



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

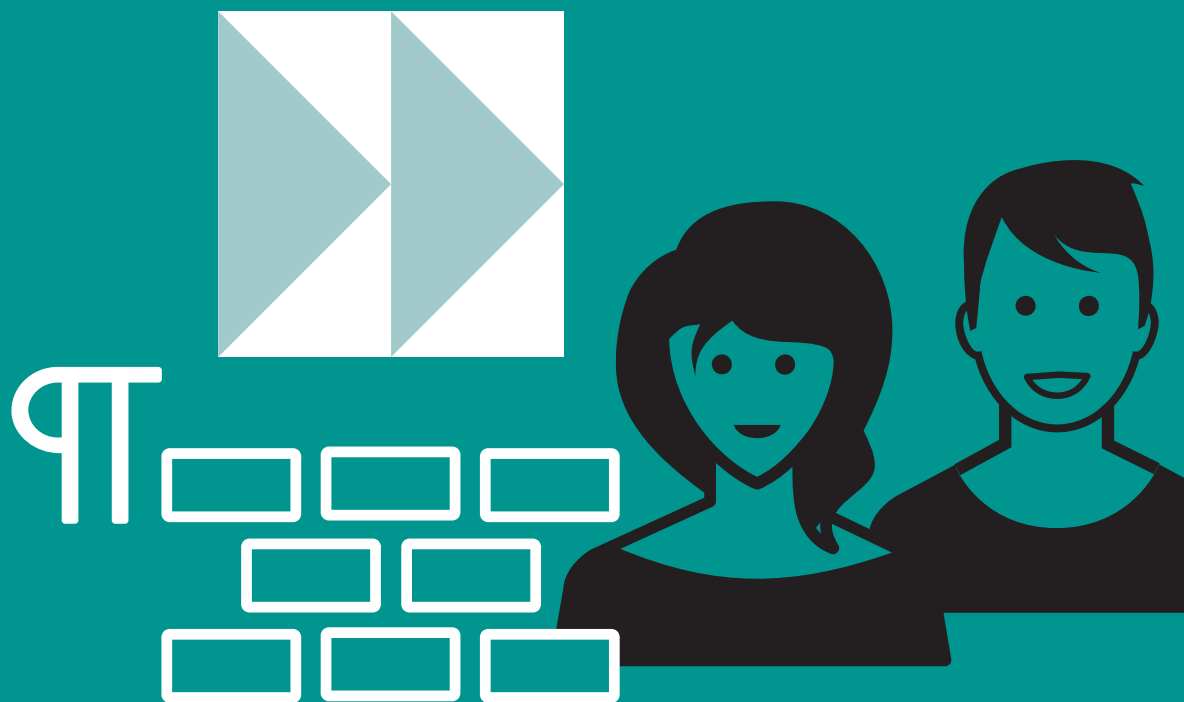
Winden, A. W. C. van. (2024, January 10). *Van struikelblok naar bouwsteen: een vakdidactisch ontwerponderzoek naar het schrijven van begrijpelijke alinea's door leerlingen uit het voortgezet onderwijs*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/3677397>

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).



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

Leerling uit 5-havo, februari 2020

V

Hoe kunnen we leerlingen leren een begrijpelijke alinea te schrijven?

Ontwerpprincipes voor een tekstwetenschappelijk gefundeerde, effectieve en praktisch bruikbare alineadidactiek

Samenvatting

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

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

Ontwerpprincipes voor een tekstwetenschappelijk gefundeerde, effectieve en praktisch bruikbare alineadidactiek

1 Inleiding

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

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

2 Naar een tekstwetenschappelijk gefundeerde, effectieve en praktisch bruikbare alineadidactiek

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

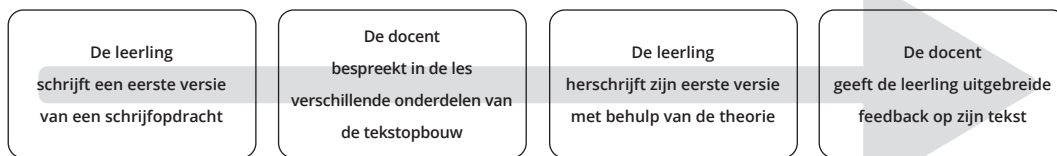
inzichten over het schrijven van alinea's. Een nieuwe onderwijsaanpak voor het schrijven van alinea's moet niet alleen effectief zijn voor leerlingen, maar ook praktisch bruikbaar voor docenten. Bij zowel beginnende als ervaren docenten speelt praktische bruikbaarheid een essentiële rol in de besluitvorming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

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

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

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

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



FIGUUR 4

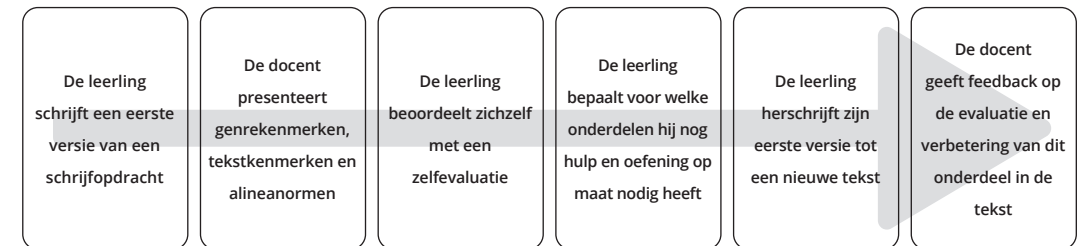
Kenmerken van een reguliere didactiek in het schrijfvaardigheidsonderwijs Nederlands

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

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

3 Ontwerpprincipes voor een alineadidactiek

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



FIGUUR 5

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

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

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

TABEL 1

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

Categorie	Nr.	Norm	Aantal keren aanwezig
Afbakening van de alinea	1	De schrijver gebruikt een van de volgende manieren om te markeren dat een nieuwe alinea begint	
		[a] inspringen	17
	[b] een witregel gebruiken	20	
	2	Een alinea bestaat uit ten minste twee zinnen	12
Coherentie op globaal structuurniveau	3	De functie van de alinea is herkenbaar	7
	4	De alinea hangt samen met de centrale boodschap van de tekst	3
Coherentie op lokaal structuurniveau: thematische samenhang	5	De kernzin ondersteunt de centrale boodschap van de tekst	4
	6	De alinea beslaat één deelonderwerp van de tekst	26
	7	De belangrijkste uitspraak over het deelonderwerp staat in de kernzin	21
	8	De overige informatie sluit aan bij de kernzin	17
Coherentie op lokaal structuurniveau: relaties tussen zinnen	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 verwijswaarden en/of	15
		[b] door het gebruik van verbindingswoorden en/of	22
	[c] door impliciete verbanden	3	
	11	De alinea is opgebouwd op een van de volgende manieren:	
[a] als piramide: de plaats van de kernzin is aan het begin van de alinea	21		
[b] als zandloper: de plaats van de kernzin is in het midden van de alinea	6		
[c] als trechter: de plaats van de kernzin is aan het einde van de alinea	15		

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

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

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

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

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

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

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

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

We zoomen in op één alinea...

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

Waarover gaat jouw alinea?

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

A

Zijn de zinnen in je alinea met elkaar verbonden?

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

B

C

Hoe ziet de alinea eruit?

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

D

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

FIGUUR 6

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Vier alineatoolboxen

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

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

5 Ervaringen met het gebruik van de toolboxes

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

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

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

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

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

6 Bruikbaarheid van de alineatoolboxen volgens een docent

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

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

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

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

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

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

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

7 Bruikbaarheid van de alineatoolboxen volgens een leerling

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

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

Beste mevrouw,

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

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

Vorig jaar heb ik deze boeken hieronder gelezen voor een fictieopdracht

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

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

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

Met vriendelijke groet

FIGUUR 7

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

Beste mevrouw,

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

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

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

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

Ik hoop dat u een boekentip voor mij heeft.

Met vriendelijke groet,

FIGUUR 8

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

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

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

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

8 Conclusie

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

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

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

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