

Hoe zien de alinea's van onze leerlingen eruit?

Over de kenmerken van alinea's in e-mails en betogende teksten van havo-leerlingen

Astrid van Winden, Ninke Stukker, Erik van Schooten, Ton van Haaften, Fred Janssen en Kees de Gloppe

TVT 43 (3): 291–321

DOI: 10.5117/TVT2021.3.002.VANM

Abstract

Secondary school teachers expect students to write comprehensible paragraphs in their texts. However, an explicit way of teaching to write a paragraph doesn't exist. This article describes a text analytic study of compliance with language norms in paragraphs in two genres: e-mails with a request and persuasive texts. It addresses the question to what extent the paragraphs of thirteen- and seventeen-year-old students comply with the paragraph norms constructed on the basis of Dutch professional advisory books. Our findings indicate that students in Dutch secondary school have difficulty writing adequate paragraphs. Our results additionally suggest that students' paragraph skills increase over time and vary across genres.

Keywords: paragraph, knowledge, language norms, writing skills, genres

'Leerlingen hebben natuurlijk geleerd dat een alinea over een deelonderwerp gaat. Maar als we in de praktijk kijken, dan zie ik vaak dat ze het niet meer weten of niet realiseren.'

Docent Nederlands 5-havo, december 2019

1 Inleiding

In de lessen Nederlands in het voortgezet onderwijs leren leerlingen veel deelvvaardigheden. Hun docenten maken hierbij gebruik van verschillende

normatieve kaders. Zij leren leerlingen bijvoorbeeld zich te houden aan spellingnormen, grammaticale normen, stijlnormen en tekstuele genrenormen. Al deze normenkaders moeten eraan bijdragen dat leerlingen correcte en begrijpelijke teksten leren schrijven. In de methodes Nederlands is er veel aandacht voor deze normen, die door middel van theorie en oefeningen aangeleerd worden. Tot nu toe is er echter in schoolboeken geen normatief kader geïmplementeerd voor het schrijven van coherente alinea's.

Toch is het van belang dat leerlingen kennis hebben van de normen waaraan zij zich bij het schrijven van een alinea moeten houden. Voor de lezer van hun teksten is dit belangrijk, omdat coherente alinea's teksten begrijpelijker maken. Voor de schrijvende leerlingen is kennis van alinea-normen belangrijk, omdat zij moeten weten wat zij moeten doen om ook in dit opzicht een begrijpelijke tekst tot stand te brengen. Kennis over het schrijven van alinea's kan de schrijver helpen structuur en formuleringen op zinsniveau op begrijpelijke wijze te combineren.

Van leerlingen wordt met zoveel woorden verwacht dat zij begrijpelijke alinea's kunnen schrijven. In de referentieniveaus voor taal is onder de kop 'Samenhang' (binnen de kenmerken van de taakuitvoering) expliciet vastgelegd aan welke eisen leerlingen op dit gebied moeten voldoen. Op niveau 2F (onderbouw havo) moet een leerling bij het schrijven van een alinea 'veel voorkomende verbindingswoorden (als, hoewel) correct [gebruiken]. [De leerling] kan alinea's maken en inhoudelijke verbanden expliciet aangeven. [De leerling] maakt soms nog onduidelijke verwijzingen en fouten in de structuur van de tekst' (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008, 43). Op niveau 3F (niveau 5-havo) is de eis aan een alinea dat 'de gedachtelijn (...) in grote lijnen logisch en consequent [moet zijn] met hier en daar een niet hinderlijk zijspoor. Relaties als oorzaak en gevolg, voor- en nadelen, overeenkomst en vergelijking, zijn duidelijk aangegeven. Verband tussen zinnen en zinsdelen in samengestelde zinnen is over het algemeen goed aangegeven door het gebruik van juiste verwijs- en verbindingswoorden. Alinea's zijn verbonden tot een coherent betoog' (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008, 43).

In de dagelijkse lespraktijk zien docenten Nederlands echter dat het schrijven van begrijpelijke alinea's moeilijk is voor havoleerlingen. Het valt op dat in hun teksten samenhangende alinea's vaak ontbreken; leerlingen vinden het structureren van hun tekst moeilijk en formuleringen zijn vaak krom (Van de Gein, 2012; Van der Leeuw, Meestringa, Van Silfhout, Smit, Hoogeveen, Prenger, Langberg & Jansma, 2017).

Docenten besteden in hun schrijfonderwijs nauwelijks aandacht aan het leren schrijven van alinea's. Wel is er in de lessen aandacht voor de oriëntatie

op de schrijftaak binnen verschillende genres en het maken van een bouwplan, waar ook alinea's onderdeel van moeten worden. Deze onderdelen worden ondersteund door theorie en opdrachten hierover in de vigerende methodes. In deze methodes worden echter nauwelijks suggesties gedaan voor alineagebruik in een tekst. Ook blijken deze door docenten tijdens de uitvoering van de schrijftaak weinig of niet te worden aangereikt (Bonset, Jansma, Meestringa & Ravesloot, 2014; Meestringa & Ravesloot, 2013a).

Een didactiek voor het aanleren van het gebruik van alinea's ontbreekt; op dit moment is het onbekend hoe we leerlingen kunnen leren een begrijpelijke alinea te schrijven en welke lacunes er op dit moment zijn bij leerlingen. Van Winden, Van Haaften en Stukker (2020) lieten zien dat in een aantal veel gebruikte schoolmethodes wel (beperkt) aandacht voor alineanormen is, maar dat het per methode verschilt welke normen besproken worden. Duncan (2007) constateert dat internationaal in het onderwijs de alinea grotendeels van het schrijftoneel is verdwenen. Ook in didactische handboeken en in theoretische literatuur is weinig bekend over onderwijs in het schrijven van alinea's. Als een van de weinigen besteedt Myhill (2009) aandacht aan de ontwikkelingen in vaardigheden die leerlingen in het voortgezet onderwijs doormaken in het schrijven van alinea's. Voor het onderwijzen van deze complexe vaardigheid is weinig aandacht in het onderzoek naar vakdidactiek.

In dit artikel doen we verslag van een tekstanalytisch onderzoek naar de kenmerken van alinea's van leerlingen in het voortgezet onderwijs. We beogen hiermee inzicht te geven in de kenmerken van alinea's in teksten die tot twee verschillende genres behoren. De centrale vraag hier is: In welke mate voldoen de alinea's in de e-mails en betogende teksten van leerlingen uit 2-havo en 5-havo aan de uit de taaladviesboeken gereconstrueerde alineanormen?

2 Theoretisch kader

In het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs staat kennisoverdracht doorgaans niet op de voorgrond. In de vigerende praktijk is het vak primair een vaardighedenvak (Van der Leeuw et al., 2017; Prinsen, Witte & Suhre, 2018); er ligt nadruk op het leren lezen en schrijven, zodat leerlingen goed kunnen communiceren. In het schrijfonderwijs richten docenten Nederlands zich voornamelijk op het aanleren van strategieën, geïnspireerd door en gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek dat vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw leidend is (Bereiter & Scardamelia, 1987; Flower & Hayes, 1981; Hayes & Flower, 1986).

Naast de beheersing van strategieën die richting geven aan cognitieve processen (zoals interpretatie van tekst, reflectie op tekst en tekstproductie) en motivatie heeft een schrijver echter kennis nodig op verschillende deelgebieden. Ondanks dat een alinea een wezenlijk onderdeel is van een tekst, wordt kennis over alineanormen niet expliciet benoemd binnen de verschillende kennisgebieden die Byrnes en Wasik (2019) onderscheiden: kennis over taakschema's voor het schrijven van een tekst, kennis over het onderwerp waarover hij wil schrijven, kennis over het publiek voor wie hij schrijft, kennis over tekstgenres en kennis over taal.

Wanneer leerlingen weten welke alineanormen er zijn en die ook kunnen toepassen, dan helpt dat hun tekst te structureren en samenhang aan te brengen tussen de verschillende zinnen. Door leerlingen te leren wat de functie van een alinea binnen een tekst is en hoe zij intern moet zijn gestructureerd en geformuleerd, kunnen we ervoor zorgen dat zij deze kennis kunnen toepassen.

Het lastige van het schrijven van begrijpelijke alinea's is dat het een complexe taak is, die vraagt om structurering van lokale én globale coherentie. Daarbij is er lokale coherentie tussen de zinnen van een alinea en globale coherentie tussen de alinea's binnen een tekst. Er moet bij het schrijven van een alinea dus kennis op verschillende niveaus van een tekst gecombineerd worden, omdat daar nu eenmaal samenhang tussen bestaat. Deze kennis over lokale en globale coherentie moeten we leerlingen aanbieden, zodat zij leren hoe een begrijpelijk geschreven alinea eruit ziet.

Kennis van het schrijven van een alinea kunnen we in het schrijfvaardigheidsonderwijs echter pas aanbieden wanneer leerlingen zich niet meer op de zin als belangrijkste bouwsteen van de tekst richten. In eerste instantie schrijven jonge leerlingen hun tekst door hun ideeën in losse zinnen achter elkaar te plaatsen, in de volgorde waarin deze bij hen opkomen. Dit wordt 'knowledge-telling' genoemd (Bereiter & Scardamelia, 1987; Kellogg, 2008). In de 'knowledge-transforming' fase zijn leerlingen vervolgens in staat tijdens het schrijven in hun werkgeheugen interactie te laten plaatsvinden tussen het plannen van het schrijven, het bouwen van zinnen en het herschrijven. Pas in deze fase zijn leerlingen in staat om tekstdelen te overzien die groter zijn dan een zin. In de laatste fase ('knowledge-crafting'), die kenmerkend is voor professionele schrijvers, wordt bij de totstandkoming van de tekst ook rekening gehouden met de rol van de lezer. Pas na de fase van 'knowledge-telling' is het niet meer de zin die de belangrijkste bouwsteen vormt, maar zijn de alinea en de tekst als geheel de belangrijkste bouwstenen. Pas na deze fase is daarom het aanleren van kennis van alineanormen

relevant, omdat voor het goed vormgeven van alinea's zowel begrip van de tekst als geheel, de alinea en het onderwerp nodig is (Myhill, 2009).

We hebben uit Van Winden et al. (2020) het normenkader overgenomen dat leerlingen kan helpen bij het schrijven van alinea's geëxpliciteerd in elf systematisch geordende alineanormen, zie tabel 1.

Tabel 1 Overzicht van de normen waaraan een begrijpelijk geschreven alinea zou moeten voldoen

Categorie	Nr.	Norm
Afbakening van de alinea	1	De schrijver gebruikt een van de volgende manieren om te markeren dat een nieuwe alinea begint [a] inspringen [b] een witregel gebruiken
	2	Een alinea bestaat uit ten minste twee zinnen
Coherentie op globaal structuurniveau	3	De functie van de alinea is herkenbaar
	4	De alinea hangt samen met de centrale boodschap van de tekst
	5	De kernzin ondersteunt de centrale boodschap van de tekst
Coherentie op lokaal structuurniveau: thematische samenhang	6	De alinea beslaat één deelonderwerp van de tekst
	7	De belangrijkste uitspraak over het deelonderwerp staat in de kernzin
	8	De overige informatie sluit aan bij de kernzin
	9	Nieuwe informatie in de alinea wordt gekoppeld aan wat de lezer al weet [a] door deze nieuwe informatie te koppelen aan kennis over woordbetekenissen [b] door deze nieuwe informatie te koppelen aan kennis over de wereld om ons heen
Coherentie op lokaal structuurniveau: relaties tussen zinnen	10	Binnen de alinea worden de zinnen verbonden tot een samenhangend geheel [a] door het gebruik van verwijswaarden en/of [b] door het gebruik van verbindingswoorden en/of [c] door impliciete verbanden
	11	De alinea is opgebouwd op een van de volgende manieren: [a] als piramide: de plaats van de kernzin is aan het begin van de alinea [b] als zandloper: de plaats van de kernzin is in het midden van de alinea [c] als trechter: de plaats van de kernzin is aan het einde van de alinea

Dit normenkader bestaat uit alle normen waaraan een begrijpelijke alinea moet voldoen. Vanuit theoretische en empirische inzichten uit de taal- en tekstwetenschap zijn er aanwijzingen dat het volgen van deze normen

bijdraagt aan het schrijven van een begrijpelijk gestructureerde en geformuleerde alinea. Voor acht van de elf normen geldt dat ze ondersteund worden door empirische evidentie uit experimenteel onderzoek. Dit ontbreekt voor de normen 2, 9 en 11b; deze zijn alleen theoretisch gefundeerd. De alineanormen zijn specifiek voor de alinea; de taalprincipes achter de alineanormen zijn dat niet. Deze gelden ook meer algemeen op tekstniveau. Alineanormen zijn soms ook algemene tekstnormen, maar die zijn dan gespecificeerd voor het niveau van de alinea.

De elf alineanormen zijn ingedeeld in vier categorieën: 1) afbakening van een alinea als teksteenheid, 2) globale coherentie: samenhang tussen alinea's, 3) lokale coherentie: thematische samenhang en 4) lokale coherentie: relaties tussen zinnen. Het eerste basale aspect van coherentie is de afbakening van een alinea. De alineamarkeringen, het gebruik van een witregel of inspringen, zijn signalen om de lezer duidelijk te maken hoe teksteenheden binnen een tekst onderscheiden worden. Van globale coherentie is sprake wanneer duidelijk is hoe de alinea's samenhangen als onderdelen van de tekst als geheel. Hierbij kijken we naar de functie van de alinea binnen de tekst, naar de samenhang van de gehele alinea met de centrale boodschap en de samenhang van de kernzin met de centrale boodschap. De derde categorie wordt gevormd door de thematische samenhang binnen de alinea: een alinea vormt een thematische eenheid of een eenheid op handelingsniveau. Een schrijver gebruikt een alinea om een onderdeel van een tekst te bespreken. De belangrijkste boodschap van deze thematische eenheid of een eenheid op handelingsniveau staat in de kernzin. Deze kernzin wordt in de overige zinnen onderbouwd. De schrijver van een alinea verbindt zijn informatie aan de kennis over de wereld of over woordbetekenissen die de lezer al heeft. Tot slot onderscheiden we de relaties tussen zinnen binnen een alinea: de relaties tussen zinnen zorgen voor samenhang binnen een alinea. Er zijn twee typen lokale coherentie: relationele coherentie en referentiële coherentie. Van een relationeel verband is sprake als er betekenisrelaties tussen zinnen of deelzinnen gemarkeerd worden. Van een referentieel verband is sprake wanneer er samenhang is tussen een verwijzing en de referent uit de werkelijkheid waarnaar verwezen wordt.

3 Methode

3.1 Corpus en design

De teksten voor deze deelstudie werden geschreven door havoleerlingen van een grote (> 1600 leerlingen) havo/vwo-school in de Randstad die

valt te beschouwen als een gemiddelde school. De examenresultaten en de resultaten voor het vak Nederlands liggen voor de havo op het landelijk gemiddelde: havoleerlingen scoren op deze school voor hun eindexamen gemiddeld een 6.3 ten opzichte van een 6.3 landelijk en voor het vak Nederlands gemiddeld een 6.2 ten opzichte van een 6.2 landelijk¹ (Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, 2020)².

Het corpus voor deze tekstanalyse werd gevormd door e-mails en betogende teksten van leerlingen van 2-havo (N = 116) en 5-havo (N = 194). De leerlingen van 2-havo waren verdeeld over vier klassen en kregen les van twee docenten. De leerlingen van 5-havo waren verdeeld over zeven klassen en kregen les van vijf docenten. Alleen de docent-onderzoeker gaf les aan één 2-havoklas en één 5-havoklas.

De metingen voor de in deze deelstudie geanalyseerde e-mails en ingezonden brieven/opinieartikelen zijn ontleend aan een in vervolg op dit onderzoek te rapporteren interventiestudie waarvoor de klassen uit beide leerjaren verdeeld waren over twee condities. De helft van de klassen van beide leerjaren volgde lessen waarin de alineanormen centraal stonden in de vorm van een toolbox en de andere helft volgde de reguliere schrijflessen. De toolboxlessen hadden eerst betrekking op het schrijven van e-mails en vervolgens op het schrijven van ingezonden brieven/opinieartikelen. De teksten die voor deze studie zijn geanalyseerd vormen de voormetingen die de leerlingen schreven: voor de start van de eerste lessenserie schreven zij een e-mail, voor de start van de tweede lessenserie een betogende tekst. In deze studie is conditie derhalve een variabele met een dubbele betekenis. Mogelijke verschillen tussen de condities op de e-mails duiden erop dat er bij de start van het experiment verschillen waren tussen de 2-havo- en 5-havoklassen die regulier onderwijs of onderwijs met de toolbox volgden. Eventuele verschillen tussen condities op de betogen kunnen het gevolg zijn van effecten van de eerste helft van de interventie, effecten van het onderwijs in het ene genre, de e-mail, op de voormeting in het andere genre, het betoog. Ondanks dit bezwaar is het materiaal voor dit onderzoek ontleend aan de interventiestudie; het ontbrak namelijk aan tijd voor afzonderlijke, op de onderhavige onderzoeksvraag toegesneden dataverzameling.

Van de leerlingen van 2-havo zijn alle teksten in de analyse betrokken. Dit betrof 88 e-mails en 104 betogende teksten. Van de leerlingen van 5-havo werden per klas de eerste 13 teksten in de analyse betrokken. Dit betrof 91 e-mails en 90 betogende teksten. Alle leerlingen hebben in voorgaande jaren gewerkt met de 5e editie van *Nieuw Nederlands*.

3.2 Schrijfopdrachten in twee genres

De leerlingen schreven teksten in twee verschillende genres: een e-mail met een verzoek en een opinieartikel/ingezonden brief. De e-mail is voor leerlingen een zeer praktische tekst die zij tijdens hun schoolcarrière ook in hun dagelijks leven al schrijven. In de toekomst zullen havoleerlingen in onze digitale wereld veel e-mails schrijven. De eis van het referentiekader is dat leerlingen op niveau 3F 'adequate brieven en e-mails [kunnen] schrijven' (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008, 62). Daarnaast is de betogende tekst (in de vorm van een ingezonden brief of opinieartikel) het meest onderwezen genre in het onderwijs aan havoleerlingen (Meestringa & Ravesloot, 2013b). We verwachten van leerlingen dat zij over allerlei onderwerpen hun visie kunnen geven, en daarbij hun gevoelens genuanceerd uitdrukken en standpunten onderbouwen (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008, 62). Onderdeel van het referentiekader is dat leerlingen verschillende schrijfdoelen kunnen hanteren en in een tekst leren combineren: informatie vragen en geven, mening geven, overtuigen, tot handelen aanzetten (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008, 63). Dit is bij uitstek het geval in de betogende teksten.

De leerlingen van 2-havo en 5-havo maakten identieke opdrachten voor het schrijven van een e-mail. De opdrachten waren echter wel aangepast aan het niveau van de jaarlaag. De opdracht voor 2-havo bevatte een puntsgewijze beschrijving van de onderdelen die de leerlingen in de alinea's van de kern moesten opnemen; in de opdracht voor 5-havo moesten de leerlingen deze informatie zelf afleiden uit de opdrachtomschrijving. De opdrachten voor het schrijven van de betogende teksten waren verschillend voor de twee doelgroepen: 2-havo schreef een ingezonden stuk en 5-havo schreef een opinieartikel. De reden hiervoor is dat de opbouw van het opinieartikel complexer is dan die van het ingezonden stuk. Leerlingen uit 5-havo kunnen die complexiteit aan, omdat zij al vaker betogende teksten geschreven hebben.

3.3 Operationalisering van de alineanormen

De e-mails en de betogende teksten van de leerlingen hebben we geanalyseerd op de kenmerken die bepalend zijn voor de kwaliteit van de alinea's. We hebben de normen uit tabel 1 hiervoor geoperationaliseerd in een analysemodel om in kaart te kunnen brengen aan welke normen de alinea's voldoen. Daarbij hebben we gekozen voor coderen in ja/nee-vorm, omdat we willen weten aan welke alineanormen in de teksten van leerlingen is voldaan, en bij welke normen problemen te signaleren zijn. Norm 1 ('De schrijver gebruikt ofwel inspringen ofwel een witregel consistent om een

nieuwe alinea te markeren') heeft betrekking op het niveau van de tekst als geheel; de normen 2 tot en met 11 hebben betrekking op het alineaniveau. Om norm 2 tot en met 11 te kunnen analyseren, is het noodzakelijk eerst de opbouw van de tekst te bekijken. Om die reden hebben we de aanwezigheid van de centrale boodschap van de tekst, de inleiding, het slot en de herhaling van de centrale boodschap gemarkeerd in de teksten. Deze coderingen zijn nodig om te kunnen bepalen wat alinea's uit de kern van de tekst zijn. Daarnaast hebben we de alinea's gemarkeerd die zowel inleidings- als kerninformatie en zowel informatie uit de kern als uit het slot in zich hadden. Deze alinea's zijn niet geanalyseerd op de alineanormen, omdat deze alinea's een andere functie hebben dan de alinea's die een inleiding of een slot vormen. Per categorie volgt hier een toelichting op de begrippen en concepten die gebruikt zijn in de operationalisering.

3.3.1 *Afbakening van de alinea*

Volgens gangbare normen kan een alinea worden vormgegeven in een tekst door deze af te bakenen met een witregel of door in te springen. De keuze voor een van beide opties hoort consistent te worden toegepast in een tekst. Bij een witregel slaat de schrijver een regel over voor de nieuwe alinea en bij inspringen plaatst hij eerst een tab op een nieuwe regel. Er is sprake van inconsistentie als in een tekst witregels en tabs door elkaar gebruikt zijn of als er onnodig enters geplaatst zijn binnen een alinea. Wanneer een leerling de alinea's in zijn tekst niet afgebakend had, is deze tekst niet verder geanalyseerd. Dit betrof 41 teksten, waarvan 30 e-mails uit 2-havo. Voor norm 2 hebben we per alinea de zinnen geteld die de alinea bevat, waarbij we een zin gedefinieerd hebben als de informatie die staat tussen hoofdletter

Tabel 2 Operationalisering van de alineanormen in de categorie 'afbakening van de alinea'

1	De schrijver gebruikt ofwel consistent inspringen ofwel consistent een witregel om een nieuwe alinea te markeren.	Code 01-1: Schrijver gebruikt inspringen of witregels consistent
		Code 01-0: Schrijver gebruikt inspringen of witregels op een inconsistente manier of er is een onnodig gebruik van enters binnen de alinea, maar de alinea is wel herkenbaar
		Code 01-9: Schrijver onderscheidt geen alinea's in de tekst; er is dan sprake van een blok beton of iedere zin staat op een nieuwe regel zonder witregels. → Omdat er in deze situatie geen alinea's te onderscheiden zijn, stopt de analyse van deze tekst.
2	Een alinea bestaat uit ten minste twee zinnen, tenzij er sprake is van retorische nadruk.	Code 02-1: De alinea heeft twee zinnen of meer
		Code 02-0: De alinea bevat minder dan twee zinnen
		→ Als de alinea maar uit één zin bestaat en er geen sprake is van retorische nadruk, dan wordt deze verder niet in de analyse meegenomen.

en punt. In 150 gevallen bestond de alinea slechts uit één zin (60 e-mails uit 2-havo, 55 betogende teksten uit 2-havo, 20 e-mails uit 5-havo en 15 betogende teksten uit 5-havo). Omdat deze ‘alinea’s’ niet voldoen aan norm 2, zijn deze niet verder geanalyseerd. In tabel 2 is de operationalisering van de alineanormen in de categorie ‘afbakening van de alinea’ weergegeven.

3.3.2 *Coherentie op globaal structuurniveau*

Om vast te kunnen stellen of de functie van een alinea herkenbaar is, is het noodzakelijk om te zien wat de functie is van een alinea in relatie tot de centrale boodschap van de tekst. Het concept ‘functie’ dat we hier gebruiken is vergelijkbaar met het concept teksthandelingen zoals besproken in Pander Maat (2002). We hebben die functies in tabel 3 opgenomen die relevant zijn voor het betreffende genre; we doen daarbij geen aanname op welke plaats in de tekst de functie van de alinea terug te vinden is. In de genres die in de schrijfopdrachten centraal staan, worden de tekstfuncties als volgt inhoudelijk ingevuld: bij de informerende e-mails met een verzoek verwacht de lezer een centrale boodschap die een verzoek weergeeft. Deze centrale boodschap veronderstelt dat er in de overige alinea’s informatie gegeven wordt ter motivering en toelichting. Bij de betogende teksten verwacht de lezer een standpunt van de schrijver als centrale boodschap met daarbij in de verschillende alinea’s van de kern de argumenten voor het standpunt met de bijbehorende onderbouwing bij de argumenten.

Tabel 3 Te verwachten functies in de alinea’s

Tekstsoort	Informerende tekst	Betogende tekst 2-havo	Betogende tekst 5-havo
	2- en 5-havo		
Genre	Informerende e-mail met een verzoek	Ingezonden stuk	Opinieartikel
Inleiding	Introductie van het onderwerp	Introductie van het onderwerp	Introductie van het onderwerp
	Centrale boodschap: verzoek om leesadvies	Schets van het probleem	Centrale boodschap: vraag of standpunt van de schrijver
		Centrale boodschap: oplossing voor het probleem	
Kern	Motivering van het verzoek	Hoofdargumenten voor de oplossing	Hoofdargumenten voor het standpunt
	Toelichting op het verzoek	Subargumenten voor de hoofdargumenten	Subargumenten voor de
			hoofdargumenten
			Tegenargument(en)
Slot	Formulering van de wens	(Herhaling van het) standpunt	Weerlegging
			(Herhaling van het) standpunt

We beschouwden de functie van de alinea als herkenbaar als we de strekking van de alinea konden opvatten als een functie die passend was in het genre. In sommige alinea's waren twee functies herkenbaar. Deze hebben we apart gecodeerd. Norm 4 en 5 hebben betrekking op de relatie van de alinea met de centrale boodschap van de tekst. Onder 'de centrale boodschap' verstonden we voor de e-mails een verzoek om een leesadvies, voor de ingezonden stukken de oplossing voor een probleem en voor de betogende artikelen het standpunt van de auteur. Voor norm 4 controleerden we of de alinea inhoudelijk aansloot bij de centrale boodschap van de tekst door te beoordelen of het onderwerp van de alinea daadwerkelijk een deelonderwerp was van de centrale boodschap. In de opdracht van de e-mails was de centrale boodschap bijvoorbeeld een verzoek voor een leesadvies. De bijbehorende deelonderwerpen die de lezer in de kern verwacht, bestonden dan uit een motivering van het verzoek (Wat is de reden dat de leerling deze vraag stelt?) en een toelichting op deze motivering (Wat voor leesvoorkeuren heeft de leerling? Welke boeken heeft hij eerder gelezen? En wat vond hij van deze boeken?). In de opdracht voor de leerlingen van 2-havo waren deze deelonderwerpen omschreven in de vorm van vragen; de leerlingen uit 5-havo moesten deze deelonderwerpen afleiden uit de opdrachtomschrijving. Voor norm 5 deden we hetzelfde als voor norm 4 maar dan voor de geformuleerde kernzin van de alinea. Tabel 4 bevat de operationalisering van norm 3, 4 en 5.

Tabel 4 Operationalisering van de alineanormen in de categorie 'coherentie op globaal structuurniveau'

3	De functie van de alinea binnen de tekst is herkenbaar.	Code 03-1: Functie van alinea is herkenbaar
		Code 03-0: Er is geen functie herkenbaar
		Code 03-2: Er zijn twee functies van de alinea herkenbaar
4	De alinea hangt samen met de centrale boodschap van de tekst.	Code 04-1: Samenhang met centrale boodschap
		Code 04-0: Geen samenhang met centrale boodschap
		Code 04-9: De centrale boodschap is onduidelijk
5	De kernzin ondersteunt de centrale boodschap van de tekst.	Code 05-1: Kernzin ondersteunt de centrale boodschap
		Code 05-0: Kernzin ondersteunt centrale boodschap niet
		Code 05-9: Er is geen kernzin in de alinea of de centrale boodschap ontbreekt in de tekst

3.3.3 Coherentie op lokaal structuurniveau: thematische samenhang

De operationalisering van het lokaal structuurniveau: thematische samenhang staat beschreven in tabel 5. Voor dit niveau keken we in de eerste plaats naar de thematische samenhang van een alinea. Voor de analyse van norm 6 hebben we bij elke alinea getest of het deelonderwerp in één woord

of woordgroep omschreven kon worden, bijvoorbeeld 'leesvoorkeur' of 'eerder gelezen boeken'. Binnen de alinea bevat de kernzin de belangrijkste informatie over het deelonderwerp (norm 7). In een ideale situatie is die kernzin zo compleet en concreet mogelijk en bevat hij de samenvatting van het deelonderwerp van de alinea. Schrijvers gebruiken echter ook de context om informatie duidelijk te maken en expliciteren niet alles. Ze richten daarmee hun tekst zo efficiënt mogelijk in. Dit is een van de elementen van het communicatiebeginsel van Grice (1975). Wanneer de informatie uit de kernzin met hulp van de context goed te interpreteren is, hebben we bij de analyse de kernzin als volledig aanwezig gerekend. Voor de analyse van norm 8 hebben we bij elke alinea beoordeeld of de overige informatie in de alinea aansloot bij de belangrijkste informatie over het deelonderwerp die in de kernzin vermeld stond. Soms sloot de kernzin wel aan bij de centrale boodschap, maar de onderbouwing niet bij de kernzin, zoals in fragment (1). Dit is een alinea uit een e-mail van een leerling van 5-havo.

- (1) *'Mijn visie op literatuur is dat ik het belangrijk vind om te lezen omdat het je Nederlands verbeterd. We lezen literatuur omdat we dan een andere visie krijgen op het leven. Literatuur is de betekenis van letterkunde of letteren is de verzamelde schriftelijke neerslag van een land of van een periode, voor zover het geschriften betreft die hun waarde ontleen aan veronderstelde vormschoonheid of emotioneel effect. Het gaat dus om geschriften die gewaardeerd worden als kunstwerken, met name fictie, drama en poëzie.'*

Om norm 9 goed te kunnen beoordelen, is het belangrijk om te weten wie de bedoelde lezer van de tekst is en welke voorkennis hij heeft over de concepten en context van de tekst. Om die reden hebben we gebruikgemaakt van modellezers ofwel aangesproken lezers (Karreman & Van Enschoot, 2018, 8). Een modellezer is de persoon die men tijdens het lezen in gedachten houdt als ultieme lezer. De modellezer is per teksttype verschillend. De informerende e-mail schrijven 2-havo en 5-havo aan de docent Nederlands met het verzoek om een boekentip voor hun leeslijst. Van een docent Nederlands mag verwacht worden dat hij weet welke boeken leerlingen in deze jaarlaan lezen en hoe leerlingen de te lezen boeken waarderen.

Het ingezonden stuk dat 2-havo schrijft, is bedoeld voor de leerlingenraad van school, waarin de leerlingen vertegenwoordigd zijn. Het taalgebruik van deze ingezonden stukken moet dus op die doelgroep afgestemd worden. Het opinieartikel dat 5-havo schrijft, is bestemd voor de lezers van de *7Days*³. Dit is een krant die één keer per week verschijnt en speciaal

Tabel 5 Operationalisering van de alineanormen in de categorie 'coherentie op lokaal structuurniveau: thematische samenhang'

6	De alinea bestaat één deelonderwerp van de tekst.	Code 06-1: Eén deelonderwerp aanwezig
		Code 06-0: Geen deelonderwerp of meerdere deelonderwerpen aanwezig
		→ Indien meerdere alinea's over hetzelfde deelonderwerp gaan, krijgt de eerste alinea de code 06-1 en de resterende alinea('s) de code 06-0.
7	De belangrijkste uitspraak over het deelonderwerp staat in de kernzin.	Code 07-1: Kernzin aanwezig
		Code 07-0: Geen kernzin of meerdere kernzinnen aanwezig
		Code 07-9: Als norm 6 de code 06-0 heeft, is deze norm n.v.t.
8	De overige informatie sluit aan bij de kernzin.	Code 08-1: Overige informatie sluit aan bij kernzin
		Code 08-0: Overige informatie sluit niet aan bij kernzin
		Code 08-9: Als norm 7 de code 07-0 of 07-9 heeft, is deze norm n.v.t.
9	Nieuwe informatie in de alinea wordt gekoppeld aan wat de lezer al weet [a] door deze nieuwe informatie te koppelen aan kennis over woordbetekenissen [b] door deze nieuwe informatie te koppelen aan kennis over de wereld om ons heen	Code 09a-1: Introductie woordbetekenis aanwezig / er is geen introductie nodig
		Code 09a-0: Introductie woordbetekenis is noodzakelijk maar ontbreekt
		Code 09b-1: Introductie in alinea aanwezig / er is geen introductie nodig
		Code 09b-0: Introductie in alinea is noodzakelijk maar ontbreekt

geschreven wordt voor 12- tot 18-jarigen. De lezers van *7Days* zijn jongeren die thuis of op school met de krant en het nieuws in aanraking komen. Schrijven voor deze doelgroep impliceert dat het taalgebruik passend is voor jongeren en dat nieuwsgelerelateerde begrippen uitgelegd worden.

3.3.4 Coherentie op lokaal structuurniveau: relaties tussen zinnen

Op lokaal structuurniveau onderscheiden we in de tweede plaats de relaties tussen zinnen. Norm 10 gaat over de manier waarop de zinnen binnen een alinea verbonden worden tot een samenhangend geheel. We maken hierbij onderscheid tussen referentiële en relationele coherentie (voor een overzicht zie bijvoorbeeld Hustinx & Karremans, 2018; Pander Maat, 2002). Bij het beoordelen van de referentiële coherentie beperken we ons tot de afhankelijke verwijzingen. In onze analyse onderscheiden we verwijzingen naar een antecedent dat eerder in de tekst genoemd wordt (anaforische verwijzingen), verwijzingen naar een uitdrukking in de tekst die nog moet komen (cataforische verwijzingen) en verwijzingen die alleen te begrijpen zijn als de lezer voldoende kennis heeft van de wereld en de

communicatiesituatie van dat moment (exofore verwijzingen). Deze drie soorten verwijzingen noemen we afhankelijke verwijzingen. De interpretatie van deze verwijzingen is alleen mogelijk als het antecedent in de tekst aanwijsbaar is, zoals in zin (1) waarin het woord *Ze* in de tweede zin terugverwijst naar *Eline* in de eerste zin.

- (1) *Eline heeft haar zwemdiploma gehaald. Ze bewijst daarmee een water-ratje te zijn.*

Leerlingen laten met afhankelijke verwijzingen zien hoe zij zaken aan elkaar verbinden, terwijl bij de onafhankelijke verwijzingen eerder sprake is van impliciete verwijzingen die de lezer zelf moet herkennen en interpreteren op basis van taal- en wereldkennis. Voor de referentiële coherentie onderscheiden we de codes 10a-1: er is geen fout in de verwijzing; zie zin (2), 10a-2a: de leerling maakt een fout; zie zin (3) waarin het onderstreepte woord *het* een enkelvoudig persoonlijk voornaamwoord is, dat verwijst naar de meervoudige woordgroep *die boeken*. Tot slot hebben we de code 10a2-b onderscheiden: er had een verwijzwoord gebruikt moeten worden; zie zin (4) waarin de verwijzing *daar* naar *die boeken* in het tweede deel van de samengestelde zin ontbreekt in de zin.

- (2) *Ik kan dan wel de achterkant lezen, maar daar word ik vaak niet veel wijzer van.*
 (3) *Daar waren 9 delen van en ik heb ze allemaal gelezen. Het leukste aan die boeken vond ik dat het over liefde gaat en daar houd ik veel van.*
 (4) *Die boeken las ik dan wel met plezier en leerde ik dan ook iets van.*

Naast referentiële coherentie onderscheiden we relationele coherentie. Bij relationele coherentie gaat het om betekenisrelaties tussen zinnen of deelzinnen. Deze betekenisrelaties kunnen worden gemarkeerd door coherentiemarkeerders: bijvoorbeeld voegwoorden, voegwoordelijke bijwoorden en signaalzinnen zoals *en*, *maar*, *omdat*, *daarom* of *de reden hiervoor is dat*. Voor de relationele coherentie onderscheiden we de codes 10b-1: er is geen fout in de relatie; zie zin (5). De eerste zin is de kernzin die wordt uitgewerkt in de zinnen die volgen. Die zinnen en de samenstellende deelzinnen worden adequaat onderling verbonden met verbindingswoorden: *en* om een opsomming te signaleren en *als* als markering van een relatie van voorwaarde.

Overigens is het niet altijd nodig om een verbindingswoord te gebruiken. Een zinnencombinatie als (6) is ook zonder verbindingswoord goed te

begrijpen als een causale relatie. Dit soort gevallen werd in de analyse ook gecodeerd als 10b-1.

- (5) *Ik vind dat we te veel huiswerk krijgen in de week voor de toetsweek. We moeten ook veel leren voor de vakken die we hebben in de toetsweek en daar krijgen we te weinig tijd voor. Als we al dat huiswerk moeten maken houden we maar weinig tijd over voor het leerwerk.*
- (6) *We gaan naar de late film. Morgen is het weekend.*
- (7) *Ik lees vooral boeken van Youtubers doordat zij zelf hun succes hebben gemaakt.*
- (8) *Ik vind literatuur bijzonder, het is boeken lezen op een andere manier dan eerst.*

De vraag wanneer een verbindingswoord noodzakelijk is, is binnen de taalwetenschap een ingewikkelde kwestie. Er bestaan vooralsnog geen eenduidige richtlijnen. De wenselijkheid om een verbindingswoord te gebruiken lijkt onder andere afhankelijk te zijn van kenmerken van de doelgroep en het tekstgenre (zie bijvoorbeeld Sanders, 2001). Bij het beoordelen van de noodzakelijkheid van een verbindingswoord hebben we de algemene begripelijkheid van de verbinding tussen zinnen als uitgangspunt genomen. Als er een verbindingswoord was gebruikt dat leidde tot een oninterpreteerbaar geheel of een beargumenteerbaar onjuiste interpretatie, dan kenden we code 10b-2a toe ('de leerling maakt een fout'; zie zin (7) hierboven, waar het oorzaakaanduidende *doordat* is gebruikt in een redengevende causale relatie). Als het ontbreken van een verbindingswoord leidde tot begripsproblemen, dan codeerden we 10b-2b 'er had een verbindingswoord moeten worden gebruikt', zie zin (8)). Voor deze code hebben we daarnaast het grammaticale criterium gehanteerd dat stelt dat nevenschikkende deelzinnen met een verbindingswoord aan elkaar verbonden moeten worden. Binnen het grammaticaonderwijs en het formuleervaardigheidsonderwijs in de lessen Nederlands wordt leerlingen dit criterium geleerd⁴.

Voor de beoordeling van norm 11 keken we naar de plaats van de kernzin. Bij een kernzin op de eerste of tweede plaats in de alinea spreken we van piramideopbouw, bij een kernzin op de laatste plaats spreken we van trechteropbouw en bij een kernzin in het midden van de alinea waar zowel informatie voor als achter staat, spreken we van zandloperopbouw. In tabel 6 staat de operationalisering van de normen 10 en 11 samengevat.

Tabel 6 Operationalisering van de alineanormen in de categorie ‘coherentie op lokaal structuurniveau: relaties tussen zinnen’

10	Binnen de alinea worden de zinnen verbonden tot een samenhangend geheel	Code 10a-1: Er zijn geen fouten gemaakt Code 10a-2a: Er is minstens één fout gemaakt Code 10a-2b: Ten onrechte is geen verwijfswoord gebruikt. Code 10a-3: Er zijn geen verwijfswoorden gebruikt Code 10b-1: Er zijn geen fouten gemaakt Code 10b-2a: Er is minstens één fout gemaakt Code 10b-2b: Ten onrechte is geen verbindingswoord gebruikt. Code 10b-3: Er zijn geen verbindingswoorden gebruikt
	[a] Er is geen sprake van verkeerd gebruikte verwijfswoorden [b] Er is geen sprake van verkeerd gebruikte verbindingswoorden	
11	De alinea is opgebouwd op één van de volgende manieren:	Code 11-piramide: piramideopbouw Code 11-zandloper: zandloperopbouw Code 11-trechter: trechteropbouw Code 11-9: Als norm 7 de code 07-0 of 07-9 heeft, is deze norm n.v.t. →Het begin van de alinea is de eerste of tweede zin. Alleen wanneer de alinea begint met een transitionele zin, een zin die een onderwerp aankondigt, komt de kernzin als tweede. We spreken dan van een piramideopbouw van een alinea.
	[a] als piramide : de plaats van de kernzin is aan het begin van de alinea [b] als zandloper : de plaats van de kernzin is in het midden van de alinea [c] als trechter : de plaats van de kernzin is aan het einde van de alinea	

3.4 Analyseprocedure: beoordelaarsovereenstemming

Het hierboven beschreven analysemodel is tijdens de ontwikkeling ervan verkennend getest op bruikbaarheid en op de betrouwbaarheid bij toepassing ervan. Tijdens verkennende analyses door de eerste auteur en een onderzoeksassistent⁵ zijn vragen en twijfels besproken en voorgelegd aan de tweede auteur. Na analyse van 200 teksten is de beoordelaarsovereenstemming verkend. Dit leidde tot het bijschaven van enkele definities, zoals de interpretatie van de lokale samenhang tussen zinnen en de gevolgen hiervan voor norm 7. Vervolgens zijn alle teksten (N = 373) geanalyseerd door in alle teksten elke alinea die deel uitmaakt van de kern van de tekst te toetsen aan de elf ontwikkelde alineanormen. De 373 teksten werden onafhankelijk beoordeeld door de eerste auteur en de onderzoeksassistent. De overeenstemming bij het coderen is overwegend redelijk tot goed te noemen. Zie voor het overzicht hiervan tabel 7. Het percentage overeenstemmende oordelen is steeds minstens 80%. De beoordelaarsovereenstemming, uitgedrukt in Cohens kappa, varieert, op één norm na, tussen .63 en .98. Norm 1b vormt de uitzondering. Bij het bepalen of de tekst al dan niet alinea's bevat is het percentage overeenstemming hoog, maar de kappa vrijwel nul. Dit laatste wordt veroorzaakt doordat beide beoordelaars zeer scheve

verdelingen aanbrengen en het roerend eens zijn over de vele teksten die wel alinea's bevatten. Maar wanneer teksten niet aan de norm voldoen, wordt dit vaak door maar een van beide beoordelaars opgemerkt. Kennelijk roept de norm twijfel op bij toepassing op teksten die geen duidelijk herkenbare alineamarkeringen bevatten.

Tabel 7 Overeenstemmingsscores van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid

Norm	1a	1b	2	3	4	5	6	7	8	9a	9b	10a	10b	11
% overeenstemming	93.6	89.9	99.1	84.1	89.9	84.8	87.8	84.5	84.1	98.5	96.6	82.2	85.9	83.8
Cohens kappa	.79	.01	.98	.68	.80	.65	.76	.67	.66	.97	.93	.64	.72	.63

3.5 Statistische analyse

De beschikbare gegevens hebben een genest of hiërarchisch karakter: ze betreffen 1034 alinea's die deel uitmaken van 179 e-mails en 194 betogende teksten van in totaal 216 leerlingen uit 5 controleklassen (2 uit 2-havo en 3 uit 5-havo) en 6 interventieklassen (2 uit 2-havo en 4 uit 5-havo). Binnen ieder 'nest' of level -een leerling⁶ of een klas- kunnen zich in de data afhankelijkheden voordoen. Binnen een en dezelfde leerling vormen de alinea's wellicht geen onafhankelijke waarnemingen en hetzelfde geldt voor de leerlingen die binnen eenzelfde klas zijn genest. Bij het bepalen van de mate waarin de alinea's in de e-mails en betogen uit 2-havo en 5-havo aan de gestelde normen voldoen, moet daarom eerst per level nagegaan worden of deze afhankelijkheid optreedt, dus of er sprake is van significante intraclasscorrelaties. Op levels die een significante intra-klas correlatie vertonen, leidt een analyse die unilevel wordt verricht namelijk tot spurieuze resultaten. Proporties en significanties worden dan fout berekend. Om deze reden hebben we gebruikgemaakt van multilevel analyse in MLwiN (Rasbash et al., 2000). Bij de analyses zijn drie niveaus onderscheiden: alinea (N = 1034), leerling (N = 216), klas (N = 11).

Bij de statistische analyse is er een bijkomend probleem. De afhankelijke variabelen zijn dichotoom (een alinea voldoet niet (0) of wel (1) aan een norm) en volgen daardoor niet de normaalverdeling. Dit probleem is zoals gebruikelijk opgelost door bij de analyses gebruik te maken van de logit transformatie⁷.

Om rekening te kunnen houden met de mogelijke effecten van het genre van de teksten, de conditie waaraan de klassen zijn toegewezen en het leerjaar waarin de leerlingen zitten, zijn deze variabelen als predictoren meegenomen in een regressieanalyse. Genre is hierbij een predictor op alineaniveau; conditie en leerjaar zijn predictoren op klasniveau.

Aan de aannames voor (multilevel) logistische regressieanalyse wordt voldaan. Analyse laat zien dat alle cellen in een kruistabel van genre, leerjaar en conditie meer dan 5 (verwachte) waarnemingen bevatten.

De dichotome gegevens over de normconformiteit vormen een voor een de afhankelijke variabelen:

- 1a: de tekst bevat alinea's die consistent worden gemarkeerd
- 1b: de tekst⁸ bevat alinea's
- 2: de alinea bestaat uit twee of meer zinnen
- 3: de alinea heeft een herkenbare functie
- 4: de alinea heeft samenhang met centrale boodschap
- 5: de kernzin in de alinea ondersteunt de centrale boodschap
- 6: in de alinea is één deelonderwerp aanwezig
- 7: in de alinea is een kernzin aanwezig
- 8: overige informatie in de alinea sluit aan bij de kernzin
- 9a: nieuwe informatie in de alinea wordt gekoppeld aan kennis van woordbetekenissen
- 9b: nieuwe informatie in de alinea wordt gekoppeld aan kennis van de wereld
- 10a: de alinea bevat geen fouten met verwijswoorden
- 10b: de alinea bevat geen fouten met verbindingswoorden
- 11: de alinea heeft een piramideopbouw

Bij de analyses voor norm 2 tot en met 11 schatten we in MLwiN eerst de variantie op het laagste level, dat van de alinea's (model 0), om daarna achtereenvolgens te bepalen of er sprake is van significante variantie op het leerlinglevel (model 1) en het klaslevel (model 2). Vervolgens worden aan het resulterende model, dat met het laagste level en met de significante bovenliggende levels, de volgende predictoren met hun interacties toegevoegd: op tekst- en alineaniveau het genre (0 = e-mail, 1 = betoog) en op klasniveau (wanneer dit significant is) de conditie (0 = controle, 1 = interventie) en leerjaar (0 = 2-havo, 1 = 5-havo). Alleen de significante hoofdeffecten en de significante interactie-effecten (met hun onderliggende effecten) worden in het uiteindelijke model (model 3) behouden. Voor norm 1a en 1b heeft model 0 betrekking op het tekstlevel; in model 1 en 2 worden ook voor deze normen respectievelijk het leerlinglevel en het klaslevel toegevoegd.

Bij de analyses bleek uit de chi-kwadraat toets voor de verbetering van de modelfit (Hox, Moerbeek & Van de Schoot, 2018) dat er voor norm 1a en 1b geen sprake was van significante variantie op de levels boven dat van de

tekst, voor deze normen het laagste level (zie noot 8). De leerlingvariantie en de klasvariantie (met tussen haakjes de bijbehorende standaardfouten) zijn voor norm 1a respectievelijk 0.113 (0.263) en 0.159 (0.131) en voor norm 1b respectievelijk 0.213 (0.659) en 0.573 (0.401). Voor deze twee normen zijn de gegevens vervolgens unilevel in SPSS (Versie 26) geanalyseerd. Deze analyses vertrekken vanuit een nulmodel waarin alleen de intercept geschat wordt en geen predictoren zijn opgenomen. In model 1 worden genre, conditie en leerjaar aan de vergelijking toegevoegd, in model 2 hun eerste-orde interacties en in model 3 de tweede-orde interactie.

4 Resultaten

De unilevel logistische regressieanalyses in SPSS laten voor norm 1a en norm 1b zien dat model 1 beter bij de data past dan model 0 ($\chi^2 = 20.186$; $df = 3$; $p = .000$ respectievelijk $\chi^2 = 52.438$; $df = 3$; $p = .000$). Model 2 en model 3 geven voor norm 1b geen verbetering van de fit ten opzichte van respectievelijk model 1 ($\chi^2 = 3.274$; $df = 3$; $p = .351$) en 2 ($\chi^2 = 0.302$; $df = 1$; $p = .960$). Voor norm 1a geeft model 2 een verbetering van de fit ten opzichte van model 1 ($\chi^2 = 18.593$; $df = 3$; $p = .000$). Model 3 past voor norm 1a echter niet beter dan model 2 ($\chi^2 = 1.774$; $df = 3$; $p = .183$). In tabel 8 zijn de resultaten van de analyses samengevat. Uit de tabel blijkt dat er voor norm 1 voor beide variabelen sprake is van significante effecten⁹ van genre en leerjaar. Het effect van conditie is voor geen van beide variabelen significant. Bij het consistent markeren van alinea's doet zich tussen genre en leerjaar een significante interactie voor. Uit tabel 8 kan verder worden opgemaakt welk deel van de variantie in de afhankelijke variabelen kan worden voorspeld. De bespreking van deze uitkomsten is ingebed in die van de resultaten die we tonen in tabel 10.

In tabel 9 zijn de resultaten van de multilevel logistische regressieanalyses van de normen 2 tot en met 11 samengevat. Uit de tabel kan worden opgemaakt dat er voor alle normen sprake is van significante variantie op het leerling- en het klasniveau. Voor vier alinea-kenmerken bevindt meer dan 40% van de variantie zich blijkens de resultaten voor model 1 op leerlingniveau: 2, 4, 9a en 9b. Voor deze normen geldt dat ongeveer 40% van de variantie zich tussen leerlingen voordoet en dat dus ongeveer 60% van de variantie binnen leerlingen zit. Voor deze normen doen zich in de alinea's van leerlingen regelmatigigheden voor die erop lijken te wijzen dat er sprake is van vaardigheden die leerlingen meer of minder beheersen. Voor de overige kenmerken geldt dit in mindere (3 en 10b) tot veel mindere mate.

Hier is de variantie tussen leerlingen veel kleiner en de variantie binnen leerlingen groter.

Voor bijna alle alineakenmerken geldt blijkens de resultaten voor model 2 dat de variantie op leerlingniveau en klasniveau ongeveer gelijk is. De verschillen tussen leerlingen kunnen voor ongeveer de helft worden toegeschreven aan het feit dat ze in verschillende klassen zitten.

Blijkens de resultaten voor model 3 is er in alle gevallen sprake van een significant effect van genre op de tekstkenmerken (norm 1) en de alineakenmerken (norm 2 tot en met 11). Het doet er dus toe binnen welk genre een alinea geschreven wordt.

Uit de resultaten voor model 3 blijkt verder dat er geen sprake is van significante effecten voor conditie. Bij de start van de interventiestudie zijn er voor de e-mail geen verschillen tussen de leerlingen uit de interventieklassen en de controleklassen. Halverwege de interventie zijn zulke verschillen er ook niet voor de betogende tekst.

Leerjaar heeft blijkens de resultaten voor model 3 steeds een significant effect op de alineakenmerken. Voor alle alineanormen geldt dat deze in de alinea's van de leerlingen uit 5-havo vaker goed toegepast worden dan in de alinea's van de leerlingen uit 2-havo. Uit tabel 9 kan verder worden opgemaakt van welke interacties tussen genre, conditie en leerjaar sprake is en ook welk deel van de variantie in de afhankelijke variabelen kan worden voorspeld. De bespreking van deze uitkomsten is ingebed in die van de resultaten die we tonen in tabel 10.

Tabel 8 Statistisch significante regressiecoëfficiënten voor intercept (I) en (interacties van) genre (G), conditie (C) en leerjaar (L) en verklaarde variantie (Nagelkerke R²) bij unilevel logistische regressieanalyse in SPSS

Nr.	Omschrijving van de norm	I	G	C	L	G*C	G*L	C*L	G*C*L	R ²
1a	De tekst bevat alinea's die consistent gemarkeerd zijn	-0.463	1.561		1.606		-1.909			.126
1b	De tekst bevat alinea's	0.726	2.417		1.713					.262

Op basis van de in tabel 8 en 9 weergegeven regressiecoëfficiënten kan *geschat* worden in welke mate de teksten en de alinea's van de leerlingen voldoen aan het normenkader. In deze schattingen is voor norm 2 tot en met 11 het multiniveau karakter van de data verdisconteerd¹⁰. In tabel 10 staan de vanuit het regressiemodel geschatte proporties voor elke alineanorm per leerjaar, conditie en genre. Deze proporties geven aan hoe vaak de alinea's

Tabel 9 Proportie variantie (PC) op leerlingniveau (L) en klasniveau (K), statistisch significante regressiecoëfficiënten voor intercept (I) en (interacties van) genre (G), conditie (C) en leerjaar (L) en verklaarde variantie (R2) bij multilevel logistische regressieanalyse in Mlwin

Nr.	Omschrijving van de norm	Model 1		Model 2		Model 3									
		PCL	PCL	PCK	I	G	C	L	G°C	G*L	C*L	G*C*L	R ²		
2	Een alinea bestaat uit ten minste twee zinnen	0.489	0.237	0.256	-0.141	1.596		2.621					.291		
3	De functie van de alinea binnen de tekst is herkenbaar	0.343	0.175	0.159	-0.707	1.137	0.075ns	2.345	0.319ns	-0.412ns	0.731ns	-1.971	.211		
4	De alinea hangt samen met de centrale boodschap van de tekst	0.438	0.254	0.196	-0.138	0.335		2.033					.170		
5	De kernzin ondersteunt de centrale boodschap van de tekst	0.242	0.119	0.123	-0.990	0.445		1.327					.105		
6	De alinea bestaat één deelonderwerp van de tekst	0.224	0.116	0.102	-0.659	0.986		1.349					.132		
7	De belangrijkste uitspraak over het deelonderwerp staat in de kernzin	0.199	0.092	0.106	-0.946	0.863		1.267					.106		
8	De overige informatie sluit aan bij de kernzin	0.177	0.087	0.088	-0.881	0.671		1.100					.312		
9a	Nieuwe informatie wordt gekoppeld aan wat de lezer al weet door deze te koppelen aan kennis over woordbetekenissen	0.467	0.235	0.232	-0.135	1.541		2.478					.280		
9b	Nieuwe informatie wordt gekoppeld aan wat de lezer al weet door deze te koppelen aan kennis over de wereld	0.426	0.246	0.184	-0.509	1.952		3.167		-1.965			.207		
10a	Er is geen sprake van verkeerd gebruikte verwijzwoorden	0.185	0.108	0.077	-0.778	0.815	0.018ns	1.669	0.958	-0.626ns	0.409ns	-1.463	.118		
10b	Er is geen sprake van verkeerd gebruikte verbindingswoorden	0.298	0.211	0.084	-0.856	1.438		2.269		-1.586			.125		
11	De alinea is opgebouwd als piramide	0.149	0.056	0.087	-1.095	0.596		1.129					.096		

Tabel 10 Onder model 3 verwachte proporties van tekst- en alineakenmerken per genre (E = e-mail, B = betoog), conditie (C = controlegroep, I = interventiegroep) en leerjaar

Nr.	Categorie en omschrijving van de norm	2-havo				5-havo			
		E-C	B-C	E-I	B-I	E-C	B-C	E-I	B-I
<i>Tekst</i>	Afbakening van de alinea								
1a	De tekst bevat alinea's die consistent gemarkeerd zijn door middel van inspringen of witregelgebruik	0.386	0.750	0.386	0.750	0.758	0.689	0.758	0.689
1b	De tekst bevat alinea's	0.674	0.959	0.674	0.959	0.920	0.992	0.920	0.992
<i>Alinea</i>									
2	Een alinea bestaat uit ten minste twee zinnen	0.465	0.811	0.465	0.811	0.923	0.983	0.923	0.983
	Globale coherentie								
3	De functie van de alinea binnen de tekst is herkenbaar	0.330	0.606	0.347	0.695	0.837	0.914	0.920	0.820
4	De alinea hangt samen met de centrale boodschap van de tekst	0.466	0.549	0.466	0.549	0.869	0.903	0.869	0.903
5	De kernzin ondersteunt de centrale boodschap van de tekst	0.271	0.367	0.271	0.367	0.584	0.686	0.584	0.686
	Lokale coherentie: thematische samenhang								
6	De alinea beslaat één deelonderwerp van de tekst	0.341	0.581	0.341	0.581	0.666	0.842	0.666	0.842
7	De belangrijkste uitspraak over het deelonderwerp staat in de kernzin	0.280	0.479	0.280	0.479	0.580	0.766	0.580	0.766
8	De overige informatie sluit aan bij de kernzin	0.293	0.448	0.293	0.448	0.555	0.709	0.555	0.709
9a	Nieuwe informatie in de alinea wordt gekoppeld aan wat de lezer al weet door deze nieuwe informatie te koppelen aan kennis over woordbetekenissen	0.466	0.803	0.466	0.803	0.912	0.980	0.912	0.980
9b	Nieuwe informatie in de alinea wordt gekoppeld aan wat de lezer al weet door deze nieuwe informatie te koppelen aan kennis over de wereld om ons heen	0.375	0.809	0.375	0.809	0.935	0.990	0.935	0.990

	Lokale coherentie: relaties tussen zinnen								
10a	Er is geen sprake van verkeerd gebruikte verwijzwoorden	0.315	0.509	0.318	0.514	0.709	0.846	0.713	0.565
10b	Er is geen sprake van verkeerd gebruikte verbindingswoorden	0.298	0.642	0.298	0.642	0.804	0.945	0.804	0.780
11	De alinea is opgebouwd als piramide: de plaats van de kernzin is aan het begin van de alinea	0.251	0.378	0.251	0.378	0.509	0.653	0.509	0.653

in de betreffende groep aan de gestelde norm voldoen. Voor de leesbaarheid vermelden we in onderstaande bespreking de afgeronde percentages.

In de categorie *afbakening van de alinea* zien we dat leerlingen van 2-havo in 67% van de alinea's in de e-mails afbakening van de alinea laten zien. De markering van deze alinea's is echter in 39% van de alinea's consistent. De leerlingen van 2-havo gebruiken in de e-mails in net iets minder dan de helft van de alinea's twee of meer zinnen (47%) (zie voor een voorbeeld de tweede alinea van de kern in figuur 1). In de betogende teksten scoren de leerlingen van 2-havo op norm 1 en 2 veel beter (norm 1: afbakening van de alinea = 96% en consistent afgebakende alinea's = 75% en norm 2: 81%). De leerlingen van 5-havo scoren in beide genres beter dan de leerlingen van 2-havo. In de e-mails herkennen we 92% van de alinea's, waarbij 76% consistent gemarkeerd is. Leerlingen van 5-havo hebben zich ontwikkeld in het schrijven van alinea's met meerdere zinnen ten opzichte van 2-havo; in de e-mail scoort 92% van de alinea's op deze norm en in het betoog zelfs 98% van de alinea's.

Voor de teksten van leerlingen in 2-havo geldt dat *globale coherentie* in de e-mail in minder dan de helft van de teksten voorkomt (norm 3: 33%-35%, norm 4: 47% en norm 5: 27%). In de betogende tekst zien we de scores iets hoger liggen: voor norm 3 61%-70%, voor norm 4 55% en voor norm 5: 37%. Ten opzichte van de teksten van leerlingen in 2-havo liggen de scores van 5-havo voor deze categorie hoger, hoewel norm 5 ('De kernzin ondersteunt de centrale boodschap') aanzienlijk lager scoort met 58% in de e-mail en 69% in de betogende tekst dan norm 3 en 4. Ook in de teksten van 5-havo zien we dat de scores voor de betogende tekst iets hoger liggen dan de scores voor de e-mail. Uitzondering hierop is de betogende tekst van de interventieclasses (82% tegenover 92% in de e-mails).

In de categorie *lokale coherentie: thematische samenhang* komen in de betogende teksten van 2-havo vaker kernzinnen voor (norm 7) dan in de e-mails (48% tegenover 28%) en vinden we een aansluitende onderbouwing (norm 8) in 29% van de alinea's in de e-mails en 45% van de alinea's in de betogende teksten. Norm 6 scoort voor 2-havo in de e-mail 34% (zie voor een voorbeeld de eerste alinea van de kern in figuur 1) en in de betogende tekst 58%. De thematische samenhang scoort in 5-havo voor norm 6, 7 en 8 tussen de 56% en 67% in de e-mail (zie voor een voorbeeld de eerste en derde alinea van de kern in figuur 2) en tussen de 71% en 84% in de betogende tekst. Norm 9 scoort laag in de e-mail van de leerlingen uit 2-havo (9a: 47% en 9b: 38%) en in het betoog (9a: 80% en 9b: 81%) en in 5-havo in beide genres veel hoger (van 91% tot 99%).

De vierde categorie *lokale coherentie: relaties tussen zinnen* scoort in alle situaties gemiddeld het laagst. In 2-havo scoort norm 11 het laagst in de e-mail (25%). In de betogende tekst van 2-havo scoren de drie normen uit deze categorie hoger dan in de e-mail (10a: 51%, 10b: 64% en 11: 38%). Opvallend is dat in de teksten uit het genre betogende tekst van de interventiegroepen van 5-havo deze drie normen lager scoren dan in de controlegroepen én lager dan in de teksten met het genre e-mail. Het effect van genre en leerjaar zette niet door voor het betoog in de interventiegroep in 5-havo. In deze groep treedt interactie op met de factor 'conditie'. De gehanteerde analyse geeft geen aanknopingspunten om de interactie te interpreteren; waarom de interactie alleen bij deze norm optreedt en niet bij de andere is niet duidelijk.

Beste mevrouw,

Heeft u een boekentip voor mij?

Zelf lees ik niet veel want ik hou niet echt van lezen. Maar als ik lees, lees ik meestal s'avonds of in tijdschriften. Vorig jaar heb ik de volgende boeken gelezen:

- Dagboek van een muts
- De waanzinnige boomhut
- Het leven van een loser
- Achtste groepers huilen niet

Ik vond die boeken zo goed omdat ze bij mij passen, want ik hou van grappig, een beetje spannend en leuke boeken.

Ik hoop dat u een boekentip voor mij heeft.

Met vriendelijke groet,

@

Figuur 1 e-mail van een leerling uit 2-havo

Beste mevrouw,

Voor Nederlands moeten wij elk jaar een aantal boeken lezen, dus nu in havo 5 ook. Na aanleiding van mijn gelezen boeken afgelopen jaar, ben ik nu opzoek naar iets nieuws. Daarom wilde ik u vragen of u nog een leuke boekentip voor mij heeft, zodat ik ook dit jaar weer met plezier op een passend niveau kan lezen.

Literatuur komt bij Nederlands veel voor. Wij leren hier dan ook over tijdens de lessen en tijdens het lezen van literaire boeken. Literatuur spreekt mij zelf niet heel erg aan, omdat ik het ook niet altijd even goed begrijp. Als ik een boek lees gaat het mij vooral om het verhaal zelf en let ik niet zo goed op hoe het geschreven is en bij een literair boek gaat het inhoudelijk veel over diepgang. Wel vind ik het goed dat er tijdens de lessen aandacht wordt besteed aan literatuur, omdat je er wel veel van leert en het zet je aan het denken. Ik ben hierdoor ook op een andere manier gaan lezen. Aan het begin van mijn lijst las ik heel weinig en dan ook op laag niveau, nu merk ik dat ik het steeds beter ga begrijpen en lukt het mij ook om boeken te lezen op een hoger niveau.

De boeken die ik afgelopen jaar heb gelezen zijn: Muidhond, Peren bomen bloeien wit, Maar buiten is het feest en IV. Het ene boek vond ik leuker en interessanter dan het andere boek. Neem bijvoorbeeld IV, dit boek vond ik erg spannend en dat trekt mij aan. Ik wil dan het liefst gelijk alles weten. Ook Peren bomen bloeien wit en Maar buiten is het feest hebben een goede indruk op mij achter gelaten, omdat het twee verhalen zijn met een heftig verhaal. Dat raakte mij heel erg. Muidhond vond ik iets minder leuk, omdat ik het verhaal niet altijd even goed begreep en daarom kon ik het ook niet altijd volgen.

Mijn interesses liggen vooral bij spannende/actie boeken en bij boeken met een heftig verhaal die mij raken. Dit jaar zou ik graag boeken willen lezen van niveau 3 of 4, omdat ik merk dat ik daarin groei.

Ik hoop dat u genoeg informatie heeft om een goede boekentip voor mij te vinden!

Met vriendelijke groet,

@

Figuur 2 e-mail van een leerling uit 5-havo

5 Conclusie en discussie

In welke mate voldoen de alinea's in de e-mails en betogende teksten van leerlingen uit 2-havo en 5-havo aan de gereconstrueerde alineanormen uit de taaladviesboeken? Om een antwoord te kunnen geven op deze vraag, moeten we een aanname doen over de kwestie wanneer leerlingen een vaardigheid beheersen. Hiervoor een duidelijke grens stellen ligt ingewikkeld, want wanneer beheersen leerlingen iets goed genoeg?

We volgen hier de traditie van Bloom (1968) die beredeneerde dat leerlingen een vaardigheid beheersen op het moment dat 90% van een

groep de norm behaalt. We zien in tabel 10 dat leerlingen uit 2-havo alleen norm 1b ('De tekst bevat alinea's'): 96% beheersen, en dat alleen in de betogende teksten. Voor alle andere normen gelden percentages lager dan 90%. In de e-mails van 2-havo bereikt geen van de normen een score van 90%. Voor 2-havo is het dus van belang dat de leerlingen de alinea's consistent leren markeren en dat zij kennis verwerven over globale en lokale coherentie per genre. De leerlingen in 5-havo voldoen voor verschillende normen in beide genres aan de grens van 90%; zie hiervoor tabel 10. Wel geldt dat vooral de lokale coherentie en norm 5 van de globale coherentie ('De kernzin ondersteunt de centrale boodschap van de tekst') achterblijven. Voor beide jaarlagen is dus verbetering mogelijk op nogal cruciale punten.

Uit de resultaten valt ook te concluderen dat er voor beide leerjaren een genre-effect zichtbaar is: in de data zien we een kwaliteitsverschil tussen de alineanormen voor de genres e-mail met een verzoek en betogende tekst. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de interactie met de lengte van de tekst of de hoeveelheid inhoud die een leerling gegenereerd heeft voor zijn tekst. Mogelijk is er samenhang met andere tekstkenmerken.

Naast een genre-effect zien we ook een leerjaareffect; voor alle alineanormen zien we dat 5-havo in beide genres beter scoort dan 2-havo. Er is dus een ontwikkeling in de kwaliteit van de alinea's vast te stellen. Ondanks het ontbreken van een expliciete alineadidactiek is er dus wel degelijk ontwikkeling in de schrijfvaardigheid op het niveau van de alinea's. Mogelijk zien we hier invloed van het onderwijs in tekstbegrip en van het feit dat leerlingen in 5-havo meer alinea's gelezen en geschreven hebben. Is het dan nog wel nodig om een alineadidactiek te ontwerpen? Deze vraag beantwoorden we bevestigend, want we zien naast een ontwikkeling van de normen ook dat niet alle normen in even sterke mate beheerst worden in 5-havo.

Binnen een complexe vaardigheid als het schrijven van een alinea hangen verschillende alineanormen met elkaar samen. Zo interacteren bijvoorbeeld de alineanormen 5, 7 en 8. In die normen is een rol weggelegd voor de kernzin van een alinea. Het is interessant om te zien dat er voor deze normen sprake is van vergelijkbare scores in e-mail en betogende tekst. Dit roept de vraag op hoe de vier categorieën in het normenkader corresponderen met de samenhang tussen de kenmerken van de alinea's die leerlingen schrijven. Voor een antwoord op deze vraag zijn nadere analyses naar de structuur van de empirische gegevens nodig.

Bij deze studie zijn enkele algemene voorbehouden op hun plaats. Ten eerste is het analyseren van de alinea's soms lastig gebleken. Hoewel de betrouwbaarheid van Cohens Kappa voor de meeste alineanormen ruim

voldoende tot goed te noemen was, viel de waarde voor norm 1b behoorlijk uit de toon, terwijl het overeenstemmingspercentage wel hoog was.

Ten tweede verschilt de variantie op leerlingniveau per alineanorm: wat bij leerlingen de ene keer goed gaat, kan in een andere alinea verkeerd gaan en wel op zo'n wijze dat er geen patroon te ontdekken valt op basis waarvan gezegd kan worden dat leerlingen vaardigheden aan het verwerven zijn waarin zij van elkaar verschillen. Dit roept de vraag op hoeveel alinea's je nodig hebt om te kunnen vaststellen of leerlingen bepaalde normen beheersen en hoe het komt dat leerlingen normen soms wel en soms niet volgen. Het valt niet uit te sluiten dat nog andere zaken een rol spelen. Gezien de stand van het onderzoek over dit onderwerp weten we dat niet. We hebben ons in deze meting geconcentreerd op een analyse van leerlingteksten gebaseerd op het normenkader Van Winden et al. (2020) gereconstrueerd hebben uit de taaladviesboeken.

Ten derde merken we op dat er aan de data en het design ook beperkingen kleven. De betogende teksten zijn geen zuivere voormetingen, omdat er voor de leerlingen in de interventieconditie een effect mogelijk was van het onderwijs met de toolbox op de e-mails op dit genre. De data zijn immers ontleend aan een interventiestudie. Wanneer alle data voor die studie worden geanalyseerd -de onderhavige voormetingen en de name-tingen- verdient dit resultaat bijzondere aandacht. Verder geldt dat de data afkomstig zijn van één middelbare school. Gelukkig heeft onze gelegenhedssteekproef wel zeggingskracht: we kunnen deze school als een heel gemiddelde school beschouwen.

In dit artikel hebben we laten zien hoe de alinea's van leerlingen in 2-havo en 5-havo in twee genres eruit zien. Deze tekstanalyse is gebaseerd op het normenkader voor alinea's dat Van Winden et al. (2020) hebben gepresenteerd en verantwoord. Samen zullen dit kader en deze alinea-analyse de voorbereiding vormen voor de ontwikkeling van een didactiek voor het schrijven van alinea's in de nabije toekomst.

Naast de interpretatie van de resultaten van dit tekstanalytisch onderzoek kunnen we de resultaten ook interpreteren in het licht van de normen die vermeld zijn in het referentiekader dat het gewenste niveau van leerlingen in het voortgezet onderwijs definieert. Het referentiekader taal geeft een omschrijving van het beoogd curriculum voor het vak Nederlands, met als doel eenduidig vast te leggen wat leerlingen moeten kennen en kunnen op het gebied van taal (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008). De niveaubeschrijvingen van de alinea voor 2-havo (2F) en 5-havo (3F) zijn echter niet compleet. In beide niveaubeschrijvingen ontbreekt informatie over de afbakening van de alinea (norm 1 en 2) en over de thematische

samenhang (norm 6, 7, 8 en 9), terwijl deze categorieën beide zeer relevant zijn voor de alinea. Bovendien is het referentiekader op het niveau van alineavaardigheden onvoldoende specifiek uitgewerkt: de lezer moet zelf invulling geven aan de begrippen die genoemd worden. Wat betreft de globale coherentie wordt bijvoorbeeld in de beschrijving voor 2F alleen opgemerkt dat fouten in de structuur van de tekst nog voorkomen, maar het is onduidelijk op welk onderdeel van de structuur bedoeld wordt. Ook in de niveaubeschrijving 3F wordt de globale coherentie niet geëxpliciteerd, terwijl er met de omschrijving ‘Relaties als oorzaak en gevolg, voor- en nadelen, overeenkomst en vergelijking, zijn duidelijk aangegeven’ (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008, 43) wel geprobeerd wordt heel concreet te zijn.

In de niveaubeschrijvingen staan geen concrete normen die te gebruiken zijn in lessen of bij het beoordelen van teksten. Het concreet maken van deze niveaubeschrijvingen met behulp van de alineanormen (uit tabel 1) met coherentie als overkoepelend concept zou zowel leerlingen als docenten kunnen helpen.

Als we de resultaten van dit tekstanalytisch onderzoek leggen naast de omschrijvingen van de alinea in het referentiekader taal en het gereconstrueerde alineanormenkader (Van Winden et al., 2020), dan zien we dat het wenselijk is dat er een alineadidactiek ontwikkeld wordt. Aandacht voor het schrijven van alinea's in de vorm van een didactiek als onderdeel van de schrijfvaardigheidslessen zal leerlingen hopelijk helpen bij het beter structureren en formuleren van hun teksten, omdat de alinea juist dat tekstgedeelte is waar de globale en lokale coherentie samenkomen.

Noten

- 1 Ook de leerlingkenmerken laten zien dat deze school een gemiddelde school is: 16% van de leerlingen heeft een niet-westerse migratieachtergrond op deze school ten opzichte van 16% landelijk; 31% komt uit een gezin met een relatief laag inkomen ten opzichte van 40% landelijk; 15% is afkomstig uit een eenoudergezin ten opzichte van 18% landelijk.
- 2 Deze gegevens zijn afkomstig uit een vertrouwelijke bron van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (2020). We vermelden de gegevens in dit artikel met toestemming van de directeur van de betreffende school.
- 3 In april 2020 is het laatste nummer van *7Days* verschenen. 5-havo had toen de schrijfpdracht al afgerond.
- 4 Zie bijvoorbeeld deze opmerkingen uit *Nieuw Nederlands H45 en V456* (6^e editie) ‘Twee hoofdzinnen voeg je samen door en, of, maar, want. Als je geen verbindingswoord gebruikt, kun je twee hoofdzinnen scheiden door een punt te zetten. Als de tweede zin een toelichting vormt bij de eerste is ook een dubbele punt mogelijk’.

- 5 De auteurs bedanken Marit Evers voor het analyseren van vele alinea's.
- 6 We hebben geen apart level voor tekst onderscheiden. In plaats daarvan hebben we genre als predictor opgenomen. Ook langs deze weg kan de afhankelijkheid van alinea's binnen teksten gemodelleerd worden. Tekst is zo weliswaar geen level, maar tekst is via de predictor genre wel in de analyse vertegenwoordigd.
- 7 Hierbij wordt in plaats van de proportie 'p' de natuurlijke logaritme van $p/(1-p)$ gemodelleerd.
- 8 Bij norm 1a en norm 1b is niet alinea maar tekst het laagste level.
- 9 De regressiecoëfficiënten geven de richting en omvang van het effect van de predictoren aan. De intercept correspondeert met de proportie waarmee het betreffende alinea-kenmerk voorkomt in alinea's waarvoor de waarde van alle predictoren nul is. Positieve coëfficiënten voor (interacties van) predictoren geven aan dat het betreffende alinea-kenmerk vaker voorkomt in alinea's waarvoor de waarde van de predictoren een is. Voor negatieve coëfficiënten geldt het omgekeerde. In voetnoot 10 wordt toegelicht hoe aan de hand van de regressiecoëfficiënten kan worden geschat in welke proportie van de alinea's de geanalyseerde kenmerken voorkomen.
- 10 De schattingen zijn berekend met de formule $e^{rv}/(1+e^{rv})$, waarbij 'e' het grondgetal is van de natuurlijke logaritme en 'rv' de regressievergelijking. Voor norm 10a-1 bij voorbeeld luidt de volledige formule aldus:
$$\frac{e^{-0.778 + (0.815*Genre) + (0.018*Conditie) + (1.669*Leerjaar) + (0.958*GenreConditie) + (-0.626*GenreLeerjaar) + (0.409*ConditieLeerjaar) + (-1.463*GenreConditieLeerjaar)}}{(1 + e^{-0.778 + (0.815*Genre) + (0.018*Conditie) + (1.669*Leerjaar) + (0.958*GenreConditie) + (-0.626*GenreLeerjaar) + (0.409*ConditieLeerjaar) + (-1.463*GenreConditieLeerjaar)})}$$

Bibliografie

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Bloom, B.S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1(2), 1-12.
- Bonset, H., Jansma, N., Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2014). *Schrijfonderwijs in het VO: Analyse van drie methoden en interviews met ervaren docenten*. Enschede: SLO.
- Byrnes, J.P., & Wasik, B.A. (2019). The development of writing skills. *Language and Literacy Development: What Educators Need to Know*, Second Edition Guilford Publications.
- Duncan, M. (2007). Whatever happened to the paragraph? *College English*, 69 (5), 470-495.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008). *Over de drempels met taal: De niveaus voor de taalvaardigheid*. Enschede: SLO.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32 (4), 365-387.
- Gein, J. van de (2012). Taal op klompen: Uitkomsten van een onderzoek naar taalfouten aan het einde van het voortgezet onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 13 (4), 22-30.
- Grice, H.P. (1975). *Logic and conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayes, J. & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41 (10), 1106-1113.
- Hox, J.J., Moerbeek, M., & Schoot, R. van de (2018). *Multilevel analysis. Techniques and applications*. New York: Routledge.
- Hustinx, L. & Karreman, J. (2018). Coherentieanalyse. In J. Karreman & R. van Enschoot (red.): *Tekstanalyse, Methoden en toepassingen*. Assen: Van Gorcum, 41-97.
- Karreman J. & Van Enschoot, R. (2018). Functionele analyse. In J. Karreman & R. van Enschoot (red.): *Tekstanalyse, Methoden en toepassingen*. Assen: Van Gorcum, 1-40.

- Kellogg, R. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1 (1), 1-26.
- 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.
- Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2013a). Schrijven in de tweede fase. *Levende Talen Magazine*, 100 (6), 6-10.
- Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2013b). Het schoolexamen havo/vwo in kaart. *Levende Talen Tijdschrift*, 14 (2), 11-19.
- Myhill, D. (2009). Developmental trajectories in mastery of paragraphing: Towards a model of development. *Written Language & Literacy*, 12 (1), 26-51.
- Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (2020). *Hoe gaat het met uw (oud-)leerlingen? Rapportage naar aanleiding van het Nationaal Cohortonderzoek Onderwijs*. oktober 2020.
- Pander Maat, H. (2002). *Tekstanalyse: Wat teksten tot teksten maakt*. Herz. en uitgebr. versie Bussum: Coutinho.
- Prinsen, S., Witte, T. & Suhre, C. (2018). Imago en inhoud van het schoolvak Nederlands. *Levende Talen Tijdschrift*, 19 (3), 26-35.
- Rasbash, J., Browne, W., Goldstein, H., Yang, M., Plewis, I., Healy, M. *et al.* (2000). *A user's guide to MLwiN*. London: Multilevel Models Project Institute of Education, University of London.
- Sanders, T. (2001). Structuursignalen in informerende teksten. Over leesonderzoek en tekstadviezen. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 23(1), 1-25.
- Windén, A., van, Haaften, T. van, & Stukker, N. (2020). Wat typeert een begrijpelijke alinea? Een reconstructie van alineanormen voor het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 42 (1), 3-30.

Over de auteurs

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

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

ERIK VAN SCHOOTEN werkt als lector Taalverwerving en taalontwikkeling aan de Hogeschool Rotterdam en als senior-onderzoeker aan het Kohnstamm Instituut.
E-mail: e.j.van.schooten@hr.nl

TON VAN HAAFTEN is emeritus hoogleraar Taalbeheersing van het Nederlands aan de Universiteit Leiden.

E-mail: t.van.haaften@hum.leidenuniv.nl

FRED JANSSEN is hoogleraar Didactiek van de Natuurwetenschappen aan de Universiteit Leiden.

E-mail: fjanssen@iclon.leidenuniv.nl

KEES DE GLOPPER is hoogleraar Taalbeheersing van het Nederlands aan de Rijksuniversiteit Groningen.

E-mail: c.m.de.glopper@rug.nl

