

Ten Geleide

In het artikel van Francis Kox en Huub van den Bergh waarmee dit nummer opent, wordt het effect van schrijfstrategieën gerapporteerd in de tweede taal (Duits) bij havo 4 leerlingen. In de experimentele conditie kregen de leerlingen expliciet les in pre-writing activiteiten (zoals denken en organiseren), het vinden van goede vertalingen en post-writing activiteiten (zoals evalueren en verbeteren). De resultaten van het onderzoek laten zien dat de leerlingen van de experimentele groep (gemiddeld) betere teksten schreven, wanneer deze werden nagekeken met een holistisch model, dan de controlegroep. Bij de analytische beoordeling waren de teksten in de experimentele groep op verschillende dimensies (inhoud, zinsbouw, woordgebruik, en conventies) beter dan in de controlegroep. Op andere, vaak lagere-orde aspecten (grammatica, spelling en interpunctie), kon geen verschil tussen beide condities aangetoond worden.

Binnen schrijfvaardigheid in zowel de moedertaal als een tweede taal spelen grammaticale correctheid en de spelling van woorden een grote rol. Het correct toepassen van grammaticale inflectie wordt door veel leerlingen lastig gevonden, zoals tweedetaalleerders van het Frans. In de studie van Marco Brill is onderzocht wat de effecten van de grammaticale complexiteit van zinnen en de hoorbaarheid van inflecties zijn op het toepassen van geslachtsmarkering bij moedertaalsprekers en Nederlandstalige taalleerders van het Frans. De resultaten tonen dat grammaticale

complexiteit en woordsoort van invloed zijn op het correct toepassen van geslachtsmarkering. De hoorbaarheid speelt alleen in specifieke constructies en woordsoorten een rol.

Kees de Gloppe bespreekt het proefschrift *Effectieve leeractiviteiten voor het schrijfonderwijs in havo 4* van Klaske Elving-Heida. Daarin doet zij verslag van een aantal studies gericht op de effectiviteit van *Booster*: een totaal instructieprogramma schrijven waarin strategie-instructie, peer-interactie en observerend leren in een digitale leeromgeving zijn ingebed. De kwaliteit van de teksten die leerlingen na het volgen van *Booster* schrijven is significant meer verbeterd dan die van de teksten van leerlingen die regulier schrijfonderwijs volgen. De Gloppe beschouwt de context, de aanleiding en de opzet en resultaten van het onderzoek van Elving-Heida, en plaatst het in antieke en actuele didactische tradities en discussies. Ook gaat hij in op de ideeën voor vervolgonderzoek die Elving-Heida naar voren brengt, en op de vraag welke aspecten van het schrijfonderwijs de volgende boost verdienen.

Theun Meestringa signaleert het proefschrift van Gerald van Dijk: *Het opleiden van taalbewuste docenten natuurkunde, scheikunde en techniek: Een ontwerpgericht onderzoek* en plaatst het in het kader van taalgericht vakonderwijs en genredidactiek.

Namens de redactie,
HELGE BONSET

Een schrijfstrategie in L2-onderwijs: NOVSKEV

FRANCIS KOX & HUUB VAN DEN BERGH

In dit onderzoek is het effect van schrijfstrategieën in de L2 onderzocht bij havo 4 leerlingen (N = 67) in het vak Duits. In de experimentele conditie kregen de leerlingen expliciet les in pre-writing activiteiten (zoals denken en organiseren), het vinden van goede vertalingen en post-writing activiteiten (zoals evalueren en verbeteren). De leerlingen in de experimentele en de controleconditie schreven twee teksten als pre- respectievelijk post-test. Alle teksten zijn zowel op analytische als op holistische wijze beoordeeld. De resultaten van het onderzoek laten zien dat de leerlingen van de experimentele groep (gemiddeld) betere teksten schreven, wanneer nagekeken met een holistisch model, dan de controlegroep. Bij de analytische beoordeling waren de teksten in de experimentele groep op verschillende dimensies (inhoud, zinsbouw, woordgebruik, en conventies) beter dan in de controlegroep. Op andere, vaak lagere-orde aspecten (grammatica, spelling en interpunctie), kon geen verschil tussen beide condities aangetoond worden.

Schrijven blijkt een van de moeilijkste vaardigheden om te leren. Eén van de redenen is dat een schrijver op zo verschrikkelijk veel

zaken tegelijkertijd moet letten; naast woordenschat, spelling, grammatica en lay-out speelt ook de (inschatting van de verwachte) kennis van een lezer een belangrijke rol. Hierdoor ontstaat een vorm van cognitieve overbelasting, waardoor een schrijver niet (op elk moment) aan alle aspecten voldoende aandacht besteedt (zie o.a.: Beauvois, Olive, & Passerault, 2011; Breetvelt, Van den Bergh, & Rijlaarsdam, 1994; Fayol, 1999; Kellogg, 1988). Er is dan ook al veel onderzoek gedaan naar het schrijfproces (Fidalgo, Torrance, Rijlaarsdam, Van den Bergh, & Álvarez, (2015), MacArthur, Graham, & Fitzgerald, (2008), Rijlaarsdam et al., (2005)). Uit dit onderzoek komt naar voren dat het aanleren van schrijfstrategieën één van de betere methoden is om te leren schrijven. Doordat leerlingen stapsgewijs met een schrijftaak aan de slag gaan en zich zo dus maar op één onderdeel (of enkele onderdelen) tegelijk concentreren, vermindert de kans op cognitieve overbelasting (vergelijk Kellogg, 2008) en leren zij beter teksten te schrijven dan met behulp van andere aanpakken. In veel studies is een acroniem verzonnen om de stappen in de schrijfstrategie aan te duiden. Voorbeelden hiervan zijn POW: *Pick an idea*

(kies een onderwerp), *Order* (organiseer) en *Write* (schrijf) (Mason, Harris, & Graham, 2011), of DODO: Denken, Ordenen, Doen, Overlezen (Bouwer, Koster, & Van den Bergh, 2018).

Schrijfstrategieën blijken niet alleen handig in het basisonderwijs, maar ook in het voorgezet onderwijs helpen ze leerlingen enorm om het overzicht bij een schrijfopdracht te bewaren. Zo laten Graham en Perin (2007) en Graham, McKeown, Kihara en Harris (2012) zien dat het aanleren van schrijfstrategieën zeer effectief is voor leerlingen van groep 6 van de basisschool tot en met klas 5 van de middelbare school (met effectgroottes variërend van 0,92 tot 1,02). In vele onderzoeken komt ook naar voren dat het aanleren en toepassen van de strategieën werkt, zeker als deze door de docent of een medeleerling voorgedaan worden (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Van Hout-Wolters, 2004, 20; Fidalgo et al., 2015; Elving, 2019). Ook wordt de feedback van de docent en van de medeleerlingen als post-writing activiteit vaak gebruikt om de tekst te reviseren (bijvoorbeeld Koster, Bouwer, & Van den Bergh, 2017; Elving, & van den Bergh, 2016).

Schrijfstrategieën in de L1 zijn succesvol gebleken, zowel in het basisonderwijs als ook in het voorgezet onderwijs. Maar wat zegt onderzoek over het schrijven in een vreemde taal (L2)? Want naast de moeilijkheden die leerlingen al ervaren bij het schrijven van een tekst in de L1, komt er nu nog een extra moeilijkheid bij: het schrijven in een andere taal. In deze (vreemde) taal is de woordenschat van de leerling minder groot en zijn de grammaticale constructies veel minder geautomatiseerd in vergelijking tot de L1 (Van Weijen, 2009; Tillema, 2012). Een schrijver moet bij het schrijven in een L2 dus nog meer cognitieve activiteiten ontplooiën dan bij het schrijven in L1, en dus wordt zijn cognitieve systeem nog zwaarder belast. Het is daarom niet gek dat Engelse teksten van derdeklassers

(gemiddeld) beduidend slechter zijn dan hun Nederlandse teksten (ES = 2.0, Tillema, Van den Bergh, Rijlaarsdam, & Sanders, 2013). Wanneer leerlingen op problemen stuiten tijdens het schrijven in de vreemde taal, vallen ze vaak terug op hun moedertaal (Van Weijen, Van den Bergh, Rijlaarsdam & Sanders, 2009) om zo cognitieve overbelasting tegen te gaan en ruimte in hun hoofd te maken.

Leerlingen zouden ook bij het schrijven in een L2 baat kunnen hebben bij schrijfstrategieën. Hedge (1988) geeft in haar onderzoeken een theoretisch overzicht van schrijfstrategieën voor L2. Zij pleit voor het opdelen van het schrijfproces in vijf fases. In de eerste fase (composing) staat het onderwerp waarover geschreven moet worden centraal. De volgende fase zoomt in op communicatie (communication) waarbij de schrijver nadenkt over het publiek waar hij voor schrijft. De taal speelt een belangrijke rol bij de derde fase. Het is de bedoeling dat de schrijver hier op zoek gaat naar noodzakelijke woorden in de L2 door bijvoorbeeld een woordenboek of leerboek te raadplegen. In de vierde fase wordt de daadwerkelijke tekst geschreven, die in de vijfde fase nog overgelezen en gerevisieerd wordt. Hedge (1988) geeft aan dat peer-feedback in deze fase heel goed is, zo kijken de schrijvers geconcentreerd naar andermans teksten. Als laatste punt geeft Hedge (1988) nog mee dat de schrijvers vooral functionele teksten moeten schrijven die aansluiten bij hun belevingswereld.

Schrijfstrategieën zouden onderdeel moeten zijn van effectief schrijfonderwijs, waarbij expliciete instructie, *pre-writing* activiteiten, peer-feedback en revisie een essentiële rol spelen. Eén van de effectieve onderdelen van schrijfonderwijs lijkt *modeling* (zie o.a. Couzijn, 1995; Rijlaarsdam et al., 2005). Bij *modeling* doet een docent (of een medeleerling) verschillende stappen in het schrijfproces voor, terwijl hij hierbij hardop nadenkt. Hierdoor krijgen leerlingen inzicht in het

schrijfproces, en in de keuzes en denkprocessen die op verschillende momenten een rol spelen. Leerlingen hoeven op zo'n moment niet zelf te schrijven, maar alle aandacht is gericht op het kijken naar en leren van het schrijfproces van het model, waardoor niet de tekstproductie (schrijven) maar het leren schrijven centraal staat.

In deze studie is een reeds bestaande schrijfstrategie voor L1 (Bouwer, & Koster, 2016; Elving, 2019) aangepast voor het schrijven in een L2 (Duits). In deze schrijfstrategie is veel ruimte voor voorbereidende schrijfactiviteiten (Hedge, 1988; Bouwer, & Koster, 2016; Elving, & Van den Bergh, 2015). Toegevoegd is het zogenaamde 'verdeutschen', waarbij de schrijvers op zoek gaan naar een passende vertaling in een woordenboek of op de website www.uitmuntend.de. Na het schrijven van de kladversie is er ruimte voor peer-feedback en kan de tekst uiteindelijk gereviseerd worden: activiteiten waarvan het belang keer op keer is aangetoond in diverse meta-analyses (Graham, & Perin, 2007; Graham et al., 2012; Koster, Tribushinina, De Jong, & Van den Bergh, 2015).

Methodie

Deelnemers

Aan dit onderzoek hebben 91 leerlingen uit 4-havo deelgenomen. Alle leerlingen hebben Duits in hun profiel en zullen hun schrijfvaardigheid uiteindelijk afsluiten op B1 niveau (Fasoglio, Beeker, De Jong, Keuning & Van Til, 2014). De leerlingen zijn aan het begin van het jaar ingedeeld in drie clusters. Alle drie de clusters hadden een andere docent voor Duits. Leerlingen die absent waren tijdens de testperiode zijn niet meegenomen in het onderzoek. Van de 91 leerlingen hebben er 78 deelgenomen aan de pretest en 74 aan de post-test; 67 leerlingen hebben zowel aan de pre- als de posttest deelgenomen. Eén van

de drie clusters was de experimentele groep (n = 26), de andere twee clusters vormden de controlegroep (n = 41).

Design

Alle leerlingen hebben twee overtuigende brieven geschreven, één als pre- en één als post-test. De pretest was een brief aan de rector van school, die, in tegenstelling tot de leerlingen, geen excursie naar Berlijn wilde, en de post-test was een brief aan de afdelingsleider van school over de witte muren van de school. De leerlingen kregen 45 minuten de tijd om de brief te schrijven op de computer en mochten alle mogelijke internetbronnen gebruiken, behalve vertaalprogramma's zoals Google Translate.

De experimentele groep kreeg tussendoor extra schrijfonderwijs waarin vooral gelet werd op het opdelen van het schrijfproces in stappen om cognitieve overbelasting zoveel mogelijk te voorkomen. In beide andere clusters werd gewoon schrijfonderwijs gegeven (voor de duur van 4 lessen van 45 minuten). In deze lessen werd, zoals gewoonlijk, ingegaan op de inhoud van de schrijfopdracht, waarbij de docent alleen de vragen van leerlingen tijdens het schrijven beantwoordde. In deze lessen kwam de aanpak van schrijftaken, zoals in de experimentele lessenserie, dan ook niet ter sprake. De posttest was een schoolbrede schrijftoets voor alle clusters.

Ontwerp schrijfstrategie

Gebaseerd op eerder onderzoek (Bouwer & Koster, 2016; Braaksma, 2002; Hedge, 1988) is een schrijfstrategie ontwikkeld voor leerlingen uit de vierde klas met het vak Duits. Deze schrijfstrategie is onderverdeeld in zeven stappen, waarbij de aandacht van de leerlingen steeds op één onderdeel tegelijk wordt gericht. Hierbij gaat het vooral om voorbereidende schrijftaken, vertalen naar het Duits en reviseren. Het acroniem voor deze schrijfstrategie is NOVSKEV, wat staat voor: *Nachdenken*

(nadenken), *Ordnen* (ordenen), *Verdeutschen* (vertalen naar het Duits), *Schreiben* (schrijven), *Korrekturlesen* (doorlezen), *Evaluieren* (evalueren) en *Verbessern* (reviseren). Al deze stappen zijn eerder effectief gebleken bij het schrijven in L1 (Bouwer, & Koster, 2016; Graham, & Perin, 2007; Graham et al., 2012; Koster et al., 2015; Elving, 2019) met uitzondering van het *Verdeutschen*. Deze stap wordt echter door Hedge (1988) als noodzakelijk gezien.

NOVSKEV houdt ook rekening met de vier pedagogische pijlers die effectief zijn gebleken bij het schrijven in de moedertaal: studenten werken samen (Van Steendam, Rijlaarsdam, Van den Bergh, & Serco, 2014) en geven elkaar peer-feedback (Graham, & Perin, 2007; Elving, 2019), stappen in het schrijfproces worden voorgedaan (modeling) (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh, & Hout-Wolters, 2004) en er wordt directe instructie gegeven door de docent (Koster et al., 2015).

De lessen

In de eerste les legt de docent van de experimentele groep de schrijfstrategie NOVSKEV uit. Hierbij wordt eerst in het algemeen ingegaan op schrijfstrategieën en wordt een werkblad met de zeven stappen uitgedeeld. De eerste drie stappen van NOVSKEV worden door de docent voorgedaan. Deze denkt hardop, zodat de leerlingen kunnen volgen hoe de verschillende stappen worden gezet. De docent laat zien dat schrijven niet eenvoudig is en dat er meer bij komt kijken dan in eerste instantie gedacht wordt door de leerlingen. Ook het vertalen van woorden kan veel problemen met zich meebrengen. Vaak kiest men de eerste vertaling, die lang niet altijd past in de huidige context. Bij modeling laat de docent dan ook zien dat er gebruik gemaakt moet worden van de voorbeeldzinnen. Tijdens het voordoen van de eerste drie stappen is het voor de leerlingen toegestaan om vragen te stellen en mee te denken. Hierna kunnen de

leerlingen zelf aan de slag met de drie eerste drie stappen.

De tweede les volgt logisch op de eerste, want na het verzamelen van ideeën en vertalingen wordt de kladtekst geschreven. In deze fase werken leerlingen niet samen en hoeven zij nog niet op de grammatica te letten; we willen namelijk de aandacht richten op de inhoud en niet op de vorm. In de laatste tien minuten van de les is er ruimte voor peer-feedback, waarin feedback gegeven wordt aan de hand van gerichte vragen in het werkblad. Deze vragen gaan over de inhoud, de grammatica en de opbouw van de tekst.

De derde les start weer met modeling. De docent laat zien hoe de tekst geredigeerd kon worden. Hiervoor wordt een *Korrekturzirkel* (correctiecirkel) gebruikt, die leerlingen gericht laat nakijken. Hierbij is zowel ruimte voor lagere-ordeaspecten (grammatica en spelling) als ook voor hogere-ordeaspecten (alinea's en stijl). Als leerlingen hun tekst af hebben, is er ruimte voor feedback door een klasgenoot, die commentaar geeft op zowel inhoud, organisatie als grammaticale aspecten van een tekst. In de vierde les is er ruimte voor het reviseren van de tekst. Alle feedback wordt hier toegepast. In tabel 1 is een samenvatting weergegeven van de docenten- en leerlingenactiviteiten.

De controlegroep heeft aan dezelfde opdracht gewerkt, maar kreeg tussendoor geen specifieke uitleg over schrijfstrategieën of feedback. In deze lessen werd vooral onder het motto 'leren door te doen' geschreven, wat volgens Henkens (2010) normaal is voor het schrijfonderwijs in Nederland.

Het beoordelen van de tekstkwaliteit

Alle teksten zijn op dezelfde manier en met hetzelfde beoordelingsmodel nagekeken. Dit beoordelingsmodel is op deze school standaard voor de beoordeling van teksten van leerlingen (tabel 2). Volgens dit model start een leerling met een maximale score van 14

LES	STAP	LEERLINGENACTIVITEIT			DOCENTENACTIVITEIT	
		Individueel	Samenwerken	Peer-feedback	Modeling	Klassikale uitleg
1	Nadenken	✓	✓		✓	✓
1	Ordenen		✓		✓	✓
1	Vertalen				✓	✓
2	Schrijven	✓				
3	Correctielezen		✓	✓	✓	✓
3	Evaluëren		✓	✓	✓	✓
4	Verbeteren	✓				✓

Tabel 1. Samenvatting van docenten- en leerlingenactiviteiten bij NOVSKEV

TYPE FOUT	MAXIMALE AFTREK	AFTREK PER FOUT	totaal aantal punten: 14
			AANTAL FOUTEN
Woordgebruik <i>Verkeerde woord in de context</i>	3 pt.	-0,6	
Zinsbouw <i>'Klammerstellung'</i>	1 pt.	-0,5	
Grammatica <i>Werkwoordsfout</i>	2 pt.	-0,3	
Grammatica <i>Naamvalsfout</i>	1 pt.	-0,2	
Spelling	1 pt.	-0,1	
Inhoud <i>Zie tekst hierboven</i>	3 pt.	n.v.t.	
Interpunctie <i>Komma's en hoofdletters</i>	1 pt.	meer dan 10 fouten -1,0	
Conventies <i>Begin van de zin met hoofdletter, komma's op de juiste plek</i>	2 pt.	-1,0	
			Aantal fouten en cijfer: ____ /1.4 =

Tabel 2. Analytisch beoordelingsschema voor schrijfvaardigheid

punten, en het aantal fouten op verschillende onderdelen zorgt voor een aftrek van punten. Voor de inhoud konden de leerlingen 3 punten halen als het doel van de tekst duidelijk was, en duidelijke argumenten goed georganiseerd en met een juiste toon geschreven waren. Als bij een tekst één van deze aspecten niet voldoende was, werden hiervoor punten afgetrokken.

Er zijn veel vragen over de validiteit van dit soort analytische beoordelingsmodellen, want is 'schrijven' nu: '3 * woordgebruik + 1 * zinsbouw + 3 * grammatica + 1 * spelling + ...', zoals bovenstaand beoordelingsmodel impliceert? Een holistische manier van nakijken zou meer valide zijn (Marzano, 1975; Meuffels, 1994; Van den Bergh, De Maeyer, Van Weijen & Tillema, 2012), want dan maakt de beoordelaar een mentale afweging van het belang van de verschillende dimensies

(Lesterhuis, 2018). De vergelijking van de teksten hangt in dat geval meer samen met de algemene indruk van de tekst dan dat er specifiek naar fouten wordt gekeken. Daarom zijn alle teksten niet alleen op analytische wijze nagekeken (tabel 2), maar ook holistisch beoordeeld door twee docenten. Er is daarbij uitgegaan van een gemiddelde tekst (met score 100) en iedere volgende tekst is steeds met de gemiddelde tekst vergeleken. Een betere tekst kreeg een hogere score, een slechtere tekst kreeg een lagere. De correlatie tussen de holistische oordelen van beide docenten was 0,70. Om de betrouwbaarheid van het gemiddelde oordeel te verkrijgen moet deze correlatie gecorrigeerd worden voor testlengte (twee beoordelaars). Dan blijkt de betrouwbaarheid van het juryoordeel 0,82, wat hoog is voor opstelbeoordeling (vergelijk Wesdorp, 1981).

	Experimentele conditie		Controle conditie	
	(N = 26)		(N = 41)	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
Globale kwaliteit	95,7 (0,17)	117,5 (0,17)	91,6 (0,17)	100,2 (0,17)
Inhoud	1,00 (0,66)	2,58 (0,37)	0,67 (0,54)	0,99 (0,59)
Woordgebruik*	0,95 (0,68)	0,37 (0,51)	1,27 (0,86)	1,02 (0,88)
Zinsbouw*	0,08 (0,23)	0,08 (0,18)	0,17 (0,26)	0,04 (0,08)
Grammatica: ww*	0,30 (0,36)	0,13 (0,19)	0,35 (0,47)	0,21 (0,24)
Grammatica: nv*	0,35 (0,32)	0,15 (0,23)	0,66 (0,47)	0,26 (0,23)
Conventies*	0,73 (0,77)	0,08 (0,27)	0,76 (0,68)	0,51 (0,64)
Spelling*	0,13 (0,27)	0,06 (0,09)	0,11 (0,14)	0,05 (0,07)
Interpunctie*	0,10 (0,15)	0,09 (0,16)	0,10 (0,14)	0,09 (0,19)

* aftrekpunten (hoe lager de score hoe beter)

Tabel 3. Gemiddelde scores per meting en conditie (standaardafwijking tussen haakjes; N: aantal deelnemers)

Resultaten

In tabel 3 is de gemiddelde score van de pre- en post-test per conditie weergegeven. De tabel laat zien dat de gemiddelde holistische score in de experimentele conditie verbetert van 95,7 (SD = 17,7) naar 117,5 (SD = 16,9). In de controlegroep is de tekstkwaliteit van posttestteksten ook hoger (pretest: 91,6 (SD 17,2) posttest: 100,2 (SD = 17,1). Voor de andere categorieën (behalve Inhoud) werkten we met aftrekpunten, omdat dat naar het oordeel van de meewerkende docenten makkelijker aan leerlingen uit te leggen is. Hierbij geldt: hoe lager de score, hoe beter.

Om na te gaan of de verschillen tussen condities en meetmomenten relevant (significant) zijn, is een zogenaamde variantie-analyse-voor-herhaalde-metingen uitgevoerd. In dit onderzoek zijn de verschillen tussen de

beide meetmomenten lastig te interpreteren, omdat deze verschillen zowel een experimenteel effect als een effect van opdracht kunnen weerspiegelen. Het interactie-effect van conditie en meetmoment, waarmee nagegaan kan worden of de ene conditie meer vooruitgegaan is tussen pre- en posttest dan de andere conditie, is daarentegen wel eenduidig te interpreteren. De resultaten van deze analyse zijn samengevat in tabel 4.

De resultaten laten zien dat de globale tekstkwaliteit afhankelijk is van de interactie tussen conditie en meting; in de experimentele conditie zijn de teksten van de leerlingen significant meer vooruitgegaan dan in de controleconditie.

Voor de analytische oordelen kan een interactie-effect tussen meetmoment en conditie aangetoond worden voor inhoud, vocabulaire, syntax en conventies. Dat wil zeggen:

	Meetmoment		Conditie		MM * conditie	
	[df (1, 65)]		[df (1, 65)]		[df (1, 65)]	
	F	p	F	p	F	p
Globale kwaliteit	26,31	<0,01	10,41	<0,01	4,13	0,046
Inhoud	0,39	0,54	0,13	0,71	18,75	<0,01
Woordgebruik	10,71	<0,01	10,83	0,01	4,69	0,03
Zinsbouw	2,55	0,12	0,17	0,69	4,98	0,03
Grammatica: ww	9,77	0,01	0,94	0,34	0,12	0,73
Grammatica: nv	32,32	<0,01	10,41	<0,01	3,23	0,08
Conventies	20,11	<0,01	3,65	0,06	4,19	0,04
Spelling	7,04	0,01	0,50	0,48	0,11	0,74
Interpunctie	0,38	0,53	0,14	0,71	0,01	0,98

Tabel 4. Toetsingsgrootheid (F) en significantie (p) voor de effecten van meetmoment, Conditie en interactie Meetmoment (MM) * conditie; df: vrijheidsgraden

op de nameting is de (gemiddelde) score voor inhoud, vocabulaire en conventies relatief beter dan in de controleconditie. Bij de syntax blijken de leerlingen in de experimentele conditie veel fouten gemaakt te hebben in de pretestteksten, op de nameting is het verschil tussen beide condities verdwenen,

Discussie en conclusies

In dit onderzoek zijn effecten van schrijfstrategie-onderwijs voor een vreemde taal onderzocht. Gebaseerd op de kennis van en literatuur over schrijfstrategieën, is een strategie ontwikkeld die aandacht schenkt aan voor- en 'na'-bereidende schrijftaken. Bij deze lessen-serie is expliciet aandacht besteed aan het vertalen en in mindere mate ook aan het corrigeren van grammaticale fouten.

De resultaten laten zien dat de globale tekstkwaliteit beter wordt wanneer leerlingen geleerd is met de ontwikkelde schrijfstrategie, NOVSKEV, te schrijven. Ook is een positief effect gedemonstreerd van NOVSKEV voor diverse analytische tekstonderdelen (inhoud, woordgebruik, zinsbouw en conventies). De hogere-ordeaspecten (samenhang, alinea's) laten de grootste verbetering zien, terwijl bij lagere-ordeaspecten de leerwinst ten gevolge van NOVSKEV niet significant blijkt. Dit kan verklaard worden door het feit dat NOVSKEV zich vooral richt op deze hogere-ordeaspecten en zich minder met de grammatica en spelling bezighoudt. Het is dan ook jammer dat deze lagere-orde aspecten in het analytische beoordelingsschema zo zwaar meetellen.

Dit onderzoek kan gezien worden als een ontdekkingsstocht naar een succesvolle schrijfstrategie voor het vreemde talen (schrijf)onderwijs. Er is een positief resultaat bij het gebruik van NOVSKEV, maar het is nog de vraag of dit effect gegeneraliseerd kan worden over docenten, talen of schrijftaken. Dit laatste is van belang omdat de correlatie

tussen schrijftaken vaak laag is in zowel L1 als L2 (Van den Bergh et al., 2012). Daarom verdient een criterium met meer schrijftaken altijd de voorkeur (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2018) boven een onderzoek waarin één taak als criterium gebruikt wordt.

De strategie NOVSKEV in zijn geheel blijkt succesvol voor de verbetering van de globale tekstkwaliteit. Helaas zijn de individuele onderdelen van de schrijfstrategie niet op hun effectiviteit beproefd. Dat is jammer, want nu weten we niet of het positieve effect te danken is aan pre-writing- of aan post-writing-activiteiten, of aan een afzonderlijk vertaalmoment. Dit zou onderwerp moeten worden van vervolgonderzoek.

Vervolgens is de overeenstemming tussen de holistische en analytische oordelen opmerkelijk. In veel studies is de samenhang tussen oordelen met behulp van verschillende beoordelingsmethoden veel lager gebleken. Echter, dan gaat het vrijwel altijd om een vergelijking van beoordelingsprocedures voor L1-teksten. Wellicht is er een duidelijk verschil in beoordelaarsovereenstemming afhankelijk van de taal; resultaten uit L1-onderzoek zijn niet zonder meer generaliseerbaar naar L2-tekstbeoordelingsprocedures. In dit verband liet Hessels (2019) zien dat de overeenstemming tussen docenten Engels over Engelse teksten hoog is, en min of meer onafhankelijk lijkt van de beoordelingsmethode. En Van Weijen liet zien dat 1) de kwaliteit van teksten in L2 lang niet zo veel varieert als de kwaliteit van teksten in L1, en dat 2) het schrijfproces in L2 veel minder varieert van tekst tot tekst dan het schrijfproces in L1 (Van Weijen, 2009). Kortom, we moeten voorzichtig zijn om analytische oordelen over teksten in een vreemde taal te snel als minder valide af te doen op grond van onderzoek naar beoordelingen van L1-teksten.

Uit de geanalyseerde oordelen blijkt dat de invoering van een schrijfstrategie in het schrijfonderwijs bij Duits tot betere teksten

leidt. Onderzoek zal moeten aantonen of dit effect gegeneraliseerd kan worden naar andere talen.

LITERATUUR

- Beauvais, C., Olive, T., & Passerault, J. M. (2011). Why are some texts good and others not? Relationship between text quality and management of the writing processes. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 415–428.
- Bergh, H. van den, Maeyer, S. de, Weijen, D. van, & Tillema, M. (2012). Generalizability of Text Quality Scores. In E. van Steendam & M. Tillema (Eds), *Measuring writing* (p.23–32). Brill: Leiden.
- 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 (dissertatie).
- Bouwer, R., Koster, M., & van den Bergh, H. (2018). Effects of a strategy-focused instructional program on the writing quality of upper elementary students in the Netherlands. *Journal of Educational Psychology*, 110(1), 58–71.
- Braaksma, M. (2002). *Observational learning in argumentative writing*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, ILO (dissertatie).
- Braaksma, M.A., Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den, & Hout-Wolters, B. H. M. van (2004). Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction*, 22(1), 1–36.
- Breetvelt, I., Bergh, H. van den, & Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between writing process and text quality: when and how. *Cognition and Instruction*, 12, 103–123.
- Couzijn, M. J. (1995). *Observation of writing and reading activities: Effects on learning and transfer*. Dordrecht: Dorfix. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.
- Elving, K. (2019). *Effectieve leeractiviteiten voor het schrijfonderwijs in havo 4* Utrecht: Universiteit Utrecht, LOT (dissertatie).
- Elving, K., & Bergh, H. van den (2015). Gewicht in de schaal; Op zoek naar manieren om havisten betere teksten te laten schrijven. *Levende Talen Tijdschrift*, 16, 26–36.
- Elving, K., & Bergh, H. van den (2016). Bruggen bouwen; Havisten leren om coherente teksten te schrijven. *Levende Talen Tijdschrift*, 17, 24–35.
- Fasoglio, D., Beeker, A., Jong, K. de, Keuning, J., & Til, A. van (2014). ERK-niveau schrijfvaardigheid Engels, Duits en Frans. Enschede: SLO.
- Fayol, M. (1999). From on-line management problems to strategies in written composition. In: Torrance, M., & Jeffery, G. (Eds), *The cognitive demands of writing: Processing capacity and working memory effect in text production* (pp.13–23). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den, & Álvarez, M. L. (2015). Strategy-focused writing instruction: Just observing and reflecting on a model benefits 6th grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 37–50.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104, 879–240.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445–476.
- Hedge, T. (1988). *Writing*. Oxford: University Press.
- Henkens, L. S. J. M. (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Hessels, E. (2019). *Reliability of writing evaluation methods in the EFL classroom*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Kellogg, R. T. (1988). Attentional overload and writing performance: effects of rough draft and outline strategies. *Journal of*

- Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 14, 355–365.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 1, 1–26.
- Koster, M., Bouwer, R., & Bergh, H. van den (2017). Professional development of teachers in the implementation of a strategy-focused writing intervention program for elementary students. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 1–20.
- Koster, M. P., Tribushinina, E., Jong, P. de, & Bergh, H. van den. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 299–324.
- Lesterhuis, M. (2018). The validity of comparative judgement for assessing text quality: An assessor's perspective. Universiteit Antwerpen: Edubron.
- MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Eds.). (2008). *Handbook of writing research*. New York: The Guilford Press.
- Marzano, R. J. (1975). *On the validity of analytic ratings*. Eric. Unpublished study prepared at the University of Colorado.
- Mason, L. H., Harris, K. R., & Graham, S. (2011). Self-regulated strategy development for students with writing difficulties. *Theory into Practice*, 50(1), 20–27.
- Meuffels, B. (1994). *De verguisde beoordeelaar: Opstellen over opstelbeoordeling*. Amsterdam: Thesis Publishers (dissertatie).
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T. Kieft, M. Broekkamp, H., & Bergh H. van den (2005). Psychology and the teaching of writing in 8000 and some words. *The British Psychological Society, British Journal of Educational Psychology, Monograph Series*, 2, 127–135.
- Stendam, E. van, Rijlaarsdam, G.C.W., Bergh, H. van den, & Sercu, L. (2014). The mediating effect of instruction on pair composition in L2 revision and writing. *Instructional Science*, 42(6), 1–23.
- Tillema, M. (2012). *Writing in first and second language: Empirical studies on text quality and writing processes*. Utrecht: Universiteit Utrecht (dissertatie).
- Tillema, M., Bergh, H. van den, Rijlaarsdam, G., & Sanders, T. (2013). Quantifying the quality difference between L1 and L2 essays: a rating procedure with bilingual raters and L1 and L2 benchmark essays. *Language Testing*, 30(1), 71–97.
- Weijen, D. van (2009). *Writing processes, text quality, and task effects; empirical studies in first and second language writing*. Utrecht: Universiteit Utrecht (dissertatie).
- Weijen, D. van, Bergh, H. van den, Rijlaarsdam, G., & Sanders, T. (2009). L1 use during L2 writing: An empirical study of a complex phenomenon. *Second Language Writing*, 18, 235–250.
- Wesdorp, H. (1981). *Evaluatietechnieken voor het moedertaalonderwijs*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

FRANCIS VISSER-KOX (1994) is eerstegraads docent Duits en werkte tijdens het onderzoek op het Almende College Isala te Silvolde. Aankomend schooljaar zal zij werken op Het Stedelijk te Zutphen. Voor haar Masterscriptie deed zij onderzoek naar L2-Schrijfonderwijs en ontwikkelde hiervoor de schrijfmethode NOVSKEV voor de bovenbouw. Inmiddels zoekt ze nieuwe wegen om NOVSKEV ook voor de onderbouw toegankelijk te maken. E-mail: <mevrouwkxf@gmail.com>

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>

Correctheid van grammaticale inflectie in het Frans als moedertaal en tweede taal: Invloed van grammaticale complexiteit en hoorbaarheid op geslachtsmarkering

MARCO BRIL

Binnen schrijfvaardigheid in zowel de moedertaal als een tweede taal spelen grammaticale correctheid en de spelling van woorden een grote rol. Het correct toepassen van grammaticale inflectie wordt door veel leerlingen lastig gevonden, zoals tweedetaalleerders van het Frans. In deze studie is onderzocht wat de effecten van de grammaticale complexiteit van zinnen en de hoorbaarheid van inflecties zijn op het toepassen van geslachtsmarkering bij moedertaalsprekers en Nederlandstalige taalleerders van het Frans. De resultaten tonen dat grammaticale complexiteit en woordsoort van invloed zijn op het correct toepassen van geslachtsmarkering. De hoorbaarheid speelt alleen in specifieke constructies en woordsoorten een rol.

Schrijfvaardigheid wordt in het huidige talenonderwijs als een van de vier taalvaardigheden beschouwd in zowel de moedertaal als een tweede taal. Hierin spelen grammaticale correctheid en de spelling van woorden een grote rol. Geschreven grammaticale inflectie, zoals werkwoordsvervoeging of geslachtsmarkering, wordt daarbij door leerlingen als lastig ervaren. Dit geldt voor zowel beginnende en gevorderde moedertaalleerders van het Frans

(français langue maternelle, FLM) als tweedetaalleerders van het Frans (français langue étrangère, FLE) (zie Brill, 2018 en Bartning, 2000 voor FLE; Sénéchal, 2000 voor FLM). Oorzaken van deze problematiek zijn in de huidige literatuur nauwelijks beschreven (o.a. Brill, 2016; Ågren, 2008). Dit artikel rapporteert de resultaten van een studie naar de effecten van de grammaticale complexiteit van zinnen en de hoorbaarheid van inflectie op geschreven geslachtsmarkering (bv. grand-mannelijk, grande-vrouwelijk (groot)) bij FLM-sprekers en Nederlandstalige FLE-leerders. Eerst beschrijven we wat de invloeden van grammaticale complexiteit en hoorbaarheid zijn op het verwervingsproces van grammaticale inflectie in zowel de moedertaal als een tweede taal. Daarna presenteren we de onderzoeksvraag en de hypotheses. Vervolgens beschrijven we de onderzoeksmethode en rapporteren we de resultaten. Ten slotte bediscussiëren we deze resultaten en formuleren we adviezen voor vervolgonderzoek en taalonderwijs.

Grammaticale complexiteit

In de psycholinguïstiek wordt grammaticale complexiteit gedefinieerd als de grootte van