

**Radboud Universiteit**



## Vakoverstijgend werken binnen het schrijfvaardigheidsonderwijs

*Een onderzoek naar het verschil tussen de tekstkwaliteit van betogen van leerlingen uit havo-4 geschreven in de context van het vak levensbeschouwing en geschreven in de context van het vak Nederlands*

**Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands**

Emma Hilbrink

s1008533



Begeleider: Dhr. dr. J.E.J. Aben

Tweede lezer: Prof. dr. W.P.M.S Spooren

Datum: juni 2023

## Voorwoord

Voor u ligt mijn masterscriptie “Vakoverstijgend werken binnen het schrijfvaardigheidsonderwijs. Een onderzoek naar de tekstkwaliteit van betogen van leerlingen uit havo-4 geschreven in de context van het vak levensbeschouwing en geschreven in de context van het vak Nederlands” in het kader van de afronding van de Tweejarige Educatieve Master voor het vak Nederlands aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Van september 2022 tot en met juni 2023 ben ik bezig geweest een bijdrage te leveren aan de wetenschappelijke discussie omtrent schrijfvaardigheidsonderwijs en vakoverstijgend onderwijs. Nu is het moment daar. Ik sluit mijn master af met een masterscriptie over mijn drie grootste passies: onderwijs, Nederlandse taal en levensbeschouwing.

Na het volgen van een bachelor Religiewetenschappen, met daarbij een minor voor het vak levensbeschouwing, is bij mij de interesse in het voortgezet onderwijs ontstaan. In 2020 begon ik dan ook vol enthousiasme aan de premaster Nederlandse Taal en Cultuur, met als doel het volgen van de Tweejarige Educatieve Master voor het vak Nederlands. Tijdens een brainstormsessie op de universiteit is bij mij het idee ontstaan om in mijn masterscriptie beide vakken waarin ik ben opgeleid te betrekken. Op de school waar ik mijn afstudeerstage liep, werden beide vakken gegeven en moesten havoleerlingen zowel voor levensbeschouwing als voor Nederlands in het vierde jaar betogen schrijven. In de praktijk bleek echter dat er weinig tot geen samenhang tussen de vakken Nederlands en levensbeschouwing bestond en deze samenhang ook niet expliciet opgezocht werd door de docenten van beide vakken. Hieruit is dit onderzoeksidee ontstaan: ik wilde onderzoeken in hoeverre leerlingen zélf die *transfer* van kennis en vaardigheden op het gebied van schrijfvaardigheid tussen de beide vakken konden maken.

Mijn scriptietraject is een periode waar ik met trots op terugkijk. Ik heb veel geleerd over het begrip *transfer*, over schrijfvaardigheidsonderwijs, over schrijfvaardigheid bij leerlingen in het voortgezet onderwijs en over verschillende onderzoeksmethoden. Ik heb me verdiept in SPSS en dit programma goed leren kennen. Ook heb ik geleerd om hulp te vragen van collega’s Nederlands en levensbeschouwing, en andere docenten Nederlands: zij hebben het (mede) mogelijk gemaakt dat de dataverzameling zo soepel verliep en dat alles volgens plan ging.

Ten slotte wil ik mijn scriptiebegeleider Jochem Aben bedanken voor alle hulp, voor het vertrouwen in mij, voor het enthousiasme voor dit onderwerp en voor de vele overlegmomenten waarop hij alle tijd voor mij uittrok om mij te begeleiden. Ik had geen betere scriptiebegeleider kunnen krijgen. Ik wens u veel leesplezier toe.

*Emma Hilbrink*

## Abstract

Writing education in Dutch secondary schools is an important part of school's curricula. In many courses writing knowledge and skills are required. Students' writing skills are often called upon, even in other courses than language courses. Research has shown, however, that transfer on the field of writing knowledge and writing skills in secondary education is difficult and is hardly being made by pupils (i.e. James, 2009, Forbes, 2019, Wabulem, 2021), while research in Dutch schools has shown that there are some really important advantages of making transfer explicit (Wilschut & Pijls, 2018). The research on transfer of writing knowledge and skills, however, is limited to international studies and often focusses on older students. The current study aims to test whether Dutch secondary school pupils ( $N = 78$ ) were able to make transfer of writing knowledge and skills to another context possible after following a two-weeks Dutch course in which they learned about writing a so called 'betoog' (an argument). In a *between-subjects* experiment, participants (pupils with the age of 15-18) were assigned to different contexts (either Dutch class or Religious Education class) to write the argument. The participants did not know there were two conditions in which the argument was being written, so that the situation in which the transfer could happen was as natural as possible. Knowledge and skills were tested by text quality. For text quality, a distinction was made between lower order aspects (spelling, grammar and punctuation marks) and higher order aspects (argumentation and text structure). Results show a great significant difference between text quality of arguments that were written in the context of the Dutch class and in the context of the Religious Education class: pupils who wrote the argument in context of the Religious Education class wrote significantly worse than pupils who wrote the argument in context of the Dutch class. Findings are discussed with regard to the scope of this study and recommendations for future education are made.

**Keywords:** education, writing, cross-curricular education, transfer, experiment

# Inhoudsopgave

## Inhoud

1 Inleiding.....	5
2 Theoretisch kader .....	7
2.1 Het belang van schrijfvaardigheid .....	7
2.2 Leren schrijven.....	8
2.3 Het huidige schrijfvaardigheidsonderwijs .....	9
2.4 Domeinspecifiek en interdisciplinair onderwijs .....	12
2.5 Transfer .....	15
2.6 Onderzoeksvraag en hypothese .....	17
2.7 Afbakening.....	18
3 Methode.....	20
3.1 Design en procedure .....	20
3.2 Participanten .....	22
3.3 Materiaal .....	22
3.4 Data-analyse .....	23
3.4.1 Comproved .....	23
3.4.2 SPSS.....	26
4 Resultaten.....	27
4.1 Databeschrijving .....	27
4.2 Resultaten .....	28
5 Discussie en conclusie .....	30
6 Bibliografie.....	34
Bijlagen.....	37
1. Instructieformulieren onderzoek.....	37
1.1. Levensbeschouwing.....	37
1.2. Nederlands .....	40
2. Schrijfopdracht.....	43
3. Lessenreeks betoog.....	44
3.1. PowerPoint.....	44
3.2. Voorbeelduitwerking gebruikt in de instructielessen.....	45
4. Instructieformulieren Comproved .....	46
4.1. Hogere-ordeaspecten .....	46
4.2. Lagere-ordeaspecten .....	48

# 1 Inleiding

Schrijfvaardigheidsonderwijs is belangrijk: correct formuleren en duidelijk kunnen schrijven is een vaardigheid die niet alleen bij het vak Nederlands, maar eigenlijk bij alle vakken op de middelbare school van groot belang is. Bij alle vakken wordt namelijk een beroep gedaan op de schrijfvaardigheid van leerlingen. In de praktijk wordt dit (schrijfvaardigheids)onderwijs veelal domeinspecifiek aangeboden. Leerlingen volgen het ene uur geschiedenis, het andere uur Nederlands en het volgende uur maatschappijleer. De vakken worden gescheiden van elkaar gegeven, en uit de praktijk blijkt dat er weinig wordt teruggegrepen op kennis en vaardigheden die leerlingen opdoen bij de verschillende vakken. Met andere woorden: de *transfer* van opgedane kennis en vaardigheden bij verschillende vakken ontbreekt vaak.

Interdisciplinair onderwijs wordt de laatste jaren steeds vaker genoemd in het middelbaar onderwijs als alternatief voor het domeinspecifieke onderwijs. Interdisciplinair onderwijs houdt in dat de lessen niet meer als vakken worden benaderd, maar dat er nadruk wordt gelegd op vaardigheden die vakoverstijgend zijn in plaats van vakgebonden. Iedere discipline heeft zijn eigen unieke begrippen en principes, vaardigheden, denkwijzen en manieren van kijken naar de wereld. Tegelijkertijd zijn er raakvlakken tussen disciplines en (denk)instrumenten die ze gebruiken. Met andere woorden: kennis en vaardigheden die bij het ene vak worden opgedaan, kunnen gebruikt worden bij een ander vak. Denk aan het schrijven van een betoog, een vaardigheid die bij meerdere schoolvakken, maar vaak op verschillende manieren, wordt getoetst.

Inzicht krijgen in het leerproces van leerlingen als het gaat om *transfer* van kennis en vaardigheden tussen de vakken Nederlands en levensbeschouwing is belangrijk en relevant, vooral in de 21<sup>e</sup> eeuw waarin er een groot beroep wordt gedaan op bepaalde algemene vaardigheden die iedere jongere nodig heeft in deze maatschappij. Andersom kan het samenvoegen van het schrijven van een betoog over een levensbeschouwelijk onderwerp zorgen voor meer inhoudelijke diepgang bij het vak Nederlands. Door afstemming kan ook worden voorkomen dat dezelfde vaardigheden bij verschillende vakken op een verschillende manier worden aangeleerd en getoetst. Verder betekent een vakoverstijgende aanpak een mogelijke tijdsbesparing voor leerlingen, omdat bepaalde vaardigheden niet bij elk vak opnieuw, en soms op een andere manier, getoetst hoeven te worden (Leenders, 2003, 7-8). Bovendien kan dit onderzoek meer inzicht geven in het begrip *transfer* en zo bijdragen aan de wetenschappelijke discussie over *transfer* bij leerlingen. Ten slotte zijn er al jaren maatschappelijke zorgen op het gebied van schrijfvaardigheid en schrijfonderwijs. Er zijn klachten vanuit het hoger onderwijs over de schrijfvaardigheid van beginnende studenten en in 1999 luidt de Inspectie van het Onderwijs de noodklok over de slechte kwaliteit van het schrijfonderwijs op de basisschool, om in 2010 en 2012 die boodschap nog eens krachtig te herhalen (Elving, 2019, 5).

Bewust de samenhang tussen vakken opzoeken kan het onderwijs betekenisvoller maken voor leerlingen. Een vakoverstijgende aanpak kan leerlingen een dieper en meer samenhangend inzicht in de leerstof geven en kan ook hun leermotivatie te vergroten. Het maakt duidelijk wat domeinen met elkaar delen met behoud van de integriteit van ieder vakgebied.

In dit onderzoek wordt onderzocht in hoeverre leerlingen de kennis en vaardigheden die ze in de lessen Nederlands opdoen over het schrijven van een betoog correct en volledig kunnen toepassen bij het schrijven van een betoog bij het vak levensbeschouwing, gesteld dat de school een domeinspecifieke manier van onderwijs aanbiedt. Deze studie heeft als doel om inzicht te krijgen in de vraag of er wel of geen *transfer* plaatsvindt van kennis en vaardigheden op het gebied van schrijfvaardigheid naar een nieuwe context bij havo-4 leerlingen in het voortgezet onderwijs.

## 2 Theoretisch kader

### 2.1 Het belang van schrijfvaardigheid

Al meer dan 6000 jaar lang leren mensen elkaar schrijven. Tot ongeveer 600 jaar geleden was leren schrijven wereldwijd een voorrecht voor enkelen. Het betrof destijds vaak de bovenlaag van een maatschappij, meestal de geestelijken; wie kon schrijven, had status. Nu, in de 21<sup>e</sup> eeuw, kan ongeveer 85 procent van de wereldbevolking schrijven (Elving, 2019, 1-2). In een belangrijk deel van de wereld heeft de agrarische samenleving zich via de industriële revolutie tot een kennis- en informatiesamenleving ontwikkeld, waardoor schrijfvaardigheid steeds noodzakelijker is geworden om te kunnen functioneren in de maatschappij (Elving, 2019, 1-3). Effectief schrijfonderwijs is belangrijk, want goed kunnen schrijven is ook voorwaardelijk om zelfstandig deel te kunnen nemen aan het maatschappelijk leven. Denk daarbij aan schriftelijk solliciteren, het schrijven van verzoeken aan overheidsinstanties, het indienen van klachten, het opstellen van plannen en het maken van verslagen.

Schrijfvaardigheid overstijgt bovendien de lessen Nederlands. Kunnen schrijven is bij alle vakken op de middelbare school van groot belang. Bij alle vakken wordt een beroep gedaan op de schrijfvaardigheid van leerlingen. Leerlingen moeten verschillende schrijftaken uitvoeren: diverse tekstsoorten schrijven, zoals betogende en informatieve teksten, dossiers aanleggen, werkstukken maken en essay-achtige antwoorden schrijven (Rijlaarsdam & Braaksma, 2004, 17). Maar ook bij de zogenaamde zaakvakken, zoals geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappijleer, wordt een groot beroep gedaan op de schrijfvaardigheid van leerlingen. En hoewel leerlingen buiten school vaak weinig oefenen met hun schrijfvaardigheid, liggen de verwachtingen – met name buiten het vak Nederlands – vaak hoog. Daar komt bij dat de leesvaardigheid van leerlingen ook gebaat is bij schrijven en schrijfonderwijs. Lezen en schrijven zijn nauw verwante communicatieve vaardigheden. Schrijven speelt bovendien een belangrijke rol bij de cognitieve ontwikkeling van leerlingen; door te schrijven, doen ze nieuwe kennis op en krijgen ze meer grip op het onderwerp waar ze over schrijven, ze benoemen zaken en leggen relaties. Een schrijver moet nieuwe en reeds verworven kennis met elkaar in verband brengen (Onderwijsinspectie, 2021).

Tegelijkertijd is de schrijfvaardigheid van middelbare scholieren ondermaats, zo concludeerde de NOS in 2016: universiteiten en hogescholen bieden bijspijkerkursussen aan eerstejaarsstudenten aan. Nog erger is het gesteld op de vmbo's, waar 14 procent van de leerlingen "functioneel analfabeet" is. Dat wil zeggen dat ze te taalzwak zijn om zich te kunnen redden in de maatschappij. Scholieren vinden lesmethoden over schrijfvaardigheid vaak saai en daardoor laat hun motivatie te wensen over (NOS, 21 januari 2016). Onderzoek van Kuhlemeier et al. (2014) bevestigen deze zorgen. Zij vergeleken de schrijfvaardigheid van leerlingen op de grens van basis- en voortgezet

onderwijs met de voorlopige prestatiecriteria voor schrijfvaardigheid. Hieruit is gebleken dat de schrijfpredaties van leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs achterblijven bij de prestatiecriteria bij de referentieniveaus 1F en 2F. Er lijkt een grote inspanning nodig om de schrijfpredaties op het voortgezet onderwijs op het gewenste niveau te krijgen (Kuhlemeier et al., 2014, 37). En al jaren klinkt het geluid vanuit hogescholen en universiteiten dat nieuwe studenten niet de vaardigheid bezitten om goedlopende, logische en goed onderbouwde teksten te schrijven. Er is dus een grote groep die het voortgezet onderwijs én het hoger onderwijs instroomt zonder een stevig fundament voor schrijven.

Opvallend is dus dat schrijfpredaties ondermaats blijven, hoewel leerlingen bij alle vakken schrijven én hoewel ze vaak zelfs bij zowel Nederlands, Engels en bijvoorbeeld levensbeschouwing eenzelfde soort opdracht moeten doen (een essay schrijven). Blijkbaar leidt dit nog niet tot de competenties die leerlingen nodig hebben om tijdens bijvoorbeeld vervolgstudies heldere en gestructureerde teksten te kunnen schrijven (Oudakker & Groenendijk, 2020, 14).

## 2.2 Leren schrijven

De ‘problemen met schrijfvaardigheid’ die besproken zijn in paragraaf 2.1 zijn ook niet vreemd als men bedenkt dat leerlingen tijdens schrijfo opdrachten vaak voor een dubbele taak worden gesteld. Uit onderzoek van Rijlaarsdam en Braaksma (2004) blijkt dat er sprake is van een schrijfprobleem en een leerprobleem. De leerling die de schrijftaak gaat uitvoeren moet een aanvaardbare tekst schrijven. Tegelijkertijd moet de leerling aantonen dat hij begrepen heeft wat bijvoorbeeld een goede inleiding is en daarnaast ook nog leren hoe hij zelf een goede inleiding kan schrijven. Leerlingen moeten dan in feite twee taken tegelijkertijd uitvoeren: een schrijftaak en een leertaak. Aan de leertaak komen vooral zwakkere schrijvers niet toe, omdat zij alle aandacht nodig hebben voor de tekst zelf (Rijlaarsdam & Braaksma, 2004, 18).

Een andere belangrijkste uitdaging bij schrijven is het omgaan met de verschillende cognitieve processen die nodig zijn om tot een tekst te komen. Schrijven kun je hierbij het beste zien als een complex probleem oplossen (Flower & Hayes, 1981): zo goed mogelijk aansluiten van de tekst op de taakvereisten, waaronder doel en publiek met bijbehorende genreconventies. Goede schrijvers zijn in staat om in hun proces tussen deze verschillende eisen en beperkingen van taak en tekst te balanceren. Ze houden het schrijfdoel steeds goed voor ogen en proberen daar de tekst-in-woording zo goed mogelijk op af te stemmen. Hiervoor is kennis uit het langetermijngeheugen nodig, kennis over genres, tekstkwaliteit, maar ook over hoe je een dergelijke schrijftaak het beste aanpakt (Bouwer et al., 2022, 5). Flower en Hayes (1981) onderscheiden drie onderdelen van het schrijfproces, zogenaamde ‘fases’: *planning*, *translating* en *reviewing*. Bij plannen gaat het om het organiseren van de tekst en doelen stellen. Plannen omvat ook het ophalen van de informatie uit het langetermijngeheugen en de taakomgeving. Deze informatie wordt gebruikt om doelen te stellen en

de tekst te ontwikkelen die aan die doelen voldoet. Vertalen is het materiaal uit het langetermijngeheugen halen en om, in overeenstemming met de plannen en doelen van de schrijver, daarmee zinnen te formuleren. Bij reviewing gaat het ten slotte om de tekst te herschrijven, om de kwaliteit van de tekst te verbeteren. Het schrijven zelf zorgt ervoor dat nieuwe verbanden worden gelegd tussen bestaande en nieuwe kennis in het hoofd van de schrijver waardoor schrijven dus ook van meerwaarde zou kunnen zijn voor het aanleren van nieuwe kennis (*writing-to-learn*) (Bouwer et al., 2022, 6).

Dat leren schrijven geen makkelijke bezigheid is, laat het domein van de referentiële communicatie ook zien. Succesvol schrijven vergt een goede afstemming van drie representaties van de tekst: de intentie van de schrijver, de interpretatie van de lezer en de tekst zelf. Er is cognitieve afstemming nodig tussen de daadwerkelijk geproduceerde tekst en de intentie van de schrijver. Daarnaast moet de schrijver rekening houden met de interpretatie en het perspectief van de lezer. Volgens dit model is schrijven een vorm van 'mentaal jongleren' met deze drie representaties van een tekst (Evers-Vermeul & Van den Bergh, 2009, 14-15).

Bulqiyah et al. (2021) inventariseerden waar de meeste problemen liggen bij schrijfvaardigheid, volgens leerlingen zelf. Vooral cognitieve problemen werden als moeilijkheden beschouwd op het gebied van schrijfperspectief en het schrijfproces, iets wat overeenkomt met wat Rijlaarsdam en Braaksma (2004) stellen. Ook taalkundige problemen op het gebied van lexico-grammatica, woordenschat en de opbouw van het essay werden genoemd (Bulqiyah et al., 2021, 61).

Leren schrijven is dus een zeer (cognitief) complexe taak, waarbij er sprake is van een schrijfprobleem en een leerprobleem, waarbij leerlingen door verschillende fases van het schrijfproces gaan én waarbij de schrijver een goede afstemming moet hebben van drie representaties van de tekst: de intentie van de schrijver, de interpretatie van de lezer en de tekst zelf.

### 2.3 Het huidige schrijfvaardigheidsonderwijs

Om inzicht te krijgen in *transfer* van kennis en vaardigheden bij schrijfvaardigheid is het belangrijk te weten welke soorten teksten dominant zijn in het huidige schrijfvaardigheidsonderwijs, wat het doel van schrijfvaardigheidsonderwijs is en hoe dit onderwijs nu vormgegeven is.

Schrijfvaardigheidsonderwijs begint al op de basisschool. Uit onderzoek van de Onderwijsinspectie (2012) blijkt echter dat veel basisscholen zich bij de verbetering van het taalonderwijs vooral richten op lezen en woordenschat. Schrijven en mondelinge communicatie krijgen vaak minder aandacht. Bijna twee derde van de scholen (60 procent) besteedt wekelijks in groep 5 tot en met 8 maximaal 45 minuten aan schrijfonderwijs. Dit is weinig, want de totale tijd voor taal (inclusief lezen) is gemiddeld circa acht uur per week. Op slechts een derde van de scholen (32 procent) is de didactiek in orde en op slechts 3 procent van de scholen volgen de leraren

systematisch de voortgang in de schrijfontwikkeling én stemmen zij op basis van die gegevens hun aanpak af op verschillen in schrijfvaardigheid tussen leerlingen.

In het middelbaar onderwijs worden leerlingen zowel bij het vak Nederlands als in de zaakvakken leerlingen geconfronteerd met verschillende soorten teksten, zoals informatieve, instructieve en betogende teksten. Deze tekstsoorten kennen velerlei verschijningsvormen, die we aanduiden met genres: verzamelingen van vergelijkbare teksten met hetzelfde doel en overeenkomstige talige kenmerken (Van der Hoeven & Evers-Vermeul, 2015, 24). Uit onderzoek van Meestringa en Ravesloot (2014) blijkt dat bij schrijfvaardigheid de beschouwing en vooral het betoog het meest voorkomen in het schoolexamen van ongeveer 80% van de scholen van de respondenten. Ook Janssen en Meestringa (2016) bevestigen en verklaren dit. Want niet alleen in het schrijfonderwijs van de bovenbouw havo/vwo is het betoog een essentieel onderdeel, ook bij leesvaardigheid staat de betogende tekst bovenaan. Janssen en Meestringa (2016) stellen dat dit historisch verklaarbaar is, omdat in het centraal examen veel argumentatieve vaardigheden getoetst worden, waardoor er in het examen vrijwel alleen evaluatieve tekstsoorten gebruikt worden: meestal betogen en soms een beschouwing. En met name bij spreken en het schrijven van artikelen, verslagen en werkstukken is er sprake van een toenemende moeilijkheidsgraad door een opbouw in argumentatieve elementen: van het benoemen van voor- en tegenargumenten tot het beschouwen en overtuigen bij een standpunt. Ook bij luisteren en lezen zien we in de hogere niveaus meer argumentatieve teksten (Van der Hoeven & Evers-Vermeul, 2015, 24-25).

Voordat leerlingen een betoog kunnen schrijven, moeten ze leren over de kenmerken van het betoog. Daarom is expliciet kennis opdoen over genres en hun bijpassende schrijfkenmerken belangrijk bij schrijfvaardigheidsonderwijs. Bovendien is het waardevol dat er niet alleen bij Nederlands, maar ook bij andere vakken expliciet naar deze genrekennis wordt terugverwezen. Van der Hoeven en Evers-Vermeul stellen dan ook een holistische benadering bij het vak Nederlands centraal. Zij zouden deze vorm van genredidactiek willen aanduiden met vakgericht taalonderwijs. In deze aanpak ligt de nadruk op het herkennen, vergelijken van en/of schrijven in verschillende genres in verschillen contexten (Van der Hoeven & Evers-Vermeul, 2015, 27).

De vraag is enerzijds wat de doelen van schrijfvaardigheidsonderwijs zijn, en anderzijds hoe het schrijfvaardigheidsonderwijs nu vormgegeven wordt door docenten Nederlands. Bouwer et al. (2022) hebben een systematische literatuurstudie uitgevoerd naar wat uit wetenschappelijk onderzoek bekend is over kenmerken van effectief schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs. Een van de doelen van schrijfonderwijs die hieruit naar voren komt is om beginnende schrijvers te leren om te gaan met de complexiteit van het schrijfproces, zodat zij zich kunnen ontwikkelen van knowledge tellers, die een verhaal vrij eenvoudig en lineair opbouwen, naar knowledge transformers en uiteindelijk knowledge crafters, die oog hebben voor de lezer en hun tekst steeds zo goed

mogelijk afstemmen op het te bereiken schrijfdoel (Bouwer et al., 2022, 6). Een misconceptie in het schrijfonderwijs is 'oefening baart kunst'. Volgens Bouwer et al. (2022) leidt meer schrijven namelijk niet vanzelfsprekend tot een betere schrijfvaardigheid. Het schrijven zelf vraagt immers al zoveel aandacht van de schrijver, dat er tijdens het schrijven nauwelijks nog voldoende cognitieve capaciteit overblijft om er ook nog van te leren. De literatuurstudie van Bouwer et al. (2022) laat hierbij vier meest effectieve schrijfdidactieken zien:

1. strategie-instructie
2. doelen stellen
3. samen schrijven
4. feedback van leerkracht of peers (Bouwer et al., 2022, 13).

In strategie-gericht onderwijs is de focus niet alleen gericht op het schrijfproduct, maar juist op het schrijfproces. Leerlingen leren hoe ze op een systematische, strategische en zelfstandige wijze een schrijftaak aan kunnen pakken aan de hand van opeenvolgende stappen. Hierbij moeten vaak wel complexe en veelomvattende lesprogramma's worden ontworpen van langere duur. Ook laten de studies die zijn besproken door Bouwer et al. (2022) zien dat niet elke manier van instructie even effectief is voor iedereen. Zo lijkt het verstandig om in het strategie-onderwijs rekening te houden met individuele schrijfroutines, iets wat de werkdruk van docenten nog meer verhoogt en waar vaak niet of nauwelijks tijd voor is. In de praktijk is er dan ook vaak (te) weinig aandacht voor het schrijfproces van individuele leerlingen. Vooraf gestelde doelen geven leerlingen richting tijdens het schrijven en het stelt ze in staat om de kwaliteit van hun proces en/of product zelf te monitoren en te bevorderen. Bij het stellen van doelen is het belangrijk om zowel aandacht te hebben voor doelen gericht op het eindproduct, dus de tekst zelf, als doelen gericht op het onderliggende proces. Samen schrijven lijkt net als doelen stellen een belangrijk onderdeel te zijn van een effectief strategiegericht lesprogramma voor schrijven. Door het uitwisselen van ideeën en stukken tekst voelen leerlingen zich onderdeel van een schrijfgemeenschap, waarbij ze oog krijgen voor het perspectief van de lezer. Bouwer et al. (2022) benadrukken het belang van dialogische gesprekken in het schrijfonderwijs, waarbij leerlingen goede gesprekken leren voeren over elkaars teksten. Ten slotte is feedback een belangrijk onderdeel van het schrijfproces. In het voortgezet onderwijs is feedback een gangbare praktijk in de lessen schrijfvaardigheid. In de geselecteerde studies van Bouwer et al. (2022) zijn verschillende vormen van feedback onderzocht. Zo werd er onder andere onderscheid gemaakt in wie de feedback geeft, waren er verschillen in datgene waarop feedback werd gegeven en in de manier waarop er feedback werd gegeven. Wat overeenkomt, is dat alle vormen van feedback bij lijken te dragen aan de kwaliteit van leerlingteksten (Bouwer et al., 2022, 18-26).

Ook is door Bouwer et al. (2022) in hun literatuurstudie beschreven hoe het schrijfvaardigheidsonderwijs wordt vormgegeven op scholen. Hieruit blijkt dat docenten in 2014 tien

tot 33 procent van hun onderwijstijd besteedden aan schrijfvaardigheid. Ze gebruikten daarbij nauwelijks schoolboeken, maar ontwikkelden zelf materiaal. Docenten ervaren onvoldoende vooruitgang bij hun leerlingen en ze delen de zorgen die in de media worden geuit over hun gebrekkige schrijfvaardigheid. Een goed opgebouwde doorlopende leerlijn schrijfvaardigheid ontbreekt op veel scholen. Daarnaast is het garanderen van voldoende tijd voor schrijfonderwijs binnen het curriculum van belang, maar dit lijkt in de praktijk nog niet het geval te zijn. Voor het goed implementeren van doorlopende leerlijn schrijfvaardigheid, inclusief directe instructie, modeling, begeleid oefenen en feedback is namelijk voldoende tijd en ruimte in het curriculum nodig, wat vaak ontbreekt. Uit onderzoek blijkt ook dat begeleiding in het schrijven om te leren bij andere vakken nog niet breed ingang heeft gevonden. (Bouwer et al., 2022, 38-39).

Argumentatieve teksten en het schrijven van een betoog zijn dus belangrijke onderdelen binnen het vak Nederlands. Tegelijkertijd ontbreekt een effectieve didactiek in de lessen Nederlands vaak, omdat er een gebrek is aan voldoende tijd en ruimte voor het ontwikkelen van een goede doorlopende leerlijn voor schrijfvaardigheid.

#### 2.4 Domeinspecifiek en interdisciplinair onderwijs

Eén mogelijkheid om leerlingen te leren schrijven is middels vakoverstijgend onderwijs. Schrijven in verschillende contexten en leerlingen bewust maken van die verschillende contexten gebeurt in de praktijk echter weinig. In de praktijk wordt er veelal domeinspecifiek onderwijs gegeven. Domeinspecifieke leertheorieën over ontwikkeling stellen dat we veel onafhankelijke, gespecialiseerde kennisstructuren hebben in plaats van één samenhangende kennisstructuur. Leerlingen volgen het ene uur het ene vak, het andere uur het andere vak. Dit wordt ook wel monodisciplinair onderwijs genoemd. Een vakoverstijgende aanpak van vaardigheden komt vaak zijdelings aan bod, zoals bij het profielwerkstuk, waar meerdere vakken bij zijn betrokken, maar dit blijft beperkt (Leenders, 2003, 8). Het schrijfonderwijs bij Nederlands vindt voornamelijk plaats aan de hand van teksten uit kranten en tijdschriften en verhalende teksten (fictie), maar bij de andere vakken schrijven leerlingen vooral vakteksten. Leerlingen en leraren ervaren dan ook een kloof tussen het leren schrijven bij Nederlands en het schrijven om te leren bij andere vakken (Van der Leeuw & Meestringa, 2017, 5). Het vak Nederlands wordt vaak een dienende rol toebedeeld. De lessen Nederlands zouden leerlingen kennis en vaardigheden moeten leren die bij andere vakken noodzakelijk zijn, zoals het kunnen lezen en schrijven van teksten. In de praktijk blijkt dit 'transfermodel' maar moeizaam te werken. Tegelijkertijd is er niet alleen tussen verschillende vakken weinig samenhang, maar ook binnen de gebruikte lesmethodes bij het vak Nederlands zien we een gelijksoortig beeld, zo blijkt uit onderzoek van Bunt en Ravesloot (2016). De vakonderdelen worden ook in lesmethodes tamelijk geïsoleerd aangeboden, wat zij 'verkaveling' van het vak noemen.

Vakoverstijgend onderwijs kent verschillende verschijningsvormen: multidisciplinair, interdisciplinair en transdisciplinair. Bij multidisciplinair onderwijs zijn verschillende vakken naast elkaar bezig met hetzelfde onderwerp. Bij interdisciplinair onderwijs wordt een onderwerp vanuit twee of meer disciplines benaderd en worden er verbindingen (met betrekking tot vakkennis en/of denk- en werkwijzen) gelegd tussen de disciplines. Transdisciplinair gaat nog een stap verder: men werkt vanuit een levensechte context. In deze studie wordt de term interdisciplinair onderwijs gebruikt.

Het streven naar samenhangend onderwijs en vakintegratie is niet iets van de laatste jaren. In de negentiende eeuw werd de term integratie al gebruikt door onder andere de Duitse filosoof Herbart (1776-1881). De Amerikaanse pedagoog Dewey (1859-1952) bekritiseerde het bestaande curriculum in vakken en stond een aanpak voor waarin leerinhouden als samenhangende thema's worden aangeboden (Van Boxtel, 2009, 3). Ook in Nederland werd in de jaren negentig gepleit voor meer samenhangend onderwijs. In 2002 publiceerde SLO 'Op zoek naar samenhangend onderwijs in de mens- en maatschappijvakken'. Uit de evaluatie van de eerste vijf jaar van de basisvorming door de Inspectie van het Onderwijs (1999) was gebleken dat leerlingen het onderwijsaanbod als onsamenhangend en versnipperend ervoeren (Van Boxtel, 2009, 5). Dit komt overeen met het onderzoek van Stevens et al. (2005), waarin werd onderzocht hoe leerlingen betekenis geven aan twee of meer verschillende vakken. Stevens et al. spreken van een *comparative understanding of school subjects*, dat vaak ontbreekt bij leerlingen. Uit dit onderzoek is gebleken dat 'questions of comparative disciplinarity' zelden besproken worden met leerlingen [...] (Stevens et al., 2005, 127).

Wilschut en Pijls (2018) hebben een literatuurstudie gedaan naar de voordelen van interdisciplinair onderwijs. Zo zou interdisciplinariteit onder andere beter aansluiten bij de (gecompliceerde) buitenwereld waarmee leerlingen geconfronteerd worden, waarop traditionele schoolse kennis slechter zou aansluiten. Direct hiermee samenhangend is het argument dat geïntegreerd onderwijs meer betekenisvol leren mogelijk maakt. Door kennis te verbinden met reële omgevingen zoals ze in de wereld buiten school bestaan, zouden leerlingen in staat worden gesteld de zin en betekenis van leren in te zien en hun kennis ook te gebruiken en toe te passen. Bovendien zou het motiverender zijn voor leerlingen én zouden transfer van kennis, hogere-orde-denken en kritisch denken sneller tot stand worden gebracht. Dit zou komen door de meerdere verbindingen die worden gelegd tussen diverse kennisgebieden en door het actieve en ontdekkende leren dat met integratie zou samenhangen (Wilschut & Pijls, 2018, 63-64). Een ander voordeel wordt door Walker (1996) besproken vanuit een psychologisch en cognitief perspectief: hersenen zoeken patronen, en we kunnen informatie beter onthouden en ophalen als dit is ingebed in een betekenisvolle context zoals een geïntegreerd curriculum. Waar domeinspecifiek onderwijs leerlingen ziet als passief luisterende leerders, waarbij de docent erg sturend is, promoot geïntegreerd leren juist de aanleg

van brede 'mental programs' die vereisen dat leerlingen vaardigheden en informatie gebruiken in nieuwe contexten (Walker, 1996, 2).

Zoals hierboven beschreven, wordt in de praktijk in Nederland veelal monodisciplinair onderwijs gegeven. Het is dus nog maar de vraag of leerlingen daadwerkelijk die *transfer* van de ene context naar de andere context maken wat betreft lagere-orde -en hogere-ordevaardigheden. Lagere-ordefouten zijn lexicale, grammaticale en orthografische fouten. Bij lexicale fouten gaat het om een verkeerde woordkeuze, bij grammaticale fouten betreft het onjuistheden in de woordvorm (lidwoordfouten, morfologische fouten, woordvolgordefouten, fouten in persoonlijke voornaamwoorden en ontbrekende en overbodige zinsdelen) en orthografische fouten zijn fouten in spelling, interpunctie en hoofdlettergebruik. Hogere-ordefouten hebben betrekking op onjuistheden op het gebied van inhoud, structuur en stijl (Verbiesen, 2021, 12).

Hoewel vakoverstijgend onderwijs zich kan richten op samenwerking tussen alle vakken van iedere discipline, wordt er in de praktijk vooral gefocust op samenwerking tussen de gammavakken (geschiedenis, aardrijkskunde, maatschappijleer en levensbeschouwing), vakken die al relatief veel met elkaar gemeen hebben. Zo blijkt uit een publicatie van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en maatschappijvakken over vakoverstijgend onderwijs dat op een aantal scholen het vak Mens- en Maatschappij wordt gegeven. De schoolvakken aardrijkskunde, geschiedenis, economie en maatschappijleer worden dan niet meer als losstaande schoolvakken aangeboden, maar geïntegreerd. Aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer en economie werken samen in de maatschappijthema's (p. 22, p. 39). Ook is er één school uit die publicatie die het combinatievak GMF (Godsdienst, Maatschappijleer en Filosofie) heeft ontwikkeld. Inhouden van godsdienst/levensbeschouwing, maatschappijleer en filosofie worden door middel van de actualiteit aan elkaar gekoppeld, en er worden ook 'luikjes' geboden om koppeling met andere vakken en domeinen mogelijk te maken (p. 68). Een andere school, een zogenaamde UNESCO-profiel school, biedt in de vierde klas op havo en vwo het profiel van UNESCO studies aan, waarin de vakken levensbeschouwing en maatschappijleer zijn opgenomen. Samenwerking tussen vakken gebeurt dus zeker wel op scholen, maar samenwerking tussen bijvoorbeeld talen en gammavakken wordt als minder vanzelfsprekend gezien. Het is daarom interessant om te onderzoeken of er *transfer* plaatsvindt van lagere-orde -en hogere-ordevaardigheden tussen een taalvak, in dit geval Nederlands, en een gammavak, in dit geval levensbeschouwing.

Schrijfvaardigheid leent zich echter bij uitstek voor interdisciplinariteit. In het zaakvakonderwijs liggen volop kansen om leerlingen goede schrijfopdrachten te geven. Het is daarbij belangrijk dat de leraar een verbinding maakt tussen het schrijven in de taalles en schrijfactiviteiten bij andere vakken. De leerlingen moeten de schrijfaanpak die ze leren bij taal, ook (leren) toepassen bij andere vakken. Op die manier oefenen leerlingen niet alleen tijdens de taalles met schrijven, maar

ook bij andere vakken en op andere momenten die zich daarvoor lenen (Inspectie van het Onderwijs, 2012, 15). Dit zou *transfer* van kennis en vaardigheden mogelijk kunnen maken.

## 2.5 Transfer

Hoe wordt die *transfer* dan over het algemeen gemaakt? Niet of nauwelijks, blijkt uit verschillende onderzoeken. James (2009) deed onderzoek naar de *transfer* van schrijfvaardigheden tussen opdrachten bij een Engels als tweede taal vak en een schrijftaak waarbij vaak een beroep wordt gedaan op kennis en vaardigheden die men ook nodig heeft bij andere academische opleidingen. Om *transfer* van het ene vak naar het andere vak te stimuleren, werd de helft van de studenten voordat ze begonnen met schrijven gevraagd om overeenkomsten tussen de schrijftaak en de opdrachten bij het Engels als tweede taal vak te benoemen. Hierna werden alle 30 studenten geïnterviewd over hoe zij de schrijftaak hebben ervaren en over hoe ze deze hebben gedaan. Ook werden alle schrijftaken beoordeeld en werden de '*reports of intentional learning transfer*' van de studenten geïdentificeerd in de transcripten. Met andere woorden: in hoeverre geven de studenten zelf aan dat zij gebruik hebben gemaakt van kennis en vaardigheden die ze hebben opgedaan bij het vak Engels als tweede taal? Hieruit blijkt dat er maar heel beperkt *transfer* van kennis en vaardigheden heeft plaatsgevonden van het vak naar de schrijftaak. Studenten expliciet vragen om overeenkomsten tussen de schrijftaak en het vak te identificeren, bevorderde de *transfer* niet.

Ook onderzoek van Forbes (2019) laten overeenkomstige resultaten zien. Forbes (2019) deed onderzoek naar de *transfer* van schrijfvaardigheden van eerste- en tweedetaalleerders. Eerstetaaldocenten en tweedetaaldocenten doen allemaal iets met schrijfvaardigheid, maar hun aanpak en prioriteiten verschillen. Daardoor worden maar weinig vakoverstijgende koppelingen gemaakt, wat *transfer* bemoeilijkt. Forbes (2019) heeft daarom een '*strategy-based, cross-curricular approach to writing pedagogy*' voor scholen ontworpen: een klassikale interventie van expliciete strategiegerichte instructie bij zowel Duitse leerlingen (eerstetaalleerders) als leerlingen die Engels leerden (tweedetaalleerders). De leerlingen waren allemaal 13 tot 14 jaar oud. De interventie bestond uit opdrachten en activiteiten om leerlingen te helpen bij het plannen, monitoren en evalueren van hun schrijftaken en om de leerlingen te helpen bij het ontwikkelen van individuele schrijfstrategieën om zo *transfer* tussen de talen te bevorderen. Bevindingen van dit onderzoek suggereren dat een '*strategy-based, cross-curricular approach to writing pedagogy*' het gebruik van een schrijfstrategie binnen een bepaalde taalcontext wél kan verbeteren, maar dat het effect het grootst is wanneer er samenwerking is tussen eerstetaaldocenten en tweedetaaldocenten. Dit onderzoek benadrukt dus het belang van samenwerking tussen docenten en tussen vakken om *transfer* mogelijk te maken. Ook bleek uit dit onderzoek dat een klein deel van de leerlingen wel uit zichzelf, zonder expliciete instructie, *transfer* van schrijfstrategieën gebruikte, maar dat de meeste *transfer* plaatsvond wanneer de overeenkomsten tussen strategiegebruik in de twee klassen expliciet

werden gemaakt, wat het potentiële voordeel van samenwerking tussen taaldocenten voor leerlingen onderstreept.

Ook blijkt uit onderzoek van Wubalem (2021) ongeveer hetzelfde. Wubalem (2021) onderzocht in hoeverre er *transfer* plaatsvindt bij universitaire studenten van een algemene academische schrijfcursus naar schrijfcontexten bij andere disciplines en in andere contexten. Zijn bevindingen toonden aan dat de studenten beperkte *transfer* maakten van de schrijfcursus naar de schrijfcontexten in andere universitaire disciplines. Terwijl oppervlakkige kennis van grammaticale kenmerken een betere *transfer* vertoonde, vond er geen *transfer* plaats van vaardigheden van schrijfprocessen op discoursniveau, denkstrategieën en woordenschat.

Driscoll en Wells (2012) benadrukken het belang van vier specifieke voorwaarden die nodig zijn voordat *writing transfer* gemaakt kan worden: waarde, attributie, zelfregulering en *self-efficacy*. Bij waarde gaat het om de vraag of de (schrijf)opdracht van waarde is voor leerlingen: zien zij het nut van het werk? Als leerlingen geen waarde hechten aan wat ze leren of niet inzien hoe wat ze leren nuttig zal zijn in de toekomst, zullen ze zich minder inzetten. Bij attributie gaat het erom in hoeverre de acties en overtuigingen van mensen worden beïnvloed door de manier waarop ze een externe oorzaak toeschrijven aan gebeurtenissen die op hen van invloed zijn. Met andere woorden: als een leerling een slechte beoordeling voor iets krijgt, kan hij/zij dat toeschrijven aan externe gebeurtenissen, waar zij zelf geen controle over hadden. *Self-efficacy* is het geloof van een individu in zijn of haar kunnen: de relatie tussen de overtuigingen van leerlingen over hun capaciteiten en de waarschijnlijkheid dat ze de stappen zetten die nodig zijn om hun doelen te bereiken. Leerlingen met een hoge *self-efficacy* hebben meer kans dan leerlingen met een lage *self-efficacy* om hun eigen leerproces zelf te reguleren, om hard te werken en om volhardend te zijn wanneer ze geconfronteerd worden met obstakels (Driscoll & Wells, 2012, 1-10). Driscoll en Wells stellen dat deze vier voorwaarden belangrijk zijn voor *transfer*: deze voorwaarden, zoals het geloof van leerlingen in hun eigen vermogen iets te bereiken, het idee dat ze enige controle hebben over hun resultaten en het positief waarderen en het nut inzien van schrijven, helpen bij de *transfer* van kennis. Deze voorwaarden stellen leerlingen sneller in staat kennis en vaardigheden over te dragen naar nieuwe contexten.

*Transfer* van kennis en vaardigheden op het gebied van schrijfvaardigheid vindt dus, volgens verschillende onderzoeken, over het algemeen niet vanzelf plaats: het lukt mensen niet om vaardigheden van schrijfprocessen en denkstrategieën aan te passen aan nieuwe situaties en toe te passen in nieuwe contexten. De hierboven beschreven onderzoeken laten zien dat er expliciete instructie en samenwerking tussen docenten van verschillende vakken nodig is voor *transfer* van kennis en vaardigheden bij schrijftaken van de ene context naar de andere context.

Hoewel bovenstaande internationale onderzoeken laten zien dat *transfer* van schrijfvaardigheden nauwelijks wordt gemaakt, is het onderzoek naar vakoverstijgend onderwijs in het Nederlandse onderwijssysteem niet volledig: onderzoek dat gedaan is naar interdisciplinair onderwijs in Nederland focust veelal op gammavakken en de bètavakken. De internationale onderzoeken focussen zich ook vooral op *transfer* bij eerste- en tweedetaalleerders (James, 2009, Forbes, 2019) én op oudere studenten (Wubalem, 2021). Er is nog weinig onderzoek gedaan naar *transfer* van schrijfvaardigheden tussen een taalvak (Nederlands) en een zaakvak (levensbeschouwing), of naar *transfer* van alleen eerstetaalleerders in de leeftijd van 15-18 jaar. Onderzoek naar of en hoe *transfer* van schrijfvaardigheden wordt gemaakt bij bovenbouwleerlingen in het voortgezet onderwijs in Nederland is nog niet gedaan. Ook de onderzoeksmethoden die zijn gebruikt in de onderzoeken van James (2009), Forbes (2019) en Wubalem (2021) verschillen van de onderzoeksmethode die gebruikt wordt in deze studie. James (2009) gebruikte vooral interviews om erachter te komen of de participanten bewust *transfer* van kennis en vaardigheden van de ene naar de andere context maakten. En waar het onderzoek van Forbes (2019) *transfer* vooral bewust heeft proberen te laten plaatsvinden (Forbes heeft expliciete opdrachten en activiteiten ontworpen om *transfer* mogelijk te maken), onderzoekt deze studie juist of er *transfer* plaatsvindt in een zo natuurlijk mogelijke setting, zonder expliciete verwijzingen naar en samenwerking tussen vakken. In eerdere onderzoeken zijn ten slotte nog geen schrijfproducten van leerlingen onderzocht en geanalyseerd. Er is nog geen experiment opgezet waarmee verschillen in kwaliteit van schrijfproducten tussen twee onafhankelijke groepen worden gemeten. In deze studie worden de schrijfproducten wel geanalyseerd. Hierin is deze studie onderscheidend.

## 2.6 Onderzoeksvraag en hypothese

In deze studie gaat het om de *transfer* van kennis en vaardigheden op het gebied van schrijfvaardigheid van de ene context naar de andere context. Bij *transfer* gaat het erom dat leerlingen hetgeen leerlingen in een bepaalde situatie/context geleerd hebben kunnen toepassen in een nieuwe situatie/context. Het is interessant te onderzoeken of de context waarin leerlingen een schrijfopdracht uitvoeren invloed heeft op hun resultaten. Met andere woorden: vindt er *transfer* plaats van kennis en vaardigheden die zijn opgedaan bij het ene vak naar het andere vak? Naar aanleiding van bovenstaande literatuurstudie is de volgende hoofdvraag geformuleerd, waarbij de tekstkwaliteit de afhankelijke variabele is en de context van het vak de onafhankelijke:

*In hoeverre is er een verschil tussen de tekstkwaliteit van betogen van leerlingen uit havo-4 geschreven in de context van het vak levensbeschouwing en geschreven in de context van het vak Nederlands?*

Op basis van literatuuronderzoek naar schrijfvaardigheidsonderwijs, interdisciplinair leren en transfer is de verwachting dat leerlingen gemiddeld minder goed scoren als zij in de context van levensbeschouwing een betoog schrijven, gelet op spelling (lagere-orde), grammatica (lagere-orde) en interpunctie (lagere-orde) én tekstopbouw (hogere-orde) en argumentatie (hogere-orde). De bespreking van de literatuur heeft laten zien dat er als regel weinig *transfer* plaatsvindt. Hoewel deze onderzoeken zich vooral hebben gefocust op tweedetaalleerders en oudere studenten, is de verwachting voor de huidige studie dat leerlingen bij het schrijven van een betoog voor het vak Nederlands zich er meer bewust van zullen zijn dat zij voor het vak Nederlands een schrijfopdracht uitvoeren en daarom meer zullen letten op lagere-ordeaspecten en hogere-ordeaspecten van tekstkwaliteit dan bij het schrijven van een betoog voor het vak levensbeschouwing.

## 2.7 Afbakening

Er is in de literatuur geen eenduidige definitie te vinden van vakintegratie/interdisciplinair onderwijs. Vaak wordt het bijeenbrengen van inhouden en vaardigheden tot voor leerlingen betekenisvolle gehelen genoemd. In dit onderzoek wordt de volgende definitie van interdisciplinariteit aangehouden: *“verbanden leggen tussen twee of meer academische disciplines of schoolvakken op een doelbewuste, systematische, expliciete en reflectieve manier, teneinde het begrip van leerlingen van de wereld en hun vermogen te handelen in deze wereld te verhogen”* (Van Boxtel, 2009, 6). Hierbij gaat het erom dat een onderwerp vanuit twee of meer disciplines benaderd wordt en dat er verbindingen (met betrekking tot vakkennis en/of denk- en werkwijzen) gelegd worden tussen de disciplines.

De keuze voor havo-4 leerlingen als onderzoekspopulatie is drieledig. Ten eerste is er een ethische afweging: deze leerlingen zijn al wel bezig met het oefenen van schrijfvaardigheid, maar zitten nog niet in hun examenjaar, waardoor ethische kwesties, die ontstaan als de ene groep bij levensbeschouwing en de andere groep bij Nederlands het betoog schrijft, worden ondervangen. Ten tweede gaat het om een grote groep leerlingen die examen doet op havo niveau. De hedendaagse havo ontleent zijn bestaansrecht aan een grote groep intelligente kinderen die geen wetenschappelijke ambities hebben, ook niet in uitvoerende beroepen terecht zullen komen, maar wel in maatschappelijk gezien ‘hogere’ beroepen. Het gaat om ruim 25 procent van alle leerlingen in het voortgezet onderwijs (Elving, 2019, 9). Een grote groep dus. Ten derde is er al jaren een groot motivatieprobleem op de havo, vooral in het vierde leerjaar. Leerlingen lijken steeds minder gemotiveerd te zijn voor school in het algemeen, maar juist ook voor het vak Nederlands. Uit onderzoek van Kroese en Van Dooren (2013) blijkt dat 45,5% van de leerlingen een neutrale houding heeft ten opzichte van de motivatie voor leesvaardigheid. Slechts 14,9% van de leerlingen is gemotiveerd voor leesvaardigheid, tegenover 39,6% niet-gemotiveerde leerlingen.

Voor het vak levensbeschouwing is gekozen, omdat dit ten eerste mijn eigen interessegebied is: ik ben ook docent levensbeschouwing. Ten tweede moeten leerlingen van havo-4 zowel bij het vak Nederlands als bij het vak levensbeschouwing betogen schrijven. Het schrijven van een betoog staat ieder jaar in het curriculum van beide vakken. In de praktijk viel echter op dat er bij levensbeschouwing nauwelijks wordt teruggegrepen op de kennis en vaardigheden die ze bij Nederlands opdoen over het schrijven van een betoog én dat de inhoud van de betogen die geschreven worden bij Nederlands vaak te wensen overlaat. Er wordt dus niet vakoverstijgend gewerkt en docenten benadrukken niet/nauwelijks de overeenkomsten tussen de verschillende vakken. Ook gebeurt, zoals in het theoretisch kader beschreven is, samenwerking tussen vakken wel op scholen, maar samenwerking tussen bijvoorbeeld talen en gammavakken wordt als minder vanzelfsprekend gezien. Het is daarom interessant om te onderzoeken of er *transfer* plaatsvindt van lagere-orde -en hogere-ordevaardigheden tussen een taalvak, in dit geval Nederlands, en een gammavak, in dit geval levensbeschouwing.

Ten slotte is er bewust voor gekozen om zowel lagere-orde vaardigheden als hogere-orde vaardigheden te meten, omdat beide belangrijke onderdelen van tekstkwaliteit zijn. De combinatie van lagere-ordeaspecten en hogere-ordeaspecten sluit ook meer aan bij de onderdelen waar docenten Nederlands in de bovenbouw op letten bij een schrijfpdracht in het (middelbaar) onderwijs: docenten willen namelijk het gehele schrijfniveau van hun leerling testen in plaats van alleen de beheersing van één specifieke constructie (Verbiesen, 2021, 15). Ten slotte is het interessant om te onderzoeken of er verschillen zitten tussen lagere-ordeaspecten en hogere-ordeaspecten wat betreft de *transfer* van kennis en vaardigheden.

## 3 Methode

### 3.1 Design en procedure

Om de eerder beschreven onderzoeksvraag te beantwoorden is een quasi-experimenteel onderzoek uitgevoerd bij leerlingen in het voortgezet onderwijs. Het onderzoek is uitgevoerd bij vier havo-4 klassen op een middelbare school in Brabant. Van tevoren is er literatuurstudie gedaan naar de huidige stand van zaken over het onderwerp en wetenschappelijke literatuur over schrijfvaardigheid, schrijfvaardigheidsonderwijs, interdisciplinair onderwijs en *transfer*. De data werden verzameld tijdens één les en voorafgaand werd in twee lessen Nederlands voorkennis opgebouwd. Dit onderzoek heeft een *between-subjects design*, waarbij er vier verschillende havo-4 klassen met verschillende proefpersonen zijn geselecteerd, om te voorkomen dat dezelfde leerlingen zowel bij levensbeschouwing als bij Nederlands precies dezelfde opdracht zouden moeten maken. Vier docenten die het vak Nederlands geven aan havo-4, gaven gedurende twee weken instructie aan havo-4 vier klassen over het schrijven van een betoog. De onderzoeker behoorde tot een van de docenten. Dit zijn per klas in totaal twee inhoudelijke lessen over het betoog. Dit zorgde ervoor dat alle leerlingen die meededen aan dit onderzoek dezelfde voorkennis hadden. Rond dezelfde tijd gaven twee docenten levensbeschouwing les aan die vier havo-4 klassen, zoals zij dat normaal ook zouden doen. Dit onderzoek is dus bij alle participanten in dezelfde weken uitgevoerd. Schematisch ziet dit er zo uit:

**Tabel 1**

*Schematische weergave van het onderzoeksontwerp, conditie Nederlands*

Conditie	Week 48	Week 49	Week 50	Week 51
Klas 1	Instructie betoog	Instructie betoog	Afname schrijfoopdracht	Uitloopweek
Klas 2	Instructie betoog	Instructie betoog	Afname schrijfoopdracht	Uitloopweek
Klas 3	Instructie betoog	Instructie betoog		Uitloopweek
Klas 4	Instructie betoog	Instructie betoog		Uitloopweek

**Tabel 2**

*Schematische weergave van het onderzoeksontwerp, conditie levensbeschouwing*

Conditie	Week 48	Week 49	Week 50	Week 51
Klas 1	Lessen levensbeschouwing	Lessen levensbeschouwing		Uitloopweek
Klas 2	Lessen levensbeschouwing	Lessen levensbeschouwing		Uitloopweek
Klas 3	Lessen levensbeschouwing	Lessen levensbeschouwing	Afname schrijfoopdracht	Uitloopweek
Klas 4	Lessen levensbeschouwing	Lessen levensbeschouwing	Afname schrijfoopdracht	Uitloopweek

Het onderzoek is uitgevoerd in de drie weken vóór de kerstvakantie in 2022, in week 48, 49 en 50. De lessen waarin de leerlingen de instructie over het betoog kregen, duurden allemaal 50 minuten. Ook het lesuur waarin de leerlingen de schrijfpdracht schreven duurde 50 minuten. Ze hadden dus allemaal 50 minuten de tijd voor het schrijven van het betoog. Tegen alle meewerkende docenten is zowel mondeling als schriftelijk benadrukt dat zij absoluut **niet** de leerlingen moesten vertellen dat er twee verschillende condities waren waarin de leerlingen het betoog zouden schrijven (Nederlands en levensbeschouwing), zodat de leerlingen hierdoor niet beïnvloed zouden worden. In week 51 is, idealiter, bij alle klassen een vragenlijst via Google Forms afgenomen met als belangrijkste vraag: *“Voor het onderzoek van de Radboud Universiteit heb je een betoog geschreven over verplichte vrije dagen met kerst. Was je er op het moment dat je je betoog schreef van op de hoogte dat er andere havo-4 klassen waren die het betoog bij het vak Nederlands/levensbeschouwing hebben geschreven?”* Helaas bleek dat niet iedere klas deze vragenlijst heeft ingevuld. Bij levensbeschouwing hebben 15 leerlingen de vragenlijst ingevuld, bij Nederlands zijn dat er 39. Uit de vragenlijst die is afgenomen bij de klassen die het betoog bij Nederlands hebben geschreven, heeft 15,4% van de leerlingen die de vragenlijst hadden ingevuld ‘ja’ geantwoord op bovenstaande vraag. De volgende vraag die hierop inhaakt, luidt als volgt: *Beantwoord onderstaande vraag alleen als je bij de vorige vraag 'ja' hebt ingevuld. Leg uit hoe je dit wist.* Uit de antwoorden van deze leerlingen blijkt dat zij de vraag niet goed hebben begrepen: een leerling gaf als antwoord ‘ik wist het niet’, een andere leerling gaf als antwoord ‘ik kom er net pas achter’, en weer een andere leerling heeft ‘nee’ ingevuld bij deze open vraag. Bij de vragenlijst die bij het vak levensbeschouwing is afgenomen, gaf 33% aan dat zij ervan op de hoogte waren dat er andere havo-4 klassen waren die het betoog bij Nederlands schreven. Er is voldoende aanleiding om te denken dat deze 33% niet juist is. Ten eerste hebben leerlingen bij de vraag *Leg uit hoe je dit wist* aangegeven dat ze het logischerwijs wisten, omdat één klas volgens hen te weinig data is voor een heel onderzoek. Dit laat echter nog niet zien dat zij er op het moment van schrijven al van op de hoogte waren. Daar komt bij dat een ander antwoord als volgt luidde: ‘We hebben dit ook bij Nederlands gedaan en dat was ook Radboud’. Deze leerling verwijst naar de lessen Nederlands, waarin ze inderdaad geoefend hebben met het schrijven van een betoog voor de Radboud Universiteit, maar waarin ze niet ook daadwerkelijk **nóg** een betoog hebben geschreven voor de Radboud Universiteit. Dit sluit ten slotte aan bij het volgende antwoord van een leerling: ‘Ik heb er zelf een bij Nederlands moeten schrijven’. Er zijn géén dubbele betogen ingeleverd (het is niet voorgekomen dat een leerling de schrijfpdracht bij beide vakken heeft gemaakt), dus dat ze er ook een bij Nederlands hebben geschreven klopt niet en verwijst naar het oefenbetoog.

### 3.2 Participanten

De participanten waren leerlingen afkomstig uit vier verschillende havo-4 klassen en hadden allemaal Nederlands en levensbeschouwing in hun vakkenpakket. De leerlingen uit de onderzoekspopulatie hadden allemaal ongeveer hetzelfde niveau, waardoor er een homogene groep ontstond. Zo wordt het onderzoeksresultaat niet hierdoor beïnvloed. De deelnemers aan dit onderzoek waren tussen de 15 en 17 jaar oud ( $M = 15.7$ ). Er deden iets meer jongens ( $N = 45$ ) mee dan meisjes ( $N = 33$ ).

Omdat het onderzoek in een onderwijscontext is uitgevoerd, is niet iedere leerling die het betoog heeft geschreven ook daadwerkelijk aanwezig geweest bij de instructielessen bij het vak Nederlands in week 48 en 49. Dit is echter geen probleem: de lesstof over het betoog is geen compleet nieuwe lesstof (in de onderbouw is hier ook al aandacht aan besteed) en bovendien meet dit onderzoek de transfer van kennis in een zo natuurlijk mogelijke situatie, waardoor het niet erg is als leerlingen een instructieles over het betoog hebben gemist.

De participanten kregen bij Nederlands gedurende de twee weken les van vier verschillende docenten. In de derde week is de schrijfpdracht afgenomen. De vier klassen die meededen aan het onderzoek werden geselecteerd door de onderzoeker in samenspraak met de docenten. Hierbij werd er gekeken naar een ongeveer even verdeling van het aantal leerlingen, gender en leeftijd. Er is dus geen sprake van randomisatie. Aan het einde van het onderzoek bleek dat er in totaal 78 leerlingen hadden deelgenomen aan het volledige onderzoek. Met andere woorden: in totaal waren er 78 schrijfpdrachten ingeleverd bij zowel Nederlands ( $N = 38$ ) als levensbeschouwing ( $N = 40$ ).

### 3.3 Materiaal

**Instructieformulieren onderzoek.** Van tevoren is een document met instructies over het onderzoek en hun rol daarin gedeeld met de docenten. Deze instructieformulieren zijn opgenomen in bijlage 1. De docenten levensbeschouwing en de docenten Nederlands kregen allemaal een verschillend instructieformulier. Het document bevat instructies over het onderzoek, de do's en don'ts tijdens de lessen en de afname van de opdracht. Hierbij is aan iedere participerende docent ook mondeling door de onderzoeker benadrukt wat precies de bedoeling was.

**Schrijfpdracht.** Kennis en vaardigheden werden gemeten door een schrijfpdracht te ontwerpen waarbij leerlingen een betoog over een levensbeschouwelijke stelling moesten schrijven, en deze af te nemen bij alle participanten. De leerlingen moesten een betoog van ongeveer 400 woorden schrijven over de stelling 'Eerste en tweede kerstdag moeten geen verplichte vrije dagen meer zijn'. Hierbij moesten ze twee argumenten vóór het standpunt, één tegenargument en één weerlegging geven. Om de opdracht te verduidelijken en de participanten op weg te helpen, is er een klein stukje tekst onderaan de schrijfpdracht bijgevoegd met meer informatie over het onderwerp waarover het betoog moest gaan. De precieze schrijfpdracht is opgenomen in bijlage 2. De schrijfpdracht werd afgenomen in de derde week van het onderzoek, zo snel mogelijk na de

inhoudelijke lessen. Om de interne validiteit te waarborgen en om de betrouwbaarheid van de metingen te verhogen, is een identieke schrijfpdracht ontworpen die alle proefpersonen maken. Het was belangrijk dat de schrijfpdracht identiek was voor alle klassen en dat deze voor elke leerling in dezelfde setting werd afgenomen, op ongeveer hetzelfde moment. Zo werd voorkomen dat de resultaten afhankelijk zijn van bijvoorbeeld de moeilijkheidsgraad van de schrijfpdracht of van het onderwerp waarover het betoog moet gaan.

**Lessenreeks betoog.** Voor de docenten Nederlands is een document gemaakt met een korte lessenreeks over het schrijven van een betoog, om te voorkomen dat de vier docenten verschillende inhoud aan zouden brengen in hun lessen. Deze lessenreeks is opgenomen in bijlage 3. De korte lessenreeks bevatte twee PowerPoints en een Worddocument. Er was een PowerPoint met theorie over (het schrijven van) een betoog en een PowerPoint met oefenopdrachten en voorbeelden. Het Worddocument bevatte een uitgewerkt voorbeeldbetoog.

**Instructieformulieren Comproved.** Zoals beschreven zijn na de dataverzameling beoordelaars gezocht die wilden helpen met het beoordelen van de betogen. Hierbij is onderscheid gemaakt tussen de beoordelaars die de lagere-ordeaspecten zouden beoordelen en de beoordelaars die de hogere-ordeaspecten zouden beoordelen. Van tevoren zijn instructieformulieren via de mail gedeeld met de beoordelaars: een voor de lagere-ordeaspecten en een voor de hogere-ordeaspecten, zodat zij precies wisten waar ze op moesten letten tijdens het beoordelen. Deze instructieformulieren zijn opgenomen in bijlage 4.

### 3.4 Data-analyse

#### 3.4.1 Comproved

Volgens Coertjens et al. (2017) kunnen we beoordelingsmethoden ruwweg indelen aan de hand van twee dimensies. De eerste dimensie onderscheidt analytisch van holistisch beoordelen. Analytische methoden vertrekken vanuit het idee dat tekstkwaliteit uit verschillende dimensies bestaat. Door deze vooraf vast te leggen in een criterialijst, beoogt men de beoordelingen van diverse beoordelaars gelijk te trekken. Holistische methoden gaan uit van het idee dat schrijven een alomvattende competentie is, en dat onderliggende deelvaardigheden zo sterk samenhangen dat het niet gepast is deze apart te beoordelen. De tweede dimensie onderscheidt absolute beoordelingen van comparatieve beoordelingen. Bij absolute beoordelingen beoordeelt men elke tekst op zichzelf met behulp van een competentieomschrijving of criterialijst. Bij comparatieve beoordelingen worden teksten met elkaar vergeleken en zo beoordeeld (Coertjens et al., 2017, 283).

Comparatief beoordelen combineert een holistische en een vergelijkende aanpak. Beoordelaars vergelijken telkens twee teksten en geven aan welke tekst de beste is. Nadat de beoordelaar een keuze heeft gemaakt, krijgt hij/zij een nieuw paar om te vergelijken. Verschillende beoordelaars nemen deel aan het beoordelingsproces en elke beoordelaar maakt verschillende

vergelijkingen na elkaar. Op basis van al deze vergelijkingen wordt vervolgens een rangorde opgesteld van de teksten, gerangschikt van lagere tot hogere tekstkwaliteit. De uitkomst is dus een gedeelde consensus van de beoordelaars over wat een goede tekst is. Studies naar comparatief beoordelen laten voornamelijk hoge betrouwbaarheden zien (>.80). Om een betrouwbaarheid van .80 of hoger te krijgen, hoeven niet alle mogelijke vergelijkingen gemaakt te worden, maar meerdere vergelijkingen per tekst volstaan (Coertjens et al., 2017, 284-285).

Naar aanleiding van de wetenschappelijke literatuur over comparatief beoordelen is besloten deze methode voor dit onderzoek te gebruiken. Comparatief beoordelen is betrouwbaar, scheelt tijd en is cognitief gezien een eenvoudigere taak dan beoordelen aan de hand van een criterialijst. De data wordt verwerkt aan de hand van comparatief beoordelen. Hiervoor wordt *Comproved* gebruikt, een tool om de schrijfproducten van de leerlingen te beoordelen. Bij comparatief beoordelen worden schrijfproducten op een holistische manier vergeleken om tot een oordeel te komen over de kwaliteit van de teksten. Dat wil zeggen: het beoordelen van een gehele prestatie in plaats van alle afzonderlijke beoordelingsaspecten te beoordelen. Dit sluit goed aan bij onze natuurlijke manier van beoordelen (Bouwer, 2020, 7).

Voor dit onderzoek waren in totaal zeven beoordelaars nodig die de betogen van leerlingen zouden gaan vergelijken. Er waren minimaal drie beoordelaars nodig voor de lagere-ordeaspecten en minimaal vier beoordelaars voor de hogere-ordeaspecten. De beoordelaars kregen de opdracht om de betogen met elkaar te vergelijken via *Comproved* en bij iedere vergelijking aan te geven welke volgens hen beter is, gelet op lagere-ordeaspecten of hogere-ordeaspecten. De beoordelaars zijn stuk voor stuk experts: eerstegraads docenten Nederlands met ervaring variërend van twee tot dertig jaar. Zij gebruikten dus hun eigen expertise om de vergelijkingen te maken. Omdat het beoordelen en vergelijken van teksten op lagere-ordeaspecten relatief makkelijker is en sneller gaat dan op hogere-ordeaspecten, zijn er drie beoordelaars toegewezen die alléén op de lagere-ordeaspecten letten. Vijf beoordelaars letten alléén op de hogere-ordeaspecten. Alle beoordelaars hebben van tevoren een instructieformulier gekregen met instructies waar zij op moeten letten tijdens het vergelijken (bijlage 4). Dit is ook mondeling door de onderzoeker nog eens uitgelegd. Om een betrouwbare rangorde te krijgen is de volgende formule gebruikt voor het berekenen van het aantal benodigde vergelijkingen per beoordelaar: *Aantal producten X 7.5 = totaal aantal vergelijkingen*. *Totaal aantal vergelijkingen / aantal beoordelaars = aantal vergelijkingen per beoordelaar* (Goossens, 2022, 14). Bij de lagere-ordeaspecten moesten aan de hand van deze formule 195 vergelijkingen per beoordelaar gemaakt worden. Bij de hogere-ordeaspecten kwam dit getal uit op 147 vergelijkingen per beoordelaar.

In dit onderzoek zijn de betogen genummerd: ieder document kreeg een nummer, waarbij 01 als beginnummers voor het vak Nederlands staan en 02 voor het vak levensbeschouwing. De

beoordelaars kregen deze nummers in *Comproved* niet te zien en wisten dus niet welk betoog bij welk vak was geschreven. Zo ontstaat er geen *bias*.

Om tekstkwaliteit te meten is er bij het beoordelen van de betogen onderscheid gemaakt tussen de eerdergenoemde lagere-ordeaspecten (spelling, grammatica en interpunctie) en hogere-ordeaspecten (tekstopbouw en argumentatie). Om te voorkomen dat de beoordelaars die de hogere-ordeaspecten beoordelen afgeleid zouden raken door fouten in de spelling, grammatica en interpunctie, en hierdoor mogelijk sommige betogen als minder goed zouden beoordelen, zijn alle betogen voor de hogere-ordeaspecten door de onderzoeker gecorrigeerd op lagere-ordefouten. De spelfouten, interpunctiefouten en grammaticale fouten zijn dus van tevoren verbeterd zodat de beoordelaars hier niet op zouden gaan letten. Een aantal voorbeelden van correcties is hieronder opgenomen.

#### Spelfouten:

*Ook komt opa altijd. Hij vind het ook super gezellig.* → Ook komt opa altijd. Hij **vindt** het ook super gezellig.

*Natuurlijk krijgen veel mensen doorbetaald op kerstmis of kunnen ze naar een kringloopwinkel om hun cadeautjes te kopen.* → Natuurlijk krijgen veel mensen doorbetaald op **Kerstmis** of kunnen ze naar een kringloopwinkel om hun cadeautjes te kopen.

#### Interpunctiefouten:

*Eerste en tweede kerstdag zijn nu verplichte vrije dagen, maar is dat nog wel actueel waarom zou het moeten blijven. En heb je er wel recht op als je niet eens weet waarom je het hebt. En vind iedereen het wel zo leuk.* → Eerste en tweede kerstdag zijn nu verplichte vrije dagen, maar is dat nog wel actueel? Waarom zou het moeten blijven? En heb je er wel recht op als je niet eens weet waarom je het hebt? En **vindt** iedereen het wel zo leuk?

*Maar waarom is dat niet voor feesten uit andere culturen zouden dan alleen de mensen van die cultuur vrij moeten krijgen of iedereen* → Maar waarom is dat niet voor feesten uit andere culturen? Zouden dan alleen de mensen van die cultuur vrij moeten krijgen of iedereen?

#### Grammaticale fouten:

*Suikerfeest is voor moslims die er ongeveer 1 miljoen zijn in Nederland, een belangrijke dag, waar ze meestal vrij voor krijgen.* → Suikerfeest is voor moslims, **van wie** er ongeveer 1 miljoen zijn in Nederland, een belangrijke dag, waar ze meestal vrij voor krijgen.

*Ook een ander voordeel is dat er minder personeelstekort is tijdens kerst.* → **Een ander voordeel is ook** dat er minder personeelstekort is tijdens kerst.

Na het maken van alle beoordelingen bleek bij de lagere-ordeaspecten een betrouwbaarheid van 0.8 te zijn en bij de hogere-ordeaspecten is de betrouwbaarheid 0.78. Indien deze waarde .70 of hoger is duidt dit op een hoge betrouwbaarheid. De betrouwbaarheidsmaat in Comproved is de SSR (*scale separation reliability*). Het is het resultaat van een statistisch model dat op de verzamelde data (de vergelijkingen) wordt gedraaid. Uit een meta-analyse blijkt dat de SSR ook kan worden toegepast bij de vergelijkingen in Comproved:

*'A meta-analysis is performed on 26 CJ assessments. For every assessment, split-halves are performed based on assessor. The rank orders of the whole assessment and the halves are correlated and compared with SSR values using Bland–Altman plots. The correlation between the halves of an assessment was compared with the SSR of the whole assessment showing that the SSR is a good measure for split-half reliability. Comparing the SSR of one of the halves with the correlation between the two respective halves showed that the SSR can also be interpreted as an interrater correlation.'*

(Verhavert et al., 2017, 428).

#### 3.4.2 SPSS

Om de data te toetsen is er gebruikgemaakt van een *Mann-Whitney U test* (Mann-Whitney U toets). De Mann-Whitney toets wordt gebruikt om te toetsen of de gemiddelde rangnummers van de verdelingen van twee ongepaarde groepen van elkaar verschillen. Met andere woorden: de Mann-Whitney toets wordt gebruikt voor het berekenen van een verschil in de rangorde-scores van twee groepen op één variabele. In dit onderzoek wordt berekend of er een verschil zit tussen rangorde-scores van groep 1 (Nederlands) en groep 2 (levensbeschouwing) op de variabele tekstkwaliteit, en of dit verschil significant is. Een assumptie bij de Mann-Whitney U toets is die van normaliteit. De Mann-Whitney U toets kan gebruikt worden als de data niet normaal verdeeld zijn. In dit onderzoek wordt de Mann-Whitney U toets hoe dan ook gebruikt, ook als de data niet normaal verdeeld blijken te zijn, omdat we te maken hebben met een ordinale schaal (de rangnummers).

## 4 Resultaten

### 4.1 Databeschrijving

Vóór het toetsen van de data door middel van de Mann-Whitney U toets is er extra informatie over de data verzameld: over normaliteit, tekstlengte en over de vergelijkingstijd en de beoordelaars.

Eerst zijn de data getest op de assumptie van normaliteit. Voor het testen van de data op normaliteit is de Shapiro-Wilk test gebruikt op de variabele 'bekwaamheid'. De bekwaamheid drukt de kans uit dat een product X 'wint' in een vergelijking met het product met bekwaamheid 0. De bekwaamheid kan worden omgerekend in een 'winstprobaliteit'. Zo heeft een product met een bekwaamheid van 2 meer dan 80% kans om als 'winnaar' uit de vergelijking te komen met het product met bekwaamheid 0. Dit geldt ook netagief: een product met een bekwaamheid van -2 heeft meer dan 80% kans om te 'verliezen' in een vergelijking ten opzichte van het product met bekwaamheid 0 (Goossens, 2022, 3). We kunnen, wat betreft de assumptie van normaliteit, stellen dat de data voor conditie Nederlands op de lagere-ordeaspecten wel normaal verdeeld is ( $p = .306$ ). Op de hogere-ordeaspecten wijkt de variabele bekwaamheid van conditie Nederlands significant af van normaliteit ( $p = .002$ ). Bij conditie levensbeschouwing is de data op de lagere-ordeaspecten en de hogere-ordeaspecten beide normaal verdeeld ( $p = .532$  en  $p = .097$ ). Omdat de variabele bekwaamheid bij de hogere-ordeaspecten bij conditie Nederlands significant afwijkt van normaliteit én omdat we in dit onderzoek te maken hebben met ordinale data, is ervoor gekozen de data te beschouwen als niet normaal verdeeld en is de Mann-Whitney U toets passend.

Voor de databeschrijving is daarna de gemiddelde tekstlengte in woorden van beide condities samen berekend ( $M = 390.33$ ,  $SD = 65.12$ ). Een groot verschil in tekstlengte tussen beide condities kan immers het onderzoeksresultaat beïnvloeden: hoe langer iemands tekst is, hoe meer fouten er in kunnen staan. Vervolgens is middels een onafhankelijke T-test de gemiddelde tekstlengte per conditie berekend. Deze onafhankelijke T-test liet zien dat er geen significant verschil was in gemiddelde lengte tussen de teksten die waren geschreven in de context van het vak Nederlands ( $M = 394.18$ ,  $SD = 42.94$ ) en levensbeschouwing ( $M = 386.68$ ,  $SD = 81.22$ ),  $t(59,86) = .514$ ,  $p = .609$ , effectgrootte  $d = .115$ . Er is dus een verwaarloosbaar effect.

Van de variabelen 'aantal keer vergeleken' en 'vergelijkingstijd' zijn ten slotte gemiddelden en standaarddeviaties berekend. Een tekst is gemiddeld 16.33 keer vergeleken op lagere-ordeaspecten ( $M = 16.33$ ,  $SD = 0.47$ ). Dit gemiddelde ligt voor de hogere-ordeaspecten hoger ( $M = 18.85$ ,  $SD = 0.65$ ). Er is ook informatie verzameld over de vergelijkingstijd. Dit is de tijd in seconden die de beoordelaars er gemiddeld over hebben gedaan om één vergelijking te maken. Bij de lagere-ordeaspecten deden de beoordelaars er gemiddeld 85.77 seconden per vergelijking over ( $M = 85.77$ ,  $SD = 28.58$ ). Het minimale aantal seconden was 46, het maximale aantal seconden was 203. Bij de

hogere-ordeaspecten lag de gemiddelde vergelijkingstijd per vergelijking veel hoger ( $M = 495$ ,  $SD = 72.82$ ). Het minimale aantal seconden was hier 17 en het maximale 512. Het relatief grote verschil tussen de gemiddelde vergelijkingstijd van de hogere- en lagere-ordeaspecten kan ten eerste verklaard worden door het feit dat hogere-ordeaspecten over het algemeen veel moeilijker te beoordelen zijn dan lagere-ordeaspecten, omdat het een minder oppervlakkige lezing vraagt en dus meer tijd vergt. Ook was er één beoordelaar bij de hogere-ordeaspecten die opvallend langer deed over het vergelijken dan de andere beoordelaars. Ten slotte kan het zijn dat beoordelaars soms niet op de pauzeknop hebben gedrukt als zij even pauze namen van het beoordelen, waardoor de tijd gewoon doorliep.

## 4.2 Resultaten

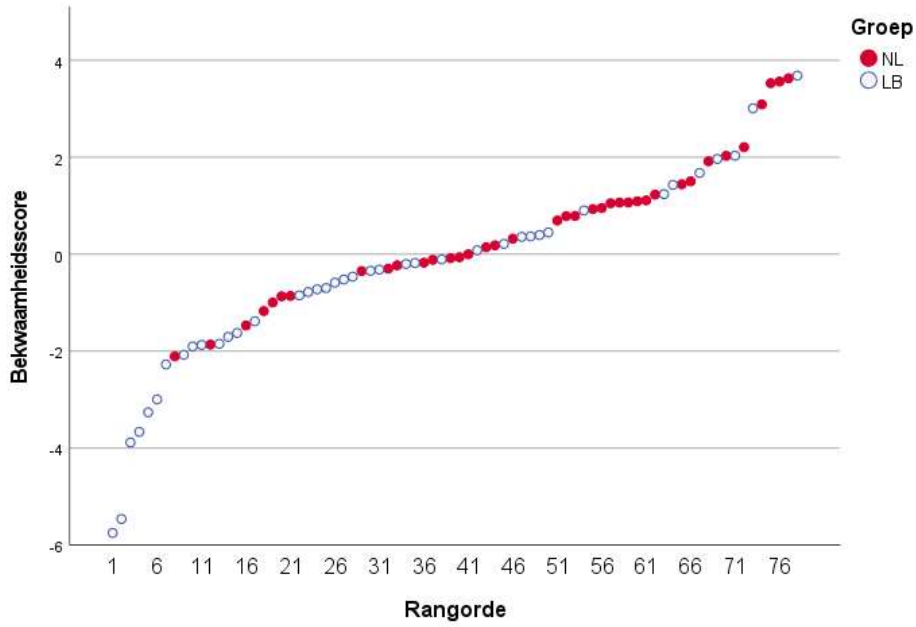
Zoals eerder beschreven is met de Mann-Whitney U toets onderzocht of er een significant verschil zit tussen de tekstkwaliteit van betogen geschreven in de context van het vak Nederlands en in de context van het vak levensbeschouwing. Betogen die geschreven waren bij het vak levensbeschouwing hadden voor zowel de lagere-ordeaspecten als de hogere-ordeaspecten een gemiddeld hoger rangnummer ( $M = 47.0$  en  $M = 47.6$ ) dan betogen die geschreven waren bij het vak Nederlands ( $M = 31.6$  en  $M = 31$ ), wat betekent dat betogen geschreven bij levensbeschouwing gemiddeld lager scoorden dan betogen geschreven bij Nederlands. Dit verschil blijkt ook significant. De tekstkwaliteit van betogen geschreven bij het vak Nederlands verschilde op de lagere-ordeaspecten significant van de tekstkwaliteit van betogen geschreven bij het vak levensbeschouwing,  $U = 460$ ,  $z = -2.99$ ,  $p = .003$ ,  $r = 0.36$ . Ook op de hogere-ordeaspecten is er een significant verschil gevonden tussen de tekstkwaliteit van betogen geschreven bij Nederlands en geschreven bij levensbeschouwing,  $U = 435$ ,  $z = -3.25$ ,  $p = .001$ ,  $r = 0.33$ .

De effectmaat is berekend aan de hand van de meest gebruikte formule voor de effectmaat van de Mann-Whitney U toets. De Mann-Whitney U toets heeft als effectmaat  $r$ . Een indicatie om  $r$  te interpreteren is: rond 0,1 is het een klein effect, rond 0,3 is het een gemiddeld effect en rond 0,5 is het een groot effect. De effectmaat  $r$  wordt voor de Mann-Whitney U toets berekend door de  $z$ -waarde behorend bij de  $p$ -waarde van de toets te delen door de wortel van het aantal observaties (Statistisch Handboek Studiedata). Dit geeft de volgende formule:  $r = Z/\sqrt{N}$ . Voor de lagere-ordeaspecten is de effectmaat  $r = 3,249/\sqrt{78} = 0.36$ . Voor de hogere-ordeaspecten is de effectmaat als volgt berekend:  $r = 2,999/\sqrt{78} = 0.33$ . Voor beide aspecten is dus een gemiddeld tot groot effect gevonden.

Figuur 1 bevat een plot van de bekwaamheid van de lagere-ordeaspecten. Figuur 2 bevat een plot van de bekwaamheid van de hogere-ordeaspecten. In beide plotten zijn de rangnummers afgezet tegen het begrip 'bekwaamheid'.

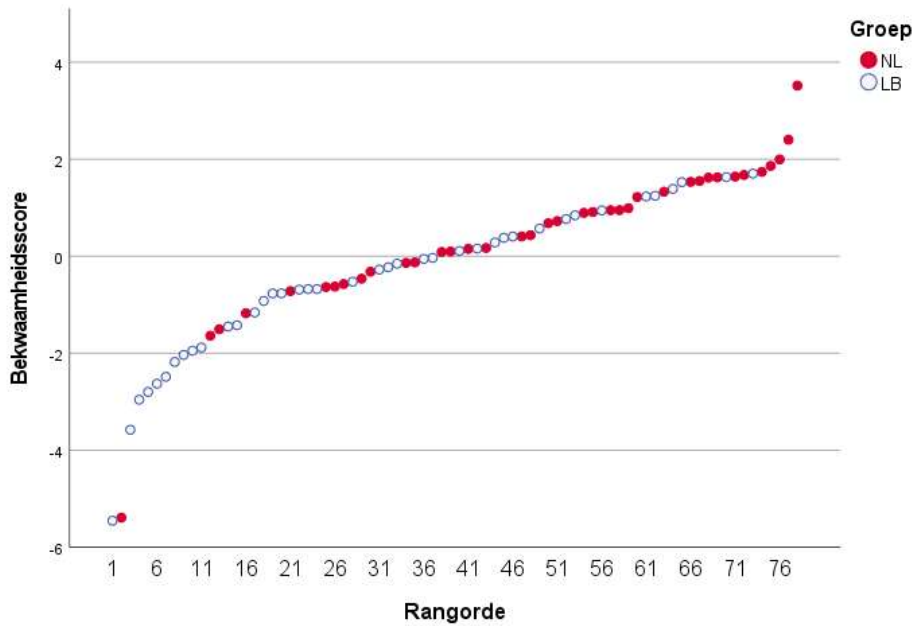
**Figuur 1**

*Scatterplot van de resultaten van de bekwaamheid afgezet tegen de rangorde bij de lagere-ordeaspecten*



**Figuur 2**

*Scatterplot van de resultaten van de bekwaamheid afgezet tegen de rangorde bij de hogere-ordeaspecten*



## 5 Discussie en conclusie

In dit onderzoek is gezocht naar een antwoord op de vraag 'In hoeverre is er een verschil tussen de tekstkwaliteit van betogen van leerlingen uit havo-4 geschreven in de context van het vak levensbeschouwing en geschreven in de context van het vak Nederlands?' Hiervoor is een quasi-experimenteel onderzoek uitgevoerd bij vier havo-4 klassen op een middelbare school in Brabant. De tekstkwaliteit werd gemeten aan de hand van het apart beoordelen van lagere-ordeaspecten en hogere-ordeaspecten middels *Comproved*, waarbij acht onafhankelijke beoordelaars (experts) zijn gezocht om de betogen te beoordelen. Voorafgaand aan dit onderzoek is een hypothese geformuleerd die is gebaseerd op eerdere wetenschappelijke onderzoeken naar vakoverstijgend onderwijs, naar het huidige schrijfvaardigheidsonderwijs en naar *transfer*. De hypothese luidde als volgt: 'De verwachting is dat leerlingen gemiddeld minder goed scoren als zij in de context van levensbeschouwing een betoog schrijven, gelet op spelling (lagere-orde), grammatica (lagere-orde) en interpunctie (lagere-orde) én tekstopbouw (hogere-orde) en argumentatie (hogere-orde).'

Uit de resultaten van dit onderzoek is gebleken dat havo-4 leerlingen niet vanzelf de *transfer* van kennis en vaardigheden op het gebied van leesvaardigheid maken van de ene context naar de andere. Zowel bij de lagere-ordeaspecten als bij de hogere-ordeaspecten is een groot significant verschil gevonden tussen de tekstkwaliteit van beide condities: bij het vak levensbeschouwing werden gemiddeld minder goede betogen geschreven. Hoewel alle deelnemers dus twee inhoudelijke lessen over het schrijven van een betoog bij Nederlands hebben gevolgd, en dus allemaal voorkennis hadden, konden zij deze kennis niet toepassen bij het schrijven van een betoog voor het vak levensbeschouwing. De kennis en vaardigheden bij het schrijven van een betoog die de leerlingen hadden opgedaan bij de lessen Nederlands leken in de context van het vak levensbeschouwing verdwenen. Deze bevinding is in lijn met de resultaten van de onderzoeken van James (2009), Forbes (2019) en Wubalem (2021). De hypothese kan dus worden bevestigd.

Er is een aantal beperkingen van dit onderzoek te noemen. Allereerst maakt het onderzoek gebruik van homogene groepen, wat ten koste kan gaan van de externe validiteit. Het onderzoek richt zich namelijk alleen op havo-4 leerlingen. De groep is weliswaar groot ( $N = 78$ ), maar beperkt zich wel tot één specifieke groep. Om dit te ondervangen zou het onderzoek herhaald moeten worden met andere klassen en andere niveaus. Ook zou het interessant zijn dit onderzoek te herhalen op andere scholen, omdat dit een breder beeld kan geven van de *transfer* bij scholieren op andere scholen.

Bovendien is er slechts een kleine onderzoeksgroep en is het lastiger de ecologische validiteit te waarborgen: de resultaten kunnen niet meteen gegeneraliseerd worden naar andere participanten en/of gebeurtenissen, waardoor voorzichtig moet worden omgegaan met algemene

uitspraken. Daar komt bij dat de metingen snel achter elkaar zijn gedaan: resultaten over de tijd worden niet gemeten. Vervolgonderzoek is wenselijk om de verschillen tussen de groepen over langere tijd te meten.

Een andere beperking van dit onderzoek is dat het zich voornamelijk richt op het schrijfproduct: het eindproduct. Voor het schrijfproces, wat volgens literatuur een lastig proces blijkt te zijn (Rijlaarsdam & Braaksma, 2004) is in dit onderzoek geen aandacht. Het is daarom niet gek dat de *transfer* van kennis en vaardigheden tussen het vak Nederlands en het vak levensbeschouwing heel moeilijk gemaakt wordt, gezien de productgerichte instructie die hier en ook in veel onderwijscontexten ingezet wordt. Een procesgerichte benadering zou mogelijk kunnen bijdragen aan een efficiëntere *transfer* tussen verschillende vakken.

Ten slotte is het bij quasi-experimenteel onderzoek in de onderwijspraktijk in het algemeen lastiger om vast te stellen of de resultaten/conclusies daadwerkelijk een gevolg zijn van het onderzoek (interne validiteit). Om daadwerkelijk vast te stellen dat de significante verschillen tussen de tekstkwaliteit van de groep betogen geschreven bij Nederlands vergeleken met de andere groep betogen geschreven bij levensbeschouwing toe te schrijven vallen aan de interventie, zou het onderzoek herhaald moeten worden bij andere groepen, met andere vaardigheden/onderwerpen en/of andere vakken.

Al met al toont dit onderzoek, ondanks een aantal (kleine) beperkingen, duidelijk aan dat het maken van *transfer* van kennis en vaardigheden op het gebied van schrijvaardigheid tussen de vakken Nederlands en levensbeschouwing (nog) niet zelf door de deelnemende leerlingen wordt gemaakt. Het is interessant vervolgonderzoek te doen naar hoe *transfer* bij leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs dan wél mogelijk gemaakt kan worden. Uit literatuuronderzoek blijkt dat vakoverstijgend onderwijs zich weliswaar kan richten op samenwerking tussen alle vakken van iedere discipline, maar dat er in de praktijk vooral wordt gefocust op samenwerking tussen de gammavakken (geschiedenis, aardrijkskunde, maatschappijleer en levensbeschouwing), vakken die al relatief veel met elkaar gemeen hebben. Samenwerking tussen bijvoorbeeld een talenvak en gammavakken wordt binnen het Nederlandse onderwijssysteem als minder vanzelfsprekend gezien, waardoor de *transfer* van algemene vaardigheden (zoals schrijvaardigheid) niet snel wordt gemaakt binnen deze vakken. Het is belangrijk dat docenten expliciteren hoe leerlingen een *transfer* kunnen maken tussen verschillende vakken. Bovendien is het noodzakelijk bij deze leeftijdsgroep (middelbare scholieren) te beginnen met het expliciteren van overeenkomsten tussen vakken, want als leerlingen op de middelbare school al nauwelijks uit zichzelf *transfer* kunnen maken van kennis en vaardigheden, dan is het niet gek dat ze dat later, bij vervolgstudies, ook niet kunnen. Een advies is om meer samenwerking tussen docenten van verschillende vakken te creëren, en deze samenwerking ook expliciet op te zoeken op middelbare

scholen (vgl. Forbes, 2019). Een advies aan docenten is om aan het begin van het schooljaar de hoofden bij elkaar te steken en op zoek te gaan naar hoe vakken met elkaar overeenkomen, en hierbij lesideeën/lessenreeksen te ontwikkelen waarin vaardigheden op het gebied van schrijfvaardigheid bij verschillende vakken wordt onderwezen en getoetst. Belangrijk hierbij is om niet slechts te focussen op overeenkomsten tussen taalvakken onderling of tussen zaakvakken onderling, maar ook tussen taal- en zaakvakken. Bovendien moeten niet-taaldocenten ook taalbewust zijn: ze moeten taalontwikkende didactieken ook kunnen inzetten in hun eigen onderwijssituatie. Op deze manier kan interdisciplinair onderwijs worden geïntegreerd in binnen het gebruikelijke Nederlandse monodisciplinaire onderwijssysteem. Dit vergt wel aanpassingen binnen het huidige (schrijfvaardigheids)onderwijs in Nederland en mogelijk een aanpassing binnen het curriculum van verschillende vakken, maar vakoverstijgend werken kan leiden tot een betere aansluiting bij de (gecompliceerde) buitenwereld waarmee leerlingen geconfronteerd worden. Geïntegreerd onderwijs zou meer betekenisvol leren mogelijk kunnen maken, wat de motivatie van leerlingen voor schrijfvaardigheid ook kan vergroten (vgl. Wilschut & Pijls, 2018).

Ook genredidactiek zou kunnen helpen bij het maken van *transfer* binnen schrijfvaardigheidsonderwijs. Genredidactiek is een expliciet op taalvaardigheid gerichte didactiek, waarbij de leerling middelen krijgt aangereikt om te komen tot productie van teksten die kenmerkend zijn voor een vakgebied (Van Dijk, 2011). In het geval van schrijfonderwijs op middelbare scholen worden vooral de genres betoog, beschouwing en uiteenzetting gebruikt en geschreven (vgl. Meestringa en Ravesloot, 2014). Ook Evers-Vermeul en Van der Hoeven (2015) stellen dat genredidactiek mogelijk bijdraagt aan *transfer*. Zij stellen voor dat leerlingen per genre eerst heldere voorbeelden te lezen krijgen, waarin de specifieke structuur- en stijlkenmerken goed naar voren komen. Als volgende leesstap kunnen ze dan tekstsoorten leren herkennen, opnieuw op basis van andermans teksten, om vervolgens bij schrijven zelf de aangeleerde structuur- en stijlkenmerken toe te passen in eigen producten. Deze benadering vergroot de kans op *transfer* van kennis en vaardigheden, zeker als deze worden toegepast op teksten uit de zaakvakken (Evers-Vermeul & Van der Hoeven, 2015, 88). (Experimenteel) vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op het effect van genredidactiek op *transfer* van kennis en vaardigheden op het gebied van schrijfvaardigheid.

Ten slotte zou vervolgonderzoek naar de invloed van de vier voorwaarden voor *transfer* (vgl. Driscoll & Wells, 2012) wenselijk zijn. Hierbij is het interessant te onderzoeken in hoeverre de vier disposities (waarde, attributie, zelfregulering en *self-efficacy*) die Driscoll en Wells voorstellen daadwerkelijk belangrijke voorwaarden zijn voor middelbareschoolleerlingen in Nederland om *transfer* van kennis en vaardigheden op het gebied van schrijfvaardigheid te maken. Als leerlingen

*transfer* echter niet zelf (kunnen) maken, ligt hier een taak voor álle docenten om hun steentje bij te dragen en zorg te dragen voor een meer samenhangend onderwijssysteem.

## 6 Bibliografie

- Bouwer, R. (2020). De kracht van comparatief beoordelen bij schrijven. *Van Twaalf tot Achttien*, 7-7.
- Bouwer, R., Ockenburg, L. van, Loo, J. van der, & Weijen, D. van. (2022). *Literatuurstudie naar de kenmerken van effectief schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Boxtel, C. van. (2009). *Vakintegratie in de mens- en maatschappijvakken* [Integration in the humanities]. Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken en Landelijk Expertisecentrum Economie en Handel, Amsterdam.
- Bulqiyah, S., Mahbub, A., & Nugraheni, D. (2021). Investigating writing difficulties in essay writing: Tertiary students' perspectives. *English Language Teaching Educational Journal*, 4(1), 61-73. <https://doi.org/10.12928/eltej.v4i1.2371>.
- Bunt, J., & Ravesloot, C. (2016). Ze voelt zich als een vlieg... Een voorbeeld van geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 103(1), 4-9.
- Coertjens, L., Lesterhuis, M., Verhavert, S., Gasse, R., van, & De Maeyer, S. (2017). Teksten beoordelen met criterialijsten of via paarsgewijze vergelijking: een afweging van betrouwbaarheid en tijdsinvestering. *Pedagogische Studien: tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde*, 94, 283-303.
- Driscoll, D.L., & Wells, J. (2012). Beyond Knowledge and Skills: Writing Transfer and the Role of Student Dispositions. In *Composition Forum*, 26, 1-15.
- Elving, K. (2019). *Effectieve leeractiviteiten voor het schrijfonderwijs in havo 4* (proefschrift). Universiteit Utrecht. Geraadpleegd van <https://dspace.library.uu.nl>.
- Evers-Vermeul, J., & Bergh, H. van den. (2009). Schrijf voor de lezer. Over de effecten van lezersgericht (her)schrijven op de kwaliteit van instructieve teksten. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(2), 14-23.
- Evers-Vermeul, J., & Hoeven, J. van der. (2015). Tekstcomplexiteit en tekststructuur in een doorgaande leeslijn. In D. Schram (Eds.), *Hoe maakbaar is de lezer? De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief* (pp. 79-59). <https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/hoe20maakbaar2028229.pdf>.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (4<sup>e</sup> editie). SAGE Publications.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>.
- Forbes, K. (2019). Teaching for transfer between first and foreign language classroom contexts: Developing a framework for a strategy-based, cross-curricular approach to writing pedagogy. *Writing & Pedagogy*, 11(1), 101-126. <https://doi.org/10.1558/wap.34601>.
- Goossens, M. (2022). Praktische handleiding voor instructeurs. *Handleiding Comproved*.
- Hoeven, J. van der, & Evers-Vermeul, J. (2015). Tekstsoorten en genres in het voortgezet onderwijs: Kansen voor vakgericht taalonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 102(5), 22-27.

James, M.A. (2009). "Far" transfer of learning outcomes from an ESL writing course: Can the gap be bridged? *Journal of Second Language Writing*, 18(2), 69-84.  
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2009.01.001>.

Janssen, M., & Meestringa, T. (2016). Gedocumenteerd schrijven revisited. *Levende Talen Magazine*, 103(3), 16–21.

Kroese, E., & Dooren, W. van. (2013). *Motivatie en leesvaardigheid in havo 4. Een inventarisatie van de motivatie voor leesvaardigheid bij Nederlands in havo 4 op twee openbare scholengemeenschappen* (Masterthesis, Universiteit Utrecht). Geraadpleegd van <https://studenttheses.uu.nl>.

Kuhlemeier, H., Til, A. van, & Bergh, H. van den. (2014). Schrijfvaardigheid Nederlands vergeleken met de referentieniveaus: een verkenning. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(2), 37-47.

Leenders, F. (2003). Invoering van algemene vaardigheden: mogelijkheden van een vakoverstijgende aanpak. Verslag van een onderzoek in de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs. Geraadpleegd van <https://dspace.library.uu.nl>.

Leeuw, B. van der, & Meestringa, T. (2017). Samenhangend onderwijs in geletterdheid in alle vakken (deel 1): Nederlands als kernvak. *Levende Talen Magazine*, 104(5), 24-28.

Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2014). Schrijven in het voortgezet onderwijs: Een stand van zaken. *Levende Talen Magazine*, 101(8), 22–27.

NOS. (21 januari 2016). 'Het taalniveau van studenten kan flink worden opgekrikt'. Geraadpleegd op 20 februari 2023 van <https://nos.nl/op3/artikel/2081848-het-taalniveau-van-studenten-kan-flink-words-opgekrikt.html>.

Onderwijsinspectie. (4 april 2021). *Lang niet alle leerlingen verlaten het primair onderwijs met fundamenteel schrijfvaardigheidsniveau*. Geraadpleegd op 20 februari 2023 van <https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2021/03/04/lang-niet-alle-leerlingen-verlaten-het-primair-onderwijs-met-fundamenteel-schrijfvaardigheidsniveau>.

Onderwijsinspectie. (7 juli 2012). *Focus op schrijven: het onderwijs in het schrijven van teksten*. Geraadpleegd op 20 februari 2023 van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/brochures/2012/07/07/focus-op-schrijven-het-onderwijs-in-het-schrijven-van-teksten-printversie#:~:text=Veel%20basisscholen%20richten%20zich%20bij,beperkt%20tot%20een%20aantal%20onderdelen>.

Oudakker, M., Groenendijk, R. (2020). Kan schrijfvaardigheid in het voortgezet onderwijs (nog) beter aansluiten bij het hoger onderwijs? *Levende Talen Magazine*, 107(8), 10-14.

Rijlaarsdam, G., & Braaksma, M. (2004). Schrijven en leren schrijven. Niet zelf doen maar observeren hoe anderen het doen. *Levende Talen Magazine*, 91(3), 17-21.

Statistisch Handboek Studiedata. (N.d.) *Mann-Whitney U toets*. Geraadpleegd op 31 maart 2023 van <https://sh-studiedata.nl/R/08-Mann-Whitney-U-toets-I-R.html#:~:text=De%20Mann%20Whitney%20U%20toets%20heeft%20als%20effectmaat%20r, is%20het%20een%20groot%20effect>.

Stevens, R., Wineburg, S., Herrenkohl, L., & Bell, P. (2005). Comparative understanding of school subjects: Past, present, and future. *Review of Educational Research*, 75(2), 125-157.

Tuithof, H. (2018). *Wat werkt als je samenwerkt. Voorbeelden van samenwerking tussen gammavakken*. Expertisecentrum MMV, Amsterdam.

Verbiesen, M. (2021). *Feedback helpt scholieren vooruit! Een onderzoek naar in hoeverre het type correctieve feedback dat de leerling ontvangt invloed heeft op de feedbackverwerking, schrijfprestatie en motivatie van middelbare scholieren bij een schrijfo opdracht*. (Ongepubliceerde masterthesis). Tilburg University.

Verhavert, S., De Maeyer, S., Donche, V., & Coertjens, L. (2017). Scale Separation Reliability: What Does It Mean in the Context of Comparative Judgment? *Applied Psychological Measurement*, 42(6), 428-445. [10.1177/0146621617748321](https://doi.org/10.1177/0146621617748321).

Walker, D. (1996). Integrative Education: Empowering Students To Learn. *OSSC Bulletin*, 40(1), 2-50.

Wilschut, A.H.J., & Pijls, M.H.J. (2018). *Effecten van vakintegratie: Een literatuurstudie*. Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.

Wubalem, A. Y. (2021). Assessing learning transfer and constraining issues in EAP writing practices. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 6(17), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s40862-021-00122-5>.

# Bijlagen

## 1. Instructieformulieren onderzoek

### 1.1. Levensbeschouwing

**Radboud Universiteit**



**24-11-2022**

**Betreft: Instructies Masterscriptie-onderzoek Emma Hilbrink**

#### **Beschrijving onderwerp**

Wat fijn dat je mee wil werken aan mijn onderzoek voor mijn masterscriptie. Dit onderzoek beantwoordt de vraag in hoeverre er een verschil is tussen de tekstkwaliteit van betogen als leerlingen uit havo-4 die schrijven in een les van het vak Levensbeschouwing, en de tekstkwaliteit van betogen als leerlingen uit havo-4 die schrijven in een les van het vak Nederlands. Hiermee wil ik onderzoeken of leerlingen in staat zijn om de vaardigheden die zij leren bij het vak Nederlands met betrekking tot het schrijven van een betoog te *transfereren* naar een andere context, in dit geval het vak Levensbeschouwing.

#### **Wat vraag ik van jou?**

Om deze vraag te beantwoorden gaan we een quasi-experimenteel onderzoek uitvoeren bij onze havo-4 leerlingen. Dat onderzoek ziet er als volgt uit. Je geeft gedurende twee weken (week 48 en week 49) lessen over het op dat moment behandelde onderwerp aan jouw havo-4 klas, zoals je dat normaal ook zou doen. In dezelfde weken geven de docenten Nederlands aan dezelfde vier havo-4 klassen instructie over (het schrijven van) een betoog. Zij gaan tijdens deze lessen niet inhoudelijk in op het levensbeschouwelijke thema waarover het betoog moet gaan.

Na deze twee weken, gaan de leerlingen in week 50 de schrijfopdracht voor dit onderzoek uitvoeren. De opdracht is om in 50 minuten een betoog van 400 woorden te schrijven dat zowel vanuit het vak Levensbeschouwing als vanuit het vak Nederlands benaderd kan worden. De leerlingen dienen het standpunt te verdedigen dat eerste en tweede kerstdag geen verplichte vrije dagen meer zouden moeten zijn. De beschrijving van de opdracht is bijgevoegd aan deze brief.

Dat wat dit onderzoek tot een quasi-experiment maakt, is het volgende: twee klassen voeren de opdracht uit in een les van het vak Levensbeschouwing en de andere twee klassen voeren de opdracht uit in een les van het vak Nederlands.

### **Cruciaal om het onderzoek te laten slagen, is het volgende...**

Het is cruciaal dat de schrijfo opdracht identiek is voor alle leerlingen en dat elke leerling dezelfde instructie krijgt in de les waarin de schrijfo opdracht wordt afgenomen. Ik wil immers onderzoeken of leerlingen *uit zichzelf* de kennis die zij bij het vak Nederlands leren over het schrijven van een betoog *transfereren* naar andere contexten.

Het is **uitermate belangrijk** dat leerlingen niet door jullie worden gewezen op het feit dat de helft van de leerlingen de opdracht maakt in een les van het vak Nederlands, en de andere helft de opdracht maakt in een les van het vak Levensbeschouwing. Er moet een zo realistisch mogelijke situatie zijn, waarin de leerlingen ofwel denken een opdracht bij het vak Nederlands, ofwel het vak Levensbeschouwing te maken. Daarom is een aantal instructies/do's en dont's opgesteld, die gelden voor de gehele periode tot en met het moment dat de schrijfo opdrachten door alle klassen zijn uitgevoerd:

- Vertel leerlingen alleen dat het gaat om een belangrijk onderzoek van de Radboud Universiteit;
- Vertel leerlingen **niet** dat er ook leerlingen zijn die de schrijfo opdracht bij het vak Nederlands gaan uitvoeren;
- Benoem het vak Nederlands **niet**;
- Geef **geen** uitleg over hoe je een betoog schrijft;
- Behandel de schrijfo opdracht, en dus de bijbehorende stelling, tijdens de lessen **niet**;
- Vertel leerlingen **niet** dat ze deze schrijfo opdracht in hun levensvisieboek mogen zetten.

### **Meer informatie**

Heb je vragen of wil je meer weten? Spreek me aan in de gangen, of app of bel me.

Met vriendelijke groet,

Emma Hilbrink

## **Bijlage: schrijfpdracht**

### **Schrijfpdracht betoog**

#### **Instructie**

Voor deze opdracht schrijf je een betoog van ongeveer 400 woorden. Je hebt 50 minuten de tijd. Je schrijft het betoog op jouw laptop in Word en stuurt het, als je klaar bent, via de mail naar jouw docent.

Hieronder staat een stelling. Deze stelling is jouw standpunt.

#### **Stelling**

**“Eerste en Tweede kerstdag moeten geen verplichte vrije dagen meer zijn”.**

#### **Opdracht**

Schrijf een betoog van ongeveer 400 woorden over bovenstaande stelling. Je geeft:

- Twee argumenten voor het standpunt
- Eén tegeargument
- Eén weerlegging van dit tegenargument

Lees onderstaande tekst voor meer informatie die je kunt gebruiken voor jouw betoog.

#### **Meer informatie**

We gaan weer richting de feestdagen en kerst komt er weer aan! Eerste en tweede kerstdag zijn verplichte vrije dagen voor iedereen. Maar is dit niet ouderwets? Misschien moeten we met eerste kerstdag en tweede kerstdag niet iedereen meer verplicht vrij geven, maar ons meer focussen op bijvoorbeeld het Suikerfeest?

We hebben een erg multiculturele samenleving. Volgens het CBS is 5% van de Nederlandse bevolking moslim. Dat zijn ongeveer 1 miljoen mensen! Ruim 10% van de niet-moslims vindt dat het Suikerfeest een officiële vrije dag moet worden. Onder moslims ligt dat hoger: 63%. Dat blijkt uit een peiling van NU.nl in 2016. Vaak hebben moslims het recht om een christelijke feestdag te ruilen met een islamitische feestdag. De islamitische werknemer ruilt dan bijvoorbeeld eerste kerstdag als vrije dag in voor het Suikerfeest.

Bij kerstmis denk je al snel aan betaalde vrije dagen. In veel gevallen is dat ook zo. Toch staat niet in de wet dat eerste en tweede kerstdag dagen vrije dagen moeten zijn. Je hebt dus geen wettelijk recht om vrij te zijn op een feestdag. In je cao of arbeidsovereenkomst staat op welke dagen je vrij hebt. Veel mensen willen dan ook liever zelf kiezen of ze met kerst vrij nemen of niet.

---

24-11-2022



**Betreft: Instructies Masterscriptie-  
onderzoek Emma Hilbrink**

**Beschrijving onderwerp**

Wat fijn dat je mee wil werken aan mijn onderzoek voor mijn masterscriptie. Dit onderzoek beantwoordt de vraag in hoeverre er een verschil is tussen de tekstkwaliteit van betogen als leerlingen uit havo-4 die schrijven in een les van het vak Levensbeschouwing, en de tekstkwaliteit van betogen als leerlingen uit havo-4 die schrijven in een les van het vak Nederlands. Hiermee wil ik onderzoeken of leerlingen in staat zijn om de vaardigheden die zij leren bij het vak Nederlands met betrekking tot het schrijven van een betoog te *transfereren* naar een andere context, in dit geval het vak Levensbeschouwing.

**Wat vraag ik van jou?**

Om deze vraag te beantwoorden gaan we een quasi-experimenteel onderzoek uitvoeren bij onze havo-4 leerlingen. Dat onderzoek ziet er als volgt uit. Je geeft gedurende twee weken (week 48 en week 49) twee lessen over (het schrijven van) een betoog aan jouw havo-4 klas. Alle leerlingen die meedoen aan dit onderzoek hebben zodoende enige kennis over het schrijven van een betoog. In dezelfde weken geven de docenten Levensbeschouwing aan dezelfde vier havo-4 klassen instructie over een levensbeschouwelijk thema, zoals zij dat normaal ook zouden doen. Hierbij gaan zij niet in op het schrijven van een betoog.

Na de weken waarin de inhoudelijke instructies zijn gegeven, gaan de leerlingen in week 50 de schrijfopdracht voor dit onderzoek uitvoeren. De opdracht is om in 50 minuten een betoog van 400 woorden te schrijven dat zowel vanuit het vak Levensbeschouwing als vanuit het vak Nederlands benaderd kan worden. De leerlingen dienen het standpunt te verdedigen dat eerste en tweede kerstdag geen verplichte vrije dagen meer zouden moeten zijn. De beschrijving van de opdracht is bijgevoegd aan deze brief.

Dat wat dit onderzoek tot een quasi-experiment maakt, is het volgende: twee klassen voeren de opdracht uit in een les van het vak Levensbeschouwing en de andere twee klassen voeren de opdracht uit in een les van het vak Nederlands.

### **Cruciaal om het onderzoek te laten slagen, is het volgende...**

Het is cruciaal dat de schrijfo opdracht identiek is voor alle leerlingen en dat elke leerling dezelfde instructie krijgt in de les waarin de schrijfo opdracht wordt afgenomen. Ik wil immers onderzoeken of leerlingen *uit zichzelf* de kennis die zij bij het vak Nederlands leren over het schrijven van een betoog *transfereren* naar andere contexten.

Het is **uitermate belangrijk** dat leerlingen niet door jullie worden gewezen op het feit dat de helft van de leerlingen de opdracht maakt in een les van het vak Nederlands, en de andere helft de opdracht maakt in een les van het vak Levensbeschouwing. Er moet een zo realistisch mogelijke situatie zijn, waarin de leerlingen ofwel denken een opdracht bij het vak Nederlands, ofwel het vak Levensbeschouwing te maken. Daarom is een aantal instructies/do's en dont's opgesteld, die gelden voor de gehele periode tot en met het moment dat de schrijfo opdrachten door alle klassen zijn uitgevoerd:

- Vertel leerlingen alleen dat het gaat om een belangrijk onderzoek van de Radboud Universiteit;
- Vertel leerlingen **niet** dat er ook leerlingen zijn die de schrijfo opdracht bij het vak Levensbeschouwing gaan uitvoeren;
- Benoem het vak Levensbeschouwing **niet**;
- Behandel de schrijfo opdracht, en dus de bijbehorende stelling, tijdens de lessen **niet**;
- Gebruik voor je twee lessen de PowerPoint over het betoog die je is toegestuurd.

### **Meer informatie**

Heb je vragen of wil je meer weten? Spreek me aan in de gangen, of app of bel me.

Met vriendelijke groet,

Emma Hilbrink

## **Bijlage: schrijfpdracht**

### **Schrijfpdracht betoog**

#### **Instructie**

Voor deze opdracht schrijf je een betoog van ongeveer 400 woorden. Je hebt 50 minuten de tijd. Je schrijft het betoog op jouw laptop in Word en stuurt het, als je klaar bent, via de mail naar jouw docent.

Hieronder staat een stelling. Deze stelling is jouw standpunt.

#### **Stelling**

“Eerste en Tweede kerstdag moeten geen verplichte vrije dagen meer zijn”.

#### **Opricht**

Schrijf een betoog van ongeveer 400 woorden over bovenstaande stelling. Je geeft:

- Twee argumenten voor het standpunt
- Eén tegengargument
- Eén weerlegging van dit tegenargument

Lees onderstaande tekst voor meer informatie die je kunt gebruiken voor jouw betoog.

#### **Meer informatie**

We gaan weer richting de feestdagen en kerst komt er weer aan! Eerste en tweede kerstdag zijn verplichte vrije dagen voor iedereen. Maar is dit niet ouderwets? Misschien moeten we met eerste kerstdag en tweede kerstdag niet iedereen meer verplicht vrij geven, maar ons meer focussen op bijvoorbeeld het Suikerfeest?

We hebben een erg multiculturele samenleving. Volgens het CBS is 5% van de Nederlandse bevolking moslim. Dat zijn ongeveer 1 miljoen mensen! Ruim 10% van de niet-moslims vindt dat het Suikerfeest een officiële vrije dag moet worden. Onder moslims ligt dat hoger: 63%. Dat blijkt uit een peiling van NU.nl in 2016. Vaak hebben moslims het recht om een christelijke feestdag te ruilen met een islamitische feestdag. De islamitische werknemer ruilt dan bijvoorbeeld eerste kerstdag als vrije dag in voor het Suikerfeest.

Bij kerstmis denk je al snel aan betaalde vrije dagen. In veel gevallen is dat ook zo. Toch staat niet in de wet dat eerste en tweede kerstdag vrije dagen moeten zijn. Je hebt dus geen wettelijk recht om vrij te zijn op een feestdag. In je cao of arbeidsovereenkomst staat op welke dagen je vrij hebt. Veel mensen willen dan ook liever zelf kiezen of ze met kerst vrij nemen of niet.

---

## 2. Schrijfpdracht

### Schrijfpdracht betoog

**Radboud Universiteit**



#### Instructie

Je doet mee met een belangrijk onderzoek voor de Radboud Universiteit. Voor deze opdracht schrijf je een betoog van ongeveer 400 woorden. Je hebt 50 minuten de tijd. Je schrijft het betoog op jouw laptop in Word en stuurt het, als je klaar bent, via de mail naar jouw docent.

Hieronder staat een stelling. Deze stelling is jouw standpunt.

#### Stelling

**“Eerste en Tweede kerstdag moeten geen verplichte vrije dagen meer zijn”.**

#### Opdracht

Schrijf een betoog van ongeveer 400 woorden over bovenstaande stelling. Je geeft:

- Twee argumenten voor het standpunt
- Eén tegenargument
- Eén weerlegging van dit tegenargument

Lees onderstaande tekst voor meer informatie die je kunt gebruiken voor jouw betoog.

#### Meer informatie

We gaan weer richting de feestdagen en kerst komt er weer aan! Eerste en tweede kerstdag zijn verplichte vrije dagen voor iedereen. Maar is dit niet ouderwets? Misschien moeten we met eerste kerstdag en tweede kerstdag niet iedereen meer verplicht vrij geven, maar ons meer focussen op bijvoorbeeld het Suikerfeest?

Steeds minder Nederlanders hebben het christendom als geloof. We hebben een erg multiculturele samenleving. Volgens het CBS is 5% van de Nederlandse bevolking moslim. Dat zijn ongeveer 1 miljoen mensen! Ruim 10% van de niet-moslims vindt dat het Suikerfeest een officiële vrije dag moet worden. Onder moslims ligt dat hoger: 63%. Dat blijkt uit een peiling van NU.nl in 2016. Vaak hebben moslims het recht om een christelijke feestdag te ruilen met een islamitische feestdag. De islamitische werknemer ruilt dan bijvoorbeeld eerste kerstdag als vrije dag in voor het Suikerfeest.

Bij kerstmis denk je al snel aan betaalde vrije dagen. In veel gevallen is dat ook zo. Toch staat niet in de wet dat eerste en tweede kerstdag dagen vrije dagen moeten zijn. Je hebt dus geen wettelijk recht om vrij te zijn op een feestdag. In je cao of arbeidsovereenkomst staat op welke dagen je vrij hebt. Veel mensen willen dan ook liever zelf kiezen of ze met kerst vrij nemen of niet.

### 3. Lessenreeks betoog

#### 3.1. PowerPoint

**Betoog schrijven**  
Schrijven hoofdstuk 4  
Havo 3

**Wat is een betoog?**  
Een betoog is altijd een overtuigende tekst. Soms wil je mensen zelfs activeren, maar mensen overtuigen van jouw mening is het hoofddoel.  
In een betoog neem je een standpunt in. Je bent voor of tegen iets. Je vindt dat iets wel of niet goed is.  
Niet twijfelen!

**Argumenten voorbeeld**  
Standpunt: Roken anders dan 21 zou verboden moeten worden.  
Argumenten:  
1. Het is gezond en schadelijk voor je hart, longen en hersenen.  
2. Het kost veel geld.  
Tegenargument:  
Maar mensen mogen toch zelf weten of ze roken? Je hebt de wijsheid om zelf te kiezen wat je doet.  
Weerlegging:  
Ik ben het met je eens. Maar roken is zo schadelijk, zeker voor jonge mensen. Dit kostten miljoenen de gevolgen met overtuigen, verbod, het benutten van mijn tijd, het roken is zo schadelijk, dat mensen die vinden het te bezwaarlijk om wettelijk te verbieden. Daarom vind ik het bijvoorbeeld het gemakkelijkste voorstellen om het argument voor vrij te nemen.

**Inleiding van het betoog**  
• In je inleiding trek je de aandacht. Dat kan op één van de manieren die je in hoofdstuk 1 geleerd hebt.  
• In je inleiding kondig je ook het onderwerp aan. Dat doe je door een standpunt in te nemen.  
• Voorbeeld:  
o Vroeger was het heel normaal roken. Je zag overal op straat, in restaurants en op kantoor mensen roken. Zelfs in de klas mocht gewoon door de docent gerookt worden. Op verjaardagen stonden er glaasjes met sigaretten op tafel, tussen de chips en de nootjes. Het was de normaalste zaak van de wereld. We kunnen ons dat nu niet meer voorstellen. Nu weten we pas wat de gevolgen van roken zijn. Ik vind dat roken voor iedereen onder de 21 verboden moet worden.

**Middenstuk van het betoog**  
• Gebruik voor elk argument een nieuwe alinea.  
• In die alinea geef je feiten, uitleg en voorbeelden om het argument te ondersteunen.  
• Daarna noem je de tegenargumenten.  
• Bij elk tegenargument geef je direct de weerlegging. Anders is je betoog geen betoog meer!

**Slot van het betoog**  
• Je herhaalt in het slot je standpunt in iets andere bewoordingen.  
• Je standpunt is de conclusie. Dat is hetgeen mensen moeten geloven na het lezen horen van jouw betoog.  
• Je mag bij een lang betoog nog even heel kort, haast in één zin, je argumenten herhalen.  
• Eindig met een krachtige zinvalsreclame.

**Leerdoelen**  
• Je leert wat een betoog is.  
• Je kent de termen standpunt/stelling, argument, tegenargument en weerlegging.  
• Je leert argumenten uitwerken bij een standpunt.  
• Je leert met een bouwplan te werken bij een schrijfpdracht.  
• Je leert feedback te geven op de tekst van een ander.

**Argumenten**  
Argument:  
• Reden(en) waarom je iets vindt.  
• Zijn gebaseerd op feiten.  
Tegenargument:  
• Argument tegen het argument. Probeer je standpunt te ontkrachten.  
Weerlegging:  
• Hiermee laat je zien dat een tegenargument toch niet klopt!

### 3.2. Voorbeelduitwerking gebruikt in de instructielessen

#### **Doping? Niet doen!**

Maar liefst zeven keer won Lance Armstrong de Tour de France. Een enorme prestatie. Zeker als je weet dat Armstrong kanker heeft gehad en deze verschrikkelijke ziekte heeft overwonnen. Als je dat hebt bereikt en daarna een recordaantal Touroverwinningen op je naam zet, dan ben je echt een held. De medaille had echter een keerzijde. Jaren na zijn laatste overwinning in de Tour de France, werden Armstrongs medailles en zeges hem afgenomen. Waarom? Er was bewijs dat hij tijdens de ritten doping gebruikt had. Dit is één van de grootste schandalen in de wielerved en het is veroorzaakt door dopinggebruik. Doping in de sport moet stoppen en ik zal je hieronder uitleggen waarom.

Ten eerste is doping gevaarlijk en ongezond. Natuurlijk neem je het voor het prestatieverhogende effect. Als je een medicijn neemt met daarin anabolen en steroïden, dan word je sterker. Je hebt meer kracht en kunt langer op topniveau doorgaan. Als die voordelen er niet waren, dan gebruikte mensen het niet. Maar wat vaak vergeten wordt, is dat doping ook heel nadelige bijwerkingen kan hebben. Veel middelen die prestatieverhogend werken, hebben als bijwerking dat je er hartfalen van kunt krijgen. Dat blijkt uit onderzoek van het ministerie van Volksgezondheid en Sport uit 2018. Er zijn ook talloze voorbeelden van atleten die een hartstilstand krijgen tijdens een te hoge inspanning, die ze alleen door doping konden doen. Doping is dus echt gevaarlijk.

Daarnaast zorgt doping voor oneerlijke concurrentie. Dat mag duidelijk zijn. Het is bekend dat in de wereld van bodybuilding veel doping wordt gebruikt, om sneller spiermassa op te bouwen en meer kracht te kunnen zetten. De Nationale Bodybuilingsassociatie in Amerika deed hier onderzoek naar in 2020. Als jij doping gebruikt en jouw tegenstander niet, dan is het logisch dat jouw prestatie hoger zal liggen dan die van de ander. Maar ben je dan ook de betere sporter? Je kunt ze niet met elkaar vergelijken. De strijd die je dan voert, is geen eerlijke strijd. Is je overwinning dan nog wel eerlijk?

Toch is het begrijpelijk dat doping wordt gebruikt. De verleiding is groot. Als je veel moeite moet doen voor je sport en je hebt het lastig om het topniveau te halen of te behouden, dan is het ontzettend moeilijk om het gebruik van prestatieverhogende medicijnen te weerstaan. Bovendien doen zoveel mensen het en je wil jezelf niet tekort doen. Maar wil je op die manier winnen? Wil je als topsporter, die bekend staan om hun gezonde leefstijl en hun

vechtersmentaliteit, je gezondheid op het spel zetten en op een oneerlijke manier de strijd aangaan? Dat lijkt me niet. Dan kunnen we topsport geen topsport meer noemen.

Doping is gevaarlijk, ongezond en verkeerd. Het moet verboden blijven en sporters moeten het met elkaar een halt toeroepen. Het verbod alleen is niet genoeg. Alleen samen krijgen we doping klein en de sport weer gezond!

## 4. Instructieformulieren Comproved

### 4.1. Hogere-ordeaspecten

**Radboud Universiteit**



#### **Instructies beoordelen betogen op hogere-orde-aspecten**

In mijn masterscriptie onderzoek ik of er verschillen zitten tussen de tekstkwaliteit van betogen geschreven in de context van het vak Nederlands en in de context van het vak levensbeschouwing. Met andere woorden: kunnen de leerlingen de kennis en vaardigheden over het schrijven van een betoog die ze hebben opgedaan in de lessen Nederlands toepassen in de context van het vak levensbeschouwing? De betogen zijn geschreven door 78 havo-4 leerlingen.

De betogen worden vervolgens met elkaar vergeleken en beoordeeld middels de online tool *Comproved*. Hieronder staat een uitleg over de werking van dit programma, en waar je als beoordelaar op moet letten.

#### **Comproved**

Comproved is een betrouwbare tool om de schrijfproducten van de leerlingen te beoordelen. Jarenlang wetenschappelijk onderzoek laat zien dat comparatief beoordelen werkt omdat mensen van nature vergelijkingen maken. Bij comparatief beoordelen wordt een (schrijf)product expliciet ten opzichte van andere (schrijf)producten gesitueerd. De comparing-tool van Comproved structureert deze vergelijkingen en vormt een valide en betrouwbaar instrument om de betogen te beoordelen.

#### **Waar jij op moet letten**

Bij het vergelijken van de betogen is het van belang dat jij als beoordelaar **alléén let op de hogere-orde-aspecten**. Onder hogere-orde-aspecten verstaan we in dit onderzoek tekstopbouw en de argumentatie.

Bij **tekstopbouw** let je op het volgende:

- Is het betoog opgebouwd uit:
  - Een inleiding waarin de aandacht van de lezer wordt getrokken en het onderwerp wordt geïntroduceerd (alinea 1)
  - Twee argumenten voor het standpunt (alinea 2 en 3)
  - Eén tegenargument (alinea 4)
  - Eén weerlegging (alinea 5)
  - Conclusie (alinea 6)
- Staat de stelling/het standpunt in de inleiding?

- Heeft het betoog een passende titel (ofwel de stelling, ofwel een titel die iets te maken heeft met het onderwerp)?

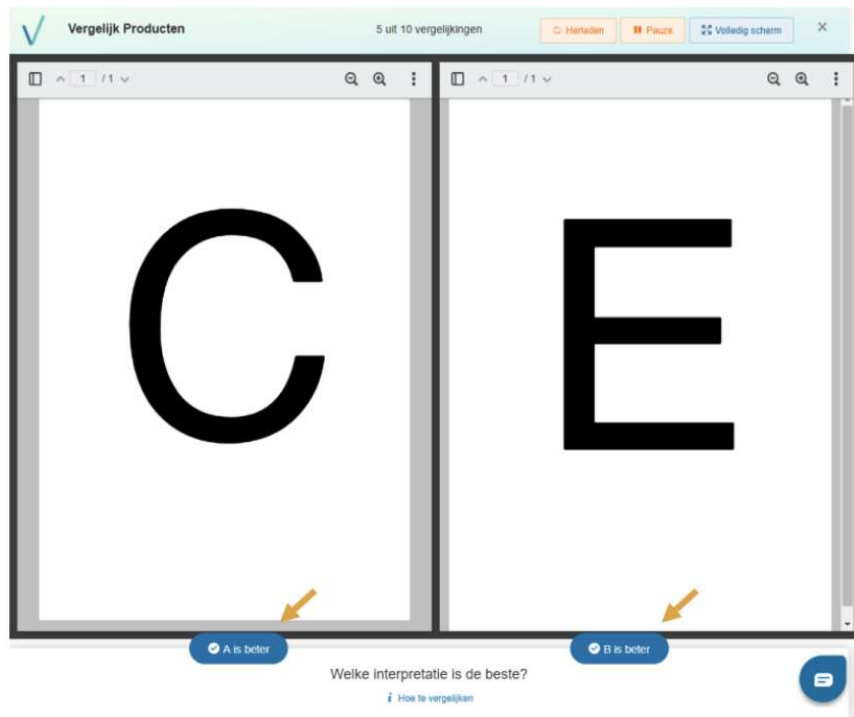
Bij de **argumentatie** beoordeel en vergelijk je de kwaliteit van de argumenten:

- Zijn de argumenten goed geordend?
- Zijn de argumenten logisch?
- Zijn de argumenten origineel?

### Hoe het werkt

Ik kan jou toevoegen als beoordelaar op Comproved. Zo krijg je toegang tot de zgn. assessments. Om vergelijkingen te maken selecteer je eerst het gewenste assessment. Vervolgens selecteer je de tab 'Vergelijkingen' en daarin klik je op 'Vergelijkingen maken'. Je krijgt dan 2 producten naast elkaar te zien (hier voorgesteld door een letter). Onderaan kan je aanduiden welke van de 2 producten je het beste vindt ('A is beter' of 'B is beter').  
OPGELET: je keuze is definitief en onomkeerbaar!

Achter het 'i' icoontje kan je als beoordelaar lezen wat er van je verwacht wordt bij het vergelijken.





## Instructies beoordelen betogen op lagere-orde-aspecten

In mijn masterscriptie onderzoek ik of er verschillen zitten tussen de tekstkwaliteit van betogen geschreven in de context van het vak Nederlands en in de context van het vak levensbeschouwing. Met andere woorden: kunnen de leerlingen de kennis en vaardigheden over het schrijven van een betoog die ze hebben opgedaan in de lessen Nederlands toepassen in de context van het vak levensbeschouwing? De betogen zijn geschreven door 78 havo-4 leerlingen.

De betogen worden vervolgens met elkaar vergeleken en beoordeeld middels de online tool *Comproved*. Hieronder staat een uitleg over de werking van dit programma, en waar je als beoordelaar op moet letten.

### Comproved

Comproved is een betrouwbare tool om de schrijfproducten van de leerlingen te beoordelen. Jarenlang wetenschappelijk onderzoek laat zien dat comparatief beoordelen werkt omdat mensen van nature vergelijkingen maken. Bij comparatief beoordelen wordt een (schrijf)product expliciet ten opzichte van andere (schrijf)producten gesitueerd. De comparing-tool van Comproved structureert deze vergelijkingen en vormt een valide en betrouwbaar instrument om de betogen te beoordelen.

### Waar jij op moet letten

Bij het vergelijken van de betogen is het van belang dat jij als beoordelaar **alléén let op de lagere-orde-aspecten**. Onder lagere-orde-aspecten verstaan we in dit onderzoek spelfouten, grammaticale fouten en interpunctiefouten. Hieronder staat per lagere-orde-fout een voorbeeld:

- Spelfouten:  
*Ook komt opa altijd. Hij vind het ook super gezellig.*  
**Tweede Kerstdag**
- Grammaticale fouten  
*Suikerfeest is voor moslims die er ongeveer 1 miljoen zijn in Nederland een belangrijke dag, waar ze meestal vrij voor krijgen.*  
**Ook een ander voordeel is dat er minder personeelstekort is tijdens kerst.**
- Interpunctiefouten:  
*Eerste en tweede kerstdag zijn nu verplichte vrije dagen, maar is dat nog wel actueel waarom zou het moeten blijven. En heb je er wel recht op als je niet eens weet waarom je het hebt. En vind iedereen het wel zo leuk.*

### Hoe het werkt

Ik kan jou toevoegen als beoordelaar op Comproved. Zo krijg je toegang tot de zgn. assessments. Om vergelijkingen te maken selecteer je eerst het gewenste assessment. Vervolgens selecteer je de tab 'Vergelijkingen' en daarin klik je op 'Vergelijkingen maken'. Je krijgt dan 2 producten naast elkaar te zien (hier voorgesteld door een letter). Onderaan kan je aanduiden welke van de 2 producten je het beste vindt ('A is beter' of 'B is beter').  
OPGELET: je keuze is definitief en onomkeerbaar!

Achter het 'i' icoontje kan je als beoordelaar lezen wat er van je verwacht wordt bij het vergelijken.

