

# Tekstkwiteit van 4-havobetogen:

## Transfereren leerlingen hun schrijfvaardigheden van het schoolvak Nederlands naar het schoolvak Levensbeschouwing?

EMMA HILBRINK &amp; JOCHEM ABEN

Op Nederlandse middelbare scholen waar vakspecifiek onderwijs wordt aangeboden, is een belangrijke rol weggelegd voor het vak Nederlands als het gaat om schrijfvaardigheidsonderwijs. Immers, de schrijfvaardigheden die leerlingen bij Nederlands ontwikkelen, dienen zij zelf te transfereren naar schrijftaken bij andere vakken. Maar maken leerlingen die transfer wel? Om die vraag te beantwoorden lieten wij twee havo-4-klassen een betoog schrijven bij het vak Nederlands ( $n = 38$ ), en twee bij het vak Levensbeschouwing ( $n = 40$ ). Hoewel alle leerlingen dezelfde opdracht kregen, waren de betogen die leerlingen schreven bij het vak Nederlands van significant hogere kwaliteit. Dit resultaat biedt aanleiding om te overwegen of schrijfvaardigheidsonderwijs anders dan vakspecifiek ingericht dient te worden.

### Transfer van schrijfvaardigheid

Teksten schrijven, en in het bijzonder argumentatieve teksten schrijven, is voor veel middelbareschoolleerlingen ingewikkeld. Dat is niet verwonderlijk: leerlingen die een argumentatieve tekst schrijven, moeten informatie uit verschillende bronnen integreren met hun eigen kennis, en daar

uiteindelijk een coherent geheel van maken (Spivey & King, 1989). Dit maakt argumentatief schrijven een cognitief uitdagende taak. Tegelijkertijd is het belangrijk dat leerlingen die vaardigheid onder de knie krijgen, niet alleen omdat goed kunnen argumenteren als belangrijk onderdeel van burgerschapsvorming wordt gezien (Inspectie van het Onderwijs, 2020), maar ook omdat het waarschijnlijk is dat leerlingen in hun vervolgoopleiding en toekomstige baan nog geregeld teksten moeten schrijven en evalueren.

Om leerlingen te leren om argumentatieve teksten te schrijven, is op middelbare scholen waar vakspecifiek onderwijs wordt aangeboden een centrale rol weggelegd voor het vak Nederlands. Vakspecifiek onderwijs houdt in dat leerlingen het ene lesuur het ene vak volgen, en het volgende lesuur een ander vak. Bij het vak Nederlands zouden leerlingen onder andere moeten leren om correct te formuleren en om adequate teksten te schrijven (Commissie Meijerink, 2009). Dit zijn echter vaardigheden die niet alleen bij het vak Nederlands belangrijk zijn: bij alle vakken wordt een beroep gedaan op de schrijfvaardigheid van leerlingen. De achterliggende gedachte van deze manier waarop het schrijfvaardigheidsonderwijs is

ingericht, is dat leerlingen de schrijfvaardigheden die zij bij het vak Nederlands verwerven dan ook vanzelf inzetten bij andere vakken.

Als leerlingen de schrijfvaardigheden die zij bij het ene vak ontwikkelen, ook inzetten bij andere vakken, is er sprake van *transfer* (Yancey, 2017). Echter, eerder internationaal onderzoek geeft aanleiding om te denken dat leerlingen die vakspecifiek onderwijs volgen de transfer van het ene naar het andere vak op het gebied van schrijfvaardigheid niet zomaar maken (Forbes, 2019; James, 2009; Wubalem, 2021). Zo blijkt uit zelfrapportagevragen dat studenten bij het schrijven van een tekst niet altijd expliciet gebruik maken van kennis en vaardigheden die zij bij een ander vak hebben opgedaan (James, 2009). Zelfs een expliciete schrijfstrategiegerichte instructie leidt er zonder expliciete aanmoediging tot transfer niet zomaar toe dat tweedetaalleerders uit zichzelf hun schrijfstrategieën in hun eerste taal transfereren naar schrijftaken in een tweede taal (Forbes, 2019). Bovendien blijkt dat er weinig transfer van een algemene academische schrijfcursus naar schrijfcontexten bij andere disciplines en in andere contexten plaatsvindt bij universitaire studenten (Wubalem, 2021).

Als het gaat om de transfer op het gebied van schrijfvaardigheid, zouden leerlingen die transfer idealiter maken op zowel het gebied van hogere-orde-aspecten als lagere-orde-aspecten. Hogere-orde-aspecten zijn betekenisvolle aspecten van een tekst, zoals de inhoud, structuur en argumentatie (Winder et al., 2016). Lagere-orde-aspecten zijn oppervlaktekenmerken, zoals spelling, grammatica en interpunctie (Cho & MacArthur, 2010). Volgens het referentiekader taal, dat beschrijft welke taalvaardigheden leerlingen zouden moeten beheersen, dienen bijvoorbeeld havo-leerlingen over zowel hogere- als lagere-orde-vaardigheden

te beschikken: ze zouden in staat moeten zijn om coherente teksten te schrijven en te structureren (hogere-orde-aspecten), en om nagenoeg foutloos te spellen en grammaticale zinnen te produceren (lagere-orde-aspecten) (Commissie Meijerink, 2009).

Mochten Nederlandse havo-4-leerlingen hun schrijfvaardigheden echter niet zomaar van het ene schoolvak naar het andere schoolvak transfereren, dan zou dat aanleiding bieden om ander schrijfvaardigheidsonderwijs dan een vakspecifieke aanpak te overwegen. Zo kan er gedacht worden aan taalgericht vakonderwijs, waarbinnen per vak relevante vaktaaldoelen expliciet worden geformuleerd (Hajer & Meestringa, 2020; Kuiper, 2021). Schrijf-instructies kunnen dan ook per vak op de specifieke schrijftaak voorbereiden, temeer daar de schrijfaanpak van leerlingen per schoolvak kan variëren (Holdinga et al., 2021).

Taalgericht vakonderwijs kan vormgegeven worden middels genredidactiek (zie ook Dera et al., 2023; Van der Leeuw & Meestringa, 2011; Evers-Vermeul & Van der Hoeven, 2015). Genredidactiek is een expliciet op taalvaardigheid gerichte didactiek, waarbij de leerling middelen krijgt aangereikt om tot productie van teksten te komen die kenmerkend zijn voor een vakgebied (Hyland, 2003; Hyland, 2007; Van Dijk, 2011). Evers-Vermeul en Van der Hoeven (2015) stellen voor dat leerlingen per genre eerst heldere voorbeelden te lezen krijgen, waarin structuur- en stijlkenmerken goed naar voren komen. In een volgende leesstap kunnen ze dan tekstsoorten leren herkennen, om vervolgens bij het schrijven zelf de aangeleerde structuur- en stijlkenmerken toe te passen in eigen producten.

Of leerlingen die vakspecifiek onderwijs volgen vanzelf de transfer maken van het ene schoolvak naar het andere, is nog maar de vraag. Hoewel eerdere internationale

onderzoeken geen aanleiding geven om te denken dat leerlingen de transfer van schrijfvaardigheden zomaar maken, is onderzoek naar vakoverstijgende transfer in een Nederlandse context zeldzaam. En voor zover het is gedaan, gaat het vooral over gammavakken en bètavakken (zie Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, 2009). Ook internationale onderzoeken focussen voornamelijk op gamma- en bètavakken (bijv. Nagy et al., 2022; Ward-Penny, 2011), op transfer bij eerste- en tweedetaalleerders (bijv. James, 2009; Forbes, 2019), of op universitaire studenten (bijv. Wubalem, 2021). Daarnaast is er nog weinig onderzoek gedaan naar transfer van schrijfvaardigheden tussen een taalvak (bijv. Nederlands) en een zaakvak (bijv. Levensbeschouwing), of naar de transfer van eerstetaalleerders in de leeftijd van 15 tot 18 jaar. Ook verschillen de onderzoeksmethoden die zijn gebruikt in de onderzoeken van James (2009), Forbes (2019) en Wubalem (2021) van de onderzoeksmethode die gebruikt wordt in deze studie: waar eerdere studies gebruikmaakten van zelfrapportage en een interventie in de vorm van een instructie, maakt dit onderzoek gebruik van een quasi-experimentele opzet waarmee kan worden vastgesteld in welke mate leerlingen hun vaardigheden uit zichzelf, dus zonder instructie, transfereren van het ene naar het andere schoolvak.

### Het huidige onderzoek

Dit onderzoek gaat over de mate waarin Nederlandse 4-havoleerlingen de transfer van kennis en vaardigheden op het gebied van schrijfvaardigheid maken tussen een taalvak (Nederlands) en een zaakvak (Levensbeschouwing). Onderzocht wordt in hoeverre het vak waarbij leerlingen een schrijfofdracht uitvoeren, invloed heeft op

de kwaliteit van de tekst die zij produceren. De onderzoeksvraag luidt: in hoeverre is er een verschil tussen de kwaliteit van betogen die leerlingen uit 4-havo schrijven bij het vak Levensbeschouwing en de kwaliteit van betogen die zij schrijven bij het vak Nederlands? Op grond van de bevindingen van eerder onderzoek verwachten we dat er weinig transfer zal plaatsvinden bij het schrijven van een betoog tussen de vakken Nederlands en Levensbeschouwing: leerlingen zullen naar verwachting zowel wat betreft hogere-orde-vaardigheden als wat betreft lagere-orde-vaardigheden een zwakere tekst schrijven bij Levensbeschouwing dan bij Nederlands.

### Methode

#### Deelnemers

Er namen vier 4-havoklassen van één middelbare school in Noord-Brabant deel ( $N \approx 120$ ). Alle leerlingen hadden Nederlands en Levensbeschouwing in hun vakkenpakket. Uiteindelijk zijn de data van 78 leerlingen geanalyseerd, omdat de overige leerlingen ofwel afwezig waren op de dag van dataverzameling, ofwel het vak Levensbeschouwing eerder al hadden afgerond. De deelnemers aan dit onderzoek waren tussen de 15 en 17 jaar oud ( $M = 15,7$ ). De dataverzameling was geïntegreerd in het schrijfvaardigheidslesprogramma van de school.

#### Procedure en design

Om voorkennis op te bouwen volgden de 4-havoklassen bij het vak Nederlands in een tijdsbestek van twee weken twee lessen over het schrijven van een betoog. In deze lessen werd aandacht besteed aan de communicatieve functie en de tekststructuur van betogen. Ook werden er voorbeeldbetogen besproken. In dezelfde weken gaven

twee docenten Levensbeschouwing les aan dezelfde vier 4-havoklassen, zoals zij dat normaal ook zouden doen. Na die twee weken kregen de leerlingen de opdracht om een betoog te schrijven. Twee klassen kregen de schrijfofdracht bij het vak Levensbeschouwing ( $n = 40$ ), en de andere twee klassen bij het vak Nederlands ( $n = 38$ ). Iedere klas kreeg de schrijfofdracht van een andere docent.

De opdracht was om een betoog van 400 woorden te schrijven, waarin een stelling moest worden verdedigd die zowel bij het vak Nederlands als het vak Levensbeschouwing paste. De stelling luidde: 'Eerste en tweede kerstdag moeten geen verplichte vrije dagen meer zijn'. Hierbij kregen de leerlingen de opdracht om twee argumenten vóór het standpunt, één tegenargument en één weerlegging te geven. Ze schreven hun betoog op basis van een informatieve bron die bij de schrijfofdracht gegeven was, en die de leerlingen voorafgaand aan en tijdens het schrijven mochten lezen.

#### Data-analyse

De 78 geschreven betogen vormden de dataset die werd geanalyseerd. De kwaliteit van de betogen is vastgesteld met behulp van de online tool Comproved. Om tekstkwaliiteit vast te stellen maakt Comproved gebruik van *comparative judgement*. Dat houdt in dat expertbeoordelaars herhaaldelijk twee teksten met elkaar vergelijken om te beoordelen welke van de twee zij als de beste beschouwen. Op basis van de expertbeoordelingen wordt vervolgens een rangorde opgesteld van de teksten, gerangschikt van lagere tot hogere tekstkwaliiteit (Coertjens et al., 2017). Deze rangorde is gebaseerd op wat Comproved de 'bekwaamheidsscore' noemt. De bekwaamheidsscore van een betoog is een relatieve maat die de kans uitdrukt dat dat betoog door een willekeurige beoordelaar als beter wordt beschouwd dan

een betoog met de bekwaamheidsscore 0. Betogen met een negatieve bekwaamheidsscore zijn dus van beneden gemiddelde kwaliteit, en betogen met een positieve bekwaamheidsscore zijn van boven gemiddelde kwaliteit. Tegelijkertijd geldt: des te lager de rangorde van een betoog, des te hoger de tekstkwaliiteit. Immers: de tekst die als eerste gerankt is, is als beste beoordeeld.

Voor dit onderzoek hebben zeven beoordelaars, eerstegraads docenten Nederlands, de betogen vergeleken. Drie beoordelaars beoordeelden de lagere-orde-aspecten: zij kregen de opdracht om hun beoordelingen enkel te baseren op spelling, grammatica en interpunctie. Dat betekent dat zij voortdurend het betoog dienden te selecteren dat de minste spel-, grammatica-, en interpunctiefouten bevatte. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid was met een *Scale Separation Reliability* van 0,80 ruim voldoende (Verhavert et al., 2017). De andere vijf beoordelaars focusten enkel op de hogere-orde-aspecten: aan hen werd gevraagd om teksten met elkaar te vergelijken op het gebied van tekstbouw en argumentatie. Om te voorkomen dat de beoordelaars die de teksten op hogere-orde-aspecten beoordeelden afgeleid zouden raken door fouten in spelling, grammatica en interpunctie, zijn de betogen die deze beoordelaars te zien kregen vooraf gecorrigeerd op lagere-orde-fouten. Ook voor deze beoordelaars was de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid met 0,78 ruim voldoende. Geen van de beoordelaars kon zien of een betoog dat ze beoordeelden was geschreven bij het vak Nederlands of Levensbeschouwing. Al met al was de uitkomst van de beoordelingsprocedure dat ieder betoog één rangordescor en bekwaamheidsscor had wat betreft hogere-orde-aspecten en één rangordescor en bekwaamheidsscor had wat betreft lagere-orde-aspecten.

### Resultaten

Tabel 1 laat zien dat de gemiddelde rang van de betogen voor zowel de lagere- als de hogere-orde-aspecten hoger was voor betogen geschreven bij Nederlands dan voor betogen geschreven bij Levensbeschouwing.

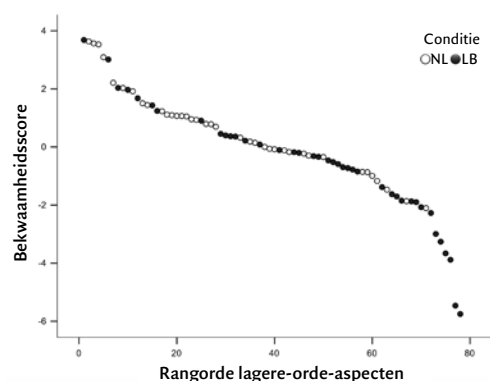
Er zijn statistische toetsen uitgevoerd op de bijbehorende bekwaamheidsscores en niet op de rangordescores, omdat de bekwaamheidsscores, in tegenstelling tot de rangordescores, ook de grootte van tekstkwaliiteitsverschillen tussen teksten met zich meedragen. Wat betreft de lagere-orde-aspecten was de bekwaamheidsscore van betogen geschreven bij het vak Nederlands ( $M = 0,62$ ;  $SE = 0,23$ ) gemiddeld hoger dan de bekwaamheids-

score van betogen geschreven bij het vak Levensbeschouwing ( $M = -0,69$ ;  $SE = 0,32$ ). Een T-toets liet zien dat dit verschil van 1,31, met een 95% betrouwbaarheidsinterval dat liep van 0,52 tot 2,11, significant was:  $t(76) = 3,29$ ,  $p = 0,002$ ,  $d = 0,75$  (zie figuur 1).

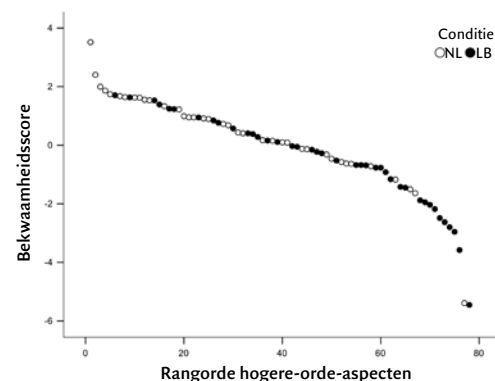
Ook wat betreft de hogere-orde-aspecten was de bekwaamheidsscore van betogen geschreven bij het vak Nederlands ( $M = 0,47$ ;  $SE = 0,24$ ) gemiddeld hoger dan de bekwaamheidsscore van betogen geschreven bij het vak Levensbeschouwing ( $M = -0,61$ ;  $SD = 0,25$ ). Een T-toets liet zien dat dit verschil van 1,08, met een 95% betrouwbaarheidsinterval dat liep van 0,39 tot 1,78, ook significant was:  $t(76) = 3,1$ ,  $p = 0,003$ ,  $d = 0,70$  (zie figuur 2).

	Gemiddelde rang lagere-orde-aspecten	Gemiddelde rang hogere-orde-aspecten
Levensbeschouwing	47,00 (3,61)	47,63 (3,63)
Nederlands	31,61 (3,22)	30,95 (3,42)

Tabel 1. Gemiddelde rang van betogen geschreven bij Nederlands en Levensbeschouwing voor zowel lagere-orde-aspecten als hogere-orde-aspecten (SE tussen haakjes)



Figuur 1. Rangorde van de betogen, afgezet tegen de bekwaamheidsscores, wat betreft de lagere-orde-aspecten: des te hoger de bekwaamheidsscore (en des te lager de rang), des te beter de tekst



Figuur 2: Rangorde van de betogen, afgezet tegen de bekwaamheidsscores, wat betreft de hogere-orde-aspecten: des te hoger de bekwaamheidsscore (en des te lager de rang), des te beter de tekst

### Inhoudelijke interpretatie

Deze resultaten roepen de vraag op welke hogere- en welke lagere-orde-aspecten ervoor gezorgd hebben dat de teksten die zijn geschreven bij Nederlands hoger op de rangordes zijn beland dan de teksten die zijn geschreven bij Levensbeschouwing. Om die vraag te beantwoorden, hebben we een kwalitatieve vervolganalyse uitgevoerd: we hebben de betogen gelezen, bekeken welke hogere- en lagere-orde-fouten veel gemaakt werden, en vastgesteld of er een verschil was, wat betreft deze veelvoorkomende fouten, tussen de teksten die bij Nederlands en de teksten die bij Levensbeschouwing waren geschreven. Deze exploratie heeft laten zien dat het, wat betreft de lagere-orde-aspecten, voornamelijk spel- en formuleerfouten zijn die het verschil in gemiddelde rangorde verklaren. Zo maakten de leerlingen die hun betogen bij Levensbeschouwing schreven meer fouten in de werkwoordspelling en interpunctie, en zij maakten ook meer algemene spelfouten.

Wat betreft hogere-orde-aspecten viel het op dat de structuur van de betogen die waren geschreven bij Levensbeschouwing meer te wensen overliet dan de structuur van de betogen die waren geschreven bij Nederlands. Ter illustratie: vijf leerlingen die hun tekst bij Levensbeschouwing schreven, hebben geen enkele opbouw in alinea's toegepast, maar de hele tekst in één alinea geschreven. Van de leerlingen die hun tekst bij Nederlands hadden geschreven, was er maar één die dit had gedaan. Daarnaast ontbrak er een inleiding en/of slot in 20 betogen die waren geschreven bij Levensbeschouwing, tegenover 14 betogen die waren geschreven bij Nederlands.

### Discussie en conclusie

In deze studie is onderzocht in hoeverre leerlingen de schrijfkennis en -vaardigheden

die zij opdoen bij het vak Nederlands transfereren naar het vak Levensbeschouwing. De bevindingen bevestigen de hypothese: de 4-havoleerlingen in onze steekproef maakten niet vanzelf de transfer van kennis en vaardigheden op het gebied van schrijfvaardigheid van het ene vak naar het andere. Bij het vak Levensbeschouwing werden gemiddeld minder goede betogen geschreven dan bij het vak Nederlands, zowel wat betreft hogere- als lagere-orde-aspecten. Dat betekent dat de kennis over spelling, formulering, alinea- en tekstopbouw die de leerlingen hadden opgedaan bij de lessen Nederlands minder goed werd toegepast bij het vak Levensbeschouwing.

Tegelijkertijd liet de kwalitatieve analyse zien dat, wat betreft de hogere-orde-aspecten, niet alleen de kwaliteit van de betogen die waren geschreven bij Levensbeschouwing, maar ook de kwaliteit van de betogen die waren geschreven bij Nederlands nog wel voor verbetering vatbaar was. Hoewel de kennis over alinea- en tekstopbouw bij Levensbeschouwing minder goed werd toegepast dan bij Nederlands, ontbrak er bij een substantieel aantal betogen die geschreven waren bij Nederlands (14 van de 38) óók een inleiding en/of slot. Dit resultaat wijst er nog maar weer eens op dat leerlingen het hoe dan ook moeilijk vinden om alinea's en teksten te structureren, onafhankelijk van het vak waarbij ze de tekst produceren.

Al met al roepen de bevindingen de vraag op of schrijfvaardigheidsonderwijs ook in het Nederlandse (havo-)onderwijs niet beter op een andere manier dan vakspecifiek aangeboden kan worden. Immers, als leerlingen op de middelbare school al niet zomaar hun schrijfvaardigheden van de ene naar de andere context transfereren, dan is het niet gek dat ze dat bij hun vervolgstudies en toekomstige banen (conform James, 2009; Forbes, 2019; Wubalem, 2021) ook niet doen. Tegelijkertijd is het juist wel zo'n

vakoverstijgende schrijfvaardigheid die leerlingen bij het vak Nederlands zouden moeten opdoen (Commissie Meijerink, 2009).

De bestaande alternatieven voor vakspecifiek onderwijs richten zich vooralsnog met name op het eerdergenoemde taalgericht vakonderwijs (Hajer & Meestringa, 2020; Kuiper, 2021). Bij deze aanpak worden taalaspecten en genres geïntegreerd in het vakonderwijs, en leren leerlingen verschillende genres in verschillende contexten herkennen, vergelijken en schrijven (Van der Leeuw & Meestringa, 2011). Bij geschiedenis ligt de nadruk dan bijvoorbeeld op chronologie, en bij natuurvakken op hoe verslagen van experimenten eruitzien (Van der Hoeven & Evers-Vermeul, 2015). Op deze manier worden talige aspecten van genres zinvol verbonden aan de inhoud van verschillende vakken.

Tegelijkertijd moeten we ons niet blind staren op de resultaten van deze studie. Een beperking van dit onderzoek is namelijk dat er geen voormeting heeft plaatsgevonden. Hoewel alle leerlingen in dezelfde jaarlaag en op hetzelfde niveau zaten (havo-4), is het mogelijk dat de twee klassen die hun opdracht bij Levensbeschouwing maakten sowieso zwakkere teksten schrijven dan de twee klassen die hun opdracht bij Nederlands maakten. Daarnaast is het denkbaar dat de gevonden resultaten niet zijn toe te schrijven aan de daadwerkelijke context waarin de betogen geschreven zijn, maar aan andere factoren waar we niet voor hebben kunnen controleren. Zo zou er een verschil kunnen zijn geweest tussen klassen in verwachtingen van leerlingen ten aanzien van de mate waarin door de docent belang wordt gehecht aan tekstkwiteit. Ook zou er een verschil in motivatie van de leerlingen tussen de twee contexten kunnen zijn geweest. Eerder onderzoek heeft namelijk laten zien dat leerlingen het vak Nederlands als enigszins nuttig bestempelen (Van Asseldonk & Coppen, 2021), terwijl dat bij het vak

Levensbeschouwing nog maar de vraag is (Van Schijndel, 2021). Het is voorstelbaar dat een potentieel verschil in perceptie van het nut van het schoolvak zijn weerslag heeft gehad op de motivatie die leerlingen hadden om een betoog te produceren, en daaropvolgend op de kwaliteit van die betogen.

Desondanks biedt deze studie genoeg aanleiding voor vervolgonderzoek, ook gezien het feit dat de resultaten overeenkomen met de bevindingen van vergelijkbare studies (Forbes, 2019; James, 2009; Wubalem, 2021). Zo is het relevant om na te gaan wat er met de schrijfvaardigheid van leerlingen gebeurt op middelbare scholen waar al taalgericht vakonderwijs en/of genredidactiek wordt aangeboden. Ook zou vervolgonderzoek zich kunnen richten op de effecten van genredidactiek op de transfer van schrijfvaardigheden. Eén ding lijkt in ieder geval evident: nu leerlingen de transfer niet zelf lijken te maken, ligt er een mogelijkheid voor docenten van niet alleen het schoolvak Nederlands, maar van alle vakken, om gezamenlijk na te denken over hoe ze bij kunnen dragen aan de schrijfvaardigheid van leerlingen. Niet alleen ten behoeve van hun schrijfprestaties op de middelbare school, maar vooral ook in de rest van hun carrière.

#### LITERATUUR

Asseldonk, A. van., & Coppen, P.A. (2021). Hoe leuk is saai? Bovenbouwleerlingen havo/vwo over het schoolvak Nederlands. *Levende Talen Tijdschrift*, 22(1), 25–35.

Boxtel, C. van., Bulthuis, H., Goudsmit, H., Hooghuis, F., Mulder, B.J., Smulders, P., Stam, B., Steenstra, C., Waskowskij, C., & Weme, B. de (2009). *Vakintegratie in de mens- en Maatschappijvakken* [Integration in the humanities]. Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken en Landelijk Expertisecentrum Economie en Handel, Amsterdam.

- Cho, K., & MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert review. *Learning and Instruction*, 20(4), 328–338.
- Coertjens, L., Lesterhuis, M., Verhavert, S., Gasse, R., van, & De Maeyer, S. (2017). Teksten beoordelen met criterialijsten of via paarsgewijze vergelijking: een afwezig van betrouwbaarheid en tijdsinvestering. *Pedagogische Studiën: tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde*, 94 (4), 283–303.
- Dera, J. J. M., Gubbels, J. C. G., Loo, J. van der, & Rijt, J. H. M. van (2023). *Vaardig met vakinhoud. Handboek vakdidactiek Nederlands*. Coutinho.
- Dijk, G. van. (2011). Een verkenning van toepassingen van genredidactiek binnen nask en techniek. Paper ten behoeve van Onderwijs Research Dagen. Maastricht, 9 juni 2011.
- Evers-Vermeul, J., & Hoeven, J. van der. (2015). Tekstcomplexiteit en tekststructuur in een doorgaande leeslijn. In D. Schram (Eds.), *Hoe maakbaar is de lezer? De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief* (pp. 79–59).
- Forbes, K. (2019). Teaching for transfer between first and foreign language classroom contexts: Developing a framework for a strategy-based, cross-curricular approach to writing pedagogy. *Writing & Pedagogy*, 11(1), 101–126.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs* (4e ed.). Coutinho.
- Hoeven, J. van der, & Evers-Vermeul, J. (2015). Tekstsoorten en genres in het voortgezet onderwijs: Kansen voor vakgericht taalonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 102(5), 22–27.
- Holdinga, L., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2021). The relationship between students' writing process, text quality, and thought process quality in 11th-grade history and philosophy assignments. *Written Communication*, 38(4), 544–586.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17–29.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148–164.
- Inspectie van het Onderwijs. (2020). *Peil. Burgerschap einde basisonderwijs 2019-2020*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/peil-onderwijs/documenten/themaraapporten/2022/03/09/peil.burgerschap-einde-basisonderwijs-2019-2020>.
- James, M.A. (2009). “Far” transfer of learning outcomes from an ESL writing course: Can the gap be bridged? *Journal of Second Language Writing*, 18(2), 69–84.
- Kuiper, C. (2021). *Taalgericht vakonderwijs in de lerarenopleidingen. De huidige situatie in kaart gebracht*. In opdracht van het lectoraat Meertaligheid en Onderwijs, Hogeschool Utrecht.
- Leeuw, B. van der, & Meestringa, T. (2011). Eisen aan schrijfvaardigheid in de bovenbouw havo/vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(2), 14–24.
- Meijerink, H.P., Letschert, J.F., Rijlaarsdam, G.C.W., Bergh, H. H. van den, Streun, A. van (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Doorlopende leerlijnen taal en rekenen. Enschede, oktober 2009.
- Nagy, T., Csernoch, M., & Máth, J. (2022). Cross-curricular connections and knowledge-transfer elements in data management. *Acta Polytech. Hung*, 19(1), 133–149.
- Schijndel, M. van. (2021, 29 maart). *Levensbeschouwing op school mist status: ‘We moeten leerlingen leren dat er meerdere opvattingen bestaan’*. Trouw. Geraadpleegd van <https://www.trouw.nl/religie-filosofie/levensbeschouwing-op-school-mist-status-we-moeten-leerlingen-leren-dat-er-meerdere-opvattingen-bestaan~b5d2db8e/>

- Spivey, N., & King, J. (1989). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 7–26.
- Verhavert, S., De Maeyer, S., Donche, V., & Coertjens, L. (2017). Scale Separation Reliability: What does it mean in the context of comparative judgement? *Applied Psychological Measurement*, 42(6), 428–445.
- Ward-Penny, R. (2010). *Cross-curricular teaching and learning in the secondary school... Mathematics*. Routledge.
- Winder, R., Kathpalia, S. S., & Koo, S. L. (2016). Writing centre tutoring sessions: Addressing students' concerns. *Educational Studies*, 42(4), 323–339.
- Wubalem, A. Y. (2021). Assessing learning transfer and constraining issues in EAP writing practices. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 6(17), 1–22.
- Yancey, K. B. (2017). Writing, transfer, and ePortfolios: A possible trifecta in supporting student learning. In J. Moore & R. Bass (Eds.), *Understanding Writing Transfer* (pp. 39–48). Routledge.

EMMA HILBRINK is religiewetenschapper en neerlandica. Ze is recent afgestudeerd aan de Radboud Universiteit en nu werkzaam als docent Nederlands in de bovenbouw van de havo en het vwo op het Pius X College in Almelo.  
E-mail: <emma.hilbrink@ru.nl>

JOCHEM ABEN is universitair docent Taalbeheersing van het Nederlands aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Hij doet onderzoek naar onder andere schrijfvaardigheidsonderwijs.  
E-mail: <jochem.aben@ru.nl>

## Bouwen aan bewustetaalvaardigheidsmetingen in het grammaticaonderwijs:

### Een instrumentatieonderzoek

GIJS LEENDERS, RICK DE GRAAFF & MARJO VAN KOPPEN

Dit artikel behandelt de totstandkoming van een instrument voor het evalueren van bewuste taalvaardigheid in het grammaticaonderwijs in de L1 (Nederlands) en de L2 (Engels en Duits) in vwo 4. Hiertoe zijn items ontworpen bij drie grammaticale concepten: grammaticale functie, woordvolgorde en congruentie. Deze items richten zich ofwel op het verkrijgen van het 'juiste antwoord' (taalvaardigheid), ofwel op de redenering die aan dat antwoord voorafgaat (taalbewustzijn). We beschrijven hoe het taalvaardigheidsniveau momenteel wordt vastgesteld in het grammaticaonderwijs, hoe onze items tot stand zijn gekomen, op basis waarvan die items zijn geselecteerd, en hoe daarmee drie gelijkwaardige toetsversies zijn samengesteld die gebruikt kunnen worden om het bewustetaalvaardigheidsniveau van leerlingen te evalueren.

#### Huidige taalvaardigheidsmetingen in het grammaticaonderwijs

In het Nederlandse talenonderwijs wordt de grammaticale kennis van leerlingen zowel in het schoolvak Nederlands als in de moderne vreemde talen in de onderbouw, hoofdzakelijk geoefend en getoetst door middel van

conventionele focus on forms-methoden (o.a. Bonset & Hoogeveen, 2010; Graus & Coppen, 2016; Long, 1991; Rouffet et al., 2022; 2023; Van Rijt & Coppen, 2017; 2021). Deze methoden omvatten het invullen van contextloze zinnen, het reproduceren van allerhande rijtjes vervoegingen en het ontleden van op zichzelf staande zinnen met behulp van beschrijvende concepten, zoals 'onderwerp' en 'lijdend voorwerp'.

De vormgerichte manier van toetsen en de daaraan voorafgaande didactiek richt zich vrijwel uitsluitend op het benoemingsresultaat als opbrengst van diverse, grotendeels taalspecifieke vuistregels (o.a. Coppen, 2011; Graus & Coppen, 2016; Long, 1991) en stelt leerlingen niet in staat om te redeneren over grammaticale vraagstukken (Coppen, 2011; Van Rijt et al., 2020). Zo leveren de geleerde regels problemen op wanneer ze worden toegepast in andere talen en op zinnen die niet specifiek voor het ontleden zijn geconstrueerd (Coppen, 2010; Leenders, 2020; Leenders et al., 2021). Bovendien wordt op geen enkele manier het inzicht gestimuleerd dat er meerdere goede antwoorden kunnen bestaan en de context bepaalt welke daarvan het beste past (Coppen, 2011; Dielemans & Coppen, 2021; Wijnands et al., 2021).