Universiteit Leiden
The Netherlands

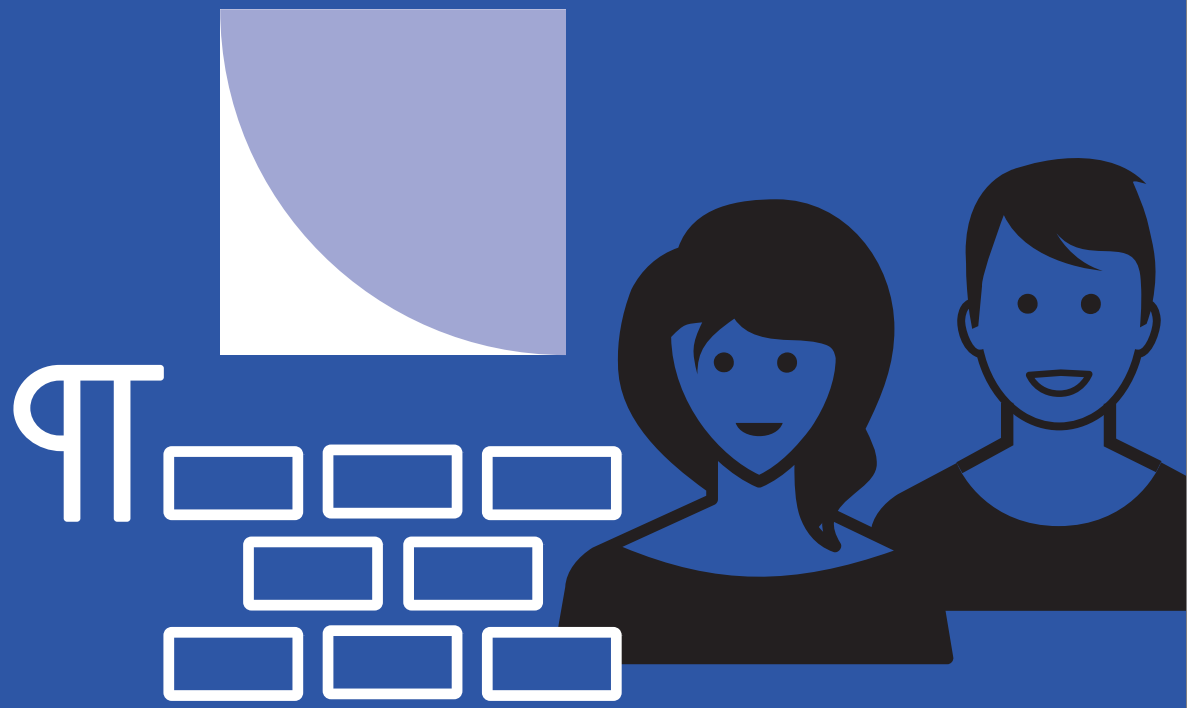
Van struikelblok naar bouwsteen: een vakdidactisch ontwerponderzoek naar het schrijven van begrijpelijke alinea's door leerlingen uit het voortgezet onderwijs

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).



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

Debra Myhill, 2009, p.474

VII

De alinea doet ertoe

Samenvatting

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

VII De alinea doet ertoe

1 Aanleiding, doel en onderzoeksvragen

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

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

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

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

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

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

2 Resultaten

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

2.1 De reconstructie van alineanormen

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

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

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

TABEL 1

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

Categorie	Nr.	Norm	Aantal keren aanwezig
Afbakening van de alinea	1	De schrijver gebruikt een van de volgende manieren om te markeren dat een nieuwe alinea begint	
		[a] inspringen	17
		[b] een witregel gebruiken	20
	2	Een alinea bestaat uit ten minste twee zinnen	12
Coherentie op globaal structuurniveau	3	De functie van de alinea is herkenbaar	7
	4	De alinea hangt samen met de centrale boodschap van de tekst	3
	5	De kernzin ondersteunt de centrale boodschap van de tekst	4
Coherentie op lokaal structuurniveau: thematische samenhang	6	De alinea beslaat één deelonderwerp van de tekst	26
	7	De belangrijkste uitspraak over het deelonderwerp staat in de kernzin	21
	8	De overige informatie sluit aan bij de kernzin	17
	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 verwijswoorden 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

2.2 De beheersing van alineavaardigheden door leerlingen

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

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

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

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

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

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

2.3 Declaratieve kennis en self-efficacy beliefs van leerlingen

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

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

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

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

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

2.4 Didactische ontwerpprincipes en de alineatoolboxen

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

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

2.5 Effecten van het werken met de ontworpen alineadidactiek

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

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

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

3 Discussie

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

3.1 Kanttekeningen en beperkingen

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

Het alineanormenkader en de onderzochte genres

Om te beginnen richten we ons op het alineanormenkader en de onderzochte genres. De reconstructie van dit kader in hoofdstuk 2 vormt de theoretische basis van dit onderzoek. Alle alineanormen kunnen verantwoord worden op basis van empirische onderzoeksresultaten, behalve de normen 2 ('Een alinea bestaat uit ten minste twee zinnen'), 9 ('Nieuwe informatie in een alinea wordt gekoppeld aan wat de lezer al weet over woordbetekenissen en de wereld om hem heen') en 11b ('De alinea is opgebouwd als zandloper: de kernzin staat in het midden van de alinea'). Deze normen kunnen alleen vanuit theoretische inzichten verantwoord worden. En het feit dat deze normen wel verschillende malen voorkomen in taaladviesboeken wijst erop dat ze voor professionele schrijvers praktische betekenis hebben. Maar aanvullend empirisch onderzoek naar de betreffende alineanormen is nodig, zodat het gehele normenkader gaat steunen op empirische evidentie en niet deels op alleen theoretische overwegingen en praktische intuïties.

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

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

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

Het design van het experiment

Wat betreft het design van het quasi-experiment hebben we de keuze gemaakt om de interventie plaats te laten vinden op één school. Het feit dat het onderwerp van het ontwerponderzoek van zodanig vernieuwende aard is, rechtvaardigde voor ons die keuze. Deze zorgde ervoor dat we konden werken met een selectieve groep docenten die door de docent-onderzoeker persoonlijk geïnstrueerd konden worden over de interventie. Bovendien was er door de gekozen beperking tot één school voldoende zicht op de implementatie van de interventie in de lessen. Het feit dat de power van dit effectexperiment voldoende was[46] steunde ons bij het maken van deze keuze. Dit laat onverlet dat deze keuze ook beperkingen met zich meebrengt. Generaliserende uitspraken doen naar aanleiding van de resultaten van een dergelijk experiment op één school is immers lastig. Toch achten we de betreffende school voldoende representatief voor de populatie. De school valt zowel qua resultaten als qua leerlingkenmerken te beschouwen als een gemiddelde school. Zowel de *overall* examenresultaten van de school als de resultaten voor het schoolvak Nederlands liggen voor de havo op het landelijk gemiddelde: gemiddeld scoren havoleerlingen voor hun eindexamen een 6,3 (ten opzichte van een 6,3 landelijk) en voor het schoolvak Nederlands scoren leerlingen gemiddeld een 6,2 (ten opzichte van een 6,2 landelijk) (Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, 2020).[47] Ook de leerlingkenmerken laten zien dat deze school een gemiddelde is: 16% van de leerlingen heeft een niet-westerse migratieachtergrond ten opzichte van 16% landelijk; 31% komt uit een gezin met een relatief laag inkomen ten opzichte van 40% landelijk; 15% is afkomstig uit een eenoudergezin ten opzichte van 18% landelijk (Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, 2020). Een effectexperiment als het onderhavige in de toekomst op grotere schaal uitvoeren is echter wenselijk om de kennis over alineadidactiek uit te breiden.

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

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

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

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

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

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

De werkwijze met de toolboxen

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

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

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

(1) *"Ik merkte dat ik niet kritisch genoeg was op mijn teksten. Ik dacht gewoon dat ik het allemaal wel wist. Dat komt omdat de alineanormen heel herkenbaar waren. Dat zag ik ook in mijn klas: alle leerlingen zeiden steeds: 'Ja mevrouw, dat weet ik wel'." (Leerling 5-havo, februari 2020).*

(2) *"Het viel me op dat leerlingen moeilijk aan het werk te krijgen waren. En ik vind het lastig om in te schatten of dat luiheid is of dat het ook te maken heeft met hetgeen wij van ze vragen. Leerlingen blijken het gewoon heel erg ingewikkeld te vinden om kritisch naar hun eigen teksten te kijken. Ze zijn snel tevreden en snappen vaak niet waarom ze nog een keer grondig naar hun eigen werk moeten kijken. Ik vraag me af of we hier niet juist wat mee moeten." (Docent 5-havo, februari 2020).*

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