

Effectieve leeractiviteiten voor het schrijfonderwijs in havo 4

**Effective learning activities in secondary education
writing classes**
(with a summary in English)

Published by
LOT
Kloveniersburgwal 48
1012 CX Amsterdam
The Netherlands

phone: +31 20 525 2461

e-mail: lot@uva.nl
<http://www.lotschool.nl>

ISBN: 978-94-6093-320-2
NUR 616

Copyright © 2019: Klaske Elving. All rights reserved.

Effectieve leeractiviteiten voor het schrijfonderwijs in havo 4

**Effective learning activities in secondary education
writing classes**
(with a summary in English)

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor aan de
Universiteit Utrecht
op gezag van de
rector magnificus, prof.dr. H.R.B.M. Kummeling,
ingevolge het besluit van het college voor promoties
in het openbaar te verdedigen op

maandag 6 mei 2019 des ochtends te 10.30 uur

door

Klaske Thérèse Agnes Elving-Heida

geboren op 26 april 1967
te Amsterdam

Promotoren:

Prof. dr. H.H. van den Bergh

Prof. dr. G.C.W. Rijlaarsdam

Dit proefschrift werd (mede) mogelijk gemaakt door financiële steun van het Dudoc-Alfa programma, een gezamenlijk initiatief van de faculteiten Letteren/Geesteswetenschappen van de Open Universiteit, de Radboud Universiteit Nijmegen, de Rijksuniversiteit Groningen, Tilburg University, de Universiteit Leiden, de Universiteit Utrecht, de Universiteit van Amsterdam en de Vrije Universiteit, dat eerstegraads bevoegde docenten de mogelijkheid biedt om, naast hun baan in het onderwijs, vier jaar lang een promotieonderzoek uit te voeren op het terrein van de vakdidactiek.

Voor

Marlies, Hester, Aukje, Hinko, Klaske, Jaro, Maylin,
Luuk, Constantin, Matthijs, Katja, Fenna en Abel,

want jullie schrijven de toekomst.

INHOUDSOPGAVE

HOOFDSTUK 1	INLEIDING	1
HOOFDSTUK 2	GEWICHT IN DE SCHAAL Op zoek naar manieren om havisten betere teksten te laten schrijven	15
HOOFDSTUK 3	BRUGGEN BOUWEN Havisten leren coherente teksten te schrijven	27
HOOFDSTUK 4	DOEN WE WEER BOOSTER? Het ontwerpen en testen van een digitale schrijfcursus voor havo 4	41
HOOFDSTUK 5	DE SCHRIJVENDE LEERLING CENTRAAL Didactiek, <i>self-efficacy beliefs</i> , schrijfproces- voorkeur en tekstkwaliteit in havo 4	71
HOOFDSTUK 6	MIJN EIGEN FOUTEN ZIE IK TOCH NOOIT Effectieve revisie tijdens het schrijfproces van havisten	111
HOOFDSTUK 7	CONCLUSIE EN DISCUSSIE	123
	REFERENTIES	149
	AUTEURSINDEX	161
	BIJLAGEN	167
	SUMMARY IN ENGLISH	225
	DANKWOORD	239

HOOFDSTUK 1

INLEIDING

Al meer dan 6000 jaar lang leren mensen elkaar schrijven. Anders dan bij gesproken taal, verloopt het leerproces bij schrijven niet op natuurlijke wijze; de lerende schrijver heeft niet alleen voorbeelden en oefening nodig, zoals bij het leren spreken, maar ook instructie (Kellogg, 2008; Schaerlaekens, 2009). Tot ongeveer 600 jaar geleden was leren schrijven wereldwijd een voorrecht voor enkelen. Het betrof destijds vaak de bovenlaag van een maatschappij, meestal de geestelijken; wie kon schrijven, had status. Nu, in de 21^e eeuw, kan ongeveer 85 procent van de wereldbevolking schrijven (Fischer, 2003). Schrijfvaardigheid is gedurende de afgelopen zes eeuwen steeds noodzakelijker geworden om maatschappelijk te kunnen functioneren. In een belangrijk deel van de wereld heeft de agrarische samenleving zich via de industriële revolutie tot een kennis- en informatiesamenleving ontwikkeld. Er zijn in vrijwel alle landen algemeen toegankelijke scholen ontstaan, waar het schrijfonderwijs wordt vormgegeven door docenten. Opvattingen over de aanpak van schrijfonderwijs zijn cultureel bepaald en verschillen per land (Graham & Rijlaarsdam, 2016).

1 SCHRIJFONDERWIJS: MAATSCHAPPELIJKE CONTEXT

De manier waarop de taalles sinds de schoolwet van 1806 wordt ingericht in Nederland heeft iets weg van een golfbeweging: paradigma's wisselen elkaar af op basis van inzichten die opkomen, verdwijnen en opnieuw verschijnen (Van de Ven, 1988). Hulshof, Kwakernaak en Wilhelm (2015) schetsen een historisch overzicht waaruit blijkt dat tijdens de taallessen in de negentiende eeuw de grammatica en de literatuur centraal staan, terwijl begin twintigste eeuw meer belang wordt gehecht aan de individuele expressie van de leerling. De negentiende-eeuwse schrijver Multatuli is dus zijn tijd vooruit als hij in 1879 verzucht:

Ik leg me toe op 't schryven van levend hollandsch.
Maar ik heb schoolgegaan. (idee 41)

In de jaren na de Tweede Wereldoorlog grijpt het onderwijs weer terug op het grammaticale paradigma, en hecht men veel belang aan het maatschappelijke nut van taalonderwijs. Vanaf 1970 is sprake van het communicatieve paradigma, dat ook tegenwoordig nog wordt onderschreven (Hulshof e.a., 2015).

De discussie over wat van belang is tijdens de taallessen wordt in Nederland vanaf het begin maatschappijbreed gevoerd. Ten eerste is dat mogelijk doordat in 1801 de Inspectie van het Onderwijs wordt opgericht als overheidsinstelling. Zij publiceert sindsdien verslagen over de staat van het Nederlandse onderwijs. Ten tweede wijst Coppen (2016) erop dat

(...) tot diep in de jaren zestig de meeste leraren nauw verbonden waren met hun academische vakstudie: universitaire hoogleraren combineerden niet zelden hun werkzaamheden met het leraarschap, en leraren publiceerden regelmatig in puur vakinhoudelijke tijdschriften. Alleen al vanuit dat gegeven ligt het voor de hand dat de wetenschappelijke visie op taal en literatuur in de visie van de leraren op het schoolvak tot uitdrukking kwam. (p. 51)

De traditionele wetenschap heeft tot zestig jaar geleden een duidelijke stem gehad in het maatschappelijke debat over taalonderwijs, deels bij monde van de docenten. Toen na de invoering van de zogenoemde Mammoetwet in 1968 de nadruk binnen het schoolvak Nederlands verschoof van kennis naar vaardigheden, werd de innige band tussen het docentschap en de traditionele taal- en literatuurwetenschappen veel losser. Een nieuwe tak van wetenschap, de taalbeheersing, kwam op en nam die rol deels over, maar omdat het uitvoeren van wetenschappelijk onderzoek steeds gespecialiseerder werd, was het minder goed mogelijk om die taak te combineren met een lestaak in het voortgezet onderwijs. Veertig jaar later oordeelt een parlementaire onderzoekscommissie dat bij onderwijsvernieuwingen die sindsdien werden doorgevoerd, zoals de basissvorming en de tweede fase, zowel docenten als onderzoekers te weinig gehoord zijn (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008).

1.1 *Herijking van het vak Nederlands*

Momenteel bevindt het schoolvak Nederlands, en daarmee ook het schrijfonderwijs, zich opnieuw in een vernieuwingsfase. De wens tot vernieuwing komt enerzijds voort uit de digitalisering van de maatschappij, waardoor de uitwisseling van kennis en informatie steeds meer digitaal en *online* plaatsvindt, ook in het onderwijs (Sloep & Jochems, 2008). De daarmee verbonden globalisering en uitbreiding van communicatiemiddelen plaatsen zowel docenten als leerlingen

voor nieuwe uitdagingen tijdens de (schrijf)les. Anderzijds vormen maatschappelijke zorgen over de kwaliteit en de inrichting van het schoolvak Nederlands de drijfveer tot de vernieuwing. De referentieniveaus voor taal in het basis- en voortgezet onderwijs (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008, 2009) beschrijven wat leerlingen moeten kunnen op het moment dat ze een opleiding afsluiten. Docenten verklaren echter dat het hun aan tijd, speelruimte en houvast ontbreekt om aan de voorgeschreven ambities te voldoen (Van der Leeuw e.a., 2017). Dat is zorgelijk, want het staat buiten kijf dat de opvattingen en gedragingen van docenten van groot belang zijn bij het leerproces: docenten kunnen met de kwaliteit van hun lessen ongeveer 20 procent van de verschillen in prestaties van leerlingen beïnvloeden (Van de Grift, 2010). De Inspectie van het Onderwijs rapporteert dat in 32 procent van alle lessen in het voortgezet onderwijs algemeen didactische vaardigheden (doelgerichte opbouw, duidelijke uitleg, actieve betrokkenheid van de leerlingen) van onvoldoende kwaliteit zijn (Inspectie van het Onderwijs, 2018, p. 99). Docenten hebben kennelijk behoefte aan meer didactische kennis.

In 2014 roept de regering de commissie Platform Onderwijs2032 in het leven om een visie op te stellen over de kennis en de vaardigheden die leerlingen moeten opdoen met het oog op (toekomstige) ontwikkelingen in de samenleving. Deze commissie presenteert in 2016 haar eindadvies met drastische voorstellen, zoals het laten opgaan van de bestaande schoolvakken in drie zogenoemde kennisdomeinen 'taal & cultuur', 'mens & maatschappij' en 'natuur & technologie' (Platform Onderwijs2032, 2016). Docenten houden hun adem in: verdwijnt hun vak? Politieke besluitvorming door de Kamer zorgt er in 2017 voor dat dat niet gebeurt. Andere aanbevelingen blijven wel overeind, waaronder de herijking van het vak Nederlands (Meijer, 2017).

De invulling van de gewenste landelijke onderwijsvernieuwing wordt vanaf 2018 vormgegeven door Curriculum.nu, een initiatief van de Onderwijscoöperatie, PO-raad, VO-raad, Algemene Vereniging Schoolleiders (AVS), Landelijk Actie Komitee Scholieren (LAKS) en Ouders & Onderwijs. Nu gebeurt wel wat in 2015 werd nagelaten: de (vakverenigingen van) docenten, wetenschappers en andere belanghebbende partijen worden betrokken bij het proces. Zo presenteert het sectiebestuur Nederlands van Levende Talen als belangenvereniging van docenten een eigen visiestuk ten behoeve van de discussie (Sectiebestuur Nederlands Levende Talen, 2017). Omdat Curriculum.nu ook feedback verzamelt van leerlingen, schoolleiders, teams van wetenschappers, vervolgonderwijs, lerarenopleidingen, ouders, voorschoolse educatie, bedrijfsleven en maatschappelijke organisaties, lijkt het erop dat de discussie over de gewenste inrichting van het

(schrijf)onderwijs in Nederland weer werkelijk maatschappijbreed, misschien wel breder dan ooit, wordt gevoerd.

Onder begeleiding van medewerkers van Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO), het door de overheid gefinancierde kenniscentrum voor leerplanontwikkeling, zijn inmiddels ontwikkelteams van docenten en schoolleiders voor negen leergebieden gestart, waaronder voor Nederlands. Voor het nieuwe curriculum van Nederlands hanteren de teams diverse uitgangspunten (Ontwikkelteam Nederlands Curriculum.nu, 2018), waarvan de meeste in meer of mindere mate een rol spelen bij de inrichting van het schrijfonderwijs, zoals:

- Inzicht in je taalgebruik en je aanpak van talige activiteiten maakt je een betere taalgebruiker;
- Taalkeuzes zijn afhankelijk van doel, publiek en context;
- Competente taalgebruikers verwerken (digitale) informatie kritisch en communiceren daarover doelgericht;
- Communicatie vindt plaats via een breed scala aan teksten en media.

Inhoudelijk lijken deze uitgangspunten nog niet erg vernieuwend ten opzichte van het communicatieve paradigma dat al decennialang wordt gepropageerd. Dat kan echter in 2019, wanneer het eindproduct aan het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap zal worden aangeboden, anders zijn, gezien de brede aanpak van Curriculum.nu (Curriculum.nu, 2018).

1.2 *Overbrugging van de kloof tussen onderzoek en onderwijs*

In de huidige discussie over de gewenste curriculumvernieuwing is de inbreng van wetenschappers die zich vanuit de neerlandistiek en vakdidactiek bezighouden met het schoolvak Nederlands duidelijk hoorbaar. Georganiseerd als zogenoemde meesterschapsteams vanuit acht Nederlandse universitaire faculteiten Letteren en Geesteswetenschappen brengen zij in 2016 het Manifest Nederlands op School uit, waarin zij onder andere de term *bewuste geletterdheid* lanceren. Daarmee bedoelen zij zowel bewuste taalvaardigheid als bewuste literaire competentie, die beide zouden moeten steunen op inzicht in taal, literatuur en communicatie. Bovendien benadrukken zij het zeer grote maatschappelijke belang van een goede schrijfvaardigheid (Meesterschapsteams Nederlands, 2016).

In een later visiestuk, een nadere uitwerking van het manifest, presenteren zij een leerdoelenkaart die uitgaat van een verrijking van het huidige curriculum door de toevoeging van kennisinhouden, het combineren van verschillende perspectieven op die inhoud en de aanvulling van taalvaardigheden met algemene

vaardigheden (Meesterschapsteams Nederlands, 2018a). Hiermee zou onder andere weer ruimte komen voor taalkunde in het curriculum (Coppen & Hulshof, 2011).

Momenteel zijn de meesterschapsteams Nederlands in dialoog met het ontwikkelteam Nederlands van Curriculum.nu over gewenste aanpassingen van de uitgangspunten (Meesterschapsteams Nederlands, 2018b), wat een nieuwe kans biedt om de ontkoppeling van wetenschap en lespraktijk uit de jaren zestig van de vorige eeuw ongedaan te maken.

Op het gebied van schrijfonderwijs lijken de maatschappelijke zorgen niets nieuws onder de zon. Zo geeft Rijlaarsdam al in 1986 als verklaring voor de toenmalige maatschappelijke verontwaardiging over de gebrekkige schriftelijke taalvaardigheid van studenten dat 'stelprodukten nu eenmaal in het oog springende resultaten van onderwijs zijn' (p. 1). De huidige zorgen worden echter ook onderschreven door de docenten zelf (Van der Leeuw e.a., 2017). Bovendien zijn er klachten vanuit het hoger onderwijs over de schrijfvaardigheid van beginnende studenten (Bonset 2010a, 2010b). In 1999 luidt de Inspectie van het Onderwijs de noodklok over de slechte kwaliteit van het schrijfonderwijs op de basisschool, om in 2010 en 2012 die boodschap nog eens krachtig te herhalen (Inspectie van het Onderwijs, 1999, 2010, 2012).

De Nederlandse Taalunie, de kennis- en beleidsorganisatie voor het Nederlands die in 1980 werd opgericht door de overheid, probeert de kloof tussen wetenschappelijke inzichten over het schrijf(leer)proces en onderwijs te dichten. Zij plaatst in 2015 het schrijfonderwijs in de schijnwerpers door een adviestekst uit te brengen. Eén van de adviezen luidt dat wetenschappelijke inzichten beter hun weg zouden moeten vinden naar het klaslokaal (Nederlandse Taalunie, 2015). Bovendien laat de Nederlandse Taalunie vier effectieve schrijfdidactieken beschrijven die zijn gebaseerd op wetenschappelijke inzichten (Braaksma & Janssen, 2015). Andere initiatieven van de overheid om onderzoek en onderwijs weer dichter bij elkaar te brengen zijn de oprichting van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) in 2012 en de financiering van onderwijsonderzoek door docenten, bijvoorbeeld in de vorm van promotiebeurzen voor leraren (NWO en Dudoc-Alfa). Aan zo'n promotiebeurs dankt dit proefschrift zijn bestaan.

2 AFBAKENING VAN DIT ONDERZOEK

Dertig jaar geleden studeerde ik Nederlands en inmiddels ben ik alweer jarenlang docent in het voortgezet onderwijs. Ik ben dus geschoold binnen het communicatieve paradigma dat doelgericht en publiekgericht schrijven propageert.

De laatste jaren is bij mij het besef gegroeid dat ik behoefte heb aan meer kennis over schrijfdidactiek, want het geven van schrijfflessen vind ik nog steeds bijzonder complexe materie die veel vragen oproept. Hoe leid je een schrijfp opdracht in? Welk onderwerp kies je of mogen de leerlingen zelf kiezen? Welke beoordelingscriteria zijn relevant? Waarom lukt het de ene leerling wel om vooraf een goed bouwplan op te stellen, terwijl de andere leerling maar niet lijkt te begrijpen wat daarvan de bedoeling is? De vragen zijn legio, de mogelijke antwoorden ook.

Vier jaar geleden werd mij als docent Nederlands een promotiebeurs gegund om onderzoek te doen naar effectieve leeractiviteiten binnen het schrijfonderwijs. Met het verstrekken van dergelijke beurzen beoogt de overheid om wetenschappelijke inzichten beter hun weg te laten vinden naar het klaslokaal. Bij het voorbereiden van de beursaanvraag werd al snel duidelijk dat schrijfonderwijs-onderzoek een voorbeeld bij uitstek is van wetenschapsbeoefening die heel waardevol kan zijn voor de lespraktijk. Zo ontdekte ik dat de afgelopen veertig jaar een indrukwekkende hoeveelheid studies is uitgevoerd naar de processen die ten grondslag liggen aan succesvol (leren) schrijven en de bijbehorende didactische aanpassingen. Aanleiding voor die stroom van onderzoeken, die nog onverminderd doorgaat, vormde de verschuiving van de wetenschappelijke aandacht voor het schrijfproduct (welke tekst is ontstaan?) naar het schrijfproces (welke cognitieve activiteiten hebben zich voorgedaan tijdens het ontstaan van de tekst?). Deze verschuiving vond begin jaren tachtig van de vorige eeuw plaats, ongeveer gelijktijdig met het ontstaan van het communicatieve paradigma in het schrijfonderwijs in Nederland (Rietdijk, Janssen, Van Weijen, Van den Bergh, & Rijlaarsdam, 2017).

Het schrijfprocesonderzoek van Flower en Hayes (1981) leidde tot een model dat inzichtelijk maakt wat er mogelijk tijdens het schrijven in de hersens gebeurt: het cognitieve proces verloopt niet lineair, maar kan worden opgevat als een continue wisselwerking. Die wisselwerking beslaat drie elementen: de taakomgeving, het langetermijngeheugen en het werkgeheugen. In het werkgeheugen moeten er voortdurend beslissingen worden genomen, zoals: hoe formuleer ik mijn ideeën zodanig dat ik mijn communicatieve doel bereik? Hoe genereer ik nieuwe ideeën? Hoe pas ik mijn tekst aan als ik iets nieuws wil toevoegen? Het betreft een breed palet aan beslissingen op het gebied van formulering, inhoud, opbouw, taalverzorging, enzovoort. Hierdoor blijkt het werkgeheugen van een schrijver zwaar te worden belast.

Een oplossing voor dit probleem blijkt het opdelen van het schrijfproces in afzonderlijke stappen te zijn. Hierdoor wordt de belasting van het werkgeheugen beperkt, zoals Kellogg in 2008 betoogt. Hij baseert zich onder meer op eerder onderzoek dat aantoonde dat verschillen in aanpak van onervaren en ervaren schrijvers tijdens het plannen, formuleren en redigeren van een tekst deels kunnen worden verklaard door verschillen in werkgeheugencapaciteit (o.a. Bereiter & Scardamalia, 1987; McCutchen, 1996).

De vertaling van deze wetenschappelijke inzichten naar de lespraktijk behelst didactische aandacht voor de verschillende fasen in het schrijfproces: het nadenken over de inhoud, het daadwerkelijke formuleren en het evalueren en verbeteren van reeds geformuleerde tekst. Een meta-analyse van 29 studies onder leerlingen van 6 tot 18 jaar toont aan dat deze procesaanpak tijdens de schrijfles een positief effect heeft op tekstkwaliteit: *effect size* (ES) = .34 (Graham & Sandmel, 2011). Andere meta-analyses tonen aan dat het leereffect groter is als de leerlingen tijdens de verschillende stappen van het schrijfproces gerichte instructie krijgen in schrijfstrategieën. Van strategie-instructie is sprake als de leerlingen systematisch leskrijgen over effectieve strategieën om bijvoorbeeld te plannen, te formuleren, te evalueren en te reviseren en daarmee kunnen oefenen. Graham en Perin (2007) concluderen uit een meta-analyse van 123 studies onder leerlingen van 9 tot 18 jaar dat strategie-instructie behoort tot de krachtigste aanpassingen om het schrijfonderwijs te verbeteren (ES = .82).

Dergelijke resultaten uit wetenschappelijk onderzoek leveren kansen op voor het schrijfonderwijs. In Nederland bestaat op school weliswaar aandacht voor de verschillende fasen in het schrijfproces, zoals plannen, formuleren en reviseren, maar in de gangbare lespraktijk is de stap van procesgericht schrijfonderwijs naar een schrijfdidactiek op basis van strategie-instructie nog niet gezet. In mijn onderzoek zal daarom het ontwikkelen en beproeven van een schrijfdidactiek op basis van strategie-instructie centraal staan.

2.1 Schrijfdidactiek

Om tot betrouwbare, valide, repliceerbare en praktisch toepasbare resultaten te kunnen komen, is eerst een beargumenteerde afbakening van het onderzoeksgebied nodig.

Ten eerste ligt het voor de hand om aan te sluiten bij de landelijke initiatieven ter verbetering van het onderwijs in het algemeen en het schoolvak Nederlands in het bijzonder. Het schoolvak Nederlands bevindt zich in een dynamische vernieuwingsfase, waarbij gestreefd wordt naar schrijfflessen die 'aansluiten bij de actualiteit, bij de nieuwsgierigheid, creativiteit, het kritisch denken van leerlingen

en bij hun natuurlijke behoefte aan communicatie' (Van der Leeuw e.a., 2017). Daarbij is het van belang om didactische keuzes te baseren op (inter)nationale wetenschappelijke inzichten. Eerder onderzoek naar effectieve leeractiviteiten ter ondersteuning van het schrijfleerproces vormt daarbij de leidraad: peer-interactie (o.a. Rijlaarsdam, 1986, 1987), observerend leren (o.a. Couzijn, 1995; Braaksma, 2002; Raedts, Daems, Van Waes, & Rijlaarsdam, 2009), schrijverstypen (o.a. Kieft & Rijlaarsdam, 2005), samenwerkend schrijven en reviseren (o.a. Van Steendam, Rijlaarsdam, Van den Bergh, & Sercu, 2016) en combinaties daarvan die concrete lesvoorbeelden bevatten (o.a. Janssen & Overmaat, 1990; Rijlaarsdam, Couzijn, Janssen, Braaksma, & Kieft, 2006; Rijlaarsdam e.a., 2008).

De inzet van leeractiviteiten op basis van observerend leren en peer-interactie lijkt goed te passen bij de huidige Nederlandse afwegingen op het gebied van curriculumvernieuwing. Een voorbeeld daarvan is de constatering dat de productieve vaardigheden (spreken en schrijven) het in de strijd om onderwijstijd momenteel vaak afleggen tegen leesvaardigheid (Van der Leeuw e.a., 2017). De didactische inhaalslag die nodig is op het gebied van schrijfvaardigheid kan voor dit tijdgebrek soelaas bieden, bijvoorbeeld door tijdens de schrijfles gericht instructie te geven over het reviseren van een tekst, leerlingen op basis daarvan frequenter en effectiever te laten samenwerken en daarmee tijd te winnen. Bovendien komen daarmee de uitgangspunten *Inzicht in je taalgebruik en je aanpak van talige activiteiten maakt je een betere taalgebruiker* en *Taalkeuzes zijn afhankelijk van doel, publiek en context* in zicht (Ontwikkelteam Nederlands Curriculum.nu, 2018), en kan ook de tekstkwaliteit verbeteren.

Een andere manier waarop kan worden aangesloten bij de huidige maatschappelijke herijking van het vak Nederlands is de keuze om het vernieuwde schrijfonderwijs digitaal aan te bieden. De huidige generatie leerlingen is buiten school volledig gewend vanaf scherm te communiceren. Bovendien blijken digitale experimenten tijdens de schrijfles rendement op te leveren (o.a. De Smet, Broekkamp, Brand-Gruwel, & Kirschner, 2010; Pullens, 2012).

2.2 Havo 4

Ten tweede is een afbakening van de onderzoekspopulatie nodig. De aanpak van de schrijfles in het primair onderwijs verschilt, gezien de leeftijd en de ontwikkelingsfase van de leerlingen, van die in het voortgezet onderwijs. Binnen het voortgezet onderwijs gelden verschillen tussen schooltypen en daarbinnen tussen de onderbouw (basisvorming) en de bovenbouw (tweede fase). De keuze voor de havo-bovenbouw als doelgroep van dit onderzoek berust deels op een

praktische afweging, namelijk de beschikbaarheid van mijn eigen klassen, en deels op twee inhoudelijke afwegingen.

De eerste inhoudelijke afweging is van didactische aard. 'Het hoger algemeen voortgezet onderwijs is het onderwijs dat is ingericht ter voorbereiding op aansluitend hoger beroepsonderwijs en dat mede algemene vorming omvat', aldus de huidige Wet op het Voortgezet Onderwijs (Overheid.nl., 2018). De havo, zoals dit schooltype kortweg wordt genoemd, bestaat sinds de invoering van de Mammoetwet in 1968 en is samen met het atheneum de opvolger van de middelbare meisjesschool (mms) en de hogereburgerschool (hbs). Bij het ontstaan van de hbs in 1863 schetst Thorbecke dit schooltype als tegenhanger van het gymnasium dat voorbereidde op de universiteit, en als eindopleiding voor jongeren uit de gezeten burgerij waar (Van Roekel, 2014):

(...) niet de praktijk zou worden geleerd, maar geest en zintuig voor de praktijk zouden worden bekwaamd. (p. 31)

Eigenlijk is die beschrijving nog steeds van toepassing. De hedendaagse havo ontleent zijn bestaansrecht aan een grote groep intelligente kinderen die geen wetenschappelijke ambities hebben, ook niet in uitvoerende beroepen terecht zullen komen, maar wel in maatschappelijk gezien 'hogere' beroepen. Het gaat om ruim 25 procent van alle leerlingen in het voortgezet onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2018).

Helaas laten de havo-resultaten al jarenlang te wensen over, zoals blijkt uit het hoge aantal zittenblijvers in het voorexamenjaar havo 4 (meer dan het dubbele van het algemene gemiddelde) en de grote problemen bij de doorstroom van de havo naar de vervolgopleidingen; slechts twee van de vijf leerlingen die in havo 4 instromen bereiken onvertraagd het tweede jaar van het hoger onderwijs (De Vries, Schaacke & Fleur, 2016). Het ontbreken van een 'eigen' havo-didactiek kan mede debet zijn aan deze problemen. Havisten hebben in didactisch opzicht meer nodig dan wat het veelvoorkomende 'theezakjesmodel' biedt: een vwo-light-programma waar een paar moeilijke opdrachten uit geschrapt zijn (KPC Groep, 2015; Michels, 2006; Vermaas & Van den Linden, 2007). Onderzoek naar een schrijfdidactiek die goed aansluit bij de havo-bovenbouw kan hierbij behulpzaam zijn.

De tweede inhoudelijke afweging om voor deze doelgroep te kiezen is meer van pedagogische aard en betreft het klassenmanagement. De havo-bovenbouw staat al decennialang bekend om de ordeproblemen die docenten ervaren (Doebele & Schmidt, 1992). Die ordeproblemen worden mogelijk onbewust in stand gehouden door de lage verwachtingen die docenten hebben van havo-leerlingen vergeleken met vwo-leerlingen (Rijlaarsdam, 1980). Onderzoek toont

aan dat een oorzaak van de ordeproblemen zou kunnen zijn dat adolescenten behoefte hebben aan een benadering die rekening houdt met hun autonomie (Delfos, 2005; Wilcox & Jeffery, 2018). Het onderzoek dat centraal staat in dit proefschrift biedt kansen om tijdens het schrijfonderwijs in te spelen op die behoefte aan autonomie, bijvoorbeeld door de leerlingen zelfstandig en in duo's beslissingen te laten nemen tijdens het schrijfproces.

2.3 *Natuurlijke onderzoeksomgeving*

De derde keuze betreft die voor een natuurlijke onderzoeksomgeving: het onderzoek vindt plaats binnen de huidige gangbare onderwijspraktijk, in bestaande klassen met hun eigen docent. Een laboratoriumsetting waarbij leerlingen buiten de normale lessen om schrijfinstructie krijgen van iemand anders dan hun docent, bijvoorbeeld een onderzoeker, levert geen informatie op over hoe een aanpassing uitpakt tijdens de daadwerkelijke, levensechte schrijfles. Graham (2018) oppert een *writer(s)-within-community model of writing* dat ruimte biedt aan zowel de cognitieve als de sociaal-culturele aspecten van (leren) schrijven. Hij stelt:

(...) that writing cannot be fully understood without considering how the communities in which it takes place and those involved in creating it evolve, including how community and individuals reciprocally influence each other. (p. 273)

De wederzijdse beïnvloeding tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en de klas-als-geheel speelt een rol tijdens de lessen schrijfvaardigheid. De keuze voor een natuurlijke onderzoeksomgeving kan inzicht geven in de ecologische en sociale validiteit, oftewel de praktische haalbaarheid van een experimentele schrijfcursus. Vragen als: Wat doen docenten? Wat denken docenten? Wat doen leerlingen? Wat denken leerlingen? leveren belangrijke informatie op (Graham & Rijlaarsdam, 2016, p. 791). Zo kunnen voorkennis, attitudes en gedrag van een docent de effectiviteit van een experiment beïnvloeden (Beerwinkle, Wijekumar, Walpole, & Aguis, 2018).

Het is een punt van aandacht dat docenten Nederlands vaak de resultaten van belangwekkend schrijfonderwijs niet kennen of niet goed weten hoe zij die kunnen vertalen naar de lespraktijk (Andringa & Van Beuningen, 2018; Lesterhuis, De Smedt, & Bouwer, 2017; Nederlandse Taalunie, 2015). Onderzoek van Bonset, Jansma, Meestringa en Ravesloot (2014) toont aan dat nog maar weinig docenten tijdens de les het schrijfproces ondersteunen door ruimte te bieden aan onderlinge interactie en samenwerking tijdens tekstbesprekingen

en herschrijf rondes. Dit onderzoek behelsde slechts de analyse van drie lesmethodes en interviews met zes docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs, maar de reacties die de auteurs kregen op een artikel over hun bevindingen (Meestringa & Ravesloot, 2013b) ‘(...) wijzen er op dat het geschetste beeld wel eens representatief zou kunnen zijn’ (Bonset e.a., 2014, p. 104). Kennelijk stellen veel docenten zich nog steeds op als de alwetende regisseur van de schrijfvaardigheid van hun leerlingen, zoals ook Franssen en Aarnoutse in 2003 concludeerden op basis van hun onderzoek in de bovenbouw van het basisonderwijs:

De praktijk van het schrijfonderwijs blijkt veel dichter bij de leraargestuurde benadering te staan dan bij de meer ontwikkelingsgerichte invalshoek. Elementen als procesgerichte ondersteuning, tekstbesprekingen houden, teksten herschrijven en onderlinge interactie en samenwerking komen maar erg weinig voor. De lespraktijk laat duidelijk zien dat de leraar de regisseur is van de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van de kinderen. Hij treedt nog weinig op als coach van leerlingen die zelf de regie hebben over het leren schrijven. (p. 197)

Dit strookt met recent onderzoek naar de inzet van strategie-instructie in het basisonderwijs (Rietdijk, Van Weijen, Janssen, Van den Bergh, & Rijlaarsdam, 2018). Amsing (2016) verwoordt het in haar boekbespreking van het historische overzicht van Hulshof e.a. (2015) positief:

Leraren waaien niet met alle winden mee en geven onderwijs inhoud vanuit een eigen, aan plaats en tijd gebonden, overtuiging. (p. 3)

Het zou echter een gemiste kans zijn om de persoonlijke overtuigingen van docenten niet te voeden met wetenschappelijk onderbouwde inzichten.

2.4 Onderzoeksontwerp

De keuze voor een natuurlijke onderzoeksomgeving heeft twee gevolgen voor het onderzoeksontwerp. Ten eerste moet het ontwerp rekening houden met het bestaande schrijfcurriculum: om aan te sluiten bij de huidige opzet van het schoolexamen schrijfvaardigheid in de havo-bovenbouw, ligt de focus op het leren schrijven van zakelijke teksten. Daarmee blijven mogelijke effecten van het (leren) schrijven van creatieve teksten op de schrijfvaardigheid buiten beschouwing (Ten Peze, Janssen, & Rijlaarsdam, 2017; Schrijvers, 2018). Ten tweede is een onderzoekopzet nodig die voor alle deelnemende leerlingen zowel de reguliere als de experimentele aanpak omvat. Op die manier krijgen alle leerlingen uitein-

delijk hetzelfde onderwijs als voorbereiding op hun schoolexamen schrijfvaardigheid in havo 5. Zo wordt ecologische validiteit niet alleen mogelijk, maar ook ethisch verantwoord (Van Steendam, 2017, p. 354).

Bovenstaande redenering leidde tot de hoofdvraag van het onderzoek dat in dit proefschrift centraal staat:

Is een praktisch uitvoerbare, op wetenschappelijke inzichten gebaseerde cursus schrijfvaardigheid effectief in havo 4?

3 OPBOUW VAN DIT PROEFSCHRIFT

Dit proefschrift vormt de weerslag van vijf studies die in de periode van 2014 tot en met 2018 zijn uitgevoerd in het kader van Dudoc-Alfa, een programma dat docenten de mogelijkheid biedt om, naast hun baan in het onderwijs waarvan zij gedeeltelijk worden vrijgesteld, vier jaar lang een promotieonderzoek uit te voeren op het terrein van de vakdidactiek van de geesteswetenschappen. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap financiert dit beursprogramma en streeft daarbij naar valorisatie, zoals blijkt uit de doelstellingen (Vakdidactiek Geesteswetenschappen, 2018):

- een kwaliteitsverbetering van het onderwijs in de alfavakken binnen het voortgezet onderwijs;
- vernieuwing van het onderwijs in de alfavakken;
- versterking van de verbinding tussen de beroepspraktijk van docenten en die van wetenschappelijk onderzoekers.

Om te voldoen aan die valorisatiedoelstelling zijn vijf (delen van) hoofdstukken van dit proefschrift al eerder in bewerkte vorm verschenen in:

- Levende Talen Magazine
 - o Hoofdstuk 7 (Elving & Van den Bergh, 2018)
- Levende Talen Tijdschrift
 - o Hoofdstuk 2 (Elving & Van den Bergh, 2015)
 - o Hoofdstuk 3 (Elving & Van den Bergh, 2016)
 - o Hoofdstuk 6 (Elving, Rijlaarsdam, & Van den Bergh, 2018)
- Pedagogische Studiën
 - o Hoofdstuk 4 (Elving & Van den Bergh, 2017)

Hoofdstuk 5, de rapportage van de hoofdstudie, is in Engelstalige vorm aangeboden aan een internationaal wetenschappelijk tijdschrift. De artikelsgewijze opzet van het proefschrift heeft als voordeel dat alle hoofdstukken afzonderlijk van elkaar gelezen kunnen worden. Een nadeel is dat enige overlap bij de beschrijving van de theorie en de methodologie onvermijdelijk is. Bij het bewerken van

de artikelen tot hoofdstukken van het proefschrift heb ik geprobeerd door middel van verwijzingen naar eerdere hoofdstukken de overlap te beperken.

Behalve in de vorm van publicaties heb ik ook (delen van de) resultaten wereldkundig gemaakt in de vorm van presentaties tijdens nationale en internationale conferenties: Onderwijs Research Dagen (Rotterdam, ORD 2016); Dudoc-Alfa-dag (Utrecht, 2016, 2017), *European Association for Research on Learning and Instruction* (Tampere, EARLI 2017); *Special Interest Group on Writing* van de EARLI (Liverpool, SIG Writing 2016; Antwerpen, SIG Writing 2018); Landelijke LIO-dag (Utrecht, 2017); Landelijk Havo-congres 'Trots op havo' (Ede, 2018); Anéla Conferentie Toegepaste Taalwetenschap (Egmond aan Zee, 2018). Bovendien heb ik tijdens gastcolleges aan de lerarenopleidingen van de Hogeschool van Amsterdam, Universiteit Utrecht, Fontys Hogescholen en Universiteit Leiden in 2015, 2016, 2017 en 2018 zowel theoretische als praktische aspecten van schrijfonderwijs en schrijfonderwijsonderzoek aan de orde gesteld.

De eerste twee hoofdstukken doen verslag van twee voorstudies. Hoofdstuk 2 beschrijft de eerste voorstudie naar geschikte leeractiviteiten tijdens de plan- en de revisiefase van het schrijfleerproces. Het betreft een onderzoek in twee havo 5-klassen dat is gebaseerd op de resultaten van eerder vakdidactisch onderzoek. Het onderzoek gaat na wat het effect is van twee verschillende didactische middelen tijdens het schrijfleerproces: peer-interactie tijdens de planfase, en inzicht in het beoogde eindproduct tijdens de revisiefase. Hoofdstuk 3 rapporteert de uitkomsten van de tweede voorstudie naar geschikte didactische instrumenten in havo 5. Deze studie is gebaseerd op eerder vakwetenschappelijk onderzoek. Centraal staat de zogenoemde *topical structure analysis* (TSA), een manier om de samenhang van deelonderwerpen in een tekst visueel inzichtelijk te maken door het invullen van een diagram. Er is gekeken of het TSA-diagram onderdeel kan uitmaken van een effectieve schrijfdidactiek tijdens de planfase of juist tijdens de revisiefase.

De volgende twee hoofdstukken vormen een tweeluik en doen verslag van de hoofdstudie. Hoofdstuk 4 vormt het eerste luik. Op basis van bewezen effectieve didactische leeractiviteiten uit eerdere studies is in samenspraak met ervaren docenten Nederlands een digitale schrijfcursus ontwikkeld. Deze cursus, Booster, bestaat uit twaalf lessen en is door twee docenten Nederlands in drie havo 4-klassen beproefd. Hoofdstuk 5 vormt het tweede luik en rapporteert de effectiviteit van Booster in twaalf klassen, na aanpassing op basis van de pilot. Binnen deze hoofdstudie is ook aandacht besteed aan de *self-efficacy beliefs* en de schrijfprocesvoorkeur van de leerlingen, aan hun mening over de lessen, hun

gedrag tijdens de lessen en aan de mening en het gedrag van de deelnemende docenten.

Hoofdstuk 6 licht de resultaten toe van een verdiepende deelstudie naar revisiegedrag. Deze studie kwam voort uit één van de resultaten van de hoofdstudie: Booster bleek effect te hebben op de schrijfprocesvoorkeur. In dit hoofdstuk staat de vraag centraal welk effect de strategie-instructie en bijbehorende didactische pijlers van Booster hebben op het revisiegedrag van havo 4-leerlingen en hoe dat revisiegedrag zich verhoudt tot de tekstkwaliteit.

Hoofdstuk 7 beschrijft ten slotte samenvattend de opbrengsten van de vijf studies en voorziet deze van diverse kanttekeningen, alternatieve invalshoeken en mogelijkheden voor vervolgonderzoek. Dit hoofdstuk sluit af met mogelijke implicaties van dit dissertatieonderzoek voor het schrijfonderwijs in havo 4.

HOOFDSTUK 2

GEWICHT IN DE SCHAAL*

Op zoek naar manieren om havisten betere teksten te laten schrijven

Als eerste voorstudie is een onderzoek uitgevoerd in havo 5. In de experimentele lessen ligt de focus op instructie tijdens de plan- en de revisiefase van het schrijfproces. Tijdens de planfase is gekozen voor een leeractiviteit waarbij de leerling samenwerkt met een klasgenoot. Tijdens de revisiefase krijgt de leerling duidelijkheid over het beoogde eindproduct. De resultaten van deze eerste voorstudie leveren inzichten op ten behoeve van de inrichting van de hoofdstudie.

1 CONTEXT

‘Taal is nooit af en over taal raakt men niet uitgedacht’ (Van der Horst, 2008, p.8) en dat geldt in hoge mate voor schrijfonderwijs in de havo-bovenbouw. Docenten Nederlands zijn op zoek naar manieren om havisten betere teksten te laten schrijven (Beeke, 2004). Dat is een pittige uitdaging. Enerzijds kennen de docenten de klachten die al jarenlang klinken over de gebrekkige schrijfvaardigheid van de jeugd van tegenwoordig (Rooijackers, 2007, 2008), anderzijds zien zij iedere dag weer een aantal van hun leerlingen welwillend worstelen en toch opnieuw een onvoldoende halen voor hun betoog. Gedreven door tijdgebrek en exameneisen neigen sommige docenten ernaar om meer aandacht aan leesvaardigheid en literatuur te besteden, terwijl andere docenten laten zien dat ze

* Dit hoofdstuk verscheen in bewerkte vorm als Elving, K., & Bergh, H. van den (2015). *Gewicht in de schaal; Op zoek naar manieren om havisten betere teksten te laten schrijven*. Levende Talen Tijdschrift, 16(2), 26-36.

communicatief, procesgericht schrijfonderwijs een warm hart toedragen, zoals blijkt uit het onderzoek van Meestringa en Ravesloot (2013a).

De kaders waarbinnen het schrijfonderwijs dient vorm te krijgen lijken helder vastgelegd in het wettelijk voorgeschreven examenprogramma havo Nederlands. Omdat schrijfvaardigheid geen deel uitmaakt van het CE Nederlands (Van den Bergh, 2014), moeten de havisten binnen het Schoolexamen (SE) getoetst worden op referentieniveau 3F, waarvan de algemene omschrijving luidt (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008):

(De leerling) kan gedetailleerde teksten schrijven over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard, waarin informatie en argumenten uit verschillende bronnen bijeengevoegd en beoordeeld worden.' (p. 32)

Deze teksten, die in de lespraktijk vaak de vorm van een uiteenzetting, betoog of beschouwing krijgen, dienen afgestemd te zijn op het schrijfdoel en het lezerspubliek. Bovendien moet er sprake zijn van een logische en consequente opbouw van de tekst waarbij de alinea's een coherent geheel vormen. Of dit niveau haalbaar is in havo 5, is nog moeilijk vast te stellen. Van der Leeuw en Meestringa (2011) analyseerden teksten die werden geschreven door bovenbouwleerlingen havo en vwo bij de vakken biologie en economie. Hun conclusie was dat de leerlingen

(...) wel op niveau 2F presteren, maar zeker niet op niveau 3F. Met name wat betreft de formuleringen die zij moeten gebruiken om een passende relatie met de lezer te leggen (...) en om samenhang in de tekst te verzorgen (...) tasten zij in het duister. (p. 23)

Zij opperen dat meer helderheid over taaleisen, bijvoorbeeld met behulp van modelteksten, de leerlingen kan helpen om de gestelde niveaus te bereiken. Ook onderzoek naar de haalbaarheid van de niveaus 1F (drempelniveau) en 2F (streefniveau) aan het eind van de basisschool (Kuhlemeier, Van Til & Van den Bergh, 2014) doet vermoeden dat het geen sinecure zal zijn om in de bovenbouw van de havo te voldoen aan de eisen van niveau 3F.

Er zijn veel algemene adviezen in omloop die de havo-docent kunnen helpen. Zo wordt de havo-docent op didactisch gebied aangeraden om zich leerlinggericht op te stellen, duidelijke structuur en sturing te bieden en opdrachten te koppelen aan de praktijk (Vermaas & Van der Linden, 2007; Klomp & Thielen, 2009; Platform Bèta Techniek, 2010; Van Deelen-Meeng e.a., 2012). Tegen deze algemene adviezen valt niet veel in te brengen, maar ze bieden weinig houvast voor de docenten Nederlands die zich afvragen hoe zij het schrijfproces in

de klas succesvol kunnen structureren en sturen (Lesterhuis, De Smedt, & Bower, 2017).

Wetenschappelijk onderzoek naar het schrijfproces biedt een verklaring voor de gesignaleerde onmacht van leerlingen en docent. De complexiteit van de schrijftaak is in de jaren tachtig van de vorige eeuw gemodelleerd op basis van drie componenten: de taakomgeving (zoals de schrijfp opdracht, de gebruikte bronnen en de eigen tekst tot nu toe), het werkgeheugen (dat tijdens het daadwerkelijke schrijven nodig is om beslissingen te nemen op het gebied van inhoud, formulering, enzovoort) en het langetermijngeheugen (dat achtergrondkennis bevat over taalregels, tekstsoorten, het onderwerp waarover wordt geschreven, de doelgroep van de betreffende tekst, werkwijze, enzovoort). Terwijl het eigenlijke schrijfproces zich afspeelt in het werkgeheugen en de tekst op papier of scherm vorm krijgt, moet tegelijkertijd in het werkgeheugen relevante informatie uit de taakomgeving en uit het langetermijn-geheugen worden opgehaald en ingezet. Deze situatie leidt tijdens het schrijven haast per definitie tot een cognitieve overbelasting van het werkgeheugen (Hayes & Flower, 1986).

De afgelopen veertig jaar is een groot aantal onderzoeken naar schrijfonderwijs uitgevoerd (zie overzichten van o.a. Hillocks, 1986; Bereiter & Scardamalia, 1987; Graham & Perin, 2007). Inmiddels is het inzicht ontstaan dat schrijfonderwijs gebaat is bij een aanpak die de cognitieve belasting van het werkgeheugen beperkt tijdens het (leren) schrijven. Zo rapporteren Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh en Van Hout-Wolters (2004) de resultaten van een studie naar de effecten van observerend leren op de organisatie van schrijfprocessen en op de relatie tussen schrijfproces en tekstkwaliteit. Het blijkt dat tweedeklassers in het voortgezet onderwijs die tijdens het *leren* schrijven dankzij observatieopdrachten hun aandacht exclusief kunnen richten op het schrijfproces, hun schrijfproces anders inrichten en betere teksten schrijven.

Het inzicht dat binnen het schrijfonderwijs leeractiviteiten die de cognitieve belasting beperken kunnen leiden tot betere resultaten, biedt concrete aanknopingspunten voor de dagelijkse lespraktijk van de docent Nederlands. Ten eerste blijkt dat het opdelen van het schrijfproces in overzichtelijke componenten verschil maakt. Als de complexe schrijftaak voor de leerling wordt opgedeeld in stappen, zoals het nadenken en het plannen vóór het daadwerkelijke schrijven en het teruglezen en reviseren ná het schrijven, geeft dat ruimte in het werkgeheugen en kunnen betere teksten worden geschreven. Docenten die tijdens de schrijfles de didactische focus richten op de afzonderlijke fasen, maken de schrijftaak overzichtelijker voor de leerlingen (Galbraith & Rijlaarsdam, 1999). Ook Kellogg (2008) beargumenteert dat lerende schrijvers erbij gebaat zijn als

ze met behulp van instructie en oefening de verschillende componenten stap voor stap aandacht geven.

Ten tweede lijken met name leeractiviteiten effectief waarbij de leerling uit zijn eenzame schrijversrol stapt en in contact treedt met medeschrijvers. Deze peer-interactie kan op uiteenlopende manieren resultaat opleveren, variërend van gezamenlijk brainstormen tot gezamenlijk inzicht verwerven in het gewenste eindproduct. Omdat de studies waaruit dit blijkt veelal zijn uitgevoerd in de bovenbouw van de basisschool (Bouwer & Koster, 2016; (deels) Evers-Vermeul & Van den Bergh, 2009) en de onderbouw van de middelbare school (Rijlaarsdam, 1986; Braaksma e.a., 2004; Rijlaarsdam e.a., 2008), is het nodig om te onderzoeken of dergelijke leeractiviteiten met peer-interactie ook effectief zijn in de havo-bovenbouw.

Bovenstaande redenering leidde tot de volgende onderzoeksvraag:

Heeft overleg met klasgenoten over de inhoud van de tekst in de planfase en over het beoogde eindproduct in de revisiefase een positief effect op de tekstkwaliteit in havo 5?

2 METHODE

2.1 Deelnemers

Er is een experiment uitgevoerd in twee havo 5-klassen van dezelfde school ($N = 38$). Hun docent Nederlands is ook de onderzoeker en is tijdens dit experiment dus docent-onderzoeker. De data van leerlingen die absent waren tijdens de interventieles of de revisieles, zijn niet meegenomen in het onderzoek. Dat brengt de onderzoeksgroep op 38 leerlingen, verdeeld over een experimentele groep ($N = 20$) en een controlegroep ($N = 18$).

Er is gekozen voor een onderzoeksdesign met twee ingrepen: een extra leeractiviteit tijdens de planfase en een extra leeractiviteit tijdens de revisiefase.

2.2 Beschrijving van de lessen

Zowel de experimentele groep als de controlegroep krijgt de volgende opdracht aan het begin van les 1 op papier:

Stel je voor... je krijgt het volgende bericht:

Hoi! Volgende week moet ik een betoog schrijven voor een cijfer bij Nederlands. Ik zit nu net in havo 4 en ik weet echt niet hoe dat moet. Heb jij tips? Hoe pak ik dat aan en waar moet ik op letten? Alvast bedankt!

Schrijf een bericht terug van maximaal 300 woorden. Probeer goede tips te geven.

Succes!

Vervolgens vinden in de experimentele groep twee interventies plaats. De eerste interventie in de experimentele groep betreft een planningsactiviteit op basis van peer-interactie tijdens les 1 (Tabel 2.1: activiteiten 2 en 3). De leerlingen mogen in tweetallen bedenken welke tips zij kunnen geven aan de havo 4-leerling die hun een bericht stuurt. Als ze later hun opdracht individueel uitvoeren, mogen ze hun notities van de brainstormsessie erbij houden (Tabel 2.1, activiteit 4). De keuze voor deze leeractiviteit is gebaseerd op twee afwegingen: gezamenlijk brainstormen maakt deel uit van schrijfprogramma's die effectief zijn gebleken binnen het primair onderwijs, zoals bijvoorbeeld blijkt uit het effectonderzoek van Bouwer en Koster (2016). Bovendien kan het brainstormen in duo's de motivatie van havo-leerlingen verhogen, omdat het een samenwerkingsopdracht is (Michels, 2006). Aan het eind van les 1 leveren zowel de leerlingen in de controlegroep als die in de experimentele groep hun voorlopige tekst in (Tabel 2.1: activiteit 5).

De tweede interventie in de experimentele groep betreft een revisie-activiteit op basis van peer-interactie en vindt plaats tijdens les 2 en les 3. Tijdens les 2 krijgen de leerlingen drie anker teksten (een zwakke, een gemiddelde en een goede) op papier, met de opdracht om samen een rangorde te bepalen en te noteren wat deze teksten sterk of zwak maakt (Tabel 2.1: activiteiten 6 t/m 8). Hierdoor stappen de leerlingen in de rol van beoordelaar, omdat ze de effectiviteit van de teksten met elkaar vergelijken. Vervolgens wordt klassikaal op het bord een lijst samengesteld van kenmerken van een goede tekst bij deze opdracht (Tabel 2.1: activiteit 9). De keuze voor deze leeractiviteit is gebaseerd op de meta-analyse van Hillocks uit 1986, waaruit bleek dat zeven experimenten in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs met behulp van tekstschalen een gemiddelde *effect size* (*ES*) opleverden van .36 (Hillocks, 1986, p. 210). Dat de leerlingen van de experimentele groep tijdens les 3 hun eigen lijst plus- en minpunten mogen gebruiken bij het reviseren (Tabel 2.1: activiteiten 10 en 11), kan

bovendien worden opgevat als een inductieve vorm van *goal setting* in de revisiefase (Graham, MacArthur & Schwartz, 1995; Rijlaarsdam e.a., 2008). Zo kunnen zij zich tijdens het herlezen, evalueren en eventueel redigeren van hun eigen tekst ten doel stellen om de pluspunten wél en de minpunten niet terug te laten komen in hun tekst.

Tabel 2.1 Onderzoeksdesign en activiteiten in de drie schrijflessen

Les	Ac- tivi- teit	Controlegroep	Experimentele groep
1	1	Leest de opdracht op papier.	
	2		<i>Interventie 1:</i> Krijgt vijf minuten tijd om in tweetallen te brainstormen over mogelijke tips.
	3		Noteert die tips op een kladpapier.
	4	Maakt individueel de opdracht.	
	5	Levert de voorlopige tekst in (tekst 1).	
2	6		<i>Interventie 2:</i> Leest drie ankerteksten (zwak-gemiddeld-goed).
	7		Bepaalt in tweetallen de rangorde van die teksten.
	8		Noteert de plus- en minpunten van die teksten.
	9		Luistert naar een klassikale bespreking van de plus- en minpunten.
3	10		Krijgt de drie ankerteksten weer op het bord te zien.
	11		Herleest de eigen lijst plus- en minpunten.
	12	Reviseert de eigen tekst zonder hulpmiddel.	Reviseert de eigen tekst aan de hand van de lijst.
	13	Levert de definitieve tekst in (tekst 2).	

De leerlingen van de controlegroep krijgen deze extra schrijfles niet. Bij hen wordt bekeken wat alleen de factor tijd bewerkstelligt door hen gedurende twee weken afstand te laten nemen van hun tekst voor herschrijving en vervolgens de kwaliteit van tekst 2 te vergelijken met die van tekst 1.

De revisieopdracht aan het begin van les 3 (Tabel 2.1: activiteit 12) bevat voor beide groepen geen specifieke instructies; de docent-onderzoeker spreekt slechts het vertrouwen uit dat de leerlingen nu, na twee weken of na de analyses, hun tekst zullen gaan perfectioneren. Aan het eind van les 3 leveren zowel de leerlingen in de controlegroep als in de experimentele groep hun gereviseerde tekst in (Tabel 2.1: activiteit 13).

Tijdens en na de lessen spreken de docent-onderzoeker en de leerlingen met elkaar over de inhoud, haalbaarheid en aantrekkelijkheid van de opdracht en de leeractiviteiten. De docent-onderzoeker vormt zich op die manier een beeld van de praktische haalbaarheid in de dagelijkse lespraktijk en maakt aantekeningen van wat opvalt, al worden in deze bescheiden voorstudie daaromtrent geen data verzameld via gestructureerde interviews of vragenlijsten.

2.3 *Beoordeling*

Zowel de eerste als de tweede versies van de teksten (meting 1 en meting 2) zijn geanonimiseerd en gerandomiseerd beoordeeld door vijf beoordelaars om de beoordeling zo betrouwbaar mogelijk te maken (Bouwer & Van den Bergh, 2015). De beoordelaars zijn docenten Nederlands op de school waar het onderzoek werd uitgevoerd. Het zijn bij beide metingen dezelfde beoordelaars, onder wie de docent-onderzoeker. Bij de beoordeling van meting 1 kregen zij als ijkpunt één zogenoemde ankertekst met een gemiddelde globale kwaliteit. Deze tekst heeft als score 100 punten gekregen van de onderzoekers. Bij het beoordelen van de overige teksten vroegen de docenten zich per tekst af hoeveel sterker of zwakker deze tekst was dan de ankertekst. Zij gaven vervolgens punten op een schaal van 0 tot 200.

Bij de beoordeling van meting 2 hadden zij daardoor de beschikking over een zogenoemde opstelschaal. Deze schaal is geconstrueerd door de docent-onderzoeker in samenspraak met andere onderzoekers en bestaat uit vijf anker teksten (zie Bijlage 2.1) die bij de beoordeling van meting 1 van de vijf beoordelaars gemiddeld ongeveer 70, 85, 100, 115 en 130 punten hebben gekregen. Deze puntenaantallen geven de afwijking ten opzichte van de gemiddelde tekst van 100 punten weer in standaarddeviaties (sd): de zwakste tekst wijkt in negatieve zin 2sd af van de gemiddelde tekst, de sterkste tekst wijkt in positieve zin 2sd af van de gemiddelde tekst. Dat levert een schaal op met vijf teksten: 100 -2sd, 100 -1sd, 100, 100 +1sd, 100 +2sd).

Voor deze manier van beoordelen werd gekozen omdat schaaloordelen een hogere generaliseerbaarheid opleveren dan analytische oordelen (Schoonen,

2005). Daarnaast kan beoordelen op basis van een schaal problemen voorkomen als het sequentie-effect en normverschuiving (Pollmann, Prenger & De Glopper, 2012). Bij meting 1 is één beoordelaar buiten de statistische analyse gehouden om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te verhogen van .72 naar .81 (Cronbach’s alpha). Bij meting 2 komt Cronbach’s alpha op .78 bij vijf beoordelaars.

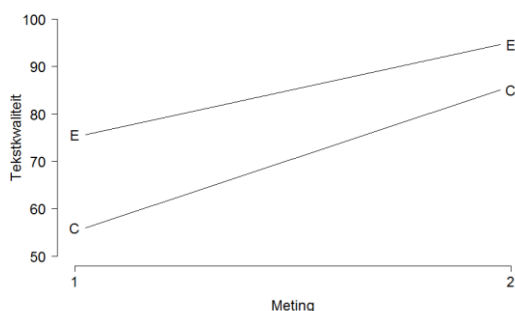
3 RESULTATEN

Tabel 2.2 bevat de gemiddelde scores op meting 1 en meting 2 voor de controlegroep en de experimentele groep. De resultaten staan grafisch weergegeven in Figuur 2.1.

Tabel 2.2. Gemiddelden en standaarddeviaties voor meting 1 en meting 2 in beide condities (cf. scores op een schaal met een gemiddelde van 100 punten zonder begin- of eindpunt)

	Meting 1		Meting 2	
	<i>Gem.</i>	<i>SD</i>	<i>Gem.</i>	<i>SD</i>
Controlegroep (N = 18)	56.0	23.6	85.1	18.2
Experimentele groep (N = 20)	75.6	19.2	94.6	13.5

Figuur 2.1. Gemiddelde scores voor meting 1 en meting 2 in beide condities (E: experimentele groep; C: controlegroep).



De gemiddelde kwaliteit van de teksten van de leerlingen in de controlegroep is bij meting 1 minder (56.0) dan die van de leerlingen in de experimentele groep (75.6), die voor het schrijven de kans kregen om vijf minuten met elkaar te overleggen. Het effect van deze ingreep is significant ($F(1, 36) = 6.88$; $p = .01$). Onder de aanname dat beide groepen bij aanvang gelijkwaardig zijn, is de effectgrootte te interpreteren als middelmatig ($\eta^2 = .16$).

Bij meting 2 blijken beide groepen significant betere teksten te hebben geschreven ($F(1, 36) = 78.82$; $p < .001$) dan bij meting 1. De effectgrootte is aanzienlijk ($\eta^2 = .69$). Een effect van de tweede ingreep, de analyseles, kan niet worden aangetoond. Een *repeated measures* analyse toont geen significant verschil aan tussen de mate van verbetering door de leerlingen in de controlegroep en die in de experimentele groep ($F(1, 36) = 3.46$; $p = .07$).

De praktische haalbaarheid van beide leeractiviteiten bleek hoog, gezien de ervaringen van de leerlingen en de docent-onderzoeker. De interactie met klasgenoten en de praktische aard van de instructieve opdracht passen ook bij de aanbevelingen voor havo-didactiek (Van Deelen-Meeng e.a., 2012). De eenvoud van deze uitbreiding van de schrijfles maakt haar zeer toepasbaar. Bovendien vonden de leerlingen de analyseles leuk en leerzaam. Zij schrijven plus- en minpunten onder de teksten. Dat levert notities op als:

- overzichtelijk, goed per alinea een onderwerp uitgelegd;
- wel een beetje te informeel, geen opbouw maar alles door elkaar;
- tips zijn handig en overzichtelijk, wel lang en met spelfouten.

Hoewel de analyseles geen aantoonbaar effect heeft gesorteerd, zijn de leerlingen wel enthousiast bezig geweest met het beoordelen en vergelijken van de schaalteksten.

4 CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Hebben leeractiviteiten die gebaseerd zijn op peer-interactie over de inhoud van de tekst tijdens de planfase en over het gewenste eindproduct tijdens de revisiefase effect op de tekstkwaliteit in havo 5? Uit het experiment in havo 5 is gebleken dat het effect van vijf minuten brainstormtijd in tweetallen (peer-interactie tijdens de planfase) significant positief is. Het effect van de ingreep tijdens de revisiefase, een analyseles met behulp van een tekstschaal die duidelijkheid kon verschaffen over het beoogde eindproduct, kon niet worden aangetoond. Zowel de controle- als de experimentele groep leverde na de revisie significant betere teksten in.

Bij deze conclusie moeten enkele kanttekeningen worden geplaatst. Ten eerste behelst dit onderzoek slechts 38 leerlingen. De eigenlijke populatie van de twee havo 5-klassen besloeg 46 leerlingen, maar 8 van hen waren absent tijdens de analyseles of de revisieles. Om de vergelijking zo zuiver mogelijk te houden, zijn de teksten van die 8 leerlingen buiten beschouwing gelaten. Het betreft hier echter wel 17,4% van het totale aantal deelnemers.

Ten tweede is het onderzoek uitgevoerd op één school waaraan ook de vijf beoordelaars verbonden zijn als docent Nederlands. De docent-onderzoeker was niet alleen de eigen docent Nederlands van beide groepen, maar was ook één van de vijf beoordelaars. Hoewel alle teksten van beide metingen geanonimiseerd en gerandomiseerd zijn beoordeeld, valt enig herkenningseffect niet uit te sluiten.

Ten derde zijn de resultaten alleen van toepassing op de gekozen tekstsoort: de instructieve tekst. In hoeverre de resultaten te generaliseren zijn naar andersoortige schrijfopdrachten is nog onbekend, net als het leereffect van beide ingrepen op de langere termijn. Voor deze eerste bescheiden voorstudie is dat geen groot probleem, omdat het doel niet verder reikte dan het praktisch beproeven van twee leeractiviteiten. Vervolgonderzoek bij grotere aantallen deelnemers op basis van andere tekstsoorten kan in de toekomst antwoord bieden op de vraag in hoeverre de grote verschillen in tekstkwaliteit worden veroorzaakt door de aard van de schrijfopdracht (Schoonen, 2005; Bouwer & Van den Bergh, 2015).

Een vierde kanttekening heeft betrekking op het onderzoeksdesign. Hoewel de effecten van de overlegtijd (onder aanname dat er geen initiële verschillen

bestonden tussen de twee groepen) en het reviseren significant zijn, kan het leereffect van de analyseles niet worden bewezen. De controlegroep verbetert het werk in sterkere mate dan de experimentele groep, al is het verschil niet significant. Hoe valt die uitkomst te interpreteren? Nadere beschouwing van de individuele scores leert dat in de experimentele groep vier leerlingen een lagere score halen op meting 2 dan op meting 1. In de controlegroep betreft dat slechts één leerling. Ook valt op dat dit leerlingen betreft die op meting 1 een hogere score dan gemiddeld hebben behaald. Zijn hun lagere scores op meting 2 het gevolg van de opstelschaal (zie Bijlage 2.1)? Bij het nakijken van meting 1 hebben de beoordelaars alleen een gemiddelde tekst van 100 punten tot hun beschikking gehad en hebben zij goede teksten soms zeer hoge scores, slechte teksten soms zeer lage scores gegeven. Hoewel de opstelschaal van meting 2 geen begin- en eindmarkering heeft, kan zij toch een nivellerend effect hebben gehad op de scores. Het verdient aanbeveling om voortaan van tevoren een opstelschaal te maken, zodat de teksten van beide metingen op dezelfde wijze kunnen worden beoordeeld.

Een nivellerend effect kan ook zijn opgetreden op een andere manier. Het aanbieden van niet alleen een sterke, maar ook een middelmatige en een zwakke ankertekst tijdens de analyseles lijkt vooral de leerlingen te helpen die op meting 1 onder het gemiddelde scoren. Het zou kunnen dat de sterkere schrijvers geneigd zijn geweest om na die les minder intensief te reviseren. Ze 'halen' immers toch al een voldoende, zoals een leerling hardop constateerde toen ze haar eigen tekst herkende als de sterke tekst van de schaal. Zou het aanbieden van ook een excellente tekst tijdens de analyseles soelaas kunnen bieden? Op basis van dit experiment kan die vraag niet beantwoord worden.

Kortom, het resultaat van deze voorstudie is dat vijf minuten gezamenlijke brainstormtijd tijdens de planfase een positief effect heeft op de tekstkwaliteit in havo 5. Datzelfde geldt voor het bieden van de gelegenheid tot reviseren. Door onvolkomenheden in het onderzoeksdesign kon het effect van een extra revisieactiviteit niet worden aangetoond. Voor de hoofdstudie zal in ieder geval voor aanvang van meting 1 een opstelschaal moeten worden geconstrueerd. Ook zal aandacht moeten worden besteed aan mogelijke initiële verschillen tussen de groepen. Een positief inzicht van deze voorstudie is dat leeractiviteiten die zich specifiek richten op de plan- en revisiefase de havo-bovenbouwdocent kunnen helpen bij het maken van onderscheid tussen schrijven en schrijfonderwijs (Evers-Vermeul & Van den Bergh, 2009). Als havisten in de klas de kans wordt geboden op verschillende manieren te oefenen met plannen en reviseren, kan

hun werkgeheugen, dat zich dan immers exclusief kan richten op die deelstap-
pen, weer voldoende gewicht in de schaal leggen.

HOOFDSTUK 3

BRUGGEN BOUWEN*

Havisten leren coherente teksten te schrijven

Als tweede voorstudie is een onderzoek uitgevoerd naar de effectiviteit van de *topical structure analysis* (TSA) als didactisch middel om havisten coherente teksten te leren schrijven. Dankzij de onderzoeksopzet wordt ook informatie verkregen over het didactisch meest geschikte moment om het te gebruiken: als voorbereiding op het daadwerkelijke schrijven of als revisie-instrument achteraf. De resultaten van deze tweede voorstudie bieden antwoord op de vraag of het TSA-diagram geschikt is voor de hoofdstudie.

1 CONTEXT

Van de lestijd die leerlingen in de Tweede Fase in het klaslokaal Nederlands doorbrengen, wordt 10 tot 33 procent per leerjaar besteed aan schrijfvaardigheid (Meestringa & Ravesloot, 2013a). In de teksten die havo 5-leerlingen vervolgens in het eindexamenjaar voor een schoolexamencijfer schrijven, moet volgens referentieniveau 3F sprake zijn van een logische en consequente gedachtegang waarbij de verschillende alinea's een coherent geheel vormen (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008, 2009). Aan dat laatste schort het regelmatig in havo 5. Een coherent geheel houdt in dat zinnen en alinea's op een logische manier met elkaar verbonden zijn, terwijl veel teksten die leerlingen schrijven bestaan uit losse mededelingen zonder onderling verband. Coherentie verwijst hier naar de samenhang in betekenis van een tekst. Het gaat dus om een logische presentatie op het niveau van de inhoud. Als de coherentie van een tekst goed is, bouwen de lezers in hun geheugen een samenhangend model van

* Dit hoofdstuk verscheen in bewerkte vorm als Elving, K., & Bergh, H. van den (2016). *Bruggen bouwen; Havisten leren om coherente teksten te schrijven*. *Levende Talen Tijdschrift*, 17 (1), 24-35.

de betekenis van de tekst op, een mentale representatie (Hustinx en Karreman, 2010, pag. 39).

1.1 *Coherentie en cohesie*

Coherentie is iets anders dan cohesie. Coherentie betreft de inhoudelijke structuur, cohesie betreft de vorm die de inhoudelijke structuur ondersteunt. Cohesie krijgt een tekst door een logische presentatie op het niveau van de vorm in plaats van de inhoud, bijvoorbeeld met behulp van verbindingswoorden, verwijzwoorden, tussenkopjes, alinea-indeling, enzovoort (Witte & Faigley, 1981). Een coherente tekst kan nog sterker worden als er ook sprake is van cohesie. Een tekst zonder coherentie kan echter nooit goed worden door het 'aan elkaar lijmen' van woorden, zinnen of alinea's op cohesieniveau.

Bij het beoordelen van teksten op coherentie spelen dergelijke cohesie-aspecten echter wel vaak een belangrijke rol, wat bijvoorbeeld blijkt uit recent onderzoek naar een geautomatiseerde beoordeling van schrijfvaardigheid. De computer scant onder meer het aantal connectieven en voornaamwoorden als graadmeter voor de coherentie (Feenstra, Keune, Pander Maat, Eggen, & Sanders, 2015). Dat coherentie en cohesie met elkaar samenhangen is duidelijk, maar het is van belang om tijdens de schrijfles eerst instructie en training te geven op het inhoudelijke niveau van coherentie en dan op het vormniveau van cohesie. Een voorbeeld uit de lespraktijk kan dat verduidelijken. Een leerling die een beschrijving geeft van zijn ontwikkeling als lezer in de havo-bovenbouw noteert:

De rode draad in mijn acht boeken is vaderfiguur. Ik vind dat ik sinds de vierde klas niet anders ben gaan lezen. Ik heb Joe Speedboot gelezen nadat dat werd aangeraden door mijn broer en mijn lerares. Mij is opgevallen dat in elk boek eigenlijk wel een soort leven is beschreven.

Dit citaat vormt een aaneenschakeling van vier losse mededelingen, waardoor de lezer zich afvraagt wat het onderlinge verband is. Een voor de hand liggende en veelgebruikte manier om havisten leesbare teksten te leren schrijven ligt op het niveau van de vorm (cohesie): zij krijgen het advies om binnen hun tekst bruggen te bouwen met behulp van connectieven. Connectieven zijn woorden als *daarom*, *bovendien* en *maar* en worden in veel schoolboeken signaalwoorden en -zinnen genoemd. Zij zijn voor de lezer van groot belang voor het begrijpen, onthouden en reproduceren van een tekst (Van Silfhout, Evers-Vermeul, Mak, & Sanders, 2014). Bij het oefenen van leesvaardigheid in de klas krijgen

leerlingen ook vaak de opdracht om de signaalwoorden van een tekst te markeren, om op die manier hun begrip van de tekst te vergemakkelijken. Onderzoek toont echter aan dat er weinig transfer is van de kennis van cohesie die wordt opgedaan tijdens de leesles naar de schrijfles (Forget, Lyle, Spear & Reinhart-Clark, 2003). Tussen die twee domeinen bouwen leerlingen kennelijk slechts moeizaam metacognitieve bruggen, al tonen Graham en Hebert (2011) in een meta-analyse wel aan dat hoe meer schrijffonderwijs leerlingen krijgen, des te beter hun leesvaardigheid wordt.

Dat laat onverlet dat alleen het toevoegen van signaalwoorden, een ingreep op vormniveau, niet per definitie een prettig leesbare tekst oplevert:

De rode draad in mijn acht boeken is vaderfiguur. Daarnaast vind ik dat ik sinds de vierde klas niet anders ben gaan lezen. Zo heb ik Joe Speedboot gelezen nadat dat werd aanbevolen door mijn broer en mijn lerares. Ook is mij opgevallen dat in elk boek eigenlijk wel een soort leven is beschreven.

In dit voorbeeld leveren de signaalwoorden vooral vraagtekens op bij de lezer, omdat de gesuggereerde opsomming niet evenwichtig is. Het lijkt dus zinvol om niet alleen op vormniveau ('gebruik signaalwoorden'), maar ook op inhoudelijk niveau in de havo-bovenbouw schrijfles te geven over coherentie. Een samenhangende tekst ontstaat immers alleen bij gratie van een lezersvriendelijke ordening van de inhoud, waarbij niet alleen zinnen, maar ook alinea's op een logische manier met elkaar verbonden zijn.

1.2 *Schematische weergave van een tekst*

Bij het ontwerpen van lessen over coherentie voor de havo-bovenbouw, ligt het voor de hand om gebruik te maken van concrete didactische middelen met zo min mogelijk abstracte instructie. Havo-leerlingen hebben immers een voorkeur voor concrete strategieën (Oomens, 2008, p. 20) en in de heterogene klassen die havo-bovenbouw-klassen vaak zijn, verdient het aanbeveling om een beroep te doen op zoveel mogelijk verschillende soorten cognitieve capaciteiten, zoals talige, logische en visueel-ruimtelijke (Oomens, 2008, p. 30). Op basis van die afwegingen is gekozen om de leerlingen te laten werken met een schematische weergave van hun tekst. Uit eerder onderzoek blijkt dat er diverse mogelijkheden zijn om de inhoudelijke opbouw van een tekst schematisch weer te geven op basis van de samenhang tussen de verschillende (deel)onderwerpen (Van der Pool, 1995; Schilperoord, 1996).

Wat opvalt bij een nadere beschouwing van eerder onderzoek, is dat er vooral aandacht wordt gegenereerd voor inhoudelijke ordening als planningsactiviteit en veel minder als revisieactiviteit. Vanuit een vakdidactische invalshoek lijkt dat een gemiste kans. *Outline tools* in reguliere tekstverwerkingsprogramma's en *feed forward* in computerondersteunde schrijflesprogramma's kunnen de leerling helpen om van tevoren na te denken over de inhoudelijke opbouw van de tekst (o.a. MacArthur, 2005, 2006; De Smet, Brand-Gruwel, Leijten, & Kirschner, 2012; Pullens, 2012), maar tijdens de revisiefase worden dergelijke schema's zelden aangeboden als controlemiddel. Kieft en Rijlaarsdam (2005) constateren dat

(...) de Nederlandse taalmethodes voor het voortgezet (secundair) onderwijs leerlingen vrijwel altijd leren schrijven met de planningsstrategie. Stappenplannen, denkschema's, bouwplannen enzovoort zijn in deze methodes meer regel dan uitzondering. (p. 10)

In hun onderzoek boden Kieft en Rijlaarsdam de leerlingen overigens wel een extra revisieactiviteit aan nadat de eerste versie van hun tekst af was. Zij konden hun tekst controleren aan de hand van een lijstje criteria voordat zij de definitieve versie schreven. Uit de resultaten bleek dat leerlingen die nog geen duidelijke schrijfprocesvoorkeur hadden ontwikkeld, baat hadden bij deze aanpak.

Een concrete, visueel aantrekkelijke manier om havisten inzicht te bieden in de inhoudelijke samenhang van een tekst die wél zowel voor als na het eigenlijke schrijfproces leerrendement kan opleveren, is de *topical structure analysis* (TSA). Lautamatti (1987) definieert drie manieren waarop de deelonderwerpen (topics) van een tekst kunnen worden geordend: parallel (de topics worden achter elkaar gepresenteerd zonder verdieping), sequentieel (de topics volgen elkaar op; de volgende topic vloeit voort uit de vorige) en uitgebreid parallel (de topics worden achter elkaar gepresenteerd, waarbij regelmatig een sequentieel intermezzo optreedt ter verdieping van een topic). Een voorbeeld kan de laatste indeling verduidelijken. Hieronder staan de eerste zes zinnen van de leesautobiografie van een leerling uit havo 5 (zie voor de volledige tekst Bijlage 3.1):

1. Lezen is niet helemaal mijn ding, maar toch heb ik in de afgelopen anderhalf jaar maar liefst acht boeken gelezen.
2. Soms was het vreselijk saai, maar bij sommige boeken was het net alsof ik zelf de hoofdpersoon was.
3. De boeken zijn allemaal anders, maar toch hebben ze overeenkomsten met elkaar.
4. In alle boeken is een duidelijk probleem met de relatie tussen ouder en kind.

- 5. In De Passievrucht komt de hoofdpersoon erachter dat zijn zoon eigenlijk zijn broertje is.
- 6. De hoofdpersoon in Turks Fruit heeft een slechte relatie met haar moeder maar juist een goede relatie met haar vader.

In elke zin kan een topic worden aangewezen, die altijd parallel of sequentieel is verbonden met de topic van de zin ervoor of erna. In Figuur 3.1 staan de topics van deze zes zinnen weergegeven en hun onderlinge verband.

*Figuur 3.1. Voorbeeld van een TSA-diagram
(zie Bijlage 3.1 voor de volledige tekst en diagram).*

1.	ik	
2.	boeken	1-2 par ¹
3.	overeenkomsten	2-3 seq ²
4.	relatie ouder-kind	3-4 seq
5.	De passievrucht	4-5 seq
6.	Turks fruit	5-6 par

¹ par: parallel; ² seq: sequentieel

Bij het invullen van het TSA-diagram is het belangrijk om onderscheid te maken tussen het grammaticale onderwerp van een zin en de topic. Die twee hoeven zeker niet hetzelfde te zijn. De topic is het onderwerp waarover een uitspraak wordt gedaan, het centrum van de inhoud. De topic van zin 1 van het voorbeeld wordt in het diagram genoteerd als ‘ik’, want de inhoudelijke boodschap van deze zin gaat over de ‘ik’ die niet zo van lezen houdt, maar toch acht boeken heeft gelezen. In zin 2 wordt een nieuwe topic aangesneden: ‘boeken’. Daarover gaat de inhoudelijke uitspraak: soms was de leeservaring vreselijk saai, maar bij sommige boeken voelde de ‘ik’ zich alsof ze de hoofdpersoon was. Zin drie blijkt dieper in te gaan op de inhoud van de boeken door te vermelden dat de boeken weliswaar allemaal anders waren, maar toch ook overeenkomsten vertoonden. Deze subtopic, ‘overeenkomsten’, wordt in het diagram één stapje naar rechts genoteerd om te laten zien dat hier sprake is van een sequentiële verdieping. Er wordt immers een verdiepende mededeling gedaan over de topic van de vorige zin. Als de overeenkomsten in zin 4 worden toegelicht (‘relatie ouder-kind’) is dat weer een subtopic bij zin 3, enzovoort.

In het algemeen kan gesteld worden dat een tekst coherentie vertoont indien nieuwe subtopics direct gevolgd worden door een eventuele toelichting, zonder dat de lezer de hoofdtopic uit het oog verliest (Chiu, 2004; Hoenisch, 2009). Een

TSA-diagram kan tijdens de schrijfles in de havo-bovenbouw handvatten bieden om de samenhang binnen een tekst inzichtelijk te maken. Wie in een diagram de parallelle topics onder elkaar zet en de sequentiële intermezzo's plaatst naast de topics waar ze bij horen, ziet in één oogopslag hoe coherent de tekst is. Zo tonen Figuur 3.1 en Bijlage 3.1 voorbeelden van een goede coherentie.

Dit lijkt als didactisch instrument geschikt voor de havo-bovenbouw, waar veel leerlingen geneigd zijn om problemen pragmatisch te benaderen op basis van concrete hulpmiddelen (Oomens, 2008; Vermaas & Van den Linden, 2007). Met behulp van een TSA-diagram kunnen leerlingen kritisch naar de inhoudelijke ordening van hun tekst leren kijken, niet alleen voordat zij beginnen met schrijven, maar ook tijdens de revisiefase. De verwachting is dat het invullen van zo'n diagram een effectieve leeractiviteit zal zijn op het gebied van coherentie. Recent onderzoek door Lachner, Burkhart en Nückles (2017) toont aan dat feedback in de vorm van een visualisatie van ontbrekende cohesie-elementen een effectief hulpmiddel kan zijn tijdens de revisiefase. In dit onderzoek betreft het computergestuurde feedback, maar een zelf ingevuld TSA-diagram op papier zou hetzelfde effect kunnen hebben.

Bovenstaande redenering leidde tot de volgende onderzoeksvraag:

Heeft het TSA-diagram als didactisch middel tijdens de planfase of de revisiefase een positief effect op de inhoudelijke structuur en de globale tekstkwaliteit in havo 5?

2 METHODE

2.1 Deelnemers

Het experiment is uitgevoerd in de havo-bovenbouw, waarbij het effect van het TSA-diagram als plan-instrument (pre-groep) en als revisie-instrument (post-groep) is onderzocht. De deelnemende leerlingen zitten in twee havo 5-klassen van dezelfde school (pre-groep; $N = 26$ en post-groep; $N = 22$). Hun docent Nederlands is, net als tijdens de eerste voorstudie, ook tijdens dit experiment docent-onderzoeker. Op basis van het verschil tussen de gemiddelde scores per klas op het schrijfexamen van deze school (pre-groep: $M = 5.98$; $SD = .97$; post-groep: $M = 6.18$; $SD = 1.10$) mag ervan worden uitgegaan dat de twee groepen bij aanvang niet van elkaar verschillen ($F(1, 47) = .62$; $p = .44$). Doordat enkele leerlingen absent waren tijdens het schrijven of het reviseren van de tekst, zijn uiteindelijk 40 eerste versies en 40 tweede versies ($N = 80$) van de tekst meegenomen in het onderzoek.

2.2 *Beschrijving van de lessen*

De schrijfo opdracht behelst de inleiding van een reflecterende, persoonlijke schrijfo opdracht: het balansverslag (zie Bijlage 3.2). In zo'n verslag maken havo 5-leerlingen de balans op van hun literaire vorming in de bovenbouw. Voor deze studie schrijven de leerlingen in ongeveer vijftien zinnen de inleiding van deze tekst. Daarin verbinden zij twee zaken met elkaar: het soort lezer dat zij zijn (geworden) en eventuele verbanden die zij hebben ontdekt tussen de acht gelezen boeken. Het beantwoorden van die twee verschillende vragen stelt flinke eisen aan een coherente ordening van de inhoud, omdat de twee vragen in samenhang met elkaar moeten worden beantwoord. Het complete balansverslag schrijven zij pas later. Dit balansverslag zal de basis vormen voor het mondeling examen literatuur voor het vak Nederlands, wat deze voorbereidende opdracht voor de havo 5-leerlingen levensecht en zinvol maakt.

Tabel 3.1 toont de verschillende activiteiten tijdens de lessen. Voorafgaand aan het schrijven van tekst 1 krijgt de pre-groep een goede voorbeeldtekst met bijbehorend TSA-diagram aangeboden (zie Bijlage 3.1).

In het diagram zijn enkele velden witgelakt om de leerlingen te laten oefenen met het invullen ervan (activiteit 2 en 3). De leerlingen van de pre-groep wordt geadviseerd om tijdens het schrijven van tekst 1 de TSA-kennis in te zetten. De post-groep krijgt alleen de opdracht toegelicht en schrijft zonder meer tekst 1.

De effectiviteit van TSA als revisie-instrument wordt als volgt gemeten. Voor dat de leerlingen in de post-groep in de gelegenheid worden gesteld om hun tekst 1 te reviseren tot tekst 2, krijgen zij, net als de pre-groep, uitleg aan de hand van de voorbeeldtekst met bijbehorend TSA-diagram. Nu zijn er echter geen velden witgelakt, want de leerlingen maken aansluitend nog diezelfde les een TSA-diagram van hun eigen tekst 1 (activiteit 5 en 6). Deze les 3 krijgt de pre-groep niet; zij krijgen aan het begin van les 4 wel het advies om de TSA-kennis uit les 1 te laten meewegen tijdens het herschrijven (activiteit 7).

Tabel 3.1 Activiteiten in de vier lessen aan de pre-groep en de post-groep

Les	Ac- tivi- teit	Pre-groep	Post-groep
1	1	Bespreekt de opdracht klassikaal	
	2	Krijgt uitleg over TSA	
	3	Oefent met het invullen van een TSA-diagram bij een goede voorbeeldtekst	
2	4	Schrijft tekst 1	
3	5	Krijgt uitleg over TSA aan de hand van een goede voorbeeldtekst	
	6	Maakt een TSA-diagram van eigen tekst	
4	7	Revisie tekst 1 tot tekst 2	

Net als tijdens de eerste voorstudie spreken de docent-onderzoeker en de leerlingen met elkaar over de inhoud, haalbaarheid en aantrekkelijkheid van de opdracht en de leeractiviteiten. De docent-onderzoeker vormt zich op die manier een beeld van de praktische haalbaarheid in de dagelijkse lespraktijk, al worden in deze bescheiden voorstudie daaromtrent geen data verzameld via gestructureerde interviews of vragenlijsten.

2.3 *Beoordeling*

Aan de beoordeling van de teksten werkten in totaal acht ervaren docenten Nederlands mee, die lesgeven op drie verschillende scholen. Er waren drie verschillende beoordelingstaken die achteraf, individueel en onafhankelijk van elkaar zijn uitgevoerd, waardoor de beoordelaars niet wisten of de teksten geschreven waren door de pre- of de postgroep.

Ten eerste zijn de teksten geanonimiseerd en gerandomiseerd door drie docenten beoordeeld op globale kwaliteit, waarbij een integrale score werd toegekend aan de mate waarin de tekst aan het communicatieve doel van de opdracht beantwoordde: in hoeverre werd duidelijk hoe de literaire ontwikkeling van de

leerling was verlopen en welke rol de gelezen boeken daarbij hadden gespeeld. De beoordelaars hadden een beoordelingsschaal tot hun beschikking die was opgebouwd uit drie ankerteksten. Deze drie teksten hadden van de onderzoekers 70, 100 en 130 punten gekregen, waarbij de tekst met 100 punten het gemiddelde van alle teksten vormde. De puntenaantallen gaven de afwijking van de scores ten opzichte van de gemiddelde tekst van 100 punten weer in standaarddeviaties (sd): de zwakkere tekst was in negatieve zin 2sd verwijderd van de gemiddelde tekst, de sterkere tekst was in positieve zin 2sd verwijderd van de gemiddelde tekst. Dat leverde een schaal op met drie teksten: 100 -2sd, 100, 100 +2sd (zie Bijlage 3.3). De drie beoordelaars van deze eerste taak vergeleken een te beoordelen tekst met de ankerteksten op de schaal. De betrouwbaarheid van de somscore (Cronbach's α) van alle beoordelingen op basis van drie beoordelaars was .74.

Ten tweede zijn de teksten door drie andere docenten Nederlands holistisch zonder beoordelingsschaal op een tienpuntschaal beoordeeld op een coherente opbouw van de tekst. In de instructie stond onder meer te lezen: 'Je geeft een cijfer voor de mate waarin de leerling erin is geslaagd om niet van de hak op de tak te springen, maar de vijftien zinnen inhoudelijk logisch met elkaar te verbinden.' De beoordelaars vonden dit een moeilijke taak, omdat andere zaken, zoals formulering en spelling, zoveel mogelijk buiten beschouwing moesten worden gelaten. De betrouwbaarheid van de somscore van alle beoordelingen op basis van drie beoordelaars was hier .66 (Cronbach's α), wat acceptabel is voor onderzoeksdoeleinden waar het gaat om de vergelijking van (groeps)-gemiddelden.

Ten derde is door twee andere docenten Nederlands van alle teksten een TSA-diagram gemaakt. Met behulp van die diagrammen is nagegaan in hoeverre er sprake was van een parallelle of sequentiële opbouw van de tekst of van een combinatie van beide. Op deze manier werd inzichtelijk hoe vaak er werd begonnen met een nieuwe topic en hoe vaak zo'n topic werd voorzien van een sequentiële verdieping. De betrouwbaarheid van de oordelen van de beoordelaars was op dit onderdeel zeer hoog: Cronbach's α = .97. Bij slechts dertien van de tachtig beoordeelde teksten weken hun oordelen één topic of één sequentiële verdieping van elkaar af.

3 RESULTATEN

In Tabel 3.2 staan de gemiddelde scores op globale kwaliteit, coherentie en het TSA-diagram (parallelle topics en sequentiële verdieping) voor tekst 1 en tekst 2 in de pre-groep en de post-groep. De resultaten op globale kwaliteit en coherentie staan grafisch weergegeven in Figuur 3.2.

De gemiddelde globale kwaliteit van de teksten van de leerlingen in de pre-groep bij de eerste meting (76.5) verschilt niet significant van die van de leerlingen in de post-groep (80.6), hoewel de pre-groep voor het schrijven van tekst 1 uitleg heeft gekregen over het TSA-diagram aan de hand van een goede voorbeeldtekst ($F(1, 64.3) = .10; p = .71$). Bij de tweede meting hebben beide groepen hun tekst op het gebied van globale kwaliteit significant verbeterd ten opzichte van de eerste meting ($F(1, 37.3) = 15.62; p < .001$), maar het hoofdeffect van conditie is niet significant ($F(1, 47.4) = .32; p = .58$). Oftewel: er kan niet worden aangetoond dat het gemiddelde over beide metingen verschilt tussen de twee condities. Ook het verwachte interactie-effect, dat aangeeft of er in de ene conditie meer vooruitgang geboekt is dan in de andere conditie, blijkt voor de globale kwaliteit niet significant ($F(1, 37.5) = .11; p = .74$).

Tabel 3.2 Gemiddelde scores op globale kwaliteit (cf. schaal met een gemiddelde van 100 punten zonder begin- of eindpunt), coherentie (cf. tienpuntschaal) en TSA-diagram (cf. absolute aantallen parallelle topics en sequentiële verdieping) voor meting 1 en meting 2 in beide condities

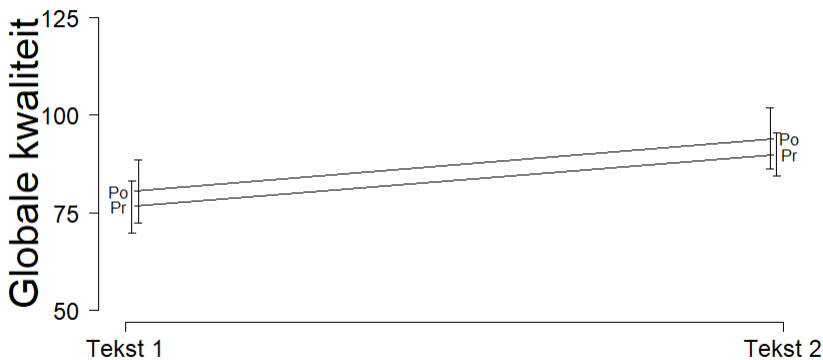
	Meting 1			Meting 2	
	<i>Gem.</i>	<i>SD</i>		<i>Gem.</i>	<i>SD</i>
			<i>Globale kwaliteit</i>		
Pre-groep	76.5	24.1		89.9	19.9
Post-groep	80.4	26.8		94.1	25.9
			<i>Coherentie</i>		
Pre-groep	5.7	1.7		5.8	1.3
Post-groep	5.5	1.9		6.5	1.6
			<i>Parallelle topics</i>		
Pre-groep	5.2	2.1		5.5	2.0
Post-groep	4.6	1.8		5.2	1.6
			<i>Sequentiële verdieping</i>		
Pre-groep	3.5	0.7		3.6	0.7
Post-groep	3.5	0.6		3.8	0.7

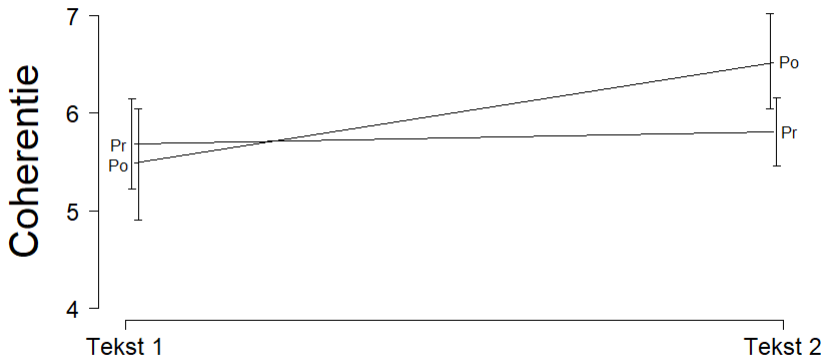
Analyse van de oordelen over de coherentie van de teksten toont wel een interactie-effect aan van het TSA-diagram. Bij de tweede meting blijkt de coherentie van de teksten van de post-groep, die het TSA-diagram als revisie-instrument heeft gebruikt, significant te zijn verbeterd ($F(1, 39.7) = 3.74; p = .03$). Het TSA-

diagram blijkt op dit moment in het schrijfproces groot verschil uit te maken voor coherentie ($ES = .48$).

De gemiddelde scores op parallelle topics voor tekst 1 en tekst 2 in de pre-groep en de post-groep betreffen het aantal keer dat een nieuwe topic in het TSA-diagram is genoteerd. De gemiddelde scores op seriële verdieping betreffen het aantal keer dat zo'n topic is voorzien van een sequentiële verdieping. Het aantal topics blijkt niet significant gecorreleerd met scores op globale kwaliteit ($r = .03$) of met scores op coherentie ($r = -.04$). Het aantal keer dat er sequentiële verdieping is aangebracht is wel gecorreleerd aan beide typen scores (globale kwaliteit: $r = .43$; structuur: $r = .30$). Toetsing van verschillen ten gevolge van meting en conditie laat echter zien dat er geen interactie-effect voor groep en versie voor het TSA-diagram kan worden aangetoond, noch bij de parallelle topics ($F(1, 32.1) = 2.21$; $p = .15$), noch bij de sequentiële verdieping ($F(1, 33.8) = .56$; $p = .46$).

Figuur 3.2. Gemiddelden per conditie (pre-groep (pr): TSA-diagram voor tekst 1; post-groep (po): TSA-diagram voor tekst 2) voor globale kwaliteit (boven) en coherentie (onder) van de teksten van 40 havo-eindexamenkandidaten (verticale lijnen: 80% betrouwbaarheidsintervallen).





De praktische haalbaarheid van het TSA-diagram als leeractiviteit in havo 5 blijkt redelijk, gezien de ervaringen van de leerlingen en de docent. De concrete oefenopdrachten, zowel die in de pre-groep als in de post-groep, spraken de leerlingen in eerste instantie duidelijk aan. 'Dus we kunnen dit nu gewoon invullen en dan kunnen we zien of de opbouw goed is?' Deze en vergelijkbare opmerkingen waren direct na de klassikale instructie veelvuldig te horen. Een kwartier later zaten veel leerlingen echter met de vinger omhoog te wachten op extra hulp, omdat het bepalen van de topic van een zin behoorlijk moeilijk bleek, net als het benoemen van het verband tussen twee zinnen: parallel of verdiepend. De docent-onderzoeker zag hierdoor juist de meerwaarde in van de oefening: zij zag leerlingen piekeren over de inhoud op zinsniveau en vond dat zeer waardevol.

4 CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Is het TSA-diagram tijdens de planfase en/of de revisiefase een effectief didactisch middel om havisten coherente teksten te leren schrijven? Het onderzoeksdesign van het experiment in havo 5 ging uit van twee metingen in twee klassen, de pre-groep en de post-groep, waarbij de pre-groep het TSA-diagram voor meting 1 kreeg aangeboden, terwijl de post-groep voor meting 2 oefende met dit diagram. Op deze manier werd alle leerlingen een hulpmiddel aangeboden dat nuttig kan zijn tijdens het schrijfproces volgens de procesmethode, waarbij de post-groep het diagram bovendien direct kan toepassen op de eigen tekst, wat past in de modelmethode (Janssen & Overmaat, 1990; Overmaat, 1996b).

Het antwoord op de onderzoeksvraag vloeit voort uit de analyse van de onderzoeksresultaten op globale kwaliteit en coherentie. De globale kwaliteit blijkt in beide groepen significant te stijgen bij meting 2, maar een effect van het TSA-diagram op de globale tekstkwaliteit kan niet worden aangetoond, niet in de pre-groep en ook niet in de postgroep. Dat is niet verwonderlijk voor wie de standaarddeviaties nader beschouwt (zie Tabel 3.2). Het valt op dat de scores van alle havo 5-leerlingen op globale kwaliteit flink uiteenlopen. Omdat globale kwaliteit door veel verschillende aspecten wordt bepaald, zal een eventueel effect van een leeractiviteit die expliciet gericht is op coherentie al snel worden gedempt door andere aspecten, zoals stijl en spelling. Op het moment dat de focus van de beoordeling daarentegen exclusief op coherentie komt te liggen, blijkt de postgroep wel significant hoger te scoren. Het TSA-diagram is dus een effectief didactisch middel in havo 5, maar alleen voor de coherentie, de inhoudelijke structuur van de tekst en alleen als revisie-instrument.

Bij dit resultaat kunnen enkele kanttekeningen geplaatst worden. Ten eerste zijn, naast de beoordelingen op het gebied van globale kwaliteit en coherentie, in dit onderzoek alle teksten ook beoordeeld met behulp van het TSA-diagram, waardoor de parallelle presentatie van topics en de sequentiële verdieping in één oogopslag te overzien zijn (Chiu, 2004; Hoenisch, 2009). Door de hoge betrouwbaarheid die deze vorm van beoordelen blijkt op te leveren, lijkt het diagram ook geschikt als beoordelingsinstrument op het gebied van inhoudelijke structuur. Uit dit onderzoek blijkt echter onvoldoende correlatie tussen de verdeling van het aantal topics en de bijbehorende sequentiële verdieping enerzijds en de beoordelingen van de coherentie anderzijds. Het aantal sequentiële verdiepingen is wel (enigszins) gecorreleerd aan de score op coherentie ($r = .30$), maar er kan op basis van deze studie geen uitspraak gedaan worden over een ideaal TSA-diagram dat per definitie leidt tot betere teksten.

Ten tweede is het bij vervolgonderzoek raadzaam om rekening te houden met het effect dat de tekstkenmerken van de gekozen opdracht kunnen hebben op de variantie tussen de scores. Het is opmerkelijk dat de pre-groep geen betere eerste versie schrijft dan de post-groep, hoewel zij de uitleg van het TSA-diagram vooraf hebben gekregen en bij aanvang van het schrijven van zowel tekst 1 als tekst 2 nogmaals expliciet zijn gewezen op het bestaan van dit hulpmiddel. Leent een complexe schrijftaak als het balansverslag zich minder goed voor het (leren) toepassen van een nieuw hulpmiddel vooraf? De postgroep had het voordeel dat zij de eerste versie van hun tekst al af hadden, waardoor ze niet ook nog inhoud hoefden te genereren. Dat verschil in cognitieve belasting tussen de twee groepen kan een rol hebben gespeeld.

Ten derde: vooralsnog lijkt het TSA-diagram dus vooral effectief voor leerlingen die op het punt staan hun tekst te herschrijven en willen controleren of zij hun (deel)onderwerpen op een logische, coherente manier presenteren. Of de leerlingen daarbij ook daadwerkelijk hun metacognitieve inzicht in het effect van een coherente tekstopbouw vergroten, kan op basis van dit experiment niet worden geconcludeerd.

Kortom, deze tweede voorstudie in havo 5 heeft aangetoond dat het TSA-diagram als leeractiviteit tijdens de revisiefase een positief effect heeft op de coherentie van teksten. Omdat tijdens de eerste voorstudie het ontbreken van een voormeting en het ontbreken van een beoordelingsschaal bij meting 1 de resultaten minder goed aantoonbaar maakten, is in dit experiment op beide aspecten tijdig geanticipeerd. Het lijkt daarom goed verdedigbaar het TSA-diagram opnieuw te beproeven in de hoofdstudie. Daar komt bij dat dit didactische middel goed lijkt te passen bij de manier van leren van de pragmatische havist (Vermaas & Van den Linden, 2007): door het invullen van een schema, ontstaat inzicht in de inhoudelijke opbouw van de tekst. Wel moet worden opgemerkt dat de praktische toepassing tijdens de les bij de leerlingen weliswaar eerst tot enthousiasme, maar daarna tot veel vragen leidde. De instructie voor docenten en leerlingen over parallelle topics en sequentiële verdieping zal daarom secuur moeten zijn. Misschien kan dan tijdens de schrijfles gebouwd worden aan bruggen die niet alleen topics met elkaar verbinden, maar ook schrijfvaardigheid met leesgemak.

HOOFDSTUK 4

DOEN WE WEER BOOSTER?*

Het ontwerpen en testen van een digitale schrijfcursus voor havo 4

Dit hoofdstuk vormt samen met hoofdstuk 5 de hoofdstudie; hoofdstuk 4 rapporteert het eerste deel. Op basis van literatuuronderzoek, overleg met ervaren docenten Nederlands en de resultaten van de twee voorstudies is een digitale schrijfcursus ontwikkeld en in drie havo 4-klassen getest op praktische haalbaarheid en effectiviteit. Als ontwerp van dit experiment is gekozen voor een *switching replications design*, waardoor de schrijfcursus twee keer is beproefd. De resultaten van deze pilot bieden aanknopingspunten om de schrijfcursus te verbeteren ten behoeve van een effectstudie op grotere schaal, de tweede helft van de hoofdstudie.

1 CONTEXT

Instellingen voor hoger onderwijs klagen over de schrijfvaardigheid van beginnende studenten (Bonset, 2010a, 2010b), wat lijkt te impliceren dat de schrijfvaardigheid van veel leerlingen aan het eind van havo 5 niet voldoet aan het gewenste referentieniveau 3F dat werd beschreven door de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008, 2009, zie 2.1). Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap benadrukt dat het aanleren van de basiskennis en -vaardigheden op het gebied van taal een kerntaak is van het basis- en voortgezet onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2015).

Ondanks al hun inspanningen slagen docenten Nederlands er kennelijk onvoldoende in om hun leerlingen goede teksten te leren schrijven (Nederlandse

* Dit hoofdstuk verscheen in bewerkte vorm als Elving, K., & Bergh, H. van den (2017). *Doen we weer Booster? Het effect van een digitale en interactieve schrijfcursus op tekstkwaliteit in havo 4*. Pedagogische Studiën, 94(4), 330-347.

Taalunie, 2015). Die inspanningen zijn niet gering: voor schrijflessen in havo 4 proberen docenten aansprekende opdrachten voor een betoog of een beschouwing te bedenken. Bovendien wijzen zij hun leerlingen op de meest gemaakte fouten op het gebied van spelling en stijl (Meestringa & Ravesloot, 2013b). Ook kijken zij per jaar gemiddeld per leerling drie teksten na, wat bij een volledige baan neerkomt op $3 \times 15 \text{ minuten} \times 200 \text{ leerlingen} = 150 \text{ uur}$; een maand correctiewerk.

Desalniettemin stellen de resultaten teleur, waarvoor diverse oorzaken zijn aan te wijzen. Ten eerste schieten de randvoorwaarden waaronder schrijven gedoceerd moet worden op de middelbare school vaak tekort: te grote klassen en te weinig schrijfonderwijstijd, waardoor het geven van effectieve feedback en het intensief begeleiden van het schrijfproces onder druk komen te staan (Bonset, 2010b; Heemskerk, 2012).

Ten tweede levert de schrijfles bij Nederlands in de havo-bovenbouw slechts moeizaam resultaat op doordat (leren) schrijven in het algemeen moeilijk is. De leerling moet tijdens het schrijven immers simultaan rekening houden met vele aspecten: schrijfopdracht, voorkennis, doelgroep, bronnen, taalgebruik, structuur, enzovoort. Dat leidt tijdens het schrijven per definitie tot een zware belasting van het werkgeheugen (Flower & Hayes, 1981), waardoor wellicht niet aan alle aspecten voldoende aandacht besteed kan worden. Worstelend met deze complexe taak, moet de leerling tegelijkertijd ook *beter* leren schrijven, wat niet eenvoudig is door de grote cognitieve belasting van het werkgeheugen. Het schrijfonderwijs is dus gebaat bij leeractiviteiten die ervoor zorgen dat het werkgeheugen zich kan richten op het *leren* schrijven (Kellogg, 2008; Rijlaarsdam e.a., 2005). Helaas is onder docenten Nederlands sprake van een gebrekkige kennis van schrijfonderwijsonderzoek naar passende leeractiviteiten. Rijlaarsdam (2005) constateert dat het schrijfonderwijs te vaak beperkt blijft tot doe-opdrachten, terwijl *leren*-om-iets-te-doen-opdrachten ontbreken. Dat is zorgelijk, omdat leren schrijven niet alleen oefening, maar ook instructie vergt. Van oefenen alleen gaat de schrijfvaardigheid van leerlingen niet vooruit (Kellogg, 2008; Rijlaarsdam e.a., 2008).

Een derde aandachtspunt is dat havo-bovenbouwklassen een specifieke aanpak vergen. Enerzijds wordt de leeraanpak van veel havo 4-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 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. Havo-leerlingen zijn gebaat bij docenten die zich leerling-gericht opstellen, structuur en sturing bieden en opdrachten koppelen aan de praktijk (Van Deelen-Meeng, e.a., 2012).

2 THEORETISCH KADER

Wereldwijd richten onderzoekers naar schrijfonderwijs zich van oudsher vaker op het basis- dan het voortgezet onderwijs (Graham & Perin, 2007; Applebee & Langer, 2013). Toch wordt in Nederland en Vlaanderen binnen het voortgezet en hoger schrijfonderwijs sinds enkele decennia experimenteel interventieonderzoek gedaan naar peer-interactie (o.a. Rijlaarsdam, 1986, 1987), observerend leren (o.a. Couzijn, 1995; Braaksma, 2002), schrijfstypen (o.a. Kieft, 2006), samenwerkend schrijven en reviseren (o.a. Van Steendam e.a., 2016) en experimenten die verscheidene didactische uitgangspunten combineren (o.a. Janssen & Overmaat, 1990; Rijlaarsdam e.a., 2006; Rijlaarsdam e.a., 2008). De genoemde studies vonden slechts zeer gedeeltelijk plaats in havo 4-klassen, en specifieke aandacht voor de kenmerken van die jaarlaag ten opzichte van schrijfdidactiek kwam niet aan de orde. Recent onderzoek in de Verenigde Staten onder high school-leerlingen van 15 tot 17 jaar richt zich wel op het verband tussen schrijfonderwijs en specifieke kenmerken van de adolescentie. Een gevoel van autonomie (*authorial agency*) bij de leerling blijkt van belang te zijn voor de motivatie om te leren schrijven (Wilcox & Jeffery, 2018). Adolescenten worden (ook) tijdens de schrijfles graag benaderd als mensen die al beschikken over kennis, vaardigheden en toekomstplannen. Dan kunnen zij schrijven leren zien als een vaardigheid die een strategisch doel kan dienen en waar je beter in kan worden, in plaats van een talent dat je hebt of niet hebt (Miller & Brickman, 2004). Meer dan de helft van de high school-studenten uit het onderzoek van Wilcox en Jeffery (2018) blijkt weinig vertrouwen te hebben in de eigen schrijfvaardigheid. Er is geen reden om aan te nemen dat dat in Nederland anders is, omdat bewezen effectieve leeractiviteiten ook hier nog te weinig worden aangeboden in het klaslokaal (Nederlandse Taalunie, 2015).

2.1 *Strategie als proces en communicatie als doel*

De belasting van het werkgeheugen kan tijdens de schrijftaak worden vermindert door een procesgerichte aanpak: het leren hanteren van een schrijfstrategie waarbij de leerling in een logische, vaste volgorde tewerk gaat. Eerst wordt nagedacht en voorbereid, vervolgens geschreven en tot slot wordt de tekst gecontroleerd. Als de leerling zo de complexe schrijftaak opdeelt in verschillende

stappen en daardoor aan elke stap afzonderlijk voldoende aandacht kan besteden, verbetert dat de tekstkwaliteit. Planning, zoals het nadenken over de inhoud en de gewenste opbouw van de tekst, helpt de leerling om zich tijdens het daadwerkelijke schrijven beter te kunnen richten op het formuleren van de inhoud. Hetzelfde geldt voor revisie, zoals het teruglezen, evalueren en redigeren van de tekst. De drie meest gebruikte schoolboeken in havo 4 hanteren deze aanpak van schrijven in drie fasen (plannen-formuleren-reviseren) en docenten onderschrijven het belang ervan (Bonset e.a., 2014).

Wat nog ontbreekt, is didactische ondersteuning van de leerlingen tijdens het uitvoeren van de verschillende stappen, terwijl uit verscheidene meta-analyses blijkt dat ondersteuning in de vorm van strategie-instructie teksten oplevert met een hogere kwaliteit (Graham, 2006; Graham & Perin, 2007; Hillocks, 1986; Koster, Tribushinina, De Jong, & Van den Bergh, 2015). De leerlingen krijgen bijvoorbeeld wel bouwplannen die ze moeten invullen of revisielijsten die ze moeten afvinken, maar ze krijgen onvoldoende instructie en training in hoe ze die taken kunnen aanpakken. Ze zien er ook vaak het nut niet van in. Dat is een gemiste kans. Bovendien beperkt de instructie over de verschillende tekstsoorten zich vaak nog tot praktische adviezen, waarbij de docent zichzelf bijvoorbeeld hoort zeggen: *In je betoog zet je je stelling aan het eind van de inleiding. In je kern noem je twee pro-argumenten en weerleg je twee contra-argumenten. Denk aan de signaalwoorden en succes!*

Om de leerling te helpen ook op metacognitief niveau tekstinzicht te ontwikkelen, lijkt het beter om eerst een strategie aan te bieden ter ondersteuning van de stapsgewijze aanpak van een schrijftaak in het algemeen, en die vervolgens aan te vullen met instructie over de verschillende tekstsoorten en het bijbehorende gewenste communicatiedoel (Overmaat, 1996a).

2.2 Observerend leren

Onderzoek naar schrijfdidactiek heeft in het Nederlandse taalgebied de afgelopen decennia empirische evidentie opgeleverd voor observerend leren (o.a. Couzijn, 1995; Braaksma, 2002; Raedts e.a., 2009). Observerend leren maakt deel uit van de sociale leertheorie (Bandura, 1982). De mens leert door het gedrag van anderen te observeren, en het daarna te imiteren. Door observerend leren kan men op een snelle manier nieuw gedrag aanleren dat, bij positieve bevestiging, herhaling van dit gedrag zal versterken (Couzijn, 1995; Ekens, 2008; Van der Loo, Krahmer, & Van Amelsvoort, 2018). 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 welke manieren van aanpak meer en welke minder succesvol zijn.

Bij observatieopdrachten kan gebruik worden gemaakt van een *mastery model*/die een accuraat voorbeeld geeft van de uitvoering van een taak of een strategie, zoals een docent of een onderzoeker die modelleert door hardop nadenkend een alinea op het bord te schrijven of te reviseren. Deze aanpak wordt bijvoorbeeld gevolgd binnen het Self-Regulated Strategy Development (SRSD)-model (Harris, Graham, Mason, & Saddler, 2002). Modeling door een volwassen expert maakt binnen die aanpak deel uit van het aanleren van plan- en revisie-strategieën. Het positieve effect van de SRSD-aanpak op tekstkwaliteit blijkt uit twee meta-analyses (Graham & Harris, 2003; Graham & Perin, 2007).

Er kan ook gebruikt gemaakt worden van *coping models*, bijvoorbeeld klasgenoten die hardop nadenkend bezig zijn met een schrijftaak. Voor onervaren schrijvers lijken vooral imperfecte modellen interessant en leerzaam. *Coping models* demonstreren immers hoe fouten in de taakuitvoering rechtgezet kunnen worden (Raedts e.a., 2009). Een onlosmakelijk onderdeel van observerend leren is evalueren, bijvoorbeeld door verschillende voorbeelden met elkaar te vergelijken, te reflecteren op de verschillen en daaruit conclusies te trekken (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh, & Hout-Wolters, 2007).

2.3 Peer-interactie

Tijdens de schrijfles lijken leeractiviteiten effectief waarbij de leerlingen direct contact hebben met beoogde lezers en medeschrijvers. Op die manier kunnen zij hun eigen intenties immers toetsen aan het begrip van de lezer. Rond de millenniumwisseling kwam in onderwijzend Nederland activerende didactiek in zwang. Activerende didactiek is gebaseerd op het constructivisme, de leertheorie die leren opvat als actieve constructie van kennis door de leerling (Duffy & Cunningham, 1996). Het doel van onderwijs vanuit constructivistisch perspectief is het stimuleren van kennisconstructie en de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden die voor het verwerven en verwerken van nieuwe kennis noodzakelijk zijn (Ekens, 2008, p. 8). Een gevolg van de grote aandacht voor activerend leren was dat leerlingen aangespoord werden om meer samen te werken met klasgenoten, wat zich had kunnen vertalen in een effectieve schrijfdidactiek. Het is dan ook jammer dat het samenwerken tijdens de schrijfles in havo 4 tot nu toe vooral beperkt lijkt te zijn gebleven tot revisie-activiteiten in de vorm van het uitwisselen van peer-feedback op teksten die al in eerste instantie af zijn (Bonset

e.a., 2014). Juist de interactie met klasgenoten *tijdens* het schrijfproces kan helpen om de natuurlijke communicatielijntje tussen zender en ontvanger te herstellen die ontbreekt wanneer leerlingen in stille eenzaamheid een tekst schrijven en biedt ook mogelijkheden tot differentiatie (Van Steendam e.a., 2016; De Wachter & Heeren, 2014). Zo bleken havo 5-leerlingen die in de plan-fase eerst vijf minuten samen mochten brainstormen betere teksten te schrijven (zie Hoofdstuk 2). Omdat een tekst pas effectief is als het communicatieve doel bij de lezer wordt bereikt, kunnen peer-respons en andersoortige lezersreacties de schrijvende leerling helpen om zijn tekst te beschouwen vanuit het lezersperspectief. Op deze manier wordt de natuurlijke communicatielijntje hersteld die ontbreekt wanneer de leerling solitair teksten schrijft (Rijlaarsdam, 1986; Rijlaarsdam, e.a., 2006; Rijlaarsdam e.a., 2008).

2.4 Digitale leeromgeving

Computerondersteund schrijfonderwijs kent diverse voordelen ten opzichte van schrijflessen met pen-en-papier. Ten eerste levert de computer schrijfgemak op in technische zin. 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 (Bok, 2016). Uit de meta-analyse van Graham en Perin (2007) blijkt dat schrijven op de computer een positief effect heeft op tekstkwantiteit ($ES = .55$).

Ten tweede kan de computer vormen van instructie en hulp bieden die weliswaar ook mogelijk zijn tijdens schrijflessen met pen-en-papier, maar op de computer eenvoudiger te realiseren zijn. Zo kunnen digitale *outline tools* de cognitieve overbelasting verminderen (De Smet e.a., 2010). Daarnaast kan gebruik worden gemaakt van software die op basis van *feedforward* leerlingen stuurt in hun schrijfontwikkeling. Dat houdt in dat er gerichte opdrachten worden gegeven, zoals 'Denk eerst na over een anekdote' en 'Verzin alvast een pakkende slotzin als uitsmijter'. Uit onderzoek van Pullens (2012) in groep 8 van de basisschool bleek dat leerlingen die frequent op de computer met dergelijke software hadden geoefend, meer vooruit waren gegaan dan leerlingen die regulier schrijfonderwijs hadden gekregen. In de Verenigde Staten zijn positieve ervaringen opgedaan met het softwareprogramma *WriteBrain*, waarin leerlingen zelf het initiatief kunnen nemen om extra hulp in te roepen in de vorm van aanwijzingen en voorbeelden (Walcot & Wilkie, 2009, zoals geciteerd in Pullens,

2012). Bovendien kan in een digitale schrijfleeromgeving vrij eenvoudig beeldmateriaal zoals video's worden opgenomen ten behoeve van het observerend leren tijdens de les.

Ten derde biedt schrijfonderwijs op de computer mogelijkheden die tijdens schrijflessen met pen-en-papier niet bestaan. Die mogelijkheden liggen op het gebied van differentiatie. Zo kunnen docenten tijdens het gebruik van *WriteBrain* in de klas per leerling bepaalde hulpknoppen in- en uitschakelen. Op die manier kunnen zij bijvoorbeeld zwakkere schrijvers extra *feedforward* bieden en sterkere schrijvers juist minder. Andere manieren om maatwerk te bieden worden mogelijk indien gekozen wordt voor een schrijfleeromgeving die niet alleen digitaal, maar ook *online* is. Als de leerlingen op elk gewenst moment kunnen inloggen, kunnen zij thuis het beeldmateriaal nog eens bekijken, een oefentekst schrijven of vragen afmaken. De docent kan na iedere les op een geschikt moment de voortgang per leerling bekijken en waar nodig individuele formatieve feedback geven.

2.5 Onderzoeksvraag

In Nederland is nog geen effectiviteitsstudie gedaan naar een digitale cursus waarin de bestaande schrijfdidactische inzichten worden gecombineerd en getest in de havo-bovenbouw. Rijlaarsdam (1986) richtte zich in zijn studie naar leerlingenrespons op havo 3- en vwo 3-klassen, dus onderbouwleerlingen. Overmaat (1996b) voerde haar onderzoek naar het effect van tekstschema's weliswaar uit in vierde klassen, maar de lessenseries die zij gebruikte waren eigenlijk bestemd voor vwo 4. Het was op aanvraag van de deelnemende docenten dat ook havo 4-leerlingen werden betrokken bij het onderzoek. Deze en andere onderzoeken leveren wel waardevolle informatie op over leeractiviteiten waarvan ook een positief effect verwacht kan worden in de havo-bovenbouw. Voor de huidige meta-analyses van schrijfonderzoek geldt hetzelfde: ook deze zijn bruikbaar, maar slechts gedeeltelijk, omdat in de studies andere doelgroepen centraal staan. Zo richtten Koster e.a. (2015) en Rietdijk e.a. (2017) zich op basisschoolleerlingen en betrokken Graham en Perin (2007) zowel leerlingen van de basisschool en de onderbouw van het voortgezet onderwijs, als leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in hun meta-analyse. Hierdoor is er nog geen duidelijk overzicht van de effectiviteit van leeractiviteiten tijdens de schrijfles in de havo-bovenbouw.

Bovenstaande redenering leidde tot de volgende onderzoeksvraag:

In hoeverre verbetert de kwaliteit van de teksten van havo 4-leerlingen door het volgen van een digitale schrijfcursus met algemene strategie-instructie op basis van observerend leren en peer-interactie?

3 METHODE

3.1 Ontwerpregels

Bij het ontwerpen van de schrijfcursus was de leerling in havo 4 het uitgangspunt. Op basis van onderzoeksliteratuur en de mening van ervaren havo-docenten is eerst bepaald welke leerbehoeften in het algemeen veel voorkomen in de havo-bovenbouw: behoefte aan communicatie, behoefte aan concrete voorbeelden en behoefte aan hulp bij het overzien van leerdoelen (o.a. Deelen-Meeng e.a., 2012; Klomp & Thielen, 2009; Michels, 2006; Vermaas & Van den Linden, 2007). Vervolgens is een afweging gemaakt welke bewezen effectieve schrijfdidactische manieren van aanpak waarschijnlijk het beste aansluiten bij deze leerbehoeften (o.a. Graham, 2006; Graham & Harris, 2003; Kellogg, 2008; Koster e.a., 2015). Twee van de krachtigste aanbevelingen die Graham en Perin (2007) doen op basis van hun meta-analyse van verschillende vormen van schrijfinstructie zijn strategie-instructie ($ES = .82$) en samenwerkend schrijven ($ES = .75$). De combinatie van die leerderskenmerken en didactische middelen leidde tot drie hoofdregels voor het ontwerp van de lessenreeks. De eerste ontwerpregel betreft de manier waarop de leerstof wordt aangeboden en de andere twee ontwerpregels betreffen leeractiviteiten.

1. Leren in geleide stappen,
2. Leren door interactie,
3. Leren door observatie.

3.1.1 Leren in geleide stappen

De uitwerking van de eerste ontwerpregel, leren in geleide stappen, is voor de schrijfcursus gebaseerd op een stapsgewijze strategie-instructie die rekening houdt met de cognitieve belasting van het werkgeheugen. Door het leren in geleide stappen als ontwerpregel te kiezen wordt ook aansluiting gezocht bij het model van instructie in de experimenten in havo 4- en vwo 4-klassen van Overmaat (1996b) naar schrijven en lezen met tekstschema's. Zij koos voor:

...een sterk sturende aanpak waarbij zoveel mogelijk stappen vooraf geëxpliciteerd worden en afzonderlijk worden geoefend. (...) Typerend voor de aanpak is met name het indelen van de lesstof in kleine stappen en het inoefenen van deze stappen. (p. 191)

Deze sturende aanpak bleek voor het aanleren van expliciete deelvaardigheden effectief. Een expliciete, directieve instructie aan het begin van de schrijfcursus (bijvoorbeeld het aanleren van manieren van aanpak om een eerste ordening in ideeën aan te brengen, een inleidende alinea op te bouwen, enzovoort) kan vervolgens worden afgezwakt tot een meer impliciete, ondersteunende vorm van instructie aan het eind van de schrijfcursus.

Daarmee is de uitwerking van dit ontwerp ook gebaseerd op de inzichten van Schunk en Zimmerman (2007) die wijzen op het belang van zelfregulatie tijdens het aanleren van nieuwe strategieën. Per oefentekst zal van de leerlingen meer zelfstandigheid worden verwacht tijdens het schrijfleerproces. Binnen de schrijfcursus zullen de leerlingen eerst begeleid worden bij het nadoen en beoordelen van voorbeelden, daarna bij het oefenen met veel sturing totdat zij zelfstandig de schrijftaak kunnen uitvoeren.

Er wordt uitgegaan van een algemene, tekstonafhankelijke strategie, die leerlingen verwerven op een geleidelijke manier. Deze geleidelijke, *scaffolding*, aanpak kent raakvlakken met strategie-instructie volgens de *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD)-methode in situaties waarin zelfregulatie een rol speelt (Harris e.a., 2002). In eerder onderzoek is overtuigend aangetoond dat deze aanpak zeer effectief is bij kinderen met behoefte aan extra ondersteuning (Harris, Graham, & Mason, 2003). De stap-voor-stap-benadering van deze kinderen, waarbij concrete strategieën worden aangeleerd voor elke afzonderlijke component van het schrijfproces (bijvoorbeeld het maken van een plan vooraf en het reviseren achteraf) lijkt ook geschikt voor havo 4-leerlingen van wie de leeraanpak vaak wordt gekenmerkt door een gebrek aan planningsvaardigheden en een korte concentratieboog (Vermaas & Van den Linden, 2007).

Het is opvallend dat ruim twintig jaar geleden al aanbevelingen werden gepubliceerd in het toenmalige vakblad voor talendocenten in Nederland en Vlaanderen (Levende Talen) die stroken met het ontwerpprincipes van strategie-instructie in geleide stappen voor het schrijfonderwijs (Overmaat, 1996a):

Aanbeveling 1: Maak aparte lesstof voor duidelijk afgebakende tekstsoorten.

Aanbeveling 2: Gebruik voorbeeldteksten om de criteria duidelijk te maken.

Aanbeveling 3: Laat de leerlingen fase voor fase werken. (pag. 63)

Hier mag ook niet onvermeld blijven dat op één van de deelnemende scholen van dit onderzoek docenten van het havo-bovenbouwteam op basis van hun eigen praktijkervaring enkele jaren geleden een intern lijstje met didactische aanbevelingen opstelden, niet specifiek voor moedertaalonderwijs of schrijfonderwijs, maar voor alle vakken (zie Figuur 4.1). Met behulp van die tips wilden zij elkaar helpen om goede, effectieve en plezierige lessen te geven aan havo 4-klassen. Hieruit blijkt dat de gekozen ontwerpregels aansluiten bij een effectieve didactische benadering in de praktijk (Dirks, 2014).

Figuur 4.1. Kijkwijzer havo-didactiek, opgesteld door havo-docenten (Dirks, 2014).

Didactisch. De havo 4-docent op onze school:

1. Houdt rekening met leerstijl, zowel leertechnisch als organisatorisch:
 - a. Gebruikt praktische opdrachten met korte instructie.
 - b. Laat samenwerken in een groep, maar houdt overzicht.
 - c. Hakt grotere stukken leerstof in kleinere stukjes.
 2. Maakt gebruik van rolwisselend en observerend leren.
 3. Legt de nadruk op onderlinge interactie van de leerlingen.
-

3.1.2 *Leren door interactie*

De uitwerking van de tweede ontwerpregel, leren door interactie, is gebaseerd op het doorbreken van het monologische karakter van het schrijfproces (Scardamalia, Bereiter en Steinbach, 1984). In diverse experimenten hebben leeractiviteiten die het schrijfproces een dialogisch karakter geven resultaat opgeleverd (o.a. Rijlaarsdam e.a., 2006; Rijlaarsdam e.a., 2008).

De situatie dat de beoogde communicatiepartner ontbreekt tijdens het schrijven van een tekst, kan in de schrijfcursus worden ondervangen doordat leerlingen regelmatig reacties uitwisselen met een klasgenoot. Deze aanpak past bij het inzicht dat lerende schrijvers vaak functioneren binnen een groep medeschrijvers (in dit geval een schoolklas) en elkaar in die hoedanigheid kunnen helpen met en bevragen op bepaalde aspecten van schrijfvaardigheid. Graham (2018) visualiseert die context in zijn *writer(s)-within-community model of writing* (zie H1.2). Daar komt bij dat het lezen van elkaars teksten de medeschrijvers binnen zo'n groep waardevolle informatie oplevert, zowel over de kenmerken van teksten in het algemeen als over lees- en schrijfstrategieën (Graham, 2018; Rijlaarsdam, 1986).

Door het directe contact met beoogde lezers en medeschrijvers kan de communicatief ingestelde havis de eigen intenties toetsen aan de reactie van de

lezer. Omdat een tekst pas effectief is als het communicatieve doel bij de lezer wordt bereikt, kunnen de uitwisseling van lezersreacties en het schrijven in duo's de leerling helpen om zijn tekst te beschouwen vanuit het lezersperspectief (Rijlaarsdam e.a., 2006; Rijlaarsdam e.a., 2008; Van Steendam e.a., 2016).

3.1.3 *Leren door observatie*

Bij de uitwerking van de derde ontwerpregel, leren door observatie, is gekozen voor kijk- en evalueeropdrachten die het *leren* schrijven loskoppelen van het eigenlijke schrijven, waardoor de belasting van het werkgeheugen kan worden beperkt (Rijlaarsdam, 2005). Bij observerend leren levert met name het vergelijken en evalueren van verschillende manieren van aanpak leerwinst op (Braaksma e.a., 2004; Ekens, 2008). Uit onderzoek blijkt bovendien dat modelleren niet alleen een positief effect heeft op het verwerven van vaardigheden, maar ook op de zelfregulatie (Zimmerman & Kitsantas, 2002) en de *self-efficacy beliefs* (Schunk & Zimmerman, 2007), zaken die op hun beurt weer nauw verbonden zijn met het gevoel van autonomie dat zo belangrijk is tijdens het leerproces van adolescenten (Wilcox & Jeffery, 2018). Een goede observatie- en evaluatieopdracht die voorafgaat aan een schrijftaak in duo's kan 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, 2015).

3.1.4 *Digitale opzet*

Naast deze drie ontwerpprincipes is gekozen voor een digitale opzet van de schrijfcursus. Om een positief effect van die keuze te bevorderen, moet de software aan diverse eisen voldoen. De leerlingen moeten quizvragen en open vragen kunnen beantwoorden en direct het resultaat daarvan kunnen zien. Bovendien moet het programma (delen van) oefenteksten van de leerling tussentijds op kunnen slaan. Hierdoor kunnen niet alleen de leerlingen eenvoudig terugbladeren, maar kan ook de docent op elk gewenst moment *online* de vorderingen van de leerlingen volgen en feedback op maat geven (Bouwer & Koster, 2014). Ook moeten de leerlingen, indien gewenst, thuis verder kunnen werken.

3.2 *Beschrijving van de lessen*

De ontwerpregels lagen ten grondslag aan het ontwerpproces van Booster, een schrijfcursus voor havo 4 die bestaat uit twaalf digitale lessen en die is gebaseerd op procesgericht onderwijs waarbij het communicatieve doel van een schrijftaak

leidend is. Eerst zijn vijf leerdoelen geformuleerd in termen van de beoogde opbrengsten:

1. Inzicht krijgen in de algemene kenmerken van het schrijfproces;
2. Inzicht krijgen in het effect van stijl en spelling op de leesbaarheid van teksten;
3. Leren een algemene schrijfstrategie te hanteren;
4. Leren een schrijfstrategie voor betogende teksten te hanteren;
5. Leren een schrijfstrategie voor beschouwende teksten te hanteren.

Vervolgens zijn op basis van de didactische uitgangspunten (strategie-instructie, peer-interactie en observerend leren) acht bijpassende leeractiviteiten gekozen:

1. Observeren en evalueren van modellerende docent;
2. Observeren en evalueren van video's van peer models;
3. Oefenen met schrijven, zowel in duo's als individueel;
4. Analyseren en evalueren van teksten van klasgenoten;
5. Luisteren naar klassikale instructie door de docent;
6. Analyseren van de video's van peer models (klassikaal);
7. Verwerken van de leerstof door quizvragen te beantwoorden;
8. Verwerken van de leerstof door open vragen te beantwoorden.

Tabel 4.1 maakt inzichtelijk welke leeractiviteiten zijn verbonden aan de verschillende leerdoelen. Booster begint met een expliciete boodschap: op basis van theorie en praktische opdrachten wordt leerlingen duidelijk gemaakt dat het verstandig is om tijdens het schrijven stap-voor-stap te werk te gaan (zie Tabel 4.1, leerdoel 1). Ook wordt expliciet aandacht besteed aan de communicatieve kracht van geschreven taal. Met behulp van korte filmpjes en opdrachten die het effect van woorden op lezers aantonen, (her)ontdekken de leerlingen het belang van een passende woordkeuze (zie Tabel 4.1, leerdoel 2).

Na de twee inleidende lessen krijgen de leerlingen een schrijfstrategie aangereikt van zeven stappen in de vorm van het acroniem Booster: Brainstormen, Ordenen, Opbouw bepalen, Schrijven, Ieruglezen, Evalueren en Redigeren. Vanaf dit moment wordt de lessenreeks gekenmerkt door een sterke sturing die vervolgens langzamerhand afneemt: tijdens het schrijven van de eerste oefentekst worden de leerlingen tijdens het zetten van de zeven stappen bij de hand genomen met behulp van alle leeractiviteiten die zijn opgenomen in de cursus (zie Tabel 4.1, leerdoel 3). Deze eerste oefentekst is een adviserende tekst voor leeftijdsgenoten over het zoeken naar een geschikt bijbaantje (ongeveer 300 tot 500 woorden). Met de keuze voor die tekstsoort en dat onderwerp is aansluiting

gezocht bij de voorkeur van veel havo 4-leerlingen voor praktische opdrachten met een duidelijk doel (Klomp & Thielen, 2009). Bovendien is ingespeeld op de behoefte aan autonomie door de aanpak van het brainstormen, informatie verzamelen, ordenen en opbouw bepalen grotendeels zelf te laten bepalen door de leerlingen na het lezen van de instructie en het observeren, evalueren en analyseren van de aanpak van de peer models (Wilcox & Jeffery, 2018).

Na deze eerste tekst schrijven de leerlingen binnen de cursus nog twee oefenteksten, waarbij ze steeds minder bij de hand worden genomen. Na instructie over de kenmerken van een betogende tekst (zie Tabel 4.1, leerdoel 4) en de kenmerken van een beschouwende tekst (zie Tabel 4.1, leerdoel 5), schrijven zij een betogende tekst aan de rector waarin zij pleiten vóór of tégen een plan om bijbaantjes voor scholieren te verbieden en een beschouwende tekst voor leertijdsgenoten over de voor- en nadelen van bijbaantjes. De keuze voor deze tekstsoorten is ingegeven door het curriculum voor het vak Nederlands in de havo-bovenbouw (College voor Toetsen en Examen, 2015). Doordat de leerlingen drie verschillende soorten oefenteksten schrijven bij hetzelfde onderwerp, leren zij de inhoud aan te passen aan de specifieke kenmerken van betogende en beschouwende teksten.

De leerlingen wisselen tijdens de Boosterlessen regelmatig lezersreacties uit met een klasgenoot en passen vervolgens in onderling overleg hun tekst aan als zij dat nodig vinden. Dat betekent dat zij ook regelmatig in duo's aan het (her)schrijven zijn (zie Tabel 4.1, leeractiviteit 3). Als de leerlingen de afbeelding van een carroussel op het computerscherm zien, is dat voor hen het signaal dat ze gaan samenwerken met een klasgenoot (zie Figuur 4.2). Die afbeelding verschijnt meestal op het moment dat zij een alinea hebben afgerond. In het klaslokaal zoeken ze dan een medeleerling op om mee samen te werken. De lezersreacties kunnen per alinea van een andere klasgenoot komen, waardoor de schrijvende leerlingen tijdens de les in discussie gaan met verschillende lezers. Vervolgens kunnen zij zelf kiezen wat zij van belang vinden voor een verbetering van de tekst (Rijlaarsdam, 1987; Rijlaarsdam, Couzijn, & Van den Bergh, 2004).

Tabel 4.1 Overzicht leerdoelen en leeractiviteiten van Booster

Leeractiviteiten	Leerdoelen				
	1 Schrijfproces en -doel	2 Effect stijl en spelling	3 Schrijfstategie Booster	4 Kenmerken betoog	5 Kenmerken beschouwing
Observerend leren	1				
	Modeling docent		X	X	X
Peer interactie	2		X		
	Video's (peers (in duo's) schrijven		X	X	X
	3		X		
	Lezersreacties	X	X	X	
Klassikale instructie	4		X	X	
	Uitleg docent	X	X	X	X
	5		X		
	Video's bespreken	X	X		
Voortgang monitoren	6		X		
	Quiz-vragen	X	X	X	X
	7		X		
	Open vragen	X	X		
	8				

Noot. De resultaten van de twee voorstudies leidden tot het opnemen in de lessenreeks van de leeractiviteiten gezamenlijk brainstormen (Hoofdstuk 2) en invullen van een TSA-diagram (Hoofdstuk 3). Deze activiteiten vonden plaats tijdens het schrijven van de eerste oefentekst binnen Booster.

Figuur 4.2. Voorbeeld van gestuurde peer-interactie binnen Booster.



Het is tijd voor een nieuwe ronde; één van jullie twee wisselt nu van plek met iemand van een ander duo.

Hieronder schrijf je nu eerst je eigen inleiding. Je kunt als dat nodig is steeds even teruggaan naar Mijn brainstormpapier en Mijn bouwplan. Als je klaar bent met de inleiding, laat je die eerst lezen aan de klasgenoot die nu naast je zit.

Snapt jouw klasgenoot wat je wil zeggen in de inleiding? Lukt het je om de aandacht te trekken en het onderwerp duidelijk te introduceren? Vindt jouw klasgenoot je tekst prettig leesbaar? Zitten er taalfouten in? Bespreek elkaars teksten uitgebreid en breng dan eventuele verbeteringen aan. Pas dan druk je op Invoeren.

Tijdens het schrijven van de eerste oefentekst zien de leerlingen twaalf keer een kort filmpje van ongeveer drie minuten. Het betreft opnames van twee (steeds dezelfde) schrijvende, hardop nadenkende leerlingen die bezig zijn met dezelfde schrijftaak als waaraan op dat moment in de klas wordt gewerkt (zie Tabel 4.1, leeractiviteit 2). De twee leerlingen in de filmpjes zijn herkenbaar voor de doelgroep: ze hebben ongeveer dezelfde leeftijd en ongeveer hetzelfde schrijfvaardigheidsniveau als hun publiek. Als *peer models* maken zij soms geslaagde, soms minder geslaagde afwegingen. Zo kiest de ene leerling voor een inleiding met een uitgebreide anekdote over haar eigen bijbaantje die weliswaar aansprekend is, maar niet strookt met het communicatieve doel, terwijl de andere leerling veel feitelijke informatie in de tekst opneemt, maar daarmee de leesbaarheid onder druk zet.

In slechts één filmpje gaat het om concreet zichtbaar gedrag (namelijk de reacties van de leerlingen op elkaar tijdens een feedbackgesprek), maar in alle andere filmpjes gaat het om de cognitieve activiteiten, *cognitive modeling* (Newell & Bröder), die kenmerkend zijn voor het schrijfproces. De filmpjes hebben de volgende onderwerpen:

1. het ordenen van het brainstormpapier en het bepalen van de opbouw;
2. het schrijven van een inleiding;
3. het schrijven van een slotalinea;
4. het bedenken van een titel en een slotzin;
5. het analyseren en evalueren van een complete tekst;
6. het voeren van een feedbackgesprek.

De modellen denken in de video's hardop na over elke zin die ze typen, zodat de leerlingen in de klas hun gedachtepatronen en afwegingen kunnen volgen. De tekst die ze uiteindelijk typen verschijnt ook in beeld, *scrollend* van onder naar boven. Daarnaast wordt in de instructie de docent gestimuleerd om ook zelf regelmatig te *modelen*, waardoor de leerlingen hun docent hardop nadenkend een alinea kunnen zien schrijven op het bord en zelf kunnen meedenken en suggesties doen (zie Tabel 4.1, leeractiviteit 1). Ook is de docent geïnstrueerd om tijdens de klassikale nabespreking van de video's de verschillende manieren van aanpak te vergelijken en te evalueren (zie Tabel 4.1, leeractiviteit 6).

3.3 *Deelnemers*

Het onderzoek is uitgevoerd in havo 4 en had als doel om op bescheiden schaal de effectiviteit en de praktische haalbaarheid van de schrijfcursus te testen. Er deden drie bestaande havo 4-klassen van dezelfde school mee ($N = 89$; gemiddelde leeftijd 15.8 jaar; 58% jongens, 42% meisjes) die zijn verdeeld over twee groepen: één groep van 59 leerlingen (twee bestaande klassen) en één groep van 30 leerlingen (één bestaande klas).

3.4 *Onderzoeksopzet*

Er is gebruik gemaakt van een onderzoeksopzet met *switching replications*, waardoor alle leerlingen gedurende een half jaar tijdens de lessen Nederlands onder begeleiding van hun eigen docent zowel regulier schrijfonderwijs als Booster volgden (zie Tabel 4.2). Met regulier onderwijs wordt bedoeld dat de leerlingen uitleg kregen over de kenmerken van een uiteenzetting, een betoog en een beschouwing. Per tekstsoort schreven de leerlingen een oefentekst, bespraken die met klasgenoten en brachten vervolgens eventueel verbeteringen aan. De docenten gaven feedback op de eindversie van de oefenteksten van hun leerlingen.

De docent van groep 1 was de onderzoeker en de docent van groep 2 was een collega van dezelfde school met ruime ervaring in de havo-bovenbouw. De keuze om als docent-onderzoeker mee te doen aan het testen van de schrijfcursus kwam voort uit de wens om zelf de praktische implicaties van Booster te ervaren en op die manier een afweging te kunnen maken of Booster, wellicht in aangepaste vorm, ook gebruikt zou kunnen worden voor de hoofdstudie, een effectstudie op grotere schaal. Net als tijdens de twee voorstudies spraken de docent, de docent-onderzoeker en de leerlingen met elkaar over de inhoud,

haalbaarheid en aantrekkelijkheid van de leeractiviteiten. Bovendien bezochten de docent en de docent-onderzoeker elkaars Boosterlessen. De docent-onderzoeker vormde zich op die manier een beeld van de praktische haalbaarheid van Booster in de dagelijkse lespraktijk.

Alle leerlingen schreven naast de drie oefenteksten ook drie teksten die werden beoordeeld als meting (zie Tabel 4.2). De voormeting betrof een feitelijke tekst: de leerlingen beschreven hun leeshistorie in de vorm van een autobiografie. De opdrachten van meting 2 en meting 3 betroffen een betogende en een beschouwende tekst: de leerlingen schreven op basis van drie aangeleverde bronnen respectievelijk een betogende tekst over de invoering van een havo 6-jaar en een beschouwende tekst over de wenselijkheid van een vrouwenquotum in Nederland.

De onderzoeksopzet met *switching replications* kent, naast de gelijkwaardige behandeling van de twee groepen, ten minste nog drie voordelen. Ten eerste wordt het experiment gerepliceerd, wat geen overbodige luxe is gezien de beperkte repliceerbaarheid van veel studies (Open Science Collaboration, 2015). Ten tweede kan nagegaan worden of het (verwachte) effect verschilt in de beide groepen. Indien het (verwachte) effect afhankelijk is van de groep, is er een probleem met de interne validiteit van het onderzoek. Ten derde kan voor één van de groepen worden gemeten of een eventueel effect van Booster nog steeds zichtbaar is na drie maanden regulier onderwijs.

Tabel 4.2 Onderzoeksopzet met voormeting, nameting en uitgestelde nameting

Groep	Meting 1	Drie maanden	Meting 2	Drie maanden	Meting 3
1 $N=59$	X	<i>Booster</i>	X	Regulier	X
2 $N=30$	X	Regulier	X	<i>Booster</i>	X

3.5 Beoordeling teksten

De teksten van de drie metingen zijn door vijf ervaren docenten Nederlands beoordeeld op een tienpuntschaal. De keuze voor een tienpuntschaal in plaats van een rangschikking op basis van standaarddeviaties zoals in de voorstudies (zie H2.2.3 en H3.2.3) werd gemaakt omdat deze pilot van Booster de kans bood om alvast opstelschalen op basis van schoolcijfers construeren. Mocht Booster op basis van de resultaten van deze pilot inderdaad op grotere schaal worden beproefd, zouden er namelijk aanzienlijk meer deelnemende docenten nodig

zijn. Om het voor een grotere groep docenten aantrekkelijk te maken om mee te doen aan het onderzoek, zou beloofd kunnen worden om na iedere meting de cijfers van de leerlingen toe te sturen. Dat zou een aanzienlijke verlichting van de nakijkdruk opleveren, wat hen zou kunnen stimuleren om mee te doen.

De vijf beoordelaars waren andere docenten dan de docenten die de lessenserie uitvoerden. Voor de beoordeling kregen zij bij iedere meting als ijkpunt één tekst die door de onderzoekers was becijferd met een 5.5, met daarbij een toelichting op dat cijfer. Daarna bespraken zij bij wijze van oefening gezamenlijk enkele teksten tijdens een bijeenkomst. Alle beoordelaars hebben alle teksten beoordeeld op globale kwaliteit. Daarbij is de instructie gegeven om zowel inhoud als structuur en taalgebruik mee te wegen, waarbij geen van deze aspecten afzonderlijk de overhand zou krijgen (zie Tabel 4.3). De betrouwbaarheid is bij meting 1 $\rho = .85$, bij meting 2 $\rho = .68$ en bij meting 3 $\rho = .86$.

Een dergelijke holistische beoordeling van teksten heeft als voordeel dat zij een hogere generaliseerbaarheid oplevert dan analytische nakijkmodellen (Van den Bergh, De Maeyer, Van Weijen, & Onder, 2012). Een nadeel is dat er geen kwantitatieve deelscores (bijvoorbeeld aantal spelfouten, aantal structuuraanduiders) te rapporteren zijn. Om toch inzicht te geven in de aspecten die meewegen bij een holistische beoordeling, volgen hieronder enkele fragmenten uit de teksten van Ines (een sterke schrijfster), Bram (een gemiddelde schrijver) en Jeroen (een zwakke schrijver). De volledige teksten en de bijbehorende scores gemiddeld over de vijf beoordelaars zijn opgenomen als bijlagen van het proefschrift.

Tabel 4.3. Drie hoofdcomponenten van beoordelen op globale kwaliteit: inhoud, structuur en taalverzorging

	Uitleg	Voorbeelden
Inhoud	Wordt het schrijfdoel van de tekstsoort bereikt bij het beoogde publiek? Zijn deelonderwerpen voldoende uitgewerkt en staan ze in de juiste volgorde? Wordt de boodschap voldoende onderbouwd?	'Twee deelonderwerpen, maar een rode draad ontbreekt. Wat heeft geleid tot de keuze van juist deze deelonderwerpen? De lezer moet daarnaar raden en krijgt dus geen duidelijk overzicht van de literaire ontwikkeling, wat wel het doel was.' 'De schrijver heeft goed nagedacht over het schrijfdoel van een betoog: overtuigen. Door de prikkelende titel, de heldere stelling, de duidelijke voorbeelden bij de argumenten en de activerende uitsmijter kan de lezer zeker overtuigd raken.'
Structuur	Past de opbouw bij de tekstsoort en bij het beoogde publiek? Is de alinea-indeling logisch (inleiding-kernslot)? Zijn er structuraanduiders gebruikt?	'De tekst bestaat uit verschillende alinea's, maar de indeling is niet logisch voor de lezer. In sommige alinea's geeft de leerling een terugblik op het verleden, in andere wordt er meer in het algemeen gemijmerd over de boeken. Weinig gebruik van signaalwoorden, heel vaak 'Toen...'. Tussenkopjes, inleiding en slotwoord ontbreken.' 'Ondanks de vrij evenwichtige alineaverdeling, moet de lezer zich toch regelmatig even herpakken. Zo staat de stelling behoorlijk verdekt opgesteld aan het begin van alinea 3. En wat is de rol van het tegenargument in de laatste alinea? Als lezer verwacht je daar het slot. Herstructureren en signaalwoorden hadden hier kunnen helpen.'
Taalverzorging	Is de tekst helder geformuleerd? Passen woordkeuze en zinsbouw bij het schrijfdoel en het beoogde publiek? Is er sprake van fouten op het gebied van stijl en spelling?	'Stijl niet in orde, zinsbouw veel te slordig. Komma's rond bijzinnen ontbreken waardoor je zinnen nogmaals moet lezen en meerdere zinnen ontsporen uiteindelijk.' 'De slordige taalverzorging doet afbreuk aan de leesbaarheid/begrijpelijkheid van deze tekst. De gebrekkige formulering zorgt ervoor dat de lezer veel zelf moet invullen, bijvoorbeeld het gebruik van 'maar' terwijl er geen tegenstelling is en vage verwijzingen die tot verschillende interpretaties kunnen leiden.'

3.5.1 Casus 1: Ines

Ines schrijft een overtuigend betoog dat opvalt door heldere structuuraanduiders (*ten eerste, ten tweede, daarentegen*). Haar taalverzorging is goed te noemen, op enkele kleine missers na (incongruentie, zoals *twintig procent stoppen*). De ordening van de inhoud per alinea en binnen de alinea's is overzichtelijk en logisch (zie Figuur 4.3). Ines maakt van haar tekst een geheel, onder andere doordat zij in haar slotzin terugkomt op haar titel (*Mij lijkt het duidelijk, als iemand vraagt: Moet er nog een jaar havo komen? Dan zeg ik: Nee, een zesde jaar havo is een slecht idee!*).

Figuur 4.3. Fragment uit het betoog van Ines (na Booster).

Ik zeg nee, want een zesde jaar havo is een slecht idee!

Ongeveer 20 procent van de mensen die starten met een hbo-studie stoppen na het eerste jaar. Om deze reden zijn we op het idee gekomen om de havo een jaar langer te maken. Ik vind dit een heel slecht idee. Dat een deel van de hbo'ers stopt met zijn studie is helemaal geen probleem. Ook is een extra jaar havo niet nodig voor meer voorbereiding op het hbo, want dat kan in de andere jaren ook.

Ten eerste vind ik een zesde jaar havo nutteloos. Mensen die het eerste jaar een foute hbo-studie volgen hebben niks aan een extra jaar havo, omdat je van een jaar een foute studie volgen veel meer leert dan van nog een jaar extra middelbare school. Ook mensen die wel meteen de goede studie kiezen hebben een extra jaar om voor te bereiden op het hbo niet nodig, want zij hebben meteen de goede studie gekozen.

(...)

(Zie Bijlage 4.1 voor de gehele tekst)

3.5.2 Casus 2: Bram

Bram daarentegen schrijft een zwak betoog. Slechts één keer gebruikt hij een duidelijke structuuraanduiders in de kern (*ten tweede*) en hij formuleert zijn stelling niet overtuigend (*Nu is de vraag of een extra jaar havo de oplossing is voor de vermindering van het stoppen en switchen van vervolgopleiding*). Zijn taalverzorging is verwarrend door een verkeerde woordkeuze (*een extra jaar havo aan te schaffen*), foutieve inversie (*leerlingen kunnen zich (...) voorbereiden (...)*

en kunnen ze) en vage verwijzingen (*leraren kunnen stof verspreiden waardoor ze minder leerstof op krijgen*). Inhoudelijk slaagt Bram er niet in om zijn referenties goed te gebruiken. Hij licht niet toe wie hij citeert en hij geeft geen toelichting op het citaat. Bovendien presenteert hij de inhoud binnen zijn alinea's niet logisch (zie Figuur 4.4).

Figuur 4.4. Fragment uit het betoog van Bram (voor Booster).

(...)

Volgens meneer Van Helden hebben havo-scholen geen tijd om de leerlingen voor te bereiden op het hbo. Daarom zijn ze op het idee gekomen om een hybride jaar in te voegen. Een hybride jaar is bedoeld om de leerlingen voor te bereiden op het hbo. Leerlingen vinden het lastig om een vervolgopleiding te kiezen. Ook staat een hybride jaar in het teken van hun loopbaanoriëntatie. De overheid is tegen dit voorstel omdat hierdoor het onderwijs twintig procent duurder wordt, maar als je gaat kijken naar het aantal leerlingen dat stopt tijdens hun eerste jaar en de leerlingen die langer dan vijf jaar doen over de havo kom je uit op de helft. Het maakt dus allemaal niet uit. Daarom is het volgens mij beter om een extra jaar havo aan te schaffen. Leerlingen kunnen zich in dit extra jaar voorbereiden op het hbo en kunnen ze ervaring op doen door een stage te lopen waardoor ze een idee krijgen wat ze later willen doen.

(...)

(Zie Bijlage 4.2 voor de gehele tekst)

Daarom valt de kwaliteit van Brams beschouwing enkele maanden later in positieve zin op. Deze tekst oogt veel overzichtelijker door het gebruik van twee zinvolle tussenkopjes (*Waarom wel? Waarom niet?*). Zijn taalverzorging kent nog enkele slordigheden (*rede*). Inhoudelijk is er sprake van een goede introductie van het onderwerp en een duidelijke vraagstelling (zie Figuur 4.5).

Figuur 4.5. Fragment uit de beschouwing van Bram (na Booster).

Moet een vrouwenquotum gehanteerd worden in Nederland?

Een vrouwenquotum houdt in dat bedrijven een verplicht minimumaantal vrouwen moet aannemen voor bepaalde topfuncties, dit kan ook in de politiek. Door een vrouwenquotum in te voeren kan volgens voorstanders 'het glazen plafond' doorbroken worden. 'Het glazen plafond' is de onzichtbare barrière voor vrouwen om een topfunctie te bereiken bij een bedrijf of in de politiek. Jaarlijks is er een onderzoek naar topvrouwen in Nederlandse bedrijven: de Female Board Index. Mijntje Lückerrath, een Tilburgse hoogleraar heeft de samenstelling van raden van bestuur en raden van commissarissen van 84 beursgenoteerde bedrijven onderzocht. Het resultaat hiervan was dat er nul topvrouwen bij deze bedrijven waren. Nu is de vraag, moet een vrouwenquotum ingevoerd worden in Nederland?

(...)

(Zie Bijlage 4.3 voor de gehele tekst)

3.5.3 Casus 3: Jeroen

Jeroen poneert in zijn betoog geen duidelijke stelling en gebruikt geen signaalwoorden, waardoor de opbouw van zijn tekst voor de lezer moeilijk te volgen is (zie Figuur 4.6). Inhoudelijk bestaat er veel overlap in de kernalinea's en de weerlegging van het tegenargument is vergezocht. Foutieve voorzetsels en vage verwijzingen maken het voor de lezer bovendien moeilijk om te begrijpen wat hij bedoelt (*Vergeleken met vwo wordt daar beter nagedacht over wat ze willen doen dan met de havo*). Daarnaast wekken incomplete zinnen de indruk dat hier zomaar losse gedachten zijn genoteerd (*Een extra jaar doen en wat is het voor-deel dan*).

Figuur 4.6. Fragment uit het betoog van Jeroen (na Booster).

(...)

Vergeleken met vwo wordt daar beter nagedacht over wat ze willen doen dan met de havo. Bij vwo zit al een extra jaar van leren in, het vwo is natuurlijk moeilijker dus is het logisch. De leerlingen die op het vwo zitten maken een betere studiekeuze vanwege een extra jaar. Wat voor verschil zou het maken op de havo dan, zouden havisten dan ook beter presteren of een juiste studiekeuze maken. Er zou zeker een verschil in zitten dan dat het 5 jaar duurt in plaats van 6.

Veel leerlingen zouden hier op tegen zijn omdat ze dan nog een jaar moeten zitten en dat ze daar helemaal geen zin in hebben. Een extra jaar doen en wat is het voordeel dan. Misschien willen sommige leerlingen snel klaar zijn met hun school, maar wat als ze veel vrienden hebben en die nooit meer zien omdat je geen zin meer had in de middelbare school. Tenzij een vriendengroep er goed over na heeft gedacht en misschien wel allemaal hetzelfde gaan doen.

(...)

(Zie Bijlage 4.4 voor de gehele tekst)

3.6 Data-analyse

De oordelen van de jury zijn geanalyseerd met behulp van een multilevelmodel, waarbij observaties op de drie tijdstippen genest zijn binnen leerlingen en dus de variantie binnen en tussen leerlingen geschat wordt. In totaal zijn vijf verschillende modellen geanalyseerd, waarbij de passing van deze modellen vergeleken is aan de hand van de $-2\log$ likelihood.

In het eerste model wordt naast de beide variantiecomponenten (binnen leerlingen en tussen leerlingen) een algemeen gemiddelde geschat. In het tweede model wordt een gemiddelde voor alle drie de tijdstippen geschat. In het derde model wordt een hoofdeffect van conditie (i.e. groep 1 versus groep 2) geschat. In het vierde model wordt het interactie-effect tussen groep en meetmoment toegevoegd. Hierbij wordt wel de restrictie opgelegd dat de leerwinst in groep 1 (tussen het eerste en tweede tijdstip) even groot is als de leerwinst in groep 2 (tussen het tweede en derde tijdstip). In het vijfde en laatste model wordt deze restrictie van gelijke leerwinst opgeheven. Indien het loslaten van

deze restrictie niet leidt tot een betere passing, hebben initiële kenmerken van de twee groepen het effect van de interventie niet beïnvloed, wat duidt op een hoge interne validiteit.

4 RESULTATEN

4.1 *Effect op tekstkwaliteit*

Tabel 4.4 bevat de gemiddelde scores op de drie metingen voor groep 1 (die Booster volgde tussen tekst 1 en tekst 2) en groep 2 (die Booster volgde tussen tekst 2 en tekst 3). De resultaten staan grafisch weergegeven in Figuur 4.7.

Tabel 4.5 bevat de passingsgegevens voor de vijf geanalyseerde modellen. De passing is vergeleken op basis van de $-2\log\text{likelihood}$, waarbij het verschil in $-2\log\text{likelihood}$ 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 ($\Delta\chi^2 = 10.46$; $df = 2$; $p = .005$). Toevoeging van een hoofdeffect van groep in model 3 leidt niet tot een significante verbetering van de passing van het model ($\Delta\chi^2 = 1.67$; $df = 1$; $p = .197$).

Wordt echter het interactie-effect tussen groep en conditie toegevoegd aan het model met de restrictie dat de winst in beide groepen even groot is, dan blijkt de passing van het model opnieuw significant te verbeteren ($\Delta\chi^2 = 6.79$; $df = 2$; $p = .033$). Het opheffen van die restrictie levert geen betere passing meer op ($\Delta\chi^2 = .01$; $df = 1$; $p = .924$). Initiële kenmerken van de twee groepen hebben het effect van de interventie dus niet beïnvloed, waardoor er geen reden is om te twifelen aan de interne validiteit van het onderzoek.

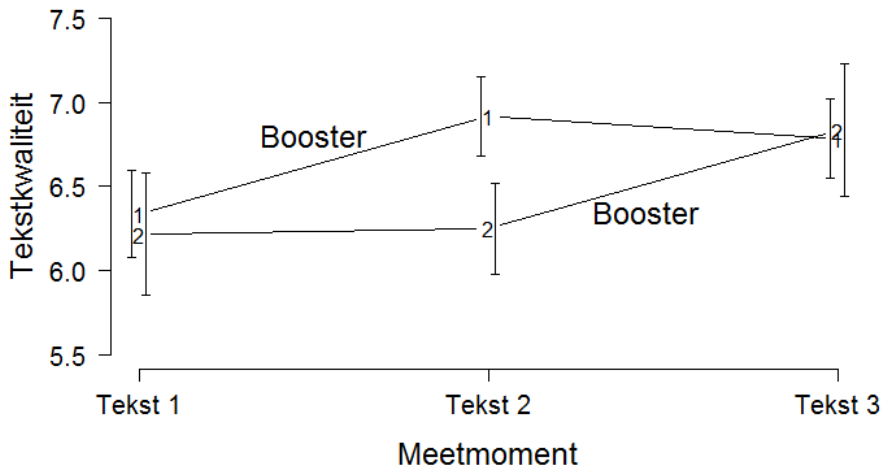
De verbetering van de globale tekstkwaliteit blijkt dus in beide groepen niet te verschillen na het volgen van Booster: voor groep 1 betreft het de verbetering tussen tekst 1 en tekst 2 en voor groep 2 betreft het de verbetering tussen tekst 2 en tekst 3. Voor groep 1 kan bovendien het effect na drie maanden worden geschat door het verschil in kwaliteit tussen tekst 2 en tekst 3 te vergelijken. Dat verschil is niet significant: de leerlingen van groep 1 blijven net zo goed schrijven als vlak nadat ze Booster hadden gevolgd ($\Delta\chi^2 = .48$; $df = 1$; $p = .49$).

De effectgrootte is .54 (Hedge's g), iets meer dan een halve (gepoolde) standaarddeviatie, waarbij moet worden opgemerkt dat de interventie is uitgevoerd in een natuurlijke setting van bestaande klassen met hun eigen docent. Een natuurlijke setting brengt met zich mee dat de variantie in omgevingsvariabelen de effectgrootte kan dempen.

Tabel 4.4 Gemiddelden en standaardafwijkingen voor scores op globale kwaliteit voor drie meetmomenten in beide condities

Groep	Meting 1			Meting 2			Meting 3	
	Gem.	SD		Gem.	SD		Gem.	SD
1. $N = 59$	6.3	1.2	Booster	6.9	1.1	Regulier	6.8	1.1
2. $N = 30$	6.2	1.2	Regulier	6.2	0.9	Booster	6.8	1.3

Figuur 4.7. Geschatte gemiddelden onder model 4 per groep per tijdstip (verticale lijnen representeren de 90%-waarschijnlijkheidsintervallen voor de gemiddelden).



Tabel 4.5 Passingsgegevens voor vijf modellen voor verschillen tussen de twee groepen

Model	-2loglikeli- hood	Vergelijking			
		Modellen	$\Delta\chi^2$	df	p
0: Constante + S^2 op twee niveaus ¹	780.89				
1: + Meetmoment (M)	770.43	M1 vs. M2	10.46	2	.005
2: + Conditie (C)	768.77	M2 vs. M3	1.67	1	.197
3 + M*C met restrictie ²	761.98	M3 vs. M4	6.79	2	.033
4: + Effect verschilt	761.97	M4 vs. M5	.01	1	.924

¹ S^2 binnen leerlingen en tussen leerlingen
² Restrictie dat het effect van conditie voor beide groepen gelijk is.

4.2 Praktische haalbaarheid

Tijdens het experiment hebben beide docenten nauw met elkaar samengewerkt en overlegd over de praktische haalbaarheid van Booster in hun havo 4-klassen. Daartoe woonden zij bijvoorbeeld elkaars Boosterlessen bij en evalueerden ze na afloop gezamenlijk hun ervaringen. In het algemeen was de conclusie positief: Booster bleek in de praktijk een lessenserie waarin veel (deel)vaardigheden op een gestructureerde manier aan bod komen. Een ander positief punt was dat leerlingen zelf veel konden oefenen en daarbij (in het begin) veel sturing kregen. Zoals de collega opmerkte: ‘Ik vind het een topcursus die zeer goed doordacht is en waarin de belangrijkste facetten van het leren schrijven aan de orde komen.’ De uitwerking van de ontwerpregels die ten grondslag lagen aan het ontwerp van Booster heeft geleid tot een lessenreeks die in de praktijk goed te operationaliseren bleek.

In beide groepen waren de leerlingen dan ook vrij gemotiveerd aan het werk geweest, al was dat wel afhankelijk van de les. De les waarin het TSA-diagram (zie Hoofdstuk 3) aan bod kwam, leverde bij sommige leerlingen tijdnood en onduidelijkheid op. Tijdens andere lessen verklaarden de leerlingen hardop liever aan de slag te zijn met Booster dan met schrijfopdrachten uit het leerboek. Ook vonden ze het fijner om met elkaar te overleggen na een geschreven stukje oefentekst dan om eerst individueel in stilte een hele oefentekst te schrijven en daarna pas feedback van een klasgenoot te krijgen. De verwachtingsvolle vraag ‘Doen we weer Booster?’ kwam ook voort uit de quizvragen en open vragen in

de cursus, waarbij de leerlingen bijvoorbeeld stijlfoutjes moesten opsporen en direct zagen of ze het goed hadden. Het gevaar dat werd geconstateerd, was dat alle aandacht naar die onderdelen uitging, waardoor de concentratie om zelf weer verder te gaan schrijven soms zoek was.

Ook de veelvuldige wisseling van leeractiviteiten viel op, zowel positief als negatief. In positieve zin kon worden geconcludeerd dat een Boosterles nooit saai was, doordat er steeds binnen een kort tijdsbestek werd geschreven, overlegd, geobserveerd, geanalyseerd, enzovoort. In negatieve zin leverden al die wisselingen soms ook problemen op, bijvoorbeeld doordat de docent volgens het lesplan een video van de peer models klassikaal wilde bespreken, terwijl nog niet alle leerlingen het desbetreffende stukje tekst af hadden. Het zou efficiënter kunnen zijn om de video's steeds aan het begin van het lesuur gezamenlijk te bekijken en te bespreken.

Een praktisch aandachtspunt dat naar voren kwam, was de kwaliteit van de docenteninstructie en kan als volgt worden samengevat: 'Een geïntegreerde docentenhandleiding waarin zowel de inhoud van het digitale materiaal staat als de aanwijzingen voor de docent is wenselijk. Het schakelen tussen de digitale leeromgeving en het lesplan in de papieren docentenhandleiding vond ik als docent heel lastig. Welk stukje van de instructie hoort bij welk stukje van de digitale lessen?'

Een ander praktisch punt betrof de problemen bij het opslaan van teksten in het softwareprogramma. Een web based programma is afhankelijk van de kwaliteit van de internetverbinding en de accu van de gebruikte laptops. Dat levert risico's op als er aan het eind van de les moet worden opgeslagen.

Tot slot zou een verfijning van de theoretische instructie Booster krachtiger kunnen maken, zoals door één van de docenten werd geopperd: 'Bij de theorie over de inleiding en het slot zou ik ook uitleggen wat de verschillen zijn tussen een informerende, betogende en beschouwende inleiding en slotalinea. Je zou kunnen denken aan een oefening waarbij je een beschouwende inleiding betogend maakt (of omgekeerd) om leerlingen te laten ervaren hoe je dat aanpakt.' Specifiekere kennis van de kenmerken van verschillende tekstsoorten kan ook een positief effect hebben op de inhoudelijke kwaliteit van de peer-interactie, zoals Hooegeveen en Van Gelderen (2014) aantoonde voor leerlingen van groep 8.

5 CONCLUSIE EN DISCUSSIE

In hoeverre verbetert de kwaliteit van de teksten van havo 4-leerlingen na het volgen van een digitale schrijfcursus met algemene strategie-instructie op basis

van observerend leren en peer-interactie? Om deze vraag te kunnen beantwoorden is de digitale schrijfcursus Booster ontwikkeld en uitgetoetst op 89 havo 4-leerlingen. Het onderzoeksdesign behelsde drie metingen over een periode van een half jaar waarin alle leerlingen zowel regulier onderwijs als de lessenreeks kregen aangeboden. De resultaten wijzen uit dat Booster, gezien de positieve ervaringen van leerlingen en docenten, kan worden gebruikt in havo 4 en dat de kwaliteit van de teksten significant meer verbetert door het volgen van de schrijfcursus dan door het volgen van regulier schrijfonderwijs.

Bij deze conclusie kunnen enkele kanttekeningen worden geplaatst. Ten eerste bestaat onvoldoende inzicht in de mate waarin de leerlingen daadwerkelijk de schrijfstrategie hebben toegepast tijdens de drie meetmomenten. Gezien de bescheiden opzet en het testkarakter van het experiment, is geen extra aandacht besteed aan het schrijfproces van de leerlingen tijdens de metingen. Het verdient aanbeveling om in vervolgonderzoek ook tijdens meetmomenten voor zover mogelijk informatie te verzamelen over de aanpak van de leerling, bijvoorbeeld met behulp van software die de toetsaanslagen registreert.

Ten tweede: voor de docenten bestaan er aandachtspunten op het digitale vlak. De verwachtingsvolle vraag 'Doen we weer Booster?' die al na twee lessen door de leerlingen bij binnenkomst werd gesteld, spreekt boekdelen. Een digitale leeromgeving is aantrekkelijk en kan veel structuur en sturing te bieden tijdens havo 4-lessen. Digitaal lesgeven vereist echter ook specifieke vaardigheden van de docenten. Zo dienen zij technische calamiteiten ter plekke te kunnen oplossen, zoals een uitvallende laptop of een haperende internetverbinding. Ook het meelesen met de groeiende teksten van de leerlingen binnen de software vergt bepaalde vermogens van de docent, zoals bijvoorbeeld differentiërende. Wanneer geef je als docent feedback? Hoe verwoord je de feedback in een bericht aan de leerling? Daarnaast kan er bij leerlingen de verleiding ontstaan om bepaalde opdrachten 'door te klikken' of bepaalde beeldopnames over te slaan, wat nu en dan ook gebeurde. Dat gedrag past bij het kortetermijndenken dat de leeraanpak van veel havo 4-leerlingen kenmerkt (Klomp & Thielen, 2009). Een goede begeleiding door de docent tijdens de les is dan ook onontbeerlijk. Op basis van de ervaringen van de docenten die Booster uitprobeerden, kan voor vervolgonderzoek een training voor docenten worden aanbevolen.

Ten derde is bewust gekozen voor een natuurlijke onderzoeksomgeving in plaats van een laboratoriumsetting. Dat had tot gevolg dat de drie metingen moesten passen in het huidige schrijfcurriculum van havo 4: een feitelijke, een betogende en een beschouwende tekst (College voor Toetsen en Examens, 2015). Hoewel in deze studie beide groepen dezelfde relatieve groei vertoonden

bij verschillende tekstsoorten, was het voor de generaliseerbaarheid van de resultaten beter geweest indien de leerlingen op alle metingen meerdere teksten van diverse tekstsoorten hadden geschreven, zoals Bouwer en Van den Bergh (2015) aantoonde voor leerlingen uit groep 8. Vervolgonderzoek met grotere aantallen deelnemers op basis van meerdere tekstsoorten kan hier uitkomst bieden.

Dat neemt niet weg dat het resultaat van dit onderzoek veelbelovende aanknopingspunten biedt voor het schrijfonderwijs in havo 4. Een lessenreeks waarin een schrijfstrategie wordt aangeleerd met behulp van digitale opdrachten en waarin gelegenheid wordt geboden om te leren van beeldopnames van peers en om na iedere alinea lezersreacties te geven en te ontvangen, blijkt een positief effect te hebben op de tekstkwaliteit. Het betrof een positief effect op twee verschillende tekstsoorten (beschouwing en betoog) op twee verschillende momenten. Bovendien bleek het effect te beklijven: ook na drie maanden bleven de leerlingen net zo goed schrijven als vlak nadat ze Booster hadden gevolgd. Deze resultaten rechtvaardigen een effectstudie op grotere schaal. Uit deze pilot is wel gebleken dat Booster enkele aanpassingen nodig heeft om zo effectief mogelijk te kunnen worden ingezet tijdens de tweede helft van de hoofdstudie.

HOOFDSTUK 5

DE SCHRIJVENDE LEERLING CENTRAAL

Didactiek, *self-efficacy beliefs*, schrijfprocesvoorkeur
en tekstkwaliteit in havo 4

Dit hoofdstuk vormt samen met hoofdstuk 4 de hoofdstudie; hoofdstuk 5 rapporteert het tweede deel. Op basis van de resultaten van de pilotstudie (zie Hoofdstuk 4) is Booster aangepast en door elf docenten in hun eigen twaalf havo 4-klassen uitgevoerd. Daarbij zijn ook data verzameld over de *self-efficacy beliefs* en de schrijfprocesvoorkeur van de leerlingen om meer inzicht te krijgen in het effect van Booster op deze kenmerken. Als ontwerp van deze effectstudie is opnieuw gekozen voor een *switching replications design*, waardoor het experiment kon worden gerepliceerd. De tekstkwaliteit blijkt na het volgen van Booster significant meer te zijn verbeterd dan na het volgen van regulier onderwijs ($ES = .39$). Booster blijkt geen effect te hebben op de *self-efficacy beliefs* van de leerlingen, maar gedeeltelijk wel op de schrijfprocesvoorkeur.

1 CONTEXT

Schrijfonderwijs is wereldwijd een welhaast onuitputtelijke bron voor onderzoek. Opvattingen over wat een goede tekst is en welk onderwijs daartoe kan leiden, verschillen per land (Graham & Rijlaarsdam, 2016). Tijdens de schrijfles in Nederland wordt, net als in veel Engelstalige landen gebeurt, 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 invulling van deze algemene uitgangspunten lijkt echter net zoveel variëteiten te kennen als er docenten zijn (Meestringa

& Ravesloot, 2013b), terwijl de resultaten van het schrijfonderwijs landelijk zorgen baren (Nederlandse Taalunie, 2015).

Pogingen om het vak Nederlands te vernieuwen verlopen moeizaam, waarbij de driehoeksverhouding maatschappij-lespraktijk-wetenschap maar niet in balans wil komen (Neijt, Mantingh, Coppen, Oosterholt, De Glopper, & Witte, 2016). De 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). Taaldocenten in het voortgezet onderwijs hebben te weinig onderwijstijd en teveel nakijkwerk. Bovendien kennen zij vaak de resultaten van belangwekkend schrijfonderwijs onderzoek niet of weten zij niet goed hoe zij die kunnen vertalen naar de lespraktijk (Andringa & Van Beuningen, 2018). Wetenschappers leveren veelbelovende resultaten van onderzoek naar didactische manieren van aanpak die het schrijfproces kunnen ondersteunen, zoals strategie-instructie, observerend leren en peer-interactie. Die kennis vindt echter maar moeilijk haar weg naar het klaslokaal (Nederlandse Taalunie, 2015). De effectstudie die in dit hoofdstuk wordt gerapporteerd, kan worden opgevat als een bijdrage aan het doorbreken van die impasse.

Daarbij staan de schrijflessen in één specifieke jaarlaag centraal: havo 4. Die keuze komt niet alleen voort uit de bijzondere positie die dat leerjaar inneemt binnen het Nederlandse onderwijssysteem, maar ook uit de povere resultaten. 'Hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) is het onderwijs dat is ingericht ter voorbereiding op aansluitend hoger beroepsonderwijs en dat mede algemene vorming omvat', aldus de Wet op het Voortgezet Onderwijs (Overheid.nl., 2018). Binnen deze vijfjarige voorbereiding op het hoger beroepsonderwijs vormt havo 4 niet alleen het voorexamenjaar, maar ook het weefvak, de meest gebruikte in- en uitvoegstrook van het voortgezet onderwijs in Nederland (Vink, 2015). De leerlingen die op enig moment plaatsnemen in havo 4 vormen een heterogeen gezelschap, in leeftijd variërend van 14 tot 19 jaar. Slechts 60 procent van hen 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). Het gaat om vmbo-leerlingen die 'opstromen' en vwo-leerlingen die 'afstromen'. Deze leerlingen, die heel hard hebben gewerkt (vmbo) of juist heel weinig hebben gewerkt (vwo), zitten schouder aan schouder in hetzelfde lokaal en volgen dezelfde lessen. Opvallend feit: al jaren blijft een groot deel van alle havo 4-leerlingen in Nederland zitten. Havo 4 staat er om bekend dat het zogenoemde klassenmanagement (orde houden) voor veel docenten ingewikkeld is (Doebele & Schmidt, 1992; Rijlaarsdam, 1980).

Steeds meer groeit het inzicht dat een specifieke aanpak voor havo-leerlingen gewenst is (Michels, 2006; Vermaas & Van den Linden, 2007). Dat geldt zeker voor schrijfvaardigheid, een belangrijk onderdeel van het curriculum. Welke elementen van een effectieve didactiek komen momenteel niet aan bod tijdens de schrijfles, en zouden juist in havo 4 goed passen?

1.1 *Theoretisch kader*

Ten eerste is de stap van procesgericht onderwijs naar strategie-instructie nog niet echt gezet in het voortgezet onderwijs. Het inzicht dat een tekst beter kan worden als je 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 leeractiviteiten die de leerling ondersteunen bij het oefenen van de verschillende stappen komen weinig aan bod (Bonset e.a., 2014; Rietdijk e.a., 2017).

Ten tweede wordt observerend leren slechts mondjesmaat ingezet tijdens de schrijfles in havo 4, 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 e.a. (2009) onder eerstejaars universiteitsstudenten (zie H4.2.2).

Ten derde kan peer-interactie een krachtig didactisch instrument zijn tijdens de schrijfles, zoals onder andere blijkt uit het onderzoek van Rijlaarsdam (1986) in de onderbouw van het voortgezet onderwijs en dat van Van Steendam e.a. (2016) onder eerstejaars universiteitsstudenten (zie H4.2.3). Al is het effect op tekstkwaliteit nog niet echt duidelijk, het lijkt wel een didactische aanpak die goed zou kunnen passen bij havo 4-leerlingen gezien hun voorliefde voor onderlinge communicatie en samenwerkingsopdrachten (Michels, 2006).

Ten vierde kunnen zowel observerend leren als peer-interactie een positief effect hebben op de motivatie en het vertrouwen in eigen kunnen (*self-efficacy*) van leerlingen (Bruning & Horn, 2000; De Smedt & Van Keer, 2017; Schunk & Zimmerman, 2007). Havo 4-klassen verdienen in dat verband extra aandacht wegens de grote heterogeniteit. Er zijn leerlingen van wie de leeraanpak wordt gekenmerkt door een neiging tot kortetermijndenken met bijbehorend uitstelgedrag, een gebrek aan planningsvaardigheden, een korte concentratieboog en een geringe motivatie (Vermaas & Van den Linden, 2007). Maar er zijn ook havo-leerlingen die hard aan de slag gaan als de docent hen weet te overtuigen van het nut van de opdracht, hen weet te motiveren (Klomp & Thielen, 2009; Van Deelen-Meeng e.a., 2012). Daarbij hebben de leerlingen behoefte aan concrete

voorbeelden en onderling overleg, precies de bouwstenen van observerend leren en peer-interactie. Een hogere inschatting van de *self-efficacy* leidt er volgens Bandura (1982) toe dat personen effectief gedrag beter ontwikkelen en doorzetten. Dat geldt ook voor schrijfvaardigheid. Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers en Lawrence (2013) toonden aan dat bij leerlingen van 9 tot 15 jaar het versterken van de motivatie een positief effect heeft op de schrijfvaardigheid.

Een vijfde aspect dat tijdens de schrijfles nog onderbelicht blijft, is het verschil in schrijfaanpak tussen leerlingen. Docenten Nederlands zien tijdens hun lessen dat sommige leerlingen geneigd zijn om van tevoren na te denken over de opbouw en de inhoud van een tekst, omdat zij niet goed kunnen gaan schrijven voordat ze weten waarover ze gaan schrijven (planstrategie). Andere leerlingen hebben juist het schrijven nodig om hun gedachten op gang te brengen en te ordenen, en schrijven zoveel mogelijk in een flow, om later de tekst aan te passen, hoewel dat laatste in de klas vaak onvoldoende gebeurt (revisiestrategie).

Het is zeker niet zo dat leerlingen ofwel planners ofwel reviseerders zijn: alle combinaties komen voor. Zo constateerde Kieft dat van 113 havo 4- en vwo 4-leerlingen 54 procent een gemiddelde score haalde (niet laag en niet hoog) op zowel planstrategie als revisiestrategie. Slecht 26 procent scoorde hoger dan gemiddeld op één van beide dimensies of op beide dimensies. De resterende 20 procent scoorde op beide dimensies lager dan gemiddeld (Kieft, 2006). Torrance, Thomas en Robinson (1994, 1999) toonden voor een onderzoekspopulatie van beginnende studenten in het hoger onderwijs aan dat zowel een planstrategie als een revisiestrategie als een combinatie daarvan tot goede teksten kan leiden. Het lijkt daarom aannemelijk dat leerlingen, al naar gelang hun schrijfprocesvoorkeur, hun schrijfproces verschillend inrichten en dus ook baat hebben bij verschillende onderwijsvormen. Onderzoek van Tillema, Van den Bergh, Rijlaarsdam en Sanders (2011) wijst uit dat een zelf-gerapporteerde voorkeur voor een bepaalde aanpak tijdens het schrijven inderdaad gedeeltelijk kan leiden tot een andere inrichting van het schrijfproces.

Zo zijn er grote verschillen op het gebied van reviseren. Galbraith en Torrance (2004) laten zien dat bij schrijvers met een planstrategie revisie een reactief, extern proces is; de na zorgvuldige planning geschreven tekst wordt aan het eind herlezen en bezien door de bril van de lezer om fouten eruit te halen en wijzigingen aan te brengen die het communicatieve doel van de tekst versterken. Het reviseren door schrijvers met een revisiestrategie, ook wel interactieve schrijvers genoemd, is een proactief, intern proces; de tekst krijgt vorm tijdens het denken en vice versa. Het herlezen dient dan een ander doel: de schrijver ontdekt welke kant zijn gedachten opgaan en de woorden die hij al schreef helpen

hem te bepalen welke boodschap hij eigenlijk wil overbrengen (Galbraith & Torrance, 2004). Uit het onderzoek van Kieft (2006) blijkt dat inspelen op deze verschillen effect heeft op de tekstkwaliteit. Voor leerlingen die gemiddeld of hoog scoren op plan- of revisiestrategie is het effectief om tijdens de schrijfles leerlingen te leren plannen. Als leerlingen nog geen duidelijke schrijfstrategie hebben ontwikkeld, kunnen zij beter leren schrijven door veel te investeren in het reviseren (Kieft & Rijlaarsdam, 2005; Kieft, 2006; Kieft, Rijlaarsdam, Galbraith, & Van den Bergh, 2007). Een effectieve schrijfdidactiek voor havo 4 moet uiteenlopende typen schrijvers voldoende houvast bieden tijdens het leerproces.

1.2 Onderzoeksvragen

Het schrijfonderwijs in Nederland is gebaat bij een wetenschappelijk onderbouwde en praktisch uitvoerbare schrijfdidactiek voor havo 4, zoals Booster, de schrijfcurcus waarvan het ontwerp en de pilotstudie werden beschreven in Hoofdstuk 4. Booster integreert de hiervoor beschreven wetenschappelijk beproefde didactische manieren van aanpak die elk afzonderlijk in eerdere studies een positief effect bleken te hebben op de schrijfvaardigheid. Gedurende de cursus wordt een algemene schrijfstrategie aangeleerd, die het schrijfproces in zeven stappen opdeelt. Per stap krijgen de leerlingen instructie en training.

Daarnaast is de cursus gebouwd op twee andere didactische hoofdpijlers, observerend leren en peer-interactie. Dankzij kijk- en evalueeropdrachten en het uitwisselen van lezersreacties richten de leerlingen hun focus op de schrijfprocessen van klasgenoten en andere (modeling) peers. Daarmee wordt aansluiting gezocht bij de sociale cognitie van leerlingen en hun voorkeur voor samenwerkingsopdrachten (Michels, 2006).

In deze effectstudie wordt ten eerste onderzocht of Booster een positief effect heeft op de schrijfvaardigheid in twaalf havo 4-klassen, wat kan blijken uit een verbetering van de tekstkwaliteit. Ten tweede wordt gekeken of Booster een effect heeft op de *self-efficacy beliefs* en de schrijfprocesvoorkeur van de leerlingen. Ten derde zouden de *self-efficacy beliefs* en de schrijfprocesvoorkeur in beide condities van invloed kunnen zijn op de tekstkwaliteit.

Bij het uitvoeren van deze studie is gestreefd naar ecologische validiteit door de schrijfcurcus tijdens de vaste lessen Nederlands door de eigen docenten aan de eigen klassen te laten geven. Dat vraagt om extra aandacht voor mogelijke effecten van omgevingsfactoren, zoals de waardering van de leerlingen voor de lessen en de docenten. Ook de attitudes van de leerlingen ten opzichte van schrijven en lezen in het algemeen kunnen verband houden met de resultaten. Met het rapporteren van die factoren wordt aansluiting gezocht bij het inzicht

dat Cronbach al in 1957 formuleerde over de verschillen tussen experimentele en correlatieve psychologie en dat later ook in het schrijfonderwijsonderzoek navolging kreeg (Wesdorp, 1983; Rijlaarsdam, Eiting, & Schoonen, 1989; Graham, 2018):

We will come to realize that organism and treatment are an inseparable pair.
(p. 683)

Bovenstaande redenering leidde tot de volgende onderzoeksvragen:

1. *Welk effect heeft de schrijfcursus Booster op tekstkwaliteit in havo 4?*
2. *Welk effect heeft Booster op self-efficacy beliefs van leerlingen?*
3. *Welk effect heeft Booster op schrijfprocesvoorkeuren van leerlingen?*
4. *Welk effect hebben self-efficacy beliefs van leerlingen op tekstkwaliteit in beide condities?*
5. *Welk effect hebben schrijfprocesvoorkeuren van leerlingen op tekstkwaliteit in beide condities?*

1.3 Verwachtingen

Voor onderzoeksvraag 1 is de verwachting is dat het combineren van strategie-instructie met observerend leren en peer-interactie in één schrijfcursus een positief effect zal hebben op de tekstkwaliteit in havo 4. Die verwachting is gebaseerd op de afzonderlijke studies die ten grondslag liggen aan de ontwerpregels voor Booster (o.a. Deelen-Meeng e.a., 2012; Graham, 2006; Graham & Perin, 2007; Rijlaarsdam e.a., 2008; Braaksma e.a., 2004; zie 4.3) en op de resultaten van de pilot (zie H4.4).

Voor onderzoeksvraag 2 is de verwachting dat de gecombineerde aanpak van stapsgewijze instructie en oefening met behulp van kijk- en evalueeropdrachten en frequent onderling overleg tot verschuivingen zal leiden in de *self-efficacy beliefs*. Zoals Bruning en Horn (2000) stellen, kan een stimulerende leeromgeving de schrijfmotivatie en het zelfvertrouwen van leerlingen vergroten. Bovendien wijzen Schunk en Zimmerman (2007) op de mogelijkheden om met behulp van *modeling* de *self-efficacy beliefs* te beïnvloeden.

Voor onderzoeksvraag 3 is de verwachting dat Booster een effect zal hebben op de schrijfprocesvoorkeur van de leerlingen. Er kan niet verwacht worden dat de schrijfprocesvoorkeur van leerlingen in havo 4 al volledig is uitgekristalliseerd, zoals Kieft en Rijlaarsdam constateerden in hun onderzoek naar een effectieve schrijfdidactiek voor planners en revisoren in havo 4 en vwo 4 (2005). Booster

legt veel nadruk op noodzakelijke voorbereidende handelingen voordat met het daadwerkelijke schrijven kan worden begonnen (Brainstormen, Ordenen, Op-bouw bepalen), wat zou kunnen leiden tot een versterking van de planstrategie. Daar komt nog bij dat veel docenten Nederlands in hun havo 4-klassen vooral een *one draft only*-strategie zien bij hun leerlingen: schrijfp opdrachten worden in één keer gemaakt, zonder noemenswaardige plan- of revisie-activiteiten, zoals ook Van Ockenburgh, Van Weijen en Rijlaarsdam (2018) constateren in recent onderzoek naar schrijfprocesvoorkeuren en gewenste leeractiviteiten in vwo 3. Het is mogelijk dat de leeractiviteiten van Booster zullen leiden tot wijzigingen in de aanpak van zulke zogenoemde vlotte produceerders, omdat de schrijfcur-sus tijdens het oefenen voorziet in meerdere verplichte overleg-, evalueer- en revisiemomenten tijdens het schrijfproces.

Voor onderzoeksvraag 4 is de verwachting dat de *self-efficacy beliefs* van de leerlingen een positief effect zullen hebben op de tekstkwaliteit. Zo'n effect werd al eerder gevonden bij kinderen van ongeveer tien jaar (Pajares & Valiante, 1997). Het lijkt aannemelijk dat de eigen inschatting van de schrijfvaardigheid ook bij oudere leerlingen van invloed is op het uiteindelijke eindproduct, omdat hun schrijfvaardigheid waarschijnlijk beter is dan die van de tienjarigen uit het ge-noemde onderzoek.

Voor onderzoeksvraag 5 wordt in principe geen effect van de schrijfproces-voorkeur verwacht op de tekstkwaliteit, omdat zowel een planstrategie als een revisiestrategie kunnen leiden tot goede teksten. Deze vraag wordt toch mee-genomen, omdat de eerder beschreven vlotte produceerders feitelijk geen van beide doen. Van zo'n aanpak wordt een negatief effect verwacht op de tekst-kwaliteit.

2 METHODE

2.1 Deelnemers

Aan deze studie deden elf docenten mee van vier verschillende middelbare scholen in de Randstad. De scholen hadden bij aanvang van het onderzoek in 2016 een vergelijkbare omvang (1000-1500 leerlingen). Het landelijke gemid-delde havo-slagingspercentage lag dat jaar op 87 procent (Onderwijs in cijfers, 2018). Twee scholen presteerden rond dat gemiddelde (86 procent en 88 pro-cent) en twee scholen flink erboven (94 procent en 97 procent). De docenten-groep gaf in totaal les aan twaalf havo 4-klassen; één docent had twee parallel-klassen. Twee docenten waren gedurende het onderzoeksjaar bezig met de af-ronding van een masteropleiding tot eerstegraads docent, maar hadden al

ruime ervaring als docent. Halverwege het schooljaar vertrok één deelnemende docent van school. Deze docent zat in groep 1 (zie H5.2.2) en had toen al de Boosterlessen gegeven; de reguliere schrijflessen aan de betreffende klas werden vervolgens door een collega gegeven.

Voorafgaand aan het onderzoek werden alle docenten op hun eigen school bezocht om te bespreken of deelname haalbaar en nuttig was. Op alle scholen werd het belang van het onderzoek onderschreven, met name omdat men vond dat de resultaten van de eigen, reguliere schrijflessen te wensen overlieten. Vervolgens werden de docenten als groep gedurende een dagdeel getraind, waarbij de ontwerpregels van Booster, de resultaten van de pilot en de technische implicaties van digitaal schrijfonderwijs centraal stonden. Alle docenten kregen een docentenhandleiding uitgereikt met daarin theoretische achtergronden, praktische informatie, uitgewerkte lesplannen en logboekruimte om hun ervaringen per les te noteren. Met zowel de training als de uitgebreide docentenhandleiding werd gehoor gegeven aan aanbevelingen die voortkwamen uit de pilotstudie (zie H4.4.2 en H4.5). Met het oog op de ecologische validiteit werd de actieve en unieke rol van de docent benadrukt (zie Figuur 5.1).

Met de docenten werd afgesproken dat zij de cijfers die hun leerlingen zouden scoren tijdens de drie metingen toegestuurd zouden krijgen ter verlichting van de nakijkdruk. Bovendien kregen de docenten een voorbeeldbrief voor de ouders van hun leerlingen, die zij konden gebruiken om hen te informeren over de aard van de studie en om van hen passieve toestemming voor de deelname van hun kind te verkrijgen.

Figuur 5.1. Citaat uit de docentenhandleiding bij Booster.

Tot slot: het belangrijkste waar je als docent op moet letten is je eigen expertise. Het is voor ons heel belangrijk om jouw meningen, indrukken, kritische opmerkingen en aanvullende inzichten te horen. In deze docentenhandleiding is daarom na ieder lesplan ruimte opengelaten om direct na de les (of in ieder geval nog dezelfde dag) al die zaken te noteren. Niet alleen de cijfers van de leerlingen, maar ook jullie manieren van aanpak wegen wij uiteindelijk mee bij de analyse van de resultaten.

De keuze voor havo 4-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 havo 4 kennen dat verschijnsel: gedurende

het schooljaar stromen leerlingen in die het examen in havo 5 bij nader inzien toch nog niet aandurven, leerlingen die nu in vwo 4 zitten en toch graag volgend jaar al examen havo 5 doen, enzovoort. Leerlingen die tijdens het schooljaar besluiten om de havo te verlaten en naar het mbo te gaan, zijn door de kwalificatieplicht meestal gedwongen om de rest van het jaar toch in de klas te blijven, met alle motivatieproblemen van dien (Vink, 2015). Zowel wat geslacht betreft als leeftijd vormden deze 333 leerlingen een afspiegeling van de landelijke gemiddelden in havo 4 (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2018). De onderzoekspopulatie bestond uit 52 procent jongens en 48 procent meisjes. De verhouding tussen jongens en meisjes in havo 4 komt landelijk al sinds 2006 overeen met de verhouding in de populatie van deze leeftijd, namelijk ongeveer 50:50 (Coenen, Meng, & Van den Velden, 2011). De gemiddelde leeftijd van 15.7 jaar bevond zich tijdens het onderzoeksjaar binnen de landelijke bandbreedte van 14 tot 19 jaar: 45 procent was 15 jaar of jonger, 55 procent was 16 jaar of ouder.

2.2 Onderzoeksopzet

Tabel 5.1 toont de onderzoeksopzet op basis van twee groepen en drie meetmomenten. Aan beide groepen werden aselekt zes klassen toegewezen. Tussen de herfst- en de kerstvakantie kregen de leerlingen van groep 1 Booster aangeboden en de leerlingen van groep 2 regulier schrijfonderwijs. Daarna, tussen de kerstvakantie en de voorjaarsvakantie, wisselden de groepen van onderzoeksrol. Met regulier onderwijs wordt bedoeld dat de docenten hun gebruikelijke aanpak volgden: leerlingen kregen uitleg over tekstsoorten, schreven oefenteksten en kregen daarna feedback van hun klasgenoten en/of hun docent.

Alle deelnemende leerlingen schreven op drie momenten individueel een tekst die werd beoordeeld als meting: een leesautobiografie, een beschouwing en een betoog. Rond de datum van de tweede en de derde meting vulden de leerlingen bovendien twee *online* vragenlijsten in: één over hun *self-efficacy beliefs* en één over hun schrijfprocesvoorkeur. Het was de bedoeling om ook rond de eerste meting deze vragenlijsten in te laten vullen, maar dat mislukte door technische problemen. Gelukkig bleef het dankzij de conditiewisseling van de twee groepen mogelijk om de onderzoeksvragen te beantwoorden op basis van de andere twee metingen.

Daarnaast vond gedurende de lesmaanden de meting van de omgevingsfactoren, de ecologische componenten plaats: met behulp van vragenlijsten voor leerlingen en docenten, logboeken van docenten, lesobservaties en interviews met leerlingen en docenten werden deze aspecten in kaart gebracht (zie Tabel 5.1).

Tabel 5.1 Opzet meetdesign

	Meting 1	Onder- wijs	Meting 2	Onder- wijs	Meting 3
	Oktober		Januari		Maart
Tekstkwaliteit					
Schrijftaak	x		x		x
Omgevingsfactoren					
Vragenlijsten		x		x	
Logboeken		x		x	
Observaties		x		x	
Interviews		x		x	
Schrijverstype					
Vragenlijst			x		x
Self-efficacy					
Vragenlijst			x		x
Groep 1	Zes klassen n=161	Booster		Regulier	
Groep 2	Zes klassen n=172	Regulier		Booster	

Het effect van Booster op tekstkwaliteit werd gemeten volgens een *switching replications design* (Shadish, Cook, & Campbell, 2002, pag. 192). Dat had ten eerste als voordeel dat ecologische validiteit niet alleen mogelijk, maar ook ethisch verantwoord werd (Van Steendam, 2017, p. 354). Alle deelnemende leerlingen uit de voorexamenklas havo 4 kregen zo immers dezelfde voorbereiding op hun schrijfexamen in havo 5: drie maanden Booster en drie maanden regulier onderwijs, zij het in een andere volgorde. Bovendien kon voor groep 1 worden gemeten of een eventueel Boostereffect ook nog zichtbaar zou zijn nadat zij weer drie maanden regulier onderwijs hadden gekregen. Ten derde werd de interventie in groep 2 in feite gerepliceerd, wat een mooie kans was, gezien de beperkte repliceerbaarheid van veel studies (Open Science Collaboration, 2015). Ten slotte kon dankzij deze opzet een extra controle worden ingebouwd ten aanzien van de interne validiteit van het onderzoek (zie H5.2.8 en H5.3.1).

2.3 Aanpassingen van Booster

De schrijfcurcus Booster bestond in eerste instantie uit twaalf digitale lessen, gebaseerd op de principes van procesgericht onderwijs met het communicatieve doel van de schrijftaak als leidraad. De ontwerpregels die als uitgangspunt dien-

den, de operationalisering daarvan in de lessen en de pilotstudie naar de effectiviteit van Booster staan beschreven in Hoofdstuk 4. Op basis van de pilot kon worden geconcludeerd dat enkele aanpassingen in de schrijfcursus gewenst waren (zie H4.4.2).

Ten eerste bleek de verwachtingsvolle vraag ‘Doen we weer Booster?’ die leerlingen al na de tweede les stelden, mede voort te komen uit de quizvragen die over de lessen verspreid waren. Om die vragen te kunnen beantwoorden moesten de leerlingen bijvoorbeeld stijlfoutjes opsporen en dat bleek een favoriet onderdeel van de les. Omdat regelmatig alle aandacht naar die onderdelen uitging en daardoor de concentratie om zelf weer verder te gaan schrijven soms zoek was, zijn de meeste quizvragen en open vragen geclusterd in de laatste les. Hierdoor is de oorspronkelijke afrondende les veranderd in één grote quiz met een feestelijk competitie-element: wie heeft de meeste vragen goed?

Ten tweede bleek tijdens de pilot dat de les waarin de leerlingen het TSA-diagram leerden te gebruiken als revisie-instrument te moeilijk was. Sommige leerlingen hadden veel tijd nodig om te begrijpen wat de ‘topic’ van een zin was en kwamen daardoor in tijdnood. De opdracht is daarom aangepast en vereenvoudigd: als de leerlingen het moeilijk vinden, kan worden volstaan met slechts één alinea, waardoor toch inzicht kan ontstaan in een coherente opbouw van een alinea in het algemeen. Bovendien is in de docentenhandleiding extra uitleg gegeven over het verschil tussen de topic en het grammaticale onderwerp van een zin.

Ten derde is de theoretische instructie over informerende, betogende en beschouwingen teksten verfijnd, waarbij meer nadruk is komen te liggen op de onderlinge verschillen tussen de tekstsoorten. Deze aanpassing is gedaan op basis van de feedback van één van de pilotdocenten, die suggereerde dat vooral het vergelijken van de verschillende tekstsoorten leerzaam zou kunnen zijn.

Tot slot zijn, waar mogelijk, de kijk- en evalueeropdrachten zoveel mogelijk naar het begin van de lessen verschoven om het aantal wisselingen van leeractiviteiten per les te beperken. In een enkel geval is dat niet gebeurd, bijvoorbeeld bij de les over het schrijven van een inleiding, omdat het vergelijken van de eigen, zojuist geschreven inleiding met die van de peer models een goede revisie-oefening kan opleveren. Deze aanpassingen resulteerden in tien digitale lessen (ongeveer 10 x 60 minuten) waarvan de leerdoelen en leeractiviteiten in Tabel 5.2 staan weergegeven.

Tabel 5.2 Overzicht leerdoelen en leeractiviteiten Booster met de bijbehorende lesnummers

Leerdoel	Leeractiviteit									
	Observerend leren			Peer-interactie oefenteksten			Klassikale instructie		Voortgang monitoren	
	Les	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	

Noot. De resultaten van de twee voorstudies en de pilot leidden tot het opnemen in de lessenreeks van de leeractiviteiten gezamenlijk brainstormen (Hoofdstuk 2) en invullen van een TSA-diagram (Hoofdstuk 3). Deze activiteiten vonden plaats tijdens het schrijven van de eerste oefentekst binnen Booster. Bij opeenvolgende lesnummers is een liggend streepje gebruikt: 1-6 betekent lessen 1 t/m 6. Afzonderlijke lessen worden van elkaar gescheiden door een komma.

2.4 Schrijfprocesvoorkeur

De schrijfprocesvoorkeur van de leerlingen werd bepaald met een gevalideerde procesvragenlijst uit het onderzoek naar schrijfstrategieën van Kieft e.a. (2007). De leerlingen kregen 29 uitspraken te lezen en gaven op een vijfpuntschaal aan in hoeverre zij het eens waren met die uitspraken. De scores waren in navolging van Vandermeulen, Van den Broek, Van Steendam en Rijlaarsdam (2017) te ordenen in vier dimensies, waarvan er twee relevant waren voor deze studie (zie Tabel 5.3):

1. Plannen: in welke mate wordt nagedacht over de tekst *voordat* begonnen wordt met schrijven, zes items;
2. Vlot produceren: in welke mate wordt eerst geschreven en pas later langer nagedacht en aangepast, zeven items.

De betrouwbaarheid van deze schalen bleek redelijk [plannen $\alpha = .64$; vlot produceren $\alpha = .68$]. Er bleek een positief verband te bestaan, zij het niet sterk, tussen de twee dimensies ($r = .51$, $p = .046$). Hoewel beide dimensies deels eenzelfde aspect vertegenwoordigen, wijkt de correlatie duidelijk af van 1.0. Voor deze studie was de schaal voor plannen relevant, omdat Booster sterk inzet op instructie en oefening van activiteiten die plaatsvinden voor het eigenlijke schrijven (Brainstormen, Ordenen, Opbouw bepalen). De schaal voor vlot produceren was relevant, omdat binnen Booster regelmatig na een alinea moet worden gestopt met schrijven om te overleggen met een klasgenoot. Daardoor werden de vlotte produceerders gedwongen om hun gebruikelijke aanpak aan te passen.

Tabel 5.3 Voorbeelden van uitspraken per bewerkte schaal uit de Procesvragenlijst van Kieft, Rijlaarsdam, Galbraith en Van den Bergh (2007)

Plannen	- Als ik een tekst moet schrijven, besteed ik veel tijd aan het nadenken over hoe ik het zal aanpakken.
	- Ik maak altijd eerst een schema voordat ik begin met schrijven.
	- Als ik iets moet schrijven, noteer ik eerst een paar punten en dan werk ik die punten uit.
Vlot produceren	- Als ik aan het schrijven ben, schrijf ik soms een stuk op, waarvan ik nog niet weet of ik dat erin zal laten.
	- Als ik eenmaal op dreef ben, schrijf ik het liefst door.
	- Pas als ik de hele tekst af heb, herlees ik wat ik heb geschreven.

2.5 *Self-efficacy beliefs*

Om de *self-efficacy beliefs* van de leerlingen in kaart te brengen, is gebruik gemaakt van een indeling op drie verschillende aspecten: vertrouwen in eigen kunnen op het gebied van taalverzorging, inhoud en doorzettingsvermogen (Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim, & Zumbrunn, 2013). De *Self-Efficacy for Writing Scale* die De Smedt, Van Keer en Merchie (2016) gebruikten bij hun onderzoek naar schrijfvaardigheid binnen het primair onderwijs in Vlaanderen, is op het gebied van de vraagstelling aangepast aan de doelgroep, Nederlandse adolescenten. Dat resulteerde in twaalf stellingen waarvan de leerlingen op een vijfpuntschaal aangaven in hoeverre ze het ermee eens waren (zie Tabel 5.4).

Tabel 5.4 Voorbeelden van uitspraken uit de aangepaste Self-Efficacy for Writing Scale op basis van De Smedt, Van Keer en Merchie (2016)

Taalverzorging	-	Ik kan mijn woorden foutloos spellen.
	-	Ik kan de juiste leestekens in mijn zinnen schrijven
Inhoud	-	Ik kan mijn ideeën goed verwoorden in een tekst.
	-	Ik kan op een goede manier signaalwoorden gebruiken.
Doorzettingsvermogen	-	Ik laat mij niet afleiden terwijl ik schrijf.
	-	Ik maak mijn tekst altijd af, ook al is het soms moeilijk.

Op basis van deze indeling bestond de schaal voor taalverzorging uit vier items, de schaal voor inhoud uit vijf items en de schaal voor doorzettingsvermogen uit drie items. De betrouwbaarheid van deze schalen bleek goed [taalverzorging $\alpha = .73$; inhoud $\alpha = .76$; doorzettingsvermogen $\alpha = .71$]. De correlatie tussen de drie schalen was op beide meetmomenten positief en significant [$.35 < r < .66$; $p < .001$]; leerlingen met een hoge score op één van de schalen, hadden ook een hoge score op de andere schalen.

2.6 *Omgevingsfactoren*

Graham en Rijlaarsdam formuleerden in 2016 voorwaarden om te komen tot een wereldwijd overzicht van vergelijkbaar schrijfonderwijsonderzoek. Zij wezen onder andere op het belang van de volgende vier vragen: Wat doen docenten? Wat denken docenten? Wat doen leerlingen? Wat denken leerlingen? Kennis van de lokale context van lerende schrijvers is bovendien van belang omdat eventuele vernieuwingen zullen moeten passen in die context, willen ze effect hebben, zoals Graham betoogt (2018). Daarom werden in de huidige studie data verzameld over het oordeel van de docenten over Booster en het oordeel van de

leerlingen over schrijven in het algemeen, over Booster en over de aanpak van de docent. Dat gebeurde met behulp van observaties, vragenlijsten, logboeken en interviews volgens een *mixed methods* aanpak met een convergent parallel design: gedurende het experiment werden tegelijkertijd kwantitatieve en kwalitatieve data verzameld (Creswell & Clark, 2007). Na het verzamelen werden de verschillende data afzonderlijk van elkaar gecodeerd en geanalyseerd, waarna de resultaten met elkaar konden worden vergeleken om de interpretatie aan te kunnen scherpen.

2.6.1 *Observaties*

Alle elf deelnemende docenten werden gedurende het experiment één keer geobserveerd tijdens een Boosterles en in zeven gevallen ook één keer tijdens een reguliere les. Van de inhoud van de vier reguliere lessen die door diverse oorzaken niet konden worden bezocht, is wel notitie gemaakt door de docent. Als observant fungeerden drie docenten Nederlands in opleiding. In totaal observeerden zij achttien lessen. Eén Boosterles werd in verband met de dubbelrol van de betreffende docent als observant/dataverzamelaar én deelnemende docent door de onderzoeker geobserveerd.

Tijdens de lessen werden zowel de docent als drie leerlingen geobserveerd aan de hand van een schema op basis van systematische directe observatie (Briesch, Chafouleas, & Riley-Tillman, 2010). Bij het ontwikkelen van het observatieinstrument werd gebruik gemaakt van enkele uitgangspunten van het State-Event Classroom Observation System (SECOS; Saudargas, 1997), zoals dat is beschreven door Volpe, Di Perna, Hintze en Shapiro (2005). Dit observatiesysteem is geschikt om de effectiviteit van experimenten in de klas te beoordelen, onder andere omdat per tijdsinterval in zes categorieën wordt genoteerd welk gedrag een leerling vertoont. Zo kan worden bijgehouden of de leerling bezig is met het schoolwerk, om zich heen zit te kijken, zit te praten met een klasgenoot of met de docent, enzovoort. Ook zijn voorbeelden uit een effectstudie naar een schrijfprogramma in het primair onderwijs gebruikt (Bouwer & Koster, 2016), die werden aangepast aan de schrijflessen in havo 4. Dat resulteerde in een instrument waarbij de observant als opdracht kreeg om de handelingen van de docent vast te leggen door het begintijdstip te noteren. Op het moment dat de docent van handeling wisselde, noteerde de observant het nieuwe begintijdstip achter die handeling. De lijst mogelijke handelingen van de docent bestond uit klassikale activiteiten, zoals instructie geven, samen bronnen bekijken, modelen, en individuele activiteiten, zoals leerlingen observeren, gevraagd en ongevraagd hulp bieden. Als de docent koos voor handelingen die niets te maken hadden

met de lesinhoud, zoals kletsen met een collega of koffie halen, werd dat ook genoteerd. In het observatieschema was ook ruimte om andere opvallende zaken te noteren.

Bij het observeren van de leerlingen werd een iets ander stramien gevolgd. Ook hier werd per leerling een schema ingevuld, maar eerst werden drie leerlingen gekozen die goed in het zicht zaten van de observant. De leerlingen werd niet verteld dat zij waren gekozen. Vervolgens noteerde de observant steeds gedurende vijf minuten de handelingen van één leerling en richtte zich daarna op de volgende leerling. Zo werden de leerlingen om de beurt ieder drie keer vijf minuten per les geobserveerd. Net als bij de docent legde de observant de verschillende activiteiten van de leerling vast door het begintijdstip te noteren. De lijst bevatte zowel zaken die in lijn liggen met het lesdoel, zoals opletten, hand omhoog steken, bronnen lezen, schrijven, als zaken waarvoor dat niet geldt, zoals erdoorheen kletsen, op de computer andere dingen doen en passief uit het raam staren.

2.6.2 Vragenlijsten

De leerlingen werd gevraagd een vragenlijst in te vullen na afloop van de geobserveerde lessen. In totaal betrof dit elf Boosterlessen en zeven reguliere lessen. De vragenlijst vormde een bewerking van een vragenlijst die werd ontwikkeld voor een effectstudie naar een schrijfprogramma binnen het primair onderwijs (Bouwer & Koster, 2016). De veertien vragen betroffen zowel het schrijfplezier en -gemak dat de leerlingen in het algemeen ervaren, als de manier waarop ze de les die ze vlak daarvoor bijwoonden hebben ervaren. De meerkeuzevorm van de antwoorden zorgde ervoor dat de leerlingen moesten kiezen op een vierpuntschaal, bijvoorbeeld: 'Hoe vond je opdrachten tijdens deze les?' met als antwoordopties: A. Heel erg moeilijk, B. Moeilijk, C. Makkelijk en D. Heel erg makkelijk.

De schaal voor het oordeel over de docent was opgebouwd uit zes vragen. Het betrof vragen als 'Legde de docent goed uit wat je moest doen?' en 'Heb jij deze les goed meegedaan?' De antwoorden op deze vragen betreffen aspecten van de les waarop de docent invloed kan uitoefenen, in positieve of negatieve zin (aantrekkelijkheid, duidelijkheid, moeilijkheid, begrijpelijkheid, eigen inzet en extra uitleg). De combinatie van deze zes vragen leverde een betrouwbaarheid op van Cronbach's $\alpha = .68$. Het oordeel van de leerlingen over de les als geheel is gebaseerd op het rapportcijfer dat ze gaven direct na afloop van de reguliere en de Boosterles door hun eigen docent. Het betrof een globale beoordeling

van de les op een tienpuntschaal. De correlatie tussen deze score met de andere items van de vragenlijst was voor alle vragen significant ($p < .001$).

2.6.3 Logboeken

De deelnemende docenten ontvingen als bijlage bij de docentenhandleiding een logboek met daarbij het verzoek om na elke Boosterles en na elke reguliere les notities te maken over het verloop ervan. Na een Boosterles moesten zij aangeven of de les in hun optiek makkelijk of moeilijk was geweest, zowel voor de leerlingen als voor hen als lesgever. Bovendien werd gevraagd om opvallende zaken, adviezen en problemen te noteren. Na een reguliere les moesten zij noteren hoe ze hun les hadden ingericht en om welke oefeningen/opdrachten het ging. Als ze hadden gewerkt met een schoolboek, moesten ze dat ook vermelden. Alle deelnemende docenten leverden na afloop van het experiment hun logboek in, al kozen twee ervoor om digitaal hun bevindingen te delen.

2.6.4 Interviews

Direct na afloop van de elf geobserveerde Boosterlessen werd de betreffende docent geïnterviewd door de observant aan de hand van een zelf ontwikkeld semigestructureerd interview met als doel om meer achtergrondinformatie te krijgen over de opvattingen van de docent omtrent Booster en de eigen invulling van de schrijflessen. De observanten kregen van tevoren uitleg over de tien open vragen die aan bod moesten komen en hun werd verzocht om op basis van de antwoorden verder te vragen. In de vraagstelling werden drie variabelen gecombineerd:

1. Toepassing van Booster. *Bijvoorbeeld:*
 - a. Laat je de leerlingen de filmpjes vergelijken? Hoe pak je dat aan?
 - b. Werk je met het acroniem Booster? Herhaal je die aanpak?
2. Mening over Booster(ingrediënten). *Bijvoorbeeld:*
 - a. Wat vond je zelf van de les die je net gaf? En de andere lessen?
 - b. Hoe bevalt de digitale opzet?
3. Eigen lesaanpak. *Bijvoorbeeld:*
 - a. Hoe bereid je de lessen voor en gebruik je de handreiking daarbij?
 - b. Bespreek je de gegeven lessen met collega's?

Ook enkele leerlingen werden na afloop van iedere geobserveerde Boosterles geïnterviewd. De observant nodigde daartoe in ieder geval de drie leerlingen uit die tijdens de les waren geobserveerd. Als één van die leerlingen niet in de gelegenheid was, wat een paar keer gebeurde, werd een andere leerling gevraagd.

Het interview vond plaats in groepsverband zonder aanwezigheid van de docent. Het betrof semigestructureerde, open vragen, waarbij twee variabelen werden gecombineerd in de vraagstelling:

4. Mening over Booster(ingrediënten). *Bijvoorbeeld:*
 - a. Wat vind je van deze schrijflessen?
 - b. Hoe bevalt het werken in wisselende duo's?
5. Mening over het nut van Booster. *Bijvoorbeeld:*
 - a. Kan je deze schrijfaanpak ook gebruiken bij andere vakken?
 - b. Kan je deze schrijfaanpak ook gebruiken buiten school?

De antwoorden van de docenten en de leerlingen werden opgenomen en/of genoteerd en later getranscribeerd door de observant. De codering en de interpretatie werd door de onderzoeker uitgevoerd.

2.7 *Treatment fidelity*

De meetinstrumenten die de omgevingsfactoren meten, verschaffen ook informatie over de *treatment fidelity* van het experiment, de mate waarin Booster naar behoren is geïmplementeerd door de docenten. Uit de logboeken van de docenten, de lesobservaties en de interviews bleek dat bijna 90% van de lessen daadwerkelijk werd gegeven. De docenten gaven aan dat 61% van de lessen makkelijk was om te geven. 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. Daarbij bleken zij de oproep om al naar gelang de lescontext hun eigen afwegingen te maken duidelijk ter harte te hebben genomen. Zo besteedden sommige docenten twee lessen aan een moeilijke les, terwijl zij andere lessen liever combineerden in één lesuur. Sommige docenten gaven leerlingen de gelegenheid om oefenteksten thuis af te maken, terwijl andere docenten wilden dat de schrijftaak tijdens de les werd afgerond. Er was zelfs een docent die een prijsjes uitdeelde aan de leerlingen die de beste feedback hadden gegeven aan hun klasgenoten.

De deelnemende docenten noteerden ook wat zij tijdens de reguliere lessen aan schrijfvaardigheid hadden gedaan. Er bleek een grote variatie. Sommige docenten van groep 1, die waren begonnen met Booster, beperkten zich daarna tot het herhalen van de kenmerken van betogende en beschouwende teksten en het geven van feedback op oefenteksten. Zij continueerden dus het Booster-concept, inhoudelijk. Andere docenten van groep 1 lieten hun leerlingen weer oefenen met hun eigen bouwplannen en feedbackformulieren. Sommige docenten van groep 2, die waren begonnen met de reguliere lessen, gaven in die eerste drie maanden uitgebreid les door voorbeeldteksten te bespreken, zelf te

modelleren en redactierondes te organiseren. Andere docenten van groep 2 lieten alleen een oefentekst schrijven en gaven daar feedback op. Het schoolboek werd tijdens de reguliere lessen nu en dan gebruikt, in het bijzonder voor theoretische instructie en kleinere deelopdrachten. Het aantal schrijflessen dat werd gegeven tijdens de reguliere periode varieerde van drie tot twaalf.

2.8 *Tekstkwiteit*

De teksten van de drie metingen zijn elk door twee beoordelaars voorzien van een score op globale tekstkwiteit. Het team bestond in totaal uit vijftien beoordelaars: docenten Nederlands, docenten Nederlands in opleiding, masterstudenten van andere talenstudies en mensen met werkervaring in een schrijvend beroep, zoals een tekstschrijver en een communicatiemedewerker. Na elke meting werden aan elk van hen twee porties van ongeveer twintig geanonimiseerde teksten toegewezen. De toewijzing gebeurde gerandomiseerd voor conditie, waarbij de porties van iedere beoordelaar overlaptten met die van twee verschillende andere beoordelaars. Met andere woorden, systematisch wisselende duo's beoordeelden dezelfde tekst, wat de schatting van de betrouwbaarheid ten goede kon komen, zoals Van den Bergh en Eiting aantoonde (1989).

De beoordelaars beschikten per meting over een opstelschaal met vijf anker teksten (zie Bijlagen 5.1, 5.2, 5.3). Voor deze holistische 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 e.a., 2012). De opstelschaal was geconstrueerd op basis van de teksten die leerlingen schreven tijdens de pilot van Booster. De gekozen anker teksten werden voorzien van de gemiddelde score tijdens de pilot op een tienpuntschaal en van een inhoudelijke toelichting op dat oordeel. De tienpuntschaal werd verdeeld in vijf segmenten: teksten met een score tussen 1 en 3, teksten met een score tussen 3 en 5, teksten met een score tussen 5 en 6, teksten met een score tussen 6 en 8 en teksten met een score tussen 8 en 10. Deze verdeling strookte ongeveer met de verdeling op basis van de afwijking van het gemiddelde in standaarddeviaties die werd gebruikt in de twee voorstudies (zie H2.2.3 en H3.2.3). Als anker teksten werden de teksten gekozen met de hoogste interbeoordelaarsbetrouwbaarheid per segment. De keuze voor een tienpuntschaal maakte het mogelijk om de deelnemende docenten na iedere meting de cijfers toe te sturen als beloning voor hun inspanningen, wat ook gebeurde.

De beoordelaars kregen bij aanvang een schriftelijke instructie over de gewenste aanpak. Hun werd gevraagd om zowel inhoud als structuur en taalgebruik mee te wegen, waarbij geen van deze aspecten afzonderlijk de overhand

kreeg. Bovendien werden zij aangemoedigd om, anders dan gebruikelijk in de lespraktijk, niet op pedagogische gronden 'voorzichtig' te becijferen (bijvoorbeeld tussen de 4 en de 8), maar de gehele reikwijdte van 1 tot 10 te benutten. In vier gevallen nam een beoordelaar later nog contact op met de onderzoekers voor extra verduidelijking. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bleek bij meting 1 $\rho = .77$, bij meting 2 $\rho = .70$ en bij meting 3 $\rho = .75$, waarbij in geen enkel geval een beoordelaar buiten beschouwing werd gelaten.

2.9 Data-analyse

De scores op tekstkwaliteit, *self-efficacy beliefs* en schrijfprocesvoorkeur 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 5.1, groep 1: Booster voor de kerstvakantie, groep 2: Booster na de kerstvakantie). In Model 3 wordt het interactie-effect tussen meetmoment en conditie toegevoegd, want conform het design kan voor de ene groep een vooruitgang worden verwacht tussen de eerste en tweede meting, en voor de tweede groep een vooruitgang tussen de tweede en derde meting. In Model 3 is hieraan de restrictie gekoppeld dat de vooruitgang, 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. Dit is gerelateerd aan een evaluatie van de interne validiteit van de studie: als het loslaten van deze restrictie leidt tot een betere passing, hebben initiële kenmerken van de twee groepen het effect van de interventie beïnvloed, waardoor twijfels ontstaan over de interne validiteit van

dit onderzoek. Als daarentegen het opheffen van de restrictie niet leidt tot een passingsverbetering, dan is er geen reden om aan de gelijkwaardigheid van de beide groepen te twijfelen.

Om het effect van Booster op *self-efficacy* en schrijfprocesvoorkeur te schatten, zijn per schaal drie multilevelmodellen geanalyseerd, omdat rond meting 1 geen data werden verzameld over *self-efficacy* en schrijfprocesvoorkeur. Als start worden het intercept en de bijbehorende varianties (binnen en tussen leerlingen en tussen klassen) geschat. In Model 1 komt daar de factor meetmoment bij, om te zien of de score op de schaal verschilt tussen de meetmomenten. Model 2 voegt daar conditie aan toe, waardoor een eventueel hoofdeffect van Booster op de betreffende schaal zichtbaar kan worden. In Model 3 wordt vervolgens een interactie-effect tussen meetmoment en conditie geschat, omdat het effect van Booster per meetmoment kan verschillen.

Om het effect van *self-efficacy beliefs* en schrijfprocesvoorkeur op tekstkwaliteit te schatten zijn per schaal vier multilevelmodellen gespecificeerd, en onderling vergeleken met een likelihoodratio-test. Het betreft hier in totaal vijf schalen: 1. taalverzorging, 2. inhoud en 3. doorzettingsvermogen als schalen voor *self-efficacy beliefs*, en 4. plannen en 5. vlot produceren als schalen voor schrijfprocesvoorkeur. Voor elk van deze schalen zijn ten behoeve van het schatten van het effect op tekstkwaliteit vier modellen geanalyseerd. Het aantal leerlingen dat de vragenlijsten invulde ligt lager dan het aantal leerlingen dat meedeed aan de drie metingen van tekstkwaliteit ($N = 265$ vs. $N = 320$).

Vertrekpunt is het standaardmodel van tekstkwaliteit, waarbij het effect van de betreffende variabele 0 is. In Model 1 wordt een hoofdeffect van de schaal toegevoegd en in Model 2 een interactie-effect tussen variabele en meetmoment. Zo wordt duidelijk of het effect van de variabele verschilt tussen de meetmomenten. In Model 3 komt daar een interactie-effect tussen schaal en conditie bij, om te testen of er verschillen bestaan in het effect tussen de twee condities (Booster en regulier onderwijs). In Model 4 wordt het gecombineerde effect tussen variabele, conditie en meetmoment geschat. Mocht Booster en/of het meetmoment effect blijken te hebben gehad op de *self-efficacy beliefs* en/of de schrijfprocesvoorkeur, dan zal voor die schalen het interactie-effect gedefinieerd zijn als het verschil tussen meting 2 en meting 3. Rond meting 1 zijn immers geen data verzameld over de *self-efficacy beliefs* en de schrijfprocesvoorkeur, dus in dat geval blijft meting 1 buiten beschouwing.

3 RESULTATEN

3.1 Effect Booster op tekstkwaliteit

Tabel 5.6 bevat de passingsgegevens voor de vijf geanalyseerde modellen. De passing is vergeleken op basis van de -2loglikelihood, waarbij het verschil in -2loglikelihood $\Delta\chi^2$ verdeeld is met het verschil in aantal geschatte parameters als vrijheidsgraden.

Tabel 5.6 Passingsgegevens vijf modellen voor effect op tekstkwaliteit van condities

Model	-2loglikeli- hood	Vergelijking			
		Model- len	$\Delta\chi^2$	df	p
0: Constante + S ² op drie niveaus ¹	3018.16				
1: 0 + Meetmoment (M)	2967.69	0 vs. 1	50.47	2	<0.001
2: 1 + Conditie (C)	2967.21	1 vs. 2	0.47	1	0.491
3: 2 + M*C, met restrictie ²	2960.18	2 vs. 3	7.03	1	0.008
4: 3 + restrictie opgeheven	2959.31	3 vs. 4	0.86	1	0.353

¹ S² binnen leerlingen, S² tussen leerlingen en S² tussen klassen.

² Restrictie dat het effect van conditie voor beide groepen gelijk is.

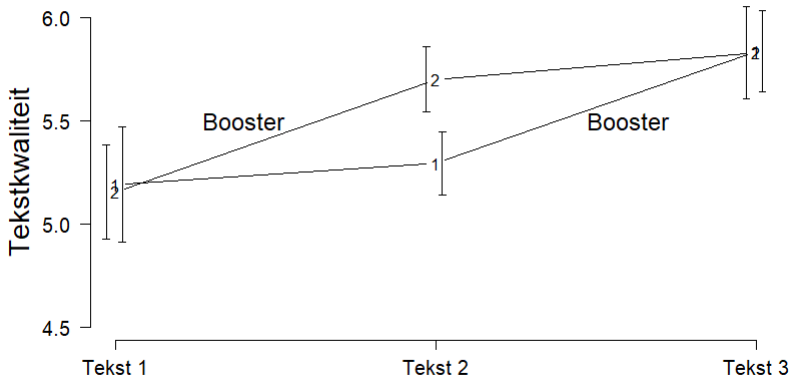
Een onderscheid tussen de drie meetmomenten blijkt een duidelijke passingsverbetering op te leveren ($\Delta\chi^2 = 50.47$; $df = 2$; $p < .001$). Toevoeging van een hoofdeffect van conditie in Model 2 leidt niet tot een significante verbetering van de passing ($\Delta\chi^2 = .47$; $df = 1$; $p = .491$). 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 ($\Delta\chi^2 = 7.03$; $df = 1$; $p = .008$). Het opheffen van die restrictie in Model 4 levert geen betere passing meer op ($\Delta\chi^2 = .86$; $df = 1$; $p = .353$). Er is dus geen reden om aan te nemen dat initiële verschillen tussen beide groepen differentieel van invloed zijn op het effect van Booster. Voor groep 1 betreft het effect de verbetering tussen tekst 1 en tekst 2 en voor groep 2 betreft het de verbetering tussen tekst 2 en tekst 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 gemiddelde kwaliteit van de teksten verschilt niet ($\Delta\chi^2 = .45$; $df = 1$; $p = .502$).

Op basis van het best passende Model 3 toont Tabel 5.7 de geschatte gemiddelde scores op tekstkwaliteit per groep (groep 1: Booster voor de kerstvakantie, groep 2: Booster na de kerstvakantie) en de gemiddelde varianties op leerling- en klasniveau. De resultaten zijn grafisch weergegeven in Figuur 5.2.

Tabel 5.7 Geschatte gemiddelde scores op tekstkwaliteit per meting per groep (standaardfout tussen haakjes) en gemiddelde variantie op leerling- en klasniveau

	Meting 1	Meting 2	Meting 3
Groep 1: Booster-Regulier	5.16 (0.18)	5.70 (0.12)	5.83 (0.17)
Groep 2: Regulier-Booster	5.19 (0.22)	5.29 (0.12)	5.84 (0.15)
S ² leerling (+ error)	1.49 (0.12)	1.49 (0.12)	1.49 (0.12)
S ² klasniveau (+ error)	0.15 (0.08)	0.15 (0.08)	0.15 (0.08)

Figuur 5.2. Geschatte gemiddelden onder model 3 per groep per tijdstip (verticale lijnen representeren de 90%-waarschijnlijkheidsintervallen voor de gemiddelden).



Om na te gaan of goede en minder goede schrijvers meer dan wel minder geleerd hebben van Booster is een extra analyse uitgevoerd, waarbij de scores op meetmoment 1 gebruikt zijn als verklarende variabele voor de scores op meetmoment 2 en de tekstkwaliteit op meetmoment 1 als verklarende variabele. Het

blijkt dat er een positieve en significante relatie aangetoond kan worden tussen de scores op tekstkwaliteit op die twee momenten ($\Delta\chi^2 = 7.94$; $df = 1$; $p = .008$). Dit effect varieert echter niet tussen leerlingen die wel en leerlingen die niet Booster hebben gehad tussen meetmoment 1 en meetmoment 2 ($\Delta\chi^2 = 1.90$; $df = 1$; $p = .18$). Er kan dus niet worden aangetoond dat Booster al naar gelang het schrijfvaardigheidsniveau van de leerling meer of minder effect heeft.

3.2 Effect Booster op self-efficacy beliefs en schrijfprocesvoorkeur

Tabel 5.8 bevat de passingsgegevens van de drie geanalyseerde modellen voor de *self-efficacy beliefs*: taalverzorging, inhoud en doorzettingsvermogen. Voor de drie variabelen wordt in het eerste model alleen het gemiddelde van de schaal geschat. Een vergelijking met Model 1, waarin wordt getest of de score op de schaal verschilt tussen de meetmomenten, levert geen passingsverbetering op. De *self-efficacy beliefs* blijven dus constant over de meetmomenten. Datzelfde geldt voor Model 2, waaruit blijkt dat er ook geen effect van Booster is op de *self-efficacy beliefs*. Model 3 representeert het model met een interactie tussen meetmoment en conditie. Die blijkt niet te bestaan (taalverzorging: $\Delta\chi^2 = .38$; $df = 1$; $p = .538$; inhoud: $\Delta\chi^2 = .37$; $df = 1$; $p = .543$; doorzettingsvermogen: $\Delta\chi^2 = .55$; $df = 1$; $p = .458$). Booster heeft dus geen effect op de inschatting van eigen kunnen door de leerlingen.

Tabel 5.9 bevat de passingsgegevens van de drie geanalyseerde modellen van de schrijfprocesvoorkeur voor plannen en vlot produceren. Voor plannen levert een vergelijking van Model 0 met Model 1, waarin wordt getest of de score op de schaal verschilt tussen de meetmomenten, geen passingsverbetering op. De schrijfprocesvoorkeur voor plannen blijft dus constant over de meetmomenten.

Tabel 5.8 Passingsgegevens drie modellen voor het effect van Booster op self-efficacy van taalverzorging, inhoud en doorzettingsvermogen

		Vergelijking			
Model	-2loglikelihood	Modellen	$\Delta\chi^2$	df	p
Taalverzorging					
0: geen effect van Booster	726.18				
1: 0 + meetmoment	723.91	M0 vs. M1	2.27	1	0.132
2: 1 + conditie	722.78	M1 vs. M2	1.13	1	0.288
3: 2 + meetmoment*conditie	722.40	M2 vs. M3	0.38	1	0.538
Inhoud					
0: geen effect van Booster	636.12				
1: 0 + meetmoment	635.54	M0 vs. M1	0.58	1	0.446
2: 1 + conditie	635.14	M1 vs. M2	0.40	1	0.527
3: 2 + meetmoment*conditie	634.77	M2 vs. M3	0.37	1	0.543
Doorzettingsvermogen					
0: geen effect van Booster	735.05				
1: 0 + meetmoment	734.52	M0 vs. M1	0.53	1	0.467
2: 1 + conditie	734.15	M1 vs. M2	0.37	1	0.543
3: 2 + meetmoment*conditie	733.60	M2 vs. M3	0.55	1	0.458

Uit de vergelijking met Model 2, waarin de factor conditie wordt toegevoegd, blijkt dat Booster geen direct effect heeft op de schrijfprocesvoorkeur voor plannen. Model 3 representeert een eventueel interactie-effect tussen meetmoment en conditie. Dat effect kan niet worden aangetoond ($\Delta\chi^2 = .02$; $df = 1$; $p = .888$). Booster heeft dus geen effect op de mate waarin leerlingen een schrijfprocesvoorkeur voor plannen rapporteren.

Voor de schrijfprocesvoorkeur vlot produceren geldt iets anders (zie Tabel 5.9). Model 3, waarin een interactie-effect tussen meetmoment en conditie wordt getest, toont een significant betere passing dan Model 1 en 2 ($\Delta\chi^2 = 8.77$; $df = 1$; $p = .003$). Op basis van het best passende Model 3 toont Tabel 5.10 de geschatte gemiddelde scores op vlot produceren per groep. Dat impliceert dat Booster, indien rekening wordt gehouden met het meetmoment, van invloed is op de schrijfprocesvoorkeur voor vlot produceren. Leerlingen die Booster hebben gevolgd, verklaren dat zij minder geneigd zijn om achter elkaar lange stukken tekst te typen zonder tussentijds te stoppen om na te denken.

Tabel 5.9 Passingsgegevens drie modellen voor het effect van Booster op schrijfprocesvoorkeur voor plannen en vlot produceren

		Vergelijking			
Model	-2loglikelihood	Modellen	$\Delta\chi^2$	df	p
Plannen					
0: geen effect van Booster	788.22				
1: 0 + meetmoment	787.89	M0 vs. M1	0.33	1	0.566
2: 1 + conditie	785.14	M1 vs. M2	2.75	1	0.097
3: 2 + meetmoment*conditie	785.12	M2 vs. M3	0.02	1	0.888
Vlot produceren					
0: geen effect van Booster	685.08				
1: 0 + meetmoment	683.06	M0 vs. M1	2.02	1	0.155
2: 1 + conditie	682.93	M1 vs. M2	0.13	1	0.718
3: 2 + meetmoment*conditie	674.16	M2 vs. M3	8.77	1	0.003

Tabel 5.10 Geschatte gemiddelde scores op vlot produceren (cf., vijfpuntschaal) per meting per groep (standaardfout tussen haakjes)

	Onderwijs	Meting 2	Onderwijs	Meting 3
Groep 1:	Booster	2.98 (.05)	Regulier	3.04 (.06)
Groep 2:	Regulier	3.11 (.05)	Booster	2.89 (.06)

3.3 Effect self-efficacy beliefs en schrijfprocesvoorkeur op tekstkwaliteit

Welk effect hebben de *self-efficacy beliefs* en de schrijfprocesvoorkeur van de leerlingen op de tekstkwaliteit? Tabel 5.11 bevat de passingsgegevens van de vier geanalyseerde modellen voor de drie *self-efficacy beliefs*: taalverzorging, inhoud en doorzettingsvermogen.

Tabel 5.11 Passingsgegevens vier modellen voor het effect van *self-efficacy beliefs* over taalverzorging, inhoud en doorzettingsvermogen op tekstkwaliteit

Model	-2loglikelihood	Vergelijking			
		Modellen	$\Delta\chi^2$	df	p
Taalverzorging					
0: geen effect taalverzorging	2712.80				
1: + effect taalverzorging	2097.73	M0 vs. M1	615.07	1	<0.001
2: + moment*taalverzorging	2096.74	M1 vs. M2	0.99	2	0.610
3: + conditie*taalverzorging	2096.46	M2 vs. M3	0.28	1	0.597
4: + moment*conditie*taalverzorging	2096.42	M3 vs. M4	0.04	1	0.841
Inhoud					
0: geen effect inhoud	2712.80				
1: + effect inhoud	2108.68	M0 vs. M1	604.12	1	<0.001
2: + moment*inhoud	2108.08	M1 vs. M2	0.60	2	0.741
3: + conditie*inhoud	2105.59	M2 vs. M3	2.49	1	0.115
4: + moment*conditie*inhoud	2096.42	M3 vs. M4	3.62	1	0.057
Doorzettingsvermogen					
0: geen effect doorzetten	2712.80				
1: + effect doorzetten	2119.97	M0 vs. M1	592.83	1	<0.001
2: + moment*doorzetten	2118.25	M1 vs. M2	1.72	2	0.423
3: + conditie*doorzetten	2117.42	M2 vs. M3	0.83	1	0.362
4: + moment*conditie*doorzetten	2116.18	M3 vs. M4	1.24	1	0.265

Voor de drie schalen geldt hetzelfde: wordt het eerste model, waarin ervan wordt uitgegaan dat er geen effect bestaat op de tekstkwaliteit, vergeleken met Model 1, waarin wordt uitgegaan van een hoofdeffect van de betreffende schaal, dan levert dat een significante passingsverbetering op (taalverzorging: $\Delta\chi^2 = 615.07$; $df = 1$; $p < .001$; inhoud: $\Delta\chi^2 = 604.12$; $df = 1$; $p < .001$; doorzettingsvermogen: $\Delta\chi^2 = 592.83$; $df = 1$; $p < .001$). Toevoeging van de factoren meetmoment, conditie en interactie-effecten daartussen in Modellen 2 t/m 4 leveren geen passingsverbetering meer op.

Het effect van de *self-efficacy beliefs* op tekstkwaliteit treedt dus op onafhankelijk van het meetmoment en van het gevolgde onderwijs (Booster of regulier).

Tabel 5.12 bevat de passingsgegevens van de geanalyseerde modellen voor plannen en vlot produceren als schrijfprocesvoorkeur. Het zijn er in dit geval drie in plaats van vier, omdat Booster, indien rekening werd gehouden met het meet-

moment, van invloed bleek te zijn op de schrijfprocesvoorkeur voor vlot produceren (zie H5.3.2). Zoals in de sectie Data-analyse werd toegelicht (zie H5.2.9), moet in dit geval het interactie-effect worden gedefinieerd als het verschil tussen meting 2 en meting 3, waarmee meting 1 buiten beschouwing wordt gelaten. Dat houdt in dat Model 3 en Model 4 identiek zijn aan elkaar. Er blijkt geen hoofdeffect van plannen te bestaan ($\Delta\chi^2 = 444.29$; $df = 1$; $p = .454$, Model 1). Het toevoegen van een mogelijk interactie-effect met meetmoment en met conditie in Model 2 en 3 levert geen passingsverbetering op.

De passingsgegevens van de drie modellen voor vlot produceren als schrijfprocesvoorkeur tonen een hoofdeffect aan van vlot produceren op de tekstkwaliteit ($\Delta\chi^2 = 450.26$; $df = 1$; $p = .001$): leerlingen die rapporteren vrij grote stukken tekst vlot te produceren voordat zij reviseren, produceren lager gewaardeerde teksten. Wordt in Model 2 interactie met het meetmoment toegevoegd, blijkt een passingsverbetering op te treden ($\Delta\chi^2 = 5.96$; $df = 2$; $p = .018$). Tijdens meetmoment 2 is het regressiegewicht van vlot produceren op tekstkwaliteit significant ($\beta = -.19$, $t = -2.99$, $p = .003$). Tijdens meetmoment 3 is er geen sprake meer van significantie ($\beta = -.02$, $t = -.25$, $p = .80$). Een vergelijking van Model 2 met Model 3, waarin interactie met de conditie wordt toegevoegd, levert geen passingsverbetering op.

Tabel 5.12 Passingsgegevens vier modellen voor het effect van een schrijfprocesvoorkeur voor plannen en vlot produceren op tekstkwaliteit

Model	-2log- likeliheid	Vergelijking			
		Modellen	$\Delta\chi^2$	df	p
Plannen					
0: geen effect van plannen	2737.80				
1: + effect plannen	2293.51	M0 vs. M1	444.29	1	0.454
2: + moment*plannen	2292.02	M1 vs. M2	1.49	2	0.222
3: + conditie*plannen	2291.92	M2 vs. M3	0.10	1	0.760
Vlot produceren					
0: geen effect van vlot prod.	2737.80				
1: + effect vlot produceren	2287.54	M0 vs. M1	450.26	1	0.001
2: + moment*vlot produceren	2281.58	M1 vs. M2	5.96	2	0.018
3: + conditie*vlot produceren	2280.59	M2 vs. M3	0.99	1	0.318

Kortom, de tekstkwaliteit wordt positief beïnvloed door Booster (onderzoeksvraag 1), en blijkt gerelateerd aan positieve *self-efficacy beliefs* van de leerlingen op het gebied van taalverzorging, inhoud en doorzettingsvermogen, ongeacht het meetmoment of de conditie (onderzoeksvraag 4). Een effect van Booster op de *self-efficacy beliefs* van de leerlingen kan niet worden aangetoond (onderzoeksvraag 2). Voor plannen als schrijfprocesvoorkeur kan geen effect op de tekstkwaliteit worden aangetoond, maar vlot produceren als schrijfprocesvoorkeur heeft wel effect op de tekstkwaliteit (onderzoeksvraag 5). Het gaat hier om een negatief effect: leerlingen die hoog scoren op de vragenlijst voor vlot produceren, schrijven lager gewaardeerde teksten. Booster blijkt, indien rekening wordt gehouden met het meetmoment, van invloed te zijn op de schrijfprocesvoorkeur voor vlot produceren. Leerlingen die Booster hebben gevolgd, verklaren dat zij minder geneigd zijn om achter elkaar lange stukken tekst te typen zonder tussentijds te stoppen om na te denken (onderzoeksvraag 3).

3.4 *Omgevingsfactoren*

3.4.1 *Triangulatie met observaties, logboeken en interviews*

Uit de observaties van de lessen blijkt een verschil tussen de activiteiten van de docenten tijdens een reguliere les en een Boosterles. Gemiddeld genomen wordt door de docenten tijdens een reguliere les 37% (SD 6.7) van de tijd besteed aan klassikale activiteiten, zoals instructie en leergesprekken, 59% (SD = 6.0) aan individuele begeleiding door bijvoorbeeld rond te lopen en ongevraagd en gevraagd advies te geven en 4% (SD = 1.9) aan zaken die niets met de les te maken hebben. Tijdens de geobserveerde Boosterlessen wordt 27% (SD 4.0) van de tijd besteed aan klassikale activiteiten, 72% (SD 3.6) aan individuele begeleiding en 1% (SD 0.5) aan zaken die niet relevant zijn voor het lesdoel. Deze verschillen blijken op het gebied van klassikaal lesgeven en niet-lesgebonden activiteiten niet significant, maar op het gebied van individuele begeleiding wel [F (1, 17) = 6.58; p = .02]. Tijdens Boosterlessen vindt dus meer individuele interactie plaats tussen docent en leerling dan tijdens reguliere lessen. Een triangulerende analyse van het effect van dit verschil op de scores van meting 2 en meting 3 (de momenten waarop de leerlingen ofwel regulier ofwel Boosteronderwijs hadden gekregen) levert significantie op [F (6, 481) = 3.72; p = .001]. Het is dus mogelijk dat de mate waarin de docent de leerlingen individuele begeleiding geeft, afgezet tegen de proportie klassikale leermomenten, mede ten grondslag ligt aan het leerrendement van Booster.

3.4.2 *Gedrag van leerlingen*

De leerlingen die werden geobserveerd bleken tijdens de reguliere lessen gemiddeld 71% (*SD* 3.4) van de tijd bezig te zijn met lesgebonden handelingen en 29% (*SD* 3.4) van de tijd met zaken die niets met de les te maken hadden. Tijdens Boosterlessen was dat respectievelijk 68% (*SD* 6.4) en 32% (*SD* 6.4) van de tijd. Deze verschillen zijn niet significant, dus ongeacht de gebruikte didactiek werd in havo 4 tijdens de geobserveerde schrijfflessen een rendement van ongeveer 70% effectief benutte tijd behaald. Bij analyse van de aanvullende opmerkingen van de observanten valt op dat de drie niet-lesgebonden handelingen die het vaakst worden gerapporteerd, namelijk kletsen, passief aanwezig zijn/staren en op de computer andere dingen doen, een iets andere verdeling kennen tijdens reguliere lessen dan tijdens Boosterlessen. Het kletsen met klasgenoten over andere zaken dan de lesinhoud beslaat tijdens zowel de reguliere lessen als de Boosterlessen ongeveer 40% van de verzaakte tijd. Ook het passief aanwezig zijn/staren ontloopt elkaar niet veel (40% tijdens de reguliere lessen en 32% tijdens de Boosterlessen). Op de computer andere dingen doen beslaat tijdens Boosterlessen echter 23% van de niet-lesgebonden handelingen, terwijl dat tijdens de reguliere lessen slechts 13% betreft. Het gaat vooral om het bekijken van cijfers, e-mailberichten, webwinkels en sociale media.

3.4.3 *Reguliere lessen*

Uit de logboeken blijkt dat minder dan de helft van alle reguliere lessen op de computer werden gedaan. Gemiddeld gaven de deelnemende docenten tijdens de drie maanden dat zij geen Booster deden 7.3 reguliere schrijfflessen (variërend per docent van 3 tot 12), waarbij de basis werd gevormd door het schrijven, bespreken en beoordelen van oefenteksten. Het valt op dat 70% van de deelnemende docenten weliswaar gebruik maakt van deelopdrachten uit het schoolboek, maar dat alle docenten (daarnaast) eigen materiaal gebruiken, zoals oefenteksten om klassikaal te bespreken, extra opdrachten op het gebied van formuleren en spellen, bouwplanformulieren, argumentatieschema's en beoordelingsmatrixen. Er is tijdens de reguliere lessen sprake van veel klassikale instructie, zoals ook blijkt uit de observatiedata. Daarna gaan de leerlingen meestal zelfstandig (soms in groepjes) aan de slag. Twee keer wordt gemeld dat het eigen schrijfonderwijs wordt gecombineerd met leesonderwijs en drie docenten melden leeractiviteiten waarbij een carrouselbeweging die vergelijkbaar is met

die uit Booster, namelijk het doorschuiven van leerlingen of teksten, wordt ingezet. Eén docent noemt dat haar 'schrijfroulette'. Twee docenten melden dat zij tijdens hun reguliere lessen zelf klassikaal hebben gemodelleerd.

3.4.4 *Sociale validiteit*

Gemiddeld werd 88,8% van alle Boosterlessen gegeven. Als reden om één of twee van de tien lessen niet te geven, werd in alle gevallen tijdgebrek genoteerd in het logboek. De docenten vonden 61% van de lessen makkelijk om te geven ('Ik kon leerlingen goed op weg helpen. Ook in deze les waren de filmpjes erg leerzaam' en 'Het is heerlijk om leerlingen zelfstandig te laten werken. Je kan op persoonlijk niveau feedback/feedforward geven.'). De overige 39% van de lessen vonden de docenten moeilijk om te geven ('Veel zelf lezen levert in deze klas problemen op. Ze beginnen er niet aan of lezen te vluchtig. Ze zeggen: ik moet steeds zo nadenken!'). Met name les 7, waarin de leerlingen gevraagd wordt een TSA-diagram te maken om op die manier te oefenen met de opbouw van alinea's (zie Hoofdstuk 3), levert veel problemen op ('Ondanks uitleg van mij, stap voor stap, is het herkennen van een zin als toelichting of uitleg van de vorige zin een brug te ver voor sommige leerlingen.').

3.4.5 *Digitale lesgeven*

Daarnaast is op één school een paar keer het haperende internet debet aan lessen die rommelig verlopen ('De leerlingen konden niet inloggen, omdat op dat moment het internet eruit lag. Daarom de theorie alsnog in een gewoon lokaal klassikaal behandeld met gebruik van de beamer.'). Ook binnen de gebruikte software van Booster was sprake van een 'bug', waardoor leerlingen hun oefenteksten eerst in een Word-bestand moesten typen. Zij vergaten vervolgens soms om de teksten te 'uploaden' binnen het programma, waardoor docenten niet altijd tussentijdse feedback konden geven ('Gezien de drukke periode heb ik de feedback in het programma toen laten zitten en alleen op papier ingeleverd werk van feedback voorzien, naast de feedback tijdens de lessen.'). Uiteindelijk bleken deze problemen geen doorslaggevende rol te spelen in de beoordeling van Booster ('Onze leerlingen waren positief over de cursus, ondanks de internetproblemen en de drukte van de weken voor Kerst.'). Eén docent noteert dat tijdens haar reguliere lessen, die weer plaatsvonden na drie maanden Booster, de leerlingen uit zichzelf hun bouwplannen niet alleen aan haar, maar ook aan elkaar lieten zien met de vraag om feedback. Een andere docent merkt op dat

de leerlingen het prettig blijken te vinden om de filmpjes met elkaar te vergelijken ('Ze maken gebruik van mijn toelichting over gericht kijken op basis van een kijkvraag en dat levert veel op aan goede opmerkingen.').

3.4.6 Interviews

Tijdens de interviews met docenten en leerlingen kwamen beargumenteerde meningen naar voren over de strategie-instructie, de leeractiviteiten en het digitale karakter van de lessenreeks. De uitspraken zijn gecodeerd in vier categorieën: het gebruik van het acroniem, de filmpjes, het samenwerken in wisselende duo's en het werken op de computer. Tabel 5.13 toont per categorie representatieve citaten van zowel positieve als negatieve meningen van docenten en leerlingen per categorie. Het aantal positieve uitspraken overtrof het aantal negatieve. Wat opvalt, is dat docenten geen negatieve uitlatingen deden over het gebruik van het acroniem. Hetzelfde geldt voor leerlingen over het gebruik van de computer. De heterogene samenstelling van havo 4-klassen en de verschillen tussen docenten Nederlands komt duidelijk naar voren in het brede scala aan antwoorden op de overige interviewvragen. Toch zijn er wel patronen te ontdekken. De docenten onderschrijven alle inhoudelijke elementen van Booster, maar wijzen wel op de risico's die horen bij online lesmateriaal. Ook vinden zij het lastig dat sommige leerlingen niet coöperatief reageren op het wisselen van duo's en het bespreken van de filmpjes. De reacties van de leerlingen lopen vooral uiteen op het gebied van de filmpjes, waarbij 'saai, voorspelbaar' ongeveer even vaak genoemd wordt als 'leerzaam, duidelijk'.

Tabel 5.13 Uitspraken van docenten en leerlingen tijdens de interviews over de bestanddelen van Booster

	Docenten		Leerlingen	
	Positief	Negatief	Positief	Negatief
Acroniem	'Het acroniem 'booster' werkt echt handig. Je kunt het goed gebruiken als kapstok, je kunt er telkens aan refereren en de lesstructuur erop opbouwen.'		Het letterwoord Booster werkt fijn en het is leuk bedacht. Ik vind het een goed geheugensteuntje! Ja, met eerst opbouwen en ordenen, dat heb ik wel geleerd hier.	Nee, het is niet dat ik nu ga checken van oh, ik heb nu de B gedaan, dus nu ga ik naar de O. Teruglezen en al die zooi? Oh ja, maar niet dat ik dat echt ga doen, zeg maar.
Filmpjes	Leerlingen vinden elkaars teksten al snel goed, maar kwamen na de filmpjes tot betere en gerichtere feedback. En wat ik heel erg goed vond was die vergelijking steeds. Dat modeling via die twee meiden werkt prima.	Ik merk weerstand bij de filmpjes. Ze vinden het te duidelijk dat Susan het fout doet en Kristel goed, terwijl dat lang niet altijd zo is. Ze zijn kritischer op de twee modellen dan op elkaar.	Nou, je merkt wel dat je bepaalde dingen niet in een doorlopende tekst moet doen en dat was wel handig voor mij om te leren. Ik heb wel de filmpjes gekeken en ik denk dat ik zelf wel een hoop heb geleerd van deze lessen. Het gaat nu wel beter.	Ja, je kan wel zien hoe ze het doen, alleen doe ik het nooit zo. Te lui. Dat was zo overduidelijk steeds, die twee voorbeelden. De uitleg die erna kwam, hadden we zelf ook kunnen geven.

Tabel 5.13 (vervolg) Uitspraken van docenten en leerlingen tijdens de interviews over de bestanddelen van Booster

	Docenten		Leerlingen	
	Positief	Negatief	Positief	Negatief
Duo's	Het werken met wisselende duo's bevalt goed, omdat je de vaste duo's uit elkaar haalt. Oké, soms heb je dan minder goede duo's, maar de volgende les is dat toch weer anders, dus dat is niet zo erg. Ik zeg gewoon 'je moet nu naast iemand anders'. Dat doen ze dan braaf.	Wisselende duo's zijn goed, want ze moeten niet constant met dezelfde mensen zitten. Je merkt wel dat het altijd weerstand oproept. Omdat ze iets <u>moeten</u> , ook al mogen ze zelf kiezen, maar ze willen eigenlijk altijd met degene naast wie ze zitten.	Leuk dat je mag samenwerken en zo kom je op meer ideeën. Nou, [naam], die zat naast mij en ze zei gewoon 'deze zin klopt niet' en toen gingen we samen kijken van wat beter past of wat beter kan. Ze is heel goed in Nederlands.	Niet iedereen geeft even goede feedback. Je weet meteen wie er slecht is, hè. Ik heb alleen zoiets van, voordat we de feedback moeten geven, dan moeten we wel weten hoe we de feedback moeten geven.
Computer	Dat ze achter de computer zitten vind ik prima en dat vinden leerlingen ook fijn, want ze kunnen dan toch lekker doorwerken. Ik zou het echt ideaal vinden als ze met hun eigen device in de klas zouden zitten. Dan kan je ook makkelijker wisselen. Want dan kan je ook makkelijker wisselen dan in het computerlokaal.	Ik ben niet zo blij met de digitale opzet, omdat leerlingen vooruit gaan werken. Aan de ene kant is dat fijn, dat een leerling dóór kan, maar er zitten toch in de methode heel veel dingen die ze samen moeten doen. En als de één dan verder is dan de ander, dan geeft dat problemen bij de samenwerking.	Het is veel beter om alles op de computer te doen. Je hand wordt niet helemaal moe van het schrijven en je concentratie is beter. Want als ik in een normale les zit, dan doe ik echt niks. Dan ga ik gewoon met [naam] praten en in deze les heb ik wel alles gedaan.	

3.4.7 *Meningen en attitudes van leerlingen*

In hoeverre hangt het leerrendement samen met het oordeel van de leerlingen over de docent en de lessen? Tabel 5.14 bevat de gemiddelde beoordeling door de leerlingen van elke docent na een willekeurig gekozen Boosterles en na een willekeurig gekozen reguliere les op een vierpuntschaal. Er wordt geen verschil gemaakt tussen Boosterlessen en reguliere lessen die in de eerste periode worden gegeven en de tweede periode, omdat niet alleen de conditie, maar ook de tekstsoort per meting verschillend is.

Onderaan staat het gemiddelde cijfer dat de leerlingen direct na afloop gaven aan de betreffende les op een tienpuntschaal.

Tabel 5.14 Gemiddelde scores op vragen over de docent in beide condities (cf., vierpuntschaal) en het oordeel van de leerlingen over de les na afloop (cf., tienpuntschaal)

Oordelen	Boosterles (<i>N</i> = 274)		Reguliere les (<i>N</i> = 146)	
	<i>Gem.</i>	<i>SD</i>	<i>Gem.</i>	<i>SD</i>
Aantrekkelijkheid	2.30	.59	2.31	.66
Duidelijkheid	2.89	.51	2.99	.56
Moeilijkheid	2.78	.50	2.70	.49
Begrijpelijkheid	2.98	.59	2.98	.53
Eigen inzet	2.93	.65	2.90	.57
Extra uitleg	3.03	.51	3.03	.55
Oordeel over de les	6.36	1.30	6.57	1.37

Het gemiddelde oordeel van de leerlingen over de docent blijkt niet beïnvloed te worden door de conditie. Dit zou kunnen impliceren dat de kwaliteit van de docent in de ogen van de leerlingen redelijk vaststaat ongeacht de les die wordt gegeven, maar vele andere verklaringen zijn ook mogelijk (de leerlingen hebben er niet zo goed op gelet, of ze wisten niet zo goed waarop ze moesten letten, enzovoort). Gemiddeld over de gehele steekproef bestaat er geen significant verschil tussen de becijfering van de Boosterlessen en de reguliere lessen [$F(1, 419) = 2.57$; $p = .11$].

Tabel 5.15 toont de gemiddelde scores op de vragen naar de algemene attitudes van de leerlingen ten opzichte van schrijven en lezen: schrijfgemak, schrijfplezier, leesgemak en leesplezier. Het betreft single-itemschalen, dus de resul-

taten moeten worden opgevat als voorzichtige indicaties. Schrijfgemak en –plezier van de leerlingen blijken niet beïnvloed te worden door de conditie [$F(1, 421) = .26; p = .61$] en [$F(1, 421) = .15; p = .70$]. Datzelfde geldt voor leesgemak en –plezier, want ook deze resultaten veranderen niet onder invloed van de conditie [$F(1, 226) = .72; p = .40$] en [$F(1, 226) = .44; p = .51$].

Tabel 5.15 Gemiddelde scores op schrijfattitude (cf., 4-puntschaal) en leesattitude (cf., 5-puntschaal) voor Boosterlessen en reguliere lessen met in het midden de correlatie met tekstkwaliteit tijdens meetmoment 2 in Pearson's r

Attitude	Boosterles		Reguliere les			
	Gem.	SD	Correlatie met tekstkwaliteit		Gem.	SD
			Na Booster-onderwijs	Na regulier onderwijs		
Schrijfgemak	2.61	0.51	.07	.03	2.65	0.80
Schrijfplezier	2.13	0.74	.17	.09	2.11	0.82
Leesgemak	3.12	0.85	.03	.36	3.02	0.92
Leesplezier	2.39	1.18	.03	.16	2.28	1.16

Het is opvallend dat de waardering van de docent door de leerlingen tijdens de reguliere lessen wel samenhangt met hun score op tekstkwaliteit ($r = .33; p = .005$). Ook hun zelf ingeschatte leesgemak blijkt alleen tijdens de reguliere lessen met hun score op tekstkwaliteit te correleren ($r = .36; p = .001$). Dit zou kunnen betekenen dat de aanpak tijdens de Boosterlessen dergelijke verschillen dempt of dat er tijdens de reguliere lessen meer gelezen werd. Bovendien hangt de waardering van de docent door de leerlingen en hun zelf ingeschatte schrijfgemak in de Boosterconditie samen met hun zelf gerapporteerde leesplezier ($r = .38, p < .001; r = .29, p = .004$). Oftewel: leerlingen die zeggen plezier in lezen te hebben, rapporteren na de Boosterlessen een hogere waardering van de docent en een hoger schrijfgemak. In de Boosterconditie bestaat bovendien een significante correlatie tussen het oordeel over de les en het schrijfplezier van de leerlingen ($r = .34, p = .001$). Kennelijk oordelen leerlingen die plezier hebben in schrijven positief over de leeractiviteiten van Booster.

4 CONCLUSIE EN DISCUSSIE

In deze hoofdstudie is met behulp van een experiment in twaalf havo 4-klassen het effect in kaart gebracht van de digitale schrijfcursus Booster. Het ging om het effect van Booster op de tekstkwaliteit, de *self-efficacy beliefs* en de schrijfprocesvoorkeur van de leerlingen en de relatie tussen de *self-efficacy beliefs* en de schrijfprocesvoorkeur op de tekstkwaliteit in de beide condities. De digitale schrijfcursus werd vormgegeven op basis van drie didactische uitgangspunten: 1. leren in geleide stappen, 2. leren door interactie en 3. leren door observeren. Bij de keuze voor deze uitgangspunten en tijdens het ontwerpen van Booster vormden ook veelvoorkomende kenmerken van leerlingen in heterogene havo 4-groepen een leidraad, zoals hun sociale cognitie en hun voorkeur voor groepsopdrachten (o.a. Vermaas & Van den Linden, 2007; Klomp & Thielen, 2009; Michels, 2006; Van Deelen-Meeng e.a., 2012).

De tekstkwaliteit bleek na het volgen van Booster significant meer te zijn verbeterd dan na het volgen van regulier onderwijs ($ES = 0.39$). Dankzij het *switching replications design* van het onderzoek (Shadish e.a., 2002, p. 192) 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.

Booster bleek geen effect te hebben op de *self-efficacy beliefs*. Een voor de hand liggende verklaring voor dat gegeven is de korte duur van de lessenreeks. Kennelijk kon de inschatting van eigen kunnen, gebaseerd op ervaringen tijdens tien jaar schrijfonderwijs, niet veranderen na slechts tien schrijfflessen. De mogelijkheid kon op voorhand niet worden uitgesloten op basis van Bruning en Horn (2000) en Schunk en Zimmerman (2007), maar werd niet bewaarheid (zie H5.1.2).

Op het gebied van de schrijfprocesvoorkeur van de leerlingen lag dat gedeeltelijk hetzelfde en gedeeltelijk anders. Booster bleek niet van invloed te zijn op de schrijfprocesvoorkeur voor plannen, wat wellicht verklaard kan worden door het onderzoek van Torrance, Thomas en Robinson (1999), waaruit blijkt dat zowel leerlingen als studenten vrij consistent zijn in de schrijfaanpak die zij hanteren. Aan de andere kant bleek Booster wel van invloed op de schrijfprocesvoorkeur voor vlot produceren, wat misschien verklaard kan worden door de constatering dat de voorkeur voor plannen of reviseren in havo 4 nog niet geheel is uitgekristalliseerd (zie H5.1.2). Leerlingen die Booster hadden gevolgd, verklaarden dat zij minder geneigd waren om achter elkaar lange stukken tekst te typen zonder tussentijds te stoppen om na te denken.

De *self-efficacy beliefs* van de leerlingen bleken van invloed te zijn op de tekstkwaliteit. Het vertrouwen in eigen kunnen op het gebied van taalverzorging, inhoud en doorzettingsvermogen beïnvloedde de tekstkwaliteit, ongeacht het meetmoment en de conditie. Dit resultaat strookt met eerder onderzoek naar het positieve verband tussen *self-efficacy beliefs* en schrijfvaardigheid (Troia e.a., 2013).

Bovendien bleek vlot produceren als schrijfprocesvoorkeur effect te hebben op de tekstkwaliteit. Het ging hier om een negatief effect: leerlingen die hoog scoorden op de vragenlijst voor vlot produceren, schreven lager gewaardeerde teksten. Dit opvallende gegeven vraagt om vervolgonderzoek naar veranderingen in de inrichting van het schrijfproces van leerlingen na het volgen van Booster en het effect daarvan op tekstkwaliteit (zie Hoofdstuk 6).

4.1 Kanttekeningen

De keuze voor een natuurlijke onderzoeksomgeving (Graham, 2018) heeft opvallende resultaten opgeleverd, waaruit zowel de kracht als de zwakte van deze keuze blijkt. Aan de ene kant maakt het positieve effect van Booster in twaalf heterogene havo 4-klassen, waarbij de docenten zich niet strikt hoefden te houden aan een protocol, de resultaten op het gebied van tekstkwaliteit des te overtuigender. Aan de andere kant dringt zich daardoor als nieuwe vraagstelling op wélk gedrag van docent en leerlingen verantwoordelijk is geweest voor de positieve resultaten (Van Steendam, 2017).

Een mogelijk gedeeltelijk antwoord op die vraag bleek uit de observaties. Tijdens Boosterlessen bleek meer individuele interactie plaats te vinden tussen docent en leerling dan tijdens reguliere lessen. Dit is een opvallend gegeven, zeker gezien de scepsis die vaak bestaat jegens computergestuurd onderwijs (Van der Helden & Bekkering, 2015). Onder het motto 'geen prestatie zonder relatie' (Stevens & Bors, 2013) wordt gewezen op het gevaar van klassen vol leerlingen die naar een beeldscherm zitten te kijken in plaats van te interacteren met docent en medeleerlingen. Tijdens Boosterlessen lijkt zich het tegendeel van dat doemscenario te hebben voorgedaan. Bij de interpretatie van deze resultaten past echter enige terughoudendheid. De observaties van de omgevingsfactoren werden uitgevoerd door slechts één observant per les, die afwisselend het gedrag van drie leerlingen en de docent noteerde. Triangulatie met de notities van andere observanten is dus niet mogelijk. Vervolgonderzoek zal moeten uitwijzen welke soorten (individuele) interactie en andere omgevingsfactoren tijdens schrijfonderwijs op de computer bevorderlijk zijn voor de tekstkwaliteit (Admiraal, De Graaff, & Rubens, 2004).

De keuze voor een digitale lesomgeving zou kunnen worden opgevat als een bedreiging van de interne validiteit van het onderzoek. Men kan zich immers afvragen of alleen het gebruik van de computer in plaats van pen-en-papier niet al genoeg was om het effect van Booster op tekstkwaliteit te genereren. De gerapporteerde effectgrootte in dit onderzoek ($ES = .39$) wijkt niet substantieel af van de door Graham en Perin (2007) gerapporteerde effectgrootte ($ES = .55$) in een meta-analyse voor alleen het gebruik van computers bij schrijfonderwijs. Heeft de inhoud van de lessen dan wel verschil gemaakt? Het is de vraag of de digitale opzet van Booster los kan worden gezien van de inhoud: de keuze voor een digitaal en *online* totaalinstructieprogramma heeft effect opgeleverd. Bovendien blijkt de spreiding van de scores tussen klassen niet gewijzigd; er zijn weliswaar verschillen tussen klassen, maar die variantie blijft constant onder het best passende model in de multilevelanalyse (zie H5.3.1: S^2 klasniveau = .15). Als het computergebruik het effect had veroorzaakt, zou de variantie tussen klassen tijdens meting 2 groter moeten zijn geweest dan tijdens meting 1. Op dat moment had immers de helft van de klassen wel computeronderwijs gehad (Booster) en de andere helft beduidend minder of niet (regulier). Daar komt nog bij dat het gebruik van de computer in het voortgezet onderwijs geen noviteit meer is, al laat de kwaliteit van de digitale infrastructuur op scholen te wensen over (Onderwijsraad, 2017). Een 'nieuwheidseffect' ligt niet voor de hand.

Een laatste kanttekening bij deze studie betreft de beoordeling van de tekstkwaliteit. De keuze voor een globale en holistische beoordeling op basis van beoordelingsschalen waarbij de tekstkwaliteit wordt bepaald door een vergelijking met ankerteksten (Wesdorp, 1983), heeft geleid tot goede betrouwbaarheden. In de wetenschap dat deze manier van beoordelen bovendien leidt tot een hogere generaliseerbaarheid dan analytische oordelen (Van den Bergh e.a., 2012), lijkt die keuze goed te verdedigen. Daar komt bij dat de docenten de scores van hun leerlingen direct na iedere meting kregen toegestuurd, waardoor zij geen tijd kwijt waren aan nakijken, maar zich konden richten op formatieve feedback in het programma en tijdens de lessen. Hierdoor kan echter niet worden uitgesloten dat de beoordelaars er van uit zijn gegaan dat de teksten na verloop van tijd beter zouden worden. Zij kregen de te beoordelen teksten immers op drie verschillende, opeenvolgende momenten aangeboden. Dit risico lijkt grotendeels ondervangen te zijn doordat de beoordelaars uiteraard niet wisten welke teksten afkomstig waren van leerlingen die Booster hadden gevolgd en welke niet. In vervolgstudies zou ook een beoordeling door middel van paarsgewijze vergelijking kunnen worden overwogen (Coertjens, Lesterhuis, Verhaert, Van Gasse, & De Maeyer, 2017).

4.2 *Conclusie*

De heterogene samenstelling van havo 4-klassen heeft een belangrijke rol gespeeld in deze hoofdstudie. Bij het ontwerpen van de lessenreeks is geprobeerd voldoende ruimte te bieden aan leerlingen met uiteenlopende *self-efficacy beliefs* en verschillende schrijfprocesvoorkeuren. Ook de docenten kregen alle ruimte om tijdens de lessen hun eigen accenten te leggen. Hiermee werd beoogd een bijdrage te leveren aan het doorbreken van de maatschappelijke impasse op het gebied van vernieuwing van het schrijfonderwijs. Het experiment met Booster heeft aangetoond dat een schrijfcursus die gebaseerd is op recente wetenschappelijke inzichten een positief effect heeft op de tekstkwaliteit. Docenten Nederlands in havo 4 kunnen aan de slag met het inrichten van digitale schrijflessen op basis van strategie-instructie, waarbij veelvuldige peer-interactie en observatie- en evalueeropdrachten tot goede resultaten kunnen leiden.

HOOFDSTUK 6

MIJN EIGEN FOUTEN ZIE IK TOCH NOOIT*

Effectieve revisie tijdens het schrijfproces van havisten

Na het afronden van een schrijftaak hebben havo 4-leerlingen vaak geen zin om hun tekst nog een keer grondig door te lezen en aan te passen. Bovendien hebben ze niet de indruk dat het een betere tekst oplevert: 'Mijn eigen fouten zie ik toch nooit.' Een effect-onderzoek naar Booster, een schrijfcursus waarin strategie-instructie wordt gecombineerd met peer-interactie en observerend leren, toonde een positief effect aan op de tekstkwaliteit. Bovendien bleek Booster effect te hebben op de schrijfprocesvoorkeur voor 'vlot produceren': leerlingen die gewend waren om lange stukken achter elkaar te typen zonder te stoppen om na te denken, verklaarden na Booster dat zij nu geneigd waren om vaker tussentijds te stoppen en te reflecteren op hun tekst (zie Hoofdstuk 5). In deze verklaringsstudie wordt onderzocht welke aanpassingen de leerlingen doorvoerden in hun tekst en in hoeverre die bijdroegen aan de tekstkwaliteit. Zo vormt dit hoofdstuk het verslag van een andere kijk op reviseren, namelijk als een onderdeel van het schrijfproces zelf, om tussentijds de tekst te verbeteren.

1 CONTEXT

De afgelopen dertig jaar heeft onderzoek naar schrijf(leer)processen aange-toond dat leerlingen baat hebben bij een schrijfdidactiek die de overbelasting van het werkgeheugen beperkt, bijvoorbeeld door het aanleren van schrijfstrategieën voor de afzonderlijke stappen van het schrijfproces (Graham, 2006; Graham & Perin, 2007; Koster e.a., 2015). Daarnaast is aangetoond dat observerend leren en peer-interactie deel kunnen uitmaken van een effectieve schrijfdidactiek

* Dit hoofdstuk verscheen in bewerkte vorm als Elving, K., Rijlaarsdam, G., & Bergh, H. van den (2018). *Effectieve revisie tijdens het schrijfproces van havisten*. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(1), 14-25.

(o.a. Rijlaarsdam, 1986, 1987; Rijlaarsdam e.a., 2006; Braaksma e.a., 2007; Rijlaarsdam e.a., 2008; Rietdijk, e.a., 2017). Deze inzichten werden gecombineerd bij het ontwikkelen en testen van een schrijfcurcus voor havo 4, Booster. De resultaten van de effectstudie naar Booster wezen uit dat de schrijfvaardigheid van leerlingen die de cursus volgden significant meer verbeterde dan die van leerlingen die regulier schrijfonderwijs kregen (zie H4.4 en H5.3). In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van een verklaringsstudie die voortbouwt op dat onderzoek, waarbij één aspect centraal staat: het revisiegedrag.

Als onderdeel van de toch al complexe schrijftaak, brengt reviseren extra uitdagingen met zich mee. Ten eerste is reviseren een cognitief veeleisend deelproces (Kellogg, 2008). Reviseren is meer dan foutjes verbeteren en problemen oplossen. Het is ook en misschien vooral het ontdekken van nieuwe mogelijkheden, effectievere manieren om iets te formuleren, stelt Hayes in 2004. Piolat, Roussey, Olive en Amada (2004) tonen in een experiment onder psychologiestudenten aan dat het kritisch beschouwen door de schrijver van zijn eigen tekst op leesbaarheid, doelmatigheid en fouten, en het aanbrengen van wijzigingen indien nodig, meer moeite kost dan het lezen van andermans tekst om die te begrijpen.

Ten tweede wijzen onderzoekers erop dat het reviseren van een tekst een zelfstandig proces is dat plaatsvindt naast het schrijfproces. Reviseren kan al beginnen tijdens het plannen, stopt niet tijdens de tekstproductie en kan erna met verhoogde intensiteit plaatsvinden (Allal & Chanquoy, 2004). Flower, Hayes, Carey, Schriver en Stratman (1986) wijzen in dat verband op het verschil tussen de revisieaanpak van minder ervaren schrijvers en ervaren schrijvers. Er kan onderscheid worden gemaakt tussen twee soorten tekstaanpassingen: 1. het vrij automatisch corrigeren van type-, spel-, en stijlfouten tijdens de tekstproductie en 2. het reviseren als zelfstandig proces dat de tekstproductie onderbreekt. Minder ervaren schrijvers zijn geneigd om zich te beperken tot de eerste soort. Revisieacties van de tweede soort beïnvloeden de algemene inrichting van het schrijfproces, en kunnen ook het bedenken van nieuwe ideeën en het organiseren hiervan bevatten. Daarmee kan revisie de tekstkwaliteit beïnvloeden. Rijlaarsdam en Van den Bergh formuleerden in 2006 een schrijfprocesstheorie die er van uitgaat dat het moment waarop leerlingen verscheidene cognitieve activiteiten ondernemen tijdens de tekstproductie effect heeft op de tekstkwaliteit. Eerder onderzoek vormde daarvoor de basis (o.a. Breetvelt, Van den Bergh, & Rijlaarsdam, 1994; Van den Bergh, Rijlaarsdam, & Breetvelt, 1994; Van der Hoeven, 1997; Van den Bergh & Rijlaarsdam, 2001). Deze onderzoeken werden uitgevoerd onder

12- en 15-jarige leerlingen, maar er is geen reden om aan te nemen dat dit bij havo 4-leerlingen anders zou liggen.

Ten derde is het inzicht ontstaan dat revisie niet slechts een cognitieve vaardigheid is, maar ook een sterke sociale component behelst. Een deel van de revisieacties wordt gestuurd door lezersbesef: de mate waarin de schrijver zich bewust is van het perspectief van zijn beoogde lezer. Een studie van Holliway en McCutchen (2004) toont aan dat 'leren lezen als je lezer' bij leerlingen van 10 en 14 jaar leidt tot een verbetering van de revisievaardigheid. Myhill en Jones (2007) observeerden 14- tot 16-jarige leerlingen tijdens het schrijven van een tekst met pen en papier door tegenover hen plaats te nemen en alle waargenomen activiteiten te noteren. Het ging om activiteiten zoals achter elkaar doorschrijven, aan een nieuwe alinea beginnen, pauzeren om na te denken of terug te lezen, woorden of zinnen doorstrepen en vervangen, enzovoort. Direct na de schrijftaak werden de leerlingen geïnterviewd volgens het *stimulated recall*-principe: aan de hand van de observaties werd hun gevraagd waarom ze tijdens het schrijfproces bepaalde activiteiten hadden ondernomen. De resultaten tonen aan dat leerlingen *tijdens* de tekstproductie diverse revisieacties ondernemen omdat ze stilstaan bij het communicatieve doel, het perspectief van de beoogde lezer. Zij herkennen dergelijke afwegingen echter niet als onderdeel van het revisieproces, want reviseren is in hun ogen het opsporen van fouten, een nare en zware taak die je moet uitvoeren nadat de tekst klaar is.

Het is dus niet verwonderlijk dat veel havo 4-leerlingen op school extra stimulans nodig hebben om na het afronden van een schrijftaak hun tekst nog eens kritisch te bekijken, zoals ook Rijlaarsdam e.a. in 2004 constateren. Uit een analyse in 2014 door Bonset e.a. van de drie meest gebruikte lesmethodes in het voortgezet onderwijs blijkt echter dat ondersteuning bij het leren reviseren vaak beperkt blijft tot het aanbieden van een commentaar- of beoordelingsformulier dat *na het afronden* van een volledige schrijftaak wordt ingevuld door de docent of medeleerlingen. Het lijkt zinvol om juist de revisiecomponent *tijdens* het schrijfproces te verbeteren. Op die manier kan de complexe revisietaak overzichtelijker worden, wat een positief effect kan hebben op de inrichting van het schrijfproces, en daarmee op de tekstkwaliteit. Ook ontstaat hierdoor ruimte voor directe samenwerking met klasgenoten op het tussentijdse revisiemoment zelf, waardoor de sociale component (hoe leest de lezer mijn tekst?) op een natuurlijke manier wordt ingevuld. Door in de klas expliciet aandacht te besteden aan tussentijdse revisie na het afronden van een kortere productie-eenheid dan de gehele tekst, namelijk een alinea, zouden leerlingen zich bewust kunnen worden van hun revisiemogelijkheden en -handelingen tijdens het schrijfproces en niet

alleen erna (Myhill & Jones, 2007). Dat zou kunnen leiden tot wijzigingen in het revisiegedrag en een hogere tekstkwaliteit.

Bovenstaande redenering leidde tot twee onderzoeksvragen:

1. *Heeft Booster, een schrijfcursus waarin onder andere lezersreacties per alinea een belangrijke rol spelen, effect op het revisiegedrag van havo 4-leerlingen?*
2. *Welk effect heeft het revisiegedrag van havo 4-leerlingen op de tekstkwaliteit?*

2 METHODE

2.1 Deelnemers

Aan deze studie deden 20 leerlingen uit havo 4 mee: 9 meisjes en 11 jongens met een gemiddelde leeftijd van 15,7 jaar. Zij maakten deel uit van een grotere groep havo 4-leerlingen ($N = 333$), afkomstig van vier verschillende scholen, die meededen aan het onderzoek naar het effect van de schrijfcursus Booster. Op één deelnemende school was het mogelijk om met behulp van computersoftware de toetsaanslagen te registreren van 75 leerlingen, verdeeld over drie klassen en twee docenten. Uit deze groep werden 20 leerlingen geselecteerd op basis van de volledigheid van de beschikbare toetsregistratiedata, een gelijke verdeling over de lesgevende docenten, een voor deze jaarlaag representatieve verdeling van het geslacht en een verdeling over de gekozen profielen die zoveel mogelijk overeenkwam met het landelijke gemiddelde (cultuur en maatschappij 15%, economie en maatschappij 50%, natuur en gezondheid 20%, natuur en techniek 15%). Bovendien gold voor deze 20 leerlingen hetzelfde als voor de gehele onderzoekspopulatie van de effectstudie naar Booster: na de schrijfcursus bleek hun tekstkwaliteit te zijn verbeterd.

2.2 Onderzoeksopzet

De leerlingen kregen gedurende een half jaar tijdens de lessen Nederlands voorafgaand (groep 1) of na (groep 2) het reguliere schrijfonderwijs de schrijfcursus Booster aangeboden (zie Tabel 6.1). Met regulier onderwijs wordt bedoeld dat de leerlingen uitleg kregen over de tekstsoorten, oefenteksten schreven en daarna feedback kregen van hun klasgenoten en hun docent, waarbij de docen-

ten uitgingen van hun gebruikelijke aanpak. Alle deelnemende leerlingen schreven op drie momenten een toetstekst: een feitelijke tekst (leesautobiografie), een beschouwende tekst en een betogende tekst.

Tabel 6.1 Onderzoeksopzet met drie metingen en twee onderwijsperioden

	Meting 1	Drie maanden	Meting 2	Drie maanden	Meting 3
Groep 1; $N = 10$	X	<i>Booster</i>	X	Regulier	X
Groep 2; $N = 10$	X	Regulier	X	<i>Booster</i>	X

2.3 *Booster*

De schrijfcursus *Booster* bestond uit tien lessen (ongeveer 10 x 60 minuten) en stelde de strategische aanpak en het communicatieve doel van de schrijftaak centraal (zie H4.3.2 en H5.2.3). De leerlingen kregen een algemeen schrijfstappenplan aangeleerd in de vorm van het acroniem *Booster*: Brainstormen, Ordenen, Opbouw bepalen, Schrijven, Ieruglezen, Evalueren en Redigeren. *Redigeren* duidt in dit stappenplan op de finale check van een tekst en niet op de tussentijdse revisieacties tijdens de fase *Schrijven* die in deze verklaringsstudie worden onderzocht. De leerlingen oefenden met het stappenplan door tijdens de les drie oefenteksten te schrijven: een feitelijke tekst, een betogende tekst en een beschouwende tekst.

De revisieactiviteiten tijdens de tekstproductie werden gestimuleerd door peer-interactie: de leerlingen wisselden tijdens de *Booster*-lessen na het afronden van iedere alinea lezersreacties uit met een klasgenoot en pasten hun teksten aan als zij dat nodig vonden. Die lezersreactie kon per alinea van een andere klasgenoot komen, waardoor de schrijvende leerlingen in discussie konden gaan met verscheidene typen lezers. Vervolgens konden zij zelf kiezen wat zij van belang vonden voor een verbetering van de tekst. Zo werd de natuurlijke, dialogische communicatielijn hersteld die ontbreekt wanneer de leerling solitair teksten schrijft. Daarmee kreeg het schrijfproces het dialogische karakter waarvan Scardamalia, Bereiter en Steinbach al in 1984 het belang onderschreven en dat sindsdien in diverse studies vorm heeft gekregen (o.a. Rijlaarsdam e.a., 2006; Rijlaarsdam e.a., 2008).

Met deze didactische pijler werd ook aansluiting gezocht bij de sociale cognitie van havisten en hun voorkeur voor samenwerkingsopdrachten (Michels, 2006). Een leerling verklaarde achteraf: 'Nou, [naam], die zat naast mij en ze zei gewoon

‘deze zin klopt niet’ en toen gingen we samen kijken wat beter paste of wat beter kon. Ze is heel goed in Nederlands.’ Een andere leerling zei: ‘Niet iedereen geeft even goede feedback. Je weet meteen wie er slecht is, hè.’ De discussies over de tekst vonden plaats tijdens de les. Per oefentekst werd het schrijven vier à vijf keer onderbroken door peerfeedback op alinea-niveau.

De digitale ondersteuning van Booster maakte het de leerlingen mogelijk om terug te bladeren naar eerder opgeslagen stukken tekst om die te bespreken met een klasgenoot. Met behulp van een steeds terugkerend symbool, een draaiende carrousel, kregen de leerlingen na het schrijven van een alinea op hun scherm een seintje dat het tijd was voor een nieuwe lezersreactie. Via vragen die waren afgestemd op de functie van de betreffende alinea werd richting gegeven aan het gesprek met de klasgenoot (zie H4.3.2).

2.4 *Beoordeling teksten*

De 60 teksten van de drie metingen zijn elk door twee beoordelaars voorzien van een score op globale tekstkwaliteit. De beoordelaars maakten deel uit van de grotere jury van vijftien personen tijdens het effectonderzoek naar Booster (zie H5.2.8). De beoordelaars beschikten over een opstelschaal met vijf anker-teksten. Voor deze holistische manier van beoordelen werd gekozen omdat schaaloordelen een hogere generaliseerbaarheid opleveren dan analytische oordelen (Van den Bergh e.a., 2012). De beoordelaars kregen de instructie om zowel inhoud als structuur en taalgebruik mee te wegen, waarbij geen van deze aspecten afzonderlijk de overhand kreeg (zie H4.3.3). De gemiddelde beoordelaarsbetrouwbaarheid over de drie metingen was $\rho = .74$.

2.5 *Codering*

Tijdens de drie metingen werd met behulp van het softwareprogramma *Inputlog* (Van Waes & Leijten, 2006) per tekst een databestand gegenereerd met gedetailleerde informatie over de revisiekenmerken. Dit leverde een overzicht op van het aantal verwijderingen en toevoegingen, inclusief de inhoud ervan, de plaats in de tekst waar de revisie was gepleegd en het moment waarop dat was gebeurd. Niet alleen grote wijzigingen, zoals het verplaatsen van een stuk inhoud, maar ook kleine wijzigingen, zoals het toevoegen van een komma of een hoofdletter, werden meegenomen. Er werd geen onderscheid gemaakt tussen revisies op letter-, woord- en zinsniveau, omdat alle soorten verwijderingen en toevoegingen informatie zouden kunnen opleveren voor het beantwoorden van de on-

derzoeksvragen. Tabel 6.2 toont de codering van een stukje zin dat werd gewijzigd terwijl de cursor nog niet in een volgende alinea was. Deze acties werden gecodeerd als één verwijdering en één toevoeging binnen de alinea.

Tabel 6.2. Voorbeeld codering gelogde revisies

Actie op scherm/in tekst	Toelichting
(1) Dat·jaar·heeft·iemand· [normale productie]	Leerling produceert het begin van een zin
(2) ·dnamei·tfeeh [verwijdering binnen alinea]	Leerling verwijdert 'heeft iemand'
(3) is·bedacht·naar·aanleiding·van·he·[toevoeging binnen alinea]	Leerling schrijft nieuwe tekst (kiest voor een passieve vorm)

Op deze manier ontstond zicht op drie groepen revisies:

1. Revisies binnen de alinea die op dat moment werd geschreven (de cursor bevond zich nog binnen diezelfde alinea op het moment van reviseren);
2. Revisies op een moment dat de leerling al in een volgende alinea bezig was (de cursor bevond zich al minstens in de volgende alinea en switchte naar een vorige alinea);
3. Revisies nadat de tekst al in eerste instantie klaar was (de cursor bevond zich al aan het einde van de tekst en switchte naar de alinea waar werd gereviseerd).

Dit leverde regelmatig moeilijke afwegingen op tijdens het coderen. Als bijvoorbeeld direct na het typen ervan een zin bij nader inzien werd verwijderd uit een kernalinea en vervolgens in de inleiding op een iets andere manier opnieuw werd getypt, werd dat gecodeerd als een verwijdering binnen de alinea en een toevoeging na de alinea. Bij zogenoemde strings van revisies (na een revisie van type 2 of type 3, waarbij de cursor naar een eerder geschreven alinea switchte, volgden nog meer revisies binnen diezelfde alinea), werden die volgende revisies ook gecodeerd als type 2 of type 3, omdat de cursor al eerder de alineagrens was gepasseerd. Met deze aanpak werd inzicht verkregen in het aantal verwijderingen en toevoegingen binnen kleinere productie-eenheden dan de gehele tekst, overeenkomstig de didactiek van de lezersreacties na iedere alinea tijdens Booster.

2.6 *Data-analyse*

Bij het uitvoeren van de analyses moest rekening worden gehouden met twee complicerende kenmerken van de verzamelde data. Ten eerste sloten de drie momenten van revisie (binnen de alinea, na de alinea en aan het eind van de tekst) elkaar uit. De consequentie hiervan was dat, als van een leerling de proporties revisies binnen en na de alinea bekend waren, ook de proportie revisies aan het eind van de tekst bekend was. Deze proporties sommeerden samen immers tot 1. Daarom moest een zogenoemde multinomiaal model geschat worden.

Ten tweede waren de teksten genest binnen leerlingen en waren de revisies genest binnen teksten. Om ook met deze afhankelijkheid van de observaties rekening te houden, moesten de proporties revisies binnen de alinea, na de alinea en aan het eind van de tekst geschat worden in een multinomiaal multilevelmodel. Verklarende variabelen in dit model waren meting (voor-, tussen- en naming) en conditie waarin de tekst was geschreven (voor of na Booster).

3 RESULTATEN

3.1 *Effect Booster op revisiegedrag*

De eerste onderzoeksvraag betreft een mogelijk effect van de lessenreeks Booster op het revisiegedrag. Is het revisiegedrag veranderd na de lessenreeks? Tabel 6.3 toont de gemiddelde frequenties van het aantal verwijderingen en toevoegingen per alinea tijdens het schrijven van de alinea, na het schrijven van de alinea en aan het eind van de tekst voor en na Booster. Van de 60 gecodeerde teksten werd de helft door leerlingen geschreven voordat zij de lessenreeks hadden gevolgd en de andere helft nadat zij de lessenreeks hadden gevolgd, wat resulteert in twee keer 30 teksten ($N = 30$).

Het valt op dat verreweg de meeste verwijderingen en toevoegingen plaatsvinden tijdens de productie van een alinea, zowel voor als na Booster. Na Booster blijkt wel het aandeel van revisies die na de alinea en aan het eind van de tekst plaatsvinden relatief groter te zijn geworden, gezien het afgenomen aantal revisies binnen de alinea. Een overzicht van de gemiddelde proporties per soort revisie per alinea kan dit beeld verduidelijken. Tabel 6.4 bevat de gemiddelde proporties van het aantal verwijderingen en toevoegingen per alinea tijdens het schrijven van de alinea, na het schrijven van de alinea en aan het eind van de

tekst voor en na Booster. Doordat nu de verdeling van de soorten revisie in verhouding tot elkaar duidelijk is, kunnen ook eventuele verschuivingen worden geconstateerd.

Tabel 6.3 Gemiddelde frequenties van verwijderingen en toevoegingen voor conditie tijdens het schrijven van de alinea (in alinea), na afronding van de alinea (na alinea) en aan het eind van de schrijftaak (eind tekst)

Type revisie	Plaats revisie	Voor <i>Booster</i> (<i>N</i> = 30)		Na <i>Booster</i> (<i>N</i> = 30)	
		<i>Gem.</i>	<i>SD</i>	<i>Gem.</i>	<i>SD</i>
Verwijdering	In alinea	43.30	32.90	35.69	26.47
	Na alinea	4.64	12.24	4.44	11.43
	Eind tekst	2.35	6.16	2.86	5.31
Toevoeging	In alinea	28.56	33.72	24.11	25.37
	Na alinea	4.91	13.07	4.90	12.67
	Eind tekst	2.80	7.50	3.06	5.55

Een multinomiale multilevelanalyse toont een significant effect aan van conditie (wel of geen Booster) op de proporties verwijderingen en het moment waarop ze plaatsvinden. Leerlingen blijken na het volgen van Booster relatief minder vaak zaken te verwijderen tijdens het schrijven van een alinea, maar doen dat juist vaker op een later moment tijdens het schrijfproces [$F(2, 9042) = 3.53$; $p = .029$].

Voor toevoegingen geldt hetzelfde. Leerlingen blijken na het volgen van Booster relatief minder vaak zaken toe te voegen tijdens het schrijven van een alinea, maar doen dat juist vaker later in het schrijfproces [$F(2, 6542) = 10.88$; $p < .001$].

Tabel 6.4 Gemiddelde proporties van verwijderingen en toevoegingen voor conditie tijdens het schrijven van de alinea (in alinea), na afronding van de alinea (na alinea) en aan het eind van de schrijftaak (eind tekst)

Type revisie	Plaats revisie	Voor <i>Booster</i>		Na <i>Booster</i>	
		(N = 30)		(N = 30)	
		<i>Gem.</i>	<i>SE</i>	<i>Gem.</i>	<i>SE</i>
Verwijdering	In alinea	.60	.01	.55	.01
	Na alinea	.22	.02	.25	.02
	Eind tekst	.18	.03	.20	.02
Toevoeging	In alinea	.60	.01	.55	.01
	Na alinea	.23	.02	.26	.02
	Eind tekst	.17	.02	.19	.02

Kortom, het effect van *Booster* is dat leerlingen relatief vaker grotere revisiesprongen maken: ze reviseren minder binnen de alinea die ze aan het schrijven zijn en springen vaker één of meer alinea's terug. De meeste verwijderingen en toevoegingen vinden weliswaar nog steeds plaats binnen de alinea die op dat moment wordt geschreven, maar de verhoudingen verschuiven.

3.2 *Effect revisiegedrag op tekstkwaliteit*

De tweede onderzoeksvraag betreft de relatie tussen het revisiegedrag en de tekstkwaliteit. Hangt de verandering in revisiegedrag samen met de verbetering van de tekstkwaliteit? De correlatie tussen alle geregistreeerde toevoegingen en verwijderingen is robuust: $r = .68$. Dat duidt op vrij veel 'vervangingen', die immers bestaan uit een verwijdering en een toevoeging. Dat de correlatie niet perfect is, duidt erop dat er ook toegevoegd wordt zonder dat er iets verwijderd wordt ('inserties') en dat er verwijderd wordt zonder dat iets toegevoegd wordt.

Uit een multilevelregressieanalyse blijkt dat de score op tekstkwaliteit alleen samenhangt met revisies die plaatsvinden in een eerdere alinea, een revisie dus waarbij de leerlingen de alinea verlaten die zij aan het schrijven zijn of net geschreven hebben, nog voordat zij aan het eind van de tekst zijn. Zij springen dus een of meer alinea's terug. Opvallend is dat toevoegingen bijdroegen aan de tekstkwaliteit, maar verwijderingen daar juist afbreuk aan deden. Voor toevoegingen geldt een positief effect: hoe vaker leerlingen later in het schrijfproces zaken toevoegden aan een alinea die ze al eerder schreven, des te hoger het

uiteindelijke cijfer [$F(1, 284) = 7,90$; $p = .005$; $\beta = .884$]. Voor verwijderingen geldt dit niet: hoe vaker leerlingen later in het schrijfproces zaken weghaalden uit een alinea die ze al eerder schreven, des te lager het uiteindelijke cijfer [$F(1, 285) = 7,07$; $p = .008$; $\beta = -.864$]. Kennelijk pakken toevoegingen zonder verwijderingen positief uit: dat zijn werkelijk 'inserties', uitbreidingen, en geen vervangingen.

Voor revisies die plaatsvinden binnen de alinea waar de cursor zich bevond of binnen een andere alinea terwijl de cursor al het eind van de tekst had bereikt, kan geen effect op de tekstkwaliteit worden aangetoond.

4 CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Deze studie richtte zich ten eerste op de vraag of Booster, een schrijfcursus waarin onder andere lezersreacties per alinea een belangrijke rol spelen, effect heeft op het revisiegedrag van havo 4-leerlingen. De leerlingen wisselden tijdens het schrijven van oefenteksten regelmatig lezersreacties uit met een klasgenoot. De resultaten toonden op alineaniveau effecten aan van Booster, voor zowel verwijderingen als toevoegingen. Leerlingen bleken na de schrijfcursus relatief vaker grotere revisiesprongen te maken: ze reviseerden minder binnen de alinea die zij aan het schrijven waren en sprongen vaker één of meer alinea's terug.

De tweede vraag was of die veranderingen in het revisiegedrag van havo 4-leerlingen samenhangen met de tekstkwaliteit. Dat bleek het geval, maar niet voor elke soort revisie. Als leerlingen vaker alinea-revisiesprongen maakten, schreven zij betere teksten. Dat gold voor toevoegingen, maar niet voor verwijderingen, die juist negatief uitpakten. Het gaat waarschijnlijk vooral om toevoegingen die niet gepaard gaan met verwijderingen (vervangingen), maar echt om 'inserties', aanvullingen. Want voor verwijderingen in eerder geschreven alinea's werd juist een negatief effect op tekstkwaliteit gevonden. In vervolgonderzoek op basis van de verzamelde data zou preciezer naar het onderscheid tussen toevoegingen en vervangingen kunnen worden gekeken, en naar de inhoud ervan. Dat verwijderingen negatief samenhangen met tekstkwaliteit was een opvallend resultaat. Ook hier zou in vervolgonderzoek specifiekere kunnen worden gekeken naar de inhoud van de verwijderingen, bijvoorbeeld in navolging van Faigley en Witte die in 1981 onderscheid maakten tussen revisies die de betekenis/inhoud van de tekst beïnvloeden en revisies die dat niet doen.

Bij de geconstateerde effecten van Booster op het revisiegedrag kunnen twee kanttekeningen worden geplaatst. Bij de selectie van de proefpersonen is getracht een representatief beeld te geven van leerlingen qua geslacht en studie-

profiel. Het blijft echter een steekproef van geringe omvang ($N = 20$), die overigens wel een omvangrijke en gedetailleerde dataset van alle revisies per alinea opleverde. Dat bij zo'n steekproef al wel effecten waarneembaar zijn, over verschillende schrijftaken, biedt steun aan de generalisatie. Vervolgonderzoek op grotere schaal met behulp van software die toetsaanslagen registreert, zoals dat van Lindgren en Sullivan (2006), zal moeten uitwijzen of die generalisatie inderdaad gerechtvaardigd is.

Een tweede kanttekening is dat het effect op revisiegedrag niet kan worden toegeschreven aan een specifieke leeractiviteit binnen Booster. Het ingelaste reflectiemoment na iedere alinea via lezersfeedback kan zeker hebben bijgedragen. Maar Booster zette ook in op observerend leren: de leerlingen zagen tijdens de lessen verscheidene video-opnames van hardop nadenkende, schrijvende modellen, ook modellen die elkaars teksten reviseerden en met elkaar discussieerden over de tekst. Omdat deze opnames regelmatig één alinea betroffen, zou dit onderdeel van de schrijfcursus mede het geconstateerde leereffect hebben kunnen bewerkstelligen.

Hoe dan ook hebben de leerlingen kennelijk geleerd om grotere teksteenheden te overzien. Ze zijn immers grotere revisiesprongen gaan maken, al blijkt dat in deze studie slechts gedeeltelijk bevorderlijk te zijn geweest voor de tekstkwaliteit. Dankzij onderzoek naar observerend leren, zoals het experiment waarin de juistheid van een zelf geschreven handleiding voor een natuurkundig proefje zichtbaar werd voor de leerling (Couzijn, 1995; Evers-Vermeul & Van den Bergh, 2009; Rijlaarsdam e.a., 2006), was al bekend dat ruimte bieden aan (het observeren van) lezersreacties betere teksten oplevert. Nu is gebleken dat Boosterlessen het revisiegedrag blijvend beïnvloeden. De leerlingen vertonen dit gedrag immers ook tijdens individuele schrijftaken op een later moment. Dit zou kunnen betekenen dat het faciliteren van tussentijdse discussie in het klaslokaal het vermogen om recursief revisieactiviteiten te ondernemen vergroot. Het kan in ieder geval leerlingen opleveren die revisie niet langer als laatste, moeizame hindernis van een schrijftaak zien, maar die geleerd hebben om tussentijds te reflecteren op hun tekst.

HOOFDSTUK 7

CONCLUSIE EN DISCUSSIE*

1 SAMENVATTING VAN HET ONDERZOEK

Er bestaan zorgen over het niveau van de schrijfvaardigheid van leerlingen in de havo-bovenbouw (Meestringa & Ravesloot, 2013b; Nederlandse Taalunie, 2015; Van der Leeuw e.a., 2017; Meesterschapsteams Nederlands, 2018a). Daarom is in vijf studies onderzocht of een praktische, op wetenschappelijke inzichten gebaseerde cursus schrijfvaardigheid effectief is in havo 4.

Bij het ontwerp van de verschillende studies is ten eerste aansluiting gezocht bij de resultaten van eerder onderzoek naar schrijfdidactiek binnen diverse doelgroepen in het basis- en voortgezet onderwijs op het gebied van strategie-instructie (o.a. Graham, 2006; Graham & Perin, 2007; Koster e.a., 2015), peer-interactie (o.a. Rijlaarsdam 1986; Van Steendam e.a., 2016) en observerend leren (o.a. Couzijn, 1995; Braaksma, 2002; Raedts e.a., 2009). Tijdens de schrijfles blijken met name leeractiviteiten effectief die de cognitieve belasting van het werkgeheugen verminderen, bijvoorbeeld door het schrijfproces op te delen in verschillende stappen (Kellogg, 2008) en door het *leren* schrijven af te bakenen van het schrijven zelf (Rijlaarsdam, 2005).

Ten tweede is op basis van eerder onderzoek en de mening van ervaren docenten Nederlands rekening gehouden met leerbehoeften die in de havo-bovenbouw regelmatig voorkomen: behoefte aan communicatie, behoefte aan concrete voorbeelden en behoefte aan hulp bij het overzien van leerdoelen (o.a. Van Deelen-Meeng e.a., 2012; Vermaas & Van den Linden, 2007; Klomp & Thielen, 2009). Op het kruispunt van bewezen effectieve leeractiviteiten en deze leerbehoeften zijn drie ontwerpregels geformuleerd:

* *Delen van dit hoofdstuk verschenen in bewerkte vorm als Elving, K., & Bergh, H. van den (2018). We leren nu ook hoe je moet schrijven. Didactische boosts voor het schrijfonderwijs in havo 4. In J. Bloemert, K. de Glopper, W. Lowie, C. Ravesloot, K. van Veen, & J. Graus (Red.), Vakdidactisch onderzoek en de onderwijspraktijk (pp. 18-21). Utrecht: Levende Talen.*

1. Leren in geleide stappen;
2. Leren door interactie;
3. Leren door observeren.

Wegens de voordelen die digitaal en *online* schrijfonderwijs biedt boven schrijflessen met pen-en-papier, is bij het ontwerp van de schrijfcursus gekozen voor het gebruik van software (zie H4.2.4).

Ten derde is aansluiting gezocht bij de vernieuwingsfase waar het schoolvak Nederlands zich momenteel in bevindt. Drie uitgangspunten van het ontwikkelteam Nederlands van de vernieuwingscommissie Curriculum.nu passen goed bij het schrijfonderwijs dat in dit onderzoek centraal staat (Ontwikkelteam Nederlands Curriculum.nu, 2018):

- Inzicht in je taalgebruik en je aanpak van talige activiteiten maakt je een betere taalgebruiker;
- Taalkeuzes zijn afhankelijk van doel, publiek en context;
- Competente taalgebruikers verwerken (digitale) informatie kritisch en communiceren daarover doelgericht.

Passend bij uitgangspunt 1 hebben de leerlingen gereflecteerd op hun eigen teksten en schrijfaanpak en die van anderen, met als doel hun eigen schrijfvaardigheid verder te ontwikkelen (zie Hoofdstuk 2 t/m 5). Passend bij uitgangspunt 2 hebben de leerlingen onder begeleiding en in overleg met elkaar geoefend met het schrijven van teksten die zijn afgestemd op een bepaald doel, publiek en context (zie Hoofdstuk 4 en 5). Passend bij uitgangspunt 3 hebben de leerlingen doelgericht gecommuniceerd over hun eigen schrijfproducten en die van anderen (zie Hoofdstuk 4 en 5).

Ook sluit het ontwerp van de schrijfcursus aan bij een aandachtspunt van de meesterschapsteams Nederlands, de wetenschappelijke experts op het gebied van neerlandistiek en vakdidactiek. Zij stellen dat het van belang is om leerlingen inzicht te geven in de processen die zich afspelen in je hoofd tijdens het schrijven (Meesterschapsteams Nederlands, 2018a, p. 4). Passend bij dat aandachtspunt hebben leerlingen met behulp van opdrachten en video's geleerd wat tot nu toe bekend is over de cognitieve aspecten van het schrijf(leer)proces (zie Hoofdstuk 4 en 5).

1.1 Voorstudie 1

Deze voorstudie was een studie naar leeractiviteiten tijdens de planfase en de revisiefase van het schrijfproces (zie Hoofdstuk 2). In dit experiment werd de effectiviteit van twee verschillende leeractiviteiten tijdens het schrijfproces

gemeten: peer-interactie tijdens de planfase, en duidelijkheid over het beoogde eindproduct tijdens de revisiefase. Als schrijftaak kregen de leerlingen de opdracht om een adviserende tekst te schrijven voor een schoolgenoot die voor het eerst in de havo-bovenbouw een betoog voor een cijfer moest gaan schrijven. Tijdens het brainstormen mochten leerlingen vijf minuten overleggen met een klasgenoot, wat de tekstkwaliteit significant bleek te verbeteren. Tijdens de revisiefase kregen de leerlingen inzicht in drie zogenoemde ankerteksten, een zwakke, een gemiddelde en een sterke tekst. Met elkaar bespraken ze de plus- en minpunten van die teksten en maakten ze een checklist voor de revisie van hun eigen tekst.

Van die analyseles kon een leereffect niet worden aangetoond, wat wellicht te wijten was aan het nivellerende effect van de gebruikte opstelschaal (zie H2.4). Een onverwacht effect binnen deze studie betrof de factor tijd in het revisieproces. De leerlingen bleken twee weken na het inleveren van de eerste versie van hun tekst deze succesvol te kunnen reviseren, ongeacht of zij in de tussentijd extra schrijfonderwijs hadden gekregen of niet. De verschillende manieren van aanpak in beide groepen werkten dus even goed.

De voorzichtige conclusie van deze studie is dat extra aandacht voor de plan- en de revisiefase van het schrijfproces in de havo-bovenbouw kan leiden tot teksten van een betere kwaliteit.

1.2 Voorstudie 2

De tweede voorstudie stelt de zogenoemde *topical structure analysis* (TSA) centraal, een manier om de samenhang van deelonderwerpen in een tekst visueel inzichtelijk te maken door het invullen van een diagram (zie Hoofdstuk 3). In dit experiment werd onderzocht of het TSA-diagram tijdens de planfase of de revisiefase deel kan uitmaken van een effectieve schrijfdidactiek. Als schrijftaak werd de zogenoemde leesautobiografie gebruikt, een tekst waarin de leerlingen verslag doen van de boeken die ze tot dat moment hebben gelezen en op basis daarvan reflecteren op hun eigen ontwikkeling als lezer. De helft van de leerlingen kreeg het TSA-diagram voor aanvang van de schrijftaak aangeboden, dus tijdens de planfase. De andere helft gebruikte het diagram bij het verbeteren van de eigen tekst, dus tijdens de revisiefase. De kwaliteit van alle teksten werd op twee momenten (voor en na de revisie) beoordeeld op globale kwaliteit en coherentie.

De globale kwaliteit bleek in beide groepen significant te zijn gestegen na de revisie, maar er kon geen effect van het TSA-diagram voor globale kwaliteit wor-

den aangetoond, niet als plan- en niet als revisieactiviteit. Een mogelijke verklaring is dat globale kwaliteit door veel verschillende aspecten wordt bepaald, zoals inhoud, formulering en spelling. Omdat het TSA-diagram expliciet gericht is op coherentie, kan een eventueel effect zijn gedempt door andere aspecten (zie H3.4). Wordt alleen de kwaliteit van de coherentie bekeken, dan blijkt een significant effect bij de groep leerlingen die het TSA-diagram gebruikte als hulpmiddel tijdens de revisiefase.

De conclusie van deze studie is ten eerste dat herschrijven zin heeft, waarmee eerder onderzoek wordt bevestigd (o.a. Graham & Perin, 2007; Rijlaarsdam e.a., 2005). Een tweede conclusie is dat het inzetten van het TSA-diagram als concrete revisieactiviteit significant beter inhoudelijk gestructureerde teksten oplevert.

1.3 *Hoofdstudie deel 1*

De derde studie vormt de eerste helft van de tweeledige hoofdstudie van dit onderzoek. In samenspraak met ervaren docenten Nederlands en uitgaande van de bewezen effectiviteit van strategie-instructie, peer-interactie en observerend leren is een digitale schrijfcursus ontwikkeld, Booster (zie Hoofdstuk 4). Twee docenten Nederlands, onder wie de docent-onderzoeker, beproefden Booster in drie klassen van één school als pilot. De leerlingen kregen in twee aselekt samengestelde groepen afwisselend zowel regulier schrijfonderwijs als Booster-onderwijs. Tijdens het reguliere onderwijs volgden de docenten hun gebruikelijke aanpak: instructie over tekstsoorten en taalverzorging, het stimuleren van het gebruik van een bouwplan tijdens de planfase, vervolgens de tekst zelfstandig laten schrijven en tot slot de tekst laten reviseren op basis van peer-feedback van één of twee klasgenoten.

Tijdens Boosterlessen kregen de leerlingen eerst uitleg over de cognitieve aspecten van het schrijf(leer)proces. Daarmee werd een verdeling van de schrijftaak in meer stappen onderbouwd. Voor die verdeling werd een acroniem gepresenteerd: Brainstormen, Ordenen, Opbouw bepalen, Schrijven, Teruglezen, Evalueren en Redigeren. Vervolgens schreven de leerlingen op basis van die deelstappen tijdens de lessen drie oefenteksten: een adviserende, een beschouwende en een betogende tekst bij hetzelfde onderwerp, namelijk bijbaantjes (zie H4.3.2). De digitale leeromgeving van Booster bood tijdens de eerste schrijfflessen vrij veel sturing, die vervolgens geleidelijk minder werd (Schunk & Zimmerman, 2007). Peer-interactie kreeg vorm doordat de leerlingen tijdens het schrijven na bijna elke alinea lezersreacties uitwisselden met klasgenoten. Observerend leren kreeg vorm doordat de leerlingen tijdens het schrijven van de eerste oefentekst twaalf korte video's bekeken en klassikaal evalueerden. Het betrof

opnames van hardop nadenkende, schrijvende leerlingen die ongeveer dezelfde afwegingen moesten maken als de leerlingen in de klas op dat moment. Het ging om specifieke onderdelen van het schrijfproces, zoals het ordenen van een brainstormpapier, het schrijven van een inleiding, het verzinnen van een titel en een slotzin en het geven van een lezersreactie op andermans tekst.

Om het effect van Booster op de schrijfvaardigheid van de leerlingen te kunnen schatten, kregen alle leerlingen een schrijfp opdracht op drie verschillende meetmomenten: voorafgaand aan de schrijflessen, na drie maanden schrijfonderwijs (regulier of Booster) en na zes maanden (toen alle leerlingen zowel regulier als Boosteronderwijs hadden gevolgd). De opdrachten betroffen respectievelijk een feitelijke, een beschouwende en een betogende tekst. De teksten werden met behulp van één gemiddelde tekst als ijkpunt (score 5.5) op een tienpuntschaal holistisch beoordeeld op globale tekstkwaliteit. De kwaliteit van de teksten bleek na het volgen van Boosteronderwijs significant meer te zijn verbeterd dan na het volgen van regulier schrijfonderwijs ($ES = .54$).

De conclusie van deze studie is dat een schrijfdidactiek die strategie-instructie combineert met peer-interactie en observerend leren effectief is in de havo-bovenbouw. De operationalisatie is tijdens deze pilot goed verlopen, wat betekent dat de ontwerpregels die de grondslag vormden voor het ontwerp hebben geleid tot een praktisch toepasbare lessenreeks.

1.4 Hoofdstudie deel 2

De vierde studie vormt het tweede deel van de hoofdstudie en stelt de effectiviteit vast van Booster in twaalf klassen op vier verschillende scholen, na aanpassing van de lessenreeks op basis van de ervaringen tijdens de pilot (zie Hoofdstuk 5). De aanpassing betrof herschikkingen binnen en tussen de lessen van Booster en wijzigingen in de instructie en enkele opdrachten. Binnen deze studie is ook aandacht besteed aan omgevingsfactoren tijdens de lessen en aan de *self-efficacy beliefs* en de schrijfprocesvoorkeuren van de leerlingen gezien de heterogeniteit van veel havo-bovenbouwklassen. De onderzoeksopzet en de metingen van de pilot werden gerepliceerd (Open Science Collaboration, 2015), wat als bijkomend voordeel had dat dankzij de tekstbeoordelingen tijdens de pilot nu opstelschalen konden worden gebruikt.

De tekstkwaliteit bleek na het volgen van Booster significant meer verbeterd te zijn dan na het volgen van regulier onderwijs ($ES = 0.39$). Dit leerrendement was blijvend: leerlingen schreven na drie maanden regulier onderwijs even goede teksten als vlak nadat ze Booster hadden gevolgd.

Op de *self-efficacy beliefs* van de leerlingen had Booster geen effect. De *self-efficacy beliefs* hadden wel effect op de tekstkwaliteit, ongeacht de conditie en het meetmoment, wat strookt met eerder onderzoek (Troia e.a., 2013). Het ging daarbij om het vertrouwen in het eigen schrijfvermogen op het gebied van taalverzorging, inhoud en doorzettingsvermogen.

Een onverwacht effect was dat Booster invloed uitoefende op de schrijfprocesvoorkeur voor vlot produceren. Leerlingen die Booster hadden gevolgd, verklaarden dat zij minder geneigd waren om achter elkaar lange stukken tekst te typen zonder tussentijds te stoppen om na te denken. Bovendien bleek er een relatie te bestaan tussen vlot produceren als schrijfprocesvoorkeur en de tekstkwaliteit. Het ging hier om een negatieve relatie: leerlingen die hoog scoorden op de vragenlijst voor vlot produceren, schreven lager gewaardeerde teksten. Een ander onverwacht effect bleek uit de analyse van de omgevingsfactoren: tijdens Boosterlessen vond meer individuele interactie plaats tussen docent en leerlingen dan tijdens reguliere lessen.

De conclusie van deze studie is ten eerste dat ook op grotere schaal en meer variatie in leeromgeving (twaalf verschillende klassen) Booster als schrijfidactiek effectief is gebleken in de havo-bovenbouw. Op basis daarvan kunnen praktische aanbevelingen voor docenten Nederlands in de havo-bovenbouw worden geformuleerd (zie H7.3).

Ten tweede lijkt Booster te leiden tot een gewijzigde inrichting van het schrijfproces door leerlingen die verklaren vlotte produceerders te zijn. Dat is positief, want veel havo 4-leerlingen zijn geneigd tot een *one draft only*-strategie: in één keer vlot achter elkaar een tekst schrijven zonder noemenswaardige plan- of revisieactiviteiten, wat veelal leidt tot zwakke teksten.

Ten derde maakt de individuele interactie tussen docent en leerlingen tijdens de digitale Boosterlessen mogelijk deel uit van een verklaring van het Booster-effect.

1.5 Verklaringsstudie

De vijfde studie is uitgevoerd vanwege het opvallende resultaat uit de hoofdstudie dat vlotte produceerders, leerlingen die idealiter een revisiestrategie hanteleren, maar in de praktijk weinig reviseren, na het volgen van Booster verklaarden vaker tijdens het schrijfproces te stoppen om na te denken (zie Hoofdstuk 6). De nieuwe vraag die hierdoor ontstond was welk effect de strategie-instructie en bijbehorende leeractiviteiten van Booster, zoals het uitwisselen van lezersreacties per alinea, hadden gehad op het revisiegedrag van de leerlingen en hoe dat revisiegedrag zich verhield tot de tekstkwaliteit. Vanuit de hoofdstudie is voor

een steekproef van 20 leerlingen het aantal verwijderingen en toevoegingen en het moment van verschijnen daarvan tijdens de schrijftaak geanalyseerd.

De resultaten toonden op alinea-niveau effecten aan van Booster, voor zowel verwijderingen als toevoegingen. Leerlingen sprongen na Booster vaker één of meer alinea's terug om iets te verwijderen of toe te voegen en reviseerden juist minder binnen de alinea die zij op dat moment aan het schrijven waren. Revisiesprongen om zaken toe te voegen aan de tekst bleken een positief effect te hebben op tekstkwaliteit. Een onverwacht resultaat was dat verwijderingen in eerder geschreven alinea's een negatief effect hadden op tekstkwaliteit. Een nadere beschouwing van de inhoud van de betreffende verwijderingen is nodig om dat effect te verklaren (zie H6.4).

De conclusie van deze studie is dat leerlingen na het volgen van Booster grotere revisiesprongen zijn gaan maken, ook tijdens individuele schrijftaken op een later moment. Het lijkt daarom aannemelijk dat zij hebben geleerd om recursief revisieactiviteiten te ondernemen die de coherentie van de tekst ten goede komen. Dit resultaat zou kunnen bijdragen aan de verklaring van het effect van Booster.

2 OPBRENGSTEN EN VERVOLGONDERZOEK

De studies die centraal staan in dit proefschrift worden gekenmerkt door twee uitgangspunten: de keuze voor een natuurlijke onderzoeksomgeving en de keuze voor een totaalinstructieprogramma.

2.1 *Natuurlijke onderzoeksomgeving*

De keuze voor een natuurlijke onderzoeksomgeving in plaats van een laboratoriumaanpak (o.a. Cronbach, 1957; Graham, 2018) had ten eerste tot gevolg dat de drie metingen van de hoofdstudie moesten passen in het huidige schrijfcursus van havo 4. Daartoe moesten de richtlijnen voor domein C van het schoolexamen schrijfvaardigheid worden gevolgd (College voor Toetsen en Examen, 2016):

De kandidaat kan ten behoeve van een gedocumenteerde uiteenzetting, beschouwing en betoog: relevante informatie verzamelen en verwerken; deze informatie adequaat presenteren met het oog op doel, publiek, tekstsoort en conventies voor geschreven taal; concepten van de tekst reviseren op basis van geleverd commentaar. (p. 15)

Dat leidde tot drie metingen van grotere omvang in plaats van meerdere metingen van kleinere omvang. Hoewel eerder onderzoek aantoonde dat de generaliseerbaarheid groter wordt indien leerlingen op alle metingen meer teksten van diverse tekstsoorten schrijven (Bouwer & Van den Bergh, 2015), vertoonden beide groepen dezelfde relatieve groei bij verschillende tekstsoorten. Daar komt bij dat de resultaten van toepassing zijn op de huidige lespraktijk. Longitudinaal vervolgonderzoek van twee of drie jaar in een natuurlijke omgeving met grotere aantallen deelnemers op basis van meerdere tekstgenres kan desalniettemin in dit opzicht waardevol zijn.

Een tweede gevolg van de keuze om de experimenten in een zo natuurlijk mogelijke setting uit te laten voeren door docenten Nederlands in hun eigen klassen was een minder grote effectgrootte. In de resultaten klonken immers de varianties op drie niveaus door: zowel de verschillen tussen de twee groepen, tussen leerlingen als binnen leerlingen waren van invloed. Het uitproberen van Booster door twee docenten binnen drie klassen op één school leverde een gemiddeld effect op ($ES = .54$), terwijl de hoofdstudie, die werd uitgevoerd door elf docenten binnen twaalf klassen, inderdaad een kleiner effect genereerde ($ES = .39$). Bovendien werd het belang van de eigen inbreng van de docenten tijdens het uitvoeren van de lessenreeks benadrukt. In de docentenhandleiding kregen zij veel ruimte, zoals bijvoorbeeld blijkt uit de beschrijving van de startopdracht van het lesonderdeel Arm Brein (zie Figuur 7.1).

Figuur 7.1. Fragment uit de docentenhandleiding bij Booster, les 1.

Startopdracht 10 min. (Lesonderdeel Arm Brein)

Laat de leerlingen in tweetallen de uitleg lezen.

Daarna doen ze samen de multitask-oefening.

Bespreek klassikaal hoe dat voelde, wat opviel en wat de resultaten waren.

Controleer of de theorie over werkgeheugen en lange termijngeheugen begrepen is.

Dit soort globale aanwijzingen in de handleiding gaf de docenten de gelegenheid om hun bespreking aan te passen aan de sfeer in de klas, de situatie van dat moment, kortom: de natuurlijke lesomgeving. Deze bewuste keuze leidde tot variatie in de implementatie van de lessenreeks (Cook & Campbell, 1979, zoals geciteerd door Rijlaarsdam, 1986). Wellicht werd de effectgrootte daardoor weliswaar kleiner, maar zo kon wel informatie worden ingewonnen over de ecologische validiteit van Booster, de praktische toepasbaarheid binnen heterogene groepen door de eigen docenten met hun eigen aanpak.

2.2 Totaalinstructieprogramma

De andere bewuste keuze was die voor een totaalinstructieprogramma. Met het combineren van verscheidene didactische manieren van aanpak binnen één lessenreeks werd beoogd om alle leerlingen binnen de heterogene havo-bovenbouwklassen te laten profiteren van effectief schrijfonderwijs (Van Steendam, 2017). Een logisch gevolg van die keuze was de vraag die naar voren kwam toen de lessenreeks succesvol bleek: welke componenten van de lessenreeks waren effectiever dan andere? Om die vraag te kunnen beantwoorden is optimaliseringsonderzoek nodig waarbinnen de experimentele conditie wordt beperkt tot strategie-instructie met leeractiviteiten op het gebied van óf observerend leren óf peer-interactie. Op die manier kan het effect van de afzonderlijke componenten van de hoofdstudie worden geschat (Fidalgo, Torrance, Rijlaarsdam, Van den Bergh, & Álvarez, 2015). Bovendien kan in vervolgonderzoek door gerichte observaties van de lessen, bijvoorbeeld met behulp van filmopnames, worden onderzocht welke vormen van interactie tussen docent en leerlingen tijdens de verschillende leeractiviteiten effectief zijn. Die mogelijkheden tot vervolgonderzoek kunnen extra verdieping geven aan het positieve effect dat dankzij de integrale benadering is aangetoond: de gekozen combinatie van leeractiviteiten werkt in havo 4.

2.3 Antwoord op de onderzoeksvraag

Het antwoord op de onderzoeksvraag bestaat uit zes verschillende componenten die nauw met elkaar samenhangen, maar die ook van elkaar kunnen worden onderscheiden:

Digitaal schrijfonderwijs (1)

waarin havo-bovenbouwleerlingen stapsgewijs strategieën aanleren (2)

door tijdens het schrijven frequent lezersreacties uit te wisselen met klasgenoten (3)

en door opnames van de schrijfaanpak van anderen te observeren en te evalueren (4)

is effectief, wat kan komen door een veranderde inrichting van het schrijfproces (5)

en een andere rol van de docent (6).

Per component zijn opbrengsten, kanttekeningen en mogelijkheden voor vervolgonderzoek te formuleren.

2.4 Kenmerk 1: digitaal schrijfonderwijs

De eerste component betreft de keuze voor een digitale leeromgeving, die was gebaseerd op het positieve effect van computergebruik op tekstkwaliteit dat bleek uit eerder onderzoek (o.a. Graham & Perin, 2007; Onderwijsraad, 2017). Daarbij was de verwachting dat een digitale leeromgeving veel structuur en sturing zou kunnen bieden in de havo-bovenbouw (Van Deelen-Meeng e.a., 2012), bijvoorbeeld doordat het heel eenvoudig is om teksten te wijzigen, zowel tijdens als na het schrijven, en om feedback op te slaan. Bovendien leek het werken op de computer aantrekkelijk, vertrouwd en logisch voor de huidige generatie havo-bovenbouwleerlingen. Deze verwachtingen zijn bevestigd. Uit de interviews met de leerlingen bleek dat zij zonder uitzondering het werken op de computer meerwaarde vonden bieden (zie Tabel 5.12).

Een onverwacht neveneffect van de keuze voor digitale lessen had te maken met de individuele interactie tussen docent en leerling. Die bleek tijdens Boosterlessen vaker plaats te vinden dan tijdens reguliere lessen. Wantrouwen jegens computergestuurd onderwijs omdat het de communicatie tijdens de les in de weg zou staan (Van der Helden & Bekkering, 2015), lijkt dus niet gerechtvaardigd (zie H5.4). Hierbij moet worden opgemerkt dat er steeds sprake was van één observant per les, wat de geldigheid van deze conclusie enigszins beperkt. De gerapporteerde observaties passen echter wel goed bij opmerkingen van docenten over het gemak waarmee ze door de klas konden lopen tijdens Boosterlessen, omdat de leerlingen opdrachten van het scherm volgden of in duo's discussies aan het voeren waren. Naar eigen zeggen kregen de docenten daardoor meer ruimte om gevraagd en ongevraagd advies en feedback te geven. Vervolgonderzoek kan uitwijzen welke soorten (individuele) interactie en andere omgevingsfactoren tijdens schrijfonderwijs op de computer bevorderlijk zijn voor de tekstkwaliteit (Admiraal e.a., 2004).

De keuze voor het werken met computers heeft echter niet alleen goed uitgekapt. Zo werden docenten en leerlingen geconfronteerd met een maatschappelijk probleem: de internet- en laptopvoorzieningen zijn, ook op scholen met aparte computerlokalen, vaak ontoereikend. Een maand na afronding van de hoofdstudie bracht de Onderwijsraad (2017) een advies uit aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap:

Voor alle aspecten waarop het onderwijs kan digitaliseren is een goede infrastructuur – voldoende recente hardware en software, en beschikking over een altijd werkende internetverbinding van voldoende capaciteit en snelheid – een voorwaarde. Helaas zijn ook hierbij, ondanks beleidsmatige inspanningen, grote verschillen tussen onderwijsinstellingen waar te nemen. (p. 17)

Tijdens de hoofdstudie speelde dit euvel een rol doordat docenten soms creatieve oplossingen moesten bedenken op momenten dat 'het internet er weer eens uitlag'. Ook binnen de gebruikte software van Booster was sprake van een 'bug', waardoor leerlingen hun oefenteksten eerst in een Word-bestand moesten typen. Zij vergaten vervolgens soms om de teksten te 'uploaden' binnen het programma, waardoor docenten niet altijd tussentijdse feedback konden geven (zie H5.3.4). De mooie kans om dankzij het programma tussentijdse formatieve feedback te geven werd niet ten volle benut, wat vraagt om vervolgonderzoek met gebruik van andere software of een betere ad hoc-begeleiding door de softwareleverancier. Deze tegenslagen kunnen worden opgevat als irrelevante eigenschappen van de onderzoekssituatie (Cook & Campbell, 1979, zoals geciteerd in Rijlaarsdam, 1986). Ze betroffen alleen de Boosterconditie omdat tijdens die lessen consequent op de computer werd gewerkt en hebben dus hooguit het positieve effect gedempt.

2.5 *Kenmerk 2: strategie-instructie*

De tweede component van het antwoord op de onderzoeksvraag betreft de strategie-instructie. Op basis van eerder onderzoek (o.a. Graham, 2006; Graham & Perin, 2007) en de maatschappelijk bediscussieerde wenselijke wijzigingen in het curriculum (o.a. Meesterschapsteams Nederlands, 2016; Nederlandse Taalunie, 2015), was het streven om de leerlingen ondersteuning te bieden bij elke afzonderlijke stap van het schrijfproces. In de lessenreeks werd daarom begonnen met uitleg van de cognitieve belasting die (leren) schrijven met zich meebrengt. Met behulp van een vrij algemeen bekende 'multitask-opdracht' voelden de leerlingen bijvoorbeeld aan den lijve wat er gebeurt als je werkgeheugen zwaar belast wordt (zie Figuur 7.2).

Figuur 7.2. Opdracht uit de lessenreeks Booster, les 1.

Pak pen en papier en vraag de klasgenoot die naast je zit om de tijd op te nemen. Hoe lang doe je erover om deze zin en deze getallenreeks over te schrijven?

S C H R I J V E N I S M O E I L I J K

13 6 10 15 21 28 36 45 55 66 78 91 105 120 136 153

En? Waarschijnlijk ging dit heel snel.

Nu doe je hetzelfde nog een keer, maar nu schrijf je steeds eerst een letter en dan een getal. Dus eerst de S, dan de 1, dan de C, dan de 3, enzovoort.

Je ziet dat dat veel langer duurt en veel meer focus vereist. Dat is wat jouw brein meemaakt als je zelf een tekst gaat schrijven en op en neer pendelt tussen je werkgeheugen en je langetermijngeheugen.

Hiermee werd ook aansluiting gezocht bij de belevingswereld van havo-bovenbouwers (Klomp & Thielen, 2009) die uit ervaring weten hoe moeilijk het is om steeds te wisselen tussen wiskundehuiswerk en WhatsApp. Uit de logboeken en de interviews bleek, dat deze les beantwoordde aan zijn doel. Zonder uitzondering hadden de docenten de indruk dat de leerlingen begrip kregen voor de noodzaak om in navolging van Kellogg (2008) het schrijfproces op te delen in afzonderlijke stappen.

In de beide voorstudies bleken specifieke instructie en oefeningen die ondersteuning boden bij tijdens de planfase of de revisiefase inderdaad bevorderlijk voor de tekstkwaliteit. Een voorbeeld kan inzichtelijk maken op welke punten de teksten werden herschreven. Figuur 7.3 toont de eerste versie en Figuur 7.4 de tweede versie van Kyle, die zijn score naar het gemiddelde oordeel van vijf beoordelaars verbeterde van 50 naar 70 punten op een schaal waarbij een tekst van 100 punten het gemiddelde van de groep representeerde. De opdracht was om te antwoorden op een bericht van een havo 4-leerling die voor het eerst een betoog voor een cijfer moest schrijven en om adviezen vroeg. Een week na het schrijven van de eerste versie mochten de leerlingen hun tekst reviseren.

Figuur 7.3. Eerste versie adviestekst van Kyle over het schrijven van een betoog.

Beste Havo 4 leerling

Ik begrijp helemaal dat je het lastig vindt om een betoog te schrijven. Om die reden zal ik je zo goed mogelijk proberen uit te leggen hoe je een betoog kan schrijven. Het belangrijkste van een betoog is de lezer overtuigen, daarbij geef je je mening. Het is dus een subjectieve tekst.

Ten eerste moet je een pakkende titel bedenken, die te maken heeft met jouw stelling. Daarna open je de eerste alinea met een inleiding. Daarin introduceer je het onderwerp en vermeld je de stelling. In de kern geef je argumenten voor en tegen de stelling (weerlegging). In de laatste alinea schrijf je de conclusie. Daarin herhaal je het belangrijkste argument en geef je een korte samenvatting van jouw betoog.

Hierna is het betoog af. Hopelijk heb ik je kunnen helpen en het een en ander kunnen verduidelijken.

Figuur 7.4. Tweede versie adviestekst van Kyle over het schrijven van een betoog.

Beste Havo 4 leerling,

Ik begrijp heel goed dat je het lastig vindt om een betoog te schrijven. Om die reden zal ik je zo goed mogelijk proberen uit te leggen hoe je een betoog kan schrijven.

Het belangrijkste van een betoog is de lezer overtuigen, daarbij geef je je mening. Het is dus een subjectieve tekst.

Ten eerste moet je een pakkende titel bedenken, die te maken heeft met jouw stelling. Daarna open je de eerste alinea met een inleiding. In je eerste alinea introduceer je het onderwerp en vermeld je de stelling.

In de kern geef je drie argumenten voor en één argument tegen de stelling. Je weerlegt je tegenargument in de volgende alinea.

In de laatste alinea schrijf je de conclusie. In je slot herhaal je het belangrijkste argument en geef je een korte samenvatting van jouw betoog.

Als je dit allemaal gedaan hebt is je betoog af. Het is slim om voor de zekerheid nog een keer je betoog na te lezen. Controleer vooral op spelling, stijl en of je tekst goed is opgebouwd.

Hopelijk heb ik je kunnen helpen en het een en ander kunnen verduidelijken. Veel succes bij het schrijven van je betoog.

Groeten,

Havo 5 leerling

Kyle breidt in de tweede versie zijn adviezen uit, bijvoorbeeld door de revisiefase te noemen en meer informatie te geven over de weerlegging. Ook ordent hij

zijn alinea's anders en sluit hij zijn bericht volgens de conventies af. Tijd en aandacht inruimen voor het (aanleren van het) revisieproces levert dus betere teksten op.

Hoewel het effect van strategie-instructie op tekstkwaliteit binnen dit onderzoek niet los kan worden gezien van de andere didactische componenten, zijn de kwantitatieve resultaten heel overtuigend (zie H4.4.1 en H5.3.1). In de vragenlijsten, interviews en logboeken overheersen bovendien de positieve reacties van docenten en leerlingen op het gebruikte acroniem B O S T E R.

In Tabel 5.12 is echter ook te zien dat er leerlingen waren die de aanpak in stappen omslachtig vonden. Hoewel uit de interviews het beeld naar voren kwam dat vooral zwakkere schrijvers houvast vonden bij het gebruik van het acroniem, bleek de uiteindelijke leerwinst niet afhankelijk te zijn van het beginniveau van de leerlingen (zie H5.3.1). Het verschil tussen de leerwinst van zwakkere en sterkere schrijvers bleek niet significant.

Vervolgonderzoek kan zich richten op het effect van differentiatie binnen een totaalinstructieprogramma in heterogene havo-klassen, bijvoorbeeld naar niveau of naar schrijfprocesvoorkeur. Als het lukt om ondersteuning te bieden waar het nodig is en uit te dagen waar het kan, én om aan te sluiten bij de schrijfprocesvoorkeur, kan dat een positief effect hebben op de motivatie, het zelfvertrouwen en daarmee de prestaties van alle leerlingen (Kieft, 2006; Kieft e.a., 2007; Van Ockenburg e.a., 2018).

2.6 Kenmerk 3: *peer-interactie*

De derde component betreft de inzet van peer-interactie: tijdens het schrijven van oefenteksten wisselden de leerlingen regelmatig onderling lezersreacties uit. Deze didactische keuze werd ingegeven door eerder onderzoek (o.a. Rijlaarsdam 1986; Van Steendam e.a., 2016; Strijbos, Narciss, & Dünnebier, 2010). Bovendien werd aansluiting gezocht bij de behoefte aan autonomie van adolescenten en het positieve effect van samenwerkingsopdrachten in de havo-bovenbouw (Michels, 2006; Wilcox & Jeffery, 2018).

Uit de observaties en de interviews blijkt een positieve opbrengst van deze leeractiviteit. Gezamenlijk bezig zijn met een tekst zorgde voor meer aandacht voor de terugleestaak (de I van Booster) en het lezen van elkaars teksten leidde tot kritisch denken en aanvullingen (Reichert, 2017, p. 32). Eenzelfde beeld komt naar voren uit de reacties van klasgenoten op elkaars teksten die in het Booster-programma werden genoteerd. Omdat de reacties niet in elke klas digitaal werden geregistreerd door de technische problemen met het opslaan van oefenteksten, zijn ze niet meegenomen in de analyses en kunnen ze alleen illustratief

worden gebruikt. Een kanttekening hierbij betreft het niveau van de reacties. Zo bleken de leerlingen tijdens de interviews wel te kunnen beschrijven wat ze hadden geadviseerd aan klasgenoten, maar het beschrijven van de achterliggende reden vonden zij nog moeilijk. Figuur 7.5 toont de transcriptie van een interview dat werd gerapporteerd in de masterscriptie die één van de observanten schreef over Booster (Reichert, 2017). Hetzelfde blijkt uit de lezersreacties die door de leerlingen onder de alinea's van klasgenoten werden getypt in het Boosterprogramma. Hoewel leerlingen probeerden niet alleen feedback te geven op kenmerken van lagere orde (zoals spelling), maar ook op die van hogere orde (zoals inhoud en structuur), bleven de opmerkingen soms vrij oppervlakkig (zie Figuur 7.6).

Figuur 7.5. Transcriptie interview observant (O) met leerling (L) na de les (Reichert, 2017).

L: Nou bij [naam jongen] was het echt goed, maar [naam jongen] is ook- ja dat vond ik echt helemaal goed. En bij [naam meisje] moest ze meer van die woorden weet je wel zoals ten eerste, ten tweede

O: Ah, signaalwoorden?-

L: -Ja signaalwoorden. Dat moest ze meer doen. Verder was ze ook wel goed, vond ik.

O: Ok en die signaalwoorden, heb je die er toen zelf voor haar ingetypt?

L: Nee, gewoon eronder.

O: En waardoor viel het jou op dat zij geen signaalwoorden had?

L: Ja, de tekst liep niet echt lekker of zo. Dat las niet echt fijn.

O: Dus je vond...

L: De opbouw was niet helder.

Figuur 7.6. Lezersreacties van klasgenoten in het softwareprogramma Booster (Reichert, 2017).

-
- 'Originele inleiding, ik denk alleen niet dat iedereen het een keer meemaakt.'
 - 'De tekst bevat een goede inhoud om de lezer over te halen met argumenten en ervaring. (...)'
 - 'Deel over het verkrijgen van een bijbaantje klopt niet, het is niet moeilijk als je je best doet.'
 - 'Voor leerlingen die dit lezen zijn de situaties heel begrijpelijk. (...)'
-

Een verklaring hiervoor zou kunnen liggen in de groepsdynamiek binnen havo-bovenbouwklassen, waar sociale afwegingen regelmatig zwaarder wegen dan inhoudelijke (Klomp & Thielen, 2009). Leerlingen willen de onderlinge sfeer goed

houden en durven nog niet zo goed kritisch te zijn op elkaar. Zo wordt opnieuw de rol van de docent benadrukt: bij docenten die deze sociale aspecten tijdens de schrijfles onderkennen en voldoende aandacht besteden aan een constructieve en veilige sfeer, durven leerlingen zich kritischer te uiten over elkaars teksten. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat binnen Booster onvoldoende aandacht is besteed aan concrete voorbeelden van effectieve feedback. Vervolgonderzoek kan een didactische aanpak testen die uitgebreid stilstaat bij dit aspect en leerlingen ook meer inhoudelijke houvast biedt bij het leren geven en ontvangen van feedback (Van den Berg, Admiraal, & Pilot, 2006; Reichert, 2017).

2.7 Kenmerk 4: observerend leren

De vierde component van het antwoord op de onderzoeksvraag betreft de kracht van observerend leren, die al overtuigend werd aangetoond in eerder onderzoek (o.a. Couzijn, 1995; Braaksma, 2002; Raedts e.a., 2009). Het bekijken en bespreken van de filmpjes met de schrijfaanpak van peers leidde tijdens de Boosterlessen tot zeer betrokken leerlingen die bijvoorbeeld uitriepen: 'Dat doe je toch niet, al die uitroepetekens achter een slotzin!' of 'Waarom zet ze nou al die percentages erbij?' Die betrokkenheid kwam ook terug in de interviews met leerlingen en docenten tijdens de hoofdstudie (zie H5.3.4).

Een opvallende opbrengst van de keuze voor observerend leren was het positieve effect van het filmpje 'Susan en Kristel voeren een feedbackgesprek' uit les 6 van Booster. Na het bekijken van het filmpje werd de kwaliteit van de lezersreacties in de klas beter, zoals bleek uit de geregistreerde opmerkingen in het programma. Reichert (2017) verwoordt het zo:

Nog belangrijker zou het zijn om te investeren in het opkrikken van het zelfvertrouwen in de feedbacktaak. Het observeren van de *coping models* Kristel en Susan was daartoe een goede eerste stap. Immers, leerlingen hadden het gevoel even kundig te zijn als deze twee meisjes. Daarnaast zagen zij dat feedback geven op elkaars tekst helemaal niet zo eng is, en dat je daardoor niet per se iemands gevoelens kwetst. (p. 32)

Dit pleit voor vervolgonderzoek, zoals ook werd geopperd door Van Steendam (2017):

Een deelvraag daarvan is welke vorm van modellering het meest effectief is: het observeren van leerkrachten of van initieel minder succesvolle leeftijdsgenoten (coping modellen)? In welke mate versterkt peer-interactie de aangeboden modellen? (p. 355).

Een andere invalshoek voor vervolgonderzoek kan zijn om tijdens de klassikale bespreking van de filmpjes zwakke schrijvers uit te dagen om vooral de zwakkere modellen te vergelijken en te evalueren. Braaksma e.a. (2004) toonden immers aan dat zwakke schrijvers het meeste leren van het benoemen en evalueren van minder geslaagde manieren van aanpak.

2.8 Kenmerk 5: revisiegedrag

De vijfde component van het antwoord op de onderzoeksvraag betreft een mogelijke verklaring voor het effect op tekstkwaliteit: Booster bleek het revisiegedrag van leerlingen te beïnvloeden. Leerlingen verwijderden na het volgen van Booster relatief minder vaak zaken binnen de alinea die ze op dat moment aan het schrijven waren, maar deden dat juist vaker op een later moment, terwijl ze al bezig waren in een volgende alinea. Datzelfde bleek te gelden voor toevoegingen. Leerlingen voegden na het volgen van Booster relatief minder vaak zaken toe tijdens het schrijven van een alinea, maar deden dat juist vaker later in het schrijfproces.

Een voorbeeld kan dit resultaat verduidelijken. Zo zijn de geregistreerde toetsaanslagen geanalyseerd van Bolke, een zwakke schrijver die bij aanvang van het schooljaar een 3.3 (op een tienpuntschaal) scoorde voor zijn leesautobiografie. Tijdens het schrijven daarvan voerde hij alleen revisies uit binnen de alinea's waaraan hij op dat moment werkte. Die aanpassingen gingen soms wel verder dan het herstellen van typefouten, zoals blijkt uit Figuur 7.7.

Figuur 7.7. Toetsregistratie revisiegedrag meting 1 (voor Booster).

Ik herinner me vrij weinig over de boeken die mij werden voorgelezen voor de basisschool. Er zijn wel een paar bekende boeken waarvan ik weet dat ze zijn voorgelezen toen ik nog klein was. Een van die boeken is Dikkie Dik. De bekende boekenserie van Arthur van Norden. *De mooiste vis van de zee komt me ook bekend voor van de peuterspeelzaal. Verder zijn Rupsje Nooitgenoeg, Nijntje en Pluk van de Petteflet ook boeken die een herinnering oproepen.

*Actie op scherm/in tekst:

- (1) De mooiste vis van de zee is ook een [normale productie]
 - (2) ·nee-koo-si [verwijdering binnen alinea]
 - (3) herinner-ik· [toevoeging binnen alinea]
 - (4) ·ki-rennireh· [verwijdering binnen alinea]
 - (5) ·komt-me-ook-bekend-voor· [toevoeging binnen alinea]
-

Na het typen van de eerste vier zinnen van deze alinea, gaat Bolke voor zin 5 kennelijk op zoek naar een alternatief voor de persoonsvorm 'is', die hij in zin 2 en zin 3 ook al gebruikte. Hij overweegt 'herinner ik me', verwerpt dat toch weer, en kiest vervolgens voor 'komt me ook bekend voor'. Het zou overigens kunnen dat 'herinner ik me' in zijn ogen toch niet voldoet, omdat hij die vorm ook al in de eerste zin gebruikte en/of omdat hij 'herinnering' in de laatste zin ook wil gebruiken. Het revisiegedrag van Bolke reikt tijdens het schrijven van deze eerste tekst niet verder dan aanpassingen van lagere orde-kenmerken.

Na drie maanden Boosteronderwijs, schrijft Bolke een beschouwende tekst over de wenselijkheid van een vrouwenquotum in Nederland, waarvoor hij een 6.3 haalt. Uit de registratie van zijn toetsaanslagen tijdens die tweede meting blijkt een verschuiving van het moment van reviseren: 16% van het totale aantal revisies vindt nu later in het schrijfproces plaats, in tegenstelling tot 0% tijdens de eerste meting. Op een moment dat Bolke al bezig is in een volgende alinea, keert hij dus terug naar eerdere alinea's om alsnog iets te verwijderen en/of toe te voegen. Figuur 7.8 toont aan wat hij deed toen hij al bezig was met het schrijven van alinea 6 van zijn tekst. In die alinea geeft hij als argument dat een vrouwenquotum misschien wel het zetje is dat we nodig hebben, omdat mannen nog steeds een groot deel van de topposities bezet houden. Kennelijk wil hij tijdens het nadenken hierover controleren of hij in het begin van zijn tekst de alomtegenwoordigheid van mannen in topfuncties wel krachtig genoeg heeft beschreven. Het gevolg is dat hij zijn schrijfproces onderbreekt en terugkeert naar alinea 2, om twee zaken toe te voegen. Het gaat hier om een inhoudelijke verfijning, een aanpassing van het hogere orde-kenmerk coherentie.

Figuur 7.8. Toetsregistratie revisiegedrag meting 2 (na Booster).

Alinea 2 (fragment): Al sinds de oudheden worden machtsposities voor een groot deel bestreken door mannen. Kijk *bijvoorbeeld naar de Grieken, Romeinen of het oude Chinese keizerrijk. Het waren allemaal *stuk voor stuk mannen die de beslissingen namen.

Alinea 6: Ook moeten we niet vergeten dat een groot deel van de posities door mannen bezet is dus als er eenmaal meer vrouwen aan de top zitten dan wordt er ook op grote schaal ervaren hoe het is. [*moment van wijzigingen in alinea 2]. Dus dit is misschien wel het zetje dat er nodig is om een verandering te brengen.

*Actie op scherm/in tekst:

(1) stuk·voo·r·stuk· [toevoeging op later moment]

(2) bijve·e·or·ro·or·orbeeld· [toevoeging op later moment]

Weer drie maanden later, na het volgen van regulier onderwijs, is de verhouding tussen aanpassingen binnen de alinea en die op een later moment in het schrijfproces niet veel veranderd: 13% van het totale aantal revisies vindt tijdens de laatste meting nog steeds plaats op een later moment in het schrijfproces.

Figuur 7.9. Toetsregistratie revisiegedrag meting 3 (Booster 6 maanden geleden).

*De brug van havo naar HBO moet kleiner worden

*Actie op scherm/in tekst:

(1) De·brug·van·havo·naar·HBO·moet·worden·verkleint [normale productie]

(2) ·t· [verwijdering binnen alinea]

(3) ·d· [toevoeging binnen alinea]

(4) ·d· [verwijdering binnen alinea]

(5) ·t· [toevoeging binnen alinea]

(6) tnielkrev·nedrow· [verwijdering binnen alinea]

(7) ·kleiner·worden.

Het betreft zowel aanpassingen van lagere als hogere orde-kenmerken. Voor deze betogende tekst over de aansluiting tussen havo en hbo haalt Bolke een 5.5. Opvallend is dat hij bij het bedenken van zijn titel een onzekerheid over de

juiste spelling oplost door de zin te veranderen, wat tijdens toetsen voor een cijfer een effectieve strategie kan zijn (zie Figuur 7.9).

De verschuivingen in Bolkes revisiegedrag zijn exemplarisch voor die van de gehele steekproef, gezien de waargenomen gemiddelde effecten over de drie verschillende schrijftaken (zie H6.3.2). Dat is een belangwekkende opbrengst van deze studie, want het impliceert dat didactische aanpassingen kunnen leiden tot wijzigingen in de inrichting van het schrijfproces van leerlingen. Daarbij moet wel worden aangetekend dat de omvang van de steekproef gering was ($N = 20$, wat in totaal 60 teksten opleverde). Vervolgonderzoek op grotere schaal met behulp van software die toetsaanslagen registreert kan uitwijzen of generalisatie gerechtvaardigd is. Bovendien kan een nadere beschouwing van de inhoud van de revisies bijdragen aan een verklaring van het effect op tekstkwaliteit.

2.9 Kenmerk 6: rol van de docent

De zesde en laatste component van het antwoord op de onderzoeksvraag betreft een andere mogelijke verklaring van de onderzoeksresultaten: tijdens Boosterlessen veranderde de rol van de docent.

Ten eerste betrof dat de hoeveelheid tijd die zij inruimden voor de schrijflessen: een lessenreeks van 10 lessen, waaraan zij in de loop van drie maanden tien tot vijftien lesuren besteedden, al naar gelang de duur van een lesuur op de betreffende school en de aanpak van de docent, verving het reguliere onderwijs van gemiddeld 7.3 lesuren in drie maanden (zie H5.3.4). Het probleem dat schrijfonderwijs het tijdens de lessen Nederlands door tijdgebrek en exameneisen vaak moet afleggen tegen leesvaardigheid (Meestringa & Ravesloot, 2013a) werd hiermee in ieder geval tijdens het experiment opgelost.

Datzelfde gold een tweede bestaand probleem, namelijk dat schrijfvaardigheid vaak niet zozeer onderwezen, maar vooral getoetst wordt (Van der Leeuw e.a., 2017). Tijdens de Boosterlessen boden de docenten juist wel begeleiding en ondersteuning bij leeractiviteiten die voorbeelden en formatieve feedback genereerden tijdens het oefenen, voordat er getoetst werd.

Ten derde streepten de docenten tijdens het experiment geen fouten aan in de toetsen van de leerlingen. Zij ontvingen immers allemaal de scores van de beoordelaars (zie H5.2.1). Dat betekende dat de leerlingen tijdens de metingen summatief werden getoetst, zonder tijdrovend nakijkwerk voor de docenten, terwijl de formatieve evaluaties, die gericht zijn op de begeleiding van het leerproces (Van Berkel, Bax, en Joosten-ten Brinke, 2014), daadwerkelijk tijdens de les plaatsvonden. Dat strookt ook met de waarneming dat er tijdens de Boosterlessen meer individuele interactie plaatsvond tussen docent en leerlingen (zie

H5.3.4). Goede instrumenten voor formatieve evaluatie ontbreken echter nog vaak in de huidige lesmethodes (Van der Leeuw e.a., 2017). Een juist gebruik van software kan daarbij uitkomst bieden, doordat docenten op ieder gewenst moment, bijvoorbeeld thuis, kunnen meelesen met groeiende teksten van leerlingen. Dat vergt wel bepaalde vermogens van de docenten; zij moeten de afweging kunnen maken wanneer ze welke feedback aan welke leerling geven en hoe zij die feedback vervolgens verwoorden in een bericht aan de leerling.

Vervolgonderzoek naar de leerprocessen van leerlingen die formatieve feedback krijgen in een digitale schrijfomgeving (Van Steendam, 2017, p. 356) kan behulpzaam zijn voor de docenten, net als recent onderzoek waarin werd getest in hoeverre leerlingen dankzij digitale hulpmiddelen zelf in staat zijn om hun schrijfproces te analyseren en te veranderen (Aben, Van den Broek, Vandermeulen, Van Steendam, & Rijlaarsdam, 2017).

Digitaal lesgeven vereist nog meer specifieke vaardigheden van de docenten, zoals kunnen omgaan met technische calamiteiten. Ter illustratie van de grote variantie tussen docenten op dat gebied tonen Figuren 7.10 en 7.11 aantekeningen uit twee verschillende logboeken.

Figuur 7.10. Aantekeningen logboek X.

Figuur 7.11. Aantekeningen logboek Y.

‘Deze les vond ik moeilijk voor de leerlingen en ook moeilijk om te geven. Een paar jongens wisten niet meer hoe ze moesten inloggen. Leerlingen konden hun brainstormpapier in het programma niet meer aanpassen nadat ze op ‘invoeren’ hadden gedrukt. Ik had geen klassikaal overzicht. Er was ook geen individuele aandacht meer mogelijk door verwarring en opstand van leerlingen (en mij).’

‘Deze les vond ik makkelijk voor de leerlingen en ook makkelijk om te geven. Het was even lastig om alle leerlingen op gang te helpen, maar daarna was het leuk om te zien dat leerlingen inzicht kregen. De meeste leerlingen vonden het erg leerzaam.
(...)
Leerlingen konden zelfstandig aan het werk waardoor ik gericht feedback kon geven aan individuele leerlingen. Dat was erg prettig.’

De Onderwijsraad (2017) constateert ook dat het gebruik van digitale toepassingen van didactiek en leermiddelen grotendeels afhankelijk is van de digitale deskundigheid van het docententeam. Voorzien in de digitale scholingsbehoefte van docenten lijkt geboden.

3 IMPLICATIES VOOR HET SCHRIJFONDERWIJS

Het schoolvak Nederlands bevindt zich in een vernieuwingsfase die volop kansen biedt voor een didactische verdieping van het schrijfonderwijs. Adviesteksten van wetenschappers onderstrepen het grote belang van een goede schrijfvaardigheid (Meesterschapsteams, 2016), en docenten Nederlands worden nadrukkelijk betrokken bij landelijke overlegvormen om tot een nieuw curriculum te komen (Ontwikkelteam Nederlands Curriculum.nu, 2018). Er wordt gestreefd naar het vergroten van het didactische repertoire van docenten Nederlands om de benodigde verbeteringen in het (schrijf)onderwijs te kunnen bewerkstelligen (Van der Leeuw e.a., 2017). Tijdens toekomstbestendige lessen Nederlands wordt gebruik gemaakt van een digitale leeromgeving (Onderwijsraad, 2017) en worden recente wetenschappelijke inzichten toegepast (Nederlandse Taalunie, 2015).

Docenten Nederlands zijn echter pas werkelijk in staat tot zulke aanpassingen indien eerst twee maatschappelijke problemen worden opgelost. Ten eerste kan er geen sprake zijn van een digitale schrijfleeromgeving zolang op veel scholen de infrastructuur van hardware en software niet op orde is. De aanbevelingen van de Onderwijsraad (2017) aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap bevatten daarover gelukkig duidelijke taal (zie H7.2).

Ten tweede kan docenten Nederlands niet worden gevraagd om te werken op basis van wetenschappelijke inzichten indien relevante publicaties voor hen niet rechtstreeks toegankelijk zijn. De Nederlandse Taalunie publiceert weliswaar *online* samenvattingen van artikelen, maar uitgaande van de wil van docenten Nederlands om zelfstandig op de hoogte te blijven van recent onderzoek, is het nodig om hen te helpen bij het vinden van de juiste route naar wetenschappelijke artikelen. Daarbij is de hoop gevestigd op het voornemen in het regeerakkoord (2017) van de huidige coalitie (*Open science en open access worden de norm in wetenschappelijk onderzoek*) en op de inspanningen van de Vereniging van Universiteiten om uitgevers zo ver te krijgen vanaf 2020 peer-reviewed artikelen van Nederlandse onderzoekers standaard *open access* te publiceren (VSNU, 2018). In het verlengde van deze positieve ontwikkelingen bestaan er landelijk ook diverse initiatieven waar docenten zelf aan meedoen, al dan niet in samenwerking met lerarenopleiders en onderzoekers, zoals het ontwerpen van een Website Onderzoek en Didactiek Nederlands (WODN) en het onderling uitwisselen van lesideeën door een grote groep docenten Nederlands op Facebook.

3.1 Toepasbaarheid

De vijf studies die in dit proefschrift staan beschreven, kunnen door docenten Nederlands op twee manieren gebruikt worden: direct in praktische zin bij het inrichten van de eigen schrijflessen en indirect bij het nadenken over een verdere verbetering van het schrijfonderwijs. In praktische zin is aangetoond dat meer aandacht voor instructie en oefening tijdens de verschillende stappen van het schrijfproces effect oplevert. Docenten kunnen leerlingen helpen om hun tekstkwaliteit te verbeteren door bijvoorbeeld ruimte te bieden aan onderling overleg tijdens de brainstormfase, het schrijven-in-duo's van oefenteksten, het gebruik van schaalmodellen bij het analyseren, het gebruik van verscheidene revisie-instrumenten, het bekijken van modellen die hardop nadenken (of dit nu de docent of klasgenoten betreft), het leren geven en ontvangen van formatieve feedback tijdens het schrijven, enzovoort. Samenvattend kunnen docenten Nederlands in havo 4 hun schrijfonderwijs drie *boosts* geven:

Boost 1: Strategie-instructie

Docenten kunnen de belasting van het werkgeheugen van hun leerlingen verminderen door het aanleren van een schrijfstrategie in stappen: Brainstormen, Ordenen, Opbouw bepalen, Schrijven, Teruglezen, Evalueren, Redigeren en stap voor stap begeleiding bieden bij het oefenen van de bijbehorende deelstrategieën. Omdat schrijven een complexe cognitieve activiteit is, hebben de leerlingen zowel instructie als oefening nodig: het individueel schrijven van oefenteksten is niet voldoende. Oefeningen waarbij het schrijven wordt losgekoppeld van het leren schrijven leveren goede resultaten op, net als oefeningen waarbij mag worden samengewerkt tijdens het bedenken, formuleren, analyseren, evalueren en aanpassen van teksten.

Boost 2: Observerend leren

De tweede didactische *boost* bestaat uit het observeren van (opnames van) schrijvende, hardop nadenkende leerlingen die soms geslaagde, soms minder geslaagde afwegingen maken. Tijdens de klassikale nabespreking van de geobserveerde schrijfprocessen moeten de verschillende manieren van aanpak worden vergeleken en beoordeeld op doelmatigheid. Bij observerend leren levert met name het vergelijken en evalueren van verschillende manieren van aanpak leerwinst op. Als zo'n discussie door de docent in goede banen wordt geleid, is observerend leren een krachtig instrument tijdens de schrijfles. Beeldopnames van peers zijn heel effectief, maar er kan ook op andere manieren worden gemodelleerd. De docent kan bijvoorbeeld hardop nadenkend een inleiding, een slot- of een kernalinea op het bord schrijven en de klas laten meedenken. Zo

kunnen de leerlingen zien welke afwegingen je maakt tijdens het schrijven, waarom je tot bepaalde keuzes komt.

Boost 3: Peer-interactie

De derde *boost* kenmerkt zich door wisselende peer-interactie na korte tekst-eenheden, bijvoorbeeld alinea's, waarbij de peers functioneren als meelezers. Op deze manier kan de schrijvende leerling zijn tekst steeds weer kritisch beschouwen vanuit het lezersperspectief. Zo wordt de natuurlijke communicatielijijn hersteld die ontbreekt wanneer de leerling in eenzame stilte zijn oefenteksten schrijft. De 'typische' havist wil communiceren; docenten kunnen daar gebruik van maken. Leerlingen kunnen met verschillende klasgenoten overleggen tijdens elke stap van het schrijfproces. Authentieke lezersfeedback op het moment zelf ('Ik begrijp echt niet wat je hiermee bedoelt') is veel overtuigender dan een abstract feedbackformulier dat vaak pas dagen na de schrijftaak wordt ingevuld en gelezen.

Indirect kunnen de opbrengsten van dit onderzoek docenten Nederlands helpen bij het nadenken over actuele vragen die spelen binnen het werkveld, zoals: Hoe zorgen wij voor meer samenhang tussen de verschillende domeinen van het vak Nederlands, bijvoorbeeld door het leren lezen van complexe teksten te combineren met het leren schrijven ervan (Meesterschapsteams, 2018a; Schrijvers, 2018)? Hoe zorgen wij ervoor dat schrijfvaardigheid niet alleen bij Nederlands, maar ook bij andere schoolvakken effectief wordt onderwezen? Er zijn immers sterke aanwijzingen dat leerlingen bij andere vakken tekstgenres schrijven die zij bij Nederlands nauwelijks onderwezen krijgen, zoals verslagen en verklaringen (Van der Hoeven & Evers-Vermeul, 2015; Van der Leeuw & Meestringa, 2013). Moet schrijfvaardigheid weer deel gaan uitmaken van het Centraal Examen (Rooijakkers, 2007; Van den Bergh, 2014; Meesterschapsteams, 2018a; Nederlands nu! & Sectiebestuur Nederlands Levende Talen, 2018)?

3.2 Disseminatie

Uit het onderzoek is gebleken dat docenten Nederlands zélf het verschil kunnen maken tijdens de schrijfles. De afgelopen vier jaar heb ik ervaren hoe waardevol het is om tegelijkertijd docent in het voortgezet onderwijs te zijn en onderzoek te doen: regelmatig ontstond er een vruchtbare wisselwerking tussen mijn lessen en mijn onderzoek. Het maatschappelijke belang dat de overheid voor ogen heeft met het toekennen van promotiebeurzen aan docenten reikt echter verder dan dat, namelijk het dichten van de kloof tussen onderwijs en onderzoek. Heb

ik daaraan kunnen bijdragen? Heb ik als docent-onderzoeker een brug kunnen slaan tussen de lespraktijk en de wetenschap? Het antwoord op die vraag is tweeledig.

Door al in een vroeg stadium, vanaf het eerste jaar, te publiceren over mijn deelstudies in vaktijdschriften en presentaties te geven op congressen en tijdens gastcolleges, heb ik tientallen reacties gekregen van collega's uit het hele land die niet betrokken waren bij het onderzoek. Zij vroegen bijvoorbeeld om de schrijftaken van de voorstudies, de beoordelingsschalen en de opdrachten uit Booster. Regelmatig pasten zij die aan hun eigen lessituatie aan en meldden zij later hoe de lessen waren verlopen en wat de leerlingen en zijzelf ervan vonden. In die zin is het gelukt om te valoriseren.

Aan de andere kant is het jammer dat de tijd die nodig is om te publiceren, te presenteren en op andere manieren de opgedane kennis te delen, beperkt blijft tot de vier jaar van de beurs. Nu, na afloop van die periode, blijven de uitnodigingen voor gastcolleges en schoolbezoeken zich weliswaar aandienen, maar kan ik als docent Nederlands met een volle werkweek daar niet op ingaan. Zulke ontmoetingen, hoe waardevol ook, kunnen niet steeds ten koste gaan van mijn eigen lessen aan mijn eigen leerlingen op school. Wil de overheid dat docent-onderzoekers structureel een bijdrage gaan leveren aan de toepassing van wetenschappelijke inzichten in het klaslokaal, zal er dus ruimte moeten komen voor disseminatie naast de lestaak.

Desalniettemin is het een belangrijke en positieve ontwikkeling dat juist nu, nu de discussie over de herijking van het schoolvak Nederlands weer maatschappijbreed wordt gevoerd, docenten steeds vaker dankzij beurzen van NWO en Dudoc-Alfa in de gelegenheid worden gesteld om op het gebied van schrijfvaardigheidsdidactiek niet alleen leeractiviteiten uit te proberen, maar ook de resultaten daarvan vast te leggen, te analyseren en wereldkundig te maken. Zo wordt momenteel door docenten Nederlands vakdidactisch onderzoek gedaan naar het effect van creatief schrijven op de schrijfvaardigheid (Ten Peze e.a., 2017), het leren schrijven van syntheseseteksten (Van Ockenburg e.a., 2018) en het formuleren van alinea's (www.vakdidactiekgw.nl). De docent is aan zet!

REFERENTIES

- Aben, J., Broek, B. van den, Vandermeulen, N., Steendam, E. van, & Rijlaarsdam, G. (2017). Feedback op de schrijfaanpak: de ontwikkeling van een schrijfprocesgericht feedbackrapport voor vwo-leerlingen. *Levende Talen Tijdschrift*, 18(4), 3-14.
- Admiraal, W., Graaff, R. de, & Rubens, W. (2004). Omgevingen voor computerondersteund samenwerkend leren: Samen, samen leren en samenwerken. In P. Kirschner (Ed.), *ICT in het onderwijs: the next generation* (pp. 91-112). Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Allal, L., & Chanquoy, L. (2004). Revision revisited. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Vol. Eds.), *Studies in writing: Vol. 13. Revision. Cognitive and instructional processes* (pp. 1-7). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Amsing, H. (2016). Boekbespreking van Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden. *BMGN - Low Countries Historical Review*, 131(4).
- Andringa, S., & Beuningen, C. van (2018). *In hoeverre ontmoet onderwijs onderzoek? Een verkenning van de Nederlandse praktijk*. Presentatie tijdens CASLA-bijeenkomst, 10 april 2018, Amsterdam.
- Applebee, A., & Langer, A. (2013). *Writing instruction that works: Proven methods for middle and high school classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122-147.
- Beeke, D. (2004). Redactietje spelen in 5 havo. *Levende Talen Magazine*, 91(4), 16- 19.
- Beerwinkle, A., Wijekumar, K., Walpole, S., & Aguis, R. (2018). An analysis of the ecological components within a text structure intervention. *Reading and Writing*, 31(9), 2041-2064.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berg, I. van den, Admiraal, W., & Pilot, A. (2006). Designing student peer assessment in higher education: Analysis of written and oral peer feedback. *Teaching in Higher Education*, 11(2), 135-147.
- Bergh, H. van den (2014). Veranderingen in examens Nederlands havo en vwo. *Levende Talen Magazine*, 101(5), 36-37.
- 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.
- Bergh, H. van den, & Rijlaarsdam, G. (2001). Changes in cognitive activities during the writing process and relationships with text quality. *Educational Psychology*, 21(4), 373-385.
- Bergh, H. van den, Rijlaarsdam, G., & Breetvelt, I. (1994). Revision process and text quality: An empirical study. In Eigler, G. & Th. Jechle. *Writing: Current Trends in European Research* (pp. 133-148). Freiburg: Hochschul Verlag.
- Berkel, H. van, Bax, A., & Joosten-ten Brinke, D. (2014). *Toetsen in het hoger onderwijs* (pp. 221-223). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Bok, A. (2016). *Heruitvinding van het vak Nederlands. Schrijfonderwijs op weg naar 2032*. Rosmalen: Kerngroep Schrijven32. Bureau voor Educatieve Ontwerpen.
- 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. (2016). Wat is er mis met het Manifest Nederlands op school? *Levende Talen Magazine*, 103(3), 36-37.
- Bonset, H., Jansma, N., Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2014). *Schrijfonderwijs in het vo: analyse van drie methoden en interviews met ervaren leraren*. SLO: Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling.
- Bouwer, R., & Bergh, H. van den (2015). Toetsen van schrijfvaardigheid: Hoeveel beoordelaars, hoeveel taken. *Levende Talen Tijdschrift*, 16(3), 3-12.
- Bouwer, I., & Koster, M. (2014). Hoe geef je effectieve feedback op schrijfproducten?. In J. Evers-Vermeul, R. de Graaf, H. Schaap & G. van Silfhout (red.), *Verzamelde werken van leerling-docent-interactie bij schrijven in de vakken: een ontmoeting tussen wetenschap en praktijk* (pp. 28- 30). Universiteit Utrecht.
- Bouwer, I., & Koster, M. (2016). *Bringing writing research into the classroom. The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students* (dissertatie). Utrecht: Pantheon Drukkers.
- Braaksma, M. (2002). *Observational learning in argumentative writing* (dissertatie). Amsterdam: ILO.
- Braaksma, M. & Janssen, T. (2015). *Vier effectieve schrijfdidactieken: Voortgezet of secundair onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den, & Hout-Wolters, B. van (2004). Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction*, 22(1), 1-36.
- 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.
- Breetvelt, I., Bergh, H. van den, & Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between writing processes and text quality: When and how? *Cognition and instruction*, 12(2), 103-123.
- Briesch, A., Chafouleas, S., & Riley-Tillman, T. (2010). Generalizability and dependability of behavior assessment methods to estimate academic engagement: A comparison of systematic direct observation and direct behavior rating. *School Psychology Review*, 39(3), 408-421.
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25-38.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational psychologist*, 35(1), 25-37.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2018). *VO; leerlingen, onderwijssoort, leerjaar, leeftijd*. Geraadpleegd op www.opendata.cbs.nl op 23 april 2018.
- Chiu, Y. (2004). Coaching a student to develop coherence based upon topical structure analysis: A case study. *Journal of Language and Learning*, 2(2), 154-170.
- Coenen, J., Meng, C., & Velden, R. van den (2011). *Schoolsucces van jongens en meisjes in het HAVO en VWO: waarom meisjes het beter doen*. Maastricht University: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Coertjens, L., Lesterhuis, M., Verhavert, S., Van Gasse, R., & De Maeyer, S. (2017). Teksten beoordelen met criterialijsten of via paarsgewijze vergelijking: een afweging van betrouwbaarheid en tijdsinvestering. *Pedagogische studiën*, 94(4), 283-303.
- College voor Toetsen en Examens (2015). *Nederlands (3f) havo: Syllabus centraal examen 2017*. Utrecht: CvTE.
- College voor Toetsen en Examens (2016). *Nederlands (3f) havo. Syllabus centraal examen 2018*. Geraadpleegd op 14 augustus 2018 op <https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus>.
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008). *Tijd voor Onderwijs. Eindrapport*. Den Haag: Sdu Uitgeverij.

- Cook, T., & Campbell, D. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin.
- Coppen, P.-A., (2016). Gesignaleerd: Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(4), 47-51.
- Coppen, P.-A., & Hulshof, H. (2011). De strijd voor taalkunde in het schoolvak Nederlands. In J. Daniëls, A. Hoeflaak, & E. Kwakernaak (red.), *Honderd jaar Levende Talen (1911- 2011). Verleden en toekomst van het taalonderwijs* (pp. 26-30). Amsterdam: Vereniging van leraren in Levende Talen.
- Couzijn, M. J. (1995). *Observation of writing and reading activities: Effects on learning and transfer* (dissertatie). Dordrecht: Dorfix.
- Creswell, J., & Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. California: SAGE Publications.
- Cronbach, L. (1957). The two disciplines of scientific psychology. *American psychologist*, 12(11), 671-684.
- Curriculum.nu (2018). *Tijdpad ontwikkelproces*. Geraadpleegd op 28 juli 2018 op https://curriculum.nu/wpcontent/uploads/2018/01/2594.00.029_Curriculum.nl_Roadmap-A3-formaat_geactualiseerd_15012018.pdf.
- De Smedt, F., & Van Keer, H. (2017). Het openbreken van een black box: schrijven en schrijf instructie in het Vlaamse lager onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 94(4), 254-282.
- De Smedt, F., Van Keer, H., & Merchie, E. (2016). Student, teacher and class-level correlates of Flemish late elementary school children's writing performance. *Reading and Writing*, 29(5), 833-868.
- De Smet, M., Brand-Gruwel, S., Leijten, M., & Kirschner, P. A. (2012). *Het effect van een elektronische outline-tool op het schrijfproduct en schrijfproces*. Presentatie tijdens Onderwijs Research Dagen, 2012, Wageningen.
- De Smet, M., Broekkamp, H., Brand-Gruwel, S., & Kirschner, P. (2010). Outline tool helpt om beter te leren schrijven. *Onderwijsinnovatie*, 12(4), 32-34.
- Deelen-Meeng, L. van, Fransen, A., Groenewegen, P., Hardeveld, J. van, Slijpen, M., & Kouwets, E. (2012). *Schrijfvaardigheid in de overgang van havo naar hoger onderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Delfos, M. F. (2005). *Ik heb ook wat te vertellen. Communiceren met pubers en adolescenten*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Dirks, A. (2014). *Kijkwijzer havoteam, pedagogisch en didactisch*. Baarn: Het Baarnsch Lyceum.
- Doebele, T., & Schmidt, M. (1992). *4 Havo, een klas apart*. Nederlands Film Festival: VPRO TV.
- Duffy, T., & Cunningham, D. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In Jonassen, D. (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 170-198). New York: Macmillan.
- Ekens, T. (2008). *Activerende lees-en schrijflessen. Een handreiking voor het vak Nederlands*. Enschede: SLO.
- Elving, K., & Bergh, H. van den (2015). Gewicht in de schaal; Op zoek naar manieren om havisten betere teksten te laten schrijven. *Levende Talen Tijdschrift*, 16(2), 26-36.
- Elving, K., & Bergh, H. van den (2016). Bruggen bouwen; Havisten leren om coherente teksten te schrijven. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(1), 24-35.
- Elving, K., & Bergh, H. van den (2017). Doen we weer Booster? Het effect van een digitale en interactieve schrijfcursus op tekstkwaliteit in havo 4. *Pedagogische Studiën*, 94(4), 330-347.
- Elving, K., & Bergh, H. van den (2018). We leren nu ook hoe je moet schrijven. Didactische boosts voor het schrijfonderwijs in havo 4. In J. Bloemert, K. de Gloppe, W. Lowie, C. Ravesloot, K. van Veen, & J. Graus (Red.), *Vakdidactisch onderzoek en de onderwijspraktijk* (pp. 18-21). Utrecht: Levende Talen.

- Elving, K., Rijlaarsdam, G., & Bergh, H. van den (2018). Effectieve revisie tijdens het schrijfproces van havisten. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(1), 14-25.
- Evers-Vermeul, J., & Bergh, H. van den (2009). Schrijf voor de lezer. Over de effecten van lezersgericht (her)schrijven op de kwaliteit van instructieve teksten. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(2), 14-23.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen: Hoofdrapport*. Enschede: SLO.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2009). *Over de drempels met taal en rekenen: Een nadere beschouwing*. Enschede: SLO.
- Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College composition and communication*, 32(4), 400-414.
- Feenstra, H., Keune, K., Pander Maat, H., Eggen, T., & Sanders, T. (2015). Geautomatiseerde beoordeling van schrijfvaardigheid: de (on)mogelijkheden voor teksten van beginnende schrijvers. *Levende Talen Tijdschrift*, 16(4), 27-42.
- Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den, & Álvarez, M. (2015). Strategy-focused writing instruction: Just observing and reflecting on a model benefits 6th grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 37-50.
- Fischer, S. (2003). *History of writing*. London: Reaktion Press.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.
- Flower, L., Hayes, J. R., Carey, L., Schriver, K., & Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis, and the strategies of revision. *College composition and communication*, 37(1), 16-55.
- Forget, M., Lyle, N., Spear, M., & Reinhart-Clark, K. (2003). *Getting All Teachers to Use Reading/Writing To Help Students Learn Subject Matter*. Orlando: ERIC.
- Franssen, H., & Aarnoutse, C. (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek*, 23(3), 185-198.
- Galbraith, D., & Rijlaarsdam, G. (1999). Effective strategies for the teaching and learning of writing. *Learning and instruction*, 9(2), 93-108.
- Galbraith, D., & Torrance, M. (2004). Revision in the context of different drafting strategies. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Vol. Eds.), *Studies in writing: Vol. 13. Revision. Cognitive and instructional processes* (pp. 63-85). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- 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. (2018). A writer(s)-within-community model of writing. In C. Bazerman, V. Berninger, D. Brandt, S. Graham, J. Langer, S. Murphy, (...) & M. Schlepppegrell (Eds.), *The lifespan development of writing* (pp. 272-325). Urbana, IL: National Council of English.
- Graham, S., & Harris, K. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In H. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323-344). New York: Guilford Press.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.
- Graham, S., MacArthur, C., & Schwartz, S. (1995). Effects of goal setting and procedural facilitation on the revising behavior and writing performance of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 230.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Graham, S., & Rijlaarsdam, G. (2016). Writing education around the globe: introduction and call for a new global analysis. *Reading and Writing*, 29(5), 781-792.

- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta- analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396-407.
- Grift, W. van de (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren*. Rede uitgesproken bij de officiële aanvaarding van het ambt van hoogleraar in de onderwijskunde bij de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen.
- Harris, K., Graham, S., & Mason, L. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35(7), 1-17.
- Harris, K., Graham, S., Mason, L., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into practice*, 41(2), 110-115.
- Hayes, J. (2004). What triggers revision? In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Vol. Eds.), *Studies in writing: Vol. 13. Revision. Cognitive and instructional processes* (pp. 9-20). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hayes, J., & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American psychologist*, 41(10), 1106-1113.
- Heemskerk, K. (2012). *Effecten van sturing op examenresultaten voor de kwaliteit van het taalonderwijs*. Paper gepresenteerd op de zevenentwintigste conferentie van Het Schoolvak Nederlands, november 2012, Brugge- Oostende, België.
- Helden, J. van der, & Bekkering, H. (2015). *De lerende mens*. Meppel: Boom.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, Illinois: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Hoenisch, S. (2009). *Topical structure analysis of accomplished English prose* (master thesis). New York: The City University of New York.
- Hoeven, J. van der (1997). *Children's composing: A study into the relationships between writing processes, text quality, and cognitive and linguistic skills* (dissertatie). Utrecht Studies in Language and Communication, vol. 12. Amsterdam: Rodopi.
- 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.
- Holliway, D., & McCutchen, D. (2004). Audience perspective in young writers' composing and revising. Reading as the reader. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Vol. Eds.), *Studies in writing: Vol. 13. Revision. Cognitive and instructional processes* (pp. 87-101). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hoogeveen, M., & Van Gelderen, A. (2014). Effecten van leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(2), 15-26.
- Horst, J. van der (2010). *Met het oog op morgen*. Opstellen over taal, taalverandering en standaardtaal. Leuven: University Press.
- Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Groningen: Uitgeverij Passage.
- Hustinx, L., Karreman, J. (2010). Coherentieanalyse. In P. Schellens, & M. Steehouder, M. (red.), *Tekst-analyse. Methoden en toepassingen* (pp. 38-79). Assen: Van Gorcum.
- Inspectie van het Onderwijs (1999). *Schrijvend onderwijs. Een evaluatie van de kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten op de basisschool*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *Focus op schrijven. Het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen)*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2018). *De staat van het onderwijs 2018. Onderwijsverslag over 2016/2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

- Janssen, T., & Overmaat, M. (1990). *Tekstopbouw en stelsvaardigheid. Een onderzoek naar de effecten van twee experimentele methoden voor tekstopbouw*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Kellogg, R. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Kieft, M. (2006). *The effects of adapting writing instruction to students' writing strategies* (dissertatie). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Kieft, M., & Rijlaarsdam, G. (2005). Schrijftaken en schrijverstypen. *Blik op Nederlands en NT2*, 18-21. [Herdruk van Kieft, M., & Rijlaarsdam, G. (2005). Schrijftaken en schrijverstypen. *Levende Talen Magazine*, 92(2), 9- 12].
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., Galbraith, D., & Bergh, H. van den (2007). The effects of adapting a writing course to students' writing strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 565-578.
- 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*, 1(2), 299-324.
- KPC Groep (2015). *Havo... een theezakjesmodel?! Een origineel havo-programma noodzakelijk voor meer motivatie en hogere leeropbrengsten bij havisten*. Den Bosch: KPC Groep.
- Kuhlemeier, H., Til, A. van, & Bergh, H. van den (2014). Schrijfvaardigheid Nederlands vergeleken met de referentieniveaus: een verkenning. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(2), 37-46.
- Lachner, A., Burkhart, C., & Nückles, M. (2017). Formative computer-based feedback in the university classroom: Specific concept maps scaffold students' writing. *Computers in Human Behavior*, 72, 459-469.
- Lautamatti, L. (1987). Observations on the development of the topic of simplified discourse. In Connor, U., & Kaplan, R. B. (Eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 text* (pp. 87-114). Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Leeuw, B. van der & Meestringa, T. (2011). Eisen aan schrijfvaardigheid in de bovenbouw havo/vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(2), 14-24.
- Leeuw, B. van der, & Meestringa, T. (2013). *Genres leren schrijven bij de vakken: verslag van de landelijke werkconferentie Platform Taalgericht Vakonderwijs*. Enschede: SLO.
- Leeuw, B. van der, Meestringa, T., Silfhout, G. van, Smit, J., Hoogeveen, M., Prenger, J., Langberg, M., & Jansma, N. (2017). *Nederlands. Vakspecifieke trendanalyse 2017*. Enschede: SLO.
- Lesterhuis, M., De Smedt, F., & Bouwer, R. (2017). Schrijven en schrijfonderwijs: inleiding op het themanummer. *Pedagogische Studiën*, 94(4), 211-215.
- Lindgren, E., & Sullivan, K. (2006). Analysing online revision. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) and K. Sullivan, & E. Lindgren (Vol. Eds.), *Studies in writing: Vol. 18. Computer keystroke logging and writing: Methods and applications* (pp. 157-188). Oxford: Elsevier.
- Loo, J. van der, Krahmer, E., & Amelvoort, M. van (2018). Learning how to write an academic text: the effect of instructional method and writing preference on academic writing performance. *Journal of Writing Research* 9(3), 233-258.
- MacArthur, C. (2005). Assistive technology for writing tools for struggling writers. In L. van Waes, M. Leijten, & C. Neuwirth (Eds.), *Studies in Writing: Vol. 17. Writing and digital media* (pp. 11-20). Oxford: Elsevier.
- MacArthur, C. (2006). The effects of new technologies on writing and writing processes. In C. MacArthur, S. Graham, & D. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 248-262). New York/London: The Guilford Press.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8, 299-325.
- Meesterschapsteams Nederlands (2016). *Manifest Nederlands op school*. Geraadpleegd op 14 december 2017 op

- <https://vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-School.pdf>
Meesterschapsteams Nederlands (2018a). *Visie op de toekomst van het curriculum Nederlands*. Geraadpleegd op 3 juni 2018 op <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wpcontent/uploads/sites/4/2018/02/Visie-Curriculum-Nederlands-Meesterschapsteams-1.5-definitief.pdf>.
- Meesterschapsteams Nederlands (2018b). *Over de Grote Opdrachten van het leergebied Nederlands*.
Geraadpleegd op 27 juli 2018 op <https://vakdidactiekgw.nl/2018/07/06/over-de-grote-opdrachten-van-het-leergebied-nederlands>.
- Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2013a). Het schoolexamen Nederlands havo/vwo in kaart. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(2), 11-19.
- Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2013b). Schrijven in de tweede fase. *Levende Talen Magazine*, 11(6), 6-10.
- Meijer, R. (2017). *Kamer snijdt stevig in hervormingsplan 'Ons Onderwijs2032'*.
Geraadpleegd op 25 juli 2018 op <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/kamer-snijdt-stevig-in-hervormingsplan-ons-onderwijs-2032-~ba62cb7c/>.
- Michels, B. (2006). *Verskil moet er wezen. Een werkdocument over verschillen tussen havo en vwo-leerlingen in de tweede fase en handreikingen om daarmee om te gaan*. Enschede: SLO.
- Miller, R., & Brickman, S. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational psychology review*, 16(1), 9-33.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2015). *Kamerbrief over invoering van referentieniveaus taal en rekenen*.
Geraadpleegd op 21 april 2016, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2015/10/06/kamerbrief-over-invoering-van-referentieniveaus-taal-en-rekenen>.
- Multatuli (1879). *Ideen. Eerste bundel*. Amsterdam: Funke.
- Myhill, D., & Jones, S. (2007). More than just error correction: Students' perspectives on their revision processes during writing. *Written Communication*, 24(4), 323-343.
- Nederlands.nl & Sectiebestuur Nederlands Levende Talen (2018). *Advies examens Nederlands*. Geraadpleegd op 10 november 2018 op nederlands.levendetalen.nl/wp-content/uploads/sites/13/2018/11/advies-examens-nederlands.
- Nederlandse Taalunie (2015). *Schrijfonderwijs in de schijnwerpers. Naar een betere schrijfvaardigheid van Nederlandse en Vlaamse leerlingen*.
Geraadpleegd op 3 september 2017 op http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Schrijfonderwijs_in_de_schijnwerpers_Adviestekst.pdf.
- Neijt, A., Mantingh, E., Coppen, P.A., Oosterholt, J., Glopper, K. de, & Witte, T. (2016). Manifest voor het schoolvak Nederlands: 'Bewust geletterd' als nieuwe koers. *Levende Talen Magazine*, 10(1), 28-29.
- Newell, B., & Bröder, A. (2008). Cognitive processes, models and metaphors in decision research. *Judgment and Decision Making*, 3(3), 195-204.
- Ockenburg, L. van, Weijen, D. van, & Rijlaarsdam, G. (2018). Syntheseteksten leren schrijven in het voortgezet onderwijs; Het verband tussen schrijfaanpak en voorkeur voor leeractiviteiten. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(2), 3-14.
- Onderwijs in cijfers (2018). *Eindexamens voortgezet onderwijs*.
Geraadpleegd op www.onderwijsincijfers.nl op 1 april 2018.

- Onderwijsraad (2017). *Advies Doordacht digitaal, onderwijs in het digitale tijdperk, uitgebracht aan de Minister en de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ontwikkelteam Nederlands Curriculum.nu (2018). *Tweede tussenproduct*. Geraadpleegd op 27 juli 2018 op http://uploads/2018/06/Tweede-tussenproduct-ontwikkelteam-Nederlands-Curriculum.nu_1.pdf.
- Oomens, M. (2008). *Inventariserend onderzoek havo-didactiek voor bèta- en techniekonderwijs*. Utrecht: Platform Bèta Techniek.
- Open Science Collaboration (2015). Estimating the reproducibility of psychological science. *Science*, 349(6251), aac4716.
- Overheid.nl (2018). *Wet op het Voortgezet Onderwijs*. Geraadpleegd op 23 april 2018 op www.wetten.overheid.nl.
- Overmaat, M. (1996a). Schrijfonderwijs. Het kan veel efficiënter. *Levende Talen*, 507, 60-64.
- Overmaat, M. (1996b). *Schrijven en lezen met tekstschema's: effectief onderwijs in schriftelijke taalvaardigheid in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs* (dissertatie). Amsterdam: UVA.
- Pajares, F. & Valiante, G. (1997). Influence of Self-Efficacy on Elementary Students' Writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360.
- Peze, ten A., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2017). *The effect of creative writing on students' writing processes and text quality*. Paper presented at the 11th conference of ARLE Cultures, Arts & Verbal Communication June, 15-17, 2017, Tallinn University (Estonia).
- Piolat, A., Roussey, J., Olive, T., & Amada, M. (2004). Processing time and cognitive effort in revision: effects of error type and of working memory capacity. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & L. Allal, L. Chanquoy, & P. Lamy (Vol. Eds.), *Studies in writing: Vol. 13. Revision. Cognitive and instructional processes* (pp. 21-38). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Platform Bèta Techniek (2010). *Tien didactische aandachtspunten voor de bètavakken op de havo*. Utrecht: Platform Bèta Techniek.
- Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons Onderwijs2032. Eindadvies*. Geraadpleegd op 16 maart 2016 op <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/01/23/eindadvies-platform-onderwijs2032-ons-onderwijs2032>.
- Pollmann, E., Prenger, J., & Glopper, K. de (2012). Het beoordelen van leerlingteksten met behulp van een schaalmodel. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(3), 15-24.
- Pool, E. van der (1995). *Writing as a conceptual process: a text-analytical study of developmental aspects* (dissertatie). Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Pullens, T. (2012). *Bij wijze van schrijven: effecten van computerondersteund schrijven in het primair onderwijs* (dissertatie). Vianen: BOXPress Publishers.
- 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.
- Reichert, A. (2017). *Peerfeedback in het BOOSTER schrijfonderwijs* (master thesis). Utrecht: Centre for Teaching and Learning Theses.
- Rietdijk, S., Janssen, T., Weijen, D. van, Bergh, H. van den, & Rijlaarsdam, G. (2017). Improving writing in primary schools through a comprehensive writing program. *The Journal of Writing Research*, 9(2), 173-225.
- Rietdijk, S., Weijen, D. van, Janssen, T., Bergh, H. van den, & Rijlaarsdam, G. (2018). Teaching Writing in Primary Education: Classroom Practice, Time, Teachers' Beliefs and Skills. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 640- 663.
- Rijlaarsdam, G. (1980). Havo-gedrag van leraren. *Moer. Tijdschrift voor het onderwijs in het Nederlands*, 11(2), 9-16.

- Rijlaarsdam, G. (1986). *Effecten van Leerlingenrespons op Aspecten van Stelvaardigheid* (dissertatie). Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek.
- Rijlaarsdam, G. (1987). *Effects of peer evaluation on writing performance, writing processes, and psychological variables*. Paper presented at the 38th Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, Atlanta, USA. ED 284 288.
- Rijlaarsdam, G. (2005). Observerend leren: Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), 10-28.
- Rijlaarsdam, G., & Bergh, H. van den (2006). Writing process theory: A functional dynamic approach. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 41-53). New York/London: The Guilford Press.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Kieft, M., Broekkamp, H., & Bergh, H. van den. (2005). Psychology and the teaching of writing in 8000 and some words. *BJEP Monograph Series*, 3, 127-153.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Toorenaar, A., & Bergh, H. van den (2008). Observation of peers in learning to write. Practice and research. *Journal of Writing Research*, 1(1), 53-83.
- Rijlaarsdam, G., Couzijn, M., & Bergh, H. van den (2004). The study of revision as a writing process and as a learning-to-write process. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Vol. Eds.), *Studies in writing: Vol. 13. Revision. Cognitive and instructional processes* (pp. 189-207). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- 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.
- Rijlaarsdam, G., Eiting, M., & Schoonen, R. (1989). Wat werkt in het stelonderwijs? Een exploratie naar de effectiviteit van omgevingsvariabelen en vakinhoudelijke kenmerken van een stelvaardigheidscurriculum. *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 11(2), 81-91.
- Rooijackers, P. (2007). 'We zetten in op schrijfvaardigheid'; schrijven waarschijnlijk terug in het eind-examen Nederlands. *Levende Talen Magazine*, 94(5), 5-7.
- Rooijackers, P. (2008). 'Stel hoge eisen als je wilt dat ze je serieus nemen'. Een vraaggesprek met Antoine Braet. *Levende Talen Magazine*, 95(4), 12-15.
- Saudargas, R. (1997). *State-Event Classroom Observation System (SECOS). Observation manual*. University of Tennessee, Knoxville.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., & Steinbach, R. (1984). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive science*, 8(2), 173-190.
- Schaerlaekens, A. (2009). *De taalontwikkeling van het kind*. Geraadpleegd op 26 juli 2018 op http://www.dbnl.org/tekst/scha134taal01_01/colofon.htm.
- Schilperoord, J. (1996). *It's about time: Temporal aspects of cognitive processes in text production* (dissertatie). Amsterdam: Rodopi.
- Schoonen, R. (2005). Generalizability of writing scores: An application of structural equation modeling. *Language Testing*, 22(1), 1-30.
- Schrijvers, M. (2018). *Integratie van fictie- en literatuuronderwijs met gespreksvaardigheden en schrijfvaardigheid. Een verkenning van praktijkgerichte initiatieven*. Enschede: SLO.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25.
- Sectiebestuur Nederlands Levende Talen (2017). *Visie op het vak taal/Nederlands voor Curriculum.nu*. Geraadpleegd op 22 oktober 2018 op

- <https://nederlands.levendetalen.nl/wp-content/uploads/sites/13/2017/12/Concept-Visie-op-het-vak-taal-Nederlands-voor-Curriculum.nu-dec-2017.pdf>.
- Shadish, W., Cook, T., & Campbell, D. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Mifflin.
- Silfhout, G. van, Evers-Vermeul, J., Mak, W. M., & Sanders, T. J. (2014). Connectives and layout as processing signals: How textual features affect students' processing and text representation. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 10-36.
- Sloep, P., & Jochems, W. (2008). De e-lerende burger. In J. de Haan & J. Steyaert (red.), *Jaarboek ICT en samenleving 2007. Eindelijk digitaal* (pp. 171-187). Amsterdam: Boom.
- Steendam, E. van (2017). Een synopsis van schrijfonderssonderzoek 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 onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(3), 3-13.
- Stevens, L. & Bors, G. (2013). *Pedagogische tact. Op het goede moment het juiste doen, óók in de ogen van de leerling*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Srijbos, J., Narciss, S., & Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency? *Learning and instruction*, 20(4), 291-303.
- Tillema, M., Bergh, H. van den, Rijlaarsdam, G., & Sanders, T. (2011). Relating self-reports of writing behaviour and online task execution using a temporal model. *Metacognition and Learning*, 6(3), 229-253.
- Torrance, M., Thomas, G., & Robinson, E. (1994). The writing strategies of graduate research students in the social sciences. *Higher Education*, 27(3), 379-392.
- Torrance, M., Thomas, G., & Robinson, E. (1999). Individual differences in the writing behaviour of undergraduate students. *British Journal of Educational Psychology*, 69(2), 189-199.
- Troia, G., Harbaugh, A., Shankland, R., Wolbers, K., & Lawrence, A. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing*, 26(1), 17-44.
- Vakdidactiek Geesteswetenschappen (2018). *Dudoc-Alfa*.
Geraadpleegd op 6 augustus 2018 op <https://dudoc-alfa.vakdidactiekgw.nl/dudoc-alfa>.
- Vandermeulen, N., Broek, B. van den, Steendam, E. van, & Rijlaarsdam, G. (2017). Hoe goed zijn Nederlandse leerlingen in het schrijven van syntheseseteksten? Eerste verslag van peilingsonderzoek naar de schrijfprestaties, schrijfprocessen en schrijfprocesstijl van leerlingen uit vwo4, -5 en -6. In A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *31ste Conferentie onderwijs Nederlands* (pp. 87-94). Gent: Skribis.
- Ven, P. van de (1988). Moedertaalonderwijs als arena. In D. Klinkenberg, R. Plattel, J. Sturm, P. van de Ven, & J. de Vroomen (red.), *Tussen Apollo en Hermes. Hoofdstukken uit de geschiedenis van moedertaalonderwijs in en buiten Nederland* (pp. 209-252). Enschede: SLO.
- Vermaas, J., & van den Linden, R. (2007). *Beter inspelen op havo-leerlingen*. Tilburg: IVA.
- Vink, A. (2015). Havo-leerlingen hebben een eigen aanpak nodig. *Vrij Nederland*.
Geraadpleegd op www.vn.nl op 23 februari 2018.
- Volpe, R., Di Perna, J., Hintze, J., & Shapiro, E. (2005). Observing students in classroom settings: A review of seven coding schemes. *School Psychology Review*, 34(4), 454-474.
- Vries, O. de, Schaacke, J., & Fleur, E. (2016). *De overgang van havo naar hbo*. Groningen: DUO/IP.
- VSNU (2018). *Roadmap Open Access Vereniging van Universiteiten 2018-2020*.

- Geraadpleegd op 14 augustus 2018 op <https://www.vsnul.nl/Roadmap-open-access-2018-2020/assets/vsnul-roadmap-open-access-2018-2020-nl.pdf>.
- 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.
- Waes, L. van, & Leijten, M. (2006). Schrijfprocessen registreren met Inputlog: een data-analyse van de interactie met de 'reeds geproduceerde tekst'. *Tijdschrift voor taalbeheersing*, 28(2), 198-219.
- Walcot, E., & Wilkie, T. (2009). *Teaching with Write Brain: Writing software based on the recent research*. (White Paper).
Geraadpleegd op 25 januari 2017,
van <https://pdfs.semanticscholar.org/88c3/ba840aa5a34efaffde2b5566498c3f4a0689.pdf>.
- Wesdorp, H. (1983). *Schrijven in het voortgezet onderwijs: een overzicht van het onderzoek naar de effecten van diverse instructie-variabelen op de stelsvaardigheid*. Den Haag: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Westerhuis, A., & Cuppen, J. (2017). *Havo: scharnier in het Nederlandse onderwijsstelsel?* 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Wilcox, K., & Jeffery, J. (2018). Adolescent Writing Development and Authorial Agency. In C. Bazerman, V. Berninger, D. Brandt, S. Graham, J. Langer, S. Murphy, (...) & M. Schleppegrell (Eds.), *The lifespan development of writing* (pp. 181-209). Urbana, IL: National Council of English.
- Witte, S., & Faigley, L. (1981). Coherence, cohesion, and writing quality. *College composition and communication*, 32(2), 189-204.
- Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 660-668.

AUTEURSINDEX

- Aarnoutse, C., 11
Aben, J., 143
Admiraal, W., 108, 132, 138
Aguis, R., 10
Allal, L., 112
Álvarez, M., 131, 233
Amada, M., 112
Amsing, H., 11
Andringa, S., 10, 72
Applebee, A., 43
- Bandura, A., 44, 74
Bax, A., 142
Beeke, D., 15
Beerwinkle, A., 10
Bekkering, H., 108, 132
Bereiter, C., 7, 17, 50, 115
Bok, A., 46
Bonset, H., 5, 10, 11, 41, 42, 44, 45, 72, 73, 113
Bors, G., 108
Bouwer, R., 10, 17, 18, 19, 21, 24, 51, 69, 85, 86, 130
Braaksma, M., 5, 8, 17, 18, 43, 44, 45, 51, 73, 76, 112, 123, 138, 139, 225
Brand-Gruwel, S., 8, 30
Breetvelt, I., 112
Brickman, S., 43
Briesch, A., 85
- Bröder, A., 55
Broekkamp, H., 8
Bruning, R., 73, 76, 84, 107
Burkhart, C., 32
- Campbell, D., 80, 130, 133, 232
Carey, L., 112
Centraal Bureau voor de Statistiek, 79
Chafouleas, S., 85
Chanquoy, L., 112
Chiu, Y., 31, 39
Clark, V., 85
Coenen, J., 79
Coertjens, L., 109
College voor Toetsen en Examens, 53, 68, 129, 231
Commissie Parlementair Onderzoek
Onderwijsvernieuwingen, 2
Cook, T., 80, 130, 133, 232
Coppen, P.A., 2, 5, 72
Couzijn, M., 8, 43, 44, 53, 73, 122, 123, 138, 225
Creswell, J., 85
Cronbach, L., 22, 35, 76, 86, 129, 231
Cunningham, D., 45
Cuppen, J., 72
Curriculum.nu, 3, 4, 5, 8, 124, 144, 225, 233

- Daems, F., 8
- De Gloppe, K., 22, 72
- De Graaff, R., 108
- De Jong, P., 44
- De Maeyer, S., 58, 109
- De Smedt, F., 10, 17, 73, 84
- De Smet, M., 8, 30, 46
- De Vries, O., 9
- De Wachter, L., 46, 51
- Delfos, M., F., 10
- Dempsey, M., 84
- Di Perna, J., 85
- Dirks, A., 50
- Doebele, T., 9, 72
- Duffy, T., 45
- Dünnebier, K., 136
- Eggen, T., 28
- Eiting, M., 76, 89
- Ekens, T., 44, 45, 51
- Elving, K., 2, 12, 15, 27, 41, 111, 123
- Evers-Vermeul, J., 18, 25, 28, 122, 146, 236
- Expertgroep Doorlopende
Leerlijnen, 3, 16, 27, 41
- Faigley, L., 28, 121
- Feenstra, H., 28
- Fidalgo, R., 131, 233
- Fischer, S., 1
- Fleur, E., 9
- Flower, L., 6, 17, 42, 112
- Forget, M., 29
- Franssen, H., 11
- Galbraith, D., 17, 74, 75, 83
- Graham, S., 1, 7, 10, 17, 20, 29, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 71, 76, 84, 108, 109, 111, 123, 126, 129, 132, 133, 225, 227, 231
- Harbaugh, A., 74
- Harris, K., 45, 48, 49
- Hayes, J., 6, 17, 42, 112
- Hebert, M., 29
- Heemskerk, K., 42
- Heeren, J., 46, 51
- Hillocks, G., 17, 19, 44
- Hintze, J., 85
- Hoenisch, S., 31, 39
- Holliway, D., 113
- Hoogeven, M., 67
- Horn, C., 73, 76, 107
- Hulshof, H., 1, 2, 5, 11
- Hustinx, L., 28
- Inspectie van het Onderwijs, 2, 3, 5, 9
- Jansma, N., 10
- Janssen, T., 5, 6, 8, 11, 38, 43
- Jeffery, J., 10, 43, 51, 53, 136
- Jochems, W., 2
- Jones, S., 113, 114
- Joosten-ten Brinke, D., 142
- Karreman, J., 28
- Kauffman, D., 84
- Kellogg, R., 1, 7, 17, 42, 48, 112, 123, 134, 225
- Keune, K., 28
- Kieft, M., 8, 30, 43, 74, 75, 76, 83, 136
- Kirschner, P., 8, 30
- Kitsantas, A., 51
- Klomp, J., 16, 42, 48, 53, 68, 73, 107, 123, 134, 137, 225

- Koster, M., 18, 19, 44, 47, 48, 51, 85,
 86, 111, 123
 Koster, M., P., 18, 19, 44, 47, 48, 51,
 85, 86, 111, 123
 KPC Groep, 9
 Krahmer, E., 44
 Kuhlemeier, H., 16
 Kwakernaak, E., 1
- Lachner, A., 32
 Langer, A., 43
 Lautamatti, L., 30
 Lawrence, A., 74
 Leijten, M., 30, 116
 Lesterhuis, M., 10, 17, 109
 Levende Talen, 3, 12, 15, 27, 49, 111,
 123, 146, 236
 Lindgren, E., 122
 Lyle, N., 29
- MacArthur, C., 20, 30
 Mak, W., M., 28
 Mantingh, E., 72
 Mason, L., 45, 49
 McCutchen, D., 7, 113
 McKim, C., 84
 Meesterschapsteam Nederlands, 4,
 5, 123, 124, 133, 225, 226
 Meestringa, T., 10, 11, 16, 27, 42, 71,
 123, 142, 146, 225, 236
 Meijer, R., 3
 Meng, C., V., 79
 Merchie, E., 84
 Michels, B., 9, 19, 48, 73, 75, 107,
 115, 136
 Miller, R., 43
 Multatuli, 1
 Myhill, D., 113, 114
- Narciss, S., 136
 Nederlands nu!, 146, 236
 Nederlandse Taalunie, 5, 10, 42,
 43, 72, 123, 133, 144, 225, 234
 Neijt, A., 72
 Newell, B., 55
 Nückles, M., 32
- Olive, T., 112
 Onderwijs in cijfers, 77
 Onderwijs2032, 3
 Onderwijsraad, 109, 132, 143, 144,
 234
 Ontwikkelteam Nederlands, 4, 8,
 124, 144, 225, 233
 Oomens, M., 29, 32
 Oosterholt, J., 72
 Open Science Collaboration, 57,
 80, 127
 Overheid.nl, 9, 72
 Overmaat, M., 8, 38, 43, 44, 47, 48,
 49
- Pajares, F., 77
 Pander Maat, H., 28
 Perin, D., 7, 17, 43, 44, 45, 46, 47,
 48, 76, 109, 111, 123, 126, 132, 133,
 225, 227
 Pilot, A., 138
 Piolat, A., 112
 Platform Bèta Techniek, 16
 Pollmann, E., 22
 Prenger, J., 22
 Pullens, T., 8, 30, 46
- Raedts, M., 8, 44, 45, 73, 123, 138,
 225

- Ravesloot, C., 10, 11, 16, 27, 42, 72,
 123, 142, 225
 Reichert, A., 136, 137, 138
 Reinhart-Clark, K., 29
 Rietdijk, S., 6, 11, 47, 73, 112
 Rijlaarsdam, G., 1, 5, 6, 8, 9, 10, 11,
 12, 17, 18, 20, 30, 42, 43, 45, 46,
 47, 50, 51, 53, 71, 72, 73, 74, 75,
 76, 77, 83, 84, 111, 112, 113, 115,
 122, 123, 126, 130, 131, 133, 136,
 143, 225, 227, 232, 233
 Riley-Tillman, T., 85
 Robinson, E., 74, 107
 Rooijackers, P., 15
 Roussey, J., 112
 Rubens, W., 108

 Saddler, B., 45
 Sanders, T., 28, 74
 Sandmel, K., 7
 Saudargas, R., 85
 Scardamalia, M., 7, 17, 50, 115
 Schaacke, J., 9
 Schaerlaekens, A., 1
 Schilperoord, J., 29
 Schmidt, 9, 72
 Schmidt, M., 9
 Schoonen, R., 21, 24, 76, 89
 Schrijvers, M., 11, 146, 236
 Schriver, K., 112
 Schunk, D., 49, 51, 73, 76, 107, 126
 Schwartz, S., 20
 Sectiebestuur Nederlands Levende
 Talen, 3, 146, 236
 Sercu, L., 8
 Shadish, W., 80, 107
 Shankland, R., 74
 Shapiro, E., 85
 Sloep, P., 2

 Spear, M., 29
 Steinbach, R., 50, 115
 Stevens, L., 108
 Stratman, J., 112
 Strijbos, J., 136
 Sullivan, K., 122

 Ten Peze, A., 11, 147, 237
 Thielen, S., 16, 42, 48, 53, 68, 73,
 107, 123, 134, 137, 225
 Thomas, G., 74, 107
 Tillema, M., 74
 Torrance, M., 74, 75, 107, 131, 233
 Tribushinina, E., 44
 Troia, G., 74, 108, 128, 230

 Vakdidactiek
 Geesteswetenschappen, 12
 Valiante, G., 77
 Van Amelsvoort, M., 44
 Van Beuningen, C., n, 10, 72
 Van de Grift, W., 3
 Van de Ven, P., e, 1
 Van Deelen-Meeng, L., 16, 23, 43,
 73, 107, 123, 132, 225
 Van den Berg, I., 6, 8, 11, 12, 16, 17,
 18, 21, 24, 25, 44, 45, 53, 58, 69,
 74, 75, 83, 89, 109, 112, 116, 122,
 130, 131, 138, 146, 233, 236
 Van den Bergh, H., 6, 8, 11, 12, 16,
 17, 18, 21, 24, 25, 44, 45, 53, 58,
 69, 74, 75, 83, 89, 109, 112, 116,
 122, 130, 131, 146, 233, 236
 Van den Broek, B., 83, 143
 Van den Linden, R., 9, 32, 40, 42,
 48, 49, 73, 107, 123, 225
 Van der Helden, J., 108, 132
 Van der Hoeven, J., 112, 146, 236
 Van der Horst, J., 15

- Van der Leeuw, B., 3, 5, 8, 16, 123,
142, 143, 144, 146, 225, 234, 236
Van der Loo, J., 44
Van der Pool, E., 29
Van Gasse, R., 109
Van Gelderen, A., 67
Van Hout-Wolters, B., 17
Van Keer, H., 73, 84
Van Ockenburg, L., 77, 136, 147,
237
Van Silfhout, G., 28
Van Steendam, E., 8, 12, 43, 46, 51,
73, 80, 83, 108, 123, 131, 136, 138,
143, 225, 232
Van Til, A., 16
Van Waes, L., 8, 116
Van Weijen, D., 6, 11, 58, 77
Vandermeulen, N., 83, 143
Verhavert, S., 109
Vermaas, J., 9, 16, 32, 40, 42, 48, 49,
73, 107, 123, 225
Vink, A., 72, 79
Volpe, R., 85
VSNU, 144, 234
Walcot, E., 46
Walpole, S., 10
Wesdorp, H., 76, 109
Westerhuis, A., 72
Wijekumar, K., 10
Wilcox, K., 10, 43, 51, 53, 136
Wilhelm, F., 1
Wilkie, T., 46
Witte, S., 28, 121
Witte, T., 72
Wolbers, K., 74
Zimmerman, B., 49, 51, 73, 76, 107,
126
Zumbrunn, S., 84

BIJLAGEN

BIJLAGE 2.1	Schaalteksten analyseles voorstudie 1	169
BIJLAGE 3.1	Voorbeeld topical structure analysis: uitgebreid parallele ordening	173
BIJLAGE 3.2	De schrijfpdracht: het balansverslag	175
BIJLAGE 3.3	Opstelschaal beoordeling globale kwaliteit	177
BIJLAGE 4.1	Ines – score: 8,5	180
BIJLAGE 4.2	Bram – score: 4,6	181
BIJLAGE 4.3	Bram – score: 8,6	182
BIJLAGE 4.4	Jeroen – score: 3,6	184
BIJLAGE 5.1	Schaalteksten meting 1 hoofdstudie	187
BIJLAGE 5.2	Schaalteksten meting 2 hoofdstudie	201
BIJLAGE 5.3	Schaalteksten meting 3 hoofdstudie	213

BIJLAGE 2.1 SCHAALTEKSTEN ANALYSELES VOORSTUDIE 1

Hallo,

Wat vervelend dat je een betoog moet schrijven voor Nederlands. Betoog schrijven ben ik zelf ook nooit goed in geweest. Wat ik zelf altijd deed was van te voren drie tot vier argumenten voor en twee argumenten tegen te bedenken. Het betoog bestaat natuurlijk uit twee argumenten voor en een tegen met een weerlegging. Omdat je tijdens het maken van het betoog vast een van je argumenten zult vergeten, kun je dus beter save spelen door een extra argument te bedenken. Zorg dat voor je begint ook een bouwplan hebt gemaakt van je betoog zodat je kan overtypen van wat je thuis al hebt voorbereid, hierdoor kom je makkelijker aan je woorden en zal je meer tijd hebben om je argument uit te werken tijdens het uurtje dat je krijgt. Bedenk van tevoren ook een goede weerlegging waardoor je argument tegen eigenlijk niks voorstelt. Bij de conclusie moet je nogmaals vertellen waarom jij nou voor bent en het eens bent met de stelling of het onderwerp waar jij over praat.

Groet

Score 70

Inhoudelijk zwak: zeer beperkte tips

Stijl redelijk: zinnen missen woorden

Structuur slecht: één blok tekst

Spelling vrijwel op orde

Beste Kees

Wat leuk dat je mij een email hebt gestuurd om te vragen naar het schrijven van een betoog. Ik heb vorig jaar in havo 4 ook een betoog moeten schrijven. Vorig jaar was het onderwerp voor het betoog zwarte piet. Dit onderwerp leek mij in eerste instantie vreselijk omdat dit een onderwerp is die een grote emotionele lading voor mij heeft. Achteraf bleek dit juist heel goed te werken voor mij want hierdoor was ik in staat mijn mening heel duidelijk naar voren te brengen en heel overtuigend over te komen.

Bij het schrijven van een betoog is natuurlijk het aller belangrijkste je mening geven. Je moet je betoog dus heel overtuigend schrijven. Een betoog bestaat uit een inleiding waar je al laat blijken wat je standpunt is en waar je betoog overgaat en dus het onderwerp introduceert. Daarna geef je twee argumenten die je mening geven en een argument waar je het niet mee eens bent die je moet weerleggen. Zorg dat je ten alle tijden je argumenten en je weerlegging goed beargumenteert dit is zeer belangrijk voor de inhoud van je betoog en het overtuigen van je lezer. Na het geven van de argumenten met argumentatie schrijf je het einde van je betoog hierin vat je nog een keer goed samen wat je mening is en rond je het betoog af. ook is het belangrijk dat je betoog in een duidelijk lettertype is geschreven controleer dit dus altijd nog even.

Ik hoop je hierbij genoeg op weg te hebben geholpen met het schrijven van je betoog mocht je nog vragen hebben aarzel niet om mij nog eens te mailen. Ik zou het erg leuk vinden als ik jouw betoog na de beoordeling zou mogen lezen om te kijken of het goed is gelukt.

Gr.

Score 100

Inhoudelijk correct en beknopt

Stijl redelijk: fout verwijswaord

Structuur netjes in drie delen

Spelling redelijk: nog wel fouten

Beste havo 4 leerling,

Het is bij het schrijven van een betoog van belang dat je een duidelijke stelling hebt. Een betoog bestaat uit een inleiding, kern en een slot. Het is de bedoeling dat je de lezer van je mening overtuigt.

Je begint bij de titel. Dit is wat de lezers als eerste zullen zien en die ervoor zal zorgen dat mensen je betoog willen lezen.

In de inleiding zorg je ervoor dat je de aandacht van de lezer trekt, dit kun je doen door middel van een anekdote, de lezer een vraag stellen, het probleem aan de orde brengen of iets anders. Je mag niet vergeten om je stelling in de inleiding te zetten.

In de kern staan je argumenten. Deze argumenten worden per alinea duidelijk uitgewerkt en deze zogen ervoor dat je de lezer kan overtuigen van jou mening. Deze argumenten kun je opzoeken op internet, maar ook in boeken en tijdschriften. Vergeet niet bij elk argument je bron te vermelden anders pleeg je plagiaat. In de kern staat ook een weerlegging. Dit houdt in dat je een tegenargument hebt op één van je vorige argumenten. Als je deze tegenargumenten ontkracht, versterk jij je betoog. In je kern moet je natuurlijk niet vergeten om signaalwoorden te gebruiken zoals: ten eerste, ten tweede en ten derde. Probeer de ik-vorm zo veel mogelijk te vermijden, dit maakt het informeel.

Het slot bestaat uit een conclusie of een samenvatting. Je herhaalt misschien nog even je sterkste argumenten en je moet ook zeker je stelling nog een keer herhalen. Om het betoog volledig af te sluiten gebruik je een uitsmijter. Deze zorgt ervoor dat mensen je betoog niet snel zullen vergeten.

Als je het schrijven van een betoog moeilijk vindt kun je gebruik maken van een bouwplan, dit houdt het overzichtelijk.

Succes!

Score 130

Inhoudelijk sterk: plagiaat, signaalwoorden

Stijl goed: duidelijke, gevarieerde zinsbouw

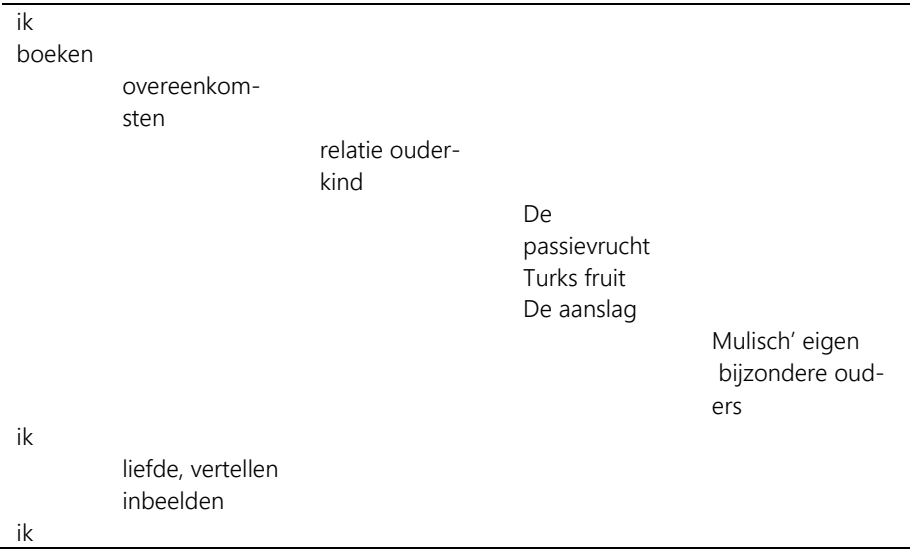
Structuur: zeer overzichtelijk per onderdeel

Spelling goed: enkele kleine missers

BIJLAGE 3.1 VOORBEELD *TOPICAL STRUCTURE ANALYSIS*:
UITGEBREID PARALLELE ORDENING

OUDER-KIND RELATIES

Lezen is niet helemaal mijn ding, maar toch heb ik in de afgelopen anderhalf jaar maar liefst acht boeken gelezen. Soms was het vreselijk saai, maar bij sommige boeken was het net alsof ik zelf de hoofdpersoon was. De boeken zijn allemaal anders, maar toch hebben ze overeenkomsten met elkaar. In alle boeken is een duidelijk probleem met de relatie tussen ouder en kind. In *De Passievrucht* komt de hoofdpersoon erachter dat zijn zoon eigenlijk zijn broertje is. De hoofdpersoon in *Turks Fruit* heeft een slechte relatie met haar moeder maar juist een goede relatie met haar vader. De ouders van de hoofdpersoon uit Mulisch' *De Aanslag* worden vermoord in de oorlog. Mulisch heeft dit bijzonder verwoord, hij had namelijk ook een aparte relatie met zijn ouders in de oorlog. Zelf heb ik een hele goede relatie met mijn ouders, ik hou veel van ze en kan ze alles vertellen. Het was daarom soms ook moeilijk om mee te leven met de hoofdpersoon, maar soms kon ik me juist heel goed inbeelden hoe de hoofdpersoon zich moest voelen. Aan de meeste boeken begon ik met tegenzin, maar uiteindelijk ben ik toch blij dat ik ze heb gelezen!



BIJLAGE 3.2 DE SCHRIJFOPDRACHT: HET BALANSVERSLAG

HAVO 5 HET BALANSVERSLAG

In het balansverslag maak je de balans op van je 'literaire vorming' in de periode tussen het moment waarop je je leesautobiografie in havo 4 inleverde en nu. Dat is niet louter een verslaggeving doen; een verslag is slechts een min of meer zakelijke weergave van wat er gebeurd is, terwijl een balans ook een oordeel geeft over wat je bereikt hebt. Je beschrijft erin welke ontwikkeling je als lezer doorgemaakt hebt, in hoeverre je houding ten aanzien van lezen in het algemeen en literatuur in het bijzonder is veranderd. Schrijf vooral over je literaire passies, je voorkeuren. Wie weet, raakt je docent zo enthousiast over wat je schrijft, dat zij je mondeling daar wel mee moet beginnen!

Houd de volgende vragen in je achterhoofd (ga ze niet stuk voor stuk droog beantwoorden, maar gebruik ze voor een lopende, aangenaam te lezen tekst):

- welke schrijvers / boeken spreken je het meest aan en waarom?
- zitten er gemeenschappelijke elementen in de teksten die je gelezen hebt?
- welke literaire tekst is je het meest bijgebleven in positieve en negatieve zin?
- lees je meer / minder en met meer / minder plezier dan eerst; wat voor soort lezer ben je (geworden in de afgelopen jaren)?
- kun je een lijn ontdekken in je manier van lezen en je voorkeur voor (of afkeer van) bepaalde boeken of schrijvers?
- blijk je een zwak of juist een allergie voor bepaalde verhaalfiguren te hebben?

Eventuele andere opmerkingen moet je natuurlijk vooral maken! Schrijf een samenhangende tekst van ongeveer anderhalf getypt A-viertje. Maak er een persoonlijk document van.

Succes!

BIJLAGE 3.3 OPSTELSCHAAL BEOORDELING GLOBALE KWALITEIT

Dromen

Een terugkerend thema in mijn leesdossier is dromen. In dit verslag vertel ik hoe ik dit thema zag terug komen in een aantal verhalen en opdrachten die ik de afgelopen jaren heb moeten lezen en maken. Ik vind mezelf gegroeid op het gebied van lezen, omdat ik niet alleen beter weet wat voor boeken beter bij mij passen, maar ook omdat ik gaandeweg geleerd heb goed onderbouwd kritiek te leveren op een boek. Voor de middeleeuwse opdracht heb ik het boekje *Karel ende Elegast* gelezen. Ook in dit verhaal is dromen een belangrijk aspect. Karel droomt namelijk drie keer achter elkaar dat God hem verteld om uit te gaan stelen. Het getal drie heeft met geloof te maken. En het dromen heeft met het thema van mijn leesdossier te maken. Dit jaar heb ik het boek *Contrapunt* als luisterboek geluisterd. Het verhaal gaat over een vrouw die de herinneringen van haar overleden dochter op een rijtje zet. Dit boek heeft mij ontzettend ontroerd. Ondanks de drukke periode waarin ik het verhaal luisterde, kon ik van het verhaal genieten. De meeslepende schrijfstijl van Anna Enquist had mij binnen twee zinnen weer helemaal in het verhaal gezogen

70

Afscheid nemen bestaat niet

Afscheid nemen bestaat volgens Marco Borsato niet en toch komt het heel duidelijk en regelmatig voor in de boeken die ik heb gelezen. Daarom is dit ook het thema van mijn leesdossier. In bijna elk boek dat ik vrijwillig heb gelezen komt het thema afscheid voor. Het verschijnt in ieder boek op zijn eigen manier. Soms is er sprake van afscheid doordat er iemand overlijdt, dit is de meest voorkomende vorm in mijn boeken. Deze komt voor in bijvoorbeeld *Kort Amerikaans*, *Turks Fruit* en *De Engelenmaker*. Daarnaast is er in het boek *Een Schitterend Gebrek* een andere vorm van afscheid, deze komt in het boek herhaaldelijk voor met het afscheid tussen twee geliefden. Verder heeft het boek *Ik Jan Cremer* weer zijn eigen draai in het afscheid nemen. Cremer is een avonturier die constant afscheid neemt van alles dat en iedereen die hij kent. Toch heeft Borsato bij Cremer wel gelijk, want bij Cremer is er sprake van afscheid maar hij verlaat zijn naasten niet, hij komt ze later af en toe nog bezoeken. Ik heb in de afgelopen jaren ontdekt dat ik, als ik voor school moet lezen, met minder plezier een boek lees dan in de onderbouw. Iedere keer als ik een boek moest lezen dan wilde ik het liever niet omdat het zo'n grote verplichting was. En als mij iets wordt opgedragen tegen mijn wil, dan gaat het me wat minder makkelijk af. Toch heb ik het wel gedaan.

100

Slachtoffer

Ongeveer anderhalf jaar geleden begon ik aan mijn leesdossier. Dat was aan het begin van de vierde klas. De verschillen met toen en nu zijn groot. Toen was ik gevoelender, ik had 'zin de in de bovenbouw'. Nu, om het voorzichtiger te zeggen, heb ik niet zo veel zin meer in de middelbare school. Ik sta al met één been in mijn vervolgoopleiding. Daardoor heb ik wel meer 'bagage' waarmee ik naar boeken kijk. Door deze bagage kijk ik met een andere bril naar schrijfstijlen en gebeurtenissen in een boek. Zo valt mij nu op dat in veel van de boeken die ik gekozen heb de hoofdpersoon slachtoffer is van dingen die gebeuren buiten zijn eigen bereik. In *De helaasheid der dingen* is Dimitri eigenlijk slachtoffer van zijn alcoholistische en absurde familie, hij kan hier weinig aan doen. In *Hersenschimmen* lijdt de hoofdpersoon Maarten aan dementie. In *De rode droom* worden de twee hoofdpersonen getroffen door de opheffing van het socialistische regime. Giphart is in zijn boek *Ik omhels je met duizend armen* slachtoffer van het verraad door zijn vrienden, die de dood van zijn moeder verkopen aan een tv-zender. Ik geloof niet dat ik de boeken onbewust uitgekozen heb op dit kenmerk, het lijkt me eerder toeval of een gevolg van de opdracht waarvoor ik een lijn in mijn boekenkeuze moest ontdekken.

130

BIJLAGE HOOFDSTUK 4: TEKSTVERBETERING

BIJLAGE 4.1 INES – SCORE: 8,5

Ik zeg nee, want een zesde jaar havo is een slecht idee!

Ongeveer 20 procent van de mensen die starten met een hbo-studie stoppen na het eerste jaar. Om deze reden zijn we op het idee gekomen om de havo een jaar langer te maken. Ik vind dit een heel slecht idee. Dat een deel van de hbo'ers stopt met zijn studie is helemaal geen probleem. Ook is een extra jaar havo niet nodig voor meer voorbereiding op het hbo, want dat kan in de andere jaren ook.

Ten eerste vind ik een zesde jaar havo nutteloos. Mensen die het eerste jaar een foute hbo-studie volgen hebben niks aan een extra jaar havo, omdat je van een jaar een foute studie volgen veel meer leert dan van nog een jaar extra middelbare school. Ook mensen die wel meteen de goede studie kiezen hebben een extra jaar om voor te bereiden op het hbo niet nodig, want zij hebben meteen de goede studie gekozen.

Ten tweede is een zesde jaar havo te lang. Een vmbo'er die nog havo wil doen is zonder te blijven zitten 19 jaar in 6 Havo. Dat is heel oud. Sociaal gezien zijn ze veel verder dan de andere leerlingen op de middelbare school. Ook is het voor deze leerlingen haast onmogelijk om na de havo nog vwo te doen. Dan zijn ze 21 als ze hun vwo-diploma halen. Dit is nog zonder te blijven zitten. Wie wil er nu pas op zijn 21^e klaar zijn met de middelbare school? Als hierdoor geen enkele vmbo'er meer besluit om het vwo te doen, hebben we een lager opgeleide bevolking, dit zorgt voor veel negatieve gevolgen.

Daarentegen ben je in zes havo door de puberteit heen. Leerlingen zijn vaak serieuzer als ze ouder zijn en focussen dan meer op hun vervolgstudie. Maar dit is op te lossen door de leerlingen in havo vier een stage te laten volgen. Dan moeten ze zich wel bezig gaan houden met hun studie, omdat ze moeten bedenken waar ze graag stage willen lopen.

Kortom, we helpen leerlingen niet met nog een jaar havo. Ten eerste leer je meer van een jaar een foute hbo-studie volgen dan van nog een jaar les op de middelbare school. Ten tweede kost een extra jaar veel tijd en de leerlingen worden erg oud. Ten derde kunnen we leerlingen ook op andere manieren helpen bij het kiezen van een studie. Mij lijkt het duidelijk, als iemand vraagt: "Moet er nog een jaar havo komen?" Dan zeg ik: "Nee, een zesde jaar havo is een slecht idee!"

BIJLAGE 4.2 BRAM – SCORE: 4,6

Meer tijd en meer ontwikkeling bij een extra jaar havo?

Tijdens het eerste jaar van een hbo-vervolgopleiding zijn er veel mensen die in het eerste jaar stoppen of van opleiding switchen. Als die vaker gebeurt tijdens hun opleiding kunnen de leerlingen studie vertraging op lopen. Dit probleem willen we oplossen. Nu is de vraag of een extra jaar havo de oplossing is voor de vermindering van het stoppen en switchen van vervolgopleiding.

Volgens meneer Van Helden hebben havo-scholen geen tijd om de leerlingen voor te bereiden op het hbo. Daarom zijn ze op het idee gekomen om een hybride jaar in te voegen. Een hybride jaar is bedoeld om de leerlingen voor te bereiden op het hbo. Leerlingen vinden het lastig om een vervolgopleiding te kiezen. Ook staat een hybride jaar in het teken van hun loopbaanoriëntatie. De overheid is tegen dit voorstel omdat hierdoor het onderwijs twintig procent duurder wordt, maar als je gaat kijken naar het aantal leerlingen dat stopt tijdens hun eerste jaar en de leerlingen die langer dan vijf jaar doen over de havo kom je uit op de helft. Het maakt dus allemaal niet uit. Daarom is het volgens mij beter om een extra jaar havo aan te schaffen. Leerlingen kunnen zich in dit extra jaar voorbereiden op het hbo en kunnen ze ervaring op doen door een stage te lopen waardoor ze een idee krijgen wat ze later willen doen.

Ten tweede hebben leraren bij een extra jaar havo meer tijd om stof grondiger te behandelen. Redenen voor havo-leerlingen om naar een lager niveau te gaan zijn de slechte schoolcijfers. Leerlingen voelen zich hierdoor niet thuis. Het is dus belangrijk om goed te kijken naar wat voor een pakket ze kiezen waardoor hun schoolcijfers beter zullen worden omdat ze het leuker vinden. Een extra jaar havo is hiervoor dus de oplossing. De leerlingen krijgen meer tijd om over hun pakket na te denken en leraren kunnen stof verspreiden over langere periodes waardoor ze minder leerstof op krijgen. Leerlingen vinden het moeilijk om zich aan hun planning te houden en zijn gericht op korte termijn. Ze vinden het fijner om te leren voor een toets dan voor een eindexamen. Gemotiveerde docenten helpt hier ook bij want havisten werken graag voor hun docenten en dan zijn ze ook meer taakgericht.

Na de havo stopt tijdens het eerste jaar van hun vervolgopleiding 12,8 procent met hun opleiding, een kwart stapt over naar een andere opleiding en na vijf jaar heeft 48,5 procent een bachelorsdiploma. Bij vwo'ers zijn deze percentages beter, driekwart van de leerlingen volgen na een jaar nog dezelfde studie en

ruim twintig procent switcht. Docenten van Sevenwolden zeggen dat havisten het moeilijker vinden om over hun toekomst na te denken dan vwo'ers. Havisten vinden plannen moeilijk en gaan zich aan het eind van havo 5 zorgen maken over hun studiekeuze. Ze wisselen vaak van opleiding en lopen hierdoor een studievertraging op. Bij mbo'ers of vwo'ers is dit minder. Een extra jaar havo geeft de leerlingen dus meer tijd om zich voor te bereiden op hun vervolgopleiding.

Volgens onderzoeker Resink van het SLO heeft een extra jaar havo geen nut. Hij vindt dat het geen betere doorstroming zal bieden. Ik vind dat het wel zorgt voor een betere doorstroming. Het geeft de leerlingen meer tijd om over hun studiekeuze na te denken en het is beter voor hun ontwikkeling. Het aantal havisten dat zal stoppen tijdens hun eerste jaar vervolgopleiding zal hierdoor verminderen omdat ze een goed idee hebben over wat ze willen gaan doen. In dit extra jaar kunnen de leraren de leerlingen helpen om over hun studiekeuze na te denken. De leerlingen zullen ook meer tijd hebben om hun schoolwerk te doen wat voor minder stress zorgt.

Kortom, denk ik dat een extra jaar havo zal helpen. Ten eerste is er meer tijd voor de docenten om hun stof te behandelen en kunnen ze sommige onderwerpen grondiger behandelen omdat ze meer tijd hebben. Ten tweede is er een lager percentage leerlingen dat stopt tijdens hun eerste jaar vervolgopleiding. En ten slotte hebben de leerlingen meer denktijd over hun studiekeuze.

BIJLAGE 4.3 BRAM – SCORE: 8,6

Moet een vrouwenquotum gehanteerd worden in Nederland?

Een vrouwenquotum houdt in dat bedrijven een verplicht minimumaantal vrouwen moet aannemen voor bepaalde topfuncties, dit kan ook in de politiek. Door een vrouwenquotum in te voeren kan volgens voorstanders 'het glazen plafond' doorbroken worden. 'Het glazen plafond' is de onzichtbare barrière voor vrouwen om een topfunctie te bereiken bij een bedrijf of in de politiek. Jaarlijks is er een onderzoek naar topvrouwen in Nederlandse bedrijven: de Female Board Index. Mijntje Lückerrath, een Tilburgse hoogleraar heeft de samenstelling van raden van bestuur en raden van commissarissen van 84 beursgenoteerde bedrijven onderzocht. Het resultaat hiervan was dat er nul topvrouwen bij deze bedrijven waren. Nu is de vraag, moet een vrouwenquotum ingevoerd worden in Nederland?

Waarom wel?

Uit cijfers is gebleken dat er nog steeds geen gelijke kansen zijn voor vrouwen. Door een quotum in te voeren kunnen goede vrouwelijke kandidaten een kans krijgen om een topfunctie te bereiken. Het dwingt de werkgevers om beter te kijken naar mogelijke kandidaten. Als er door het quotum wordt verplicht om vrouwen aan te nemen, kunnen vrouwen zich bewijzen dat ze instaat zijn tot een topfunctie bij een bedrijf. Door de vrouwen deze kans te geven krijgen zij ook meer motivatie om hun werk goed te doen.

Men vindt dat weinig vrouwen een topfuncties hebben omdat ze niet fulltime willen werken, maar wat nou als vrouwen goed presteren en een goede bijdrage leveren aan het bedrijf. Dan zullen werkgevers uiteindelijk de voorwaarden moeten heroverwegen. In plaats van dat vrouwen verplicht zijn om fulltime te werken kunnen werkgevers zeggen dat ze maar drie of vier dagen hoeven te werken.

Waarom niet?

Uit onderzoek is gebleken dat vrouwelijke leiders zelf vinden dat een quotum oneerlijk is. Ze vinden dat het leidt tot een devaluatie van hun positie. Wat de topvrouwen ook vinden is dat de andere vrouwen die geen topfunctie hebben beter hun best moeten doen. Zo'n houding als dit licht toe dat als er een quotum wordt ingevoerd, het tot wrijving tussen de vrouwen onderling kan vergroten. Er is altijd wel een begrip van concurrentie tussen vrouwen, dit ervaren ze bewust of onbewust. Het is belangrijk dat er onderling geen concurrentie is en dat vrouwen elkaar niet achter de rug saboteren. Om deze concurrentie te voorkomen is het van belang dat er maar één vrouwelijke leider is.

Nog een andere rede waarom het vrouwenquotum niet zou moeten worden ingevoerd is dat het niet naar de beste kandidaat leidt. Stel er zou een mannelijke kandidaat perfect zijn voor een topfunctie, maar omdat er een vrouwenquotum is ingevoerd kan hij niet de functie krijgen.

Kortom, er zijn veel voor- en nadelen van het invoeren van een vrouwenquotum. De belangrijkste rede voor het invoeren van een vrouwenquotum is dat vrouwen een gelijke kans moeten krijgen om een topfunctie te krijgen als mannen. Een van de belangrijkste rede waarom een vrouwenquotum niet ingevoerd moet worden is dat mannen anders gediscrimineerd worden bij hun sollicitatie.

BIJLAGE 4.4 JEROEN – SCORE: 3,6

Nog een jaar voor de HAVO

Veel kinderen hebben het moeilijk in hun laatste 2 jaar van hun school op de HAVO. Deze 2 jaar moeten ze alles kennen en kunnen toepassen, wat is uitgelegd over alle jaren op school. Dit moeten ze kennen in 2 jaar en dat is weinig tijd. Daarom kan er een jaar bij voor de HAVO zodat de kinderen het makkelijker hebben met leren en de keuze maken voor hun vervolg studie, ik ben het hier mee eens. Zelf ben ik in HAVO 4 blijven zitten, dit is wel een voordeel voor het volgende jaar maar misschien had het niet gehoeven. Met een extra jaar havo hoeven kinderen minder te doen in de 4^e en is het wat gesprejder.

Een goed voorbeeld voor minder doen zit bijvoorbeeld bij vele docenten. Voor docenten is er te weinig tijd om alles uit te leggen en te zorgen dat iedereen het zo goed mogelijk begrijpt. Sommige docenten krijgen niet eens het hele boek af en dit probleem zou kunnen verholpen worden met meer tijd. Met meer tijd voor een docent om alles uit te leggen is een groot voordeel.

Leerlingen in de 4^e en de 5^e van havo kijken vaak al naar studies en gaan bedenken wat ze echt leuk vinden om na hun school te doen. Met elke studie is komt er vervolgens een beroepskeuze achteraan. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen die van de havo komen 12.8% na 1 jaar uitgevallen zijn en 25% switcht naar een andere opleiding. Met nog een jaar havo kunnen leerlingen een betere keuze maken en hoeven later niet te switchen van studie.

Vergeleken met vwo wordt daar beter nagedacht over wat ze willen doen dan met de havo. Bij vwo zit al een extra jaar van leren in, het vwo is natuurlijk moeilijker dus is het logisch. De leerlingen die op het vwo zitten maken een betere studiekeuze vanwege een extra jaar. Wat voor verschil zou het maken op de havo dan, zouden havisten dan ook beter presteren of een juiste studiekeuze maken. Er zou zeker een verschil in zitten dan dat het 5 jaar duurt in plaats van 6.

Veel leerlingen zouden hier op tegen zijn omdat ze dan nog een jaar moeten zitten en dat ze daar helemaal geen zin in hebben. Een extra jaar doen en wat is het voordeel dan. Misschien willen sommige leerlingen snel klaar zijn met hun school, maar wat als ze veel vrienden hebben en die nooit meer zien omdat je geen zin meer had in de middelbare school. Tenzij een vriendengroep er goed over na heeft gedacht en misschien wel allemaal hetzelfde gaan doen.

Kortom, een extra jaar zou helemaal nog niet zo slecht zijn voor sommige leerlingen op de havo. Ze krijgen meer uitleg over de onderwerpen in het boek die lastig zijn en meer hulp met hun studiekeuze. Al heb je echter er geen zin meer in, je kan het wel doen samen met je vrienden.

BIJLAGE 5.1 SCHAALTEKSTEN METING 1 HOOFDSTUDIE

Ik kan al lezen sinds ik mij kan herinneren (sinds ik 2 of 3 was) , maar ik heb dat zelfs toen al niet vaak gedaan , ik vond er niet veel aan , ik speelde liever met blokken of spelletjes, en als ik een boek las was dat meestal een 20 bladzijden kinderboekje dat je in 5minuten uit had. Als kind werd ik vrij weinig voorgelezen , omdat ik veel andere broers had , die qua leeftijd niet heel erg verschilden van mij en als ik voorgelezen met plaatjes , vooral strips.Tegen de tijd dat ik naar de middelbare school ging las ik eigenlijk geen boeken meer , alleen werd waren het de klassiekers als "Dikkie dik" , "Jip en Janneke" en "rupsje nooit genoeg" , ik vond de verhalen altijd wel grappig , en dus was ik erg blij als mijn ouders die is een keer voorlazen aan mij , hoewel dat niet vaak gebeurde , als het gebeurde was het altijd een ander boekje , nooit 2 hetzelfde boek maar zelf lezen kon ik toen nog niet. Tegen het eind van de kleuterklas (Groep één & twee) kon ik al lezen , geen zware literatuur , maar boekjes als Dikkie Dik , ik vond lezen toen nog best leuk , en in groep vier had ik al Avi uit , maar lezen deed ik steeds minder , naarmate de boeken dikker werden had ik niet heel veel zin meer in nieuwe boeken proberen , had het meer dan 50 bladzijden? Dan las ik het waarschijnlijk niet , behalve als van die 50 bladzijden 30 plaatjes waren , ik was altijd gek op boeken voor boek verslagen (en toen koos ik meestal stiekem een boek dat ik al had gelezen) en ik was niet de enige in mijn huis die zo over boeken dacht , we hadden vrijwel geen boeken in huis , behalve de Stephen King boeken in mijn ouders' kast , maar die lazen ze nooit , en voor zover ik weet hebben ze ze ook nooit gelezen.We kijken wel veel films die eigenlijk verfilmde boeken zijn , zoals Harry Potter en the lord of the rings , omdat wij nooit zin hadden om een 500+ bladzijden boek te lezen , maar omdat ze zo populair waren we ze toch wouden zien , en een film is daar heel goed voor , ondanks dat je niet het zelfde verhaal te zien krijgt , het lijkt er wel erg op en je kijkt het in anderhalf , of twee en een half uur bij sommige lange verhalen als the lord of the rings 2 of (volgens mij) elke Harry Potter film , ik weet dit niet zeker omdat ik niet elke Harry potter film heb gezien. Mijn nicht leest wel veel boeken , althans dat den ik omdat er in haar kamer heel veel boeken staan , vooral serie boeken zoals "The lord of the "rings" en De grijze jager" .

Score 2.8 (zeer zwakke tekst)

Inhoud: weinig informatief, veel te beknopt, de leerling vertelt over gezin en nicht, maar de eigen leeshistorie wordt afgedaan met *'ik vond er niet veel aan'*. Geen titel.

Structuur: niet prettig leesbaar, geen alinea's. Er is weliswaar sprake van een chronologische opbouw, maar de leerling springt van de hak op de tak. De nicht aan het eind lijkt slechts te dienen als bladvulling.

Taalgebruik: stijl niet in orde, hoofdzinnen worden aan elkaar gebabbeld, zelfs zonder komma ertussen. Spelling redelijk op orde, maar inconsequent gebruik hoofdletters.

Wat is lezen toch mooi

Daar zaten we, m'n zusje en ik. We keken samen tussen opa en oma's benen in die grote plaatjes boeken met allemaal beesten. Opa en oma lazen de verhalen voor die erbij stonden en wij vonden het fantastisch al die dieren.

Als er een oppas kwam en er moest voorgelezen worden dan rende ik naar de boekenkast om de grote kinderenclopédie te pakken. Dan gingen we en onderwerp uitzoeken die dan voorgelezen moest worden. We zaten dan in het grote bed van papa en mama, waar we dan snel in slaap vielen.

In groep 2 was er juf Aly en die las altijd het boek plons voor. We zaten dan in een kringetje met de hele klas. Iedereen was toen aandachtig aan het luisteren en altijd was iedereen aan het lachen.

Ik zat in groep 3. We zaten daar met de hele klas te kijken en luisteren hoe juf Monique ons 'Maan Roos Vis' aan het uitleggen was. We leerden ook lezen en schrijven. De tafels hebben we ook geleerd wat mij makkelijk afging. Toen ik begon met AVI lezen, begon ik met de makkelijkste boekjes die ik lang aanhield. Bij mij ging het hoger gaan in de AVI heel langzaam. Ik vond zelf lezen niet zo leuk. Er was wel een boekje die ik heel leuk vond. Ik zat daar in de klas, doodstil en iedereen zat rustig te lezen. Mijn eerste boek waar ik helemaal inzat was 'De mooiste vis van de zee'. Ik vond het een prachtig boek met veel plaatjes wat ik fijn vond om het boek beter te begrijpen.

In groep 4 begon ik met de Dolfje Weerwolfje serie die ik in de klas en op vakantie helemaal heb uitgelezen. Ik vond het hele leuke boeken. Vooral in de spanning in mijn eerste spannende boeken vond ik erg leuk.

Later in groep 5 toen ik ongeveer AVI 5 had begon ik met de lange Geronimo Stilton serie, die ik nu nog lang niet uit heb.

Ik zat net in groep 6 en in de vakantie hadden we voor onze verjaardag de Donald Duck strip gekregen. Fré en ik vonden de strips geweldig elke week zaten we op donderdag op de deurmat te wachten tot de Donald Duck door het gleufje van de deur gleed. Voordat het al viel op de grond hadden we het al gepakt. Nu als 15-jarige lees ik nog steeds elke week de Donald Duck.

In de derde klas van de middelbare school, ben ik weer begonnen met de 365 serie die ik pas aan het eind van de derde klas heb uitgelezen. Ik vond het echt een hele leuke serie omdat je echt meeleeft. Maar omdat ik zo langzaam lees en alleen in vakanties en voor school lees kom ik niet echt helemaal in de serie te zitten zoals ik bij enkele boeken doe.

In de derde als boekverslag heb ik Divergent gelezen. Alleen ik heb de 2^e film al gezien dus dan heb ik dat ik het boek niet meer wil lezen dus kan ik niet verder lezen.

Ik zit nu weer aan alle boeken terug te denken die ik ooit gelezen heb. En dan denk ik lezen is toch best leuk in het leven en dat wij dat gewoon kunnen doen. Dat vind ik dan wel heel mooi.

Score 4.3 (zwakke tekst)

Inhoud: er worden enkele herinneringen beschreven, maar een rode draad ontbreekt. De titel en de slotalinea passen niet bij het grootste deel van de tekst en scheppen daardoor verwarring.

Structuur: er is sprake van een chronologische opbouw met behulp van alinea's.

Taalgebruik: stijl niet in orde, zinsbouw veel te slordig, waardoor de tekst onduidelijk wordt. Komma's rond bijzinnen ontbreken en meerdere zinnen kloppen niet (In de derde als boekverslag heb ik Divergent gelezen). Spelling redelijk op orde, wel enkele missers (*verassend; lees carrière*).

Bang om te lezen

Daar zaten we dan allebei op een knie van mijn oma die in een grote bruine stoel zat in onze slaapkamer. Aandachtig luisterden mijn zus en ik naar het verhaal van de *GVR*, hoe hij met z'n grote lange benen met een klein meisje op zijn rug door de straten galoppeerden.

Dit was het moment dat ik zelf al een beetje losse letters kon lezen maar het eigenlijk niet wilden, omdat ik bang was dat ik nooit meer voorgelezen zou worden. Ook al was ik eerst bang voor het lezen vond ik het uiteindelijk geweldig.

Toen ik nog niets kon lezen werden ik en m'n zus door veel familie leden voorgelezen, door papa, mama, opa en oma. Papa las ons altijd *Jip en Janneke* voor, het verhaaltje dat 'Jip met de staart' heten vond ik het leukst. Elke keer als dat verhaaltje voorgelezen werd kreeg ik kriebels in mijn buik van de spanning of het met Jip z'n haar wel goed zou komen.

Opa heeft een paar pogingen gedaan om mijn zus en mij voor te lezen, maar meestal eindigde dat in een huil festijn. Dit kwam omdat opa vaak de verhaaltjes bij de plaatjes zelf verzong, en die verhalen waren soms wat luguber. Zoals de keer dat hij m'n zus het boekje van *Winnie de Poeh* voorlas en vertelde over een trein die zo over het beertje heen reed, en toen keihard het boekje dichtsloeg. En zo beëindigde mijn zus dan in tranen bij mama opschoot. Opa deed dit natuurlijk niet expres en voelde zich later schuldig dat hij zo een klein meisje bang had gemaakt.

Toen ik net zelf kon lezen begon ik zoals gebruikelijk met de maan roos vis woordjes, en later de makkelijke boekjes over Bas en Brit en anderen personages. Het boekje *bas en Brit mol in de klas* vond ik het leukst.

Ook al kon ik een beetje lezen vond ik het nog steeds geweldig om voorgelezen te worden. Mijn oma heeft mijn zus en mij denk ik het langst voorgelezen vooral boeken van Roald Dahl, het gaf elke keer als ze las weer een vertrouwd gevoel van toen we kleine kindjes waren. Toen ik 9 was ging haar gezondheid achteruit en las oma minder voor. Toen oma niet meer voorlas verstopte ik mij in de kast om mee te luisteren als papa mijn 2 broertjes voorlas vlak voor het slapen gaan. Ik weet nu dat ik er ook gewoon naast had kunnen gaan zitten op het bed, maar toen was ik bang dat het raar was voorgelezen te worden terwijl ik zelf kon lezen. Papa las toen altijd *Nils Holgerson* voor over hoe de jongen op de vleugels van de gans meevloog door de lucht.'

Tot groep 8 heb ik bijna alle *hoe overleef ik?* boeken gelezen. De boeken gingen over het meisje Rosa die in elk boek een ander probleem heeft die ze

moet overleven. De boeken zijn geschreven op chronologische volgorde, dus haar leeftijd liep een soort van mee met de boeken die ik las. Al deze dingen die in de boeken gebeurde liepen voor op wat ik later (misschien) zou mee maken. Dus ik werd een soort van voorbereid voor wat er later zou gebeuren.

Toen ik naar de middelbare school ging ben ik gestopt met het velen lezen, dit komt doordat ik veel te druk was met anderen dingen zoals huiswerk en vrienden. Desondanks heb ik *de hongerspelen* tri logie met veel plezier gelezen. Het bijzonderen vind ik aan de boeken dat het zich afspeelt in de toekomst. Ik vond deze 3 boeken ook erg leuk, ookal is het best een gruwelijke kijk op de toekomst dat kinderen elkaar moeten uitmoorden als wilde dieren.

Helaas ben ik nu op en punt gekomen dat ik bijna/ helemaal geen boeken meer lees voor mijn plezier. Ook heb ik deze zomervakantie maar een boek gelezen terwijl ik normaal gesproken er een stuk of 5 zou lezen. Stiekem vind ik het wel leuk dat we dit jaar verplicht boeken moeten lezen, en ik hoop hierdoor weer het lezen voor de lol weer op te pakken

Score 5.9 (gemiddelde tekst)

Inhoud: de leerling heeft met behulp van levendige details een persoonlijke leesgeschiedenis geschreven. Originele titel.

Structuur: de tekst bestaat uit verschillende alinea's, maar de opbouw is niet evenwichtig. Het gevolg is een gebrek aan coherentie. Weinig gebruik van signaalwoorden.

Taalgebruik: de slordige taalverzorging doet afbreuk aan de leesbaarheid van deze tekst (bijvoorbeeld op het gebied van spelling (familie leden; huil festijn; opschoot; het bijzonderen), maar ook op het gebied van stijl (het meisje die; het probleem die; dingen die gebeurde).

Mijn liefde voor letters

Inleiding

In dit document leest u mijn leesautobiografie. Deze bestaat uit vier leuke alinea's die gaan over mijn leesleven. Ik vertel in deze alinea's over de boeken die ik heb gelezen. Ik vertel dus hoe leuk ik het vond om te lezen. Vandaar ook de titel: Mijn liefde voor letters.

Voordat ik kon lezen

Voordat ik zelf kon lezen, vond ik het erg leuk om voorgelezen te worden. Ik en mijn zus werden vaak voorgelezen door mijn moeder. We gingen dan op mijn kamer zitten, ik en Judith op mijn bed en mijn moeder in een grote rieten stoel. Mijn moeder las dan voor uit een boek met veel plaatjes zoals: rupsje nooitgenoeg, Dikkie Dik, Puk van de Pettenflat of De mooiste vis van de zee. De mooiste vis van de zee was mijn favoriete boek. Ook werd ik op school veel voorgelezen door juf Inneke. Als mijn juf ging voorlezen gingen alle kinderen uit mijn klas in een hele grote kring zitten. Mijn juf las dan een verhaaltje van Jip en Janneke voor. Iedereen was op dat moment stil en iedereen vond het heel gezellig. Ook werd ik voorgelezen door een leerling in de nationale Boekenweek. Mijn klas ging dan in de gymzaal zitten daarna kwamen de leerlingen uit groep acht en groep zeven. Je werd dan met zijn tweeën of drieën in een groepje ingedeeld bij een van de leerlingen uit groep acht of groep zeven. Ik vond dit erg interessant en gezellig, de boeken die de leerlingen voorlezen waren vaak Disney boeken of Kikker boeken.

De onderbouw van de basisschool

In de onderbouw van de basisschool leerde ik in groep drie zelf lezen, dit leerde ik door middel van de boeken van maan roos vis. Ik was een van de beste lezers uit mijn klas, want ik mocht in groep drie al avonds zes lezen. Toen ik nog beter kon lezen las ik vaak de boekenserie: Dolfje Weerwolfje. Deze boeken vond ik erg leuk omdat ze spannend waren maar niet heel eng. Ik las deze boeken na school, of voordat ik ging slapen. Ik las ze vaak alleen in mijn slaapkamer. Ik vond het namelijk fijner om me af te zonderen, zodat ik me helemaal kon focussen op het boek. Toen ik in groep 5 kwam ging ik op voetbal, en daarom ging ik me meer interesseren in sportboeken. Ik las de serie Koen Kampioen. Ik vond het spannend wat voor avonturen zij meemaakten, daardoor kreeg ik meer om te voetballen. Deze boeken waren van minder hoog niveau maar ik had veel meer plezier in het lezen van deze boeken.

De bovenbouw van de basisschool

Ik ging het lezen in groep zeven minder leuk vinden daardoor, besteedde ik minder tijd aan het lezen van boeken in de bovenbouw van de basisschool. Maar ik las nog wel degelijk, maar dat waren vooral stripboeken zoals: Asterix en Obelix, en Donald Duck. Er was wel één boekenserie die ik erg leuk vond om te lezen, dit was de boekenserie: Geronimo Stilton. Deze boeken las ik vaak in de vakantie. Ik vond het op vakantie heerlijk om te lezen want, we gingen in de laatste jaren van mijn basisschool vaak naar Griekenland, en daar was het lekker warm. Ik vond het heerlijk om bij het zwembad op een bedje in de zon te lezen en, als het te warm werd dan nam ik een lekkere duik in het zwembad. Daarom las ik op vakantie drie tot vier boeken in twee a drie weken. Deze boeken gebruikte ik niet alleen voor mijn plezier. Ik gebruikte ze ook voor boekbesprekingen. Ik vond het maken van een boekbespreking niet heel leuk, maar het presenteren van een boekbespreking vond ik wel leuk. Ik stond dan ook met veel enthousiasme voor de klas. Ook vond ik het heel leuk om voor te lezen aan de kleuters in de nationale Boekenweek. Ik las dan de boeken die ook aan mij waren voorgelezen zoals: Kikker, Dikkie Dik en Jip en Janneke. Het allerleukste van het voorlezen vond ik dat de kinderen heel enthousiast meeluisterden, en daarna nog het hele boek konden navertellen.

De onderbouw van de middelbare school

Toen ik naar de middelbare school ging vond ik lezen nog steeds heel leuk. Maar ik las nog steeds alleen in de vakantie. Ik ging wel moeilijkere boeken lezen op de middelbare school de grijze jager is er daar een van. Deze boekenserie vond ik fantastisch. Ik vond die verhaallijn geweldig en het boek was heel spannend. Als ik begon met het lezen van deze boeken kon ik niet stoppen met lezen. Daarom gingen bijna al mijn boekverslagen over de grijze jager. Ik vond het genre spannende boeken geweldig want ik vond de boeken: boy 7 en lboy geweldig. In deze boeken weet je niet wat er te wachten staat. En daarom bleef ik doorgaan met lezen omdat ik wilde weten wat er zou gebeuren. Een ander boek wat ik heel leuk vond om te lezen was het boek: De honderd jarige man die uit het raam klom en verdween. Dit boek ging ik vooral lezen door mijn vader. Hij had dit boek namelijk meegenomen op vakantie. En als we dan weer lagen te lezen bij het zwembad hoorde ik hem heel vaak heel hard lachen. Ik wilde weten waarom dit gebeurde en dus ben ik het boek zelf gaan lezen. Ik vond het boek geweldig het was geweldig geschreven

en het boek had heel veel humor. Ook werd er veel geschreven over geschiedenis, dit vond ik erg interessant en dus bij dit boek kon ik ook niet stoppen met lezen. Daarom is dit het leukste boek wat ik ooit heb gelezen.

Nawoord

Mijn leesontwikkeling heeft zich erg veranderd naarmate ik ouder werd. Zo vond ik toen ik in de kleuterklas zat boeken met weinig tekst en hele grote plaatsjes heel leuk. In mijn basisschooltijd vond ik boeken met plaatsjes steeds minder leuk maar ik een boek zonder plaatjes vond ik ook niet leuk. In mijn basisschool tijd vond ik echt kinderboeken heel leuk. Maar toen ik naar de middelbare school ging begon ik spannende boeken met weinig plaatjes steeds leuker te vinden. Mijn leesvoorkeur is in mijn leven dus erg veranderd. De hoeveelheid die ik las was in de onderbouw van de basisschool heel hoog maar, de interesse voor boeken ging elk jaar iets omlaag. Op dit moment lees ik eigenlijk alleen nog maar boeken in de vakantie omdat ik er dan tijd voor heb. Maar ik heb nog steeds erg plezier in het lezen van een boek, dus ik heb nog steeds liefde voor letters.

Score 7.0 (ruim voldoende tekst)

Inhoud: een duidelijke, prettig leesbare tekst met een passende titel. De leerling schetst duidelijk haar leesgeschiedenis, maar het blijft wel bij beschrijvingen. Er wordt nog niet op een abstracter niveau gereflecteerd.

Structuur: de inleidende alinea en de slotalinea ondersteunen de logische opbouw van deze tekst door een korte samenvatting te geven, zij het ook weer beschrijvend. Voor de lezer wordt de cirkel mooi gesloten doordat de laatste zin verwijst naar de titel.

Taalgebruik: stijlkwesies zijn nog niet geheel op orde (komma na het voegwoord i.p.v. ervoor; aan elkaar gebreide zinnen, bv. Ik ging wel moeilijker boeken lezen op de middelbare school de grijze jager is er daar een van).

Waar het allemaal begon

Al van jongs af aan geniet ik heel erg van lezen. Dit begon allemaal toen mijn moeder me voorstelde aan de magie van prentenboeken; boeken zoals *De gele ballon* en *Zoek Wally* waren favoriet en maakten dat ik weigerde naar bed te gaan zodra mijn moeder deze met me bekeek. Ik zou haar, samen met mijn oudere zus, succesvol manipuleren om door te gaan totdat we het boek uit hadden. Ik had iets belangrijks ontdekt: mijn liefde voor lezen.

Boekenbal

Zo begon het dus allemaal. Een paar jaar later werden onze kijkboeken in een doos op de zolder gezet en vervangen door boeken zoals *Lena Lijstje*, *Dummie de mummie* en *Geronimo Stilton*. De leukste tijd van het jaar was de Kinderboekenweek, omdat mijn oma ons dan mee zou nemen naar boekhandel Den Boer en ons los liet gaan met een boekenbon. Rond die tijd was ook altijd het boekenbal, waar ik heen mocht omdat mijn tante, Vivian den Hollander, een populaire kinderboeken schrijfster is en altijd extra tickets had. Zo mocht ik dus elk jaar een vriendin meenemen en zouden we de hele avond voorgesteld worden aan onze favoriete schrijfsters. Aan het eind van de avond waren we altijd hyper van alle cola die we thuis normaal nooit mochten drinken, en opgewonden van het grote aantal handtekeningen die we hadden weten te verzamelen.

Obsessie

In die jaren veranderde mijn smaak in boeken van gedachteloze sprookjes naar boeken met wat meer spanning en diepgang, vooral de boeken van Mel Wallis de Vries vond ik ge-wel-dig. Dat zijn boeken over moord en alles er om heen, wat ik als 10 jarig meisje natuurlijk heel gaaf vond. Een andere obsessie die ik rond die tijd had was *The Hunger Games* trilogie. En wanneer ik zeg obsessie, bedoel ik ook echt full on obsessie. Ik had het eerste boek voor Sinterklaas gekregen en vanaf de eerste bladzijde zat ik aan de pagina's vast gekleefd. Ik las tot diep in de nacht door en vroeg of mijn vader me eerder wilde wakker maken voor school, alleen maar zodat ik voor school nog even een hoofdstuk uit kon lezen.

Love

Nu realiseer ik me dat ik daarna begon te zoeken naar boeken die iets te maken hadden met mijn leven. Ik begon eerst met alle John Green boeken,

en las er toen eentje die *Eleanor & Park* heette. Dat is een echt liefdesverhaal en nog steeds een van mijn favorieten. Het was ook het eerste boek die ik in het Engels las, en daar genoot ik veel meer van dan van Nederlands boeken, wat u waarschijnlijk niet heel fijn vindt om te horen aangezien u een Nederlands lerares bent, maar goed. Niks tegen de Nederlandse taal, maar ik vind Engels in het algemeen gewoon veel mooier klinken, ik kan er dus ook beter in komen dan bij Nederlandse

Verhalen

En ik denk dat dat het leuke aan boeken is, het is een andere wereld, waarin je kan ontsnappen, maar tegelijkertijd kunnen boeken je kijk op alles zo drastisch veranderen. Mijn definitie van goede boeken zijn die die je veranderen, die je gedachtegang veranderen en die je terug ziet in het dagelijks leven en alles interessanter maken, zodat je achter elke muurtekening en persoon een verhaal ziet. Iedereen in deze wereld is zo druk bezig met technologie en indruk maken op anderen en vooral met zichzelf, waar ik zelf ook schuldig aan ben, maar hierdoor missen we zoveel van het echte leven. Alles om ons heen is een verhaal, alles is interessant als je er maar lang genoeg naar kijkt, en dat is iets dat heel belangrijk is om te realiseren. Boeken doen dat voor mij, die zorgen voor de stilte die ik nodig heb om helder na te kunnen denken en dingen te zien voor wat ze zijn.

Inspiratie

Zo heeft *I'll give you the sun* dat ook extreem erg voor mij gedaan. Het is een boek over verdriet en verraad en verlies en alles er om heen, maar het gaat ook over een extreem kunstzinnige broer en zus. Je ziet het boek vanuit hun oogpunt en de rol van kunst is overal in verwerkt. Ik heb kunst en schilderen en tekenen altijd al zo interessant gevonden maar heb er nooit iets mee gedaan. Nadat ik dit boek las, had ik inspiratie om hier iets mee te doen. Ik ben ongeveer een half jaar geleden pas begonnen met te tekenen en te schilderen, maar het is nu alles wat ik nog doe. Ik kan mezelf er, net zoals bij boeken lezen en naar muziek luisteren, echt in uitdrukken en verliezen en de wereld even uitschakelen. Ik heb heel veel last van paniek aanvallen en al die dingen zijn de enige die me daar echt goed mee helpen, om rustig te worden en de stress kwijt te raken.

Literatuur

Van Engelse literatuur geniet ik op het moment ook heel erg, vooral het poëtische aspect ervan. Het is zo fascinerend hoe boeken van meer dan 50 jaar oud nog steeds relevant kunnen zijn in het dagelijks leven. Boeken zoals *Lolita*, *The Virgin Suicides* en *Wuthering Heights* vond ik vooral heel gaaf, en ik was extreem blij toen ik deze vond in onze muffige zolder. Ik sta nu op het punt te beginnen aan *The Silence of the Lambs*, wat waarschijnlijk vrij moeilijk gaat worden aangezien ik ook al in 3 boeken bezig ben voor school. Ik keek altijd heel erg tegen mijn leeslijst op, aangezien Nederlandse literatuur toch niet echt mijn ding is, vooral oorlogsboeken niet. Maar dit weekend heb ik samen met mijn oma mijn lijst samengesteld en heb ontdekt dat heel veel van deze boeken me veel meer aanspreken dan dat ik eigenlijk verwachtte. Ik ben al in mijn eerste boek begonnen en het gaat me verrassend goed af.

Het is hopelijk duidelijk geworden dat mijn smaak in boeken heel erg is veranderd door de jaren heen. Er zijn nog zo veel boeken over om te ontdekken en ik hoop dat ik uiteindelijk iets met boeken kan doen, misschien mijn tante opvolgen en zelf gaan schrijven, of in een uitgeverij werken. Eén ding is zeker; ik zal nooit niet meer genieten van lezen.

Score 8.5 (zeer goede tekst)

Inhoud: een openhartige en overtuigende tekst. De leerling is er niet alleen in geslaagd om haar leesgeschiedenis te beschrijven, maar zij legt ook al koppelingen met haar eigen ontwikkeling en reflecteert op haar keuzes.

Structuur: de inleidende alinea nodigt uit tot verder lezen, de slotalinea werpt een blik in de toekomst. De alinea-indeling van de kern is eventwichtig, mede dankzij de verhelderende tussenkopjes.

Taalgebruik: stijl en spelling behoeven nog verbetering (bv. kinderboeken schrijfster; paniek aanvallen; het grote aantal handtekeningen die).

BIJLAGE 5.2 SCHAALTEKSTEN METING 2 HOOFDSTUDIE

Is het vrouwenquotum realistisch?

Mannen hebben eeuwen gedomineerd als het gaat om leiderschap. Koningen, Keizers, je noemt het maar op, allemaal mannen die de grote beslissingen namen. Tegenwoordig is er niet veel veranderd, nog steeds zijn het vrijwel alleen maar mannen. Natuurlijk hebben er een hoop veranderingen plaats gevonden in de jaren maar toch zie je nog steeds een te groot verschil tussen mannen en vrouwen in de top van het bedrijfsleven volgens het kabinet.

Sinds 2013 ging het vrouwenquotum van start en inmiddels is het alweer 2016. Het idee was om de positie van de vrouw in de top van het Nederlandse bedrijfsleven te verbreden. Een onrealistisch streefpunt blijkt nu.

Op 1 januari 2016 zou 30 procent van de bestuurders en commissarissen vrouw zijn. Volgens het NRC onderzocht de FBI, oftewel de Female Board Index, samen met de Tilburgse hoogleraar Mijntje Luckerath de samenstelling van raden van bestuur en raden van commissarissen van 84 beursgenoteerde bedrijven.

In september 2015 kwam naar voren dat bij geen van de 84 beursgenoteerde bedrijven voldeed aan de 30 procent vrouwelijk bestuur.

Iedereen heeft gewoontes, slechte of goede. Iedereen weet ook dat sommige gewoontes er zo hard zijn ingestampt dat verandering niet snel gaat.

Mensen kiezen vaak voor de makkelijke en meest bekende weg. Mannen zijn al jaren in de top van het bedrijfsleven aanwezig, dit is ook de gewoonte.

Sinds hoe lang is het gewoonlijk voor vrouwen om fulltime te werken? Niet heel lang als je kijkt naar mannen.

Dus als we doormiddel van een quotum eenmaal het aandeel van vrouwen aan de top hebben verhoogd, doorbreek je daarmee de gewoonte: het wordt zichtbaar dat vrouwen het kunnen, en bij vacatures wordt dan dus ook eerder aan vrouwelijke kandidaten gedacht.

Maar dat is niet het enige, want door dit quotum verplicht je werkgevers namelijk ook om beter op zoek te gaan naar kandidaten, en ook buiten hun standaard netwerk te gaan kijken, dat meestal bestaat uit mannen.

Een cultuurverandering kan je niet met een wet afdwingen. Een quotum is een kunstmatige ingreep. Kijk maar naar de zwarte pieten discussie of naar Afrika, er zijn zo veel opstanden uitgebroken omdat het volk niet eens is met bepaalde wetten en besluiten van hun leiders. Alhoewel dit geen burgeroorlog

is of iets dergelijks, de wet kan uiteindelijk niet winnen van de grote druk van het volk.

Het vrouwenquotum uit 2013 dat opgesteld is door het kabinet ziet er op dit moment niet heel effectief uit. Zal het kabinet zwaardere maatregelen treffen tegen bedrijven die niet gaan voldoen aan dit quotum of iets dergelijks in de toekomst? We gaan het zien.

Score 3.0 (zeer zwakke tekst)

Inhoud: Zeer onduidelijk, kritiek op het quotum wordt met verwarrende voorbeelden beargumenteerd (bv. Afrika), bespiegeling over de macht der gewoonte staat op een onlogische plek.

Structuur: De hoofdvraag wordt niet genoemd of toegelicht in de inleiding, maar staat slechts in de titel. De alineaopbouw is onevenwichtig met een te lange inleiding (tekst met een waterhoofd). Slechts één korte alinea bevat kritiek op het quotum. Een tegenstellend signaalwoord was daar op zijn plek geweest.

Taalgebruik: Kleine missers (bv. maatregelen, doormiddel). De zinsbouw ontspooit soms (bv. ...kwam naar voren dat bij geen van de 84 beursgenoteerde bedrijven voldeed aan...).

Gefeliciteerd, je bent aangenomen

Uit onderzoek blijkt dat nul van de vierentachtig beursgenoteerde bedrijven het streefcijfer van vrouwelijke werknemers haalt. 30% was het streefcijfer dat het kabinet in 2013 had opgesteld. Op 1 januari 2016 had het dan zo moeten zijn, 30% van de bestuurders en commissarissen van de Nederlandse bedrijven had een vrouw moeten zijn. Dit streefcijfer werd niet gehaald worden. Daarom wordt er nu veel gediscussieerd over een vrouwenquotum. Maar is dit wel een goed idee?

Nederland is gewent geraakt aan het idee dat vrouwen parttime werken, maar dit idee kan snel veranderen. Het vrouwenquotum is een steeds realistischer plan geworden. Meer vrouwen over de werkvloer kan stimulerend werken voor zowel de mannen als vrouwen. Gemengde werkteams presteren beter. Dit zal dus een enorme boost zijn voor de hele economie. Als vrouwen en mannen beter en meer samenwerken, zullen er betere cijfers gehaald worden, daarop zullen werknemers sneller een loonverhoging ontvangen. Kom op, wie zegt daar nou 'nee' tegen?

'Het is een vorm van racisme' zal geroepen worden. Het vrouwenquotum zal voor veel ophef zorgen. Als het vrouwenquotum doorgaat zouden vrouwen alleen aangenomen worden omdat ze vrouw zijn. Mannelijke werknemers zullen hiermee buitenspel worden gezet en hiermee ook gepasseerd worden. Vrouwen zullen dit zelf ook niet willen. "Uit onderzoek onder vrouwelijke leiders in verschillende posities in Nederlandse bedrijven, kwam onder andere naar voren dat deze vrouwen tegen een quotum zijn." (bron: www.volkskrant.nl, 15 september 2015)

Uit dit onderzoek blijkt wel vrouwen krijgen de kansen niet. Het vrouwenquotum is noodzakelijk, want anders zou het streefcijfers gehaald zijn. Met dit plan krijgen vrouwen eindelijk de kansen die ze verdienen. Het idee van vrouwen mogen niet werken is al zo lang geleden. Sinds dat ze mogen werken lijkt het net alsof we nauwelijks stappen vooruit zijn gegaan. Ze redden het niet bij 'the big boys', maar zou deze 'boy' ook veranderd kunnen worden in een 'girl'. Meer vrouwen op werk betekent ook minder racistische grappen op werk, want er zijn meer vrouwen over de vloer.

Dit plan zal ervoor zorgen dat degene met mindere papieren in sommige gevallen wel wordt aangenomen. De bazen zullen gehaast vrouwen aannemen terwijl ze mindere papieren hebben dan de man, dat kan toch niet? Dit zal betekenen slechtere prestaties en dit zou ook slopend zijn voor onze economie. 'Dat allemaal omdat er minder vrouwen bij ons werken, dat kan toch niet waar zijn?'. Het zal de bazen en bazinnen van bedrijven boos maken.

Ze zullen werknemers hebben die mindere papieren hadden en dus minder geschikt waren, ook zal het niet leuk zijn voor degenen met de mindere papieren. Die zouden alleen worden aangenomen omdat hun baas onderdruk stond van de overheid.

Kortom, het vrouwenquotum of het een goed idee is of niet dat moet u zelf bepalen. Wij weten in ieder geval dat het in de toekomst de discussie veel gezeur met zich mee zal brengen.

Score 4.5 (zwakke tekst)

Inhoud: Eerste zin roept vragen op bij de lezer die niet beantwoord worden (bv. welk onderzoek? Welke bedrijven?). Het concept racisme wordt onterecht gebruikt (leerling bedoelt seksisme), Er is sprake van onterechte polarisatie (bv. vrouwen worden alleen maar aangenomen omdat ze vrouw zijn).

Structuur: De afwisseling van alinea's die voor- en nadelen bespreken vraagt om heldere structuuraanduiders, die helaas ontbreken. De slotalinea bevat geen korte herhaling van de voor- en nadelen.

Taalgebruik: Er is sprake van een rommelige zinsbouw (bv. Dit zal betekenen slechtere prestaties...), spellingsfouten (bv. gewent, loonverhoging) en enkele stijlkwesies (bv. degenen, over de werkvloer).

Liever Mark of Marieke Rutte?

Mannen die de wereld regeren is allang niet meer van deze tijd. Tegenwoordig krijgen vrouwen dezelfde opleiding als mannen. Toch zie je bij de meeste bedrijven dat er bijna alleen maar mannen in de Raad van Bestuur of in de Raad van Commissarissen zitten. In sommige landen is daarom een vrouwenquotum gehanteerd. Dat betekent dat minimaal dertig procent van de leden in een raad vrouw moet zijn. Maar maakt dat een bedrijf beter? Moet een bedrijf een minimaal aantal vrouwen in het bestuur hebben?

Uit een jaarlijks onderzoek is gebleken dat alle onderzochte bedrijven het niet haalden om het minimaal aantal vrouwen in het bestuur te hebben. Vorig jaar was het er eentje, maar een vrouw stapte daar uit de Raad van Commissarissen. Maar hoe komt het dat er alleen maar mannen in de top zitten. Dat komt doordat bestuurders meestal iemand kiezen zoals zichzelf. En dat zijn bijna altijd mannen. Het komt ook doordat we nog in het proces zitten waar vrouwen parttime werken. En daarom kiezen vaak bestuurders ervoor om mannen te kiezen.

Maar is het nou wel zo goed om een quotum in te stellen? Is het nou wel zo goed om een bedrijf te dwingen om vrouwen te kiezen voor het bestuur? Ten eerste zeggen de vrouwen die zelf in de top zitten dat het een verschrikkelijk idee is. Zij zeggen dat het hun toch ook gelukt is om aan de top te komen, dan moeten andere vrouwen dat ook lukken door hard te werken. Ten tweede hebben vrouwen ook een onderlinge concurrentie met elkaar, bewust of onbewust. Vrouwen hebben onderling competitiedrang en een groot gedeelte is onbewust, maar dat kan net zo hard zijn.

Toch zijn veel mensen het ermee eens. Als mannen alleen maar mannen kiezen dan hebben goede vrouwen niet de kans om zichzelf te laten zien of om zich te bewijzen. Door een quotum kijken bedrijven ook een keertje buiten hun netwerk en vinden ze misschien wel de perfecte vrouw die bij het bedrijf past. Ook blijkt dat een gemengd team met mannen en vrouwen beter presteren en dat komt waarschijnlijk doordat mannen en vrouwen andere gedachtes hebben bij verschillende situaties.

Maar wat vinden mannen er zelf nou van. Sommige zijn het er niet mee eens doordat mannen dus gediscrimineerd worden bij sollicitaties doordat bedrijven verplicht zijn om een vrouw te kiezen. En de meeste vinden ook dat vrouwen niet ambitieus genoeg zijn voor een hoge functie. Veel vrouwen hebben ook geen zin om fulltime te gaan werken. Ook krijgen vrouwen dan alleen hun functie omdat ze vrouw zijn en niet omdat ze bijvoorbeeld de beste waren.

Kortom, er zijn ontelbaar redenen waarom er wel of niet een quotum moet worden ingesteld. Moeten bedrijven vrouwen kiezen omdat het moet of omdat ze het nodig hebben? Een gemengd team met mannen en vrouwen functioneert beter, maar is het wel geschikt voor ieder bedrijf? Veel mannen vinden dat ze dan gediscrimineerd worden, omdat bedrijven een vrouw moeten aannemen. Vrouwen willen ook niet met andere vrouwen werken, omdat er dan onderlinge competitie komt. Vind jij dat Nederland bestuurd moet worden door een vrouw?

Score 6.0 (gemiddelde tekst)

Inhoud: Een duidelijke inleiding, maar de verwijzing naar het onderzoek in de tweede alinea is niet helder. De titel is weliswaar pakkend, maar in de tekst wordt vervolgens niet meer van politiek gerept. De leerling presenteert een onduidelijk argument tegen het quotum: vrouwen hebben onderlinge competitiedrang?

Structuur: Evenwichtige alinea-indeling en goed gebruik van structuuraanduiders.

Taalgebruik: De leerling vergeet soms een vraagteken en gebruikt soms spreektaal (bv. Maar is het nou wel zo goed...). Er is sprake van incongruentie (bv. ...dan moeten andere vrouwen dat ook lukken, ...een gemengd team beter presteren). Werkwoordspelling: ... dat Nederland bestuurd moet worden...

Een mannenbestuur, ouderwets?

In Nederland valt het op dat het bestuur van een bedrijf vaak weinig tot geen vrouwen bevat. Heeft dat een logische verklaring of is het gewoon ouderwets?

Het antwoord op deze vraag is een raadsel. Eén van de feiten is dat het Nederlandse bedrijven vaak niet lukt om meer vrouwen aan te stellen in de top van hun bedrijf. Sommige landen worden bedrijven hierin verplicht gesteld. Is een vrouwenquotum zoals in het buitenland is ingesteld ook een goed idee voor Nederlandse bedrijven?

Nederland is een welvarend land dat zich door de jaren heen modern heeft ontwikkeld. Het blijft echter een normale kwestie dat mannen vaak full-time werken en vrouwen niet. Dit is volgens de Tilburgse hoogleraar Mijntje Lückérath één van de redenen waarom vrouwen niet in de top van het bedrijfsleven te vinden zijn. De vraag is waarom deze kwestie zo vanzelfsprekend is. Is het omdat vrouwen er werkelijk voor kiezen om minder te werken dan de man. Of hoort parttime werk vaak bij een functie die vrouwen krijgen aangeboden. Ze hebben in dat geval geen keus. Op deze manier zouden vrouwen zich niet kunnen bewijzen in het bedrijfsleven en is een vrouwenquotum terecht.

Een ander punt waarom vrouwen volgens Lückérath niet aan de top van een bedrijf staan, is de gewoonte van bestuurders om iemand aan te nemen zoals zichzelf. Een man. Vanuit dit opzicht is de vraag of bedrijven wel hun best doen om meer vrouwelijke bestuurders aan te nemen? Uit een ander onderzoek van Lückérath blijkt namelijk dat van de 84 onderzochte bedrijven geen één het doel van het vrouwenquotum hield. Toch zeggen deze bedrijven dat zij wel naar het doel van het vrouwenquotum proberen te streven.

Het doel van het vrouwenquotum is om meer vrouwen aan de top van een bedrijf te krijgen, maar is dit wel eerlijk voor de mannen? Het vrouwenquotum kan ook beschouwd worden als discriminatie voor de man. Een bedrijf zou door deze wet verplicht zijn meer vrouwen aan te nemen, maar wat als mannen gewoon beter aan de gevraagde functie voldoen. Moeten bedrijven dat dan negeren en geschikte mannen gaan afwijzen?

De Volkskrant schrijft in het jaar 2015 dat zij uit onderzoek hebben vernomen dat niet alle vrouwen het eens zijn met het vrouwenquotum. Vrouwen zouden onderling namelijk teveel concurrentie veroorzaken en daardoor minder presteren. De Volkskrant schrijft dat als we vrouwen werkelijk willen stimuleren, dat we dan iets moeten doen aan de problematische gender-stereotypen binnen het hele bedrijf.

Kortom, het is niet duidelijk of een vrouwenquotum wel zo goed is voor de Nederlandse maatschappij. Een vrouw moet zich in Nederland kunnen bewijzen in de top van een bedrijf. Toch blijkt dat vrouwen het niet altijd met het quotum eens zijn. Een feit is dat de Nederlandse bedrijven weinig vrouwelijke werknemers bevat. Het vrouwenquotum kan de toekomst voor bedrijven verbeteren, maar het kan ook slecht uitpakken voor de vrouwen.

Score 7.5 (ruim voldoende tekst)

Inhoud: De leerling presenteert twee voor- en nadelen op een heldere manier. De lezer vraagt zich wel af wat precies bedoeld wordt met 'problematische gender-stereotypen'. De vragen in de inleiding zijn prikkelend genoeg om verder te willen lezen.

Structuur: Evenwichtige alinea-indeling met het gebruik van één structuur-aanduiders: 'Een ander punt...'. Binnen de alinea's wordt de kernzin op een logische plek geplaatst.

Taalgebruik: De schrijfstijl is nog niet geheel op orde, waarbij met name sprake is van een ongelukkige woordkeuze (bv. Sommige landen worden bedrijven hierin verplicht gesteld; ... geen één het doel van het vrouwenquotum hield). Op het gebied van de interpunctie verdient het gebruik van vraagtekens aandacht.

Vrouwen aan de top?

Al een aantal jaren wil mijn moeder een topfunctie in het bedrijfsleven be-machtigen. Zij heeft een erg goede opleiding gevolgd, net zoals haar manne-lijke collega's. Mijn moeder vertelt dat de top bestaat uit mannen en dat zij hier ook graag deel van uit wil maken. Ook vertelt mijn moeder dat in som-mige landen al een vrouwenquotum wordt gehanteerd. In deze tekst zal ik de voor- en nadelen van het invoeren van het vrouwenquotum gaan beschou-wen. Wellicht zien wij in de toekomst meer vrouwen in de Raad van Bestuur of de Raad van Commissarissen?

Ten eerste, is uit een onderzoek gebleken dat de samenstelling van de Raden van Bestuur en de Raden van Commissarissen van rond de tachtig beursgenoteerde bedrijven uit geen enkele vrouw bestaan. Dit zal hoogst-waarschijnlijk komen doordat bestuurders mensen kiezen zoals zichzelf. Man-nen dus. Deze cijfers laten zien dat vrouwen nog steeds geen gelijke kansen krijgen. Een quotum leidt ertoe dat eindelijk ook eens goede vrouwelijke kan-didaten de vriendjespolitiek van de mannen zouden kunnen passeren.

Daarnaast zou het instellen van een vrouwenquotum de werkgevers dwin-gen om beter op zoek te gaan naar mensen die in aanmerking komen voor zo'n topfunctie. Wellicht zijn er buiten het eigen, meestal mannelijke, netwerk wel topkandidaten. Als deze vrouwelijke kandidaten zich voegen bij de man-nelijke kandidaten, komen er meer gemengde teams bij bedrijven en organi-saties. Deze ondernemingen zullen beter gaan presteren. Het is namelijk ge-bleken dat gemengde teams beter presteren dan een volledig mannen- of vrouwenteam. Een quotum zal leren dat vrouwen positieve werkingen hebben in het bedrijfsleven.

Desalniettemin zou een quotum ertoe kunnen leiden dat de functie van een bedrijf niet naar de allerbeste kandidaat zou gaan. Een man zit bijvoor-beeld bij een sollicitatiegesprek, maar de mannelijke plaatsen zijn al bezet. Het bedrijf zou hierdoor alleen nog maar vrouwen aan kunnen nemen, terwijl de man bij het sollicitatiegesprek misschien wel beter was dan de vrouw. Dit zou eveneens discriminatie zijn. Ook zou het quotum hier geen goed effect hebben, aangezien het niet de bedoeling is dat het quotum ervoor zorgt dat de functie niet naar de beste kandidaat gaat.

Nog een nadeel van een quotum is dat het slecht zou kunnen zijn voor de beeldvorming. Vrouwen krijgen de stempel dat ze een topfunctie alleen te danken zouden hebben aan het vrouw-zijn. Dit is dan ook een rede dat som-mige vrouwelijke leiders tegen een quotum zijn. "Het zou niet eerlijk zijn en

kunnen leiden tot een devaluatie van onze eigen positie. Als het ons wel is gelukt om aan de top te komen, zou je er als ander vrouw ook moeten komen door fulltime en ambitieus genoeg te werken,” vertellen de topleiders.

Kortom, mijn moeder zou nog maar eens goed moeten nadenken over een vrouwenquotum. Het kan inderdaad voordelen opleveren, zoals gelijke kansen tussen de vrouwen en mannen, betere prestaties en betere zoektochten naar topfuncties. Maar een quotum heeft niet te vergeten ook nadelen, zoals ervoor zorgen dat de functie niet naar de beste kandidaat gaat, het slecht voor de beeldvorming kan zijn en het zou kunnen leiden tot een devaluatie van een positie. Zou het quotum in Nederland gehanteerd moeten worden?

Score 8.1 (goede tekst)

Inhoud: De inleiding begint met een persoonlijke invalshoek (de moeder) waar de leerling in de slotalinea weer op terugkomt. De aankondigende signaalzin in de inleiding maakt de lezer direct duidelijk wat hem te wachten staat.

Structuur: Er is sprake van een opvallend gevarieerd gebruik van structuur-aanduiders. Ten eerste, Daarnaast, Desalniettemin en Nog een nadeel kondigen de inhoud van de alinea's op de juiste manier aan.

Taalgebruik: Goed op orde, al ontspoort de derde zin van de slotalinea door een onevenwichtige opsomming. De leerling kiest nu een dan een verkeerd woord (bv. werkingen i.p.v. uitwerking) en maakt kleine spelfouten (bv. rede in plaats van reden).

BIJLAGE 5.3 SCHAALTEKSTEN METING 3 HOOFDSTUDIE

Havo-5 leerlingen zijn niet voorbereid op HBO

Waarom zijn havo-5 leerlingen niet succesvol op het hbo?

Een groot deel van de leerlingen die van de havo naar het hbo gaan is niet succesvol

Verschillende autoriteiten hebben hier wat over te melden, hoe kan de stap naar het hbo makkelijker gemaakt worden. Een zesde jaar op de havo kan misschien helpen.

Een havo 6-jaar op onze school, is dat de oplossing?

Er is een andere aanpak nodig om de havisten betere resultaten te laten halen. De traditionele manier werkt blijkbaar niet meer als vroeger de cijfers liegen er niet om.

Onno van Helden, locatiedirecteur havo-vwo van de Friese scholengemeenschap Sevenwolden zegt in bron 3: 'na een jaar hbo is 12,8 % van de havisten uitgevallen, nog eens na een switcht naar een andere opleiding'. Dat is een behoorlijk hoog percentage, er moet een nieuwe manier bedacht worden qua het begeleiden en klaarstomen van de havo -leerlingen voor het hbo.

'Een zesde jaar op de havo kan de oplossing zijn, want als je gaat tellen hoeveel leerlingen momenteel langer dan vijf jaar over de havo doen, dan kom je op de helft. De overheid zal zeggen dat havo- 6 ervoor zal zorgen dat onderwijs twintig % duurder zal worden'. Aldus Henk van Ommen.

Een zesde jaar is mogelijk de oplossing volgens de Directeur van onze school er is geen wetenschappelijk bewijs, de test moet het bewijzen. Het is duidelijk in mijn ogen een zesde jaar op onze school moet getest worden het geeft de leerlingen minder stress, want de leerstof is dan over zes jaar verdeeld. 'Misschien is het gewoon tijd voor een beetje variatie, op de vrije school wordt al een zesde jaar aangeboden en de ervaringen zijn ongewoon positief', aldus het proefschrift.

Bovendien geeft een zesde jaar docenten meer tijd en ruimte om de stoffen beter over te brengen dit kan leiden tot een betere havo- leerling. Dit zorgt er wellicht voor dat de havist een betere reputatie krijgt, want de havist staat er vooral om bekend om lui, koppig en niet gretig te zijn.

Maar die slechte reputatie kan het gevolg zijn van teveel stress door veel huiswerk, veel toetsen en bovendien is de havo- leerling ook buitenschool actief.

Het kan ook liggen aan de manier van lesgeven aan de leerlingen, de havist is creatief en sociaal dit moet worden gebruikt om hem beter te laten leren. Een zesde is dus niet noodzakelijk het ligt aan de didactiek, maar de feiten liegen er niet om de havist heeft gewoon een zesde jaar nodig dat helpt bij de aansluiting bij het hbo.

Kortom een zesde jaar moet worden getest op onze school, tevens doet de helft van de havisten er toch langer dan vijf jaar over. Ik kan geen garantie geven, maar het is de moeite waard om het te proberen. Ten slotte is het misschien beter om een keer variatie in het leerstelsel te brengen, iets kan niet altijd een taboe blijven.

Score 2.8 (zeer zwakke tekst)

Inhoud: Aan het eind van de inleiding wordt een vraag gesteld, geen stelling geponeerd. De inhoud is warrig en roept bij de lezer steeds vragen op die niet worden beantwoord (wat is de traditionele manier? Wat is de test? Wat is bron 3? Wat is het proefschrift? Wat is hier taboe?

Structuur: Oplossingen, argumenten en bespiegelingen zijn niet geordend per alinea, maar worden door elkaar gepresenteerd. Dat maakt de opbouw erg onduidelijk.

Taalgebruik: Er is vaak sprake van een woordenbrij (bv. een manier qua het begeleiden) en zinnen worden aan elkaar gebabbeld zonder punten en komma's (bv. een zesde is dus niet noodzakelijk het ligt aan de didactiek).

Nog een jaar voor de HAVO

Veel kinderen hebben het moeilijk in hun laatste 2 jaar van hun school op de HAVO. Deze 2 jaar moeten ze alles kennen en kunnen toepassen, wat is uitgelegd over alle jaren op school. Dit moeten ze kennen in 2 jaar en dat is weinig tijd. Daarom kan er een jaar bij voor de HAVO zodat de kinderen het makkelijker hebben met leren en de keuze maken voor hun vervolg studie, ik ben het hier mee eens. Zelf ben ik in HAVO 4 blijven zitten, dit is wel een voordeel voor het volgende jaar maar misschien had het niet gehoeven. Met een extra jaar havo hoeven kinderen minder te doen in de 4^e en is het wat gesprijsder.

Een goed voorbeeld voor minder doen zit bijvoorbeeld bij vele docenten. Voor docenten is er te weinig tijd om alles uit te leggen en te zorgen dat iedereen het zo goed mogelijk begrijpt. Sommige docenten krijgen niet eens het hele boek af en dit probleem zou kunnen verholpen worden met meer tijd. Met meer tijd voor een docent om alles uit te leggen is een groot voordeel.

Leerlingen in de 4^e en de 5^e van havo kijken vaak al naar studies en gaan bedenken wat ze echt leuk vinden om na hun school te doen. Met elke studie is komt er vervolgens een beroepskeuze achteraan. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen die van de havo komen 12.8% na 1 jaar uitgevallen zijn en 25% switcht naar een andere opleiding. Met nog een jaar havo kunnen leerlingen een betere keuze maken en hoeven later niet te switchen van studie.

Vergeleken met vwo wordt daar beter nagedacht over wat ze willen doen dan met de havo. Bij vwo zit al een extra jaar van leren in, het vwo is natuurlijk moeilijker dus is het logisch. De leerlingen die op het vwo zitten maken een betere studiekeuze vanwege een extra jaar. Wat voor verschil zou het maken op de havo dan, zouden havisten dan ook beter presteren of een juiste studiekeuze maken. Er zou zeker een verschil in zitten dan dat het 5 jaar duurt in plaats van 6.

Veel leerlingen zouden hier op tegen zijn omdat ze dan nog een jaar moeten zitten en dat ze daar helemaal geen zin in hebben. Een extra jaar doen en wat is het voordeel dan. Misschien willen sommige leerlingen snel klaar zijn met hun school, maar wat als ze veel vrienden hebben en die nooit meer zien

omdat je geen zin meer had in de middelbare school. Tenzij een vrienden-groep er goed over na heeft gedacht en misschien wel allemaal hetzelfde gaan doen.

Kortom, een extra jaar zou helemaal nog niet zo slecht zijn voor sommige leerlingen op de havo. Ze krijgen meer uitleg over de onderwerpen in het boek die lastig zijn en meer hulp met hun studiekeuze. Al heb je echter er geen zin meer in, je kan het wel doen samen met je vrienden.

Score 3.6 (zwakke tekst)

Inhoud: De leerling poneert geen duidelijke stelling en er bestaat veel overlap in de kernalinea's. De weerlegging van het tegenargument is vergezocht.

Structuur: De alinea-indeling is redelijk evenwichtig, wel is er een gebrek aan verduidelijkende signaalwoorden.

Taalgebruik: Foutieve voorzetsels en vage verwijzingen (bv. Vergeleken met vwo wordt daar beter nagedacht over wat ze willen doen dan met de havo). Losse gedachten lijken lukraak als incomplete zinnen te zijn genoteerd (bv. Een extra jaar doen en wat is het voordeel dan).

Dan doe ik wel vwo

Havo 6 zou op geen enkele manier werken. Havo 4-gangers, 't zijn stukken tuig. Tenminste, zo staan ze wel bekend. Ze zouden het niet goed doen in het hoger beroepsonderwijs en vaak blijven zitten. Maar lost een havo 6 dat op? Ik weet bijna zeker van niet. Waarom dan niet?

Ten eerste, omdat je een extra jaar mag doen over dezelfde, zo niet vergelijkbare stof, komt het niveau duidelijk lager te liggen. Dat maakt dat havo nog dichter bij mavo gaat liggen dan het al ligt. Het gat is al niet bijster groot, maar de niveau verschillen liggen nu goed. Waarom zou je dat willen veranderen? Zodat je een procentje minder zittenblijvers hebt op de havo? Dat lijkt me dan niet de goede oplossing.

Ten tweede is in mijn ogen de 5 jaar havo ten opzichte van de 6 jaar vwo een groot voordeel en een van de redenen waarom je havo in plaats van vwo zou willen kiezen. In dat jaar minder middelbare school kan je veel doen: Zo is er een hoop ruimte voor een tussenjaar en kan je naar Amerika, Japan of zelfs een wereldreis maken, kan je een jaar eerder beginnen met je studie en kan je sneller beginnen met werken. Als dat voordeel weggelaten zou worden, zou de stroom naar vwo groter worden en daar is niet overal plek voor. Al die zittenblijvers kosten weliswaar klauwen vol geld, maar een heel nieuw schoolstelsel bedenken kost alleen maar meer.

Ten derde kies je niet zomaar een studie die beter bij je past als je een jaar extra de tijd hebt. Als iemand niet weet wat hij wil, dan weet hij dat niet. De kans dat hij dat opeens wel weet wordt niet aanzienlijk groter naarmate je meer de tijd hebt. Het ligt aan een havist als persoon dat hij niet weet wat hij later wil doen, niet aan het extra jaartje wat je wel of niet hebt. Het ligt aan de motivatie, aan het 'niet-verder-dan-een-week-vooruit-kijken' en het onvoorspelbare van de havist.

Dan wordt er gezegd dat de aansluiting op het HBO beter wordt van een jaartje extra middelbare school. Daar klopt natuurlijk helemaal niks van want het tempo zakt dermate dat het gat niet kleiner wordt maar door een mix van voor en nadelen zo ongeveer gelijk blijft. Tuurlijk kan je rustiger je stof verwerken met een extra jaar, maar als je aan dat tempo gewend raakt en er opeens moet staan op het HBO, schrik je flink. Het HBO moet dan ook op de

schop. Zo gooi je het hele schoolsysteem om, om een klein deel van de havisten verder te helpen. Zo geef je dan een hele hoop geld en moeite uit aan heel weinig. En dat geld kan je beter aan andere dingen uitgeven.

Kortom, zeker is is dat er wat moet gebeuren, want de cijfers zijn dramatisch. Maar een extra jaartje havo gaat daar niks aan doen. Dus houd de havo lekker op 5 jaar, want anders ga ik wel vwo doen.

Score 5.8 (gemiddelde tekst)

Inhoud: De tekst begint zonder enige uitleg van het havo 6-jaar – een intro ontbreekt. Het derde argument is niet stevig onderbouwd. Al met al is de inhoud wel duidelijk en overtuigend.

Structuur: Duidelijke alinea-indeling, maar in de slotalinea worden plotse-ling voor het eerst de dramatische cijfers genoemd.

Taalgebruik: vlotte schrijfstijl, hier en daar spreektaal (bv. tuurlijk). Kleine spelfoutjes (niveau verschillen) en soms een ongelukkige woordkeuze (bvals dat voordeel weggelaten zou worden i.p.v. verdwijnen).

Het is tijd voor havo zes

Havisten doen het slecht op het hbo, dat blijkt uit het onderzoek van de Trouw. Ze switchen te veel van opleiding en hebben het moeilijk om goede cijfers te halen op het hbo. De vraag is: is een extra jaar havo goed om je voor te bereiden voor het hbo? Ik zeg van wel.

Uit het onderzoek van de Trouw blijkt dat 12,8 procent van de havisten na één jaar al uitgevallen is en dat een kwart switcht naar een andere opleiding. 48,5 procent heeft een bachelorsdiploma. Met een extra jaar havo kunnen de leerlingen zich goed voorbereiden op het hbo.

Als er een havo zes komt dan hebben leraren meer tijd om hun vak over te brengen aan de leerlingen, bovendien zijn de leerlingen ook ouder als ze het hbo gaan volgen en zitten ze dus niet zo in de knoop met de puberteit. Tijdens de puberteit kan je je niet zo goed concentreren. Als de leerlingen wat ouder zijn hebben ze minder last van de hormonen en kunnen ze zich beter concentreren. Op een aantal scholen is er al een havo zes. De ervaringen met een extra jaar havo zijn positief.

havisten switchen te vaak van opleiding. Van Ommen van het havo platform zegt: *Het hbo kent meer dan twaalfhonderd opleidingen waardoor leerlingen en schooldecanen het overzicht kwijt zijn.* Met een extra jaar havo, kunnen de leerlingen beter nadenken over wat ze als vervolg opleiding willen gaan doen en zijn ze daardoor meer gemotiveerd om goed verder te werken op het hbo. De laatste tijd is de rekentoets vaak in het nieuws. De rekentoets wordt te slecht gemaakt. Als er een havo zes komt dan kunnen de leerlingen hun rekenen en andere vaardigheden goed verbeteren.

Van Ommen van het havo platform zegt: *De overheid zal zeggen: havo zes, daarmee wordt het onderwijs twintig procent duurder, maar als je gaat tellen hoeveel leerlingen momenteel langer dan vijf jaar over de havo doen, dan kom je uit op de helft. De vraag die beantwoordt moet worden is of een tussenjaar zorgt voor meer succes op het hbo.* Onno van Helden is het daar mee eens en zegt *we hebben nu op de havo geen tijd meer om ons voor te bereiden op het hbo, omdat er aan schoolexamens moet worden gewerkt.* Ik ben tegen het inlassen van het tussenjaar, want bij een tussenjaar hebben de leerlingen al aan de vrijheid geproefd, dus na een tussenjaar hebben ze niet echt

meer de motivatie om naar school te gaan. Ze willen dan gaan werken in plaats van te leren op school.

Kortom, havisten doen het slecht op het hbo. Met een havo zes kunnen de leraren hun vak beter overbrengen, weten ze beter wat ze later willen gaan doen en zijn ze daarom een stuk gemotiveerder, zijn de leerlingen wat ouder en hebben ze minder last van de hormonen in de pubertijd en kunnen ze hun vaardigheden zoals rekenen verbeteren. Een havo zes is dus een goede oplossing om de havisten goed voor te bereiden op het hbo.

Score 7.0 (ruim voldoende tekst)

Inhoud: Duidelijke boodschap. De lezer vraagt zich wel af na hoeveel jaar 48,5% zijn bachelor heeft én of de leerling de betekenis van 'tussenjaar' in het citaat goed heeft begrepen.

Structuur: Een eventwichtige alinea-indeling, al had het tegenargument beter kunnen worden aangekondigd.

Taalgebruik: Nu en dan wat slordigheden (ontbrekende hoofdletter, aanschrijvingen zoals havo platform en vervolg opleiding) en vage verwijzingen (bv. Met een havo zes jaar kunnen de leraren hun vak beter overbrengen, weten ze beter wat ze later willen doen...).

In havo 6 leer je beter de les

Vindt U het ook niet zo jammer dat 12,8 procent van de hbo-studenten na het eerste jaar al uitvalt of dat een kwart van de studenten na het eerste jaar al van opleiding switcht? Dit komt vaak omdat zij nog niet weten wat ze willen. Deze studenten hadden allemaal een havo 6 kunnen gebruiken omdat ze dan een jaar extra hadden om naar open dagen te gaan en zich te oriënteren. Daarom is mijn stelling: "In havo 6 leer je beter de les".

Ten eerste, een havo 6 is nodig omdat havisten het zo moeilijk vinden om een goede opleiding te vinden valt in het eerste jaar al 12,8 procent van de hbo-studenten uit. Verder switch een kwart van de studenten na het eerste jaar al van opleiding. Na vijf jaar heeft maar 48,5 procent van de studenten een bachelorsdiploma. Vergeleken met vwo'ers is dat heel erg weinig. Bij de vwo'ers switcht maar twintig procent en volgt driekwart na een jaar nog dezelfde studie.

Ten tweede, heeft de havist in vergelijking met de vwo-er een jaar minder school waardoor het probleem zicht lijkt te verergeren. De havist moet bijna dezelfde stof in veel kortere tijd behandelen. De leerdruk wordt daardoor ook erg vergroot. Wanneer de pubertijd in alle hevigheid losbarst wordt de leerdruk op de leerlingen juist vergroot. De leerlingen kunnen daardoor veel overhaaste beslissingen maken. Zo komen de leerlingen ook vaak op een verkeerde studie terecht.

Ten derde, Havisten vinden het over het algemeen moeilijk om over hun toekomst na te denken, moeilijker dan vwo'ers. Havisten kunnen vaak niet verder dan een week vooruit kijken. Dit komt omdat havisten een korte concentratieboog hebben. Aan het eind van havo 5 gaan de leerlingen vaak in een beetje paniek op zoek naar een studie waardoor er een grote kans is dat de verkeerde opleiding wordt gekozen. Havo 6 is daarvoor de perfecte oplossing.

De tegenstanders van havo 6 zullen zeggen dat het onderwijs er alleen maar twintig procent duurder op wordt. Maar als al die leerlingen die op een verkeerde studie zitten gaan switchen kost het ook veel geld, meer geld dan een havo 6. Als je de havo met een zesde jaar zal verlengen zal de stof ook beter kunnen worden verdeeld waardoor het tempo kan worden verlaagd en de leerlingen makkelijker kunnen slagen. Zo wordt het ook goedkoper omdat alle leerlingen die eerder bleven zitten niet hoeven te blijven zitten. Op een aantal

vrije scholen wordt er al een havo 6 aangeboden en de ervaringen daarmee zijn ongewoon positief.

Kortom, havo 6 is de perfecte oplossing voor het switchgedrag van de leerlingen. De uitslagen zullen worden verbeterd. Minder leerlingen zullen langer dan vijf jaar over de havo doen. En het belangrijkste, de leerlingen zullen niet meer in paniek op zoek gaan naar een opleiding. Dus samengevat: "In havo 6 leer je beter de les".

Score 8.0 (goede tekst)

Inhoud: Er worden drie duidelijke argumenten voor een havo 6-jaar gepresenteerd en het financiële contra-argument wordt overtuigend weerlegd. Het is wel jammer dat in de slotalinea wordt gesteld dat minder leerlingen langer dan vijf jaar over de havo zullen doen, terwijl dit een pleidooi voor een havo 6-jaar is. Het is mooi dat de tekst eindigt met de titel, waardoor de cirkel weer rond is.

Structuur: Goede alinea-indeling, heldere opsommende structuuraanduiders en een logische opbouw van de alinea's.

Taalgebruik: Het taalgebruik is redelijk op orde, op enkele missers na (bv. het kommagebruik na signaalwoorden en enkele typeslordigheden). Minder fraai is de ontspoorde zin aan het begin van de kern: 'Ten eerste, een havo 6 is nodig omdat havisten het zo moeilijk vinden om een goede opleiding te vinden valt in het eerste jaar...'.

In the Netherlands there are many concerns about the level of writing skills of students in higher general secondary education, Dutch *havo* (Meestringa & Ravesloot, 2013b; Nederlandse Taalunie, 2015; Van der Leeuw et al., 2017; Meesterschapsteams Nederlands, 2018a). That is why five studies were conducted in order to answer our research question: is a writing course that combines several evidence based learning activities effective in the upper *havo* levels?

Firstly, the studies were intended to tie in with the results of previous research in writing didactics within varied target groups in primary and secondary education in the area of strategy instruction (e.g. Graham, 2006; Graham & Perin, 2007; Bouwer & Koster, 2016), peer interaction (e.g. Rijlaarsdam 1986; Van Steendam et al., 2016) and observational learning (e.g. Couzijn, 1995; Braaksma, 2002; Raedts et al., 2009). It appears that learning activities that reduce the cognitive load of the working memory are especially effective in writing classes, e.g. through dividing the process of learning to write into different steps (Kellogg, 2008) and through separating *learning* to write from writing itself (Rijlaarsdam, 2005).

Secondly, based on previous research and the opinion of experienced teachers of Dutch, learning needs that are regularly found in the upper *havo* levels were taken into account: a need for communication, a need for concrete examples and a need for help with maintaining an overview of learning goals (e.g. Van Deelen-Meeng et al., 2012; Vermaas & Van den Linden, 2007; Klomp & Thielen, 2009). Three design principles were formulated at the crossroads of evidence based learning activities and students' learning needs:

- Learning in guided steps;
- Learning through interaction;
- Learning through observation.

In view of the advantages that digital and online writing courses offer over writing classes with pen and paper, the design of the writing course included the use of educational software.

Thirdly, a connection was sought with the renewal the school subject of Dutch is currently undergoing. Three principles of the development team for Dutch of the renewal committee Curriculum.nu fit in well with the writing education that is central to this research (Ontwikkelteam Nederlands Curriculum.nu, 2018):

1. Understanding their language use and their approach to language-related activities makes language users better;
2. Language choices depend on the purpose, audience and context;
3. Competent language users process (digital) information critically and communicate about it purposefully.

Regarding principle 1, in this study students reflected upon their own texts and approaches to writing and those of others, with the goal of further developing their own writing skills (see Chapters 2 through 5). Regarding principle 2, in consultation with each other students practised writing texts that were geared to a specific goal, audience and context (see Chapters 4 and 5). Regarding principle 3, students communicated purposefully about their own writing products and those of others (see Chapters 4 and 5).

In addition, the design of the writing course ties in with a point of interest identified by the Dutch mastery teams, the academic experts in the field of Dutch Studies and teaching methodology. They consider it important to provide insight into the processes that take place in the head during writing (Meesterschapsteams Nederlands, 2018a, p. 4). Concerning that point of interest, students, with the help of assignments and videos, learned what is currently known about the cognitive load of the working memory during the process of learning to write (see Chapters 4 and 5).

Preliminary study 1

This preliminary study was a study of learning activities during the planning phase and the revision phase of the writing process (see Chapter 2). In this experiment, the effect of two different learning activities was measured during the process of learning to write: peer interaction during the planning phase, and clarity about the intended product during the revision phase. As a writing task, students were given the assignment to write an advisory text for a fellow student how to get high grades for writing. While brainstorming, students were allowed to consult with classmates for five minutes, which significantly improved text quality. During the revision phase, students gained insight into three so-called anchor texts, a weak, an average and a strong text. Together, they discussed the stronger and weaker aspects of those texts and created a checklist for the revision of their own texts.

A learning effect could not be shown in that class, which may have been due to the fact that we did not offer a very strong, highly rated anchor text. An unexpected effect in this study was the factor of time in the revision process. The students appeared to be able to successfully revise their texts two weeks after submitting their first version, regardless of whether they received additional writing training in the meantime or not.

The conclusion of this study is that additional attention to the planning and revision phase of the writing process in the upper *havo* levels can lead to better quality texts.

Preliminary study 2

The second preliminary study focused on the so-called topical structure analysis (TSA), a way of visualizing the coherence between subtopics in a text by filling out a diagram (see Chapter 3). In this experiment, we tried to find out whether the TSA diagram could be part of an effective writing methodology during the planning phase or the revision phase. The so-called reading autobiography was used as an assignment, which is a text in which the students report on the books they have read so far and reflect on their own development as readers based on that. Half of the students received the TSA diagram before the start of the writing task, so during the planning phase. The other half used the diagram while revising their own text, so during the revision phase. The quality of the texts was assessed for overall quality and coherence at two moments (before and after the revision).

The overall quality appeared to have improved significantly after the revision, but the effect of the TSA diagram on overall quality could not be demonstrated, neither as a planning nor as a revision activity. A possible explanation is that overall quality is determined by many different aspects, such as content, formulation and spelling. Because the TSA diagram explicitly focuses on coherence, a potential effect could have been mitigated by other aspects. If only quality of coherence is considered, then a significant effect can be seen within the group of students who used the TSA diagram as a tool during the revision phase.

The first conclusion of this study is that rewriting is effective, which confirms previous research (e.g. Graham & Perin, 2007; Rijlaarsdam et al., 2005). A second conclusion is that the use of the TSA diagram as a concrete revision activity results in significantly better texts in terms of substantive structure.

Main study part 1

The third study forms the first half of the twofold main study of this research. In consultation with experienced teachers of Dutch and assuming the proven effectiveness of strategy instruction, peer interaction and observational learning, a digital writing course called BOOSTER was developed (see Chapter 4). Two teachers of Dutch, including the researcher, tested BOOSTER in three classes of one school as a pilot. In two classes, students first received BOOSTER lessons during three months and after that switched to three months of regular writing lessons. In the third class it was the other way round: students first received regular writing lessons and then switched to BOOSTER lessons. During the regular training, the teachers maintained their regular approach: instruction about text types and language use, stimulating the use of a building plan during the planning phase, then having students write the text independently, and finally, having them revise it based on peer feedback from one or two classmates.

During BOOSTER classes, the students first received explanation about the cognitive aspects about the process of learning to write. Due to this explanation it appeared more logical to them to divide the writing task into steps: *Brainstormen* (Brainstorming), *Ordenen* (Organizing), *Opbouw bepalen* (Structure determination), *Schrijven* (Writing), *Teruglezen* (Re-reading), *Evalueren* (Evaluating) and *Redigeren* (Editing). In that way the different components of our strategy instruction could be presented as an acronym: BOOSTER. Next, based on those steps, students wrote three practice texts during the classes: an advisory, a contemplative and an argumentative text about the same topic: jobs on the side. The BOOSTER digital learning environment offered extensive guidance during the first writing lessons, which gradually decreased over subsequent lessons.

Peer interaction took shape through students exchanging reader reactions with classmates after writing nearly every paragraph. Observational learning took shape through students viewing twelve short videos and evaluating them in class while writing practice texts. These were recordings of students who think out loud as they write and who face the same kind of problems as the students in class at that time. It revolved around specific parts of the writing process, such as organizing a brainstorming sheet, writing an introduction, coming up with a title and closing sentence, and giving a reader reaction to someone else's text.

In order to estimate the effect of BOOSTER on students' writing skills, all the students were given a writing assignment at three different measurement moments: prior to the writing classes, after three months of writing classes (regular or BOOSTER), and after six months (when all students had received both regular and BOOSTER lessons). The assignments were a factual, a contemplative and an argumentative text, respectively. The texts were holistically assessed for overall text quality on a ten-point scale using one average text as a benchmark (score 5.5 out of 10). The text quality improved due to BOOSTER lessons ($ES = .54$).

The conclusion of this study is that a writing methodology that combines strategy instruction with peer interaction and observational learning is effective in the upper *havo* levels. The operationalization went well during this pilot, which means that the design principles led to a practically applicable series of lessons.

Main study part 2

The fourth study forms the second part of the main study and establishes the effectiveness of BOOSTER in twelve classes in four different schools, after adjustment of the series of lessons based on the experiences during the pilot (see Chapter 5). The adjustment involved rearrangements within and between BOOSTER lessons and changes in the instruction and in several assignments. Within this study, attention was also paid to environmental factors during class and to the self-efficacy beliefs and the writing process preferences of the students, given the heterogeneity of many *havo* upper level classes.

The design and the assignments of the pilot were replicated which had the added advantage that thanks to the text assessment during the pilot, rating scales could now be constructed for the judgement of text quality. Another advantage was that our experiment now had been replicated multiple times: twice internally in both the pilot and the main study and once more because we used the same research design for both the pilot and the main study (Open Science Collaboration, 2015).

Text quality appeared to have improved significantly more after BOOSTER than after regular lessons ($ES = .39$). These educational returns proved to be lasting: students wrote equally good texts after following three months of regular lessons and right after following BOOSTER lessons.

BOOSTER had no effect on the self-efficacy beliefs of the students. The self-efficacy beliefs did effect text quality, regardless of the condition and the measurement method, which is in line with previous research (Troia et al., 2013). This involved the confidence in students' own writing ability in the field of language use, content and perseverance.

It was shown that BOOSTER effected the writing process preference for fast production. Students who had followed the BOOSTER course said that they were less inclined to type long pieces of text in one go without stopping to think about it a few times. Moreover, there appeared to be a negative relationship between fast production as a writing process preference and text quality: students who scored high on the questionnaire for fast production wrote lower quality texts. Another effect was shown by the analysis of the environmental factors: during BOOSTER lessons, there was more individual interaction between teacher and students than during regular lessons.

Firstly, the conclusion of this study is that even at a larger scale and with more variation in learning environment (twelve different classes), BOOSTER was shown to be an effective writing methodology in the upper *havo* levels. Based on that, practical recommendations can be formulated for teachers of Dutch in the upper *havo* levels.

Secondly, BOOSTER seems to lead to a changed organization of the writing process by students who say they are fast producers. This is positive, because many *havo* students tend to apply a one draft only strategy: rapidly writing an entire text in one go without significant planning or revision activities, which usually results in weak texts.

Thirdly, the individual interaction between teacher and students during the digital BOOSTER lessons may be a partial explanation for the BOOSTER effect.

Explanatory study

The fifth study was carried out to further investigate the fact that fast producers, students who ideally apply a revision strategy but do not revise much in practice, stated that after following BOOSTER lessons, they stopped to think more often during the writing process (see Chapter 6). The new question this raised was what effect the strategy instruction and associated learning activities of BOOSTER, such as exchanging reader reactions per paragraph, had on the revision behaviour of the students and how that behaviour related to text quality.

From the main study, the number of deletions and insertions and the moment of their appearance during the writing task were analysed for a sample of 20 students.

The results showed the effects of BOOSTER at the paragraph level, both for deletions and insertions. After BOOSTER, students often backtracked one or more paragraphs to remove or add something, and revised less within the paragraph they were writing at that time. Revision jumps to add things to a text were shown to have a positive effect on text quality. It was shown that deletions in previously written paragraphs had a negative effect on text quality. A closer look at the content of these removals is needed in order to explain that effect.

The conclusion of this study is that after BOOSTER students started making larger revision jumps, including during individual writing tasks at a later time. It therefore seems plausible that they learned to undertake recursive revision activities that benefit the coherence of the text. This result could contribute to the explanation of the effect of BOOSTER.

The studies that are central to this dissertation are characterized by two basic principles: the choice for a natural research environment and the choice for a total instruction program.

Natural research environment

The choice for a natural research environment instead of a laboratory approach (e.g. Cronbach, 1957; Graham, 2018) resulted in the first place in the need for the three measurements of the main study to fit in with the current *havo* writing curriculum. To that end, the guidelines for domain C of the school exam for writing skills had to be followed (College voor Toetsen en Examens, 2016):

For the purpose of a documented factual, contemplative and argumentative text, the candidate can: collect and process relevant information; adequately present this information with an eye for the purpose, audience, text type and conventions for written language; revise concepts of the text based on provided feedback. (p. 15, translated)

Therefore, in our research we measured text quality of complete texts, instead of the mastery of sub skills. Both groups displayed the same relative growth with different text types. In addition, the results apply to current classroom practice. Longitudinal follow-up research of two to three years in a natural environment

with larger quantities of participants based on multiple text genres can be valuable in this regard, nonetheless.

A second consequence of the choice to have the experiments carried out in the most natural setting possible by teachers of Dutch in their own classes is a smaller effect size. After all, the results highlighted the variances at three levels: both the differences between the two groups, between students and within students had an effect. The testing of BOOSTER by two teachers within three classes at one school resulted in an average effect of ($ES = .54$), while the main study, which was carried out by eleven teachers within twelve classes, while generalizing over students, tasks and teachers at the same time, did indeed generate a smaller effect ($ES = .39$). Moreover, the importance of the teachers' own interpretation while carrying out the series of lessons was emphasized. They were given a lot of space in the teacher's manual, which is shown by, for example, the description of the initial assignment of the Poor Brain component (see Figure 1).

Figure 1. Excerpt from the BOOSTER teacher's manual, class 1.

Initial assignment 10 min. (Component Poor Brain)

Have students read the explanation in pairs.

Then have them perform the multitask exercise together.

Discuss how that felt, what stood out and what the results were in class.

Check whether the theory about working memory and long-term memory was understood.

These kinds of global instructions in the manual gave teachers the opportunity to adjust their discussion to the atmosphere in the class, the situation of that moment, in short: the natural teaching environment. This conscious choice led to variation in the implementation of the series of lessons (Cook & Campbell, 1979, as quoted by Rijlaarsdam, 1986). This may have reduced the effect size, but did allow for collecting information about the ecological validity of BOOSTER, the practical applicability within heterogeneous groups by the schools' own teachers with their own approaches.

Total instruction programme

The other conscious choice was a total instruction programme. By combining different didactical approaches within one series of lessons, the intention was to have all students within the heterogeneous *havo* upper level classes profit from effective writing training (Van Steendam, 2017). A logical consequence of that

choice was the question that arose when BOOSTER appeared to be successful: what components were more effective than others? In order to answer that question, optimization research is needed within which the experimental condition is limited to strategy instruction with learning activities in the field of either observational learning or peer interaction. That way, the effect of the separate components of the main study can be estimated (Fidalgo, Torrance, Rijlaarsdam, Van den Bergh, & Álvarez, 2015).

Moreover, in follow-up research, targeted observations of the classes, e.g. with the help of video recordings, can be used to study what forms of interaction between teachers and students are effective during the different learning activities. Those possibilities for further research can give more substance to the positive effect that was demonstrated thanks to the integral approach. The chosen combination of evidence based learning activities works in *havo*.

Answer to the research question

The answer to the research question consists of six different components that are closely related, but can also be regarded separately:

Digital writing education (1)

in which upper level havo students learn strategies in steps (2)

by frequently exchanging reader reactions with classmates while writing (3)

and by observing and evaluating recordings of the writing approaches of others (4)

is effective, which may be due to a changed organization of the writing process (5)

and a different role for the teacher (6).

The school subject of Dutch is in a renewal phase, which offers lots of opportunities for an innovation of the teaching of writing. Advisory texts by scholars underline the great importance of good writing skills (Meesterschapsteams, 2016), and teachers of Dutch are emphatically involved in national forms of consultation to arrive at a new curriculum (Ontwikkelteam Nederlands Curriculum.nu, 2018). The aim is to enlarge the didactic repertoire of teachers of Dutch in order to achieve the necessary improvements in (writing) education (Van der

Leeuw et al., 2017). During future-proof Dutch lessons, a digital learning environment is used (Onderwijsraad, 2017) and insights from recent studies are applied (Nederlandse Taalunie, 2015).

Teachers of Dutch are only truly able to make such changes if two social problems are resolved first. Firstly, there cannot be a digital writing environment as long as many schools do not have their hardware and software infrastructure in order. The recommendations of the Onderwijsraad (2017) to the Minister of Education, Culture and Science fortunately make this clear in no uncertain terms.

Secondly, teachers of Dutch cannot be expected to work based on insights from recent research if they can't easily find their way to relevant publications. There is a need to help them find the right path to scholarly articles. Fortunately the Nederlandse Taalunie publishes online summaries of articles. Besides that the promise by the current government (*Open science and open access will become the standard in scientific research*) offers some hope, as well as the efforts of the Association of Universities to get publishers to make peer-reviewed articles by Dutch researchers available through open access by default from 2020 (VSNU, 2018).

In line with these positive developments, there are various national initiatives in which teachers themselves participate, with or without the help of teacher educators and researchers, such as designing a Website for Research and Didactics for Dutch (WODN) and the exchange of effective lessons by a large group of teachers of Dutch on Facebook.

Applicability

The five studies described in this dissertation can be used by teachers of Dutch in two ways: directly, in the practical sense, when designing their own writing lessons, and indirectly when thinking about further improvement of writing education.

In the practical sense, it has been shown that more attention to instructions and practice during the different steps of the process of learning to write has a positive effect. Teachers can help students improve their text quality by, for instance, offering space for mutual consultation during the brainstorming phase, writing practice texts in pairs, using scale models with analysis, using various revision

tools, viewing models that think out loud (whether this is the teacher or classmates), learning to give and receive formative feedback while writing, and so on. In summary, teachers of Dutch in *havo* can give their teaching of writing three *boosts*.

Boost 1: Strategy instruction

Teachers can reduce the cognitive load of the working memory of their students by teaching a writing strategy in steps: *Brainstormen* (Brainstorming), *Ordenen* (Organizing), *Opbouw bepalen* (Structure determination), *Schrijven* (Writing), *Teruglezen* (Re-reading), *Evalueren* (Evaluating), *Redigeren* (Editing) and offering step-by-step guidance when practising the corresponding sub-strategies. Because writing is a complex cognitive activity, students need both instructions and exercises: individual writing of practice texts is not sufficient. Exercises in which writing is separated from *learning* to write yield good results, as do exercises that allow students to work together while thinking of, formulating, analyzing, evaluating and modifying texts.

Boost 2: Observational learning

The second didactic *boost* consists of observing (recordings of) writing students who think out loud and make both successful and less successful considerations. During the classroom discussion of the observed writing processes, the different methods of approach need to be compared and assessed in terms of efficiency. With observational learning, it is mainly the comparison and evaluation of different approaches that results in learning gains. If such a discussion is supervised properly by the teacher, observational learning becomes a powerful tool during writing classes. Video recordings of peers are very effective, but there are other ways of modelling as well. For instance, teachers can think out loud and write an introduction, conclusion or body paragraph on the board and let the class think along with them. This way, students can learn about solving problems while writing.

Boost 3: Peer interaction

The third *boost* is characterized by varying peer interaction after short text units, such as paragraphs, whereby the peers function as co-readers. This way, writing students can repeatedly view their own texts critically from the reader perspective. This restores the natural line of communication that is missing when students write their practice texts in silent solitude. The 'typical' *havo* student wants

to communicate; teachers can make use of that. Students can consult with different classmates during each step of the writing process. Authentic reader feedback at the moment ('I really don't get what you mean by this') is much more convincing than an abstract feedback form that is only completed and read days after the writing task.

Indirectly, the results of this research can help teachers of Dutch think about current questions that are relevant within the field, such as: How do we create more coherence between the different domains of the subject of Dutch, such as by combining learning to read complex texts with learning to write them (Meesterschapsteams, 2018a; Schrijvers, 2018)? How do we ensure that writing skills are taught effectively not only in Dutch, but in other school subjects as well? After all, there are strong indications that for other subjects students write different text genres that they are hardly ever taught in Dutch classes, such as reports and explanatory texts (Van der Hoeven & Evers-Vermeul, 2015; Van der Leeuw & Meestringa, 2013). Should writing skills become part of the Central Exam again (Rooijackers, 2007; Van den Bergh, 2014; Meesterschapsteams, 2018a; Nederlands nu! & Sectiebestuur Nederlands Levende Talen, 2018)?

Dissemination

The present study has shown that teachers of Dutch themselves can make the difference in writing classes. In the past four years, I experienced how valuable it is to simultaneously be a teacher in secondary education and do research: there were fruitful interactions between my lessons and my research regularly. However, the social importance the Ministry of Education, Culture and Science considers when awarding doctoral grants to teachers goes beyond that, namely to close the gap between education and research. How was I able to contribute to that? As a teacher-researcher, was I able to help bridging the gap between teaching practice and science? The answer to that question is twofold.

Through publications about my research in professional journals and presentations at conferences and guest lectures at an early stage, starting in the first year, I was able to get dozens of reactions from colleagues all over the country who were not involved in the research. For instance, they asked for the writing tasks in the preliminary studies, the assessment scales and the assignments from BOOSTER. They regularly adapted these to their own teaching situation and later reported how the lessons went and what they and the students thought of it. In that sense, we succeeded in valorising.

On the other hand, it is unfortunate that the time needed to publish, present and share the obtained knowledge in other ways is limited to the four years of the grant. Now, after the end of that period, the invitations for guest lectures and school visits continue to appear, but as a full-time teacher of Dutch, I am unable to accept them. Such meetings, however valuable, should not always be at the expense of teaching my own students at my own school. If the government wants teacher-researchers to structurally contribute to the application of insights from research in the classroom, there will need to be room for dissemination in addition to their teaching tasks.

Nonetheless, it is an important and positive development that specifically now, now that the discussion about recalibrating the school subject of Dutch is heard throughout society once again, teachers are increasingly given the opportunity, thanks to grants from NWO and Dudoc-Alfa, to not only try out learning activities in the field of writing skill didactics, but also record, analyze and publish the results. For instance, teachers of Dutch are currently conducting didactical research into the effect of creative writing on writing skills (Ten Peze et al., 2017), learning to write synthesis texts (Van Ockenburg et al., 2018) and formulating paragraphs (www.vakdidactiekgw.nl). The ball is in the teacher's court!

DANKWOORD

Een proefschrift schrijf je niet alleen. Zonder de begeleiding, hulp en aanmoediging van anderen zou dit onderzoek nooit het licht hebben gezien.

Mijn promotoren, Huub en Gert, vormden voor mij een *dreamteam*. Beiden even bereikbaar, bevlogen en betrokken boden ze alles wat nodig was. Huub als dagelijkse begeleider, steeds precies op het juiste moment enthousiast, bemoeiigend of relativerend, al naar gelang de fase van het onderzoek waarin we ons bevonden. Gert als verbinder van mensen en ideeën die meelas, meedacht en altijd weer mooie kansen zag om kwesties te verdiepen of uit te breiden.

Dankzij hen leerde ik veel mensen kennen in de wereld van het schrijfonderzoek. Zo was daar de Nederlands-Vlaamse aio-club als bron van inspiratie. Tijdens congressen bleek deze club ook een bron van gezelligheid, wat heel fijn is als je voor het eerst in het buitenland gaat presenteren.

Dezelfde mix van inhoudelijke en sociale interactie vond ik bij mijn eigen lichting binnen het Dudoc-Alfa-programma. Onze intervisiweekends leverden altijd nieuw elan op. Bovendien had ik nooit verwacht dat je zo kan lachen met docenten en lerarenopleiders die naast hun baan aan het promoveren zijn.

Ook de schoolleiding en de collega's van Het Baarnsch Lyceum hebben zich vanaf het begin betrokken opgesteld. Het was fantastisch dat ik alle ruimte kreeg om tijdens de lessen de twee voorstudies en de pilot van de hoofdstudie uit te voeren. Monique en Maartje hebben daarbij een grote rol gespeeld, maar ook de andere vakcollega's deden mee, bijvoorbeeld als beoordelaar.

Tijdens het tweede deel van de hoofdstudie kwamen daar andere docenten Nederlands bij van het Willem de Zwijger College in Bussum, Het Griffland College in Soest en het Keizer Karel College in Amstelveen. In hun volle agenda's maakten zij ruimte om de Boosterlessen uit te proberen en na ieder meetmoment de teksten op tijd te retourneren. Bovendien lieten zij studenten toe als observant tijdens hun lessen.

De tijd die ik nodig had om al die nieuwe uitdagingen met al die nieuwe mensen aan te gaan, moest ik ergens vandaan halen. Dat betekende dat mijn dierbare, vertrouwde vriendinnen regelmatig te horen kregen: 'Leuk idee, weer eens afspreken! Kunnen jullie over vier maanden?' Zonder morren bleven ze enthousiast over mijn promotieplan.

Hetzelfde gold voor de kinderen en kleinkinderen, voor wie 'oma heeft het druk' inmiddels een gevleugelde uitdrukking is geworden. Aan hen heb ik dit proefschrift opgedragen, want de nieuwe generaties hebben de toekomst. Ook andere familieleden, zoals mijn broer, schoonzussen en zwager waren altijd geïnteresseerd.

Ik ben ervan overtuigd dat het zaadje voor deze promotie is geplant tijdens mijn jeugd, toen ik werd opgevoed door mijn ouders Bert en Klaske. Ons werd met de paplepel ingegoten dat je je talenten moet gebruiken en dat je moet proberen een bijdrage te leveren aan de maatschappij. Na het overlijden van mijn moeder nam Anneke haar rol over. Ik voel me bevoorrecht met mijn vader en dochter Klaske als paranimfen.

Zo'n zaadje uit je jeugd moet wel de kans krijgen om te ontkiemen. Daar was mijn man Wim voor nodig. Hoe bedank je iemand die alles mogelijk maakt? Al die keren dat hij de boodschappen al had gedaan, 'omdat hij toch langs de winkel fietste'. Al die keren dat hij kookte, 'omdat hij daar zo'n zin in had'. Al die keren dat hij gevraagd en ongevraagd zijn rotsvaste vertrouwen uitsprak in een goede afloop. Wim, het is niet onopgemerkt gebleven. Nu lees je het ook een keer in een boek: ik hou zielsveel van jou.