

## Kennis en kwaliteit bij het schrijven in een vreemde taal

KYRA VAN GRINSVEN & HUUB VAN DEN BERGH

In procesgericht schrijfonderwijs wordt aangenomen dat leerlingen die meer weten over schrijven ook betere teksten produceren. Deze aanname is gebaseerd op theorie, maar met name in de vreemde talen is weinig empirisch onderzoek gedaan naar de rol van kennis in het schrijfproces. In dit onderzoek staat daarom de relatie tussen kennis over schrijven en de kwaliteit van Engelse teksten centraal. Aan 90 middelbare scholieren is gevraagd een Engelse brief te schrijven met daarin adviezen over schrijven. De brieven van vierdeklassers waren gemiddeld beter dan die van eersteklassers en ze gaven andere adviezen. Brieven met een hogere tekstkwaliteitsscore bevatten meer adviezen over het schrijfproces en het eindproduct, maar relatief weinig over technische aspecten zoals spelling. Adviezen over het schrijfproces, het eindproduct en technische aspecten waren alle drie positief gecorreleerd aan tekstkwaliteit. De correlatie met kennis over het schrijfproces was het sterkst. Deze resultaten ondersteunen de recente verschuiving van productgericht naar procesgericht schrijfonderwijs.

Goede Engelse schrijfvaardigheid is belangrijk, onder andere omdat kennis vaak schriftelijk wordt getoetst (Newell, 2006) en veel studies Engels als voertaal kiezen (Lam & Wächter, 2014). Het schrijfvaardigheidsonderwijs in Nederland heeft echter verbetering nodig, zowel op de basisschool (Henkens, 2010; Inspectie van het Onderwijs, 2012) als op de middelbare school (Nederlandse Taalunie, 2015). Het eindniveau van schrijfvaardigheid in Frans, Duits en Engels is beduidend lager dan in de moedertaal (Tillema, 2012) en is grotendeels onder streefniveau (Fasoglio, de Beeker, de Jong, Keuning & van Til, 2014).

In de zoektocht naar manieren om het schrijfvaardigheidsonderwijs te verbeteren verschuift de nadruk geleidelijk van productgerichte naar procesgerichte instructie (Pullens, 2012; Van Weijen, 2009; Henkens, 2010), met goede resultaten (Graham & Perin, 2007; Koster, 2014; Koster, Tribushinina, & Van den Bergh, 2015; Rogers & Graham, 2008). Reflectie op het schrijfproces en het gebruik van strategieën staan hierbij centraal, naast aandacht voor productkenmerken. Schrijven is veeleisend en complex, zodat beginnende schrijvers vaak niet toekomen aan deelprocessen als doelen stellen,

problemen oplossen en plannen (Bereiter & Scardamalia, 1987), terwijl die wel een belangrijk onderdeel zijn van het schrijfproces (Hayes & Flower, 1980).

Procesgerichte instructie gaat er vanuit dat een toename in kennis over schrijven zal leiden tot een toename in tekstkwaliteit (Graham, 2006), doordat strategieën leerlingen helpen de cognitieve processen uit te voeren zonder het werkgeheugen te overbelasten. Onderzoek naar de rol van kennis over schrijven bij het schrijven in de moedertaal duidt erop dat kennis inderdaad kan bijdragen aan tekstkwaliteit (Benton et al., 1995; Fidalgo, Torrance & García, 2008; Rasenberg, 2014; Schoonen & De Gloppe, 1996; Takala, 1987; Bouwer & Koster, 2016). Verder blijkt uit onderzoek dat programma's die kennis over schrijven en tekstkwaliteit willen verhogen, succes kunnen hebben (Zumbrunn, 2010; De la Paz & Graham, 2002; Graham, Harris & Mason, 2002).

Mogelijk is de relatie tussen kennis en tekstkwaliteit echter anders bij het schrijven in een vreemde taal. Het werkgeheugen wordt namelijk extra belast door lagere taalvaardigheid. Leerlingen houden zich meer bezig met basale talige problemen (Broekkamp & Van den Bergh, 1996; Schoonen, Van Gelderen, De Gloppe, Hulstijn, Simis, Snellings & Stevenson, 2003) en richten hun schrijfproces anders in (Tillema, 2012; Van Weijen, 2008). Ondanks de extra belasting van het werkgeheugen speelt kennis over schrijven een even belangrijke rol in het schrijfproces wanneer universitaire studenten in een vreemde taal schrijven (Sasaki & Hirose, 1996).

Het huidige onderzoek gaat na of er bij middelbare scholieren ook een relatie is tussen kennis over schrijven en tekstkwaliteit bij het schrijven in een vreemde taal. Hiertoe is Nederlandse leerlingen in de eerste en vierde klas gevraagd een Engelse brief te schrijven aan een nieuwe klasgenoot waarin ze advies geven over het schrijven van een

goede Engelse tekst. Analyse richtte zich op de volgende vragen:

1. Wat is de relatie tussen de tekstkwaliteit en de hoeveelheid adviezen?
2. Bevatten brieven met een hogere tekstkwaliteitsscore andersoortig advies, zoals meer adviezen over het schrijfproces en productkenmerken en minder adviezen over technische aspecten?

### Methodologie van onderzoek

#### Participanten

De participanten zijn 90 Nederlandse middelbare scholieren, verdeeld over twee havo/vwo brugklassen (N = 45), een 4-havoklas (N = 19) en een 4-vwoklas (N = 26).

#### Opgaven en materialen

Kennis over schrijven is indirect gemeten via een taak waarbij leerlingen een brief schrijven aan een nieuwe klasgenoot met advies over het schrijven van een goede tekst. Er worden geen voorbeelden of typen advies genoemd, om de leerlingen niet te beïnvloeden. Voordeel van deze manier van kennis meten is dat zo ook een tekst wordt verkregen die op kwaliteit beoordeeld kan worden. Verder zijn leerlingen vaak beter in het voorschrijven dan in het beschrijven van processen (Bereiter & Scardamalia, 1987), wat de adviesbrief een goede keuze maakt.

Leerlingen noteerden hun naam, leeftijd, klas en geslacht, waarna de onderzoeker de taak uitdeelde en mondeling introduceerde. Schrijven gebeurde digitaal, met toegang tot woordenboek en internet, zodat leerlingen ook kennis met betrekking tot herschrijven en hulpbronnen konden benutten. Door de internettoegang was het helaas mogelijk voor leerlingen om schrijfadvisen op te zoeken. Voor zover de onderzoeker en de docent hebben gezien, is dit echter niet gebeurd en de brieven geven ook geen reden om dit te

vermoeden. Leerlingen mochten niet overleggen of elkaars werk bekijken. Iedereen had maximaal 45 minuten om te schrijven.

#### Procedure

De brieven zijn anoniem verwerkt en in twee rondes geanalyseerd. Eerst zijn alle brieven beoordeeld op tekstkwaliteit door zowel de onderzoeker als door een near-native, Engels geschoolde vrijwilliger. Hierbij is gelet op inhoud, correctheid, structuur, toon en stijl, aangezien deze elementen samen een beeld vormen van de globale tekstkwaliteit (Bouwer, Béguin, Sanders & Van den Bergh, 2015; Tillema, 2012). Op het gebied van inhoud is alleen gekeken of de brieven de vraag beantwoordden (en dus minstens een advies gaven) en of leerlingen zelf gewenste inhoud toevoegden, zoals het welkom heten van de nieuwe klasgenoot. De verdere hoeveelheid en soort van de adviezen is buiten beschouwing gelaten.

Om de betrouwbaarheid te verhogen gebruikten de beoordelaars een brief van ongeveer gemiddelde kwaliteit als referentie. Deze referentiebrieven is geselecteerd uit de 90 adviesbrieven en is vergezeld van een lijst met sterke punten en tekortkomingen als ondersteuning van de beoordelaars. De referentiebrieven kreeg een arbitraire score van 100 punten. Aan de hand van dit model zijn zes brieven gezamenlijk beoordeeld. Deze zijn uit de verdere analyse verwijderd. De overgebleven brieven zijn individueel beoordeeld op willekeurige volgorde, zonder dat de onderzoekers wisten uit welke klas de brief kwam.

Vervolgens zijn de adviezen uit de brieven geteld en verdeeld in zeven hoofdcategorieën (Product, Proces, Technische aspecten, Gedrag, Hulpbronnen, Overig, Niet te classificeren) en in subcategorieën. Het beoordelingsschema is een gecondenseerde versie van het classificatiesysteem van Schoonen en De Gloppe (1996). Het classificatieschema bevatte ook voorbeelden uit de brieven en is te vinden in tabel 1.

De onderzoeker verwerkte de brieven in willekeurige volgorde, zonder toegang tot de tekstkwaliteitsscores. Adviezen werden onderstreept en in ten minste een categorie geplaatst. Wanneer een advies in twee categorieën paste, werd het twee keer geteld. Verder bevatten sommige zinnen twee adviezen, die los geteld werden. Ter illustratie het volgende voorbeeld: 'When your done with writing your text, read the whole thing again and check if you made some mistakes in your grammar or interpunction.' Deze zin bevat drie adviezen: let op grammatica; let op interpunctie; doe dit na het schrijven. Herhaling van hetzelfde advies is niet geteld.

#### Resultaten

In totaal zijn 90 brieven geschreven, waarvan twee door technische problemen ontbreken en zeven zijn gebruikt ter voorbereiding van het beoordelen. 81 brieven zijn individueel beoordeeld door twee beoordelaars. Gezien de hoge overeenstemming tussen beide beoordelaars (Cronbach's  $\alpha = 0,93$ ) wordt voor verdere analyse een gemiddelde tekstkwaliteitsscore gebruikt.

#### Tekstkwaliteit, lengte en adviezen

In tabel 2 is de gemiddelde tekstkwaliteit voor eerste- en vierdeklassers weergegeven. Het blijkt dat de gemiddelde kwaliteit van brieven van vierdeklassers hoger is dan die van eerste-klassers ( $t(79) = 9,6; p < ,001$ ). Ook blijkt dat de brieven van vierdeklassers meer woorden bevatten dan die van eerste-klassers ( $t(79) = 6,1; p < ,001$ ).

In totaal zijn 989 adviezen geïdentificeerd. De brieven van eerste-klassers bevatten gemiddeld 9,5 (SD = 6,1) adviezen en vierdeklassers geven gemiddeld 14,7 (SD = 8,1) adviezen (zie tabel 2). Vierdejaars geven dus meer adviezen. Via een *mixed-design* ANOVA is onderzocht of ze ook andere adviezen geven. Er is een significant interactie-effect tussen advies-

HOOFDCATEGORIE	SUBCATEGORIE	VOORBEELD
PRODUCT	Inhoud	Example for the subject: how do you write a good tekst in English.
	Structuur	You need to write an introduction.
	Stijl & Toon	Always be polight offcourse, to a friend you can write more common.
	Presentatie	Something you might want to consider using is a nice fond.
PROCES	Voor	First think about what is your subject.
	Tijdens	When you start writing the text, you should pay attention to the grammar.
	Na	When your done with writing your text, read the whole thing again and check if you made some mistakes in your grammar or interpunction.
TECHNISCHE ASPECTEN	Grammatica	Make sure that every single sentence is grammatically correct.
	Spelling	You also have to spell all the words right.
	Interpunctie	Don't forget to put periods after every sentence, and try to use comas every so often, to prevent huge, annoying, sentences.
	Hoofdletters	First you Need a capital.
GEDRAG	Participatie	For good grades you really have to study hard.
	Overig	Pay much attention to your letter.
HULPBRONNEN	Taalkundig	Don't use google translate often.
	Inhoud	If you don't know how to begin just looking for inspiration in books or on the internet and you will know.
	Correctheid	If you want to know if the letter is good you can ask your parents.
OVERIG		But mostly just write a letter like you would in Dutch just with English words.
NIET CLASSIFICEERBAAR		As you make interrogative sentences than you look of you see to be, can as they sit in the sentences you most to be, can for into the sentences.

Tabel 1 Adviescategorieën met voorbeelden uit de brieven

	KLAS 1		KLAS 4	
	GEMIDDELDE	(SD)	GEMIDDELDE	(SD)
TEKSTKWALITEIT	62,18	(42,08)	138,75	(28,97)
AANTAL WOORDEN	127,38	(81,33)	234,69	(77,93)
	ADVIES*			
PRODUCT (522)	2,82	(4,33)	9,81	(8,00)
PROCES (79)	0,59	(1,25)	1,33	(2,28)
TECHNISCHE ASPECTEN (218)	3,44	(4,78)	2,00	(1,91)
GEDRAG (6)	0,13	(0,41)	0,02	(0,15)
HULPBRONNEN (64)	1,28	(2,01)	0,33	(0,72)
<b>TOTAAL (989)</b>	<b>9,54</b>	<b>(6,10)</b>	<b>14,69</b>	<b>(8,08)</b>
	RELATIEVE FREQUENTIE VAN ADVIES			
%PRODUCT (53%)	23,14	(30,85)	57,70	(30,67)
%PROCES (8%)	6,08	(11,10)	9,08	(12,20)
%TECHNISCHE ASPECTEN (22%)	29,79	(33,62)	18,28	(21,26)
%GEDRAG (1%)	1,41	(4,62)	0,07	(0,48)
%HULPBRONNEN (6%)	18,46	(26,87)	3,73	(9,20)

\* De categorieën Overig en Niet classificeerbaar worden niet meegenomen voor verdere analyse, aangezien beide categorieën te divers zijn om conclusies aan te verbinden. Ze zijn dan ook niet in de tabel opgenomen.

Tabel 2. Gemiddelden en standaarddeviaties (SD) voor tekstkwaliteit, aantal woorden, aantal adviezen en relatieve frequentie van de adviezen

	EERSTELASSERS			VIERDEKLASSERS		
	$\beta$	(se)	p	$\Delta\beta$	(se)	p
CONSTANTE	-14,13	(13,26)	0,29			
AANTAL WOORDEN	0,32	(0,04)	<0,01	-0,80	(0,06)	0,17
%PRODUCTADVIEZEN	0,50	(0,17)	0,01	0,53	(0,18)	0,01
%PROCESADVIEZEN	1,22	(0,31)	<0,01	0,20	(0,39)	0,61
%TECHNISCH ASPECTADVIEZEN	0,41	(0,16)	0,01	0,44	(0,16)	0,01
%GEDRAGSADVIEZEN	1,41	(0,72)	0,06	1,88	(6,35)	0,77
%HULPMIDDELADVIEZEN	<0,01	(0,18)	0,98	0,83	(0,39)	0,04

Tabel 3. Regressiegewichten ( $\beta$ ) voor de relatie tussen tekstkwaliteit en aantal woorden, en verschillende adviestypen per leerjaar (se: standaardfout;  $\Delta\beta$ : additief regressiegewicht voor vierdeklassers)

categorie en leerjaar ( $F(1,9, 146,2) = 17,6$ ;  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,2$ ). Vierdeklassers geven meer productadviezen ( $M = 9,8$ ,  $SD = 8,0$ ) dan eersteklassers ( $M = 2,8$ ,  $SD = 4,3$ ). Ook is er een toename in de hoeveelheid procesadviezen, van 0,6 ( $SD = 1,3$ ) in de eerste klas naar 1,3 ( $SD = 2,3$ ) in de vierde. Daarentegen bevatten brieven van vierdeklassers minder adviezen over technische aspecten: 2,0 ( $SD = 1,9$ ) tegenover 3,4 ( $SD = 4,8$ ) in brieven van eerstejaars. Ook bevatten brieven van vierdejaars minder adviezen over hulpbronnen: gemiddeld 0,3 ( $SD = 0,7$ ) advies, tegenover 1,2 ( $SD = 2,0$ ). Vierdejaars geven dus meer product- en procesadvies en minder advies over technische aspecten en hulpbronnen.

#### Relatie tussen tekstkwaliteit en advies

De brieven van vierdejaars klassen waren langer, beter en bevatten meer adviezen. Bivariate analyse geeft aan dat tekstkwaliteit positief gecorreleerd is aan de hoeveelheid advies ( $r = 0,6$ ,  $p < 0,001$ ). Tekstkwaliteit is echter ook sterk gerelateerd aan tekstlengte ( $r = 0,8$ ,  $p < 0,001$ ). Dit bemoeilijkt de analyse van de relatie tussen tekstkwaliteit en advies, aangezien langere brieven ook meer advies bevatten ( $r = 0,8$ ,  $p < 0,001$ ). Om na te gaan of tekstkwaliteit onafhankelijk van tekstlengte samenhangt met het type advies worden relatieve frequenties gebruikt, die onafhankelijk zijn van tekstlengte of aantal adviezen. Deze relatieve frequenties zijn berekend door het aantal adviezen van een leerling in een categorie te delen door het totaal aantal adviezen van deze leerling. Als een hypothetische leerling vier adviezen over technische aspecten geeft en een productadvies, dan valt 80% van het advies onder Technische aspecten en 20% onder Product. Zo kan worden gekeken of leerlingen beter schrijven als ze bijvoorbeeld relatief veel advies over productkenmerken en het schrijfproces geven. Een overzicht van de relatieve frequenties is hierboven te vinden in tabel 2.

De relatie tussen adviezen en tekstkwaliteit is onderzocht via regressieanalyse. De variatie

in score is voorspeld met de variabelen jaar, aantal woorden en de relatieve frequentie van advies per hoofdcategorie. De resultaten staan in tabel 3.

De verwachte tekstkwaliteitscore van een brief van een eersteklasser met 0 woorden en geen enkel advies is -14,1. Met elk woord neemt de tekstkwaliteit met 0,32 toe ( $p = <0,01$ ). Aangezien een gemiddelde brief van een eersteklasser 127 woorden is, is de gemiddelde tekstkwaliteit van een brief van gemiddelde lengte met 0 adviezen ( $-14,1 + 127 * 0,32$ ) 26,5. De tekstkwaliteit neemt ook toe met 0,50 voor ieder procent productadvies ( $p = 0,01$ ), met 1,22 voor ieder procent procesadvies ( $p < 0,01$ ) en met 0,41 voor ieder procent technisch aspectadvies ( $p = 0,01$ ).

Voor vierdeklassers is het additieve effect ten opzichte van de regressiegewichten van eersteklassers geschat. Het blijkt dat de relatie tussen tekstkwaliteit en aantal woorden niet verschilt in eerste- en vierdeklasbrieven ( $p = 0,17$ ). De relatie tussen tekstkwaliteit en het percentage productadviezen blijkt bij vierdeklassers significant sterker ( $0,50 + 0,53 = 1,03$ ) dan bij eersteklassers (0,50). Ook adviezen over technische aspecten hebben een sterkere invloed ( $0,41 + 0,44 = 0,85$ ) dan bij eersteklassers (0,41). Tot slot is er alleen een significante relatie tussen tekstkwaliteit en hulpmiddeladviezen wanneer deze door vierdeklassers gegeven worden (0,83).

Met dit model wordt 89% van de variatie in tekstkwaliteitscores verklaard. Het model laat zien dat het leerjaar van invloed is op de relatie tussen tekstkwaliteit en product-, technische aspect-, en hulpmiddeladviezen. Toch is zowel voor eerste- als vierdeklassers procesadvies de sterkste significante voorspeller van tekstkwaliteit.

## Conclusies en discussie

Schrijven leerlingen beter in een vreemde taal wanneer ze meer kennis hebben over

schrijven? Om hier meer inzicht in te verwerven is go eerste- en vierdeklassers gevraagd om een nieuwe klasgenoot in een Engelse brief advies te geven over schrijven. Vervolgens is onderzocht of een relatie aangetoond kan worden tussen de tekstkwaliteit van deze brieven en de gegeven adviezen.

In de eerste plaats is de relatie tussen tekstkwaliteit en de hoeveelheid adviezen geanalyseerd. Vierdeklassers schreven gemiddeld langere, betere brieven dan eerstejaars. Bovendien gaven vierdeklassers meer adviezen. Leerlingen die beter schrijven tonen dus ook meer kennis over schrijven. Dit bewijst echter niet direct dat leerlingen beter schrijven omdat ze meer kennis hebben. Het zou ook mogelijk zijn dat leerlingen met een hogere schrijfvaardigheid meer aandacht over hebben voor het bedenken van veel adviezen, zodat de schrijfvaardigheid de getoonde kennis beïnvloedt. Het is echter aannemelijker dat kennis de tekstkwaliteit beïnvloedt, aangezien programma's gericht op het vergroten van de kennis over schrijven ook de schrijfvaardigheid vergroten (Koster, 2014).

In de tweede plaats is de relatie tussen tekstkwaliteit en het soort adviezen geanalyseerd. Verwacht werd dat betere brieven relatief veel adviezen bevatten over het schrijfproces en productkenmerken, maar relatief weinig over technische aspecten. Net als in andere onderzoeken geven betere leerlingen inderdaad meer adviezen over productkenmerken (Rasenberg, 2014; Sasaki & Hirose, 1996; Schoonen & de Gloppe, 1996) en over het schrijfproces, en minder over technische aspecten als spelling en interpunctie (Takala, 1987). Betere leerlingen tonen dus andere kennis over schrijven en over kenmerken van een goede tekst dan zwakkere leerlingen.

Tekstkwaliteit was positief gerelateerd aan adviezen over het schrijfproces, productkenmerken en technische aspecten. De relatie met procesadvies was het sterkst. Advies over technische aspecten is weliswaar veelvoor-

mend, maar zwakker gerelateerd aan tekstkwaliteit. Wat de relatie tussen tekstkwaliteit en adviezen betreft wijken de resultaten af van Rasenberg (2014) en Schoonen en De Gloppe (1996), die alleen een relatie vonden tussen tekstkwaliteit en kennis over productkenmerken. Een mogelijke verklaring voor het verschil is dat in deze onderzoeken, in tegenstelling tot het onze, teksten in de moedertaal geschreven werden. Niet-moedertalige beoordelaars zijn vaak strenger op het gebied van correctheid (Hyland & Anan, 2006), zodat in dit onderzoek taalfouten en daaraan gerelateerd advies mogelijk meer invloed hadden op de tekstkwaliteitscores. Ten tweede heeft het gebruik van een vreemde taal wellicht ook invloed op de rol van proceskennis bij het schrijven. Kennis over het schrijfproces is een belangrijk onderdeel van schrijven omdat ze overbelasting van het werkgeheugen helpt voorkomen (Bereiter & Scardamalia, 1987). Het werkgeheugen wordt extra belast bij het schrijven in een vreemde taal, dus is mogelijk kennis over het schrijfproces belangrijker.

#### Beperkingen

De adviesbrieven als meting van schrijfvaardigheid en kennis over schrijven hebben twee beperkingen. Ten eerste is het de vraag of kennis en tekstkwaliteit volledig onafhankelijk bepaald kunnen worden op basis van dezelfde tekst. De onafhankelijkheid is gemaximaliseerd door het advies pas te tellen en te categoriseren na het beoordelen van alle brieven, zonder toegang tot de scores. Daarnaast hebben de beoordelaars bij het toekennen van een tekstkwaliteitscore geen aandacht besteed aan het advies, behalve om te zien of de brief de vraag beantwoordde en dus minstens één advies bevatte. Een brief met een enkel advies moet dus evenveel punten kunnen krijgen als een brief met meer adviezen.

Ten tweede meet de adviesbrief waarschijnlijk alleen kennis over schrijven die leerlingen

belangrijk vinden. Zo geven vierdeklassers minder advies over technische aspecten, terwijl hun brieven technisch beter zijn en ze drie jaar extra onderwijs gehad hebben. De kans dat ze hier minder over weten is miniem. Wanneer leerlingen kennis van lagere ordeaspecten niet noemen in hun brief betekent dat niet dat zij niet over dergelijke kennis beschikken.

#### Implicaties

De gevonden relatie tussen adviezen en tekstkwaliteit suggereert dat kennis over schrijven een belangrijke rol speelt bij het schrijven in een vreemde taal, ondanks de extra belasting van het werkgeheugen door lagere taalvaardigheid. Leerlingen die meer kennis tonen, schrijven beter. Hiermee is geen causaal verband bewezen, maar het is mogelijk zinvol om bij het schrijfonderwijs in te zetten op het vergroten van de kennis over schrijven. Het maakt daarbij niet alleen uit hoe veel leerlingen weten, maar ook wat ze weten: alleen adviezen over het schrijfproces, het eindproduct en technische aspecten zijn gerelateerd aan tekstkwaliteit. De relatie met procesadvies is het sterkst. Daarom lijkt het zinvol om het schrijfonderwijs in de vreemde talen ook te richten op het vergroten van kennis over het schrijfproces, met daarnaast aandacht voor productkenmerken en technische aspecten.

#### LITERATUUR

- Benton, S., Corkill, A., Sharp, J., Downey, R., & Khramtsova, I. (1995). Knowledge, interest, and narrative writing. *Journal of Educational Psychology* 87, 66-79.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Bouwer, R., Béguin, A., Sanders, T., & Bergh, H. van den. (2015). Effect of genre on the generalizability of writing scores. *Language Testing* 32(1), 83-100.

- Bouwer, R. & Koster, M. (2016). *Bringing writing research into the classroom: The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students*. Utrecht: Universiteit Utrecht (Proefschrift).
- Broekkamp, H., & Bergh, H. van den. (1996). Attention strategies in revising a foreign language text. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, & M. Couzijn (Eds.), *Theories, models and methodology in writing research* (pp. 170-181). Amsterdam: Amsterdam UP.
- Fasoglio, D., Beeker, A., Jong, K. de, Keuning, J., & van Til, A. (2014). *ERK-niveau schrijfvaardigheid Engels, Duits, en Frans. Onderzoek naar het bereikte niveau aan het eind van havo en vwo*. Enschede: SLO.
- Fidalgo, R., Torrance, M., & García, J. (2008). The long-term effects of strategy-focused writing instruction for grade six students. *Contemporary Educational Psychology* 33, 672-693.
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander, & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457-478). Mahwah: Erlbaum.
- Graham, S., Harris, K., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers. The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology* 30, 207-241.
- Graham, S., & Perin, L. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology* 99, 445-476.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg, & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale: Erlbaum.
- Henkens, L. (2010). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Hyland, K., & Anan, E. (2006). Teachers' perceptions of error. The effects of first language and experience. *System* 34, 509-519.

- Inspectie van het Onderwijs. (2012). *Focus op schrijven. Het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen)*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Koster, M. (2014). *Nieuwe methode schrijfonderwijs: Tekster. Beter Begeleiden Digitaal*, juni 2014.
- Koster, M., Tribushinina, E., & Bergh, H. van den. (2015). Teaching children to write. A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research* 7(2), 249-274.
- Lam, Q., & Wächter, B. (2014). Executive summary. In B. Wächter, & F. Mayworm (Eds.), *English-taught programmes in European higher education. The state of play in 2014* (pp.15-24). Bonn: Lemmens Medien.
- Nederlandse Taalunie. (2015). *Schrijfonderwijs in de schijnwerpers. Naar een betere schrijfvaardigheid van Nederlandse en Vlaamse leerlingen*. Retrieved from [http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Schrijfonderwijs\\_in\\_de\\_schijnwerpers\\_Adviestekst.pdf](http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Schrijfonderwijs_in_de_schijnwerpers_Adviestekst.pdf).
- Newell, G. (2006). Writing to learn. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 235-247). New York: Guilford Press.
- Paz, S. de la, & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge. Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology* 94, 687-698.
- Pullens, T. (2012). *Bij wijze van schrijven. Effecten van computerondersteund schrijven in het primair onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht (Proefschrift).
- Rasenberg, M. (2014). *Schrijfvaardigheid: kennen is kunnen? Een onderzoek naar de relatie tussen schrijfvaardigheid en kennis over schrijfproducten en -processen bij basisschoolleerlingen in groep 7 en 8* (Bachelor scriptie). Geraadpleegd op 13 juni 2015, van Utrecht University Repository.
- Rogers, L., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology* 100, 879-906.
- Schoonen, R., & Glopper, K. de. (1996). *Writing performance and knowledge about writing*. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, & M. Couzijn (Eds.), *Theories, models and methodology in writing research* (pp. 87-107). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Sasaki, M., & Hirose, K. (1996). Explanatory variables for EFL students' expository writing. *Language Learning* 46, 137-174.
- Schoonen, R., Gelderen, A. van, Glopper, K. de, Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. (2003). First language and second language writing. The role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language Learning* 53, 165-202.
- Takala, S. (1987). Student views on writing in nine countries. In R. Degenhart (Ed.), *Assessment of student writing in an international context* (pp. 65-95). Jyväskylä: Institute of Educational Research.
- Tillema, M. (2012). *Writing in first and second language. Empirical studies on text quality and writing processes*. Utrecht: LOT (Proefschrift).
- Weijen, D. van. (2008). *Writing processes, text and task effects. Empirical studies in first and second language writing*. Utrecht: LOT (Proefschrift).
- Zumbrunn, S. (2010). *Nurturing young students' writing knowledge, self-regulation, attitudes, and self-efficacy. The effects of self-regulated strategy development (SRSD)* (Proefschrift). Geraadpleegd op 14 mei 2015, via OpenAccess Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences.

KYRA VAN GRINSVEN werkt als docent Engels in het voortgezet onderwijs. Daarnaast volgt ze aan de universiteit van Utrecht de master Engelse Taal en Cultuur: Educatie en Communicatie. E-mail: [kyra@grinsven.eu](mailto:kyra@grinsven.eu)

HUUB VAN DEN BERGH is als hoogleraar Didactiek en Toetsing van het Taalvaardigheidsonderwijs werkzaam bij het Departement Nederlands aan de Universiteit Utrecht. Zijn specialiteit ligt op het gebied van onderzoek naar de effectiviteit van taalonderwijs. E-mail: [h.vandenbergh@uu.nl](mailto:h.vandenbergh@uu.nl)

## Causaliteit in de taal van schoolboeken

### Voor historisch denken is taalonderwijs nodig

TERENCE HONING & ARIE WILSCHUT

In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de taal die gehanteerd wordt om causaliteit uit te drukken in Nederlandse geschiedenis schoolboeken voor onder- en bovenbouw. Het herkennen en begrijpen van relaties tussen oorzaken en gevolgen is een belangrijke vaardigheid in het geschiedenisonderwijs. Studies wijzen op talige en geschiedtheoretische problemen die leerlingen ondervinden bij het ontwikkelen van genuanceerd causaal redeneren. Uit het onderzoek blijkt dat er verschil is tussen schoolboekteksten voor onder- en bovenbouw wat betreft de taal die gebruikt wordt om causaliteit uit te drukken, en dat een specifiek taalgebruik valt te onderscheiden dat geschikt is voor genuanceerd causaal historisch redeneren.

Dat geschiedenis een talig schoolvak is, is een vaak voorkomende constatering. Het is dan ook niet verwonderlijk dat er al veel onderzoek is gedaan naar schoolteksten voor geschiedenis vanuit een linguïstische invalshoek (Achugar & Schleppegrell, 2005; Coffin, 2004; Coffin, 2006a; Coffin, 2006b; De Oliveira, 2011; Monte-Sano, 2012; Schleppegrell, Greer, & Taylor, 2008; Van

Drie, Braaksma, & Van Boxtel, 2014). In geschiedenisteksten verdienen causale relaties speciale aandacht, omdat die met een breed scala aan taalvormen tot uitdrukking kunnen worden gebracht. Het verklaren van het verleden door middel van causale redeneringen wordt gezien als een belangrijk, zo niet het belangrijkste onderdeel van het 'historische denken' dat leerlingen in het onderwijs onder de knie moeten krijgen (Achugar & Schleppegrell, 2005; Van Boxtel & Van Drie, 2008; Coffin, 2004; Stoel, Van Drie, & Van Boxtel, 2015).

Essentieel bij historische verklaringen is dat leerlingen beseffen dat voor elke gebeurtenis, verschijnsel of ontwikkeling meerdere oorzaken aan te wijzen zijn, nooit één. Daarbij wordt onder andere onderscheid gemaakt tussen structurele en intentionele oorzaken (Wilschut, Van Straaten & Van Riessen, 2013, p. 76). Uit onderzoek is bekend dat structurele oorzaken moeilijk te begrijpen zijn voor leerlingen omdat zij, in tegenstelling tot historici, de neiging hebben meer waarde te hechten aan intenties van mensen dan aan omstandigheden die bijdragen aan de totstandkoming van een gebeurtenis of ontwikkeling (Halldén, 1998a; Halldén, 1998b). Zo zal een