

- Meestringa, T. (2011). *Propedeutische schrijftaken. Analyse van 18 schrijftaken uit Nederlandse en Vlaamse opleidingen hoger onderwijs*. Enschede: SLO.
- Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2013). Schrijven in de Tweede Fase. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(6), 6–10.
- Ockenburg, L. van, Weijen, D. van, & Rijlaarsdam, G. (ingediend). Learning to Write Synthesis Texts in Secondary Education: A Review of Intervention Studies. Rijlaarsdam, G., Janssen, T., Rietdijk, S., & Weijen, D. van (2017). Reporting Design Principles for Effective Instruction of Writing: Interventions as Constructs. In: R. Fidalgo & T. Olive (Series Editors) & R. Fidalgo, K. Harris, & M. Braaksma (Vol. Eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing* (pp. 280–313) Leiden: Brill.
- \*Robledo-Ramón, P. (2016) Eficacia de un programa de instrucción estratégica para la mejora de las síntesis escritas en alumnado universitario. [Efficacy of a strategic instruction program for the improvement of written summaries in university students] In *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar: Volumen II* (pp. 45–52). ASUNIVEP.
- Spivey, N. N., & King, J. R. (1989). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 7–26.
- Vandermeulen, N., Broek, B. van den, Steendam, E. van, & Rijlaarsdam, G. (2017). Hoe goed zijn Nederlandse leerlingen in het schrijven van syntheseseteksten? Eerste verslag van peilingsonderzoek naar de schrijffprestaties, schrijfprocessen en schrijfprocesstijl van leerlingen uit vwo-4, -5 en -6. In A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *31ste Conferentie onderwijs Nederlands* (pp. 87-94). Gent: Skribis.
- \*Zhang, C. (2013). Effect of instruction on ESL students' synthesis writing. *Journal of Second Language Writing*, 22(1), 51–67.

LISELORE VAN OCKENBURG is docent Nederlands aan het Stedelijk Gymnasium Den Bosch. Dankzij een promotiebeurs voor leraren van het NWO doet zij sinds 2016 onderzoek aan de UvA, naar het schrijven van syntheseseteksten in het voortgezet onderwijs. E-mail: L.vanOckenburg@uva.nl

DAPHNE VAN WEIJEN is als postdoc verbonden aan de Universiteit van Amsterdam, waar zij onderzoek doet naar de mogelijke transfer van brongebruik bij syntheseschrijven van T1 naar T2. E-mail: D.vanWeijen@uva.nl

GERT RIJLAARSDAM was zeventien jaar leraar Nederlands (Dordrecht) en werkt als hoogleraar 'innovatie taalonderwijs' aan de Universiteit van Amsterdam en als hoogleraar aan de Universiteit Antwerpen. Zie [www.getrijlaarsdam.nl](http://www.getrijlaarsdam.nl).

Alle drie de auteurs maken deel uit van het Onderzoeksteam Taal, literatuur- en kunstonderwijs; zie [www.rtle.nl](http://www.rtle.nl)

## Het meten van tekststructurele vaardigheden

### Invloeden van aantal tekstelementen en tekstgenre

ZOË SCHREURS, HANS KUHLEMEIER & URIËL SCHUURS

In deze studie is onderzocht welke invloed tekstgenre en het aantal tekstelementen hebben op tekststructurele vaardigheden van havo- en vwo-leerlingen uit het tweede, derde en vierde leerjaar van de middelbare school. Het onderzoek is uitgevoerd aan de hand van een vaardigheidstoets. Uit de resultaten blijkt dat de invloed van tekstgenre statistisch significant is. Gezien de effectgroottes moeten de verschillen tussen de gemiddelde prestaties op de genres e-mail, advertentie en gebruiksaanwijzing echter als verwaarloosbaar klein beschouwd worden. Daarnaast blijkt uit de resultaten dat opgaven moeilijker worden naarmate er meer tekstelementen teruggeplaatst moeten worden. Dit effect doet zich echter alleen voor bij advertenties en gebruiksaanwijzingen, niet bij e-mails.

Jaarlijks klagen hogescholen en universiteiten over de teleurstellende taalvaardigheid en met name zwakke schrijfvaardigheid van aankomende studenten. De klachten betreffen geringe vaardigheid in spelling en zinsbouw, maar ook het aanbrenge van tekststructuur blijkt problematisch (Herelixka & Verhulst, 2014). Instructie op dit punt is van belang: onderzoek heeft laten zien dat

een goede tekststructuur leidt tot een beter begrip van de tekst (zie bv. Maes & Schellens, 1997), tot beter onthouden en tot een hogere waardering van de tekst (zie bv. Land et al., 2008). Schrijvers doen er dus goed aan hun teksten een goede structuur mee te geven. Hiervoor is kennis nodig van schrijfcontexten, tekststructuren en kenmerken van tekstgenres (zie o.a. Jansen, Steehouder & Gijsen, 2004; Schoonen, Snellings, Stevenson & Van Gelderen, 2009). Uit schrijfprocesonderzoek blijkt dat goede schrijvers in verhouding tot minder goede schrijvers over meer kennis van tekststructuren en tekstorganisatie beschikken, en dat zowel ervaren als minder ervaren schrijvers profijt hebben van kennis over tekststructuren, schrijfmodellen en de organisatie van schrijfproducten (Ferrari, Bouffard & Rainville, 1998; Graham & Perin, 2007). Tekststructuur draagt in hoge mate bij aan de kwaliteit van een tekst. Een duidelijke structuur, waarbij zowel zinnen als alinea's elkaar op een logische manier opvolgen, zorgt voor een leesbare, samenhangende tekst (Elving & Van den Bergh, 2016). Het is daarom van belang dat kennis over tekststructuur en tekststructurele vaardigheden in het onderwijs aan de orde komen en getoetst worden.

In het voortgezet onderwijs wordt relatief weinig aandacht besteed aan tekststructuur en tekststructurele vaardigheden. Zowel in de lesmethoden als in de examens worden vragen gesteld die enigszins met tekststructuur te maken hebben, zoals het benoemen van de functie van tekstonderdelen of het aan kunnen geven van relaties tussen tekstelementen (CvTE, 2014). Het kunnen herkennen van tekstelementen en tekststructuren tijdens het lezen geeft echter geen garantie dat een leerling deze kennis ook toe kan passen tijdens het schrijven. Daarnaast is het leren over tekststructuur en het oefenen van tekststructurele vaardigheden in het voortgezet onderwijs beperkt tot enkele genres. In Van der Leeuw en Meestringa (2014) worden onder andere de vertelling, de procedure, de beschouwing en het betoog als belangrijke tekstsoorten voor het onderwijs genoemd. Dit is opvallend, aangezien in de *Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen* (2009) de e-mail, de instructie en de advertentie worden genoemd als genres die leerlingen zouden moeten kunnen schrijven. Het is van belang welke genres in het onderwijs aan de orde komen: elk afzonderlijk genre heeft namelijk zijn eigen conventies wat betreft inhoud, vorm, stijl en structuur (vgl. Schuurs & De Groot, 2018). Een genre is te definiëren als een categorie teksten die zich kenmerken door overeenkomstige conventies aangaande context en doel, inhoud en structuur, linguïstische kenmerken en (soms) grafische vormgeving (zie bv. Hyland 2002; Bhatia 2012). Omdat genres op deze conventies van elkaar kunnen verschillen, moeten leerlingen bekend zijn met de conventies van het betreffende genre, waaronder genrespecifieke structuurkenmerken. In het onderwijs komen aanwijzingen met betrekking tot genrespecifieke structuren echter maar in beperkte mate aan bod. Weliswaar bevatten onderwijsmethoden deelopdrachten om tekststructurele vaardigheden mee te oefenen, maar

in de praktijk worden deze deelopdrachten vaak overgeslagen door een gebrek aan tijd (Bonset, Jansma, Meestringa & Ravesloot, 2014). Al met al is er maar geringe aandacht voor tekststructurele vaardigheden in het onderwijs.

### De toetsing van tekststructurele vaardigheden

Daarnaast brengt de toetsing van tekststructurele vaardigheden enkele problemen met zich mee. Deze problemen hebben te maken met tekstspecificiteit, beoordelaarsovereenstemming en de gebruikte vraagvorm. In de eerste plaats worden tekststructurele vaardigheden vaak gemeten op basis van slechts één of enkele open schrijftaken. Leerlingen presteren echter verschillend op verschillende schrijftaken (Bouwer, Beguin, Sanders & Van den Bergh, 2015). Dit heeft te maken met het probleem van tekst- of genrespecificiteit: sommige genres blijken makkelijker te zijn dan andere genres. Hoe beter de schrijver bekend is met een genre, des te minder moeite hij heeft met het schrijven van een tekst die de intenties goed overbrengt en voldoet aan de conventies behorende bij het doel en publiek (Bouwer et al., 2015). Daarnaast is de beoordelaarsovereenstemming bij schrijftaken doorgaans gering. In nationaal peilingsonderzoek kunnen open schrijftaken zeer betrouwbaar worden beoordeeld, maar in 'echte' toets- en examensettings is dat lang niet altijd het geval. Veel onderzoek suggereert dat een betrouwbare meting van schrijfvaardigheid een groot aantal schrijftaken vereist, verdeeld over meerdere genres, waarbij iedere tekst door minimaal twee beoordelaars wordt nagekeken (vgl. Bouwer & Van den Bergh 2015). Tot slot brengt de gebruikte vraagvorm problemen met zich mee. Zo is de beoordeling van open schrijftaken vaak tijdsintensief. Het werken met

bijvoorbeeld ankers als voorbeeld is met name voor de tekststructuur gecompliceerd. Het gebruik van gesloten schrijftaken om tekststructurele vaardigheden te meten zou uitkomst kunnen bieden. Er zijn al pogingen ondernomen om tekststructurele vaardigheden met gesloten schrijftaken te meten. Zo zijn er met het oog op diagnostische toetsing recentelijk opgaven ontwikkeld waarbij de leerlingen

- de best passende tekstelementen moeten kiezen
- de optimale volgorde van tekstelementen moeten aangeven
- de inhoudelijke samenhang moeten aanbrengen.

Voorbeelden van dit soort opgaven zijn te vinden in de inhoudsverantwoording van de *Toetswijzer Diagnostische Tussentijdse Toets* (CvTE, 2014b).

Opgaven waarbij leerlingen tekstelementen in een passende volgorde moeten aanbrengen, blijken zeer goed onderscheid te maken tussen leerlingen die onder het klagemiddel, rond het klagemiddel en boven het klagemiddel presteren op tekststructurele vaardigheden (Cito, 2015). Op sommige van deze opgaven scoorden de leerlingen echter opvallend goed en op andere opgaven opvallend slecht, zonder dat daar achteraf goede redenen voor te bedenken waren. Mogelijk werden de scores beïnvloed door het aantal elementen dat in de juiste volgorde geplaatst moet worden en door het tekstgenre. In dit artikel stellen we de vraag naar de invloed van het aantal elementen dat in de juiste volgorde geplaatst moet worden en van het tekstgenre op de moeilijkheidsgraad. Kennis van deze twee factoren en de manier waarop zij tekststructurele vaardigheden beïnvloeden, is immers essentieel bij de constructie van objectieve beoordelingsprocedures.

Naar ons weten is nog niet onderzocht in hoeverre de prestaties op de deelvaardigheid 'passende volgorde van tekstelementen aan-

brengen' worden beïnvloed door het aantal tekstelementen waaruit een tekst bestaat en het tekstgenre. In het najaar van 2017 hebben wij een experimenteel onderzoek uitgevoerd naar de invloed van tekstgenre en aantal tekstelementen op de genoemde deelvaardigheid. Bij het tekstgenre hebben we systematisch gevarieerd tussen drie tekstgenres (de brief of e-mail, de gebruiksaanwijzing en de advertentie). We hebben één vraagvorm gebruikt met drie varianten die de moeilijkheidsgraad zouden kunnen beïnvloeden. Deze vraagvorm bestond uit een tekst waaruit alinea's of kleinere tekstelementen zijn weggelaten; de leerling had de taak om deze elementen op de juiste plek terug te zetten. De beoordelaarsproblematiek hebben we geneutraliseerd door alleen gebruik te maken van gesloten vragen.

### Onderzoeksvragen

Ten behoeve van dit onderzoek hebben we enkele onderzoeksvragen opgesteld waarmee beoogd wordt inzicht te krijgen in de manier waarop genre en aantal tekstelementen van een tekst de prestaties op structuuropgaven beïnvloeden. Deze onderzoeksvragen luiden als volgt:

1. Voldoet de betrouwbaarheid van de structuuropgaven aan de eisen die de Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) aan opgaven stelt om in toetsen en examens gebruikt te worden?
2. Verandert de moeilijkheid van de opgaven naarmate er meer tekstelementen in de juiste volgorde gezet moeten worden?
3. Is er een effect van tekstgenre?
4. Is er een interactie-effect van tekstgenre en het aantal tekstelementen?

De uitkomsten van dit onderzoek kunnen een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van meetinstrumenten om tekststructurele vaardigheden in kaart te brengen.

## Methode van onderzoek

### Deelnemers

Omdat landelijke representativiteit voor het onderzoek van ondergeschikt belang is, had de selectie van deelnemende scholen, klassen en leerlingen het karakter van een gelegenheidssteekproef. Aan deze studie namen in totaal 558 havo/vwo leerlingen deel afkomstig van zeven middelbare scholen in de provincies Gelderland, Overijssel, Brabant en Limburg. Er waren 24 klassen in het onderzoek vertegenwoordigd. De verdeling naar geslacht was 250 jongens en 308 meisjes. Van hen kwamen 96 leerlingen uit het tweede leerjaar, 191 leerlingen uit het derde leerjaar en 271 leerlingen uit het vierde leerjaar. We hebben de leerlingen gevraagd naar hun thuistaal. Hun antwoorden lieten vijf varianten zien: *Nederlands* (70,4%), *vreemde taal* (1,8%), *Nederlands en vreemde taal* (10,2%), *dialect* (3,1%) en *Nederlands en dialect* (14,5%).

### Materiaal

De tekststructurele vaardigheid is gemeten met een vaardigheidstoets die bestond uit negen teksten van ongeveer gelijke lengte. Bij elke tekst hoorde een meerkeuzevraag met drie, vier of vijf los aangeboden tekstelementen. Per opgave moest de leerling deze tekstelementen op de juiste plek in de tekst plaatsen. Een volledig juiste volgorde van tekstelementen leverde één punt op, anders werd nul punten toegekend.

De verdeling van de negen teksten naar genre en aantal elementen was drie e-mails, drie gebruiksaanwijzingen en drie advertenties. Bij elke tekst zijn drie opgaven gemaakt: één met drie, één met vier en één met vijf te verplaatsten elementen. In totaal waren er dus 27 opgaven (9 teksten \* 3 opgaven). Onder meer vanwege de beschikbare afnametijd was het niet mogelijk om elke leerling alle 27 opgaven te laten maken. Daarom is gekozen voor een structureel onvolledig

ontwerp waarin elke leerling een boekje met slechts negen van de 27 opgaven kreeg voorgelegd. De toewijzing van de 27 opgaven aan de drie boekjes was zodanig dat de drie genres en de drie varianten van het aantal tekstelementen in elk boekje even vaak voorkwamen. Om volgorde-effecten uit te sluiten is ervoor gezorgd dat de drie genres en de drie varianten van het aantal elementen in de toetsboekjes in verschillende volgordes aan bod kwamen. De verdeling van de 27 opgaven naar groep, boekje, positie binnen het boekje, genre en aantal te verplaatsten elementen is weergegeven in het linkergedeelte van tabel 1. Hierbij zijn de ruwe scores omgezet in een percentage goed per opgave.

### Design

Aan het onderzoek is deelgenomen door 24 klassen met in totaal 558 leerlingen. Elke leerling maakte slechts één van de drie boekjes. Binnen elke klas werden de drie toetsboekjes op basis van toeval toegewezen aan de leerlingen. Tabel 1 laat onder meer de verdeling van de opgaven over de boekjesvarianten zien en geeft per boekje het aantal deelnemende leerlingen aan. Daarnaast geeft de tabel inzicht in de gemiddelde prestaties voor de 27 opgaven uit het experimentele onderzoek (dit wil zeggen: de percentages goed gemaakte opgaven).

Vanwege de aselechte toewijzing mag men verwachten dat de drie groepen A, B en C gelijkwaardig zijn, maar honderd procent zeker was dat natuurlijk niet. Om die reden zijn we nagegaan in hoeverre de drie groepen verschilden voor wat betreft de gemiddelde prestaties op de vaardigheidstoets en de verdeling naar achtergrondkenmerken zoals geslacht en thuistaal. Zoals uiteengezet in de technische rapportage (Schreurs, 2018) gaf geen van de uitgevoerde toetsingen significantie te zien ( $p < 0,05$ ). De drie groepen mogen om die reden als equivalent worden beschouwd.

Boekje	Opgave	Positie binnen boekje	Genre	Aantal elementen	Aantal leerlingen	Min %	Max %	Gem %	Stddev
1	1	1	advertentie	3	188	0	100	72,87	44,58
	2	2	advertentie	4	188	0	100	53,19	50,03
	3	3	advertentie	5	188	0	100	33,51	47,33
	4	4	e-mail	3	188	0	100	71,28	45,37
	5	5	e-mail	4	188	0	100	74,47	43,72
	6	6	e-mail	5	188	0	100	81,38	39,03
	7	7	gebruiksaanwijzing	3	188	0	100	82,98	37,68
	8	8	gebruiksaanwijzing	4	188	0	100	43,09	49,65
	9	9	gebruiksaanwijzing	5	188	0	100	40,96	49,31
2	10	1	e-mail	4	185	0	100	75,68	43,02
	11	2	e-mail	5	185	0	100	40,54	49,23
	12	3	e-mail	3	185	0	100	74,05	43,95
	13	4	gebruiksaanwijzing	4	185	0	100	76,76	42,35
	14	5	gebruiksaanwijzing	5	185	0	100	42,16	49,52
	15	6	gebruiksaanwijzing	3	185	0	100	95,14	21,57
	16	7	advertentie	4	185	0	100	75,14	43,34
	17	8	advertentie	5	185	0	100	44,32	49,81
	18	9	advertentie	3	185	0	100	88,11	32,46
3	19	1	gebruiksaanwijzing	5	185	0	100	76,22	42,69
	20	2	gebruiksaanwijzing	3	185	0	100	68,11	46,73
	21	3	gebruiksaanwijzing	4	185	0	100	50,81	50,13
	22	4	advertentie	5	185	0	100	71,89	45,07
	23	5	advertentie	3	185	0	100	91,35	28,18
	24	6	advertentie	4	185	0	100	83,78	36,96
	25	7	e-mail	5	185	0	100	57,84	49,52
	26	8	e-mail	3	185	0	100	56,22	49,75
	27	9	e-mail	4	185	0	100	70,81	45,59

Tabel 1. Afname-ontwerp en verdeling van het percentage goed per opgave, genre en aantal elementen

*Statistische analyse*

De betrouwbaarheid van de vaardigheidstoets is bepaald met Cronbachs alpha, een maat voor de interne consistentie. In een multilevel-analyse hebben we geen betekenisvolle varianties op school- en/of klasniveau gevonden; achteraf gezien blijkt er dus geen aanleiding om rekening te houden met de geneste structuur van de data. Om te onderzoeken of het genre en het aantal tekstelementen van invloed zijn op prestaties is er een univariate variantieanalyse uitgevoerd met het percentage goed gemaakte opgaven als afhankelijke variabele en genre en het aantal elementen als onafhankelijke variabelen. Behalve de hoofdeffecten van genre en aantal elementen is ook de interactie tussen beide op significantie getoetst. Vanwege het relatief grote aantal leerlingen in de analyse is een klein gemiddeld prestatieverschil tussen genres of aantallen tekstelementen al snel statistisch significant. Daarom rapporteren we ook de effectgrootte. Daarin is het verschil tussen twee gemiddelden uitgedrukt als een proportie van de standaarddeviatie. Bij de evaluatie van de grootte van de verschillen baseren we ons op de vuistregel van Cohen (1977), waarbij 0,20, 0,50 en 0,80 respectievelijk een klein, middelgroot en groot verschil vertegenwoordigt.

**Resultaten**

*Betrouwbaarheid*

De eerste onderzoeksvraag betrof de betrouwbaarheid van de vaardigheidstoets zoals vastgesteld met Cronbachs alpha. De betrouwbaarheid bedroeg voor boekje 1, 2 en 3 respectievelijk 0,46, 0,35 en 0,35. Bij de interpretatie moet men bedenken dat de betrouwbaarheid sterk stijgt met het aantal items en dat onze toets uit slechts negen items bestond. Voor belangrijke beslissin-

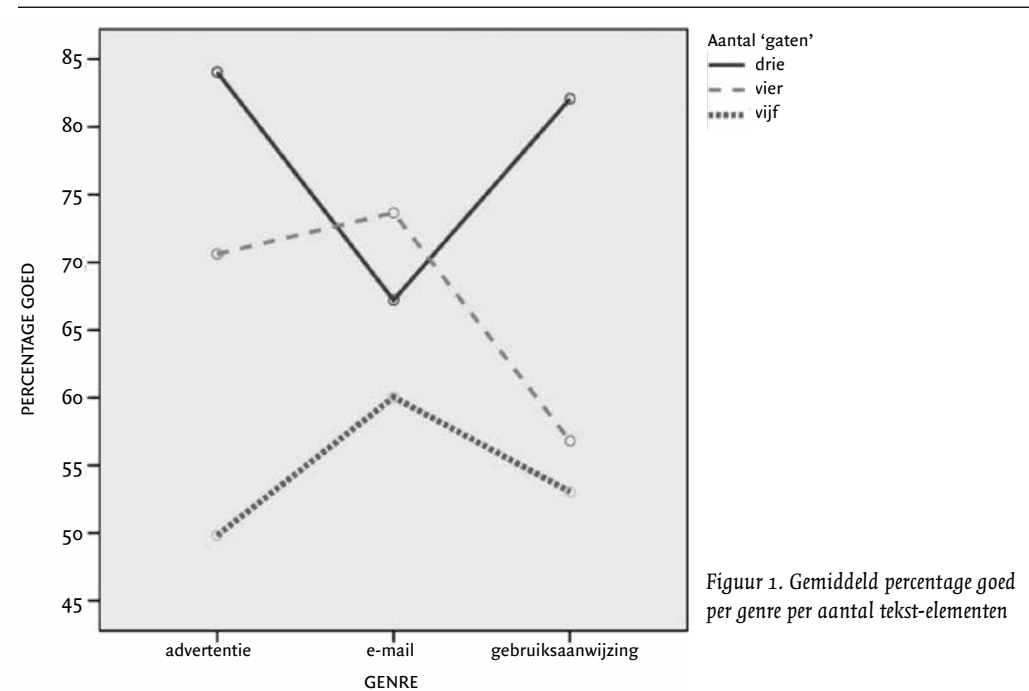
gen zoals die bijvoorbeeld op basis van een schoolexamen of een centraal examen genomen worden, zijn meer items nodig. Vandaar dat wij de betrouwbaarheid ook hebben berekend voor het geval de toets vier keer zo lang zou zijn (en ongeveer 180 minuten aan toetstijd zou vergen). Na homogene testverlenging tot 36 opgaven met de formule van Spearman-Brown stijgen de betrouwbaarheden van boekje 1, 2 en 3 tot respectievelijk 0,77, 0,68 en 0,68. In de discussie komen we nog terug op de betrouwbaarheid en de validiteit van deze toets.

*Invloed van genre en aantal tekstelementen*

De tweede, derde en vierde onderzoeksvraag betroffen respectievelijk het hoofdeffect van genre, het hoofdeffect van het aantal te verplaatsen tekstelementen en de interactie tussen beide. De variantieanalyse liet zien dat het hoofdeffect van genre significant was ( $p = 0,025$ ) evenals het hoofdeffect van het aantal elementen ( $p < 0,001$ ) en hun interactie ( $p < 0,001$ ). Figuur 1 toont het interactie-effect. De aanwezigheid van een interactie betekent dat de beide hoofdeffecten niet onafhankelijk van elkaar geïnterpreteerd kunnen worden. Tabel 2 toont de gemiddelden en standaarddeviaties per combinatie van genre en per aantal elementen. Tevens zijn de effectgroottes van de verschillen tussen de gemiddelden van het aantal elementen binnen de drie genres weergegeven (waarin het verschil tussen twee gemiddelden is uitgedrukt als een proportie van de standaarddeviatie).

*Interactie tussen aantal tekstelementen en genre*

De significante interactie ( $p < 0,001$ ) betekent dat het effect van het aantal te verplaatsen tekstelementen niet voor alle drie de genres gelijk is. Inspectie van de gemiddelden en effectgroottes (zie tabel 2) laat zien dat de prestaties voor de advertentie en in iets minder mate ook de gebruiksaanwijzing lager zijn naarmate de leerling meer tekstelementen



Figuur 1. Gemiddeld percentage goed per genre per aantal tekst-elementen

Genre	Aantal elementen	Aantal scores	Min	Max	Gem	Stddev	Effectgrootte	
							contrast	d
Advertentie	Drie	558	0	100	84,05	36,65		
	Vier	558	0	100	70,61	45,60	3 min 4	0,33
	Vijf	558	0	100	49,82	50,04	3 min 5	0,79
E-mail	Drie	558	0	100	67,20	46,99		
	Vier	558	0	100	73,66	44,09	3 min 4	-0,14
	Vijf	558	0	100	60,04	49,03	3 min 5	0,15
Gebruiksaanwijzing	Drie	558	0	100	82,08	38,39		
	Vier	558	0	100	56,81	49,58	3 min 4	0,57
	Vijf	558	0	100	53,05	49,95	3 min 5	0,66

Tabel 2: Gemiddelden, standaarddeviaties en effectgroottes voor de verschillen tussen het aantal elementen en genres

moet verplaatsten. De significante interactie komt voort uit het feit dat dit patroon bij de e-mail niet aanwezig is. De gemiddelden van de e-mails liggen dicht bij elkaar. E-mails met vier te verplaatsten elementen zijn tegen de verwachtingen in gemiddeld zelfs iets beter gemaakt dan die met drie elementen. De effectgrootten bij e-mail zijn echter verwaarloosbaar.

#### *Invloed van het genre*

De gemiddelden voor de genres Advertentie, E-mail en Gebruiksaanwijzing bedragen respectievelijk 68,16; 66,97 en 63,98. Hoewel statistisch significant ( $p < 0,025$ ) zijn de prestatieverschillen hier verwaarloosbaar klein. De effectgrootte van het gemiddelde prestatieverschil tussen de Advertentie en de E-mail bedraagt namelijk slechts 0,03 en voor het contrast Advertentie minus Gebruiksaanwijzing slechts 0,04.

#### *Invloed van het aantal tekstelementen*

De gemiddelden voor opgaven met drie, vier en vijf te verplaatsen elementen zijn respectievelijk 77,78; 67,03 en 54,30. Hoe meer tekstelementen de leerling moet terugplaatsen, hoe moeilijker de opgave. Volgens de vuistregel van Cohen betreft het verschil tussen drie en vier elementen een klein verschil ( $d = 0,24$ ), tussen drie en vijf elementen een middelgroot verschil ( $d = 0,51$ ). Bij de interpretatie moet men echter rekening houden met de hiervoor besproken bevinding dat het aantal te verplaatsen elementen wel van belang is voor de prestaties op de Advertentie en de Gebruiksaanwijzing, maar niet voor de E-mail.

## Conclusies

In deze studie is onderzocht welke invloed tekstgenre en het aantal tekstelementen hebben op tekststructurele vaardigheden van

havo- en vwo-leerlingen uit het tweede, derde en vierde leerjaar van de middelbare school. Het onderzoek is uitgevoerd aan de hand van een vaardigheidstoets.

In de eerste plaats is gekeken of de vaardigheidstoets betrouwbaar was. De vaardigheidstoets bestond uit structuuropgaven waarbij tekstelementen in de juiste volgorde geplaatst moeten worden. De betrouwbaarheid van de vaardigheidstoets voldoet niet aan de eisen die Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) stelt voor het nemen van belangrijke beslissingen over individuen (Evers, Lucassen, Meijer & Sijtsma, 2010), maar rechtvaardigt wel het gebruik van dit type opgaven in diagnostische en voortgangstoetsen. Nader ontwikkelingsonderzoek zal moeten uitwijzen in hoeverre de betrouwbaarheid van de meting van tekststructurele vaardigheden verhoogd kan worden. Op de validiteit ervan komen we in het vervolg nog terug.

Ten tweede is onderzocht welke invloed het aantal tekstelementen en het tekstgenre hebben op tekststructurele vaardigheden. Uit de resultaten is gebleken dat de invloed van genre statistisch significant was. Gezien de effectgroottes moeten de verschillen tussen de gemiddelde prestaties op e-mails, advertenties en gebruiksaanwijzingen echter als verwaarloosbaar klein beschouwd worden. Daarnaast is uit de resultaten gebleken dat opgaven moeilijker worden naarmate er meer elementen teruggeplaatst moeten worden. Dit effect doet zich echter alleen voor bij advertenties en gebruiksaanwijzingen, maar niet bij e-mails.

Dit laatste vraagt om een verklaring. Anders dan bij de advertenties en gebruiksaanwijzingen het geval was, blijken e-mails met vier te verplaatsen elementen ongeveer even moeilijk of zelfs makkelijker te zijn dan e-mails met drie elementen (zie figuur 1). Achteraf zoekend naar een verklaring

voor dit onverwachte resultaat valt op dat de gebruikte e-mailteksten relatief duidelijke aanwijzingen bevatten voor de plaats waar de elementen moesten staan: twee van de vier alinea's betroffen de inleiding en het slot, de andere twee alinea's bevatten duidelijke verwijzingen zoals 'bovendien' en 'mijn laatste tip'. De e-mails met drie te verplaatsen elementen zouden moeilijker kunnen zijn doordat de inleiding en het slot al ingevuld stonden, en de te verplaatsen alinea's geen of minder duidelijke verwijzwoorden bevatten. Deze verklaring is in overeenstemming met de bevindingen van Van Silfhout et al. (2015), die constateren dat verwijzwoorden helpen bij het verwerken en begrijpen van tekst. In vervolgonderzoek zou het testmateriaal hierop goed gecontroleerd moeten worden.

## Discussie

Het onderzoek heeft waardevolle informatie opgeleverd over het effect van genre en tekstelementen op tekststructurele vaardigheden. Desalniettemin had het onderzoek enkele beperkingen.

Allereerst is in dit onderzoek alleen gekeken naar de genres e-mail, advertentie en gebruiksaanwijzing. Hoe de moeilijkheidsgraad van andersoortige genres zich tot elkaar verhouden, kan onderwerp van vervolgonderzoek zijn.

Verder is de vraagvorm mogelijk nieuw en onbekend bij de leerlingen. Kennis van tekststructuur wordt gewoonlijk getoetst als onderdeel van leesvaardigheid door middel van opgaven waarbij leerlingen moeten vaststellen tot welke tekstsoort een tekst of tekstgedeelte behoort of de relaties tussen tekstelementen aan moeten geven (College voor Toetsen en Examens, 2014). De mogelijkheid bestaat dat leerlingen de structuur van een tekst in de context van leesvaar-

digheid wel kunnen herkennen, maar deze niet aan kunnen brengen door tekstelementen in de juiste volgorde te plaatsen. Een laatste beperking die we willen noemen, betreft de validiteit. Het meten van (een aspect van) de schrijfvaardigheid met gesloten toetsopgaven roept de vraag op of wel echt schrijfvaardigheid wordt gemeten. Voordat de in dit onderzoek gebruikte methode in toetsen van enig gewicht kan worden ingezet, is er valideringsonderzoek nodig. Daarbij is vooral de vraag in hoeverre scores die verkregen zijn met de nu gebruikte methode overeenkomen met oordelen van panels van docenten over de structurele kwaliteit van door leerlingen geschreven teksten. Aan de hand van de gesloten structuuropgaven in dit onderzoek zien we namelijk wel verschillen in tekststructurele vaardigheid bij leerlingen, maar ze hoeven deze vaardigheden niet toe te passen in een zelfgeschreven tekst. We weten dus niet of leerlingen deze vaardigheden dan ook daadwerkelijk toe kunnen passen.

#### *Implicaties voor de praktijk*

Dit onderzoek laat zien dat structuuropgaven moeilijker worden naarmate er meer elementen in de juiste volgorde geplaatst moeten worden. Dit is een waardevolle bevinding voor de toets- en examenpraktijk omdat hieruit blijkt dat het aantal tekstelementen een belangrijke factor is waarmee rekening gehouden moet worden tijdens de constructie van structuuropgaven. Deze informatie is ook goed te gebruiken bij de constructie van schrijftaken en schrijflessen in het algemeen. Schrijftaken kunnen moeilijker of makkelijker gemaakt worden door het aantal tekstelementen aan te passen. Daarnaast is het, gezien het significante effect van genre op de moeilijkheidsgraad van tekststructuren, aan te raden om in het onderwijs Nederlands meer aandacht te besteden aan genrespecifieke structuren.

## LITERATUUR

- Bhatia, V. K. (2012). Critical reflections on genre analysis. *Iberica*, 24, 17–28.
- Bonset, H., Jansma, N., Meestringa, T., & Ravestloot, C. (2014). *Schrijfonderwijs in het VO*. Enschede: SLO.
- Bouwer, R., Beguin, A., Sanders, T., & van den Bergh, H. (2015). Effect of genre on the generalizability of writing scores. *Language Testing*, 32, 83–100.
- Bouwer, I.R. & van den Bergh, H.H. (2015). Toetsen van schrijfvaardigheid: hoeveel beoordelaars, hoeveel taken?. *Levende Talen Tijdschrift*, 16(3), 3–12.
- Cito (2015). Diagnostische tussentijdse toets: Verslag pretest 2015. Arnhem: Cito.
- CvTE (2014a). Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur, havo/vwo. [www.examenblad.nl/examen/nederlands-vwo-2/2017/vwo](http://www.examenblad.nl/examen/nederlands-vwo-2/2017/vwo), laatst geraadpleegd op 19-12-2017.
- CvTE (2014b). *Publieksversie Toetswijzer Diagnostische Tussentijdse Toets voor Nederlands, Engels en Wiskunde: Inhoudsverantwoording*. College voor Toetsen en Examens. Utrecht: CvTE.
- Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Enschede: Ministerie van OCW.
- Elving, K., & Bergh, H.H. van den (2016) *Bruggen bouwen: havisten leren om coherente teksten te schrijven*. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(1), 24–35.
- Evers, A., Sijtsma, K., Lucassen, W. I., & Meijer, R. R. (2010). Het COTAN-beoordelingssysteem voor de kwaliteit van tests herzien. *De Psycholoog*, 45, 48–55.
- Ferrari, M., Bouffard, T., & Rainville, L. (1998). What makes a good writer? Differences in good and poor writers' self-regulation of writing. *Instructional science*, 26(6), 473–488. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1003202412203>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445–467. doi: [10.1037/0022-0663.99.3.445](https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445)
- Herelixa, C., & Verhulst, S. (2014). *Nederlands in het hoger onderwijs. Een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid*. <http://over.taalunie.org/organisatie/raad-der-nederlandse-letteren/adviezen/rapport-nederlands-hoger-onderwijs>
- Hyland, K. (2002). Genre: Language, context, and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 113–135.
- Jansen, C., Steehouder, M., & Gijsen, M. (2004). *Professioneel Communiceren*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Kirkpatrick, L. C., & Klein, P. D. (2009). Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare-contrast genre. *Learning and Instruction*, 19, 309–321.
- Land, J., Sanders, T.J.M., & Bergh, H. van den (2008). Effectieve tekststructuur voor het vmbo. Een corpus-analytisch en experimenteel onderzoek naar tekstbegrip en tekstwaardering van vmbo-leerlingen voor studieteksten. *Pedagogische Studiën*, 85, 76–94.
- Leeuw, B. van der, & Meestringa, T. (2014). *Genres in schoolvakken*. Enschede: SLO.
- Maes, A., & Schellens, P. J. (1997). *Tekststructuur en tekstbegrip. Ter Inleiding*. In: H. van den Bergh e.a. (red). In *Taalgebruik ontrafeld. VIOT-Congresbundel* (pp. 375–378). Dordrecht: Foris.
- Schoonen, R., Snellings, P., Stevenson, M., & Gelderen, A. van (2009). Towards a blueprint of the foreign language writer: the linguistic and cognitive demands of foreign language writing. In R. M. Manchón (Ed.), *Writing in foreign language contexts: learning, teaching, and research* (pp. 77–101). (Second Language Acquisition; No. 43). Bristol: Multilingual Matters.
- Schreurs, Z. (2018). *Het meten van tekststructurele vaardigheden / Invloeden van aantal tekstelementen en tekstgenre*. Arnhem: Cito.

- Schuurs, U., & Breij, B. (2018). Retorische analyse. In L. Karreman & R. van Enschoot (Reds.). *Tekstanalyse: methoden en toepassingen* (4e herziene druk, pp. 99–150). Assen: Van Gorcum.
- Schuurs, U., & De Groot, E. (2018). Genreanalyse. In L. Karreman & R. van Enschoot (Reds.). *Tekstanalyse: methoden en toepassingen* (4e herziene druk, pp. 239–293). Assen: Van Gorcum.
- Silfhout, G. van, Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2015). Connectives as processing signals: How students benefit in processing narrative and expository texts. *Discourse Processes*, 52(1), 47–76.

ZOË SCHREURS studeerde Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde aan de Radboud Universiteit Nijmegen en liep gedurende zes maanden stage bij het Cito als onderdeel van de master Onderwijswetenschappen. Komend jaar verhuist ze naar Zweden om zich te specialiseren in internationaal en vergelijkend onderwijs. E-mail: [zoeschreurs@outlook.com](mailto:zoeschreurs@outlook.com)

HANS KUHLEMEIER studeerde onderwijskunde aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen, promoveerde in 1996 op een onderzoek naar de structuur van taalvaardigheid en werkt als onderzoeker bij het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling. E-mail: [hans.kuhlemeier@cito.nl](mailto:hans.kuhlemeier@cito.nl)

URIËL SCHUURS studeerde Nederlands en Toegepaste Taalwetenschap, promoveerde in 1991 op onderzoek naar schrijfonderwijs en werkte achtereenvolgens als onderzoeker en docent aan Universiteit Utrecht en aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Momenteel werkt hij onder andere bij het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, waar hij betrokken is bij de ontwikkeling van een veelheid aan toetsen. E-mail: [uriel.schuurs@cito.nl](mailto:uriel.schuurs@cito.nl)