

Een boost voor het schrijfonderwijs; Effectieve leeractiviteiten voor vo-bovenbouw

KLASKE ELVING & HUUB VAN DEN BERGH

Welke leeractiviteiten zijn effectief tijdens de schrijfles in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs? Wij ontwikkelden een digitale schrijfcursus (tien lessen) op basis van eerder onderzoek en in samenspraak met ervaren docenten Nederlands. Kenmerken van de cursus waren strategie-instructie, observerend leren en peer-interactie. De lessen werden in twaalf 4-havo-klassen uitgetoetst door de eigen docent Nederlands. Als ontwerp van deze effectstudie hebben wij gekozen voor een switching replications design, waardoor het experiment kon worden gerepliceerd. De tekstkwaliteit bleek na het volgen van de nieuwe cursus significant meer te zijn verbeterd dan na het volgen van regulier onderwijs.

Tijdens de schrijfles op de middelbare school wordt sinds enkele decennia de nadruk gelegd op het communicatieve doel van een tekst. Procesgericht onderwijs met leeractiviteiten die het schrijfproces ondersteunen wordt gezien als een effectieve weg daarnaartoe. De specifieke invulling van deze algemene uitgangspunten door docenten kent echter een grote variatie (Meestringa & Ravesloot, 2013), terwijl de resultaten van het schrijfonderwijs zorgen baren (Nederlandse Taalunie, 2015).

Landelijke media maken regelmatig gewag van de maatschappelijke overtuiging dat de schrijfvaardigheid van leerlingen steeds slechter wordt. Instellingen voor hoger onderwijs beamen dat (Bonset 2010a, 2010b). Docenten Nederlands kennen vaak de resultaten van belangwekkend schrijfonderwijsonderzoek niet of weten niet goed hoe zij die kunnen vertalen naar de lespraktijk (Andringa & Van Beuningen, 2018). Wetenschappers laten zien dat diverse didactische manieren van aanpak, zoals strategie-instructie, observerend leren en peer-interactie, het schrijfproces kunnen ondersteunen. Die kennis vindt echter maar moeilijk haar weg naar het klaslokaal (Nederlandse Taalunie, 2015).

Met name in 4-havo-klassen vinden docenten het lastig om de schrijfles effectief vorm te geven, gezien de povere resultaten (Elving, 2019). Deze klassen worden gekenmerkt door een grote heterogeniteit. Slechts 60 procent van de leerlingen brengt de gehele schooltijd op de havo door. De overige 40 procent verblijft er tijdelijk, komend uit of vertrekkend naar een ander schooltype (Westerhuis & Cuppen, 2017). Enerzijds wordt de leeraanpak van veel 4-havo-leerlingen gekenmerkt door een neiging tot kortetermijndenken met

bijbehorend uitstelgedrag, een gebrek aan planningsvaardigheden) en een korte concentratieboog (Vermaas & Van den Linden, 2007). Anderzijds zijn veel 4-havo-leerlingen graag bereid hard te werken als de docent hen weet te overtuigen van het nut van de opdracht (Klomp & Thielen, 2009). Daarbij hebben zij behoefte aan concrete tips en onderling overleg. 4-havo-leerlingen zijn gebaat bij docenten die zich leerlinggericht opstellen, structuur en sturing bieden en opdrachten koppelen aan de praktijk (Van Deelen-Meeng, et al., 2012). Welke elementen van bewezen effectieve didactische benaderingen zouden soelaas kunnen bieden in heterogene 4-havo-klassen?

Effectieve didactische benaderingen

De stap van procesgericht onderwijs naar strategie-instructie is nog niet echt gezet in het voortgezet onderwijs. Het inzicht dat een tekst beter kan worden als je eerst richt op planning (het nadenken over de inhoud en de gewenste opbouw van de tekst), daarna de inhoud formuleert en vervolgens voldoende aandacht besteedt aan revisie (het teruglezen en reviseren van de tekst), heeft zich weliswaar een plek verworven in het gangbare schrijfcurriculum, maar het ontdekken van de bijbehorende strategieën komt grotendeels op de leerlingen zelf neer (Bonset, Jansma, Meestringa, & Ravesloot, 2014; Rietdijk, Janssen, Van Weijen, Van den Bergh & Rijlaarsdam, 2017). Wat nog ontbreekt, is didactische ondersteuning van de leerlingen tijdens het uitvoeren van de verschillende strategieën, zoals het ordenen van de inhoud, het schrijven van een goed opgebouwde alinea en het afwegen van formuleringskwesaties met het oog op de doelgroep. Uit verscheidene meta-analyses blijkt dat ondersteuning in de vorm van strategie-instructie teksten oplevert met een hogere kwaliteit (o.a. Graham,

2006; Graham & Perin, 2007; Hillocks, 1986; Koster, Tribushinina, De Jong & Van den Bergh, 2015). Deze benadering waarbij concrete strategieën worden aangeleerd voor elke afzonderlijke component van het schrijfproces, lijkt met name geschikt voor 4-havo-leerlingen.

Observerend leren wordt slechts mondjesmaat ingezet tijdens de schrijfles, terwijl in het Nederlandse taalgebied de kracht ervan empirisch is aangetoond, zoals in de onderzoeken van Couzijn (1995) en Braaksma (2002) in de onderbouw van het voortgezet onderwijs en dat van Raedts, Daems, Van Waes en Rijlaarsdam (2009) onder eerstejaars universiteitsstudenten. Voor leerlingen die zich de verschillende stappen van een schrijfstrategie eigen moeten maken, kan observerend leren een belangrijke steun zijn doordat leren schrijven wordt losgekoppeld van het daadwerkelijke schrijven (Rijlaarsdam, 2005). Door de aanpak van andere schrijvers te bekijken, krijgen zij niet alleen voorbeelden, maar kunnen zij ook bepalen voor welke aanpak zij kiezen. Bij observerend leren levert met name het vergelijken van verschillende manieren van aanpak leerwinst op (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Van Hout-Wolters, 2007; Evers-Vermeul & Van den Bergh, 2009). Een goede observatie- en evaluatieopdracht die voorafgaat aan een schrijftaak in duo's, kan 4-havo-leerlingen helpen om de strategieën waarmee ze tijdens het observeren kennis hebben gemaakt, direct in de praktijk toe te passen en te bespreken (De Wachter & Heeren, 2014).

Ook peer-interactie kan een krachtig didactisch instrument zijn tijdens de schrijfles (o.a. Rijlaarsdam, 1986; Van Steendam, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Sercu, 2016). Juist de interactie met klasgenoten tijdens het schrijfproces is van belang. Omdat een tekst pas effectief is als het communicatieve doel bij de lezer wordt bereikt,

kunnen peer response en andersoortige lezersreacties de schrijvende leerling helpen om zijn tekst te beschouwen vanuit het lezersperspectief. Op deze manier wordt de natuurlijke communicatielij n hersteld die ontbreekt wanneer de leerling solitair oefenteksten schrijft (Rijlaarsdam, Couzijn, Janssen, Braaksma & Kieft, 2006). Door het directe contact met beoogde lezers en medeschrijvers in heterogene klassen kunnen 4-havo-leerlingen bovendien leren van uiteenlopende reacties.

Ten slotte kent *computerondersteund schrijfonderwijs* diverse voordelen ten opzichte van schrijflessen met pen-en-papier. Leerlingen kunnen gemakkelijk terugkeren naar eerder geschreven stukken tekst om die te evalueren en te redigeren. Het is op de computer veel eenvoudiger om wijzigingen aan te brengen in een tekst dan in een handgeschreven tekst. Ook kan een softwareprogramma leerlingen extra helpen en sturen in hun schrijfontwikkeling, bijvoorbeeld met *feed forward* (adviezen die tijdens het schrijfproces worden gegeven, zoals ‘Denk nu na over een passende anekdote’) en digitale bouwplannen, *outline tools* (De Smet, Broekkamp, Brand-Gruwel & Kirschner, 2010).

In Nederland is nog geen effectstudie gedaan naar een digitale cursus waarin de beschreven schrijfdidactische inzichten worden gecombineerd en getest in 4-havo. Dat lijkt een gemiste kans. Juist een totaal-structieprogramma dat strategie-instructie integreert met observerend leren en peer-interactie zou effectief kunnen zijn, gezien de uiteenlopende leerbehoeften binnen heterogene 4-havo-klassen

Bovenstaande redenering leidde tot de volgende onderzoeksvraag:

Welk effect heeft een digitale schrijfcursus die strategie-instructie combineert met observerend leren en peer-interactie op schrijfvaardigheid in 4-havo?

Methode

Deelnemers

Aan deze studie deden elf docenten Nederlands mee van vier verschillende middelbare scholen. De studie werd uitgevoerd in de natuurlijke lesomgeving. De docentengroep gaf in totaal les aan twaalf 4-havo-klassen; één docent had twee parallelklassen. De deelnemende docenten kregen vooraf uitleg over de ontwerpregels van de schrijfcursus. Ook kregen zij een docentenhandleiding met daarin theoretische achtergronden, praktische informatie, uitgewerkte lesplannen en logboekruimte om hun ervaringen per les te noteren.

De keuze voor 4-havo-klassen bracht met zich mee dat het oorspronkelijke aantal deelnemende leerlingen ($N = 320$) aan het eind van het jaar was gegroeid ($N = 333$). Docenten die lesgeven aan 4-havo kennen dat verschijnsel: gedurende het schooljaar stromen leerlingen in die het examen in 5-havo bij nader inzien toch nog niet aandurven, leerlingen die nu in 4-vwo zitten en toch graag volgend jaar al examen 5-havo doen, enzovoort. Dat levert heterogene klassen op. De steekproef bestond bij de laatste meting uit 52 procent jongens en 48 procent meisjes met een gemiddelde leeftijd van 15,7 jaar.

Onderzoeksopzet

Tabel 1 toont de onderzoeksopzet op basis van twee groepen en drie meetmomenten. Aan beide groepen werden aselekt zes klassen toegewezen. Tussen oktober en januari kregen de leerlingen van groep 1 experimenteel onderwijs aangeboden en de leerlingen van groep 2 regulier onderwijs. Daarna, tussen januari en maart, wisselden de groepen. Met regulier onderwijs wordt bedoeld dat de docenten hun gebruikelijke aanpak volgden: leerlingen kregen uitleg over tekstsoorten, schreven oefenteksten en kregen daarna, als de tekst al klaar was,

		Meting 1 oktober	Onderwijs	Meting 2 januari	Onderwijs	Meting 3 maart
Groep 1	Zes klassen n=161	×	Experimenteel	×	Regulier	×
Groep 2	Zes klassen n=172	×	Regulier	×	Experimenteel	×

Tabel 1. Opzet meetdesign (X: individuele schrijftaak)

feedback van hun klasgenoten en/of hun docent.

Alle deelnemende leerlingen schreven op drie momenten individueel een tekst die werd beoordeeld als meting: het betrof achtereenvolgens een leesautobiografie, een beschouwing en een betoog.

Het effect van het experimentele schrijfonderwijs is gemeten met behulp van een *switching replications design* (Shadish, Cook & Campbell, 2002, pag. 192). Dit design heeft ten eerste als voordeel dat ecologische validiteit niet alleen mogelijk, maar ook ethisch verantwoord is (Van Steendam, 2017, p. 354). Alle deelnemende leerlingen uit de voorexamenklas 4-havo kregen zo immers dezelfde voorbereiding op hun schrijfexamen in 5-havo: drie maanden experimenteel en drie maanden regulier onderwijs, zij het in een andere volgorde. Bovendien kon voor groep 1 worden nagegaan worden of een eventueel effect ook nog zichtbaar zou zijn nadat zij weer drie maanden regulier onderwijs had gekregen. Ten derde werd de interventie in groep 2 in feite gerepliceerd, wat van essentieel belang was, gezien de beperkte replicerbaarheid van veel studies (Open Science Collaboration, 2015).

De schrijfcursus Booster

De experimentele schrijfcursus Booster bestaat uit tien lessen van 50 à 60 minuten en stelt het communicatieve doel en de strategische aanpak van de schrijftaak centraal. Bij het ontwerpen van Booster is op basis van eerder onderzoek en de mening

van ervaren docenten Nederlands rekening gehouden met leerbehoeften die in 4-havo regelmatig voorkomen: behoefte aan communicatie, behoefte aan concrete voorbeelden en behoefte aan hulp bij het overzien van leerdoelen (Vermaas & Van den Linden, 2007; Klomp & Thielen, 2009). Op het kruispunt van de wetenschappelijk bewezen effectieve leeractiviteiten en deze leerbehoeften zijn drie ontwerpregels geformuleerd: leren in geleide stappen, leren door interactie en leren door observeren.

In tabel 2 wordt inzichtelijk gemaakt met welke leerdoelen en -activiteiten de leerling te maken krijgt tijdens de lessenreeks. Booster begint met twee inleidende lessen, waarin op basis van theorie en praktische opdrachten duidelijk wordt dat het verstandig is om tijdens het schrijven stap-voor-stap te werk te gaan. Met behulp van korte filmpjes en opdrachten die het effect van woorden op lezers aantonen, zoals taalfouten van de website taalvoutjes.nl, (her)ontdekt de leerling de kracht van taal. Na de inleidende lessen krijgt de leerling een algemene schrijfstrategie aangereikt in de vorm van het acroniem Booster: Brainstormen, Ordenen, Opbouw bepalen, Schrijven, Teruglezen, Evalueren en Reviseren (zie tabel 2, Leerdoel: schrijfstrategie Booster). Vanaf dit moment wordt de lessenreeks gekenmerkt door een sterke sturing: tijdens het schrijven van oefenteksten wordt de leerling bij de hand genomen en langs deze zeven stappen geleid. De oefenteksten behelzen onder andere een beschouwende en een betogende tekst, waarbij de (genre-

LEERDOEL	LES*	LEERACTIVITEIT							
		Observerend leren		Peer-interactie oefenteksten		Klassikale instructie		Voortgang monitoren	
		Live: Docent	Video's: peers	(Duo's) schrijven	Lezers-reacties	Uitleg docent	Video's bespreken	Quiz vragen	Open vragen
Schrijfprocessen en schrijfdoelen	1-10	-	1-6	2-8	2-8	1-10	1-6	4, 10	1, 4, 10
Effecten van stijl en spelling	1-10	5	1, 3-6	2-9	2-8	1	1, 3, 5, 6	4, 10	1, 10
Schrijfstrategie BOOSTER	2-7, 10	2-5	2-6	2-7	2-7	2-7	2-6	10	7
Schrijfstrategie beschouwende tekst	8,10	-	8	8	8	8, 10	-	-	-
Schrijfstrategie betogende tekst	9,10	-	-	9	-	9, 10	-	-	-
Herhaling schrijfstrategieën	8-10	-	-	-	-	8-10	-	10	10

* Bij opeenvolgende lesnummers is een liggend streepje gebruikt; afzonderlijke lessen worden van elkaar gescheiden door een komma

Tabel 2. Overzicht leerdoelen en leeractiviteiten Booster met de bijbehorende lesnummers

specifieke) kenmerken per tekstsoort worden uitgelegd en geoefend.

Het oefenen van de deelstrategieën die horen bij de zeven stappen van Booster gebeurt met behulp van observerend leren en peer-interactie. De lessenreeks bevat twaalf korte, deels gescripte filmpjes van schrijvende, hardop nadenkende leerlingen die bezig zijn met dezelfde schrijfopdracht als de leerlingen in de klas (zie tabel 2, Leeractiviteit: observerend leren). Als coping models maken zij soms geslaagde, soms minder geslaagde afwegingen. Tijdens de klassikale nabespreking worden de verschillende manieren van

aanpak vergeleken en beoordeeld.

Peer-interactie krijgt aandacht doordat de leerling tijdens het schrijfproces veelvuldig lezersreacties uitwisselt met klasgenoten. Op gezette tijden, meestal na het afronden van een alinea, krijgt de leerling de opdracht om samen met een klasgenoot de geschreven tekst te bespreken en aan te passen (zie tabel 2, Leeractiviteit: peer-interactie oefenteksten). Daarnaast biedt Booster quizvragen en open vragen over tekstopbouw en schrijfstrategieën. (Zie tabel 2, Voortgang monitoren). Bovendien slaat het programma alle (delen van) oefenteksten van de leerling

tussentijds op. Hierdoor kan de docent op elk gewenst moment online de vorderingen van de leerlingen volgen. Doordat in één oogopslag de opdrachten en groeiende teksten zichtbaar zijn, kan de docent ervoor kiezen om bepaalde leerlingen tussentijds bij te sturen, toegesneden advies te geven, enzovoort.

Treatment fidelity

Uit de logboeken van de docenten, lesobservaties en interviews bleek dat bijna 90% van de Boosterlessen daadwerkelijk werd gegeven. Nadere beschouwing van de opmerkingen in de logboeken toont aan dat de treatment fidelity hoog genoemd kan worden: docenten voerden de essentiële elementen van Booster uit. De deelnemende docenten noteerden ook wat zij tijdens de reguliere lessen aan schrijfvaardigheid hadden gedaan. Het aantal schrijflessen dat werd gegeven tijdens de reguliere periode varieerde van drie tot twaalf.

Tekstkwaliteit

In totaal hebben vijftien beoordelaars meegewerkt aan de beoordeling. Iedere tekst is door twee beoordelaars voorzien van een score op globale tekstkwaliteit. De toewijzing van teksten aan beoordelaars gebeurde na elke meting geanonimiseerd en gerandomiseerd voor conditie, waarbij systematisch wisselende duo's dezelfde tekst beoordeelden. Hierdoor kan een zo zuiver mogelijke schatting van de betrouwbaarheid verkregen worden (Van den Bergh & Eiting, 1989).

De beoordelaars beschikten per meting over een opstelschaal met vijf anker teksten. Voor deze manier van beoordelen werd gekozen omdat zij een hogere generaliseerbaarheid oplevert dan analytische oordelen, zoals blijkt uit meerdere studies (o.a. Schoonen, 2005; Van den Bergh, De Maeyer, Van Weijen & Tillema, 2012). De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bleek bij meting 1 $\rho = 0,77$, bij meting 2 $\rho = 0,70$ en bij meting 3 $\rho = 0,75$.

Data-analyse

De scores op tekstkwaliteit kunnen variëren op drie niveaus: binnen leerlingen (want er waren drie metingen per leerling), tussen leerlingen binnen een klas, en tussen klassen. Bij dergelijke hiërarchisch gestructureerde data is een analyse op basis van multilevelmodellen het meest geschikt. In deze modellen kan rekening gehouden worden met varianties op verschillende niveaus.

Om het effect van Booster op tekstkwaliteit te schatten, zijn in totaal vijf verschillende modellen geanalyseerd, waarbij de passing van deze modellen vergeleken is met behulp van een likelihoodratio-test. Rekening houdend met de hiërarchische structuur van de gegevens, wordt gestart met een model waarin alleen de gemiddelde tekstkwaliteit en drie variantiecomponenten (binnen leerlingen, tussen leerlingen en tussen klassen) geschat worden. Aan dit model worden vervolgens systematisch parameters toegevoegd. In Model 1 wordt de factor meetmoment toegevoegd om na te gaan of de gemiddelde tekstkwaliteit verschilt op de drie meetmomenten. In Model 2 wordt de factor groep toegevoegd om te kunnen toetsen of de gemiddelde tekstkwaliteit verschilt tussen de twee groepen. Hier wordt dus onderscheid gemaakt tussen groep 1 en groep 2 (zie tabel 1; groep 1: Booster tussen oktober en januari, groep 2: Booster tussen januari en maart). In Model 3 wordt het interactie-effect tussen meetmoment en conditie toegevoegd, want conform het design wordt voor de ene groep een effect van Booster verwacht tussen de eerste en tweede meting, en voor de tweede groep een effect van Booster tussen de tweede en derde meting. In Model 3 is hieraan de restrictie gekoppeld dat het effect van Booster gelijk is in beide groepen. Model 4 is identiek aan Model 3, maar nu zonder de restrictie van een gelijk effect in beide groepen. Zo kan getoetst worden of het effect van Booster verschilt tussen de twee groepen.

Resultaten

Tabel 3 bevat de passingsgegevens voor de vijf geanalyseerde modellen. De passing is vergeleken op basis van de -2loglikelihood, waarbij het verschil in -2loglikelihood χ^2 verdeeld is met het verschil in aantal geschatte parameters als vrijheidsgraden.

Een onderscheid tussen de drie meetmomenten blijkt een duidelijke passingsverbetering op te leveren. Toevoeging van een hoofdeffect van conditie in Model 2 leidt niet tot een significante verbetering van de passing. Wordt echter in Model 3 het interactie-effect tussen meetmoment en conditie toegevoegd met de restrictie dat de winst in beide groepen even groot is, dan blijkt de passing van het model opnieuw significant te verbeteren. Het opheffen van die restrictie in Model 4 levert geen betere passing meer op. Voor groep 1 betreft het effect het verschil in kwaliteit tussen meting 1 en meting 2 en voor groep 2 betreft het effect het verschil in kwaliteit tussen meting 2 en meting 3. Voor groep 1 kan bovendien een uitgesteld effect worden geschat door het verschil in kwaliteit tussen tekst 2 en tekst 3 te vergelijken. De gemiddel-

de kwaliteit van de teksten op meetmoment 2 en meetmoment 3 verschilt niet ($\Delta\chi^2 = 0,45$; $df = 1$; $p = 0,502$).

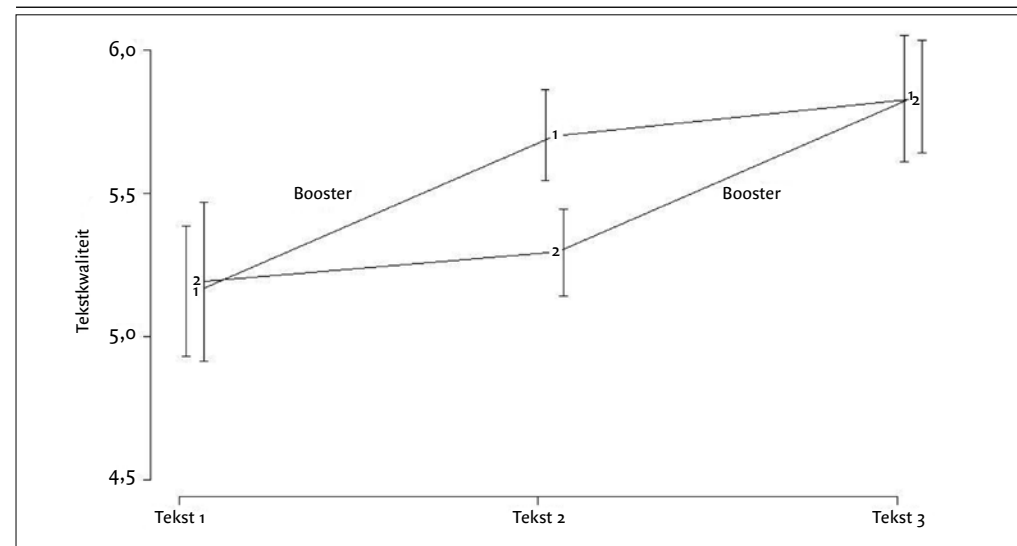
Op basis van het best passende Model 3 toont figuur 1 de geschatte gemiddelde scores op tekstkwaliteit per groep.

Conform de modeltoetsing zien we in figuur 1 een duidelijke interactie tussen meetmoment en groep. De gemiddelde tekstkwaliteit in groep 1 gaat relatief vooruit tussen meetmoment 1 en meetmoment 2, terwijl de gemiddelde tekstkwaliteit voor groep 2 relatief constant blijft. Tussen meting 2 en 3 gaat de tekstkwaliteit voor groep 2 juist vooruit, en blijft de kwaliteit van de teksten voor groep 1 juist constant. Kortom, na Booster neemt de tekstkwaliteit toe. De waarschijnlijkheidsintervallen laten zien dat er op elk meetmoment duidelijke verschillen in tekstkwaliteit aangegevoerd zijn. Ook kan geconcludeerd worden dat voor meetmoment 1 en 3 de beide groepen nauwelijks voor elkaar onderdoen. Op meetmoment 2 blijkt de groep die Booster al heeft gehad gemiddeld echter beduidend beter te scoren. De waarschijnlijkheidsintervallen vertonen immers geen overlapping.

Model	-2loglikelihood	VERGELIJKING			
		Modellen	$\Delta\chi^2$	df	p
0: Constante + S ² op drie niveaus ^A	3018,16				
1: 0 + Meetmoment (M)	2967,69	M0 vs. M1	50,47	2	<0,001
2: 1 + Conditie (C)	2967,21	M1 vs. M2	0,47	1	0,491
3: 2 + M*C, met restrictie ^B	2960,18	M2 vs. M3	7,03	1	0,008
4: 3 + restrictie opgeheven	2959,31	M3 vs. M4	0,86	1	0,353

A. S² binnen leerlingen, S² tussen leerlingen en S² tussen klassen
 B. Restrictie dat het effect van conditie voor beide groepen gelijk is

Tabel 3. Passingsgegevens vijf modellen voor effect op tekstkwaliteit van condities



Figuur 1. Geschatte gemiddelden onder model 3 per groep per tijdstip (verticale lijnen representeren de 90%-waarschijnlijkheidsintervallen voor de gemiddelden)

Discussie

In deze studie hebben wij met behulp van een experiment in twaalf 4-havo-klassen het effect in kaart gebracht van de digitale schrijfcursus Booster op tekstkwaliteit. De kwaliteit van de teksten die leerlingen schreven na het volgen van Booster bleek significant beter te zijn dan de kwaliteit van de teksten van leerlingen die in diezelfde periode regulier onderwijs hadden gevolgd. Dit effect bleek generaliseerbaar over docenten. Dankzij het *switching replications design* van het onderzoek werd de studie in groep 2 gerepliceerd. Bovendien kon voor groep 1 een uitgesteld effect worden geschat: leerlingen bleven na drie maanden regulier onderwijs even goede teksten schrijven als vlak nadat ze Booster hadden gevolgd.

Bij onze effectstudie willen wij drie opmerkingen plaatsen. Ten eerste kozen wij voor een natuurlijke onderzoeksomgeving met als controleconditie *business as usual*. Met andere woorden: docenten Nederlands probeer-

den gedurende drie maanden Booster uit in hun eigen klassen en volgden de andere drie maanden hun eigen reguliere programma, dat varieerde van drie tot twaalf schrijflessen. Op basis daarvan verwachtten wij hooguit een klein effect, maar tien Boosterlessen bleken effectiever te zijn dan twaalf reguliere lessen.

Een tweede opmerking betreft onze specifieke keuze voor strategie-instructie, gecombineerd met observerend leren en peer-interactie als didactische pijlers van Booster. Deze keuze was gebaseerd op onze ontwerpregels, die wij formuleerden op basis van bewezen effectieve leeractiviteiten en veelvoorkomende leerbehoeften in 4-havo. Dit neemt niet weg dat andere didactische manieren van aanpak, zoals het koppelen van lees- en schrijfonderwijs en het oefenen met creatief schrijven ook effectief kunnen zijn.

Een laatste opmerking betreft onze keuze voor 4-havo als doelgroep. Bij het ontwerpen van Booster hebben wij ons nadrukkelijk laten leiden door specifieke leerbehoeften

van de jaarlaag 4-havo, zoals behoefte aan communicatie, aan concrete voorbeelden en aan hulp bij het overzien van leerdoelen. Inmiddels is de Boosteraanpak echter door verschillende docenten ook ingezet tijdens de schrijfles in 4-vwo, 5-havo en 5-vwo. De opbrengsten van die kleine experimenten werden weliswaar niet systematisch verzameld, maar wekken wel sterk de indruk dat Booster ook in die jaarlagen een positief effect sorteert. Achteraf bezien is dat niet vreemd: een aanpak die werkt in heterogene 4-havo-groepen, biedt wellicht ook genoeg aanknopingspunten voor andere bovenbouwleerlingen. De Glopper (2019) formuleerde het in zijn bespreking van Booster zo: 'Er is met andere woorden tussen havoleerlingen en leerlingen die een trede lager of een trede hoger op de schoolladder staan vooral sprake van overlap van en graduele verschillen tussen eigenschappen.' Dit inzicht biedt mooie kansen voor vervolgonderzoek.

Conclusie

Het experiment met Booster heeft aangetoond dat een schrijfcursus die gebaseerd is op recente wetenschappelijke inzichten een positief effect heeft op de schrijfvaardigheid. Dat biedt houvast voor docenten Nederlands die hun eigen digitale schrijflessen ontwerpen. Gebleken is dat leerlingen niet alleen oefening, maar vooral instructie nodig hebben. Daarbij is het van belang om het leren schrijven af te bakenen van het schrijven zelf. De combinatie van strategie-instructie met veelvuldige peer-interactie en observatie- en evalueeropdrachten kan tot goede resultaten leiden.

LITERATUUR

Andringa, S., & Beuning, C. van (2018). *In hoeverre ontmoet onderwijs onderzoek? Een verkenning van de Nederlandse praktijk.*

Presentatie tijdens CASLA-bijeenkomst, 10 april 2018, Amsterdam.

- Bergh, H. van den, & Eiting, M. (1989). A method of estimating rater reliability. *Journal of Educational Measurement*, 26(1), 29–40.
- Bergh, H. van den, De Maeyer, S., Weijen, D. van, & Tillema, M. (2012). Generalizability of text quality scores. In E. van Steendam, M. Tillema, G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh (Eds.), *Measuring writing: Recent insights into theory, methodology and practices* (pp. 23–32). Leiden/Boston: Brill.
- Bonset, H. (2010a). Nederlands in voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? Deel 1. *Levende Talen Magazine*, 11(3), 16–20.
- Bonset, H. (2010b). Nederlands in voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? Deel 2. *Levende Talen Magazine*, 11(4), 4–8.
- Bonset, H., Jansma, N., Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2014). *Schrijfonderwijs in het vo: analyse van drie methoden en interviews met ervaren leraren.* Enschede: SLO.
- Braaksma, M. (2002). *Observational learning in argumentative writing* (dissertatie UvA). Amsterdam: ILO.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den, & Hout-Wolters, B. van (2007). Observerend leren en de effecten op de organisatie van schrijfprocessen. *Levende Talen Tijdschrift*, 8(4), 3–15.
- Couzijn, M. J. (1995). *Observation of writing and reading activities: Effects on learning and transfer* (dissertatie UvA). Dordrecht: Dorfix.
- Deelen-Meeng, L. van, Franssen, A., Groenewegen, P., Hardeveld, J. van, Slijpen, M., & Kouwets, E. (2012). *Schrijfvaardigheid in de overgang van havo naar hoger onderwijs.* Amersfoort: CPS.
- Evers-Vermeul, J., & Bergh, H. van den (2009). Schrijf voor de lezer. Over effecten van lezersgericht (her)schrijven op de kwaliteit van instructieve teksten. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(2), 14v23
- Glopper, K. de (2019). En de volgende boost

gaat naar... Over onderzoek naar effectieve leeractiviteiten voor het schrijfonderwijs in havo 4. *Levende Talen Tijdschrift*, 20(3), 23–32.

- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 187–207). New York: The Guilford Press.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching.* Urbana, Illinois: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Koster, M. P., Tribushinina, E., De Jong, P., & Bergh, H. van den (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 299v324.
- Klomp, J., & Thielen, S. (2009). *Bovenbouw havo-problematiek.* Heerlen: OUNL.
- Koster, M. P., Tribushinina, E., De Jong, P., & Bergh, H. van den (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 299v324.
- Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2013). Schrijven in de tweede fase. *Levende Talen Magazine*, 110(6), 6–10.
- Nederlandse Taalunie (2015). *Schrijfonderwijs in de schijnwerpers. Naar een betere schrijfvaardigheid van Nederlandse en Vlaamse leerlingen.* Geraadpleegd op http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Schrijfonderwijs_in_de_schijnwerpers_Adviestekst.pdf.
- Open Science Collaboration (2015). Estimating the reproducibility of psychological science. *Science*, 349(6251), aac4716.
- Raedts, M., Daems, F., Van Waes, L., & Rijlaarsdam, G. (2009). Observerend leren van peer models bij een complexe schrijftaak. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 31(2), 142–165.
- Rietdijk, S., Janssen, T., Weijen, D. van, Bergh, H. van den, & Rijlaarsdam, G. (2017). Improving writing in primary schools through a comprehensive writing program. *Journal of Writing Research*, 9(2), 173–225.
- Rijlaarsdam, G. (1986). *Effecten van leerlingrespons op aspecten van stelvaardigheid* (dissertatie UvA). Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsresearch.
- Rijlaarsdam, G. (2005). Observerend leren: Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), 10–28.
- Rijlaarsdam, G., Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., & Kieft, M. (2006). Writing experiment manuals in science education: The impact of writing, genre, and audience. *International Journal of Science Education*, 28(2–3), 203–233.
- Schoonen, R. (2005). Generalizability of writing scores: An application of structural equation modeling. *Language Testing*, 22(1), 1–30.
- Shadish, W., Cook, T., & Campbell, D. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference.* Boston: Mifflin.
- Smet, M. de, Broekkamp, H., Brand-Gruwel, S., & Kirschner, P. (2010). Outline tool helpt om beter te leren schrijven. *Onderwijsinnovatie*, 12(4), 32–34.
- Steendam, E. van (2017). Een synopsis van schrijfonderwijsresearch in Nederland en Vlaanderen: waar staan we en waar willen we naartoe? *Pedagogische Studiën*, 94(4), 348–359.
- Steendam, E. van, Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den, & Sercu, L. (2016). Samenwerkend schrijven en reviseren: Met wie en hoe? Een experimentele studie naar de interactie tussen groepssamenstelling en instructiemethode bij samenwerkend reviseren in een vreemde taal in het hoger onder-

- wijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(3), 3–13.
- Vermaas, J., & van den Linden, R. (2007). *Beter inspelen op havoleerlingen*. Tilburg: IVA.
- Wachter, L. de, & Heeren, J. (2014). Schrijfbegeleiding met effect: observerend leren en collaboratief schrijven voor talig minder sterke studenten. In *28ste conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 70–74). Leuven: Academia Press.
- Westerhuis, A., & Cuppen, J. (2017). *Havo: scharnier in het Nederlandse onderwijsstelsel? 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Be-roepsonderwijs*.

KLASKE ELVING is docent Nederlands en promoveerde in 2019 op een studie naar effectieve leeractiviteiten voor het schrijfonderwijs in 4-havo. Haar promotietraject werd mogelijk gemaakt door een Dudoc-Alfabeurs (www.vakdidactiekgw.nl). Zij werkt voor het Bureau voor Noordelijke Gemeenten in Groningen (www.bvng.nl). E-mail: <klaskeheida@hotmail.com>.

HUUB VAN DEN BERGH is als hoogleraar Didactiek en Toetsing van het Taalvaardigheidsonderwijs werkzaam bij het Departement Nederlands aan de Universiteit Utrecht. Zijn specialiteit ligt op het gebied van onderzoek naar de effectiviteit van taalonderwijs. E-mail: <h.vandenbergh@uu.nl>.

Meertaligheid in het voortgezet onderwijs; Een inventarisatiestudie naar opvattingen en praktijken van talendocenten

CATHERINE VAN BEUNINGEN & DANIELA POLIŠENSKÁ

Meertaligheid is zowel een gegeven als een doel binnen het Nederlandse voortgezet onderwijs (vo). Deze inventarisatiestudie laat zien hoe vo-talendocenten denken en handelen ten aanzien van deze meertaligheid. Uit de gerapporteerde opvattingen kunnen we concluderen dat er op dit vlak nog misvattingen heersen en dat er ruimte is voor meer doelgerichte erkenning en benutting van de meertalige repertoires van leerlingen. De talendocenten in deze studie zijn zich ook bewust van deze ontwikkelkansen; de overgrote meerderheid van de ondervraagden geeft bijvoorbeeld aan behoefte te hebben aan handvatten voor talensensibiliserend en/of functioneel meertalig taalonderwijs.

Meertaligheid is een feit in de Nederlandse samenleving. Volgens het CBS (2019) heeft 24% van de bevolking een migratieachtergrond en in de vier grote steden spreekt meer dan de helft van de leerlingen thuis, al dan niet naast het Nederlands, een andere taal. Bovendien stelt het onderwijs meertaligheid als doel; op school leren alle leerlingen vreemde talen (bijv. Engels, Frans). Afhankelijk van de situaties waarin een leerling terecht komt en de contexten waarin hij

moet functioneren, ontwikkelt elke leerling dus een persoonlijk repertoire aan talen, taalvarianten en/of registers (o.a. Delarue, 2018). Dit betekent dat iedere leerling in feite meertalig is. Deze aanwezige talige rijkdom wordt binnen het huidige, sterk eentalig ingerichte Nederlandse onderwijs echter nauwelijks benut. Het hebben van een andere thuistaal wordt eerder als belemmering gezien dan als verrijking, en in (vreemde)taallessen wordt vaak niet doelgericht voortgebouwd op al aanwezige kennis van andere (thuis- en/of vreemde) talen.

Bestaande misvattingen over meertaligheid

De keuze voor dit eentalige model is onder andere te verklaren vanuit bestaande misvattingen ten aanzien van meertaligheid. Zo wordt nog vaak gedacht dat een eerder geleerde taal het leren van een nieuwe taal in de weg staat (Pulinx, Van Avermaet, & Agirdag, 2017; Laan, 2014). Wetenschappers zijn het er echter over eens dat de vaardigheden en concepten die ontwikkeld zijn in één taal, overgedragen worden naar de nieuwe taal. Daarom zou het doelgericht aanspreken van al aanwe-