

psychology®. APA educational psychology handbook, Vol. 3. *Application to learning and teaching* (pp. 189–227). American Psychological Association.

Robledo-Ramón, P. (2016) Eficacia de un programa de instrucción estratégica para la mejora de las síntesis escritas en alumnado universitario. [Efficacy of a strategic instruction program for the improvement of written syntheses in university students.] In J. C. Núñez Pérez & A. Hernández García (Eds.), *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar: Volumen II* (pp. 45-52). ASUNIVEP.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. (2nd ed.) Houghton Mifflin.

Spivey, N. N., & King, J. R. (1989). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 7–26.

Vandermeulen, N., De Maeyer, S., Van Steendam, E., Lesterhuis, M., Bergh, H. van den, & Rijlaarsdam, G. (2020). Mapping synthesis writing in various levels of Dutch upper-secondary education. A national baseline study on text quality, writing process and students' perspectives on writing. *Pedagogische Studiën*, 97(3), 187–236.

Van Steendam, E., Vandermeulen, N., De Maeyer, S., Lesterhuis, M., Bergh, H. van den, & Rijlaarsdam, G. (2022). How students perform synthesis tasks: An empirical study into dynamic process configurations. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000755>

LISELORE VAN OCKENBURG is docent Nederlands aan het Stedelijk Gymnasium Den Bosch. In 2022 rondde zij een promotieonderzoek aan de Universiteit van Amsterdam af naar het leren schrijven van syntheses teksten in het voortgezet onderwijs. Dit onderzoek werd gefinancierd door het NWO (promotiebeurs voor leraren). E-mail: LvanOckenburg@gmail.com

DAPHNE VAN WEIJEN is universitair docent en onderzoeker aan de Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO) van de Universiteit van Amsterdam. Zij voert samen met anderen domeinspecifiek onderzoek uit naar syntheses teksten schrijven en schrijfonderwijs in moedertaal en moderne vreemde talen, en begeleidt praktijkonderzoek van docenten binnen de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam-VO/MBO. E-mail: D.vanWeijen@uva.nl

GERT RIJLAARSDAM was jarenlang leraar Nederlands in Dordrecht en is hoogleraar innovatie van het taalonderwijs aan de Universiteit van Amsterdam. E-mail: G.C.W.Rijlaarsdam@uva.nl

Wat weten leerlingen over alinea's? Over de kennis van het schrijven van alinea's en de self-efficacy beliefs van leerlingen in het voortgezet onderwijs

ASTRID VAN WINDEN, TON VAN HAAFTEN, FRED JANSSEN,

NINKE STUKKER & KEES DE GLOPPER

In deze studie is onderzocht wat leerlingen in het voortgezet onderwijs weten over het schrijven van alinea's en wat hun self-efficacy beliefs hierover zijn. Leerlingen uit 2-havo en 5-havo vulden voorafgaand aan interventieonderzoek een vragenlijst in. Uit analyse van de open vragen blijkt dat beide groepen leerlingen het moeilijk vinden om adequaat onder woorden te brengen wat een (functie van een) alinea is. De gesloten vragen laten zien dat in beide leerjaren de declaratieve kennis beperkt is, terwijl leerlingen er wel van overtuigd zijn dat ze in staat zijn begrijpelijke alinea's te schrijven.

Recent klinkt de roep om meer inhoud en samenhang in het vak Nederlands met als doel leerlingen bewuste taalvaardigheid bij te brengen (Meesterschapsteam Nederlands, 2021). Deze bewuste taalvaardigheid steunt op meer kennis van en inzicht in taal en taalgebruik bij leerlingen.

Ook voor verschillende onderdelen van het schrijfvaardigheidsonderwijs - we richten ons hier op het schrijven van alinea's - betekent dit dat leerlingen meer kennis zouden moeten verwerven. Vanuit het wetenschappelijk onderzoek uit de jaren tachtig van de vorige eeuw zien we echter dat er in de analyse van

het schrijfproces juist een sterke focus op de processen planning, formuleren en reviseren was (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981) en wel zo dat het aspect kennis verwaarloosd werd (De Gopper, 2019). Inmiddels wordt naast vaardigheden (ook wel procedurele kennis of 'weten hoe') en eventuele impliciete kennis ook declaratieve kennis ('weten dat') van het te schrijven genre, het onderwerp en de te gebruiken taal belangrijk geacht (Byrnes & Wasik, 2019). Bewust taalvaardige leerlingen zouden daarom niet alleen moeten leren hoe zij een begrijpelijke alinea schrijven, maar daarbij kennis moeten hebben van de normen waaraan een alinea binnen een tekst moet voldoen (Myhill, 2009; Duncan, 2007). Immers, hoe meer procedurele en declaratieve kennis de schrijver heeft over schrijven en hoe groter zijn taalvaardigheid, hoe minder de schrijver zijn werkgeheugen belast. Hij kan deze kennis dan namelijk oproepen uit het langetermijngeheugen (McCutchen, 2011).

Naast kennis en vaardigheden zelf zijn ook de opvattingen die mensen daarover hebben belangrijk (Bandura, 1997; Pajares, 2003). Self-efficacy of zelfvertrouwen blijkt zelfs een betere voorspeller te zijn van menselijk gedrag dan kennis en vaardigheden zelf,

omdat deze zelfpercepties helpen bepalen wat mensen doen met hun kennis en vaardigheden. In eerste instantie was er binnen het onderzoek naar schrijfonderwijs nauwelijks aandacht voor self-efficacy. Pajares (2003) liet echter zien dat uit verschillende onderzoeken blijkt dat vertrouwen in eigen schrijfkwaliteiten en schrijfprestaties aan elkaar gerelateerd zijn. Vanuit dat oogpunt is het interessant om naast de kennis van leerlingen over het schrijven van alinea's ook te meten wat hun geloof in eigen kennen en kunnen is.

Theoretisch kader

Het was bij aanvang van dit onderzoek niet duidelijk wat precies de taalnormen zijn waaraan begrijpelijk geschreven alinea's moeten voldoen. Daarom hebben we een reconstructie gemaakt van alineanormen op basis van een representatieve selectie van 29 gezaghebbende Nederlandstalige taaladviesboeken (Van Winden et al., 2020). Daarvoor hebben we systematisch gezocht naar de zoektermen 'alinea', 'tekstopbouw' en 'tekststructuur' en uit de gevonden informatie alineanormen gedestilleerd. Alle normen hebben betrekking op de samenhang binnen een alinea en tussen alinea's binnen een tekst. Dat komt overeen met het gedachtegoed dat coherentie een wezenlijk kenmerk is van tekst (Pander Maat, 2002). In overeenstemming met onderscheidingen die gebruikt worden in de literatuur over coherentie, hebben wij de gereconstrueerde alineanormen verdeeld in vier categorieën: (1) de afbakening van de alinea, (2) de globale coherentie, (3) de lokale coherentie/thematische samenhang en (4) de lokale coherentie/relaties tussen zinnen. Zie tabel 1.

De taaladviesboeken laten zien welke normen professionele taalgebruikers belangrijk vinden, maar ze geven geen informatie over de effectiviteit van de normen: welk bewijs

is er dat ze daadwerkelijk bijdragen aan de begrijpelijkheid van alinea's? Daarom hebben we in de wetenschappelijke literatuur voor elke alineanorm gezocht naar theoretische onderbouwing en empirisch bewijs. Met uitzondering van norm 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') kunnen we stellen dat de normen gelegitimeerd worden door theoretische inzichten en resultaten uit empirisch onderzoek.

Een uitgebreide bespreking van de alineanormen, de theoretische onderbouwingen en het empirisch bewijs zijn te vinden in Van Winden et al. (2020). We hebben in een vervolgonderzoek beschreven hoe de alinea's van leerlingen in 2-havo en 5-havo in e-mails en betogende teksten eruitzien (Van Winden et al., 2021). We richtten ons toen op de vaardigheden van leerlingen door te toetsen in hoeverre de alinea's van de leerlingen voldoen aan de gereconstrueerde alineanormen. In dit artikel doen we verslag van een analyse van vragenlijsten die we afnamen voorafgaand aan de deelname van leerlingen uit 2-havo en 5-havo aan een interventie-onderzoek. De centrale vragen die we hier beantwoorden zijn 'Wat weten leerlingen over alineanormen?' en 'Hoe goed denken zij te zijn in het schrijven van alinea's?'

Methode

Design en data
Deelnemers aan deze deelstudie zijn vrijwel alle leerlingen van 2-havo (N = 118, vier klassen) en 5-havo (N = 195, zeven klassen)¹ in het schooljaar 2019-2020 van een grote (> 1600 leerlingen) middelbare school in de Randstad. Zowel de overall-examen-

Categorie	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 [b] een witregel gebruiken	17 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 [b] door deze nieuwe informatie te koppelen aan kennis over de wereld om ons heen	1 2
	10. Binnen de alinea worden de zinnen verbonden tot een samenhangend geheel [a] door het gebruik van verwijswaarden en/of [b] door het gebruik van verbindingswoorden en/of [c] door impliciete verbanden	15 22 3
Coherentie op lokaal structuurniveau: relaties tussen zinnen	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 [b] als zandloper: de plaats van de kernzin is in het midden van de alinea [c] als trechter: de plaats van de kernzin is aan het einde van de alinea	21 6 15

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 de taaladviesboeken

resultaten van de school als de resultaten van het vak Nederlands liggen voor de havo op het landelijk gemiddelde: gemiddeld scores havo-leerlingen voor hun eindexamen een 6,3 (ten opzichte van een 6,3 landelijk) en voor het vak Nederlands scores leerlingen gemiddeld een 6,2 (ten opzichte van een 6,2 landelijk) (Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, 2020)².

De leerlingen namen in het schooljaar 2019–2020 deel aan een onderzoek naar het schrijven van alinea's in twee genres. Onderdeel hiervan was het invullen van een vragenlijst. De leerlingen deden dit drie keer: voorafgaand aan de interventie (voormeting), na het afronden van het eerste schrijfproduct (tussenmeting) en tot slot na het schrijven van het tweede schrijfproduct (nameting). De data die we presenteren in dit artikel zijn ontleend aan de voormeting.

Instrument

De gebruikte vragenlijst bestond uit twee onderdelen. Het eerste deel betrof twee opdrachten en dertig gesloten vragen naar de kennis die een leerling heeft over alinea-normen. Alle vragen waren gebaseerd op de hierboven genoemde gereconstrueerde alinea-normen. De opdrachten luiden: 'Geef in je eigen woorden weer wat volgens jou een alinea is' en 'Leg uit waarom het belangrijk is dat een tekst in alinea's is opgedeeld'. Het doel van deze opdrachten was om duidelijk te krijgen wat leerlingen op eigen kracht te melden hebben over alinea's en over het belang van het schrijven in alinea's. In het gesloten deel van de vragenlijst volgden achttien stellingen die gebaseerd waren op de gereconstrueerde alinea-normen. De deelnemers moesten aangeven of ze deze stellingen 'waar' of 'niet waar' vonden. Dit deel van de vragenlijst volgde het voorbeeld van een vragenlijst over metacognitieve kennis van lezen en schrijven (Schoonen et al., 2003). Daarna volgden gesloten vragen bij twaalf signaal-

woorden waarvan de deelnemers moesten bepalen welk verband deze aanduiden: oorzaak-gevolg, tegenstellend, redengevend of samenvattend. Bij alle dertig gesloten items werd aan de leerlingen gevraagd hoe zeker ze waren van hun antwoord: op een schaal van 0 ('ik weet het antwoord echt niet, ik gok') tot 100 ('ik ben er helemaal zeker van dat mijn antwoord klopt') mochten ze elk getal geven dat ze wilden (Stankov & Crawford, 1997; Lundeberg et al., 1994).

Het tweede onderdeel van de vragenlijst bevatte veertien vragen over self-efficacy en was gebaseerd op een vragenlijst van Shell, Murphy en Bruning (1989) die self-efficacy ten aanzien van schrijftaken en schrijfvaardigheid gemeten heeft. Wij hebben ons beperkt tot het gedeelte over schrijfvaardigheid en dit ingevuld voor het schrijven van alinea's door gebruik te maken van de alinea-normen uit Van Winden et al. (2020). De schaalverdeling liep van 0 tot 100, waarbij 0 betekende dat de respondent er geen vertrouwen in heeft dat de in het item gepresenteerde taak hem zal lukken en 100 betekende dat de respondent er juist veel vertrouwen in heeft dat hij zal slagen. Voor deze schaalverdeling is gekozen, omdat ze een sterkere voorspeller van schrijfvaardigheid blijkt te zijn dan een Likertschaal (Pajares et al., 2001).

Procedure: inhoudsanalyse, betrouwbaarheid en berekening gemiddelden en somscores

De antwoorden op de opdrachten hebben we kwalitatief geanalyseerd door te tellen welke concepten leerlingen in hun antwoorden benoemen. Bij opdracht 1 ('Geef in je eigen woorden weer wat volgens jou een alinea is') hebben we daarbij langs inductieve weg de volgende categorieën onderscheiden: een stukje tekst, een deel van een tekst, een deelonderwerp, een opmerking over de markering en een opmerking over de lengte van de alinea. Bij opdracht 2 ('Leg uit waarom het belangrijk is dat een tekst in alinea's is

opgedeeld') hebben we de volgende categorieën onderscheiden: overzichtelijkheid, duidelijkheid, lengte, voor het opzoeken van informatie en leesbaarheid of begrip. Voor beide opdrachten hebben we somscores berekend. Hiervoor hebben we de 0/1-scores voor de af- of aanwezigheid van de concepten in de antwoorden van de leerlingen gewogen bij elkaar opgeteld. De somscores die dit oplevert beschouwen we als indicator voor de kwaliteit van de antwoorden van de leerlingen. Immers, antwoorden die meer concepten bevatten, zorgen voor een rijkere definitie van de alinea. Antwoorden die een misconceptie bevatten (bijvoorbeeld Een kop tekst of Hoofdkopje, kernzin) kregen een 0 op de somscore. Omdat de concepten een stukje tekst en een deel van een tekst bij vraag 1 inhoudelijk gelijk zijn, hebben we deze samengenomen in het concept onderdeel. Bij vraag 2 geldt ditzelfde voor de concepten overzicht en duidelijkheid. Deze hebben we samengevoegd tot overduidelijk. Bij vraag 1 liep de somscore van 0 tot en met 7, bij vraag 2 van 0 tot en met 43. Een tweede beoordelaar heeft een steekproef van de definities geanalyseerd om zo de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te kunnen meten. De overeenstemmingspercentages per concept zijn hoog; ze liggen tussen 89,1% en 100%.

Voor de gesloten vragen hebben we scores berekend door eerst de foute antwoorden op kennisvragen te scoren als -1 en de goede antwoorden als 1. Vervolgens zijn deze vermenigvuldigd met het antwoord op de vraag naar hoe zeker leerlingen waren van hun antwoord. Dit leverde scores op met een mogelijke range van min 100 tot plus 100. We hebben gekozen voor deze combinatievariabele, omdat de items bestonden uit ja/nee-vragen met een raadkans van 50% bij ieder item. Om deze raadkans enigszins terug te dringen hebben we de leerlingen ook gevraagd naar hoe zeker ze waren van hun antwoord. We verwachtten dat deze toegevoegde informa-

tie de betrouwbaarheid van de schaal ten goede zou komen en dat bleek ook zo te zijn. De betekenis van de schaal valt vrijwel samen met die van de variabele 'kennis sec' (zonder vermenigvuldiging met zekerheid). De correlaties tussen de schalen 'kennis sec' en kennis*zekerheid beliepen 0,94, 0,92 en 0,90 voor respectievelijk de voor-, tussen- en nameting.

In de betrouwbaarheidsanalyse van de kennisvragen zijn aanvankelijk alle 30 items betrokken. Stapsgewijs is steeds het item met de hoogste negatieve gecorrigeerde item-restcorrelatie verwijderd, totdat er geen items met een negatieve item-restcorrelatie over waren. In totaal zijn er zo zeven items uit de vragenlijst verwijderd, items die niet geassocieerd waren met een andere factor of dimensie en die waarschijnlijk door hun formulering niet bijdroegen aan de betrouwbaarheid. Dit resulteerde in een redelijke betrouwbaarheid (Cronbach α) voor het kennisgedeelte van de vragenlijst van 0,67. De betrouwbaarheid (Cronbach α) voor het self-efficacygedeelte is hoog: 0,91. Alle veertien items maken deel uit van de schaal.

Multilevelanalyse

De beschikbare data zijn hiërarchisch geordend: de vragenlijsten zijn in totaal door 301 leerlingen ingevuld. De scores kunnen variëren op twee niveaus: tussen leerlingen en tussen klassen. Daarom hebben we voor de statistische analyse van de data gebruikgemaakt van multilevelanalyse in MLwiN (Rasbash et al., 2000).

We hebben gewerkt met vier afhankelijke variabelen: een gemiddelde per vragenlijst per leerling van de 23 items kennis*zekerheid (in het vervolg 'Kennis'), een somscore van de conceptuele rijkdom van de definitie van een alinea ('Definitiekwaliteit'), en van de omschrijving van het belang van alinea's ('Onderkenning belang') en een gemiddelde van de 14 items over self-efficacy ('Self-efficacy').

VARIABELE	MODEL 0	MODEL 1	MODEL 2	VERGELIJKING			
	-2loglikelihood	-2loglikelihood	-2loglikelihood	Modellen	$\Delta \chi^2$	df	p
Kennis	2709,886	2632,411	2603,633	0 vs 1	77,475	1	<0,000
				1 vs 2	28,778	1	<0,000
Definitiekwaliteit	1171,805	1144,165	1132,751	0 vs 1	27,640	1	<0,000
				1 vs 2	14,414	1	<0,001
Onderkenning belang	557,502	554,379	548,103	0 vs 1	3,123	1	0,077
				1 vs 2	6,276	1	0,012
Self-efficacy	2495,955	2491,242	2485,349	0 vs 1	4,713	1	0,030
				1 vs 2	5,893	1	0,015

Tabel 2. Vergelijking van passinggegevens voor de drie modellen voor de afhankelijke variabelen Kennis, Definitiekwaliteit, Onderkenning belang en Self-efficacy

VARIABELE	MODEL 0	MODEL 1		MODEL 2		
	PCL	PCL	PCK	I	L	R ² klas
Kennis	1,000	0,708	0,292	2,761 (3,091) ns	8,452 (0,748)**	1,000
Definitiekwaliteit	1,000	0,859	0,141	2,131 (0,369)**	0,396 (0,089)**	0,783
Onderkenning belang	1,000	0,966	0,034	0,879 (0,103)**	0,074 (0,025)**	0,923
Self-efficacy	1,000	0,956	0,044	61,966 (2,756)**	1,910 (0,667)*	0,789

* p < 0,01
** p < 0,001

Tabel 3. Proportie variantie op leerlingniveau (PCL) en op klasniveau (PCK), de intercept (I) en de regressiecoëfficiënt voor leerjaar (L) en de totale door model 2 verklaarde proportie variantie op klasniveau (R² klas); 'ns' betekent niet significant

Alle afhankelijke variabelen zijn continu.

Bij de analyses van de vier afhankelijke variabelen schatten we drie modellen. Eerst schatten we in model 0 op leerlingniveau de intercept en zijn variantie. Daarna schatten we in model 1 of er ook een variantielevel voor het klasniveau in het random part van het model opgenomen moet worden. Aan het best passende model voegen we daarna in model 2 de predictor leerjaar toe.

Voor het bepalen van de significantie van het klasniveau toetsen we het verschil in passing bij $\alpha = 0,10$; ter bepaling van de significantie van de regressiecoëfficiënt voor leerjaar hebben we gebruikgemaakt van de Waldtest (Hox et al., 2018). Omdat $N < 30$ op het niveau van de klassen, is de uitkomst van de Waldtest geïnterpreteerd als een t-waarde met 7 vrijheidsgraden (het aantal klassen minus het aantal predictoren minus 1).

Resultaten

In tabel 2 staan de passinggegevens per variabele en per model beschreven. Deze tabel laat voor de vier variabelen zien dat model 1 steeds beter bij de data past dan model 0 en model 2 beter dan model 1.

Wat weten leerlingen over alinea's?

Uit tabel 3 blijkt welk deel van de variantie in de afhankelijke variabelen zich op leerling- en op klasniveau bevindt. Het grootste deel van de variantie (71% tot 97%) bevindt zich tussen de leerlingen en binnen de klassen. De proportie variantie tussen de klassen is laag; onderling verschillen de klassen gemiddeld dus niet veel. In de laatste kolom staat de proportie variantie die door model 2 verklaard wordt. Hier gaat het om de voorspelde variantie op klasniveau en in hoeverre de verschillen op dit niveau kunnen worden voorspeld. Voorspellen op leerlingniveau is niet aan de orde, omdat er geen leerlinggebonden

predictoren in de analyse zijn meegenomen.

Ook uit tabel 3 blijkt dat voor de vier variabelen geldt dat er in model 2 sprake is van een significant effect van leerjaar (kolom L). Dat betekent dat de leerlingen uit 5-havo op alle vier de variabelen hoger scoren dan de leerlingen uit 2-havo.

Als we verder inzoomen op de samenstellende delen van de gemiddelde score voor Kennis, dan zien we in tabel 4 onderverdeeld naar leerjaar het gemiddelde en de standaarddeviatie per kennisitem. We hebben de items gerangschikt op het aflopende gemiddelde van de leerlingen van 2-havo. De N varieert per item, doordat sommige leerlingen niet elke vraag ingevuld hebben.

Kanttekening bij de presentatie van deze tabel is dat de individuele items niet multilevel geanalyseerd zijn, terwijl de gemiddelden en somscores die we presenteerden als afhankelijke variabelen dat wel zijn. Omdat in de multilevelanalyse de variantie tussen klassen in de verschillende modellen steeds laag is, achten we het verantwoord om met een kleine slag om de arm deze gemiddelden te bekijken.

In beide leerjaren scoort het item 15 'In een goed geschreven alinea vormen de zinnen een samenhangend geheel. Dat kun je bereiken door gebruik te maken van verbindingswoorden' gemiddeld hoog (2-havo: 50,1 (SD = 39,1) en 5-havo: 74,9 (SD = 28,5)). In 2-havo scoort item 15 het hoogst en in 5-havo het hoogst na de drie verbindingswoorden maar (item 29), want (item 24) en ook (item 32) die nog hoger scoorden.

Als onderdeel van de lokale coherentie: relaties tussen zinnen zijn in de vragenlijst twaalf verbindingswoorden opgenomen waarvan de leerlingen moesten aangeven welk tekstverband dit verbindingswoord representeerde. In 5-havo scoren de verbindingswoorden maar (item 29, tegenstellend verband) en want (item 24, redengevend verband⁴) gemiddeld het hoogst. Dat is te verklaren door het feit dat

ITEM 'KENNIS' UIT VRAGENLIJST MET OMSCHRIJVING	2-havo		5-havo	
	107 < N < 113		182 < N < 186	
	Gem	SD	Gem	SD
15 In een goed geschreven alinea vormen de zinnen een samenhangend geheel. Dat kun je bereiken door gebruik te maken van verbindingswoorden	50,1	39,1	74,9	28,5
9 Het belangrijkste idee dat behandeld wordt in een alinea moet altijd in de kernzin staan	45,8	49,3	55,6	54,1
32 ook	40,9	60,6	76,9	42,9
4 In een goede alinea hoort een kernzin te staan	40,3	46,6	74,5	39,8
7 In een alinea hoor je verschillende onderwerpen te beschrijven	39,8	60,0	66,8	39,7
22 doordat	39,0	71,3	45,9	68,6
24 want	36,8	69,7	78,3	41,5
29 maar	36,7	64,7	79,6	39,4
21 omdat	35,3	77,8	69,1	54,9
28 daardoor	31,7	68,4	35,9	72,9
8 De zinnen in een tekst horen allemaal even belangrijk voor de hoofdgedachte van de tekst te zijn	31,0	60,0	72,2	33,3
26 toch	29,0	59,2	68,0	47,8
16 In een goed geschreven alinea vormen de zinnen een samenhangend geheel. Dat kun je bereiken door het vermijden van verwijswaarden	26,7	50,6	40,8	48,0
5 Goede alinea's laten zien welke zinnen in een tekst bij elkaar horen	18,7	59,8	18,9	60,1
13 In een goede tekst moet je eerst alle alinea's lezen. Pas dan kun je weten wat de hoofdgedachte is	17,1	72,3	32,4	71,1
23 bovendien	6,4	71,2	40,5	70,8
31 echter	6,1	61,4	65,8	52,3
30 vervolgens	-9,1	77,9	19,8	84,6
27 zodat	-9,2	64,4	-14,3	72,7
25 daarom	-10,1	71,9	36,0	74,5
19 In een goed geschreven alinea kun je de kernzin beter aan het begin dan aan het einde van de alinea zetten	-13,4	64,2	12,9	69,7
14 Er is maar één goede manier om aan te geven dat een nieuwe alinea begint: een witregel gebruiken	-14,4	83,9	5,1	86,8
17 In een goed geschreven alinea vormen de zinnen een samenhangend geheel. Dat kun je alleen bereiken door gebruik te maken van duidelijk zichtbare verbanden tussen zinnen	-14,6	57,5	-14,2	66,2
TOTAAL 'KENNIS'	19,7	18,4	45,0	19,2

Tabel 4. Gemiddelde (en standaarddeviatie) per item Kennis naar leerjaar

5-havo werken aan argumenteren, debatteren en het schrijven van betogende teksten. Hun focus ligt dus op redengevende verbindingswoorden. In 2-havo hebben de leerlingen ten tijde van de afname van de vragenlijst de tekstverbanden nog niet behandeld gekregen. Hun kennis over deze verbindingswoorden ontlenen zij aan wat zij in voorgaande jaren uit instructie en taalaanbod geleerd hebben. Het verbindingswoord echter (item 31) is kennelijk nog nauwelijks verworven: leerlingen in 2-havo scoren gemiddeld een 6,1 (SD = 61,4), terwijl 5-havo 65,8 (SD = 52,3) scoort.

Thematische samenhang is binnen de lokale coherentie een belangrijk kenmerkend aspect. Gezien de resultaten in tabel 4 kennen de leerlingen uit 2-havo dit aspect in beperkte mate; zie hiervoor de gemiddelden van de stellingen 4 ('In een goede alinea hoort, een kernzin te staan'): 40,3 (SD = 46,6) en 7 ('In een alinea hoor je verschillende onderwerpen te beschrijven'): 39,6 (SD = 60,0). Gemiddeld geeft een leerling uit 2-havo een goed antwoord met ongeveer 40% zekerheid. De leerlingen van 5-havo beheersen dit aspect op een redelijk niveau; voor stelling 4 scoren zij 74,5 (SD = 39,8) en voor stelling 7 66,8 (SD = 39,7)⁵.

Tot slot zien we in tabel 4 bij 2-havo dat de leerlingen gemiddeld vaker een fout antwoord geven; drie verbindingswoorden en drie inhoudelijke items scoren negatief. Dat laat zien hoe sterk het leerjaareffect is.

Opmerkelijk is overigens dat de leerlingen van 5-havo bij het verbindingswoord zodat gemiddeld nog vaker een fout antwoord geven dan de leerlingen van 2-havo.

De items over het bereiken van samenhang (15, 16 en 17) worden zeer wisselend gescoord. Item 15 scoort in beide leerjaren hoog, terwijl item 16 ('In een goed geschreven alinea vormen de zinnen een samenhangend geheel. Dat kun je bereiken door het vermijden van verwijswaarden') halverwege in de lijst staat en item 17 ('In een goed geschreven alinea vormen de zinnen een samenhangend geheel. Dat kun je alleen bereiken door gebruik te maken van duidelijk zichtbare verbanden tussen zinnen') juist onderaan de lijst met scores. Leerlingen interpreteren deze items blijkbaar op een nogal verschillende manier. Een verklaring voor de plaatsing van de items 16 en 17 kan de formulering van deze items zijn. Bij item 16 is er sprake van een negatie in het werkwoord en bij item 17 wekt de formulering 'alleen' mogelijk verwarring⁶.

Voor Definitiekwaliteit scoren de leerlingen in 2-havo gemiddeld een 2,9 (op de schaal van 0-7). Zie tabel 5. Dat betekent dat leerlingen in hun definitie gemiddeld benoemen dat de alinea een stukje van een tekst is of een deel van een tekst en dat ze iets zeggen over de markering van de alinea of over de lengte. De modale of meest voorkomende definitie van leerlingen in 2-havo heeft de

Oprachten	2-havo N = 115		5-havo N = 185	
	Gem	SD	Gem	SD
Definitiekwaliteit	2,9	1,7	4,1	1,6
Onderkenning belang	1,0	0,5	1,2	0,7

Tabel 5. Gemiddelde (en standaarddeviatie) naar leerjaar voor de opdrachten

ITEM 'SELF-EFFICACY' UIT VRAGENLIJST MET OMSCHRIJVING	2-havo		5-havo	
	114 < N < 115		N = 186	
	Gem	SD	Gem	SD
SE 13 Ik kan alinea's schrijven die bestaan uit twee of meer zinnen	82,4	21,7	83,8	19,9
SE 12 Ik kan steeds op dezelfde manier aangeven dat een nieuwe alinea begint	78,4	23,8	82,9	17,4
SE 1 Ik kan alinea's gebruiken in een tekst	74,8	21,1	78,2	18,7
SE 6 Ik kan verwijswoorden foutloos gebruiken	70,0	25,4	74,9	22,9
SE 7 Ik kan verbindingswoorden foutloos gebruiken	69,3	25,9	73,6	22,2
SE 5 Ik kan nieuwe informatie in een alinea introduceren	69,3	24,0	78,1	19,7
SE 2 Ik kan een alinea schrijven die over één deelonderwerp gaat	69,3	24,3	75,8	19,2
SE 14 Ik kan in een alinea een kernzin schrijven en zinnen die aansluiten bij deze kernzin	63,2	23,8	69,6	20,9
SE 11 Ik kan een alinea laten samenhangen met de hoofdgedachte	59,4	22,0	65,0	21,2
SE 10 Ik kan de functie van een alinea in een tekst duidelijk maken	59,2	24,1	63,0	21,6
SE 3 Ik kan de belangrijkste uitspraak over het deelonderwerp in de kernzin noteren	58,6	24,2	67,6	22,7
SE 8 Ik kan zinnen foutloos formuleren	58,5	25,3	64,3	24,0
SE 4 Ik kan de kernzin laten aansluiten bij de hoofdgedachte	57,2	23,9	64,0	21,3
SE 9 Ik kan op een goede manier alinea's bouwen met de kernzin op verschillende plaatsen	51,8	24,2	61,2	20,7
TOTAAL 'SELF-EFFICACY'	65,8	16,0	71,6	14,5

Tabel 6 Gemiddelde (en standaarddeviatie) naar leerjaar per item self-efficacy

score 2 en ziet er bijvoorbeeld zo uit: 'Een alinea is een stukje tekst met een stukje wit en daarna weer tekst'. De definities van de leerlingen in 5-havo zijn gemiddeld uitgebreider. Zij scoren gemiddeld een 4,1, wat wil zeggen dat zij een definitie formuleren waarin het concept deelonderwerp benoemd wordt. De modale (bovengemiddelde) definitie in 5-havo is die met score 5, waarbij de leerling de concepten deelonderwerp en onderdeel benoemt, samen met de concepten markering of lengte. Voor de tweede opdracht naar Onderkenning belang scoren de leerlingen in 2-havo gemiddeld en modaal een 1,0 (tabel 5). Dat betekent dat zij één van de concepten (duidelijkheid, anders wordt de tekst te lang, zo kun je snel iets opzoeken of voor de leesbaarheid/begrip van de tekst) benoemen in hun omschrijving. De leerlingen van 5-havo doen dit niet veel beter. Zij scoren namelijk gemiddeld een 1,2 en modaal een 1,0.

Hoe goed denken leerlingen te zijn in het schrijven van alinea's?

Gemiddeld genomen scoren leerlingen uit 2-havo 65,8 (SD = 16,0) op de schaal voor self-efficacy en leerlingen uit 5-havo 71,6 (SD = 14,5), zo blijkt uit tabel 6. De tabel maakt ook duidelijk dat de onderliggende gemiddelden voor de afzonderlijke items sterk variëren. Deze gemiddelden geven een indruk van wat leerlingen relatief goed denken te kunnen en wat ze moeilijker vinden. Voor het meest algemene item ('Ik kan alinea's gebruiken in een tekst') blijkt dat 74,8 (SD = 21,1) van de leerlingen van 2-havo vindt dat ze alinea's kunnen gebruiken in een tekst. Dit staat tegenover een gemiddelde van 78,2 (SD = 18,7) van de leerlingen in 5-havo. Er zijn ook aspecten van de alinea die de leerlingen duidelijk moeilijker vinden (bijvoorbeeld item 9: 'Ik kan op een goede manier alinea's bouwen met de kernzin op verschillende plaatsen'). Dit item scoort bij beide leerjaren het laagst.

Discussie en conclusie

In deze studie hebben we verslag gedaan van een vragenlijstonderzoek naar de kennis die leerlingen in 2-havo en 5-havo hebben over het schrijven van een alinea en naar hun self-efficacy beliefs.

De analyse van de twee opdrachten uit de lijst leert ons dat leerlingen in 2-havo en in 5-havo het moeilijk vinden om onder woorden te brengen wat een alinea is en wat de functie is. Bij de analyse van de gesloten vragen zien we een groot verschil tussen de antwoorden van 2-havo en 5-havo. Met uitzondering van het item zodat laten de leerlingen van 5-havo zien dat hun kennis over de alinea ten opzichte van leerjaar 2 groter is. Dat blijkt uit het leerjaareffect dat optreedt bij de variabele Kennis. Ook bij de andere variabelen, Definitiekwaliteit, Onderkenning belang en Self-efficacy, is een leerjaareffect zichtbaar.

Wat betekenen deze resultaten als we ze vertalen naar de lespraktijk? Wat weten leerlingen over alinea's schrijven? Het is lastig om een waardering te verbinden aan de gemiddelden die de leerlingen scoren op de items over kennis. Om de lezer een indruk te geven in hoeverre de leerlingen de kennis echt beheersen (in termen van Mastery Learning van Bloom (1968), dus bij 90% juiste antwoorden), hebben we ook gekeken hoeveel leerlingen 90% of meer goede antwoorden gaven (kennis 'sec' gecorrigeerd voor de raatkans). In 5-havo beheerst 4% van de leerlingen de kennis over alinea's schrijven; in 2-havo geen enkele leerling. Anders gezegd en met een mildere norm: als je een schoolcijfer voor hun resultaten zou geven, haalt in 5-havo 41% een onvoldoende en in 2-havo 88% (dat wil voor beide leerjaren zeggen: minder dan 18 van de 23 items goed). Hoewel ook hier dus het leerjaareffect van 5-havo zichtbaar is, is beheersing van de kennis over alinea's in

beide jaarlagen dus matig.

We kunnen vaststellen dat de self-efficacy beliefs van leerlingen juist behoorlijk hoog zijn. De gemiddelden hiervan liggen voor 2-havo boven de 50 en voor 5-havo boven de 60. Als we die resultaten combineren met het feit dat er maar in beperkte mate sprake is van declaratieve kennis, dan leidt dat vanuit het perspectief van bewuste taalvaardigheid tot zorg. Het is namelijk de vraag of leerlingen bereid zijn om inspanning te verrichten voor het verder leren van iets waarvan ze vinden dat ze dat al weten en kunnen.

We concludeerden in Van Winden et al. (2021) dat leerlingen in staat zijn om alinea's te schrijven die in een aantal opzichten voldoen aan de hierboven geformuleerde alinea-normen, maar dat met name de globale en de lokale coherentie moeilijk zijn voor leerlingen. Met de analyse van de vragenlijstgegevens hebben we nu de kennis en self-efficacy van leerlingen in kaart gebracht. We concluderen daaruit dat de declaratieve kennis over het schrijven van alinea's bij leerlingen in 2-havo en in 5-havo beperkt is. We kunnen op basis van het huidige en ons vorige onderzoek alleen iets zeggen over de verschillende bouwstenen waaruit bewuste taalvaardigheid bestaat. We weten namelijk niet of leerlingen bij het formuleren of reviseren van de alinea's hun declaratieve kennis hebben ingezet. Dit hebben we niet onderzocht. Duidelijk is wel dat aandacht voor de alinea als bouwsteen van een tekst in het schrijfvaardigheidsonderwijs in het voortgezet onderwijs nodig is, als het erom gaat leerlingen een grotere bewuste taalvaardigheid aan te reiken. Een bewust taalvaardige leerling heeft kennis van de normen voor alinea's nodig: bij het schrijven van alinea's zet hij die kennis (eventueel impliciet) in en is hij daardoor in staat om uit te leggen waarom hij bepaalde keuzes voor en in een alinea gemaakt heeft.

NOTEN

1. Van drie leerlingen uit 2-havo en van twee leerlingen uit 5-havo gaven de ouders geen toestemming voor deelname aan het onderzoek. Daarnaast waren er zeven leerlingen uit 5-havo chronisch ziek of gingen gedurende het jaar van school. Hun gegevens werden uit de dataset verwijderd. De uitval van leerlingen bij de afname van de vragenlijsten was willekeurig. Uiteindelijk zijn er van 2-havo voor de verschillende items gegevens van 107-113 leerlingen in de steekproef opgenomen; voor 5-havo hadden we data van 182-186 leerlingen.
2. 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.
3. Voor de somscores van Definitiekwaliteit kunnen 7 punten behaald worden: 0 misconceptie gegeven, 1 geen van de concepten zijn benoemd, 2 onderdeel, markerings of lengte zijn benoemd, 3 onderdeel en markerings of lengte zijn benoemd, 4 onderdeel en markerings en lengte zijn benoemd of deelonderwerp is benoemd, 5 deelonderwerp en onderdeel zijn benoemd samen met markerings of lengte of deelonderwerp en markerings en lengte zijn benoemd, 6 deelonderwerp en onderdeel zijn benoemd samen met een van markerings of lengte, 7 alle concepten zijn benoemd. Voor de somscores van Onderkenning belang kunnen 4 punten behaald worden: 0 misconceptie gegeven, verder per concept 1 punt.
4. We hanteren hier de namen van de tekstverbanden zoals die in de lesmethodes Nederlands gebruikt worden. Zo stonden de tekstverbanden immers ook in de vragenlijst voor de leerlingen vermeld. Want kan naast een redengevend verband ook

een argumentatief tekstverband signaleren (Sanders, Spooren & Noordman, 1992; Sanders & Noordman, 2000).

5. We hanteren hiervoor de norm 'het antwoord is goed en leerlingen zijn voor 66% (=2/3 deel) zeker over hun antwoord.'
6. Mogelijk speelde deze formulering ook bij item 14 een rol. Leerlingen scoren veel lager op dit item over de markerings van een alinea dan we verwachtten.

LITERATUUR

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. LEA.
- Bloom, B.S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1(2), 1-12.
- Byrnes, J. P., & Wasik, B. A. (2019). The development of writing skills. In M. K. Stein & L. M. Justice (Eds.), *Language and Literacy Development: What Educators Need to Know* (2nd ed., pp. 159-181). Guilford Publications.
- Duncan, M. (2007). Whatever happened to the paragraph? *College English*, 69(5), 470-495.
- Echternacht, G. J. (1972). The use of confidence testing in objective tests. *Review of Educational Research*, 42(2), 217-236.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.
- 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), 23-31.
- Hox, J.J., Moerbeek, M., & Schoot, R. van de (2018). *Multilevel analysis. Techniques and applications*. Routledge.
- Lundeberg, M. A., Fox, P. W., & Puncochar, J. (1994). Highly confident but wrong: gender differences and similarities in confidence judgments. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 114-121.
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3(1), 51-68.
- Meesterschapsteam Nederlands (2021). Bewuste geletterdheid in perspectief: kennis, vaardigheden, inzichten. Geraadpleegd op 23 januari 2023 van <https://nederlands.vakdidactiek.nl/wp-content/uploads/sites/4/2021/03/Bewuste-geletterdheid-in-perspectief-maart-2021-220321.pdf>
- Myhill, D. (2009). Developmental trajectories in mastery of paragraphing: Towards a model of development. *Written Language and Literacy*, 12(1), 26-51.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Pajares, F., Hartley, J., & Valiante, G. (2001). Response format in writing self-efficacy assessment: Greater discrimination increases prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33(4), 214-221.
- Pander Maat, H. (2002). *Tekstanalyse: Wat teksten tot teksten maakt*. Herz. en uitgebr. versie. Coutinho.
- Rasbash, J., Browne, W., Goldstein, H., Yang, M., Plewis, I., Healy, M. et al. (2000). *A user's guide to MLwiN*. (Multilevel Models Project). Institute of Education, University of London.
- Schoonen, R., Gelderen, A. van, Glopper, K. de, Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. (2003). First language and second language writing: The role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language Learning*, 53(1), 165-202.
- Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and

- writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 91–100.
- Stankov, L., & Crawford, J. D. (1997). Self-confidence and performance on tests of cognitive abilities. *Intelligence*, 25(2), 93–109.
- Winden, A. van, Haaften, T. van, & Stukker, N. (2020). Wat typeert een begrijpelijke alinea? *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 42(1), 3–30.
- Winden, A. van, Stukker, N., Schooten, E. van, Haaften, T. van, Janssen, F. & Gloppe, K. de. (2021). Hoe zien de alinea's van onze leerlingen eruit? Over de kenmerken van alinea's in e-mails en betogende teksten van havo-leerlingen. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 43(3), 291–321.

ASTRID VAN WINDEN werkt als docent Nederlands in het voortgezet onderwijs. Dankzij een promotiebeurs van Dudoc-Alfa doet zij onderzoek naar het schrijven van alinea's door leerlingen in het voortgezet onderwijs.
E-mail: a.vanwinden@chrlyceumdelft.nl

NINKE STUKKER werkt als universitair docent Taalbeheersing van het Nederlands bij het Groningen Center for Language and Cognition aan de Rijksuniversiteit Groningen.
E-mail: n.m.stukker@rug.nl

TON VAN HAAFTEN is emeritus-hoogleraar Taalbeheersing van het Nederlands aan de Universiteit Leiden.
E-mail: t.van.haaften@hum.leidenuniv.nl

FRED JANSSEN is hoogleraar Didactiek van de Natuurwetenschappen aan de Universiteit Leiden.
E-mail: fjanssen@iclon.leidenuniv.nl

KEES DE GLOPPER is emeritus-hoogleraar Taalbeheersing van het Nederlands aan de Rijksuniversiteit Groningen.
E-mail: c.m.de.glopper@rug.nl

Het effect van expliciet onderwijs in leesstrategieën in een vreemde taal op de T2-leesvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs

DEBORAH YAPP, RICK DE GRAAFF & HUUB VAN DEN BERGH

Leesvaardigheid in het Engels als vreemde taal (T2) is een belangrijke voorwaarde voor studiesucces in het hoger onderwijs. In deze studie namen 801 hbo-studenten deel aan een zeven weken durende T2-leesstrategie-interventie. Om de effectiviteit van de interventie te bepalen werden hun scores op drie T2-leesvaardigheidstoetsen geanalyseerd. Daarnaast zijn 55 studenten geïnterviewd om te onderzoeken hoe vaak ze lezen. Ook voerden de studenten een leestaak uit onder hardopdenk-condities. De resultaten tonen aan dat de leesvaardigheid in T2 significant verbeterd werd door de interventie. De verbetering in T2-leesvaardigheid bleek duidelijk gerelateerd aan de mate waarin studenten de leesstrategieën toepasten. Daarnaast laten de resultaten zien dat studenten die frequent in de T2 lezen hogere scores voor T2-leesvaardigheid behaalden, en was er een samenhang tussen de vooropleiding van de student en de vooruitgang in leesvaardigheid.

Lezen is per definitie een complex en interactief proces, waarbij de lezer probeert betekenis uit de tekst te halen door gebruik te maken van zijn kennis, cognitieve vermogens en metacognitieve vaardigheden (Kintsch, 2002). Vaardigheden zoals leesstrategieën

zijn een set van mentale acties die een lezer onderneemt tijdens het leesproces, om tot beter begrip te komen. Leesstrategieën kunnen nuttig zijn bij het oplossen van problemen tijdens het lezen, vooral in een tweede taal (T2) (Cantrell et al., 2010).

Studenten lezen academische teksten in de T2 als onderdeel van hun opleiding, persoonlijke groei en om eigen doelen te bereiken (Holligan, 2018). Ook de druk om actief en succesvol te zijn in de hedendaagse gedigitaliseerde wereld vereist veel van studenten qua T2-leesvaardigheid. Omdat wetenschappelijke artikelen, studieboeken en collegenotities steeds vaker in de Engelse taal aan de academische wereld worden aangeboden (Van Weijen, 2012), vormen deze extra uitdagingen voor T2-lezers, en vooral voor minder vaardige lezers (Hebert et al., 2018).

Lezen in de eerste taal (T1) verschilt sterk van T2-lezen, in termen van lexicale, grammaticale, en discours-kennis (Grabe & Zhang, 2016). Metacognitieve kennis uit de T1 strekt zich dan ook niet zomaar uit tot T2-lezen (McCardle et al., 2008). Bovendien lijkt er weinig bewijs voor het bestaan van automatische transfer van T1-leesstrategieën naar de T2 (Koda, 2007). In diverse studies naar T1-leesstrategieën bij middelbare scholieren