



## Festschrift for Jack Hoeksema

***DUS IK VIND DAT DE KANTINE EERDER EEN  
OPKNAPBEURT VERDIENT!***  
**STANDPUNTMARKERINGEN IN ARGUMENTATIEVE  
TEKSTEN VAN LEERLINGEN UIT DE ONDERBOUW VAN  
HET VOORTGEZET ONDERWIJS**

Kees de Glopper<sup>1</sup>  & Henk Pander Maat<sup>2</sup> 

### Samenvatting

In dit onderzoek gaan we na op welke wijze leerlingsschrijvers uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs in argumentatieve teksten hun standpunten markeren. Ook onderzoeken we of en hoe standpuntmarkeringen samenhangen het niveau van het onderwijs dat de leerlingen volgen, het leerjaar waarin zij zitten en de kwaliteit van hun tekst. De analyse van 710 standpunten in 402 teksten laat zien dat de leerlingen hun standpunten vrijwel altijd markeren en dat zij daarbij putten uit een breed repertoire aan vormen. Hoogfrequente vormen van markering die ook in de omgangstaal heel gangbaar lijken, worden door alle groepen schrijvers in min of meer gelijke mate gehanteerd. Onderwijsniveau en tekstkwaliteit hangen wel samen met markeringsvormen die verwijzen naar de effecten van argumentatie en naar conclusies en die daarmee blijk geven van meer gevorderde representaties van schrijver, tekst en lezer.

Trefwoorden: schrijftaal, argumentatie, standpuntmarkeringen, voortgezet onderwijs

1. Center for Language and Cognition Groningen, Rijksuniversiteit Groningen

2. Universiteit Utrecht

Corresponding author: Kees de Glopper, [c.m.de.glopper@rug.nl](mailto:c.m.de.glopper@rug.nl)

## 1. Inleiding

Onderwijs in schrijven geldt van oudsher als een kerntaak van de school (de Rooy, 2018). Schrijfonderwijs is erop gericht leerlingsschrijvers van basis- tot hoger onderwijs uit te rusten met kennis en vaardigheden die hen helpen om zich in verschillende genres uit te drukken. Welke genres precies onderwezen worden, hangt af van de leeftijd van leerlingen en studenten en het daarmee samenhangende onderwijsniveau. Een spannend of grappig verhaal, een verslag van een activiteit of beleving en ‘vrij’ schrijven zijn de meest gangbare soorten teksten in het basisonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2021). In het voortgezet onderwijs zijn dat zakelijke brieven, verslagen, overtuigende teksten, recensies, uiteenzettingen en beschouwingen (Meestringa & Ravesloot, 2014). In het hoger onderwijs schrijven studenten over eigen en andermans onderzoek (de Gloppe et al., 2015) en ook ter voorbereiding op een scala aan beroepspraktijken (De Moor & van der Westen, 2022).

Met argumentatief of betogend schrijven, als genre op zich of als component of deelhandeling van andere vormen van schrijven, komen leerlingsschrijvers van alle leeftijden in aanraking. In het basisonderwijs gebeurt dat nog tamelijk spaarzaam (Inspectie van het Onderwijs, 2021), waarschijnlijk als gevolg van de gangbare maar onjuiste veronderstelling dat argumentatie daar te hoog gegrepen zou zijn (Riley & Reedy, 2005). In het voortgezet en hoger onderwijs krijgt argumenterend schrijven met recht en reden meer aandacht. Het leren innemen en onderbouwen van standpunten ten dienste van het oplossen van verschillen van mening (van Eemeren & Grootendorst, 2004) wordt algemeen gezien als een belangrijke bijdrage aan kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming, de kernfuncties van het onderwijs (Oostdam et al., 1992; Siegel, 1995). Argumentatie krijgt overigens niet alleen aandacht binnen het schrijfonderwijs maar ook in het onderwijs in tekstbegrip. Argumentatieve vaardigheden vormen bovendien een zelfstandig onderdeel van de examenprogramma's Nederlands en die van filosofie voor havo en vwo (<https://www.examenblad.nl/homepage/2023>).

Argumentatief schrijven vraagt van schrijvers dat zij op een voor hun lezer(s) herkenbare wijze standpunten innemen die zij met argumenten onderbouwen. Het kan daarbij gaan om pro-argumenten die het ingenomen standpunt ondersteunen of om weerleggingen van contra-argumenten. Op hun beurt kunnen argumenten weer aannemelijk worden gemaakt met subargumentatie. Onderzoek naar de argumentatieve vaardigheden van leerlingsschrijvers en naar onderwijs dat die vaardigheden tracht te verbeteren richt zich vooral op de aanwezigheid in leerlingsteksten van standpunten en ondersteunende argumenten en op hun samenhang (Byrnes & Wasik, 2019; Ferretti & Fan, 2016; Ferretti & Graham, 2019; Rapanta et al., 2013;

Reznitskaya & Wilkinson, 2019). Onderzoek naar de talige kenmerken van argumentatieve leerlingteksten richt zich meestal op linguïstische kenmerken van de tekst als geheel (Allen et al., 2019; MacArthur et al., 2019; Taylor et al. 2019; van Rijt et al., 2021) en maar zelden op de wijze waarop standpunten en argumenten worden geformuleerd. Dit laatste is een gemis, omdat de formulering van standpunten en argumenten ertoe doet: zij draagt bij aan de herkenning ervan (Oostdam, 1991; Larson et al. 2004). Daarom is het leren formuleren van standpunten en argumenten een relevant aspect van de verwerving van schriftelijke argumentatievaardigheden.

Deze bijdrage voorziet in een deel van de geconstateerde lacune. Het onderzoek waarvan hier verslag wordt gedaan, heeft betrekking op de wijze waarop leerlingsschrijvers uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs hun standpunten kenbaar maken. Het onderzoek is exploratief van aard: tot op heden is voor zover kon worden nagegaan nauwelijks aandacht besteed aan standpuntmarkeringen in teksten van leerlingsschrijvers. Oostdam et al. (1990, 1994) zijn nagegaan of leerlingsschrijvers uit het voorlaatste leerjaar lbo, mavo, havo en vwo (N=1040) hun hoofdstandpunt expliciet of impliciet presenteren<sup>1</sup>. In alle schooltypen bevat tussen de 80 en 90% van de onderzochte teksten een expliciet hoofdstandpunt. In een kleinschaliger studie naar het gebruik van het persoonlijk voornaamwoord van de eerste persoon constateerde Troyer (2017) dat leerlingen uit grade 6 (in Nederland: groep 8) hun standpunten in argumentatieve teksten (N=75) vooral markeren met “I think” (63% van de gevallen) en in veel mindere mate met “I don’t think”, “I also think”, “I believe”, “I agree/disagree”, “my pespective” en “my opinion”.

De vragen die in het onderhavige onderzoek centraal staan, zijn de volgende. (i) Op welke wijze markeren leerlingsschrijvers uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs de standpunten die zij in argumentatieve teksten innemen? (ii) Is er een verband tussen de standpuntmarkeringen die leerlingsschrijvers hanteren en het niveau van het onderwijs dat zij volgen, het leerjaar waarin zij zitten en de kwaliteit van hun tekst?

## 2. Standpuntmarkeringen

In een standpunt wordt een positief of negatief oordeel uitgesproken over een stand van zaken. Standpunten kunnen betrekking hebben op de wenselijkheid of waarschijnlijkheid van situaties of evaluaties bevatten van objecten, handeling of personen (Pander Maat, 2002). In een tekst is sprake van een standpunt wanneer het duidelijk is dat de schrijver van de tekst veronderstelt

dat de in het standpunt gedane bewering niet onmiddellijk aanvaardbaar is voor de lezer (van Eemeren et al., 2005).

Hoe kunnen schrijvers duidelijk maken dat zij verwachten dat lezers problemen hebben met het accepteren van de inhoud van hun uitingen? Een schrijver kan anticiperen op een inhoudelijke betwisting door een lezer door het aanvoeren van gronden voor een uiting (Pander Maat, 2002). Louter en alleen het aanvoeren van argumenten voor een standpunt kan lezers voldoende aanknopingspunten bieden voor het onderkennen van de aanwezigheid van argumentatie en, meer specifiek, voor het identificeren van standpunten en argumenten (Oostdam, 1991). De inhoudelijke relatie tussen standpunt en argument, de volgorde van standpunt en argument(en) en de positie in de tekst (aan het begin of juist aan het slot) kunnen behulpzaam zijn bij de identificatie van elementen van de argumentatie, net als verwachtingen op basis van het genre van de tekst, van de context en van de ‘discursieve wereld’ waarbinnen over bepaalde kwesties onenigheid bestaat.

Maar in veel gevallen *signaleren* schrijvers dat ze een standpunt naar voren brengen. Ze maken dan in de formulering van het standpunt werk van het herkenbaar presenteren ervan. Van Eemeren et al. (2005) bespreken in dit verband propositionele attitude-aanduidingen (zoals ‘ik geloof dat’) en strekkingsindicatoren (zoals ‘het is duidelijk dat’). Pander Maat (2002) maakt met betrekking tot standpunten over wenselijkheid en waarschijnlijkheid onderscheid tussen persoonlijke standpuntaanduidingen (zoals ‘ik vind’ en ‘ik vermoed’) en onpersoonlijke (zoals ‘het wordt tijd dat’ en ‘het is mogelijk dat’). Hij bespreekt verder modale elementen waarmee kan worden verwezen naar de attitude of evaluatie van de schrijver, zoals modale werkwoorden, bijwoorden, bijvoeglijke naamwoorden en voorzetselconstituenten en werkwoordstijden met een modale functie. Ook de gebiedende wijs en uitroepende zinnen kunnen gebruikt worden om standpunten te indiceren. Positief of negatief kwalificerende bijwoorden en bijvoeglijke naamwoorden<sup>2</sup> kunnen volgens Pander Maat worden gebruikt om evaluatieve standpunten aan te duiden, net als werkwoorden die met evaluaties gepaard gaan (zoals ‘hopen’ en ‘vrezende’). Tseronis (2011) en Stab en Gurevych (2014) wijzen er ten slotte op dat standpunten ook kunnen worden gesignaleerd door verbindingswoorden (zoals ‘dus’ of ‘daarom’) die een uiting met een standpuntkarakter verbinden met eerdere uitingen die het standpunt ondersteunen.

De bovenstaande onderscheidingen en voorbeelden kunnen helpen bij het analyseren van de wijze waarop leerlingsschrijvers hun standpunten markeren. Bij die analyse is het wel zaak om deze niet op voorhand te beperken tot de uit de literatuur bekende typen

standpuntaanduidingen. De beschikbare literatuur heeft immers betrekking op het taalgebruik van volwassen taalgebruikers en niet op dat van leerlingsschrijvers.

### 3. Methode

#### 3.1 Corpus

De standpuntmarkeringen van leerlingsschrijvers en hun eventuele verband met onderwijsniveau, leerjaar en tekstkwaliteit is onderzocht aan de hand van het Schrijfmeterscorpus (de Glopper & Prenger, 2013). Dit corpus is in het schooljaar 2012-2013 verzameld bij een gelegenheidssteekproef van scholen voor basis- en voortgezet onderwijs. Wij maken hier alleen gebruik van de teksten van leerlingen uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Een van de drie schrijfp opdrachten die de vo-leerlingen uitvoerden luidde als volgt:

De directie van jouw school heeft onlangs een geldbedrag van de overheid gekregen om de school te verbeteren. Daarmee wil de directie de gymzaal verbouwen. De gymzaal is oud en er zijn nauwelijks toestellen en andere materialen om te kunnen gymmen. Jij bent het daar niet mee eens, want je vindt dat de kantine wel een opknopbeurt verdient.

Daarom schrijf je een stuk voor de schoolkrant waarin je jouw standpunt duidelijk maakt. Met jouw stuk probeer je de lezers van de schoolkrant en de directie te overtuigen van jouw mening over hoe het geld besteed moet worden aan vernieuwing van de kantine.

De opdracht, die in extenso is weergegeven in Bijlage 1, werd afgenomen door de leerkracht Nederlands, binnen één lesuur. Van tijdsdruk was geen sprake en er zijn geen meldingen ontvangen over leerlingen die in tijdnood zijn gekomen. De leerlingsteksten bevatten daar ook geen sporen van.

We beschikten in totaal over 418 argumentatieve teksten. Tabel 1 geeft een overzicht over de verdeling van de teksten over onderwijsniveaus en leerjaren. De leerlingsschrijvers waren tussen 12 en 15 jaar oud. 50% identificeerde zich als meisje, 48% als jongen; van 2% van de leerlingen is het gender niet bekend. 4% van de leerlingen gaf aan dat het Nederlands een tweede taal voor ze was.

Tabel 1 Verdeling van de leerlingteksten over onderwijsniveau en leerjaar

onderwijs- niveau	leerjaar			Totaal
	1	2	3	
vmbo-tl	33	41	50	124
havo	57	53	43	153
vwo	43	48	50	141
Totaal	133	142	143	418

### 3.2 Annotatie van de argumentatie

De leerlingteksten zijn handmatig geannoteerd aan de hand van het USALT-systeem (Pander Maat et al., 2017). De annotaties hadden onder meer betrekking op de aanwezigheid van argumentatieve zinnen in de tekst, zoals standpunten, hoofdargumenten die standpunten ondersteunen, subargumenten die steun bieden aan hoofdargumenten en concessies waarin argumenten voor tegenovergestelde standpunten worden gegeven en waarvan de zwaarte vervolgens wordt gerelativeerd. Daarnaast zijn ook zinnen geannoteerd waarmee de tekst wordt geopend en afgesloten en zinnen die ondersteuning bieden (b.v. zinnen waarin de schrijver zichzelf of de kwestie introduceert). De betrouwbaarheid van de annotaties is bepaald door 234 zinnen door twee codeurs onafhankelijk te laten annoteren. De resulterende Kappa van .75 geeft aan dat de betrouwbaarheid van de annotatie goed was (Fleiss, 1981).

De annotatie van de standpunten had ook betrekking op hun positie aan het begin, midden of einde van de tekst. De toelichting daarop uit de USALT-handleiding is opgenomen in Bijlage 2.

### 3.3 Analyse standpuntmarkeringen

Van de 418 teksten bevatten er 402 minstens een standpunt, aan hun begin, midden of eind. Uit deze teksten zijn de zinnen met geannoteerde begin-, midden- en eindstandpunten in een Excelbestand ondergebracht met medeneming van het nummer van de tekst waaruit zij afkomstig zijn. De zinnen met standpunten zijn van de omliggende tekst geïsoleerd om de analyse van hun markering zo goed mogelijk te richten op alleen de formulering van het standpunt in kwestie<sup>3</sup>. De analyse vond inductief en iteratief plaats. In de eerste analyseronde zijn zo'n 100 van de 710 standpunten doorgenomen op de aanwezigheid van standpuntmarkeringen. In de meeste gevallen waren markeringen onmiddellijk herkenbaar.

Soms was het nodig om de zin te parafaseren als controle op zijn standpuntkarakter en de bijdrage daaraan door de vermoedelijke markering (Pander Maat, 2002). Voor iedere nieuwe markering die werd aangetroffen, is een dichotome variabele aangemaakt die aangeeft of de markering wel (1) of niet (0) in een standpunt aanwezig is. Markeringen zijn van elkaar onderscheiden op grond van lexicale verschillen tussen de inhoudswoorden in de markering. Aan verschillen tussen enkelvoud en meervoud ('ik vind', 'wij vinden'), volle en gereduceerde vormen ('mij', 'me'), trappen van vergelijking ('goed', 'beter', 'best(e)'), vorm van het werkwoord ('overhalen', 'overgehaald'), aan- of afwezigheid van negatie ('nodig', 'niet nodig', '(on)nodig') en woordvolgorde ('ik denk', 'denk ik') is daarbij voorbijgegaan. In de tweede en volgende analyseronden zijn die standpunten doorgenomen waarin nog geen markering was aangetroffen. Dit leidde tot nieuwe dichotome variabelen. Na iedere vaststelling van een nieuwe variabele is de hele verzameling standpunten doorzocht om vast te kunnen stellen in welke standpunten de betreffende markering aanwezig is. Bij het doorzoeken is gebruik gemaakt van de tekstfunctie =AANTAL.ALS uit Excel. Uiteindelijk zijn 70 verschillende markeringen onderscheiden. Omdat tijd en middelen voor een betrouwbaarheidscontrole ontbraken, valt niet met zekerheid te zeggen hoe groot de kans is op 'onder-analyse'; misschien zijn bepaalde markeringen aan de aandacht ontsnapt, maar veel zullen het er niet zijn. Ook kan er sprake zijn geweest van 'over-analyse': bij controle op de analyse houdt misschien niet alles wat is aangezien voor een markering stand.

### 3.4 Onafhankelijke variabelen: onderwijsniveau, leerjaar en tekstkwaliteit

De onafhankelijke variabelen in deze studie zijn onderwijsniveau, leerjaar en tekstkwaliteit. De gegevens over onderwijsniveau en leerjaar (zie Tabel 1) zijn verstrekt door de scholen die deelnamen aan de studie van De Glopper en Prenger (2013). Tekstkwaliteit is in deze studie vastgesteld met behulp van schaalbeoordeling (Pollmann et al., 2012). De beoordelingsschaal voor de argumentatieve teksten had een range van 50 tot 150 en werd verduidelijkt door vijf ankers of voorbeeldopstellen die de schaalpunten 70, 85, 100, 115 en 130 illustreren. De schaal was bedoeld om bij gebruik op het bijpassende corpus een scoreverdeling met een gemiddelde van 100 en een standaarddeviatie van 15 op te leveren. Met de schaal zijn in de studie van De Glopper en Prenger ruim 400 teksten beoordeeld door een team van 8 getrainde bachelorstudenten Nederlandse Taal en Cultuur en Communicatie- en Informatiewetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen. Iedere tekst is door 3 studenten beoordeeld. Iedere mogelijke combinatie van 3 uit 8 studenten beoordeelde een gelijk aantal

teksten. De over 56 jury's gemiddelde betrouwbaarheid (average measures ICC) bedroeg 0.83 (SD = .12). De gemiddelde score voor de teksten bedroeg 95.4, de standaarddeviatie 14.8.

Voor de analyses in de onderhavige studie zijn de scores voor de teksten omgezet naar een dichotome variabele 'scoregroep' die aangeeft of de teksten relatief laag (score  $\leq$  95) of relatief hoog (score  $>$  95) zijn beoordeeld.

## 4. Resultaten

### 4.1 Standpunten: aantal en verdeling over tekstposities, onderwijsniveau, leerjaar en tekstkwaliteit

In lijn met de schrijfoopdracht hebben vrijwel alle 402 teksten als hoofdstandpunt dat de kantine van de school een opknopbeurt verdient. Met dit standpunt van de tekst als geheel corresponderen op hun beurt vrijwel alle standpunten die in de teksten worden geformuleerd. Dat zijn er in totaal 710. Daarvan bevinden zich er 414 aan het begin van de tekst, 96 in het midden (d.w.z. nadat er een of meer argumenten zijn genoemd) en 200 aan het einde van de tekst. Tabel 2 toont de verdeling van het aantal standpunten per tekst voor het totale corpus en uitgesplitst naar onderwijsniveau, leerjaar en scoregroep. Tussen het aantal standpunten per tekst en leerjaar bestaat geen verband ( $\chi^2 = 9.772$ ,  $df = 6$ ,  $p = .135$ ). Het aantal standpunten per tekst hangt wel samen met onderwijsniveau ( $\chi^2 = 18.992$ ,  $df = 6$ ,  $p = .004$ ) en met scoregroep ( $\chi^2 = 14.219$ ,  $df = 3$ ,  $p = .003$ ). De teksten van de vwo-leerlingen en de teksten in de hoge scoregroep bevatten minder vaak 1 standpunt en vaker 2 of 3 standpunten. Deze significante verschillen worden veroorzaakt door de standpunten in het midden van de tekst (voor scoregroep) en aan het einde van de tekst (voor onderwijsniveau en scoregroep). Omdat vwo-leerlingen gemiddeld betere teksten schrijven en omdat betere teksten meestal langer zijn dan kortere teksten (Pander Maat et al., 2023) is nagegaan of het aantal standpunten per tekst ook samenhangt met de tekstlengte. Dat is het geval ( $F(3, 398) = 8.153$ ,  $p < .001$ ). Teksten die 1 standpunt bevatten zijn gemiddeld 151 woorden lang; hun gemiddelde lengte is met 2 standpunten 179 woorden, met 3 standpunten 194 woorden en met 4 standpunten 215 woorden.



Tabel 2 Aantal standpunten (N<sub>s</sub>) per tekst naar onderwijsniveau, leerjaar en scoregroep

N <sub>s</sub>	onderwijsniveau			leerjaar			scoregroep		Totaal
	vmbo-tl	havo	vwo	1	2	3	laag	hoog	
1	61	71	41	57	61	55	104	69	173
2	48	50	66	46	51	67	75	89	164
3	10	16	25	14	24	13	17	34	51
4	2	5	7	6	2	6	6	8	14
Totaal	121	142	139	123	138	141	202	200	402

#### 4.2 Standpuntmarkeringen: verdeling aantal over standpuntposities, onderwijsniveau, leerjaar en tekstkwaliteit

De verdeling van het aantal markeringen per standpunt over standpunten aan het begin, midden en eind van de tekst is weergegeven in Tabel 3. Uit de tabel kan worden afgeleid dat er 1215 markeringen in de 710 standpunten zijn aangetroffen. In een klein aantal standpunten (N = 14) is geen markering onderscheiden. Een voorbeeld daarvan, afkomstig uit het begin van een tekst, is:

- (1) Toen begon ik na te denken over wat er nog wel kon worden opgeknapt en dat was de kantine.

Verreweg de meeste standpunten bevatten 1 of 2 markeringen. Het enige standpunt dat 5 markeringen bevat is opgenomen in de titel van deze bijdrage. De tabel laat verder zien dat de 414 beginstandpunten 662 markeringen bevatten; de 96 middenstandpunten tellen er 156 en de 200 eindstandpunten 397. Gemiddeld zijn dat er voor begin, midden en einde respectievelijk 1.60, 1.63 en 1.99. Dit suggereert dat het aantal markeringen niet willekeurig is verdeeld over standpunten met verschillende posities. Dit is blijkens een statistische analyse op de verdeling in Tabel 3 inderdaad het geval ( $\chi^2 = 58.564$ ,  $df = 10$ ,  $p < .000$ ). De samenhang tussen het aantal markeringen en de positie van het standpunt wordt veroorzaakt door het relatieve grote aantal standpunten met 3 of meer markeringen aan het einde van de teksten.

Tabel 3 Aantal markering ( $N_m$ ) per standpunt naar positie van het standpunt in de tekst

$N_m$	begin tekst	midden tekst	einde tekst	Totaal
0	6	5	3	14
1	195	40	60	295
2	175	39	81	295
3	35	11	49	95
4	3	0	7	10
5	0	1	0	1
Totaal	414	96	200	710

Gegevens over de verdeling van het aantal markeringen per standpunt per tekst naar onderwijsniveau, leerjaar en scoregroep zijn samengevat in Tabel 4. Het aantal markeringen per standpunt houdt met geen van deze variabelen verband (onderwijsniveau:  $F(2, 399) = 1.696$ ,  $p = .185$ ; leerjaar:  $F(2, 399) = 0.336$ ,  $p = .715$ ; scoregroep:  $F(1, 400) = 1.371$ ,  $p = .242$ ). Ook wanneer de standpunten worden uitgesplitst in begin-, midden- en eindstandpunten is er geen verband tussen het aantal standpuntmarkeringen enerzijds en onderwijsniveau, leerjaar en scoregroep anderzijds.

Tabel 4 Aantal markeringen per standpunt per tekst naar onderwijsniveau, leerjaar en scoregroep

$N_m$	Onderwijsniveau			leerjaar			scoregroep		Totaal
	vmbo-tl	Havo	vwo	1	2	3	laag	hoog	
M	1.58	1.68	1.72	1.69	1.67	1.63	1.63	1.70	1.67
SD	0.61	0.67	0.58	0.60	0.64	0.63	0.66	0.58	0.62
N	121	142	139	123	138	141	202	200	402

#### 4.3 Standpuntmarkeringen naar hun aard

De 70 verschillende standpuntmarkeringen die zijn onderscheiden laten zich onderbrengen in 9 groepen. De groepen bevatten achtereenvolgens markeringen met:

- i. het persoonlijk voornaamwoord *ik* + *werkwoord* als onderwerp en persoonsvorm van de hoofdzin
- ii. het persoonlijk/bezittelijk voornaamwoord *mij/mijn*
- iii. vergelijkingen met het bijvoeglijk naamwoord *beter*
- iv. modale werkwoorden
- v. contrastieve en modale bijwoorden

- vi. evaluatieve bijvoeglijke naamwoorden en nomina
- vii. woorden die naar effecten van argumentatie verwijzen
- viii. woorden die naar conclusies verwijzen
- ix. uitroepen, vragen en geboden

In het onderstaande worden uit iedere groep de drie meest frequente markeringen genoemd en de markeringen die minstens 20 keer voorkomen. Bijlage 3 bevat het volledige groepsgewijze overzicht van de 70 markeringen.

- i. Markeringen met het persoonlijk voornaamwoord ‘ik’ + werkwoord als onderwerp en persoonsvorm van de hoofdzin

Markeringen met het persoonlijk voornaamwoord *ik* + *werkwoord* komen veel voor. De zinnen met standpunten met *ik* bevatten vooral werkwoorden die betrekking hebben op denken, spreken en willen<sup>4</sup>. In tabel 5 staan de meest gebruikte weergegeven met voorbeeldzinnen uit het corpus. Vooral *ik vind dat* en *ik ben het niet eens met* komen erg vaak voor.

Tabel 5 Markeringen met het persoonlijk voornaamwoord *ik* + *werkwoord*

markering	N	voorbeeldzin
ik vind dat	271	Ik vind dat de kantine een opknopbeurt nodig heeft.
ik ben het (niet) eens met	122	Ik ben het niet eens met deze beslissing.
ik denk dat	30	Ik denk dat de kantine wel opgeknapt kan worden.
ik wil dat	20	Ik wil dat de kantine wordt veranderd.

- ii. Markeringen met het persoonlijk/bezittelijk voornaamwoord ‘mij/mijn’

Markeringen met het persoonlijk/bezittelijk voornaamwoord *mij/mijn* zijn niet heel frequent. Tabel 6 laat zien dat de leerlingsschrijvers hun standpunt binnen deze groep relatief vaak markeren met *mijn mening* en met *lijkt mij/me*; ze gebruiken daarbij diverse constructies.

Tabel 6 Markeringen met het persoonlijk/bezittelijk voornaamwoord *mij/mijn*

markering	N	voorbeeldzin
mijn mening	20	Dat is mijn mening.

lijkt mij/me	16	Het lijkt me goed dat de directie de kantine laat verbouwen, want de kantine ziet er niet schoon en mooi uit.
mijn voorstel	3	Mijn voorstel is om iets te doen aan onze kantine.
mijn standpunt	3	Dus mijn standpunt is eigenlijk dat de gymzalen nog mooi genoeg zijn, terwijl de kantine wel een opknapbeurt kan gebruiken.

### iii. Markeringen met vergelijkingen met het bijvoeglijk naamwoord ‘beter’

Markeringen *met vergelijkingen* met het bijvoeglijk naamwoord *beter*<sup>5</sup> komen niet vaak voor. De leerlingsschrijvers maken binnen deze groep relatief vaak gebruik van *is een beter idee* en *verdient*. Deze laatste markering is een echo van de opdrachttekst.

Tabel 7 Markeringen met vergelijkingen met het bijvoeglijk naamwoord *beter*

markering	N	voorbeeldzin
is een beter idee	26	En daarom denk ik dat het een beter idee is om de kantine een opknapbeurt te geven.
verdient	23	De kantine verdient meer een opknapbeurt dan de gymzaal.
is beter	12	Ik denk dat het beter is om het te gebruiken voor de kantine.

### iv. Markeringen met modale werkwoorden

Een groot aantal standpunten wordt gemarkeerd met het modale werkwoord *moeten*. Ook constructies met *kan beter* komen frequent voor. Tabel 8 laat dit zien.

Tabel 8 Markeringen met modale werkwoorden

markering	N	voorbeeldzin
moet	195	De directie moet kiezen voor de verbetering van de kantine.
kan beter	55	Ik ben van mening dat we dit geld beter kunnen besteden aan de kantine.

## v. Markeringen met contrastieve en modale bijwoorden

Markeringen met *contrastieve en modale* bijwoorden<sup>6</sup> zijn niet erg frequent. Tabel 9 laat zien dat *juist*, *eerder* en *gewoon* binnen deze groep nog het vaakst worden gebruikt.

Tabel 9 Markeringen met *contrastieve en modale* bijwoorden

markering	N	voorbeeldzin
juist	12	Ik stel dus voor dat we het geld niet in de gymzaal, maar juist in de kantine steken.
eerder	10	Daarom vind ik dat de kantine eerder geld aan besteed moet worden dan de gymzaal.
gewoon	6	In de gymzaal, daar komen de ouders niet, dus dat geld moet gewoon naar de kantine.

## vi. Markeringen met evaluatieve bijvoeglijke naamwoorden en nomina

Ook markeringen met evaluatieve bijvoeglijke naamwoorden en nomina zijn niet heel frequent. *Nodig* en *belangrijk* worden binnen deze groep blijkens Tabel 10 relatief vaak gebruikt.

Tabel 10 Markeringen met evaluatieve bijvoeglijke naamwoorden en nomina

markering	N	voorbeeldzin
(on)nodig	20	Ik ben van mening dat dat niet nodig is.
belangrijk	18	De gymzaal heeft nieuwe spullen nodig, maar verbetering van de kantine is nog belangrijker.
onzin(nig)	6	Ik vind het onzin.

## vii. Markeringen met woorden die naar effecten van argumentatie verwijzen

Af en toe markeren de leerlingsschrijvers hun standpunten door te verwijzen naar de effecten van hun argumentatie. Tabel 11 laat zien dat zij dit niet vaak doen. Binnen deze groep worden *overtuigen* en *redenen genoeg* relatief vaak gebruikt.

Tabel 11 Markeringen die naar effecten van argumentatie verwijzen

markering	N	voorbeeldzin
-----------	---	--------------

overtuigen	11	Ik hoop dat ik jullie overtuigd heb dat de renovatie van kantine veel belangrijker is dan de renovatie van de gymzaal!
redenen genoeg	8	Dit zijn dus genoeg redenen om een nieuwe kantine te nemen.
duidelijk maken	4	Ik ga jullie vandaag duidelijk maken waarom we de kantine moeten verbouwen en niet de gymzaal.

#### viii. Markeringen met woorden die naar conclusies verwijzen

Vrij vaak gebruiken de leerlingsschrijvers markeringen met woorden die naar conclusies verwijzen. Tabel 12 laat zien dat met name *dus* en *daarom* frequent voorkomen.

Tabel 12 Markeringen met woorden die naar conclusies verwijzen

markering	N	voorbeeldzin
dus	46	Dus: meer dan genoeg redenen om de kantine een opknapbeurt te geven.
daarom	43	Daarom hebben we gewoon een nieuwe kantine nodig!!
argumenten waarom	7	Dit waren een paar belangrijke argumenten waarom ik vind dat de kantine verbouwd moet worden in plaats van de gymzaal.

#### ix. Markeringen met vragen, geboden en uitroepen

De leerlingsschrijvers markeren hun standpunten geregeld met uitroepen, vragen en geboden. Tabel 13 laat zien dat uitroepen frequent voorkomen en retorische vragen relatief vaak.

Tabel 13 Markeringen met uitroepen, vragen en geboden

markering	N	voorbeeldzin
uitroepen	69	Er is geen nieuwe gymzaal nodig!
retorische vraag	18	Zou de kantine niet een opknapbeurt kunnen gebruiken?
gebiedende wijs	7	Maak de kantine.

### 4.3 Samenhang soorten standpuntmarkeringen per tekst met onderwijsniveau, leerjaar en tekstkwaliteit

Voor iedere leerlingtekst is bepaald hoeveel standpuntmarkeringen deze uit ieder van de 9 groepen bevat. Per groep is vervolgens nagegaan of het aantal markeringen per tekst samenhangt met onderwijsniveau, leerjaar en tekstkwaliteit.

Tabel 14 hieronder toont voor de verschillende onderwijsniveaus de gemiddelden en standaarddeviaties per tekst voor de 9 soorten standpuntmarkering. Onderwijsniveau hangt samen met het per tekst bepaalde aantal markeringen met:

- vergelijkingen met het bijvoeglijk naamwoord *beter*:  $F(2, 399) = 3.487$ ,  $p = .032$ . Markeringen met *beter* worden minder vaak gebruikt door vmbo-tl-leerlingen.
- evaluatieve bijvoeglijke naamwoorden en nomina  $F(2, 399) = 4.105$ ,  $p = .017$ . Markeringen met evaluatieve bijvoeglijke naamwoorden en nomina worden vaker gebruikt door vwo-leerlingen.
- woorden die naar conclusies verwijzen  $F(2, 399) = 6.325$ ,  $p = .002$ . Markeringen met woorden die naar conclusies verwijzen worden vaker gebruikt door vwo-leerlingen.
- uitroepen, vragen en geboden  $F(2, 399) = 5.516$ ,  $p = .004$ . Markeringen met uitroepen, vragen en geboden worden vaker gebruikt door vwo-leerlingen.

Tabel 14 Gemiddelden en standaarddeviaties voor de 9 soorten standpuntmarkering per tekst per onderwijsniveau

markeringen met	vmbo-tl		havo		vwo	
	M	SD	M	SD	M	SD
pvnw <i>ik + werkwoord</i>	1.26	0.85	1.30	0.84	1.27	0.95
pvnw/bvnw <i>mij/mijn</i>	0.06	0.27	0.11	0.38	0.16	0.42
verg. met bvnw <i>beter</i>	0.09	0.32	0.21	0.46	0.21	0.44
modale ww	0.61	0.83	0.58	0.69	0.68	0.72
contr. en mod. bw	0.12	0.38	0.07	0.31	0.11	0.33
eval. bvnw en nomina	0.12	0.37	0.12	0.35	0.24	0.52
eff. argumentatie wrd.	0.02	0.13	0.06	0.24	0.10	0.39
conclusie wrd.	0.21	0.41	0.21	0.46	0.40	0.62
uitroep/vraag/gebod	0.19	0.49	0.16	0.41	0.35	0.62

Tabel 15 hieronder toont voor de verschillende leerjaren de gemiddelden en standaarddeviaties per tekst voor de 9 soorten standpuntmarkering. Leerjaar hangt samen met het per tekst bepaalde aantal markeringen met contrastieve en modale bijwoorden:  $F(2, 399) = 4.646$ ,  $p = .010$ . Markeringen met contrastieve en modale bijwoorden worden minder vaak gebruikt in leerjaar 1 en het vaakst in leerjaar 2.

Tabel 15 Gemiddelden en standaarddeviaties voor de 9 soorten standpuntmarkering per tekst per leerjaar

markeringen met	1		2		3	
	M	SD	M	SD	M	SD
pvnw <i>ik + werkwoord</i>	1.38	0.93	1.22	0.83	1.25	0.89
pvnw/bvnw <i>mij/mijn</i>	0.09	0.31	0.12	0.39	0.12	0.39
verg. met bvnw <i>beter</i>	0.20	0.44	0.16	0.41	0.16	0.41
modale ww	0.72	0.87	0.57	0.68	0.58	0.68
contr. en mod. bw	0.03	0.18	0.16	0.44	0.10	0.32
eval. bvnw en nomina	0.09	0.34	0.22	0.49	0.17	0.41
eff. argumentatie wrd.	0.07	0.28	0.04	0.20	0.08	0.34
conclusie wrd.	0.33	0.58	0.23	0.46	0.28	0.51
uitroep/vraag/gebod	0.18	0.48	0.25	0.58	0.28	0.49

Tabel 16 hieronder toont voor de twee scoregroepen de gemiddelden en standaarddeviaties per tekst voor de 9 soorten standpuntmarkering. Scoregroep hangt samen met het per tekst bepaalde aantal markeringen met:

- vergelijkingen met het bijvoeglijk naamwoord *beter*:  $F(1, 400) = 4.320$ ,  $p = .038$ . Markeringen met *beter* worden vaker gebruikt in de hoge scoregroep.
- woorden die naar effecten van argumentatie verwijzen  $F(1, 400) = 3.955$ ,  $p = .047$ . Markeringen met woorden die naar effecten van argumentatie verwijzen worden vaker gebruikt in de hoge scoregroep.
- woorden die naar conclusies verwijzen  $F(1, 400) = 6.681$ ,  $p = .010$ . Markeringen met woorden die naar conclusies verwijzen worden vaker gebruikt in de hoge scoregroep.
- uitroepen, vragen en geboden  $F(1, 400) = 5.115$ ,  $p = .024$ . Markeringen met uitroepen, vragen en geboden worden vaker gebruikt in de hoge scoregroep.



Tabel 16 Gemiddelden en standaarddeviaties voor de 9 soorten standpuntmarkering per tekst per scoregroep

markeringen met	laag		hoog	
	M	SD	M	SD
pvnw <i>ik + werkwoord</i>	1.23	0.91	1.33	0.85
pvnw/bvnw <i>mij/mijn</i>	0.07	0.28	0.15	0.43
verg. met bvnw <i>beter</i>	0.15	0.39	0.20	0.44
modale ww	0.61	0.73	0.63	0.76
contr. en mod. bw	0.08	0.33	0.12	0.35
eval. bvnw en nomina	0.14	0.40	0.19	0.45
eff. argumentatie wrd.	0.03	0.18	0.09	0.35
conclusie wrd.	0.21	0.43	0.35	0.58
uitroep/vraag/gebod	0.18	0.47	0.30	0.57

## 5. Discussie

In dit exploratieve onderzoek is nagegaan hoe leerlingsschrijvers uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs in argumentatieve teksten hun standpunten markeren en of er een verband is tussen hun standpuntmarkeringen en hun onderwijsniveau, hun leerjaar en de kwaliteit van hun tekst.

Met het innemen van standpunten hebben de leerlingsschrijvers geen moeite. Vrijwel alle 402 teksten hebben als hoofdstandpunt dat de kantine van de school een opknapbeurt verdient en vrijwel alle 710 standpunten die in de teksten worden ingenomen corresponderen hiermee. Toch lijkt de schrijfontwikkeling op dit punt niet helemaal voltooid. De teksten van de vwo-leerlingen en de teksten in de hoge scoregroep bevatten vaker 2 of 3 standpunten die dan vooral voorkomen in het midden en aan het einde van de tekst. Deze samenhangen hebben met tekstlengte van doen: hoe langer de tekst, hoe meer standpunten er gemiddeld in voorkomen. Betere schrijvers hebben bij hun langere teksten kennelijk meer behoefte aan herhaling en recapitulatie van hun standpunten.

In het aanbrenge van standpuntmarkeringen slagen de leerlingsschrijvers ook: standpunten zonder markering komen nauwelijks voor. Verreweg de meeste standpunten bevatten 1 of 2 markeringen, maar standpunten met 3 of meer markeringen komen relatief vaak voor aan het einde van de teksten.

Toch vallen ook in de standpuntmarkeringen sporen van schrijfontwikkeling te ontwaren. Dit betreft niet het aantal markeringen per standpunt, ook niet wanneer rekening wordt gehouden met de positie van het standpunt aan het begin, in het midden of aan het einde van de tekst. In de aard van de markeringen lijkt wel sprake van ontwikkeling. Markeringen met vergelijkingen met *beter* (groep iii) worden minder vaak gebruikt door vmbo-tl-leerlingen en vaker in de hoge scoregroep. Markeringen met contrastieve en modale bijwoorden (groep v) worden minder vaak gebruikt in teksten uit leerjaar 1 en het vaakst in die uit leerjaar 2. Markeringen met evaluatieve bijvoeglijke naamwoorden en nomina (groep vi) worden vaker gebruikt in teksten van vwo-leerlingen. Markeringen die naar effecten van argumentatie (groep vii) verwijzen komen vaker voor in teksten uit de hoge scoregroep. Markeringen die naar conclusies verwijzen en markeringen met uitroepen, vragen en geboden worden vaker gebruikt in teksten van vwo-leerlingen en in die uit de hoge scoregroep. Bij de resterende groepen, die met markeringen met *ik + werkwoord* (groep i), met *mij/mijn* (groep ii) en met modale werkwoorden (groep iv) doen zich geen samenhangen voor met onderwijsniveau, leerjaar of tekstkwaliteit. Het lijkt niet toevallig dat twee van deze drie groepen (i en iv) de hoog frequente markeringen bevatten: wat op schrift zeer vaak gedaan wordt en ook in de omgangstaal heel gangbaar lijkt, doen alle groepen schrijvers kennelijk in min of meer gelijke mate.

Dat er qua onderwijsniveau en tekstkwaliteit juist wel ontwikkeling is te zien is in de markeringen in groep vii en viii is interessant in het licht van de ideeën over schrijfontwikkeling van Kellogg (2008). Bij markeringen die verwijzen naar de effecten van argumentatie en naar conclusies lijken niet alleen de opvattingen van de schrijver en diens bewustzijn van de lezer in het geding te zijn, maar ook de tekst zelf en de daarin vervatte standpunten en argumenten. Het tegelijkertijd paraat hebben van representaties van de schrijver, de lezer en de tekst stelt hogere eisen aan het schrijfproces dan alleen het onder woorden brengen van de eigen ideeën — in de woorden van Kellogg (2008, p.6): “the three representations of the author, text, and reader are not fully accessible in working memory until the most advanced stage of knowledge-crafting is achieved.” Dat het gebruik van deze typen markeringen verband lijkt te houden met schrijfvaardigheid wordt ondersteund door het gegeven dat het aantal markeringen dat naar effecten van argumentatie en naar conclusies verwijst correleert met tekstkwaliteit ( $r = .165$ ,  $p = .001$  resp.  $r = .151$ ,  $p = .002$ ) en met tekstlengte ( $r = .135$ ,  $p = .007$  resp.  $r = .150$ ,  $p = .003$ ).

Met deze exploratie is een eerste beeld verkregen van de standpuntmarkeringen die leerlingsschrijvers uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs in hun tekst aanbrengen. De aangetroffen soorten markeringen komen op bijna alle punten overeen met de overzichten daarvan bij Van Eeumeren et al. (2005) en Pander Maat (2002). Voor markeringen die

verwijzen naar de effecten van argumentatie geldt dit niet. Het lijkt echter waarschijnlijk dat die ook te vinden zijn in standpunten van volwassen taalgebruikers c.q. expertschrijvers.

Het beeld dat hier is verkregen van de standpuntmarkeringen van leerlingsschrijvers is ongetwijfeld onvolledig. Om te beginnen zouden in vervolgonderzoek indirecte markeringen van standpunten in aangrenzende zinnen in de analyse betrokken kunnen worden. Verder geldt dat het onderzoek betrekking heeft op één schrijftaak die door één leeftijdsgroep is uitgevoerd. Aanvullingen vallen bijvoorbeeld te verwachten van schrijftaken die standpunten over waarschijnlijkheid in plaats van wenselijkheid oproepen. Dit geldt ook voor uitbreiding van het onderzoek naar schrijvers uit het basisonderwijs, de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, het middelbaar beroepsonderwijs en het hoger onderwijs.

Vervolgonderzoek is ook nodig naar de wijze waarop leerlingsschrijvers hun argumenten markeren. Zonder onderzoek daarnaar is het beeld van de talige aspecten van hun schriftelijke argumentatievaardigheid niet compleet. Omdat de formulering van standpunten en argumenten bijdraagt bij aan de herkenning van argumentatie (Oostdam, 1991; Larson et al. 2004) is inzicht in de wijze waarop leerlingsschrijvers standpunten en argumenten formuleren van belang. Onderwijs in schriftelijk argumenteren kan daar baat bij hebben.

Het overzicht van het repertoire aan markeringen in leerlingsteksten vormt op zichzelf al een eerste handvat voor lessen in het formuleren van argumenten. Dat repertoire is breed. Van de 70 aangetroffen markeringen worden er maar 4 (die met *ik vind*, met *ik ben het daar (niet) mee eens*, met *moet* en met een *!*) in minstens 5% van de 1215 gevallen ingezet. Samen worden deze 4 in iets meer dan 50% van de markeringen gebruikt. Het gebruik van de 66 andere markeringen ligt kennelijk ook binnen het bereik van leerlingen uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Met dit palet valt met de daarbij benodigde toewijding goed te spelen in lessen formuleren (Steenbakkers, 2023).

---

## Eindnoten

<sup>1</sup> Jammer genoeg wordt in de rapportage van het onderzoek niet vermeld wat precies onder een ‘expliciet’ hoofdstandpunt wordt verstaan.

<sup>2</sup> Pander Maat (2002) merkt over deze adjectieven op dat zij gradeerbaar zijn; de bijwoorden van graad waarmee de intensiteit van adjectieven kan worden aangegeven bezit het Nederlands in een ‘welhaast schandalige overdaad’ (Hoeksema, 2011, 2).

<sup>3</sup> Met deze aanpak gaan we voorbij aan gevallen waarin standpunten niet in de ‘eigen’ zin, maar in aangrenzende zinnen indirect worden gemarkeerd. Daarbij valt te denken aan een zin met een formulering van een argument met ‘want’ waardoor de aanwezigheid van een standpunt wordt geïndiceerd.

<sup>4</sup> De werkwoorden die *ik* vergezellen zijn niet homogeen qua soort: de meeste zijn zelfstandig, maar sommige zijn modaal of zijn een koppelwerkwoord.

<sup>5</sup> In deze groep zijn niet alleen markeringen met vergelijkingen met *beter* opgenomen maar ook enkele markeringen die daar na parafrase mee overeenkomen (*verdient* en *nummer één*).

<sup>6</sup> In deze groep is ook de constructie *als er iets niet moet* opgenomen omdat deze de betekenis van de hoofdzin modificeert.

## Referenties

- Allen, L. K., Likens, A. D., & McNamara, D. S. (2019). Writing flexibility in argumentative essays: A multidimensional analysis. *Reading and Writing, 32*, 1607-1634.
- Byrnes, J. P., & Wasik, B. A. (2019). *Language and literacy development. What educators need to know*. New York/London: The Guilford Press.
- De Moor, A., & van der Westen, W. (2022). Professionele taalvaardigheid: Wat leren we uit onderzoek naar beroepstaaltaken?. *Levende Talen Magazine, 109(5)*, 4-9.
- van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation. The pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Eemeren, F. H., Houtlosser, P., & Snoeck Henkemans, F. (2005). *Argumentatieve indicatoren in het Nederlands. Een pragma-dialectische studie*. Amsterdam: Rozenberg Publishers.
- Ferretti, R. P., Andrews-Weckerly, S., & Lewis, W. E. (2007). Improving the argumentative writing of students with learning disabilities: Descriptive and normative considerations. *Reading & Writing Quarterly, 23*, 267-285.
- Ferretti, R. P., & Graham, S. (2019). Argumentative writing: Theory, assessment, and instruction. *Reading and Writing, 32*, 1345-1357.
- Ferretti, R. P., Lewis, W. E., & Andrews-Weckerly, S. (2009). Do goals affect the structure of students' argumentative writing strategies? *Journal of Educational Psychology, 101(3)*, 577-589.
- Fleiss, J.L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions (2nd ed.)*. New York: John Wiley.
- de Glopper, K. & Prenger, J. (2013). Schrijfmeters maken. In A. Mottart & S. Vanhooren (Red.). *Zevenentwintigste Conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 86-89). Gent: Academia Press.

- de Glopper, K., van Kruiningen, J.F. & Jansen, C. (2015). Academische geletterdheid van studenten in het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37(2), 117-125.
- Hoeksema, J. (2011). Bepalingen van graad in eerste-taalverwerving. *TABU*, 39(1/2), 1 - 22.
- Inspectie van het Onderwijs (2021). *Peil.Schrijfvaardigheid. Einde (speciaal) basisonderwijs. 2018-2019*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Larson, M., Britt, M. A., & Larson, A. A. (2004). Disfluencies in comprehending argumentative texts. *Reading Psychology*, 25(3), 205-224.
- MacArthur, C. A., Jennings, A., & Philippakos, Z. A. (2019). Which linguistic features predict quality of argumentative writing for college basic writers, and how do those features change with instruction? *Reading and Writing*, 32, 1553-1574.
- Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2014). Schrijven in het voortgezet onderwijs: Een stand van zaken. *Levende Talen Magazine*, 101(8), 22-27.
- Oostdam, R., de Glopper, K. & Eiting, M.H. (1990). Het schrijven van betogende teksten; empirisch onderzoek naar problemen bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs en enkele adviezen. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 12, 309-320.
- Oostdam, R., de Glopper, K. & Eiting, M. (1994). Argumentation in written discourse: secondary school students' writing problems. In: F.H. van Eemeren & R. Grootendorst (Eds.), *Studies in Pragma-Dialectics 4* (pp. 130-141). Amsterdam: International Centre for the Study of Argumentation.
- Oostdam, R., van Eemeren, F.H., & de Glopper, K. (1992). Onderwijs in argumenteren. In L. T. Verhoeven (Ed.), *Handboek lees- en schrijfdidactiek* (pp. 233-249). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Oostdam, R. J. (1991). *Argumentatie in de peiling. Een aanbod- en prestatiepeiling van argumentatievaardigheden in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek.
- Pander Maat, H. (2002). *Tekstanalyse. Wat teksten tot teksten maakt*. Bussum: Coutinho.
- Pander Maat, H., de Glopper, K., Raaijmakers, K., Veerbeek, J., & Vermeulen, D. (2023 - accepted for publication). Fleshing out your text: How elaboration and contextualization moves differentially predict writing quality. *Journal of Writing Research*.
- Pander Maat, H., Raaijmakers, K., Veerbeek, J., & Vermeulen, D. (2017). *Handleiding Utrechts systeem voor annotatie van leerlingtekst. Interne publicatie*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

- Pollmann, E., Prenger, J. & de Glopper, K. (2012). Het beoordelen van leerlingteksten met een schaalmodel. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(3), 15-24.
- Rapanta, C., Garcia-Mila, M., & Gilabert, S. (2013). What is meant by argumentative competence? An integrative review of methods of analysis and assessment in education. *Review of Educational Research*, 83(4), 483 –520.
- van Rijjt, J. H., van den Broek, B., & De Maeyer, S. (2021). Syntactic predictors for text quality in Dutch upper-secondary school students' L1 argumentative writing. *Reading and Writing*, 34, 449-465.
- Riley, J., & Reedy, D. (2005). Developing young children's thinking through learning to write argument. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(1), 29-51.
- de Rooy, P. (2018). *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Siegel, H. (1995). Why should educators care about argumentation? *Informal Logic*, 17(2), 159-176.
- Stab, C., & Gurevych, I. (2014). Identifying argumentative discourse structures in persuasive essays. *Proceedings of the 2014 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP)*, 46-56.
- Steenbakkens, J. (2023). *Speelse toewijding: een pedagogisch-didactisch onderzoek naar schrijfstijl-en formuleeronderwijs in klas 3 en 4 havo/vwo*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Taboada, M. (2006). Discourse markers as signals (or not) of rhetorical relations. *Journal of Pragmatics*, 38, 567-592.
- Troyer, M. (2017). “This is what I know:”. Use of the first person in sixth grade argumentative writing. *Linguistics and Education*, 38, 24-32.
- Tseronis, A. (2011). From connectives to argumentative markers: A quest for markers of argumentative moves and of related aspects of argumentative discourse. *Argumentation*, 25(4), 427-447.

**Bijlage 1: Schrijfofdracht**Opdrachtblad | Schrijftaak 3 | Schrijfmeters maken | **Etoc****|| Een nieuwe gymzaal****STEL JE VOOR**

De directie van jouw school heeft onlangs een geldbedrag van de overheid gekregen om de school te verbeteren. Daarmee wil de directie de gymzaal verbouwen. De gymzaal is oud en er zijn nauwelijks toestellen en andere materialen om te kunnen gymmen. Jij bent het daar niet mee eens, want je vindt dat de kantine wel een opknopbeurt verdient.

Daarom schrijf je een stuk voor de schoolkrant waarin je jouw standpunt duidelijk maakt. Met jouw stuk probeer je de lezers van de schoolkrant en de directie te overtuigen van jouw mening over hoe het geld besteed moet worden aan vernieuwing van de kantine.

**WAT MOET JE DOEN?**

Schrijf een stuk voor de schoolkrant waarin je uitlegt welke optie de directie moet kiezen.

**AANWIJZINGEN**

Leg uit voor welke optie je kiest.

Geef ten minste drie redenen waarom jouw keuze de beste keuze is.

Probeer de lezers van de schoolkrant en de directie te overtuigen.

**Bijlage 2: Toelichting op annotatie standpunten uit USALT-handleiding (Pander Maat et al., 2018)**

STB	Standpunt begin	Een standpunt direct na het noemen van de aanleiding voor het stuk. ('Ik vind dat geen goed idee'. / 'Ik vind dat het geld beter naar de kantine kan'.)
STM	Standpunt midden	Een standpunt nadat er argumenten zijn genoemd.
STE	Standpunt eind	Ik ben het er niet mee eens, vind ik, daarom, dus of andere formuleringen met een modaal karakter (wenselijkheidsoordeel). Een STE kan een expliciet verband met het voorgaande onderhouden (bv. met dus). Het kan ook gaan om een terugblik op het betoog (dit waren drie redenen waarom ...). Een enkele keer is het een slotzin die de centrale stelling nog eens kort geeft.



**Bijlage 3: Overzicht over alle markeringen**

Markering met	N	voorbeeldzin
<b>i het persoonlijk voornaamwoord <i>ik</i> + <i>werkwoord</i></b>		
ik vind dat	271	Ik vind dat de kantine een opknappbeurt nodig heeft.
ik ben het (niet) eens met	122	Ik ben het niet eens met deze beslissing.
ik denk dat	30	Ik denk dat de kantine wel opgeknapt kan worden.
ik wil dat	20	Ik wil dat de kantine wordt veranderd.
ik kies	16	Ik kies voor de kantine.
ik zeg	13	Nu wil de directie dat al het geld naar de gymzaal gaat en ik zeg eerlijk dat ik daar tegen ben.
ik ben voor/tegen	12	Zelf ben ik voor de kantine.
ik zou	11	Ik zou de kantine opknappen.
ik stel voor	5	Maar ik stel voor dat we de kantine opknappen.
ik hoop	4	Ik wel en ik hoop dat er iets aan de kantine gedaan wordt en niet aan de gymzaal.
ik ga voor	3	Maar ik ga voor de kantine.
ik snap niet	2	Ik snap echter niet dat het geld aan de gymzaal uitgegeven moet worden.
ik heb bezwaar	2	Daar heb ik bezwaar tegen.
ik stem voor	1	Ik stem er dus voor dat het geld naar de kantine gaat.
ik strijd voor	1	Ik strijd voor een nieuwe kantine.
<b>ii het persoonlijk/bezittelijk voornaamwoord <i>mij/mijn</i></b>		
mijn mening	20	Dat is mijn mening.
lijkt mij/me	16	Het lijkt me goed dat de directie de kantine laat verbouwen, want de kantine ziet er niet schoon en mooi uit.

mijn voorstel	3	Mijn voorstel is om iets te doen aan onze kantine.
mijn standpunt	3	Dus mijn standpunt is eigenlijk dat de gymzalen nog mooi genoeg zijn, terwijl de kantine wel een opknapbeurt kan gebruiken.
wat mij betreft	1	Dus wat mij betreft mag er een verbouwing komen.
als je het mij vraagt	1	Hier zijn we nog niet helemaal uit, maar als je het mij vraagt delen we het geld : voor nieuwe toestellen en voor nieuwe tafels en stoelen.
volgens mij	1	Het is natuurlijk heel goed dat er wordt verbouwd, maar volgens mij is harder nodig om de kantine te verbouwen.
<b>iii vergelijkingen met het bijvoeglijk naamwoord <i>beter</i></b>		
is een beter idee	26	En daarom denk ik dat het een beter idee is om de kantine een opknapbeurt te geven.
verdient	23	De kantine verdient meer een opknapbeurt dan de gymzaal.
is beter	12	Ik denk dat het beter is om het te gebruiken voor de kantine.
is de beste optie	3	Daarom probeer ik met dit stuk u, de leerling en directie, duidelijk te maken dat de kantine de beste optie is voor een renovatie.
is een beter plan	3	Mij lijkt dit een beter plan.
is een betere keuze	2	Als de directie de school schoner, gezonder en er over het algemeen beter uit wil laten zien, is een nieuwe kantine de beste keuze!
nummer één	1	Er zijn inderdaad niet meer genoeg toestellen, maar hij staat absoluut niet op nummer één van de urgentelijst, aangezien daar al de kantine op staat.
<b>iv modale werkwoorden</b>		
moet	195	De directie moet kiezen voor de verbetering van de kantine.

kan beter	55	Ik ben van mening dat we dit geld beter kunnen besteden aan de kantine.
-----------	----	---

<b>v contrastieve en modale bijwoorden</b>		
juist	12	Ik stel dus voor dat we het geld niet in de gymzaal, maar juist in de kantine steken.
eerder	10	Daarom vind ik dat de kantine eerder geld aan besteed moet worden dan de gymzaal.
gewoon	6	In de gymzaal, daar komen de ouders niet, dus dat geld moet gewoon naar de kantine.
echt	3	De kantine heeft echt een opknapbeurt nodig.
zeker	3	Ik vind zelf dat ze het zeker aan de kantine uit moeten geven.
liever	3	We hebben liever een nieuwe, nette en ruime kantine.
als er iets niet moet	1	Als er iets niet moet worden gerenoveerd, is het de gymzaal wel.
natuurlijk	1	De kantine natuurlijk.
duidelijk	1	Ik vind dus dat de kantine duidelijk opgeknapt moet worden.
<b>vi evaluatieve bijvoeglijke naamwoorden en nomina</b>		
(on)nodig	20	Ik ben van mening dat dat niet nodig is.
belangrijk	18	De gymzaal heeft nieuwe spullen nodig, maar verbetering van de kantine is nog belangrijker.
onzin(nig)	6	Ik vind het onzin.
belachelijk	5	Dat vind ik echt een belachelijk idee.
verstandiger	3	Ik vind het verstandiger dat de kantine van de school verbouwd moet worden, in plaats van de gymzaal.
leuker	3	Het zou dus leuker zijn als je een mooie kantine hebt dan een mooie gymzaal.

noodzakelijk	3	Het is noodzakelijk dat de gymzaal eerst opgeknapt moet worden.
slim	2	De directie is van plan dit aan de gymzaal te besteden, mij lijkt het echter slimmer van het geld de kantine te verbeteren.
overbodig	2	Ik vind het overbodig, want de gymzaal is best wel mooi en we hebben toch maar één keer per week gym, en ook niet eens voor het hele jaar, want als het mooi weer is, gaan we altijd buiten gymmen.
zonde	1	Dit is mooi, maar is het niet zonde dat het naar de gymzaal gaat?
tactisch	1	Dus het is tactischer om eerst de kantine te verbouwen.
logischer	1	Het is namelijk veel logischer om de kantine te verbeteren, want daar zit je elke dag en gym heb je maar één keer per week.
<b>vii woorden die naar effecten van argumentatie verwijzen</b>		
overtuigen	11	Ik hoop dat ik jullie overtuigd heb dat de renovatie van kantine veel belangrijker is dan de renovatie van de gymzaal!
redenen genoeg	8	Dit zijn dus genoeg redenen om een nieuwe kantine te nemen.
duidelijk maken	4	Ik ga jullie vandaag duidelijk maken waarom we de kantine moeten verbouwen en niet de gymzaal.
overhalen	2	We hopen dat we op deze manier jullie over te hebben gehaald om de kantine te verbouwen, en niet de gymzaal.
<b>viii woorden die naar conclusies verwijzen</b>		
dus	46	Dus: meer dan genoeg redenen om de kantine een opknopbeurt te geven.

daarom	43	Daarom hebben we gewoon een nieuwe kantine nodig!!
argumenten waarom	7	Dit waren een paar belangrijke argumenten waarom ik vind dat de kantine verbouwd moet worden in plaats van de gymzaal.
conclusie	6	Mijn conclusie is dat het geld dat onze school heeft gekregen naar de opknopbeurt van de kantine moet, want die heeft het echt nodig.
kortom	5	Kortom: verbouw de kantine, níét de gymzaal!
hierom	1	Hierom vind ik dat de kantine een opknopbeurt verdient.
hieruit blijkt	1	Hieruit blijkt dus dat de directie veel beter de aula kan renoveren in plaats van de gymzaal, vooral omdat de leerlingen daar veel behoefte aan hebben.
al deze punten samengevat	1	Al deze punten samengevat, maakt dat het beter is dat de kantine wordt opgeknapt in plaats van de gymzaal.
alles bij elkaar	1	Alles bij elkaar vind ik dus dat de kantine beter kan worden vernieuwd.
ik kom uit op	1	Ik had de voor - en nadelen op een rijtje gezet voor de verbouwing van de kantine en de gymzaal, en ik kwam uit op een nieuwe kantine.
<b>ix uitroepen, vragen en geboden</b>		
uitroepen	69	Er is geen nieuwe gymzaal nodig!
retorische vraag	18	Zou de kantine niet een opknopbeurt kunnen gebruiken?
gebiedende wijs	7	Maak de kantine.
zeg toch zelf	1	Maar zeg toch zelf: de kantine is er erger aan toe.