

Ten Geleide

Dit nummer opent met een artikel van Daphne van Weijen, Huub van den Bergh en Gert Rijlaarsdam, waarin de rol van de moedertaal (T₁) tijdens het schrijven in een tweede taal (T₂) wordt onderzocht. Twintig studenten schreven ieder vier opstellen in T₁ (Nederlands) en T₂ (Engels) onder hardop-denkencondities. Daarbij is gekeken naar de mate waarin zij hun T₁ gebruikten tijdens het schrijven in T₂, en in hoeverre dit varieert tussen schrijvers en taken. Onderzocht is ook of T₁-gebruik gerelateerd is aan tekstkwaliteit. Tenslotte is nagegaan of de relatie tussen T₁-gebruik en tekstkwaliteit beïnvloed wordt door T₁-schrijfvaardigheid en T₂-taalvaardigheid.

Onlangs heeft het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap bij wet het Referentiekader Taal (en Rekenen) vastgesteld. Het doel van het referentiekader is tweeledig: het bewerkstelligen van doorlopende leerlijnen over de sectoren heen, en het verhogen van de taalvaardigheid van leerlingen en (aankomende) studenten. Van verschillende kanten is erop gewezen dat dit laatste niet alleen een zaak is voor docenten Nederlands. Maar wat doen docenten van andere vakken dan bijvoorbeeld aan schrijven? Welke eisen stellen zij aan de schrijfproducten van hun leerlingen en hoe verhouden die eisen zich tot het Referentiekader taal? In het tweede artikel in dit nummer verkennen Bart van der Leeuw en Theun Meestringa de situatie bij de vakken biologie en economie in de tweede fase van het voortgezet onderwijs.

Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader Voor Moderne Vreemde Talen (ERK) is in relatief korte tijd uitgegroeid tot een kader voor taaltoetsing binnen Europa. In het derde artikel in dit nummer onderzoekt Erna van Hest de invloed van het ERK op de toetsing van vreemde talen. Naarmate het civiel effect van het ERK toeneemt, wordt de

roep om ERK-gecertificeerde toetsen en het commerciële belang ervan groter. Er is geen rechtstreekse vertaling van descriptorren naar toetsdoelen en geen centrale regie over de operationalisaties van de ERK-niveaus, met als gevolg een wildgroei van kwalitatief zeer uiteenlopende ERK-toetsen. Na een sterkte-zwakte-analyse van het ERK in relatie tot taaltoetsing geeft Erna van Hest een overzicht van kansen en bedreigingen en pleit zij voor het professionaliseren en standaardiseren van ERK-toetsing in Europa.

In het vierde artikel, van Lotte Vermeij, wordt verslag gedaan van een kleinschalig onderzoek naar het gebruik van sorteertaken ter verbetering van tekstbegrip, in de derde klas havo/vwo. In een viertal lessen leerden de leerlingen uit de experimentele groep wat sorteertaken zijn, hoe ze sorteertaken op konden lossen en ten slotte hoe ze zelf sorteertaken konden maken en toepassen bij het lezen van een tekst. De controlegroep kreeg op de 'traditionele' manier les: zij moest zelfstandig tekstbegrip oefenen door middel van het lezen van teksten en het maken van meerkeuzevragen over de teksten. Nagegaan is het effect van de experimentele aanpak op tekstbegrip in het algemeen en op inzicht in tekstverbanden in het bijzonder.

Het nummer sluit af met een bespreking van het proefschrift van Suzanne Mol, dat verslag uitbrengt van drie meta-analyses waarin studies worden samengevat naar de rol van (voor)leesgedrag in de taal- en leesontwikkeling van zeer jonge kinderen tot jongvolwassenen.

Als nieuwe redacteurs van het Tijdschrift heten we welkom Rick de Graaff en Sonja Heebing.

Namens de redactie,
HELGE BONSET

Het gebruik van T₁ tijdens schrijven in T₂

DAPHNE VAN WEIJEN, HUUB VAN DEN BERGH EN GERT RIJLAARSDAM

In dit onderzoek is de rol van de moedertaal (T₁) tijdens het schrijven in een tweede taal (T₂) onderzocht. Twintig studenten schreven ieder vier opstellen in T₁ (Nederlands) en T₂ (Engels) onder hardop-denkencondities. Daarbij is gekeken naar de mate waarin zij hun T₁ gebruikten tijdens het schrijven in T₂, in hoeverre dit varieert tussen schrijvers en taken, en of T₁-gebruik gerelateerd is aan tekstkwaliteit. Ook is nagegaan of de relatie tussen T₁-gebruik en tekstkwaliteit beïnvloed wordt door T₁-schrijfvaardigheid en T₂-taalvaardigheid. T₁-gebruik blijkt deels een negatieve invloed te hebben op tekstkwaliteit in T₂, maar niet voor alle onderzochte cognitieve activiteiten. Daarnaast blijkt T₁-gebruik meer voor te komen bij onervaren T₁-schrijvers dan bij ervaren T₁-schrijvers.

Uit eerder onderzoek blijkt dat schrijvers tijdens het schrijven in een tweede taal (T₂) regelmatig gebruik maken van hun moedertaal (T₁). Dat doen zij bijvoorbeeld om te plannen, tijdens het genereren van ideeën, tijdens het oplossen van taalproblemen, en om cognitieve overbelasting te voorkomen (zie bijvoorbeeld Beare & Bourdages, 2007; Cohen & Brooks-Carson, 2001; Jones

& Tetroe, 1987; Roca de Larios, Murphy & Manchón 1999; Wang, 2003; Woodall, 2002). Maar wat het effect is van het gebruik van T₁ tijdens schrijven in T₂ op tekstkwaliteit is vooralsnog onduidelijk.

Dit onderzoek is opgezet om meer inzicht te krijgen in de rol die T₁-gebruik speelt tijdens schrijven in T₂, op basis van een analyse van meerdere taken per schrijver. Eerder onderzoek is namelijk vaak gebaseerd op slechts één taak per schrijver, waardoor het lastig is om bevindingen te generaliseren. Het doel van dit onderzoek is allereerst om na te gaan in hoeverre T₁ gebruikt wordt bij verschillende cognitieve activiteiten tijdens schrijven in T₂. Om dit te onderzoeken wordt, in overeenstemming met eerder onderzoek, vooral gekeken naar conceptuele activiteiten, die vaker voor zouden komen in T₁ tijdens schrijven in T₂ dan talige activiteiten (Wang & Wen, 2002). Door het afnemen van meer taken per schrijver kan ook bepaald worden of het gebruik van T₁ een stabiel kenmerk is van schrijvers, of dat het T₁-gebruik varieert tussen taken. Daarom is de eerste onderzoeksvraag: *gebruiken schrijvers hun T₁ om conceptuele activiteiten uit te voeren tijdens het schrijven in T₂? En zo ja, wanneer doen ze dat? Speelt T₁-gebruik voornamelijk een rol bij het*

oplossen van problemen tijdens het schrijven (en is T1-gebruik dus een manier om cognitieve overbelasting te voorkomen) of speelt T1-gebruik veel meer een rol bij planningsprocessen (wanneer een grote lijn uitgezet of bewaakt moet worden)?

Als in kaart is gebracht of, en zo ja wanneer, schrijvers hun T1 gebruiken, dan is de volgende vraag of het gebruik van T1 van invloed is op de kwaliteit van de in T2 geschreven teksten. Eerder onderzoek leverde tegenstrijdige resultaten op. T1-gebruik lijkt soms een positief effect te hebben, maar niet altijd en niet voor alle schrijvers. Daarom is de tweede onderzoeksvraag: *is het gebruik van T1 tijdens schrijven in T2 gerelateerd aan tekstkwaliteit?* Met andere woorden, is T1-gebruik aan te raden of juist niet? Dit wordt bepaald door te onderzoeken welke cognitieve activiteiten voorkomen in T1 tijdens schrijven in T2 en door te bepalen of de mate waarin T1 gebruikt wordt correleert met tekstkwaliteit.

Tot slot is uit eerder onderzoek ook gebleken dat de mogelijke invloed van T1-gebruik op de kwaliteit van de geschreven tekst af kan hangen van een aantal verschillende factoren, waaronder de mate waarin een schrijver zijn tweede taal beheerst, maar ook van het soort taak, en de hoeveelheid voorkennis over het onderwerp. Daarom is de laatste onderzoeksvraag: *in hoeverre wordt het effect van T1-gebruik op T2-tekstkwaliteit beïnvloed door T1-schrijfvaardigheid en T2-taalvaardigheid?* Maken schrijvers die goed kunnen schrijven in hun T1 bijvoorbeeld minder gebruik van hun T1 tijdens schrijven in T2 dan zwakkere T1-schrijvers? En hangt de mate waarin T1 gebruikt wordt af van hoe goed de T2-taalvaardigheid van schrijvers ontwikkeld is?

Methode

Proefpersonen en schrijftaken
Aan dit onderzoek deden 20 eerstejaarsstu-

denten Engels mee. Zij kregen de opdracht om acht korte betogende teksten te schrijven, vier in hun moedertaal, Nederlands, en vier in hun tweede taal, Engels. Iedere schrijftaak (Nederlands of Engels) bestond uit twee delen: uitleg over de taak zelf en een aantal bronnen over het onderwerp van de taak, waarvan er minimaal twee verwerkt moesten worden in de tekst (zie bijlage A). Studenten kregen voor elke tekst dertig minuten de tijd.

Voor hun eerste schrijfsessie kregen studenten een korte training om te oefenen met het schrijven onder hardop-denkkondities. Hierdoor raakten zij er aan gewend om hun gedachten onder woorden te brengen. Studenten waren vrij om hardop te denken in het Nederlands of Engels tijdens het schrijven. Zij zijn niet geïnstrueerd of gestimuleerd om zoveel mogelijk hardop te denken in de taal waarin ze schreven (Nederlands of Engels).

Proefpersonen werden geobserveerd tijdens het schrijven en er werden audio- en video-opnames gemaakt van elke schrijfsessie. Dit resulteerde in 80 Nederlandse en 79 Engelse hardopdenkprotocollen.

Elk protocol is een weergave van het schrijfproces van één taak van één schrijver en bevat informatie over de tekst-in-woording en over de gedachten die daaraan ten grondslag liggen. Elk protocol bestaat uit een groot aantal protocolfragmenten, maar elk fragment bevat slechts één cognitieve activiteit. Als er van een cognitieve activiteit overgestapt werd op een andere activiteit (bijvoorbeeld van plannen naar formuleren), werd die nieuwe activiteit in een nieuw fragment gezet (zie: Breuker, Elshout, Van Someren & Wielinga, 1986).

De inhoud van de protocolfragmenten is gecodeerd met behulp van een schema waarin elf verschillende cognitieve processen worden onderscheiden (zie tabel 1). Dit codeerschema is gebaseerd op het schrijfprocesmodel van Hayes en Flower (1980), en is ook regelmatig gebruikt in eerder onderzoek (zie bijvoorbeeld: Breetvelt, Van den

Bergh & Rijlaarsdam, 1994; Couzijn, Van den Bergh & Rijlaarsdam, 2002; Van den Bergh & Rijlaarsdam, 1999, 2001). Zes codeurs hebben ieder 16 protocollen gecodeerd. Iedere codeur codeerde vier protocollen die ook door een of meer andere codeurs gecodeerd zijn, zodat de onderlinge mate van overeenstemming bepaald kon worden. Die bleek relatief hoog te zijn (Cohens kappa = 0.95).

Taalvaardigheid

Tijdens de laatste schrijfsessie maakten de leerlingen een vocabulairetoets, om een

indruk te krijgen van hun taalvaardigheid in het Engels. Immers, T2-woordenschat wordt gezien als één van de beste voorspellers van T2-taalvaardigheid (Laufer & Goldstein, 2004, 426). De toets bestond uit 64 vragen, die gerangschikt waren van makkelijk naar moeilijk. De betrouwbaarheid (mate van samenhang tussen de vragen) bleek ruim voldoende ($\alpha = .81$). Elke vraag bestond uit een Engelse zin waarin een woord ingevuld moest worden. De Nederlandse vertaling van het woord stond tussen haakjes achter de zin. Proefpersonen kregen zeven minuten de tijd

COGNITIEVE ACTIVITEIT	OMSCHRIJVING EN VOORBEELD
(Her)-Lezen van de opdracht	Lezen van de opdracht en/of de bronnen
Plannen: Zelfinstructies	Instructies die de schrijver zichzelf geeft over de volgende stap in het schrijfproces (bijv., 'Ik moet bedenken hoe ik ga beginnen')
Plannen: Doelen stellen	Parafaseren van taakeisen of het stellen van nieuwe doelen (bijv., 'Deze tekst moet gaan over...')
Plannen: Structureren	Selecteren en ordenen van ideeën of het maken van een ruwe opzet (bijv., 'Eerst de voordelen, dan de nadelen, en dan m'n eigen mening!')
Genereren van ideeën	Parafaseren van ideeën uit de taak of het genereren van nieuwe ideeën (bijv., 'Wij mensen zijn erg nieuwsgierig en we houden van roddelen!')
Metacommentaar	Reflecteren op het schrijfproces als geheel of commentaar op de taak en de bronnen (bijv., 'Ik had net de perfecte zin bedacht...')
Pauzeren	Stilte of interjecties (e.g., ehm, eh)
Formuleren	Tekstproductie of het typen van woorden op de computer
Herlezen eigen tekst	Herlezen van korte of langere fragmenten van de tekst-in-woording
Evalueren eigen tekst	Evalueren van de tekst-in-woording op woord-, zins-, of tekstniveau (bijv. 'Nee, dat ga ik zo niet zeggen...')
Reviseren eigen tekst	Reviseren van de tekst-in-woording op woord-, zins-, of tekstniveau (bijv. Wist 'zij' en schrijft 'mensen')

Tabel 1. Overzicht van de elf hoofdcategorieën uit het codeerschema

om zoveel mogelijk vragen te beantwoorden, en zij kregen een punt voor elk correct antwoord. De scores op de toets bleken normaal verdeeld en liepen van 48% tot 92% met een gemiddelde score van 72% (sd = 10.4), waaruit blijkt dat de moeilijkheidsgraad van de toets goed paste bij het niveau van de proefpersonen.

Tekstkwaliiteit

De kwaliteit van de teksten is tweemaal beoordeeld in beide talen, door vijf beoordelaars in T1 en vijf in T2, op basis van zowel een analytische als een holistische methode. Voor de analytische methode werd gebruik gemaakt van een schema met vier categorieën: structuur, inhoud, argumentatie en conclusie. De holistische beoordeling werd twee weken

later uitgevoerd door dezelfde beoordelaars. Voor die beoordeling kregen de beoordelaars een ankeropstel dat 100 punten waard was. Beoordelaars moesten aangeven hoeveel beter of slechter zij ieder opstel vonden dan het ankeropstel. De mate van overeenstemming tussen beoordelaars bleek voor zowel de analytische methode ($\alpha > .80$) als de holistische methode ($\alpha > .83$) ruim voldoende. Daarnaast bleken de oordelen op basis van de twee methodes sterk samen te hangen met elkaar ($r > .69$). Daarom zijn de scores van beide methodes samengevoegd, tot een score per opstel. De gemiddelde scores per taak voor de T2-opstellen staan in tabel 2. De kwaliteit van de opstellen bleek niet afhankelijk van de volgorde waarin de taken zijn afgenomen ($F = .10$; $df = 3, 75$; $p = .96$). De opstellen

TAAK	ONDERWERP	N	GEM. (SD)	MIN.	MAX.
A	Onderwijs in het Engels: goed idee of weg ermee?	9	4.85 (1.31)	3.04	6.72
B	Kinderen krijgen ja of nee?	10	5.17 (0.97)	3.68	6.68
C	Iedereen 'verplicht automatisch orgaandonor', tenzij je uitdrukkelijk aangeeft dit niet te willen: goed idee of weg ermee?	10	5.19 (1.09)	3.51	6.82
D	Hebben studenten een zwaar bestaan vol stress? Of valt het wel mee?	10	5.31 (0.45)	4.45	5.80
E	Vergroot cameratoezicht in uitgaansgebieden de veiligheid op straat?	10	5.15 (1.23)	2.64	6.54
F	De mobiele telefoon: irritant of onmisbaar?	10	4.69 (1.34)	1.92	6.53
G	Gratis muziek downloaden: Misdadig of Moet Kunnen?	10	4.83 (0.53)	3.63	5.66
H	Softdrugs: legaliseren of juist helemaal verbieden?	10	5.18 (0.89)	3.54	6.77
totaal		79	5.05 (1)	1.92	6.82

Tabel 2. Gemiddelde tekstkwaliteitscores (en spreiding) per onderwerp (10-punts schaal)

die proefpersonen schreven in hun T1, zijn gebruikt om hun algemene schrijfvaardigheid te bepalen.

Analyse van T1-gebruik

Uit onderzoek van Wang en Wen (2002) blijkt dat het gebruik van T1 tijdens schrijven in T2 afhangt van de mate waarin de activiteit verbonden is aan de tekst; hoe meer de activiteit te maken heeft met het tekstniveau, hoe kleiner de kans dat T1 gebruikt zal worden (Wang & Wen, 2002, 239-240). Dat betekent dat indien schrijvers hun T1 gebruiken tijdens schrijven in T2, zij dat waarschijnlijk het meest zullen doen bij het uitvoeren van conceptuele activiteiten zoals plannen, metacommentaar en het genereren van ideeën. Daarom ligt in de analyse de nadruk op deze meer conceptuele schrijfactiviteiten. Plannen is in dit onderzoek opgedeeld in drie sub-categorieën: zelfinstructies, doelen stellen en structureren (zie tabel 1). Genereren van ideeën heeft vooral te maken met de inhoud van de tekst, terwijl het bij metacommentaar veel meer gaat om de manier waarop het schrijfproces wordt uitgevoerd of om kenmerken van het schrijfproces in het algemeen (zie: Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Van Hout-Wolters, 2004; maar ook Jones & Tetroe, 1987, 49).

Net als in eerder onderzoek van Woodall

(2002) hebben we ons gericht op spontaan, ongestuurd gebruik van T1 tijdens schrijven in T2 (zie Woodall, 2002, 8); proefpersonen zijn niet gestimuleerd om hun T1 te gebruiken tijdens schrijven in T2. We hebben de Engelstalige protocollen bestudeerd om na te gaan hoe vaak schrijvers hun T1 spontaan gebruikten tijdens het schrijven in T2. Daarbij is elk protocolfragment dat een of meer Nederlandse woorden bevatte opgevat als een fragment waarin T1 gebruikt werd. Daarnaast hebben we gekeken naar de proportie T1-gebruik per activiteit. We hebben dus voor elk van de vijf eerder genoemde activiteiten gekeken hoeveel procent van de protocolfragmenten T1-gebruik bevatten. Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, is die proportie vervolgens gerelateerd aan de T2-taalvaardigheid en T1-schrijfvaardigheid van de schrijvers, en aan de kwaliteit van hun Engelstalige teksten.

Resultaten

T1-gebruik tijdens schrijven in T2

Uit de analyse blijkt dat alle proefpersonen hun T1 gebruiken tijdens schrijven in T2, maar dat sommige schrijvers dat veel vaker doen dan anderen. Tabel 3 geeft een overzicht van het totaal aantal keren dat elke activiteit

Cognitieve activiteit	Aantal keren T1-gebruik tijdens schrijven in T2 (totaal)	Gemiddeld T1-gebruik (sd)
Zelfinstructie	1827	.45 (.39)
Doelen stellen	60	.07 (.25)
Structureren	95	.19 (.39)
Genereren van ideeën	3272	.14 (.20)
Metacommentaar	801	.43 (.39)

Tabel 3. Gemiddelde proportie T1-gebruik per activiteit

COGNITIEVE ACTIVITEIT	PROTOCOLFRAGMENT (PROEFPERSOON, TAAK)
Zelfinstructies	<p>this means that ehm (...) everybody ehm becomes (...) that (...) oooh hoe druk je dat uit? this means that everybody (...) ehm (...) automatically is a donor (3, C)</p> <p>[Leest de opdracht:] Everyone can imagine that classes in English (...) <u>nou dan moet ik maar 'ns beginnen met wat schrijven dat lijkt me ook wel 'n idee</u> (...) [Leest de opdracht:] 'Education in English: good idea or bad suggestion?' (10 A)</p>
Doelen stellen	<p>If <u>nee</u> (...) <u>maar ik wil eigenlijk nog even samenvatten wat ik eigenlijk heb gezegd</u> (...) (1, D)</p> <p>(...) <u>dus dat is sowieso mijn standpunt</u> (...) en dan moet ik de mensen een beetje gaan overtuigen daarvan [slaat de bladzijde om] <u>samen met deze twee bronnen</u> (...) [Leest de opdracht:] you must use at least two extracts from the 'References' (see next page). (10 A)</p>
Structureren	<p>[Leest de opdracht:] Piet Hein Donner, Minister of Justice, {...} doesn't feel anything for the proposal {...} According to the mayors, that would (...) decriminalize the weed cultivation, but Donner disputes that. (...) <u>even kijken, misschien kan ik er wel twee argumenten van maken</u> [splitst een alinea in tweeën] uhm so the ministry of Justice (3, H)</p>
Genereren van ideeën	<p>I think it's essential [slaat de bladzijde om] (...) uhhh (...) [onderzoeker vraagt: what are you thinking?] PP: I was thinking of (...) <u>ik ben ehh inleiding aan 't verzinnen ik dacht misschien kan ik een [lacht hardop] mobiel geluidje doen maar dat kan je niet typen ehhh</u> (...) <u>even kijken ehhh</u> (...) [lacht hardop] (...) ehhh (...) [herleest vervolgens de opdracht] (6, F)</p>
Metacommentaar	<p>which is recognized by (...) <u>beetje valsspelen maar ja</u> (...) anders heb ik echt <u>geen bronnen</u> [begint de bronnen te lezen] (4, E)</p> <p>wants to have (...) <u>ohhh! ik weet echt even niet wat ik wil zeggen</u> (...) (8, B)</p> <p>the network services are not totally responsible (...) for the decline of CD (...) sales (...) and (...) and (...) downloading music will (...) lead to satisfied customers (...) ok (...) <u>ik spreek mezelf wel een beetje tegen</u> (...) (9, G)</p> <p>Bilingual (...) <u>oh mag geen vraagtekens in de titels dat heb ik geleerd</u> (...) dan gaan ze helemaal flippen (...) bilingual (...) [Leest de opdracht:] offers you the chance to lay your foundation (10, A)</p>

Tabel 4. Voorbeelden van T1-gebruik tijdens schrijven in T2 per activiteit

voorkomt tijdens schrijven in T2 (ongeacht in welke taal) en de gemiddelde proportie T1-gebruik per activiteit. Daaruit blijkt dat T1-gebruik bij alle activiteiten gemiddeld onder de 50% blijft, maar dat T1-gebruik bij sommige activiteiten veel vaker voorkomt dan bij andere. Daarnaast is de variatie in T1-gebruik in alle gevallen vrij groot. Dat betekent dat activiteiten soms alleen in T2 voorkomen, soms alleen in T1 en soms in een mengvorm van beide talen.

Tabel 4 bevat voorbeelden van T1-gebruik voor ieder van de vijf bestudeerde activiteiten. Die voorbeelden tonen aan dat T1 vaak gebruikt wordt voor zelfinstructies en metacommentaar als het schrijfproces vast dreigt te lopen, en minder voor de andere activiteiten.

Zijn er schrijvers die hun T1 vaak gebruiken en anderen die dat weinig doen? Om dit te kunnen vaststellen zijn de proporties T1-gebruik per activiteit met elkaar gecorreleerd (zie tabel 5). Als er een sterke correlatie is tussen de mate van T1-gebruik voor twee activiteiten, dan is de kans groot dat schrijvers die hun T1 gebruiken om de ene activiteit uit te voeren, dat ook zullen doen voor de andere activiteit. Uit tabel 5 blijkt dat alle correlaties

positief zijn. Een schrijver die zijn T1 gebruikt bij de ene activiteit is dus meer geneigd dit ook te doen bij een andere activiteit. Alleen het stellen van doelen (DS) blijkt wat dit betreft een beetje een vreemde eend in de bijt. Doelen stellen correleert veel lager met de andere activiteiten; wanneer een leerling doelen stelt in T1 geeft dat weinig informatie over het T1-gebruik bij andere activiteiten (en vice versa natuurlijk). Opmerkelijk zijn de verbanden tussen Genereren, Zelfinstructies en Metacommentaar. Deze correlaties zijn zonder meer hoog te noemen: schrijvers die T1 gebruiken bij één van deze drie activiteiten, vertonen een sterke neiging dat ook te doen bij de andere twee activiteiten. Kortom, het is niet zo dat schrijvers die hun T1 veel gebruiken dat automatisch bij alle activiteiten doen. De kans op T1-gebruik is voor sommige activiteiten duidelijk groter dan voor andere.

Verband tussen T1-gebruik en T2-tekstkwaliteit
Om te bepalen of T1-gebruik tijdens schrijven in T2 gerelateerd is aan tekstkwaliteit is een Lisrel analyse uitgevoerd, waarbij verschillende modellen zijn getoetst (zie Van Weijen, Van den Bergh, Rijlaarsdam & Sanders, 2009).

COGNITIEVE ACTIVITEIT	ZI	DS	STR	GI	MC
Zelfinstructies (ZI)	–				
Doelen Stellen (DS)	.26*	–			
Structureren (Str)	.47**	.33**	–		
Genereren van Ideeën (GI)	.66**	.14	.44**	–	
Metacommentaar (MC)	.75**	.20	.38**	.64**	–

* (p < .05), ** (p < .01)

Tabel 5. Correlaties tussen de proporties T1-gebruik van verschillende activiteiten

Daaruit bleek dat er een verband is tussen de geanalyseerde cognitieve activiteiten en tekstkwaliteit. T1-gebruik tijdens schrijven in T2 bleek alleen gerelateerd aan tekstkwaliteit voor het geven van metacommentaar. Maar dat bleek een negatief verband te zijn. Dat betekent dat schrijvers die veel metacommentaar geven op hun T2-schrijfproces in het Nederlands, slechtere Engelse teksten schrijven dan schrijvers die dat niet doen. Daarnaast is onderzocht of het gebruik van de vijf genoemde activiteiten van invloed was op tekstkwaliteit als zij in het Engels voorkwamen (dus in T2 i.p.v. in T1). Dat bleek voor alle vijf de activiteiten het geval. Zelfinstructies en metacommentaar bleken negatief gerelateerd aan tekstkwaliteit; schrijvers die veel gebruik maakten van deze activiteiten, schreven slechtere teksten dan schrijvers die dat niet of minder deden. Voor de andere drie activiteiten, genereren, doelen stellen en structureren, bleek het verband positief te zijn. In totaal kon 48% van de verschillen in tekstkwaliteit in T2 verklaard worden door het gebruik van deze vijf activiteiten (ongeacht de taal waarin zij voorkwamen).

Invloed van T1-schrijfvaardigheid en T2-taalvaardigheid

In de laatste stap van de analyse is bepaald of de relatie tussen T1-gebruik tijdens schrijven in T2 en tekstkwaliteit beïnvloed wordt door T1-schrijfvaardigheid en T2-taalvaardigheid. Daaruit bleek dat minder ervaren T1-schrijvers, dus met een lagere T1-schrijfvaardigheid, meer geneigd zijn om hun T1 te gebruiken tijdens schrijven in het Engels dan schrijvers met een hogere T1-schrijfvaardigheid. Die zijn juist meer geneigd om de onderzochte activiteiten uit te voeren in het Engels. T2-taalvaardigheid daarentegen lijkt geen invloed te hebben op het verloop van het schrijfproces. T1-gebruik lijkt dus niet af te hangen van de T2-taalvaardigheid van de schrijvers.

T1-schrijfvaardigheid en T2-taalvaardigheid (woordkennis) blijken samen 27% van de verschillen in tekstkwaliteit te verklaren.

Conclusie

Uit de resultaten blijkt dat T1-gebruik varieert tussen schrijvers, maar dat alle schrijvers hun T1 in meer of mindere mate gebruiken tijdens schrijven in T2. Daarnaast blijkt dat T1 voor sommige activiteiten, zoals zelfinstructies, genereren en metacommentaar vaker gebruikt wordt dan voor andere activiteiten. Bovendien blijkt een sterk verband aanwezig tussen de mate van T1-gebruik voor deze drie activiteiten. Maar dat betekent niet dat we kunnen concluderen dat T1-gebruik een duidelijk leerderkenmerk is, want de correlatie met andere activiteiten (zoals het stellen van doelen) is erg laag. Daarom blijft de vraag bestaan waarom schrijvers hun T1 gebruiken tijdens schrijven in T2. Wij denken dat het gebruik van T1 niet zozeer van directe invloed is op tekstkwaliteit, maar dat T1-gebruik een teken is dat schrijvers moeite hebben met het aansturen van verschillende cognitieve activiteiten tijdens het schrijfproces. Met andere woorden, als er sprake is van cognitieve overbelasting tijdens schrijven in T2, dan kan dat een reden zijn voor T1-gebruik (zie Cohen & Brooks-Carson, 2001; Knutson, 2006; Qi, 1998; Woodall, 2002), waardoor tekstkwaliteit negatief kan worden beïnvloed. De negatieve invloed van het gebruik van T1 is niet de oorzaak van een lagere tekstkwaliteit, maar een reactie op een ervaren probleem, wat óók zijn weerslag heeft op de kwaliteit van de geproduceerde tekst. Dat verklaart ook waarom ervaren schrijvers minder vaak gebruik lijken te maken van hun T1 (zie ook Beare & Bourdages, 2007); zij zullen minder snel cognitief overbelast raken omdat zij meer ervaren schrijvers zijn. Minder ervaren schrijvers maken meer kans

op overbelasting, omdat zij allerlei problemen moeten oplossen tijdens het schrijfproces, en daardoor grijpen zij terug op hun T1. Dat geldt vooral voor activiteiten die een sturende functie lijken te hebben tijdens het schrijfproces, zoals zelfinstructies en metacommentaar.

LITERATUUR

- Beare, S., & Bourdages, J. S. (2007). Skilled writers' generating strategies in L1 and L2: an exploratory study. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.), M. Torrance, L. Van Waes & D. Galbraith (Vol Eds.), *Studies in Writing Vol. 20, Writing and Cognition: Research and Applications* (pp. 151-161). Amsterdam: Elsevier.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Van Hout-Wolters, B. H. A. M. (2004). Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction*, 22(1), 1-36.
- Breetvelt, I., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between writing processes and text quality: when and how? *Cognition and Instruction*, 12(2), 103-123.
- Breuker, J. A., Elshout, J. J., Van Someren, M. W., & Wielinga, B. J. (1986). Hardopdenken en protokolanalyse. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 11(5), 241-254.
- Cohen, A. D., & Brooks-Carson, A. (2001). Research on direct versus translated writing: students' strategies and their results. *The Modern Language Journal*, 85(ii), 169-188.
- Couzijn, M., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2002). *Writing Processes and text quality: effects of L1/L2*. Paper presented at the SIG Writing '02 Conference, Staffordshire, UK.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jones, S., & Tetroe, J. (1987). Composing in a second language. In A. Matsuhashi (Ed.), *Writing in real time; Modelling production processes* (pp. 34-57). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Knutson, E. M. (2006). Thinking in English, writing in French. *The French Review*, 80(1), 88-109.
- Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength, and Computer Adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), 399-436.
- Qi, D. S. (1998). An inquiry into language-switching in second language composing processes. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 54(3), 413-435.
- Roca de Larios, J., Murphy, L., & Manchón, R. M. (1999). The use of restructuring strategies in EFL writing: a study of Spanish learners of English as a foreign language. *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 13-44.
- Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (1999). The dynamics of idea generation during writing: an on-line study. In G. Rijlaarsdam & E. Espéret (Series Eds.), M. Torrance & D. Galbraith (Vol Eds.), *Studies in Writing Vol. 4, Knowing what to write; Conceptual processes in text production* (pp. 99-120). Amsterdam: Amsterdam University Press
- Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2001). Changes in cognitive activities during the writing process and relationships with text quality. *Educational Psychology*, 21(4), 373-385.
- Van Weijen, D. (2009). *Writing processes, text quality, and task effects; Empirical studies in first and second language writing*. (VOL 201). Utrecht: LOT
- Van Weijen, D., Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G. & Sanders, T. (2009). L1 use during L2 writing: An empirical study of a complex phenomenon. *Journal of Second Language Writing*, 18 (4), p. 235-250.

Wang, L. (2003). Switching to first language among writers with differing second-language proficiency. *Journal of Second Language Writing*, 12(4).

Wang, W., & Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: an exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11(3), 225-246.

Woodall, B. R. (2002). Language-switching: using the first language while writing in a second. *Journal of Second Language Writing*, 11(1), 7-28.

DAPHNE VAN WEIJEN is in 2009 gepromoveerd op onderzoek naar de relatie tussen schrijven in moedertaal en tweedetaal en tekstkwaliteit. Correspondentieadres: Daphne van Weijen, UiL-OTS, Universiteit Utrecht, Trans 10, 3512 JK Utrecht. E-mail: D.vanWeijen@uu.nl

HUUB VAN DEN BERGH is sinds 2005 bijzonder hoogleraar toetsing en didactiek van het taalonderwijs van Levende Talen. Hij promoveerde op de validiteit van de examens Nederlands vbo/mavo en doet nu onder andere onderzoek naar de manier waarop taalvaardigheden gemeten kunnen worden en de cognitieve processen die daarbij betrokken zijn.

GERT RIJLAARSDAM is hoogleraar en hoofd Onderwijsontwikkeling aan het ILO. Hij maakt deel uit van een onderzoeksteam dat zich richt op de verbetering van talendidactiek. Van 1999-2004 bekleedde hij de Levende Talen Leerstoel aan de Universiteit Utrecht.

BIJLAGE A: Voorbeeld van een schrijfoopdracht*

GRATIS MUZIEK DOWNLOADEN

De LSVB, de Landelijke Studenten Vakbond, organiseert een landelijke schrijfwedstrijd, speciaal voor studenten. Jij doet ook mee. Je wilt absoluut winnen. Het winnende essay wordt geplaatst in alle universiteitsbladen, zoals ook het U-blad. Het U-blad wordt gelezen door studenten en medewerkers van de universiteit.

Het onderwerp van het essay staat vast en werd als volgt omschreven in het U-blad:

Betaal jij voor de liedjes die je leuk vindt? Koop jij wel eens een cd? Of download jij de nieuwste hits alleen nog maar gratis van internet? De discussie omtrent het (il)legaal downloaden van muziek is nog steeds actueel en onder de groep internetgebruikers die muziek downloaden, bevinden zich veel studenten. Daarom wil de LSVB in een speciale editie van het U-blad uitgebreid aandacht besteden aan dit onderwerp. We willen graag van studenten zelf horen wat ze vinden. Bepaal je mening en stuur ons je reactie!

Opdracht:

Schrijf een essay waarin je je mening geeft over de vraag: 'Gratis muziek downloaden: Misdadig of Moet Kunnen?'

De Jury stelt de volgende eisen:

Je essay moet (ongeveer) een halve pagina lang zijn.

Je moet in je essay je best doen om de lezers, lezers van universiteitsbladen, te overtuigen.

Je moet jouw standpunt goed onderbouwen.

Je essay moet op een goede/logische manier zijn opgebouwd.

Je essay moet er goed verzorgd uitzien (denk aan taalgebruik en spelling).

Je moet in je essay ten minste twee fragmenten gebruiken uit de 'Referenties' (zie volgende pagina). Die fragmenten moet je op een zinvolle manier verwerken in je essay.

Je hebt voor deze opdracht 30 minuten de tijd.

Succes!

* De complete versie van deze opdracht (inclusief de bijbehorende bronnen die studenten moesten gebruiken in hun tekst) is te vinden in Van Weijen (2009).