

# Doen we weer Booster? Het effect van een digitale en interactieve schrijfcursus op tekstkwaliteit in havo 4

K. Elving en H. van den Bergh

## Samenvatting

Welke didactische werkvormen zijn effectief binnen het schrijfonderwijs in de havo-bovenbouw? Om deze vraag te kunnen beantwoorden, is de digitale en interactieve schrijfcursus *Booster* ontwikkeld en in havo 4 beproefd (N=89). *Booster* is ontwikkeld op basis van effectief bewezen didactische werkvormen die elk afzonderlijk in eerdere studies een positief effect bleken te hebben op de schrijfvaardigheid. Gedurende de cursus wordt tijdens twaalf lessen een algemene schrijfstrategie aangeleerd, waarbij het schrijfproces in zeven stappen wordt opgedeeld. Daarnaast rust de cursus op twee didactische hoofdpijlers: observerend leren en peer-interactie. Bij het uitvoeren van dit praktijkgerichte interventieonderzoek is gekozen voor een *switching replications design*, waarbij de interventie twee keer werd beproefd. Vijf docenten Nederlands hebben alle teksten beoordeeld op globale tekstkwaliteit. De resultaten tonen dat de kwaliteit van teksten van leerlingen die de cursus volgen, significant meer verbeterd dan die van leerlingen die traditioneel schrijfonderwijs krijgen.

**Kernwoorden:** schrijfdidactiek, havo, peer-interactie, observerend leren, schrijfstrategie

## 1 Inleiding

De schrijfvaardigheid van veel leerlingen in de havo-bovenbouw voldoet niet aan het gewenste referentieniveau 3F, namelijk: [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”* (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008, 2009; Nederlandse Taalunie, 2015).

Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen 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 Wetenschappen, 2015). Toch klagen instellingen voor hoger onderwijs over de schrijfvaardigheid van beginnende studenten (Bonset, 2010a).

Ondanks al hun inspanningen slagen docenten Nederlands er onvoldoende in om hun leerlingen goede teksten te laten schrijven (Nederlandse Taalunie, 2015). Voor schrijflessen in havo 4 proberen de 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, 2013). Ook kijken zij per jaar gemiddeld per leerling drie teksten na, wat bij een volledige baan neerkomt op 3 x 15 minuten x 200 leerlingen = 150 uur; een maand correctiewerk. De randvoorwaarden waaronder schrijven gedoed moet worden op de middelbare school schieten echter 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).

Daarnaast levert de schrijfles bij Nederlands in de havo-bovenbouw slechts moeizaam resultaat op doordat (leren) schrijven in het algemeen moeilijk is, zoals 35 jaar geleden al inzichtelijk werd gemaakt door Flower en Hayes (1981) en sindsdien werd bevestigd in een groot aantal onderzoeken naar schrijf(leer)processen (Bereiter & Scardamalia, 1987; Graham & Perin, 2007; Hillocks, 1986). 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 defi-

nitie tot een overbelasting van het werkgeheugen, waardoor niet aan alle aspecten voldoende aandacht besteed kan worden (Flower & Hayes, 1981). Worstelend met deze complexe taak, wordt de leerling ook nog geacht om tegelijkertijd beter te leren schrijven, wat er niet eenvoudiger op wordt door de cognitieve overbelasting. Het schrijfonderwijs is dus gebaat bij werkvormen die de belasting van het werkgeheugen beperken (Rijlaarsdam et al., 2005). Helaas is onder docenten Nederlands sprake van een gebrekkige kennis van schrijfonderwijsonderzoek naar passende didactische werkvormen. Daardoor blijft het schrijfonderwijs te vaak beperkt tot doe-opdrachten, terwijl leren-om-iets-te-doen-opdrachten ontbreken (Rijlaarsdam, 2005). Dat is zorgelijk, omdat leren schrijven niet alleen oefening, maar ook onderwijs vergt. Van oefenen alleen gaat de schrijfvaardigheid van leerlingen niet vooruit (Pullens, 2012; Rijlaarsdam et al., 2008).

Een laatste 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 havoleerlingen 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. Ten slotte, schrijfvaardigheid verbetert juist niet door 'kilometers maken' (Rijlaarsdam et al., 2005). Havoleerlingen zijn juist gebaat bij docenten die zich leerlinggericht opstellen, structuur en sturing bieden en opdrachten koppelen aan de praktijk (Van Deelen-Meeng, Franssen, Groenewegen, Van Hardeveld, Slijpen, & Kouwets, 2012).

## 2 Theoretisch kader

### 2.1 Strategie als proces en communicatie als doel

De overbelasting van het werkgeheugen kan tijdens de schrijftaak worden verminderd

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 (Kellogg, 2008). Prewriting, zoals het nadenken over de inhoud en de gewenste opbouw van de tekst, help de leerling om zich tijdens het daadwerkelijke schrijven beter te kunnen richten op het formuleren van de inhoud (Bouwer & Koster, 2016; Elving & Van den Bergh, 2015). Hetzelfde geldt voor postwriting, zoals het teruglezen en reviseren van de tekst (Elving & Van den Bergh, 2016; Rijlaarsdam et al., 2005). Uit meerdere meta-analyses blijkt dat strategie-instructie teksten oplevert die beter voldoen aan het communicatieve doel (Graham, 2006; Graham & Perin, 2007; Hillocks, 1986; Koster, Tribushinina, De Jong, & Van den Bergh, 2015).

De Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008, 2009) beschreef in het referentiekader waaraan de schrijfvaardigheid van leerlingen zou moeten voldoen. In het verlengde daarvan klinkt nu steeds luider de roep om instructie in genrekennis. De genredidactiek gaat met behulp van de stadia waarin een tekst is opgebouwd na welk hoofddoel een tekst heeft: verhalend, feitelijk of waarde-rend. Vervolgens worden met behulp van veld, toon en modus de taalmiddelen onderscheiden die nodig zijn om respectievelijk het onderwerp uit te werken, een standpunt in te nemen en samenhang aan te brengen (Van der Leeuw & Meestringa, 2013). De veronderstelling is dat leerlingen die op deze manier inzicht krijgen in genrespecifieke kenmerken, teksten zullen schrijven die beter voldoen aan het communicatieve doel.

Tot nu toe wordt de genredidactiek vooral ingezet ten behoeve van taalgericht vakonderwijs, zoals een specifieke schrijfinstructie voor het verslag van een proefje bij scheikunde (Van der Hoeven & Evers-Vermeul, 2015). Bij Nederlands beperkt de schrijfles in de havo-bovenbouw zich nu nog vaak tot een

geïsoleerde instructie over de gewenste tekstsoort, 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 daarom verstandig om bij Nederlands eerst een algemene schrijfstrategie aan te bieden, die vervolgens kan worden aangevuld met instructie in specifieke genrekennis (Hoogeveen & Van Gelderen, 2014).

## 2.2 Observerend leren en peer-interactie

Onderzoek naar schrijfdidactiek heeft de afgelopen decennia empirische evidentie opgeleverd voor observerend leren. De onlogische situatie dat een leerling geacht wordt op eigen kracht iets te leren van zijn eigen schrijfactiviteit, wordt beëindigd op het moment dat hij eerst mag observeren hoe iemand anders zo'n schrijftaak aanpakt. Dan kan alle aandacht immers gericht worden op het leren (Rijlaarsdam, 2005). Observerend leren blijkt zowel effectief bij de inzet van een docent die modelleert door bijvoorbeeld hardop nadenkend een alinea op het bord te schrijven of te reviseren, als van zogenoemde *modeling peers* (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh, & Van Hout-Wolters, 2007; Raedts, Daems, Van Waes, & Rijlaarsdam, 2009).

Daarnaast lijken tijdens de schrijfles didactische werkvormen effectief waarbij de leerling direct contact heeft met beoogde lezers en medeschrijvers. Op die manier kan hij zijn eigen intenties immers toetsen aan het begrip van de lezer. Peer-interactie kan op alle momenten in het schrijfproces resultaat opleveren, variërend van gezamenlijk brainstormen tot gezamenlijk reviseren. 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 communicatielijf hersteld die ontbreekt wanneer de leerling solitair teksten schrijft (Rijlaarsdam,

Couzijn, Janssen, Braaksma, & Kieft, 2006; Rijlaarsdam et al., 2008).

## 2.3 Interactief en digitaal

Schrijflessen die bestaan uit een combinatie van strategie-instructie, peer-interactie en observerend leren lijken zich uitstekend te lenen om interactief en digitaal te worden aangeboden. Zo toont onderzoek aan dat digitale *outline tools* bij correct gebruik de cognitieve overbelasting verminderen (De Smet, Broekkamp, Brand-Gruwel, & Kirschner, 2010). Daarnaast kan gebruik worden gemaakt van software die op basis van *feed-forward* leerlingen stuurt in hun schrijfontwikkeling (Pullens, 2012). Er kunnen gerichte opdrachten worden gegeven, zoals 'Denk eerst na over een anekdote' en 'Verzin alvast een pakkende slotzin als uitsmijter'. In de Verenigde Staten worden tijdens de schrijfles positieve ervaringen opgedaan met het softwareprogramma *Write Brain* (Walcol & Wilkie 2009, zoals geciteerd in Pullens, 2012). Ook andere digitale didactische experimenten, zoals het leren schrijven met behulp van hypertexten, blijken rendement op te leveren (Braaksma, Rijlaarsdam, & Van den Bergh, 2011).

Een ander voordeel van een digitale cursus is dat er filmmateriaal in kan worden opgenomen ten behoeve van het observerend leren. Na klassikale bespreking kan de leerling op ieder gewenst moment het beeldmateriaal thuis nog eens bekijken en de vragen afmaken. Tijdens de les kan de leerling samen met klasgenoten steeds weer terugkeren naar eerder geschreven opgeslagen stukken tekst om die te bespreken. Uit onderzoek blijkt dat postwriting, zoals herschrijven, meer effect sorteert als er digitaal gewerkt wordt (Elving & Van den Bergh, 2015). De docent kan dankzij de gebruikte software per les de voortgang van iedere leerling bekijken.

Daarnaast is er in Nederland nog geen effectiviteitsstudie gedaan naar een methode waarin de bestaande schrijfdidactische inzichten worden gecombineerd en getest in de havo-bovenbouw. De huidige reviews van schrijfonderzoek zijn in dit opzicht slechts deels bruikbaar, omdat in deze reviews andere populaties centraal staan. Zo richten Kos-

ter et.al. (2015) zich op basisschoolleerlingen en betrekken Graham en Perin (2007) zowel leerlingen van de basisschool als 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 didactische werkvormen tijdens de schrijfles in de havo-bovenbouw.

Bovenstaande redenering leidt tot de volgende onderzoeksvraag: In hoeverre verbetert de kwaliteit van de teksten van havo 4-leerlingen indien zij interactief en digitaal een algemene schrijfstrategie krijgen aangeboden op basis van observerend leren en peer-interactie?

### 3 Methode

#### 3.1 Interventie

De schrijfcursus *Booster* voor havo 4 bestaat uit twaalf lessen en stelt het communicatieve doel en de strategische aanpak van de schrijftaak centraal. In Tabel 1 wordt inzichtelijk gemaakt met welke didactische werkvormen de leerling te maken krijgt tijdens de lessenreeks. *Booster* begint met de inleidende les *Arm brein*, waarin op basis van theorie en praktische opdrachten duidelijk wordt dat het verstandig is om tijdens het schrijven stap-voor-stap te werk te gaan. Ook bevat *Booster* een les over de communicatieve kracht van

geschreven taal: *Taal is ideaal*. Met behulp van korte filmpjes en opdrachten die het effect van woorden op lezers aantonen, (her)ontdekken de leerlingen het belang van een juiste woordkeus (zie Tabel 1, les 1-2). Na de inleidende lessen krijgt de leerling een algemene schrijfstrategie aangereikt van zeven stappen in de vorm van het acroniem *Booster*: Brainstormen, Ordenen, Opbouw bepalen, Schrijven, Teruglezen, Evalueren en Reviseren. Vanaf dit moment wordt de lessenreeks gekenmerkt door een sterke sturing: tijdens het schrijven van zijn eerste oefentekst wordt de leerling bij de hand genomen en langs deze zeven stappen geleid (zie Tabel 1, les 3-8). De didactische pijlers waarop *Booster* rust, zijn observerend leren en peer-interactie. Zo ziet de leerling zijn docent meerdere keren een alinea schrijven terwijl hij toelicht welke keuzes hij maakt tijdens het schrijven. De lessenreeks bevat daarnaast twaalf korte filmpjes van schrijvende, hardop nadenkende leerlingen die bezig zijn met dezelfde schrijfo opdracht. Als zogenoemde *copying models* maken zij soms geslaagde, soms minder geslaagde afwegingen. Zo kiest de ene leerling voor een inleiding met een uitgebreide anekdote die weliswaar aansprekend is, maar niet aan het communicatieve doel beantwoordt, terwijl de andere leerling wel veel feitelijke informatie in de tekst opneemt, maar daarmee de leesbaarheid verkleint. Tijdens de klassikale nabespreking worden de



**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.

Figuur 1

Voorbeeld van gestuurde peer-respons

verschillende manieren van aanpak vergeleken en beoordeeld. Bij observerend leren levert met name het vergelijken van verschillende manieren van aanpak leerwinst op (Braaksma et al., 2007). Dankzij deze twee vormen van observatie wordt ‘leren schrijven’ losgekoppeld van het eigenlijke schrijven, waardoor de belasting van het werkgeheugen wordt beperkt (Rijlaarsdam, 2005). Peer-respons krijgt aandacht doordat de leerling tijdens het schrijfproces veelvuldig lezersreacties uitwisselt met klasgenoten. Op het moment dat de leerling de afbeelding van een carrousel op zijn scherm ziet, weet hij dat hij gaat samenwerken met een andere klasgenoot (zie Figuur 1).

Binnen de cursus schrijven de leerlingen drie oefenteksten, waarbij ze steeds minder bij de hand worden genomen: een adviserende tekst voor leeftijdsgenoten over het zoeken van bijbaantjes (zie Tabel 1, les 3-8), een betogende tekst voor de rector waarin zij pleiten vóór of tégen een plan om bijbaantjes voor scholieren te verbieden (zie Tabel 1, les 9-10) en een beschouwende tekst voor leeftijdsgenoten over de voor- en nadelen van bijbaantjes (zie Tabel 1, les 11). Binnen de genredidactiek gaat het hier respectievelijk om een feitelijke tekst en twee waarderende teksten. Met de keuze voor deze tekstsoorten wordt aansluiting gezocht bij het voorgeschreven curriculum voor het vak Nederlands in de havo-bovenbouw (College voor Toetsen en Examens, 2015). De algemene strategie *Booster* biedt in combinatie met de context van de opdracht ruimte voor een logische inbedding van instructie van specifieke genrekennis per tekstsoort (Bouwer & Koster, 2016; Van der Hoeven & Evers-Vermeul, 2015). Doordat de leerlingen drie verschillende soorten oefenteksten schrijven bij hetzelfde onderwerp, leren zij immers de inhoud aan te passen aan de gewenste genrekenmerken.

De lessen worden digitaal aangeboden, wat inhoudt dat de leerling via een computer inlogt in de digitale lesomgeving. De gebruikte software maakt het mogelijk om de leerling quizvragen en open vragen te laten beantwoorden waarop onmiddellijk feedback

volgt (zie Tabel 1, Controlevragen). Bovendien slaat het programma alle (delen van) oefenteksten van de leerling tussentijds op. Hierdoor kan de docent op elk gewenst moment online de vorderingen van de leerlingen volgen en kan de leerling thuis verder werken. Doordat in één oogopslag de opdrachten en teksten-in-ontwikkeling zichtbaar zijn, kan de docent ervoor kiezen om bepaalde leerlingen tussentijds bij te sturen, toegesneden advies te geven, enzovoort. Dergelijke directe formatieve feedback is effectiever dan het nakijken van oefenteksten (Bouwer & Koster, 2014). Zie Tabel 1, Controlevragen.

### 3.2 Onderzoeksopzet

Het onderzoek werd uitgevoerd in havo 4. Om de interventie zo praktijkgericht mogelijk te beproeven, werd gekozen voor drie bestaande havo 4-klassen van dezelfde school ( $N = 89$ ; gemiddelde leeftijd 15.8 jaar; 58% jongens, 42% meisjes) die op basis van de bestaande klassen, dus willekeurig, werden verdeeld over twee groepen: één groep van 59 leerlingen (twee bestaande klassen) en één groep van 30 leerlingen (één bestaande klas). Er werd gebruikt gemaakt van een onderzoeksopzet met *switching replications*. Alle leerlingen kregen gedurende een half jaar tijdens de lessen Nederlands door hun eigen docent zowel traditioneel schrijfonderwijs als de schrijfcursus *Booster* aangeboden (zie Tabel 2). Met traditioneel onderwijs wordt bedoeld dat de leerlingen uitleg kregen over de genrekenmerken van de uiteenzetting, het betoog en de beschouwing. Per tekstsoort schreven de leerlingen een oefentekst en bespraken die met klasgenoten. De docenten leverden ook feedback op de oefenteksten van hun leerlingen.

Alle leerlingen schreven naast de oefenteksten ook drie teksten die werden beoordeeld als meting (zie Tabel 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 pasten binnen het waarderende genre: de leerlingen schreven op basis van drie aangeleverde bronnen respectievelijk

Tabel 1

Overzicht inhoudelijke en didactische uitgangspunten bij het ontwerpen van de lessenreeks

LES	INHOUD	DIDACTIEK							
		Observerend leren		Peer-interactie		Klassikaal leren		Controlevragen	
		Modeling docent	Films coping peers	In duo's schrijven	Feedback uitwisselen	Uitleg docent	Films bespreken	Quizvragen	Open vragen
1	Inzicht in schrijfproces en -doel					√	√	√	√
2	Effect van stijl en spelling					√		√	√
3 t/m 8	Schrijf-strategie BOOSTER	√	√	√	√	√	√	√	√
9 t/m 10	Herhaling strategie betoog	√		√	√	√		√	√
11	Herhaling strategie beschouwing	√		√		√			√
12	Herhaling schrijfstrategie					√		√	

een betoog over de invoering van een havo 6-jaar en een beschouwing over de invoering van een vrouwenquotum.

De onderzoeksopzet met *switching replications* kent ten minste drie voordelen. Ten eerste wordt de interventie gerepliceerd, wat geen overbodige luxe is gezien de beperkte replicerbaarheid 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, dan is er een probleem met de interne validiteit van het onderzoek. Ten derde kan voor een van de groepen inzicht verkregen worden in een langetermijneffect.

### 3.3 Beoordeling teksten

De teksten van de drie metingen zijn beoordeeld door vijf beoordelaars op een tienpuntschaal. De beoordelaars zijn ervaren docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs. Het betrof andere docenten dan de docenten die de lessenserie uitvoerden. Voor de beoorde-

ling hebben zij bij iedere meting als ijkpunt één tekst gekregen die door de onderzoekers is becijferd met een 5.5, met daarbij een toelichting op dat cijfer. Daarna bespraken zij bij wijze van oefening gezamenlijk enkele teksten. Alle beoordelaars hebben alle teksten beoordeeld op globale kwaliteit. Daarbij werden zowel inhoud als structuur en taalgebruik meegewogen, waarbij geen van deze aspecten afzonderlijk de overhand kreeg (zie Tabel 3). De betrouwbaarheid is bij meting 1  $\rho = 0.85$ , bij meting 2  $\rho = 0.68$  en bij meting 3  $\rho = 0.86$ .

Een dergelijke holistische beoordeling van teksten heeft als voordeel dat zij een hogere generaliseerbaarheid oplevert dan analytische nakijkmodellen (Van Steendam, 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, bespreken wij hieronder enkele fragmenten uit de teksten van Ines (een sterke schrijfster), Bram (een

Tabel 2  
Onderzoeksofzet met voormeting, nameting en uitgestelde nameting

Groep	T1	Drie maanden	T2	Drie maanden	T3
Groep 1 N =59	Meting	Booster	Meting	Trad. onderwijs	Meting
Groep 2 N =30	Meting	Trad. onderwijs	Meting	Booster	Meting

gemiddelde schrijver) en Jeroen (een zwakke schrijver). De volledige teksten en de bijbehorende scores gemiddeld over de vijf beoordelaars zijn opgenomen als bijlagen bij dit artikel.

Ines schrijft een overtuigend betoog dat opvalt door heldere structuur aanduiders (“ten eerste”, “ten tweede”, “daarentegen”). Haar taalverzorging is goed te noemen, op enkele kleine missers na (incongruentie, zoals “*twintig procent stoppen*”) en de ordening van de inhoud per alinea en binnen de alinea’s is overzichtelijk en logisch (zie Figuur 2). 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!*”).

Bram daarentegen schrijft een slecht betoog. Slechts één keer gebruikt hij een duidelijke structuur aanduiders 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 3).

Tabel 3  
Drie hoofdcomponenten van beoordelen op globale kwaliteit: inhoud, structuur en taalverzorging

	Uitleg	Voorbeeld
Inhoud	Wordt het schrijfdoel bereikt? Zijn deelonderwerpen voldoende uitgewerkt en staan ze in de juiste volgorde? Wordt de boodschap voldoende onderbouwd?	<i>‘Twee deelonderwerpen, maar een rode draad ontbreekt. De titel en de slotalinea passen niet bij het grootste deel van de tekst en scheppen daardoor verwarring.’</i>
Structuur	Past de opbouw bij de tekstsoort en bij het beoogde publiek? Is de alinea-indeling logisch (inleiding-kern-slot)? Zijn er structuur aanduiders gebruikt?	<i>‘De tekst bestaat uit verschillende alinea’s, maar de opbouw is niet evenwichtig. Het gevolg is een gebrek aan coherentie. Weinig gebruik van signaalwoorden.’</i>
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?	<i>‘Stijl niet in orde, zinsbouw veel te slordig. Komma’s rond bijzinnen ontbreken en meerdere zinnen ontspreken. Spelling redelijk op orde, wel enkele missers.’</i>

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 1 voor de gehele tekst)

*Figuur 2*

*Fragment uit het betoog van Ines (na Booster)*

Des te opvallender is de kwaliteit van Brams beschouwing enkele maanden later. 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.)

Jeroen poneert in zijn betoog geen duidelijke stelling en gebruikt geen signaalwoorden, waardoor de opbouw van zijn tekst voor de lezer moeilijk is te volgen (zie Figuur 5). 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

(...)

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 2 voor de gehele tekst)

*Figuur 3*

*Fragment uit het betoog van Bram (voor 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 3 voor de gehele tekst)

Figuur 4

Fragment uit de beschouwing van Bram (na Booster)

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 voordeel dan”).

### 3.4 Data-analyse

De oordelen van de jury zijn geanalyseerd met behulp van een multilevel-model, 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.

(...)

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 voor de gehele tekst)

Figuur 5

Fragment uit het betoog van Jeroen (na Booster)

In het eerste model wordt naast de beide variantecomponenten 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. De effectgrootte kan worden uitgedrukt in Hedge's  $g$ .

## 4 Resultaten

In Tabel 4 staan 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 6.

In tabel 5 staan de passingsgegevens voor de vijf geanalyseerde modellen. De passing is vergeleken aan de hand van de  $-2\log$ likelihood, waarbij het verschil in  $-2\log$ likelihood  $\chi^2$  verdeeld is met het verschil in aantal geschatte parameters als vrijheidsgraden. Een onderscheid tussen de drie meetmomenten blijkt een duidelijke passingsverbetering op te leveren ( $\chi^2 = 10.46$ ;  $df = 2$ ;  $p = .005$ ). Toevoeging van een hoofdeffect van groep in

model 3 leidt niet tot een significante verbetering van de passing van het model ( $\chi^2 = 1.67$ ;  $df = 1$ ;  $p = .197$ ). 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 ( $\chi^2 = 6.79$ ;  $df = 2$ ;  $p = .033$ ). Het opheffen van die restrictie levert geen betere passing meer op ( $\chi^2 = .01$ ;  $df = 1$ ;  $p = .924$ ). Er is dus geen reden om te twijfelen aan de interne validiteit van het onderzoek.

De verbetering van de globale tekstkwaliteit blijkt dus in beide groepen even groot 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 langetermijneffect 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 ( $\chi^2 = 0.48$ ;  $df = 1$ ;  $p = 0.49$ ).

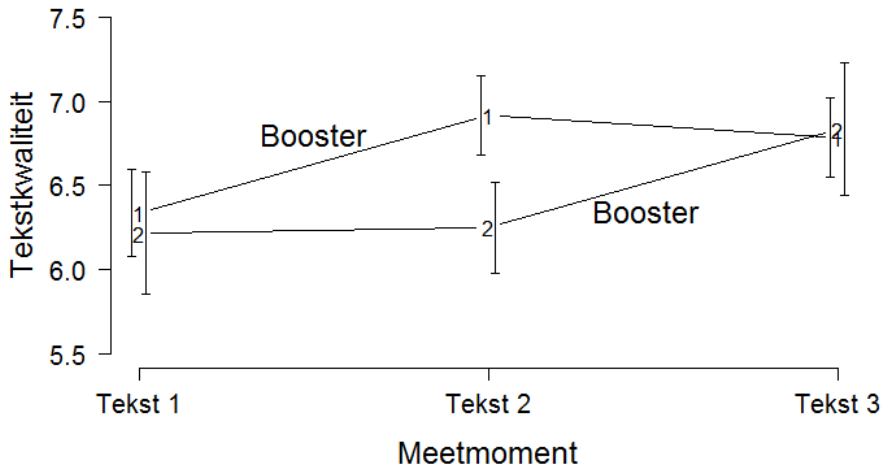
De effectgrootte kan worden uitgedrukt in Hedge's  $g = 0.54$ , iets meer dan een halve (gepoolde) standaarddeviatie, wat wordt beschouwd als een gemiddeld effect. Dit is hoopgevend, des te meer omdat de interventie zo praktijkgericht mogelijk is uitgevoerd in een natuurlijke setting van bestaande klassen met hun eigen docent.

## 5 Conclusie en discussie

In hoeverre verbetert de kwaliteit van de teksten van havo 4-leerlingen indien zij interactief en digitaal een algemene schrijfstrategie

Tabel 4  
Gemiddelde scores op globale kwaliteit voor tekst 1, tekst 2 en tekst 3 in beide condities

Tekst 1			Tekst 2			Tekst 3	
Gem.	SD		Gem.	SD		Gem.	SD
6.3	1.2	<i>Booster</i>	6.9	1.1		6.8	1.1
6.2	1.2		6.2	0.9	<i>Booster</i>	6.8	1.3



Figuur 6

Geschatte gemiddelden per groep per tijdstip (verticale lijnen representeren de 90%-waarschijnlijkheidsintervallen voor de gemiddelden)

krijgen aangeboden op basis van observerend leren en peer-interactie? Om deze vraag te kunnen beantwoorden is een praktijkgericht interventieonderzoek uitgevoerd bij 89 havo 4-leerlingen. Het onderzoeksdesign behelsde drie metingen over een periode van een half jaar waarin alle leerlingen afwisselend in twee groepen zowel traditioneel onderwijs als de lessenreeks kregen aangeboden. Dankzij deze opzet op basis van *switching replications* kon zowel de interne validiteit als een langetermijneffect worden aangetoond. De resultaten wijzen uit dat de kwaliteit van de

teksten significant meer is verbeterd na het volgen van de lessenreeks dan na het volgen van traditioneel schrijfonderwijs.

Bij deze conclusie kunnen enkele kanttekeningen worden geplaatst. Ten eerste hebben we onvoldoende inzicht in de mate waarin de leerlingen daadwerkelijk de schrijfstrategie hebben toegepast tijdens de meetmomenten. Het verdient aanbeveling om in vervolgonderzoek ook tijdens meetmomenten voor zover mogelijk informatie te verzamelen over de aanpak van de leerling,

Tabel 5

Passingsgegevens voor vijf modellen voor verschillen tussen de twee groepen

Model	-2loglikelihood	Modellen	Vergelijking		
			$\chi^2$	df	p
1 constante	780.89	M1 vs M2	10.46	2	.005
2 + tijd (T)	770.43	M2 vs M3	1.67	1	.197
3 + conditie (C)	768.77	M3 vs M4	6.79	2	.033
4 + $(T \times C)^a$	761.98	M4 vs M5	.01	1	.924
5 + effect verschilt <sup>b</sup>	761.97				

<sup>a</sup> onder restrictie van gelijke leerwinst in beide groepen

<sup>b</sup> restrictie van gelijke leerwinst in beide groepen opgeheven

bijvoorbeeld met behulp van toetsregistratie of het analyseren van kladpapier.

Ook voor de aanpak door de docenten bestaan er aandachtspunten. Het lijkt verstandig om tijdens de klassikale bespreking van de beeldopnames zwakke schrijvers uit te dagen om vooral de fouten in de getoonde aanpak te verwoorden. Zwakke schrijvers leren immers meer van het observeren en benoemen van de fouten van zwakke modellen dan van het observeren van sterke modellen (Braaksma e al., 2007). Andere aandachtspunten voor de docenten hebben betrekking op de keuze voor het digitaal aanbieden van *Booster*. 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 (Van Deelen-Meeng et al., 2012). Digitaal lesgeven vereist echter ook specifieke vaardigheden van de docent. Zo dient hij technische calamiteiten ter plekke te kunnen oplossen. Ook het meelesen met de groeiende teksten van de leerlingen binnen de ELO 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 bij leerlingen de verleiding ontstaan om bepaalde opdrachten ‘door te klikken’ of bepaalde beeldopnames over te slaan. Dat gedrag past immers 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* tijdens deze praktijkgerichte interventiestudie uitprobeerden, kan voor vervolgonderzoek een training voor docenten worden aanbevolen.

Ten derde is bewust gekozen voor een natuurlijke onderzoeksomgeving in plaats van steekproefsgewijs in een laboratoriumsetting. Dat had tot gevolg dat de drie metingen moesten passen in het huidige schrijfcurriculum van havo 4: een informerende, een betogende en een beschouwende tekst (College voor Toetsen en Examens, 2015).

Ondanks het feit dat 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 (Bouwer & Koster, 2014; Van der Hoeven & Evers-Vermeul, 2015). Vervolgonderzoek met grotere aantallen deelnemers op basis van meerdere tekstgenres kan hier uitkomst bieden.

Dat neemt echter niet weg dat het resultaat van dit onderzoek veelbelovende aanknopingspunten biedt voor het schrijfonderwijs in havo 4. De leerling kan niet alleen een schrijfstrategie aanleren met behulp van digitale opdrachten, maar ook leren van beeldopnames van peers en na iedere alinea lezersreacties geven en ontvangen, waardoor de globale kwaliteit van zijn tekst significant verbetert. Bovendien kan de docent met behulp van *Booster* de schrijfles in havo 4 effectiever benutten, waardoor het laten schrijven en corrigeren van oefenteksten minder tijd in beslag zal nemen.

## Literatuur

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- 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*. Utrecht: ICO.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh,

- H., & Van Hout-Wolters, B. (2007). Observerend leren en de effecten op de organisatie van schrijfprocessen. *Levende Talen Tijdschrift*, 8(4), 3-15.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2011). Hypertekst schrijven en observerend leren als didactiek: effecten op schrijfvaardigheid en kennisverwerving. *Vonk*, 40(3), 3-23.
- College voor Toetsen en Examens. (2015). *Nederlands (3F) HAVO: Syllabus Centraal Examen 2017*. Utrecht: CvTE.
- De Smet, M., Broekkamp, H., Brand-Cruwel, S., & Kirschner, P. (2010). Outline tool helpt om beter te leren schrijven. *Onderwijsinnovatie*, 12(4), 32-34.
- Elving, K., & Van den Bergh, H. (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., & Van den Bergh, H. (2016). Bruggen bouwen; Havisten leren om coherente teksten te schrijven. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(1), 24-35.
- 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.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187-207). New York: The Guilford Press.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Heemskerck, K. (2012, november). *Effecten van sturing op examenresultaten voor de kwaliteit van het taalonderwijs*. Paper gepresenteerd op de zevenentwintigste conferentie van Het Schoolvak Nederlands, Brugge-Oostende, België.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, Illinois: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Hoogeveen, M., & Van Gelderen, A. (2014). Effecten van leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(2), 15-26.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Klomp, J., & Thielen, S. (2009). *Bovenbouw havo problematiek*. Heerlen: OUNL.
- Koster, M., Bouwer, R., & Bergh, H. van den. (2015). Recept voor een rijk gevulde schrijfles. *Didactief*, 45(9), 24.
- Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, P., & Van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of writing research*, 7(2), 299-324.
- Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2013). Schrijven in de tweede fase. *Levende Talen Magazine*, 100(6), 6-10.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. (2015). *Kamerbrief over invoering van referentieniveaus taal en rekenen*. Opgehaald op 21 april 2016, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2015/10/06/kamerbrief-over-invoering-van-referentieniveaus-taal-en-rekenen>.
- 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](http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Schrijfonderwijs_in_de_schijnwerpers_Adviestekst.pdf)
- Open Science Collaboration. (2015). Estimating the reproducibility of psychological science. *Science*, 349(6251), aac4716.
- Pullens, T. (2012). *Bij wijze van schrijven: effecten van computerondersteund schrijven in het primair onderwijs*. 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.
- Rijlaarsdam, G. (2005). Observerend leren: Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), 10-28.
- 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. 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., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Toorenaar, A., & Van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write. Practice and research. *Journal of Writing Research*, 1(1), 53-83.

Van Deelen-Meeng, L. van, Fransen, A., Groenewegen, P., van Hardeveld, J., Slijpen, M., & Kouwets, E. (2012). *Schrijfvaardigheid in de overgang van havo naar hoger onderwijs*. Amersfoort: CPS.

Van der Hoeven, J., & Evers-Vermeul, J. (2015). Tekstsoorten en genres in het voortgezet onderwijs: Kansen voor vakgericht taalonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 102(5), 22-27.

Van der Leeuw, B., & Meestringa, T. (2013). *Genres leren schrijven bij de vakken: verslag van de landelijke werkconferentie Platform Taalgericht Vakonderwijs, Slot Zeist, 31 oktober 2012*. Enschede: SLO.

Van Steendam, E. (2012). *Measuring Writing: Recent insights into theory, methodology and practices*. Leuven: KUL

Vermaas, J., & van den Linden, R. (2007). *Beter inspelen op havo-leerlingen*. Tilburg: IVA.

Walcot, E., & Wilkie, T. (2009). Teaching with Write Brain: Writing software based on the recent research. (White Paper). Opgehaald op 25 januari 2017, van <https://pdfs.semanticscholar.org/88c3/ba840aa5a34efaffde2b5566498c-3f4a0689.pdf>.

## Abstract

### Could we start with Booster? Writing lessons for Dutch teenagers

In this intervention study, we tested the effect of a newly developed interactive online writing course, *Booster*, for Dutch students in the upper grades of secondary education. The course aimed to enhance students' overall writing performance by offering them a general writing strategy in seven steps, thereby diminishing the cognitive overload that inevitably goes with writing. Furthermore the course is based on two other pillars: observational learning and peer interaction. Our assumption was that the combination of these evidence based pedagogies would create 'space' for learning to write, would increase students' awareness of their writing processes, and therefore would lead to higher text quality. The intervention was implemented by two teachers in three classrooms of students aged 15 to 18 (N=89), using a switching replication design with two groups and three measurement occasions. Results show that students' writing performance significantly improved in both groups due to the writing course.

**Keywords:** writing pedagogy, writing strategy instruction, peer interaction, observational learning,

## Auteurs

**Klaske Elving** werkt als docent Nederlands bij het Baarnsch Lyceum. Zij is ook Dudoc Alfa-promovendus, Universiteit Utrecht. **Huib van den Bergh** werkt als hoogleraar Didactiek en Toetsing van het Taalvaardigheidsonderwijs, Universiteit Utrecht.

*Correspondentieadres:* Klaske Elving,  
Parklaan 67, 3722 BD Bilthoven. E-mail:  
elv@hetbaarnschlyceum.nl

## Bijlage 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<sup>e</sup> 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 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 havoscholen geen tijd om de leerlingen voor te bereiden op het hbo. Daarom zijn ze op het idee gekomen om een hybride jaar in te voeren. 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 havoleerlingen

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 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

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<sup>e</sup> en is het wat gesprijder.

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<sup>e</sup> en de 5<sup>e</sup> 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.