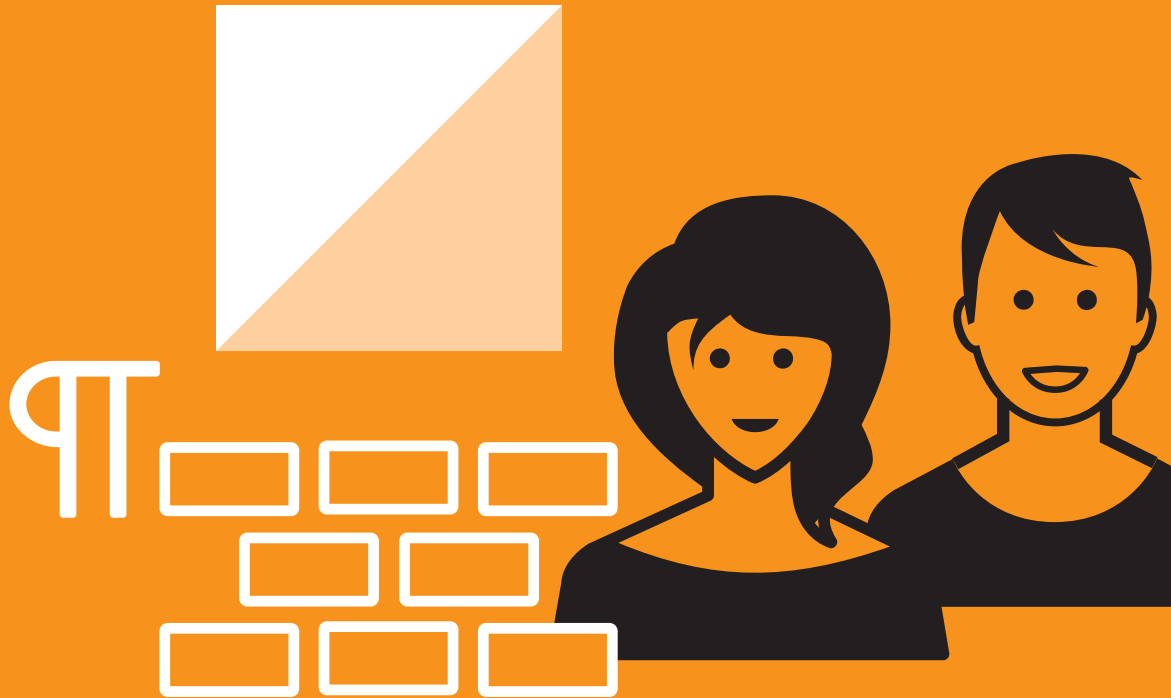
Winden, A. W. C. van. (2024, January 10). *Van struikelblok naar bouwsteen: een vakdidactisch ontwerponderzoek naar het schrijven van begrijpelijke alinea's door leerlingen uit het voortgezet onderwijs*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/3677397>

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).



“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, Haaften, 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 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.

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 methodes 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 alineagebruik 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
	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	10	Binnen de alinea worden de zinnen verbonden tot een samenhangend geheel	
		[a] door het gebruik van verwijzwoorden en/of	15
		[b] door het gebruik van verbindingswoorden en/of	22
	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 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 allerlei 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'

1	De schrijver gebruikt ofwel consistent inspringen ofwel consistent een witregel om een nieuwe alinea te markeren.	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)
		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 schrijfp opdrachten 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' verstonen 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 structuur-niveau: 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 bestaat uit 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 verzameling van de 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 nieuwsgelateerde 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 schrijfpdracht 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 structuurniveau: relaties tussen zinnen'

10	Binnen de alinea worden de zinnen verbonden tot een samenhangend geheel	Code 10a-1: Er zijn geen fouten gemaakt
	[a] Er is geen sprake van verkeerd gebruikte verwijswwoorden	Code 10a-2a: Er is minstens één fout gemaakt
10	[b] Er is geen sprake van verkeerd gebruikte verbindingswoorden	Code 10a-2b: Ten onrechte is geen verwijswoord gebruikt.
		Code 10a-3: Er zijn geen verwijswwoorden gebruikt
10		Code 10b-1: Er zijn geen fouten gemaakt
		Code 10b-2a: Er is minstens één fout gemaakt
10		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:	Code 11-piramide: piramideopbouw
	[a] als piramide: de plaats van de kernzin is aan het begin van de alinea	Code 11-zandloper: zandloperopbouw
11	[b] als zandloper: de plaats van de kernzin is in het midden van de alinea	Code 11-trechter: trechteropbouw
	[c] als trechter: de plaats van de kernzin is aan het einde van de alinea	Code 11-9: Als norm 7 de code 07-0 of 07-9 heeft, is deze norm n.v.t.
11		→ 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

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 alineaniveau; 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 verwijzwoorden
- 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 R^2) 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 alineakenmerken 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 alineakenmerken 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 alineakenmerk voorkomt in alinea's waarvoor de waarde van alle predictoren nul is. Positieve coëfficiënten voor (interacties van) predictoren geven aan dat het betreffende alineakenmerk 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 interventieklassen en de controleklassen. 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						
	PCL	PCL	PCK	I	G	C	L	G*C	G*L	C*L	G*C*L	R ²	
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)	-1.971 (.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 beslaat 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)		-1.965 (.419)			.207	
Er is geen sprake van verkeerd gebruikte verwijswwoorden	.185	.108	.077	-.778 (.277)	.815 (.320)	.018 ^{ns} (.382)	1.669 (.367)	.958 (.450)	-.626 ^{ns} (.435)	.409 ^{ns} (.504)	-1.463 (.600)	.118	
Er is geen sprake van verkeerd gebruikte verbindingswoorden	.298	.211	.084	-.856 (.219)	1.438 (.236)		2.269 (.295)		-1.586 (.321)			.125	
De alinea is opgebouwd als piramide	.149	.056	.087	-1.095 (.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	E-C	B-C	E-I
Afbakening van de alinea						
De tekst bevat alinea's die consistent gemarkeerd zijn door middel van inspringen of witregelgebruik	.386	.750	.386	.758	.689	.758
De tekst bevat alinea's	.674	.959	.674	.920	.992	.920
Een alinea bestaat uit ten minste twee zinnen	.465	.811	.465	.923	.983	.923
Globale coherentie						
De functie van de alinea binnen de tekst is herkenbaar	.330	.606	.347	.837	.914	.920
De alinea hangt samen met de centrale boodschap van de tekst	.466	.549	.466	.869	.903	.869
De kernzin ondersteunt de centrale boodschap van de tekst	.271	.367	.271	.584	.686	.584
Lokale coherentie: thematische samenhang						
De alinea bestaat één deelonderwerp van de tekst	.341	.581	.341	.666	.842	.666
De belangrijkste uitspraak over het deelonderwerp staat in de kernzin	.280	.479	.280	.580	.766	.580
De overige informatie sluit aan bij de kernzin	.293	.448	.293	.555	.709	.555
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	.912	.980	.912
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	.935	.990	.935
Lokale coherentie: relaties tussen zinnen						
Er is geen sprake van verkeerd gebruikte verwijswwoorden	.315	.509	.318	.709	.846	.713
Er is geen sprake van verkeerd gebruikte verbindingswoorden	.298	.642	.298	.804	.945	.804
De alinea is opgebouwd als piramide: de plaats van de kernzin is aan het begin van de alinea	.251	.378	.251	.509	.653	.509

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

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- klassen (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 opzoek 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.