

Hoe staat het met het niveau van schrijven bij Duits in het voortgezet onderwijs en hoe verloopt de ontwikkeling daarvan? Vier leraren in opleiding Duits aan de Rijksuniversiteit Groningen en hun vakdidacticus brachten dit in kaart. Voor dit onderzoek maakten 462 leerlingen – van vmbo 2 tot vwo 5 – dezelfde schrijfofdracht. Deze teksten werden op zes niveaus ingeschaald met behulp van de zogenoemde anker-tekstmethode om zo in een relatief korte tijd een grote hoeveelheid schrijfproducten te kunnen beoordelen.

DE SCHRIJFPRODUCTIE VAN LEERLINGEN IN HET DUI TS ONDER DE LOEP

MARJON TAMMENG A-HELMANTEL, RINSKE HEIDA, ESTHER DE JONG, CARMEN RADEMAKER & MARLIES URBACH

Uit onderzoek van Verspoor, Schmidt en Xu (2012) naar schrijfproducten in het Engels blijkt dat leerlingen verschillende fases in hun taalontwikkeling doorlopen. Zo bleek de ontwikkeling in sprongen te verlopen en werden de schrijfproducten per fase beter. Wat verder opviel, was dat zo'n sprong soms voortuitgang op lexicaal vlak inhield, terwijl een niveausprong soms ook progressie op syntactisch gebied kon betekenen. Voor het Engels ontstond zo een beeld van de taalontwikkeling in zes opeenvolgende fases/niveaus. Op niveau 0 produce-

ren de leerlingen zeer korte teksten (< 25 woorden) en de tekst is meer Nederlands dan Engels. Tussen niveau 1 en 2 wordt vooral lexicaal vooruitgang geboekt, terwijl tussen niveau 2 en 3 gewerkt wordt aan de syntaxis (complexere zinnen). Aansluitend volgt een fase waarin zowel syntaxis als lexicon zich ontwikkelen (tussen niveau 3 en 4). Tussen niveau 4 en 5 volgt weer een fase met aandacht voor lexicon.

In een nieuw onderzoek wilden wij (vier leraren in opleiding en hun vakdidacticus aan de Rijksuniversiteit Groningen) kijken hoe die ontwikkeling er voor het Duits uitziet. Maken leerlingen bij Duits dezelfde sprongen of zien we een heel ander patroon? Als bekend is welke

ontwikkeling leerders doormaken in het Duits, weet je als docent wat je bij benadering van je leerlingen kunt verwachten. Docenten kunnen dan mogelijk hun verwachtingen bijstellen maar ook hun onderwijs daarop afstemmen en zich in hun aanbod richten op 'haalbare' verwerving.

Aanpak

We wilden graag het leerproces van Nederlandse leerlingen bij het schrijven in het Duits in kaart brengen. Het onderzoek van Verspoor, Schmidt en Xu (2012) hebben we daarom, inclusief hun cross-sectionele design (dat wil zeggen met één meting in de tijd) opnieuw uitge-

voerd maar dan met leerlingen die in het Duits moesten schrijven. We hadden een breed scala aan klassen: van vmbo 2 (met twee weken Duits) tot vwo 5, die al drie of vier jaar Duits hadden gehad. In totaal deden 464 leerlingen van elf verschillende scholen uit de drie noordelijke provincies mee aan ons onderzoek. Juist deze grote spreiding van klassen (en niveaus) maakte het mogelijk op basis van een cross-sectionele meting een ontwikkeling in niveaus af te leiden (zie Verspoor, Schmidt & Xu, 2012, p. 242). Alle leerlingen moesten online een vrije schrijfofdracht maken waarbij ze – net na de zomervakantie – hun afgelopen vakantie of hun ideale vakantie moesten beschrijven.



Foto's: Anda van Riet

VOORBEELDTKSTEN PER NIVEAU

Niveau 0

Ich bin mit mein mutter vater schwester naar Frankreich gewest. Ich habe un ijsje gegessen. Ich habe in un restaurantje gegessen Wir haben pluie. Ich bin gehen swimmen.

Niveau 1

Ich ware in die Urlaub zu Kroatien gegangen. Ich habe geschwommen im meer. Das meer war sehr blau. Auch habe ich im einer hängmatte gelegen. Ich war sehr faul in Urlaub. et war ein sehr schöne Urlaub.

Niveau 2

Ich bin in den Urlaub in Holland geblieben. Ich bin auch in Deutschland gewesen, ich habe in einem Restaurant gegessen. In Tropiqua habe ich geschwommen. Und weiter habe ich nicht viel getan.

Niveau 3

Ich war in die Sommerferien in der USA mit meiner ganze Familie. Ich habe ein Krokodil festgehalten. Und ich habe mit einem automatischen Waffen geschossen. Ich hatte sehr viel Spaß. Ich bin auch auf einem Boot gewesen. Es war ein unvergeßlichen Ferien.

Niveau 4

Diese Ferien war ich nach Zambia geflogen. Es war meinen erste mal ins Flugzeug. Nach acht Stunden landeten wir auf Dubai. Es war sehr toll mit meinen Freunden. Nach ein Paar Stunden flogen wir nach Lusaka, Zambia. Dort trafen wir die lokalen Bevölkerung. In Ikwela hatten wir zwei Lehrer Häuser gebaut. Vielen Steinmetzarbeiten und viel Blut Schweiß und Tränen hatten wir erträgt. Wir sind wirklich Stolz. Zuletzt hatten wir ein Überlebenszeit.

Niveau 5

Letzte Ferien war ich in Frankreich mit meinen Vater, meine Mutter, meinen Bruder und meine Schwester. Es war sehr toll. Wir haben viel Spass gemacht. Wir waren in St. Tropez auf einem Camping gewesen. Wir haben auch viel in einem Schwimmbad und in einem Meer geschwommen. Das Wetter war auch sehr gut, ab und zu dreizig Grad. Während diese Ferien haben wir viel getan, zum Beispiel St. Tropez, St. Maxime, Nice und andere Orten besucht. Das essen war auch sehr lecker, ich mag zum Beispiel Pizza und Pasta. Mein Bruder und Schwester haben sich auch sehr gut unterhalten. Julian, mein Bruder schwamm den ganze Tag. Also die Ferien waren sehr toll und wir haben uns sehr gut unterhalten!



Ankerteksten

De analyse van de schrijfproducten verliep in twee fases. Eerst moest voor elke tekst het niveau op een schaal van 0 tot 5 holistisch bepaald worden. Vervolgens werden de teksten in detail geanalyseerd met behulp van een groot aantal criteria die we uit de literatuur haalden en waaraan we extra kenmerken toevoegden, omdat we bij het Duits deels andere problemen verwachtten dan bij het Engels. Beide fases worden hieronder toegelicht.

Het holistisch scoren hebben we gedaan met behulp van de ankertekstenmethode. Bij deze aanpak wordt voor elk van de zes niveaus (0-5) een prototypische tekst geselecteerd, een zogenaemde ankertekst, die als referentiepunt dient. Bij het lezen van elke tekst wordt vervolgens bepaald op welke ankertekst (die representatief is voor een bepaald niveau) de tekst het meeste lijkt. Op deze wijze krijgt elke tekst een niveauaanduiding toebedeeld. Teksten met meer Nederlands dan Duits en met minder dan 25 woorden werden op niveau 0 ingeschaald. Dit niveau is in het verdere onderzoek buiten beschouwing gelaten. (Om een beeld te krijgen van de overige niveaus zijn enkele voorbeelden in het kader hiernaast afgedrukt.) Pollmann, Prenger en De Glopper (2012) berichten over de hoge betrouwbaarheid van deze ankertekstaanpak. De betrouwbaarheid hebben we verder verhoogd door elke tekst door drie beoordeelaars te laten scoren (zie ook Bouwer & Van den Bergh, 2015).

Bij de selectie van de ankerteksten is het essentieel dat je vooraf geen criteria of kenmerken per niveau vastlegt. We zijn daar als volgt te werk gegaan. De eerste auteur heeft eerst honderd schrijfproducten met grote klassenspreiding gelezen en daaruit twintig

NIVEAUS 1-2	NIVEAUS 2-3	NIVEAUS 3-4
Totaal aantal woorden per tekst	Totaal aantal woorden per tekst	Totaal aantal woorden per tekst
Totaal aantal inhoudswoorden per tekst	Totaal aantal inhoudswoorden per tekst	Totaal aantal inhoudswoorden per tekst
Totaal aantal letters in alle inhoudswoorden	Totaal aantal letters in alle inhoudswoorden	Totaal aantal letters in alle inhoudswoorden
Lexicale variatie	Lexicale variatie	Lexicale variatie
Perfekt totaal	Complexe zinnen met nevenschikking	Präsens correct
Perfekt correct	Totaal aantal bijzinnen	Präteritum totaal
Grammaticaal verbaal (NL)	Gemiddelde lengte van bijzinnen	Präteritum correct
Fout verbaal	Präteritum correct	Plusquamperfekt totaal
	Perfekt correct	

Tabel 1. Variabelen die discrimineren tussen twee opeenvolgende vaardigheidsniveaus

teksten met grote niveauspreiding geselecteerd. Alle beoordelaars hebben deze twintig teksten vervolgens gelezen en 'op volgorde' gelegd. In een gezamenlijk gesprek zijn we gekomen tot een niveauperdeling in zes niveaus voor deze teksten, waarbij per niveau één tekst werd geselecteerd om als ankertekst te fungeren.

In meerdere opzichten was deze fase van het onderzoek de meest interessante. Eerst moesten we weliswaar investeren in het afstemmen tijdens het scoren en het werken met de ankerteksten, maar we waren vervolgens in staat in relatief korte tijd grote hoeveelheden schrijfproducten betrouwbaar van een niveau-label te voorzien. En dat spreekt een docent met veel correctiewerk wel aan! Naast leerzaam was het ook soms erg vermakelijk, als je leest over de (gewenste) vakantieavonturen van leerlingen (zonder ouders!), hun favoriete uitstapjes (een kleding-outletcentrum net over de grens) en decadente vakantieoordens.

Analyse

Vervolgens hebben we de schrijfproducten voor elk niveau (1-5) uitgeplozen met behulp van zogenaemde CAF-criteria (*complexity*, *accuracy* en *fluency*, zie Skehan, 2009), zoals de complexiteit van de zinnen (bijvoorbeeld het aantal woorden en gebruik van bijzinnen), het aantal en de soort gemaakte fouten en lexicale variatie. Tabel 1 laat zien hoe de fases en de sprongen daartussen voor het Duits eruitzien bij deze Nederlandse leerlingen.

We zien dat voor alle niveaus geldt dat leerlingen progressie boeken op lexicaal terrein (aantal woorden en inhoudswoorden) en lexicale variatie. Verder zien we ontwikkeling op het vlak van werkwoordsvervoeging,

waarbij leerlingen zich tussen niveau 1 en 2 hebben verbeterd bij de vorming van het *Perfekt* (voltooidetijd), terwijl in latere fases *Präteritum* (o.v.t.) en nog later *Präsens* (o.t.t.) en *Plusquamperfekt* (v.v.t.) meer verschijnen en morfologisch correct gebruikt worden. Tevens zien we tussen niveau 2 en 3 meer bijzinnen in de schrijfproducten en hun gemiddelde lengte groeit. Geen groei konden we vaststellen in het correct gebruik van de naamvalsmorfologie. Voor de hogere niveaus waren te weinig teksten om daaraan conclusies te verbinden.

Net als in het Engels zien we dat leerlingen zich tussen fases ontwikkelen, maar voor het Duits zijn dat wel andere (grammaticale) gebieden. Verder valt op dat het aantal teksten voor Duits met een hoog niveau zeer beperkt is in tegenstelling tot wat bij Engels geproduceerd werd.

Laag maar niet onverwacht laag

Met dit onderzoek hebben we de verschillende fases die de Nederlandse leerlingen bij het schrijven in het Duits doorlopen, in kaart gebracht. Het geeft ons echter ook een beeld van het niveau waarop onze leerlingen zitten. En dat was niet bepaald geruststellend. We zien in tabel 2 dat de onderbouwklassen veelal op niveau 1 blijven steken; vwo 3 vormt hierop een positieve uitzondering. Havo 4-leerlingen hebben duidelijk progressie gemaakt ten opzichte van havo 3, maar blijven zichtbaar achter bij hun jaargenoten op het vwo. Zowel in vwo 4 als vwo 5 zien we meer spreiding over de niveaus, maar nog steeds zijn het vooral teksten op niveau 1 en 2, respectievelijk niveau 2 en 3. De hogere niveaus 4 en 5 worden maar mondjesmaat gehaald.

	1	2	3	4	5
2H	100,0				
2V	75,0	25,0			
3H	100,0				
3V	40,4	38,6	21,1		
4H	50,0	44,4		5,6	
4V	34,6	39,5	22,2	3,7	
5V	11,3	37,7	39,6	9,4	1,9

Tabel 2. Verdeling van de klassen over de vaardigheidsniveaus (in percentages)

Ons onderzoek toont een relatief laag niveau van de schrijfproducten in het Duits. Daarmee bevestigen onze uitkomsten het beeld uit de SLO-studie naar ERK-streefniveaus bij schrijven, waarin werd vastgesteld dat onze leerlingen de streefniveaus bij Duits niet halen (SLO, 2014). Het laat verder ook zien wat we kunnen verwachten van onze leerlingen. Maar meer nog toont dit onderzoek waarop we ons als docenten Duits in ons onderwijs moeten richten, want met de indeling naar niveaus en vooral ook door de sprongen daartussen te identificeren zien we waar winst te behalen valt. Zo tonen onze resultaten een relatief vroeg succes bij werkwoordsvervoegingen, vooral bij de vorming van het *Perfekt* (v.t.t.), en deze zijn daarmee in lijn met eerder onderzoek en adviezen over de aanbiedingsvolgorde van de werkwoordstijden (cf. Kwakernaak, 1996; Meijer, 2006). Deze uitkomst pleit volgens ons voor het tijdig aanbieden van het *Perfekt* en het gericht inoefenen van correct morfologisch gebruik van deze vorm. Het aanbieden van naamvalsmorfologie verdient de aandacht, maar minder dan de werkwoordsvervoeging. Het vele oefenen met de correcte vorm van lidwoorden en bijvoeglijke naamwoorden lijkt op dit niveau echter weinig uit te halen.

Dat leerlingen niet goed presteren op de schrijftaak is eigenlijk ook niet zo verrassend. Voor correcte taalproductie is grammaticaonderwijs noodzakelijk, maar daarnaast moeten de leerlingen deze kennis automatiseren en monitoren (Nascimento, 2014). In een onderwijssetting met voor Duits relatief weinig talige input en nog minder productie, zowel binnen als buiten het

klaslokaal, valt dat misschien niet mee. We hopen echter dat de resultaten van dit onderzoek de docenten handvatten bieden om de taalverwerving van hun leerlingen met gerichte aandacht op 'haalbare grammatica op het juiste moment' te ondersteunen. ■

Wij danken de docenten die met hun klassen aan ons onderzoek deelnamen. Ook zijn wij dank verschuldigd aan Helène Ewalts voor logistieke en inhoudelijke ondersteuning bij de uitvoering van het holistische scoren van de teksten. Dit onderzoek krijgt een vervolg in de vorm van promotieonderzoek door Iryna Menke-Bazhutkina.

LITERATUUR

- Bouwer, R., & Bergh, H. van den. (2015). Toetsen van schrijfvaardigheid: Hoeveel beoordelaars, hoeveel taken? *Levende Talen Tijdschrift*, 16(3), 3–12.
- Pollmann, E., Prenger, J., & Glopper, K. de. (2012). Het beoordelen van leerlingteksten met behulp van een schaalmodel. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(3), 15–24.
- Kwakernaak, E. (1996). *Grammatik im Fremdsprachenunterricht: Geschichte und Innovationsmöglichkeiten am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi.
- Meijer, D. (Red.). (2006). *Advies-grammaticaleerlijnen Duits en Frans*. Enschede: SLO.
- Nascimento, P. M. P. (2014). Grammatik induktiv vermitteln: Vor- und Nachteile für Lehrende, Schwierigkeiten und Lösungsansätze. In S. Dengscherz, M. Businger, & J. Taraskina (Red.), *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik* (pp. 163–180). Tübingen: Narr Verlag.
- Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics*, 30(4), 510–532.
- SLO. (2014). ERK-niveau Engels, Duits en Frans. Enschede: Auteur.
- Verspoor, M., Schmid, M., & Xu, X. (2012). A dynamic usage based perspective on L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21, 239–263.

agenda

29 januari 2016

Good Practice Day Talen, Leiden, <<http://tiny.cc/lm-gpd16>>

18 februari 2016

Sociale Veiligheid VO, Amersfoort, <<http://tiny.cc/lm-socv>>

februari – juni 2016

Avondcursus Duitse literatuur, Utrecht, <www.vgnu.nl>

10 – 12 maart 2016

Nascholing Recent Verschenen Werken Duits, Drachten, <h.harbers@rug.nl>

16 maart 2016

Middagsymposium Vroeg Engels, Utrecht, <<http://tiny.cc/lm-marvto>>

22 – 23 maart 2016

Toetsen en Examineren in het Hoger Onderwijs, Utrecht, <<http://congres.toetsen-examineren.nl>>

9 april 2016

GNE Awards, Breda, <www.gneawards.nl>

20 april 2016

Dag van de Jonge Jury, Utrecht, <www.jongejury.nl>

26 september 2016

Europese Dag van de Talen

26 september 2016

NL Speaks, <www.nlspeaks.eu>

Toetsing in het hoger onderwijs

Toetsen en examineren staan nog steeds in het brandpunt van de belangstelling binnen hogescholen en universiteiten. Op 22 en 23 maart 2016 vindt over dit thema in de Jaarbeurs Utrecht het congres Toetsen en Examineren in het Hoger Onderwijs plaats. Keynotesprekers zijn onder anderen prof. dr. Mien Segers, over de kracht van feedback, en prof. dr. Filip Dochy, over *assessment as learning*.

Voor meer informatie en inschrijving, zie <<http://congres.toetsen-examineren.nl>>.

binnenkort

Sociale veiligheid op school

Op 18 februari vindt de conferentie Sociale Veiligheid: Op koers (vo) plaats, van 9.30 uur tot 16.30 uur in Amersfoort. Deze conferentie – bedoeld voor mentoren, leerlingbegeleiders, zorgcoördinatoren en antipestcoördinatoren – begint met twee plenaire lezingen: 'Pedagogisch vakmanschap inzake sociale veiligheid: Over het belang van airbags en lessen in vreedzaam vechten' (Stijn Sieckelink) en 'Van samen werken naar samenwerken' (Jos Derksen). Verder is er een theaterworkshop over sociale veiligheid in de praktijk; 's middags volgen dan nog twee workshoprondes, waarin gekozen kan worden voor thema's als maatschappelijke onrust in de school, groepsvorming, gesprekstechnieken, antipestbeleid en maatschappelijk gevoelige onderwerpen in de klas.

Voor meer informatie en inschrijving, zie <<http://tiny.cc/lm-socv>>.

Een kijkje in de keuken van vcto

Op woensdag 16 maart organiseert de Marnix Academie (Utrecht) in samenwerking met TalenT-pabo's een middagsymposium Vroeg Engels met als thema 'Kwaliteit van vcto'. Jacomine Nortier van de Universiteit Utrecht verzorgt een plenaire lezing over (voor)oordelen over meertaligheid. Daarna volgen verschillende workshops met good practices en over de kwaliteit en invoering van vcto. De middag wordt afgesloten met cabaret.

Het symposium is bestemd voor leerkrachten onder-, midden- en bovenbouw primair onderwijs en voor beleidsmakers, schoolleiders en andere geïnteresseerden die zich willen oriënteren op de kwaliteit van vcto Engels in de gehele basisschool.

Voor meer informatie, zie <<http://tiny.cc/lm-marvto>>.

Good Practice Day

Op vrijdag 29 januari 2016 organiseert het ICLON in Leiden voor de zestiende keer een Good Practice Day Talen, waar docenten de mogelijkheid wordt geboden met elkaar vakdidactische inzichten te delen. Docenten uit het voortgezet onderwijs verzorgen workshops en presentaties, wisselen ervaringen uit met de deelnemers en bediscussieren met hen de didactische mogelijkheden van hun vak.

Tijdens deze studiedag kunnen deelnemers naast de openingslezing een gevarieerd aanbod aan workshops bijwonen. Gedurende de pauzes is er gelegenheid de informatiemarkt van uitgeverij en instellingen te bezoeken. De openingslezing 'Adaptieve feedback in klassen van 30? Hoe is dat nu mogelijk?' wordt verzorgd door Esther de Vrind en Fred Janssen.

Voor meer informatie en inschrijving, zie <<http://tiny.cc/lm-gpd16>>.

