

## Ten Geleide

Dit nummer van *Levende Talen Tijdschrift* opent met een artikel over AIM (Accelerative Integrated Method), een L2-instructiemethode voor Frans uit Canada. Sinds 2007 hebben steeds meer Nederlandse middelbare scholen deze methode geïmplementeerd. Audrey Rousse-Malpat, Marjolijn Verspoor en Saskia Visser onderzochten hoe AIM-leerlingen in Nederland zich ontwikkelen in vergelijking met andere leerlingen, vooral wat betreft hun schrijfvaardigheid en het maken van fouten. AIM-leerlingen blijken significant hoger te scoren dan de andere leerlingen op algemene schrijfvaardigheid. Ook op bijna alle andere onderzochte facetten van taalontwikkeling scoorden de AIM-leerlingen beter dan de leerlingen die een reguliere methode volgden.

Eveline Pollmann, Joanneke Prenger en Kees de Glopper gaan in op het beoordelen van teksten uit het onderzoeksproject 'Schrijven om te leren bij Nederlands, Geschiedenis en Science', in het bijzonder op de ontwikkeling en het gebruik van een beoordelingsschaal. Het werken met een schaalbeoordeling blijkt een nauwkeurige manier om oordelen over leerlingteksten te kunnen geven: de mate van overeenstemming en de betrouwbaarheid van de oordelen van de beoordelaars waren hoog. De beoordelaars gaven bovendien aan dat het werken met een beoordelingsschaal prettig is en relatief weinig tijd kost. Het ontwikkelen van een beoordelingsschaal is echter wel een arbeidsintensieve klus.

Leesvaardigheidsonderwijs bij Nederlands bestaat voornamelijk uit het leren beantwoorden van metavragen, die specifiek op tekst-

analyse gericht zijn en minder op tekstbegrip. Door tekstanalyse zou begrip moeten ontstaan. Leerlingen echter zijn gericht op het beantwoorden van de vragen en laten de tekst links liggen. In een quasi-experimenteel onderzoek gebruikten Ad Stoop, Joop van der Kuip en Tanja Janssen een dialogische benadering, waarbij de leerling zich juist op de inhoud van de tekst richt. De leerlingen bleken bij deze benadering even goed te presteren als leerlingen die reguliere leesvaardigheidslessen volgden. Zij waardeerden de dialogische aanpak, maar vonden deze wel tijdrovend.

Verhaalanalyse in het literatuuronderwijs Nederlands is voor leerlingen van 4-havo erg moeilijk. Tegen deze achtergrond onderzocht Maarten van Boxtel een door hem ontwikkelde lessencyclus waarin leerlingen samenwerkend filmverhalen leren analyseren, op basis van literaire begrippen en volgens een vaste strategie. Leerlingen blijken waardering te hebben voor de manier waarop ze (film) verhalen leerden analyseren. Ze hebben in de loop van de lessencyclus meer zelfvertrouwen in de (film)verhaalanalyse gekregen. De kwaliteit van de verhaalanalyses is verbeterd, maar de leerlingen zijn nog niet in staat verhalen diepgaand te analyseren.

Het nummer sluit af met een recensie van het proefschrift van Theo Pullens (*Bij wijze van schrijven. Effecten van computerondersteund schrijven in het basisonderwijs*) door Bart van der Leeuw.

Namens de redactie,  
HELGE BONSET

## Frans leren met AIM in het voortgezet onderwijs Een onderzoek naar de effecten van AIM-didactiek op schrijven in het Frans van brugklasleerlingen

AUDREY ROUSSE-MALPAT, MARJOLIJN VERSPOOR & SASKIA VISSER

AIM (Accelerative Integrated Method) (Maxwell, 2001) is een L2-instructiemethode voor Frans uit Canada. Sinds 2007 hebben steeds meer Nederlandse middelbare scholen deze methode geïmplementeerd. Onderzoek tot nu toe heeft geen significante verschillen in taalvaardigheid aangetoond tussen AIM-leerlingen en leerlingen die met een andere methode Frans leren (Mady et al., 2007; Bourdages & Vignola, 2009). Vanwege het kleine aantal onderzoeken op dit gebied wilden we weten hoe AIM-leerlingen in Nederland zich ontwikkelden in vergelijking met andere leerlingen, vooral wat betreft hun schrijfvaardigheid en het maken van fouten. AIM-leerlingen blijken significant hoger te scoren dan de andere leerlingen op algemene schrijfvaardigheid. Ook op bijna alle andere onderzochte facetten van taalontwikkeling scoorden de AIM-leerlingen beter dan de leerlingen die een reguliere methode volgden.

Het H.N. Werkman College in Groningen (een brede scholengemeenschap met een tweejarige heterogene brugklas mavo, havo en atheneum) startte in 2009 met het invoe-

ren van AIM als nieuwe methode voor de lessen Frans in plaats van de traditionele, communicatieve methode met het boek *Carte Orange*. In dit eerste jaar werkten er als pilot twee brugklassen met AIM. De school vond objectief onderzoek belangrijk om het verloop van het pilot te kunnen volgen en goede vervolgkeuzes te kunnen maken. Daarom werd de Wetenschapswinkel Taal, Cultuur en Communicatie van de Rijksuniversiteit Groningen ingeschakeld om studentonderzoek op te starten. De school wilde vooral weten hoe de 'AIM-leerlingen' zich ontwikkelden vergeleken met de 'Carte-Orange-leerlingen', vooral wat betreft hun schrijfvaardigheid en de fouten die ze maakten.

### Wat is AIM?

Frans wordt in Nederland niet vaak genoemd als favoriet vak op school. Toch is Nederland niet het enige land waar Frans als schoolvak bestaat, en ook niet het enige waar het niet altijd even populair en succesvol is. Ook in Canada, waar het Frans één van de officiële talen is, heerst veel onvrede over het niveau en de motivatie van de leerlingen voor het Frans.

Zo ook bij docente Frans Wendy Maxwell, die daarom zelf op zoek ging naar meer succesvolle methodes. Toen deze zoektocht op niets uitliep, besloot ze zelf een communicatieve methode te ontwikkelen: The Accelerative Integrated Method (AIM). Maxwell heeft zich eerst verdiept in de recente ontwikkelingen op het gebied van taalwetenschap en leerpsychologie. Vervolgens ontwikkelde ze een methode die zo goed mogelijk moest passen bij de 'moderne' leerling en bovendien goede resultaten moest opleveren.

Mede op initiatief van Sebastiaan Dönszelmann, trainer en vakdidacticus bij de Lerarenopleiding van de Vrije Universiteit (VU) in Amsterdam, is AIM voor Frans in 2007 in Nederland op drie scholen ingevoerd. Nu zijn er meer dan 100 scholen die werken met AIM. AIM wordt aangeboden op drie niveaus (mavo, havo en atheneum) en in alle regio's. Sommige scholen hebben besloten AIM volledig in te voeren, andere scholen gebruiken een traditionele methode naast AIM. AIM is nu ook beschikbaar voor Engels en Spaans en wordt ook daar hoe langer hoe meer ingezet.

De methode focust op verschillende aspecten. De twee meest in het oog springende principes zijn dat er tijdens de les vanaf het begin alleen maar Frans gesproken wordt (het doeltaal-voertaalprincipe) en dat het begrip ondersteund wordt door het gebruik van gebaren. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen een grote hoeveelheid natuurlijke Franse taal aangeboden krijgen. Het aanbod is zorgvuldig geselecteerd op basis van frequentie; de methode bevat dus alleen woorden die vaak voorkomen. Ook herhaling speelt een grote rol. Hiermee beoogt AIM een optimale verwerving van de meest belangrijke woorden en zinspatronen. Een ander opvallend aspect van AIM is dat er in het begin geen aandacht wordt besteed aan het schriftelijke gedeelte van de taal. Daar wordt pas na verloop van tijd mee begonnen en

het wordt dan heel geleidelijk opgebouwd. Hetzelfde geldt voor aandacht voor vorm. De taalregels worden niet expliciet gegeven (Dönszelmann, 2008).

De AIM-didactiek geeft aan dat er tijdens de AIM-lessen alleen maar Frans gesproken wordt. Dit betekent echter niet dat de docent de hele tijd aan het woord is. Integendeel, vanaf het begin worden de leerlingen betrokken bij het spreken. Hoewel dat bij aanvang vooral beperkt blijft tot het herhalen van wat de leraar zegt, komt de interactie tussen docent en leerling snel op gang. De leerlingen worden door de docent en door de methode van veel input voorzien en aangespoord om de taal zelf zo veel mogelijk in de praktijk te brengen. Daardoor lijkt al snel een deel van de 'angst om te spreken' weggenomen te worden. Daarnaast laat AIM de leerlingen in de klas vooral dingen doen die ze leuk vinden. Zo wordt er veel aandacht besteed aan muziek, verhaaltjes en toneel (met opvoeringen voor de ouders). Dit verhoogt zichtbaar het plezier in het vak, en lijkt ook de motivatie om te leren te verhogen. De eerste auteur heeft in dit onderzoek een aantal klassen geobserveerd en geconstateerd dat de docenten de didactiek consequent hebben gevolgd.

### Wetenschappelijk bewijs voor AIM

Veel wetenschappers zoals Krashen (1981) en Schwartz (1993) ondersteunen de theorie dat een vreemde taal het beste op een natuurlijke manier geleerd kan worden, dus zonder expliciete regels. Toch blijkt zowel bij ouders als leerkrachten de zorg te bestaan dat een dergelijke methode zou leiden tot slechtere resultaten op vooral het schriftelijke aspect van de taal.

Aangezien AIM relatief nieuw is, bestaat er tot nu toe nog weinig wetenschappelijk bewijs dat AIM effectief is. De zorg van

ouders en docenten over een tekort aan aandacht voor vorm kan momenteel dan ook moeilijk worden weggenomen. Het is opvallend dat er in Canada nauwelijks onderzoek naar AIM heeft plaatsgevonden. In 2001 heeft Wendy Maxwell de mondelinge vaardigheden van twee groepen van 9 leerlingen vergeleken (AIM / geen AIM). Ze heeft de deelnemers ondervraagd aan de hand van een vragenlijst waarmee deelnemers spontaan een verhaaltje moesten vertellen. Haar resultaten laten zien dat AIM-leerlingen beter presteerden dan leerlingen die geen AIM hadden gehad, maar ze heeft geen kwantitatieve analyse kunnen uitvoeren vanwege het lage aantal deelnemers. Bovendien kan men verwachten dat leerlingen die ervaring hebben met spontaan verhalen vertellen daarin beter zijn dan leerlingen die er geen ervaring in hebben.

Mady et al. (2007) hebben een groter onderzoek gedaan. Zij hebben zes klassen van 13-jarige AIM-leerlingen vergeleken (n=125) met zes klassen van leerlingen die geen AIM hebben gehad (n=135). Met behulp van een vragenlijst over perceptie en een aantal taalvaardigheidstesten hebben ze geconcludeerd dat er geen significant verschil was tussen de twee groepen in taalvaardigheid en in perceptie van de Franse taal. Helaas waren de taalvaardigheidstesten vrij beperkt en konden ze de productieve taalvaardigheid van de leerlingen niet meten. Zij hebben echter wel opgemerkt dat AIM-leerlingen vonden dat de methode belangrijk was in het leren van Frans, terwijl de andere groep de docent de belangrijkste factor vond in het leren van een tweede taal.

In 2009 hebben Bourdage en Vignola onderzoek gedaan naar de taalvaardigheid en het gebruik van de grammatica van AIM-leerlingen en een controlegroep. Uit deze studie bleek dat er geen significante verschillen waren tussen de twee groepen. Wel bleken AIM-leerlingen meer woorden te kunnen

gebruiken en meer risico te nemen. Deze conclusies waren echter alleen op observaties gebaseerd.

Meer en nauwkeuriger onderzoek dat vooral kijkt naar de productieve vaardigheden is dus belangrijk. Het onderzoek dat we hier rapporteren, is begonnen in 2009. De centrale vraag luidde: Welk effect heeft AIM op de taalverwerving van het Frans, en hoe verhoudt dit zich tot het effect van *Carte Orange*? (Knop e.a., 2005).

### Opzet van het onderzoek

Aan dit onderzoek namen vier brugklassen deel van dezelfde school. Twee daarvan werden onderwezen via de AIM-methode, terwijl de twee andere klassen werkten met *Carte Orange* (CO). Er waren twee docenten bij dit onderzoek betrokken die beide aan één AIM- en aan één CO-klas les gaven.

Op het moment dat het onderzoek startte, hadden alle leerlingen zes maanden Franse les gehad. De AIM-klassen waren vlak voor het eerste testmoment begonnen met de eerste lessen schriftelijke vaardigheid, terwijl de CO-klassen daar vanaf het begin al aandacht aan besteedden. Tussen maart en juni 2010 is de schriftelijke taalontwikkeling van alle leerlingen gevolgd.

De leerlingen kregen zes keer (het maximaal haalbare voor de docenten) een informele schrijfopdracht die tot doel had om de leerling zo veel mogelijk te laten schrijven. Daarbij sloten de taken aan bij de behandelde leerstof. De opdrachten voor AIM-klassen bestonden voornamelijk uit het (na)vertellen van verhalen en voor de CO-klassen uit het beantwoorden van vragen zoals 'Wie is je favoriete zanger?' en 'Kun je wat vertellen over je familie en heb je vaak familiereünies?' (zie bijlage 1). Dit heeft uiteindelijk een dataset van 384 teksten van 107 verschillende leerlingen opgeleverd.

Met behulp van deze teksten is een tweetal onderzoek uitgevoerd. Deelstudie 1 bekijkt het globale schrijfvaardigheidsniveau op groepsniveau op drie momenten. Deelstudie 2 bekijkt de ontwikkeling van een aantal talige maten van een beperkt aantal individuen.

### Deelstudie 1

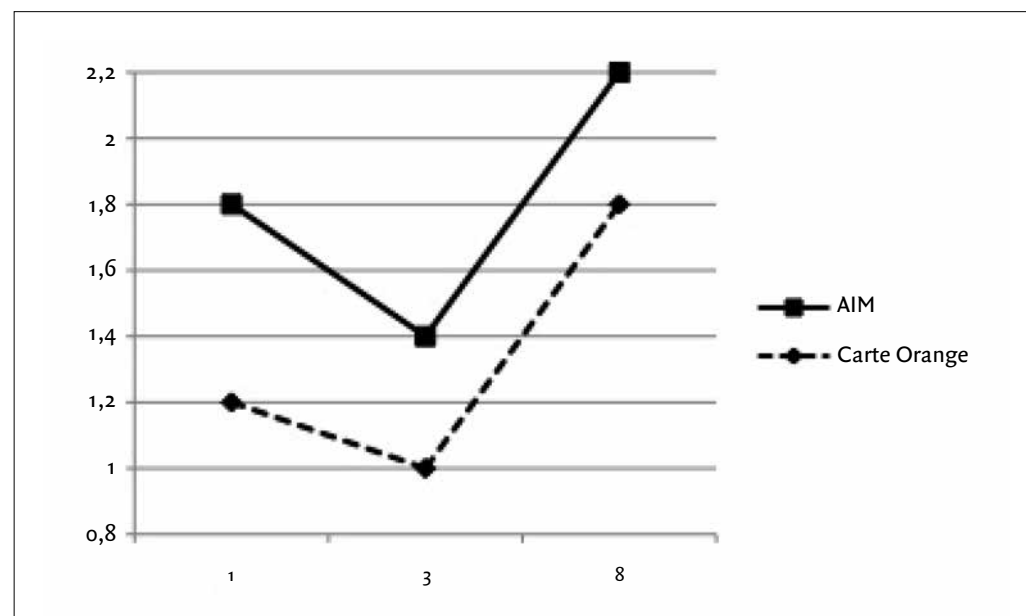
De onderzoeksvraag in deelstudie 1 is of de AIM- en CO-klassen verschillen in hun schrijfvaardigheidsniveau op 3 meetmomenten. Het design van het onderzoek is longitudinaal en betreft twee groepen: AIM (n=55) en CO (n=52).

Van elke ingeleverde tekst is het taalniveau beoordeeld door drie masterstudenten Frans op een schaal van 0 tot 5. Over de beoordeling is gediscussieerd totdat men het unaniem eens was over de te geven beoordeling (zie Verspoor et al., 2012 voor de werkwijze).

Deze resultaten zijn vervolgens ingevoerd en geanalyseerd met behulp van het statistische computerprogramma SPSS met een significantieniveau van  $<.05$ . Om de ontwikkeling van het taalniveau van deze leerlingen in de tijd te beoordelen, werd een Repeated Measures ANOVA uitgevoerd die de verschillende testmomenten per leerling met elkaar vergeleek. Omdat deze statistische test een dusdanig aantal participanten vereiste dat alleen de meetmomenten 1, 3 en 8 daaraan voldeden, werden slechts deze drie testmomenten in de Repeated Measures ANOVA meegenomen.

In figuur 1 zijn de gemiddelde resultaten per onderwijsmethode weergegeven. Opvallend is dat beide groepen eenzelfde ontwikkeling vertonen. Tussen het eerste en het derde testmoment gaan de scores iets achteruit, maar tussen het derde en het achtste testmoment zit een grote vooruitgang.

De resultaten van de Repeated Measures ANOVA voor interactie met tijd zijn niet sig-



Figuur 1. Scores op 3 testmomenten van de AIM- en CO-groepen

nificant. Dit betekent dat de leerlingen niet significant beter of slechter presteerden bij testmoment 1 dan bij 3, bij 3 dan bij 8, of bij 1 dan bij 8. Uit een post-hoc analyse blijkt dat de AIM-leerlingen op alle drie de testmomenten significant hoger scoorden ( $F=12,49$ ;  $df=1$ ;  $p=0,001$ ). De AIM-leerlingen waren dus op alle momenten beter dan de Carte Orange-leerlingen, maar er is geen sprake van een aantoonbare groei.

### Deelstudie 2

De onderzoeksvraag in deelstudie 2 is hoe individuele AIM- en CO-leerlingen zich kwalitatief ontwikkelen met betrekking tot schrijfvaardigheid op 6 meetmomenten.

In deelstudie 2 wordt gekeken naar een groot aantal talige maten. Omdat dit niet alleen een exploratief en kwalitatief maar ook tijdrovend onderzoek is, is ervoor gekozen om een beperkt aantal leerlingen (12) te volgen. Per onderwijsmethode (AIM en CO), per schoolniveau (mavo, havo, atheneum), en per docent werd één leerling geselecteerd door de docent die representatief werd geacht voor het schoolniveau.

Van de twee leerlingen met dezelfde onderwijsmethode en hetzelfde niveau werd één gemiddelde berekend om enigszins te compenseren voor eventuele individuele verschillen en verschillen tussen de twee docenten. In dit artikel doen wij alleen gedetailleerd verslag van het gemiddelde van twee havo-leerlingen uit de AIM- en CO-groepen. De resultaten voor andere leerlingen laten een vergelijkbaar beeld zien.

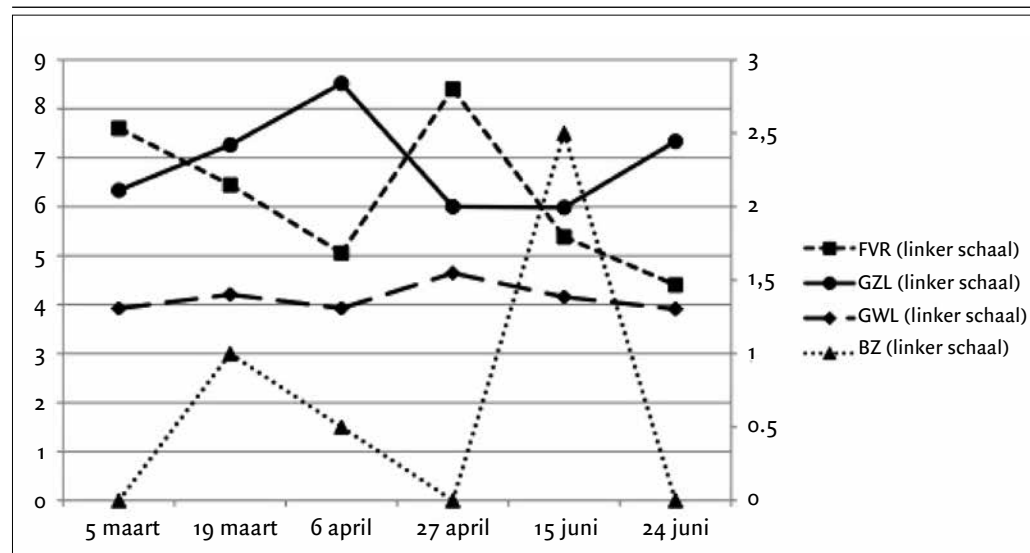
In deelstudie 2 zijn verschillende maten van complexiteit, accuraatheid en authenticiteit in kaart gebracht. Voor complexiteit is gekeken naar vijf verschillende maten op verschillende niveaus (zinsniveau, grammaticaal niveau en woordniveau) die nuttig zijn gebleken in verschillende studies. Op zins-

niveau werd gemeten met de zogenoemde *finite verb ratio* (FVR) (het gemiddelde aantal woorden bij een persoonsvorm van een werkwoord) (Verspoor et al., 2008), gemiddelde zinslengte (GZL) en het gebruik van bijzinnen (BZ) (Wolfe-Quintero et al., 2008). Op grammaticaal niveau werd gemeten met het aantal verschillende werkwoordstijden (Verspoor et al., 2012). Op woordniveau werd gemeten met gemiddelde woordlengte (GWL) en type ratio ten opzichte van het aantal in de klas geleerde woorden (een maat die de verscheidenheid aan woorden meet gerelateerd aan hun input) (Wolfe-Quintero et al., 2008). De AIM-methode behandelt het eerste jaar 600 woorden, en *Carte Orange* 1.000 woorden.

Verder zijn de gemaakte fouten nader geanalyseerd. Deze fouten zijn als volgt ingedeeld: lexicaal (L) (verkeerd woord of directe vertaling), spelling (S), chunkgebruik (C) (zie hieronder voor meer details), woordvolgorde (WO), grammatica (G) (werkwoordsvorm, bijvoorbeeld naamwoord, gebruik van persoonsvorm, etc.), interpunctie (P) en geslachtskeuze (le, la, etc.) (GE) (De Vries & Verspoor, 2010).

Om de authenticiteit van de taal te beoordelen is het aantal chunks geteld, evenals het aantal woorden per chunk (Verspoor et al., 2012; Smiskova & Verspoor, in press). Chunks worden door Smiskova en Verspoor (in press) gedefinieerd als zins- en woordconstructies die samen een relatief vaak voorkomende manier zijn om een bepaald idee uit te drukken zoals een moedertaalspreker dat zou doen. Voorbeelden in het Frans zijn *je m'appelle*, *j'habite à*, *je joue de la guitare*.

Figuren 2 en 3 tonen het gemiddelde resultaat van 2 AIM- en 2 CO-leerlingen op havo-niveau. De figuren laten de ontwikkeling van enkele maten van complexiteit zien. Voor de FVR halen de AIM-leerlingen hogere scores, hoewel deze wel enigszins daalt. De FVR van de CO-leerlingen is over het algemeen stabiel,



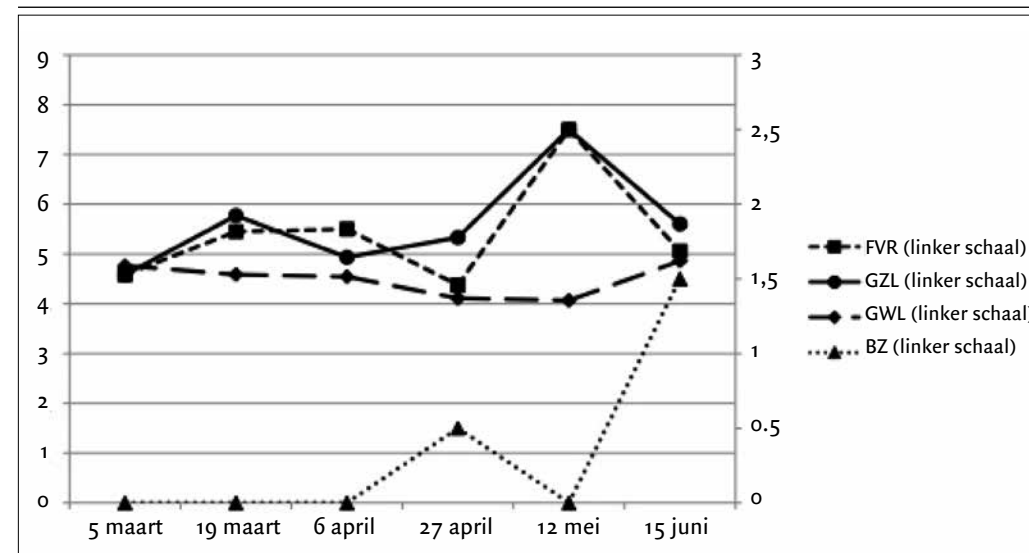
Figuur 2. Ontwikkeling van complexiteit bij AIM (gemiddelde van twee havoleerlingen)

iets onder die van de AIM-leerlingen. Als we kijken naar de GZL, dan blijkt dat de AIM-leerlingen een ontwikkeling doormaken van 6 naar 7 woorden, en de CO-leerlingen van 4,5 naar 5,5. Beide groepen gaan dus in totaal gemiddeld één woord per zin omhoog, maar de AIM-leerlingen halen een hogere GZL. Echter, de meest interessante gegevens in deze grafieken zijn de BZ. Het gebruik van bijzinnen is bij uitstek het middel om op lagere taalvaardigheidsniveaus complexiteitsanalyses uit te voeren (cf. Verspoor et al., 2012). De AIM-leerlingen beginnen niet alleen vroeger met het gebruik van bijzinnen, ze gebruiken deze ook vaker. Bovendien valt op dat er veel meer variabiliteit in de resultaten van de AIM-leerlingen is dan in die van de CO-leerlingen. De lijnen van de AIM-leerlingen vertonen een op- en neergaande beweging, terwijl die van de CO-leerlingen relatief vlak zijn. Volgens Verspoor & Behrens (2011) is variabiliteit een teken van dynamiek en suggereert ze ontwikkeling in het taalgebruik van de leerling.

Hij/zij experimenteert met de taal en maakt daarbij fouten, maar is bezig zijn/haar taal te ontwikkelen.

Met betrekking tot de overige complexiteitsmaten blijkt dat de AIM-leerlingen eerder, en meer, verschillende werkwoordstijden gebruiken dan de CO-leerlingen. Voor beide geldt dat de GWL constant blijft op 4 letters per woord. Ook uit de type ratio analyse komen verschillen naar voren. Het gemiddelde van de twee AIM-leerlingen, die 600 woorden aangeboden krijgen, is 139 verschillende woorden. Het gemiddelde van de twee CO-leerlingen, die 1.000 woorden aangeboden krijgen, is 80,5 verschillende woorden. De AIM-leerlingen hebben dus minder woorden geleerd, maar gebruiken er relatief meer dan de CO-leerlingen.

Naast een analyse van de complexiteit, is er ook gekeken naar de correctheid van de taal. Figuren 4 en 5 laten de resultaten hiervan zien. Uit de figuren blijkt duidelijk dat de twee AIM-leerlingen in het begin meer fouten



Figuur 3. Ontwikkeling van complexiteit bij CO (gemiddelde van twee havoleerlingen)

maken dan de twee CO-leerlingen. Het verschil is zelfs dusdanig dat het problematisch lijkt. Figuur 4 laat ook zien dat het aantal fouten bij de AIM-leerlingen in hoog tempo afneemt. Tijdens het laatste testmoment maken ze, behalve spelfouten, bijna geen fouten meer. De CO-leerlingen (figuur 5) beginnen met minder fouten, maar in het aantal fouten is geen vermindering waarneembaar. Tijdens het laatste testmoment maken de CO-leerlingen zelfs meer fouten dan de AIM-leerlingen.

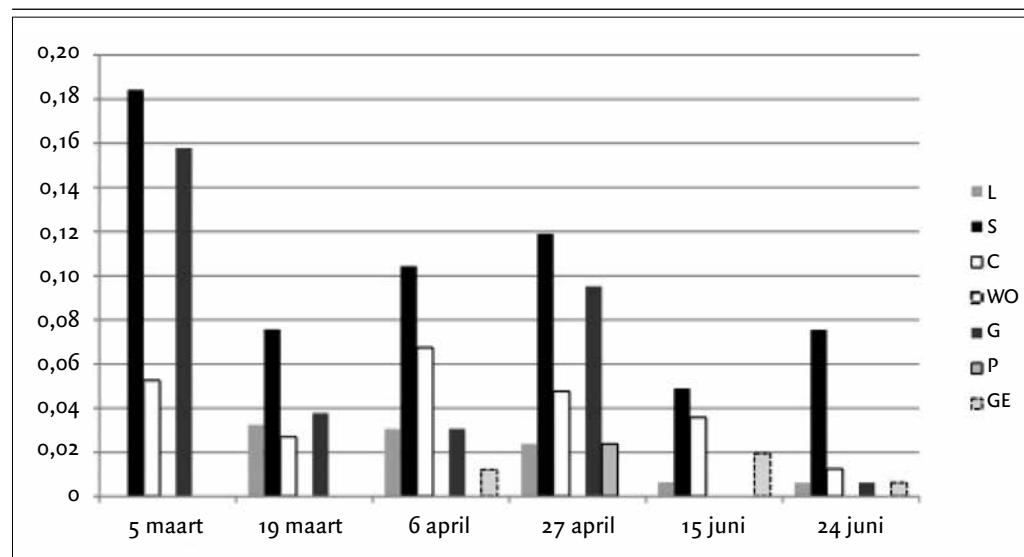
Over het algemeen maken leerlingen veel chunkfouten (C). Hun taalgebruik is dus nog niet 'natuurlijk' Frans te noemen. Daarom heeft dit onderzoek zich geconcentreerd op het aandeel correct gebruikte chunks en het aantal woorden per chunk. De resultaten van het aantal woorden per chunk bleek voor beide groepen vergelijkbaar met een gemiddelde van 3. Het aandeel correcte chunks bracht echter een verschil tussen de leerlingen naar voren. De twee AIM-leerlingen beginnen

met een laag aantal authentieke zinsconstructies (0,03), maar dit aantal gaat daarna steil omhoog (0,2). De twee CO-leerlingen beginnen met een relatief hoog aantal succesvolle chunks (0,2), maar die score vertoont daarna een negatieve ontwikkeling (0,15).

Dezelfde analyses zijn toegepast op de leerlingen van de andere schoolniveaus met vergelijkbare resultaten. De gemiddelde AIM-leerling van vwo-niveau presteerde beter dan de CO-leerling op vwo-niveau. Hetzelfde gold voor de gemiddelde mavoleerlingen.

## Conclusies en discussie

Tot nu toe heeft er weinig wetenschappelijk onderzoek naar de effectiviteit van AIM plaatsgevonden, vooral niet naar productieve vaardigheden. Zowel Mady et al. (2007) als Bourdage en Vignola (2009) hebben geen verschillen kunnen aantonen tussen AIM- en niet AIM-leerlingen. AIM-leerlingen leken



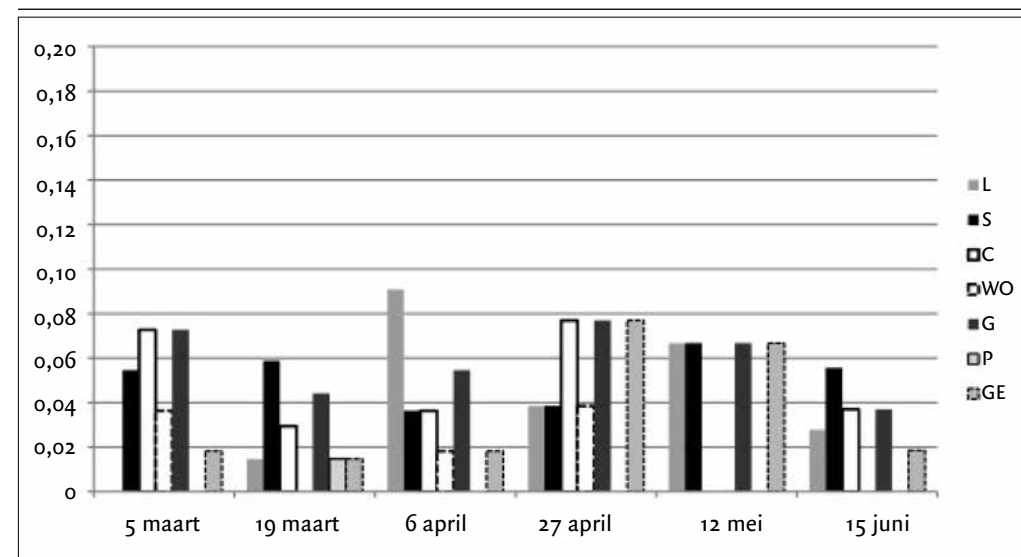
Figuur 4. Ontwikkeling van fouten AIM (gemiddelde van twee havoleerlingen)

meer woorden te kunnen gebruiken en meer risico te nemen, maar deze conclusies waren op observaties gebaseerd.

Dit onderzoek heeft ook een AIM- en een niet-AIM-groep gevolgd. Uit deelstudie 1 met 3 meetmomenten waarin 107 leerlingen werden vergeleken, blijkt duidelijk dat de AIM- leerlingen significant hoger scoren dan de CO-leerlingen op algemene schrijfvaardigheid. Uit deelstudie 2, waarin enkele leerlingen individueel zijn gevolgd (zes meetmomenten) op hun taalontwikkeling, blijkt een aantal kwalitatieve verschillen. In de exploratieve en kwalitatieve tweede deelstudie waren de AIM-leerlingen op bijna alle onderzochte facetten van taalontwikkeling beter dan de CO-leerlingen. De complexiteit van hun schriftelijke taal ontwikkelde zich sneller en werd authentieker. De CO-leerlingen verbeterden zich iets in de tijd, maar hun resultaten bleven relatief stabiel. In de taalontwikkeling van de AIM-leerlingen zat veel meer fluctuatie.

Wat misschien wel het meest opmerkelijk is, is dat de AIM-leerlingen vanaf de eerste schriftelijke testopdracht hogere beoordelingen kregen dan de Carte Orange-leerlingen. Opmerkelijk omdat de AIM-leerlingen pas een maand daarvoor begonnen waren met schrijven, terwijl Carte Orange vanaf het begin van de lessen aandacht aan schrijven besteedt. Veel van de twijfels over AIM die bestaan bij ouders en leerkrachten hebben te maken met de schriftelijke taalontwikkeling van de leerlingen. Deze twijfels blijken dus ongegrond.

Uit dit onderzoek blijkt verder dat de AIM-leerlingen aanzienlijk meer woorden gebruikten dan de Carte Orange-leerlingen. Blijkbaar leren de leerlingen door middel van de AIM-methode sneller woorden dan via Carte Orange. Het zou kunnen dat de 1.000 woorden die Carte Orange (veelal expliciet) presenteert er te veel zijn. Daardoor kunnen de leerlingen de woorden niet vaak genoeg herhalen om ze echt in zich op te



Figuur 5. Ontwikkeling van fouten Carte Orange (gemiddelde van twee havoleerlingen)

kunnen nemen. De AIM-methode daarentegen focust op het regelmatig herhalen van de woorden en constructies die het meest frequent – en daarom het meest belangrijk – zijn. Kennelijk blijven woorden daardoor actief in plaats van dat ze weer snel vergeten worden.

Daarnaast is opvallend dat de enige maat van complexiteit waarop de AIM-leerlingen niet beter presteerden dan de Carte Orange-leerlingen, de gemiddelde woordlengte was. Deze was voor beide groepen vergelijkbaar en stabiel. Deze bevinding is echter te verklaren uit het feit dat AIM zich vooral richt op de meest frequente woorden van de taal. Deze woorden zijn over het algemeen korter dan minder frequente woorden.

De AIM-leerlingen hebben zes maanden lang veel input gehad, terwijl de Carte Orange-leerlingen veel traditionele schriftelijke oefening hebben gehad. Blijkbaar is input dusdanig van belang dat zelfs zonder veel aandacht te besteden aan schrijven, toch

goede resultaten behaald worden. Zelfs zonder dat bepaalde complexe constructies expliciet in de les behandeld worden, zijn de AIM-leerlingen in staat gebleken deze patronen impliciet te herkennen en te leren gebruiken. Dit komt naar onze mening vooral dankzij het authentieke en betekenisvolle taalgebruik en het herhalen van de constructies. Op deze manier leerden de AIM-leerlingen sneller bijzinnen, andere werkwoordstijden, etc. te gebruiken.

In de lijn van de verwachting lag wel dat de AIM-leerlingen meer fouten in hun schrijfoopdrachten zouden maken. Hoewel het verschil tussen de groepen in het begin aanzienlijk was, bleek dit niet problematisch aangezien dit aantal fouten snel verminderde. Op het laatste testmoment maakten de AIM-leerlingen minder fouten dan de Carte Orange-leerlingen. Opvallend was daarbij dat er bijna geen grammaticale fouten gemaakt werden door de AIM-leerlingen, terwijl zij geen expliciete regels geleerd hadden.

Dit kan eveneens verklaard worden door het soort input en het vele herhalen van de input. De leerlingen pikken hieruit niet alleen een los woordje op, maar ook de context waarin het zich bevindt. Ze leren patronen en constructies te herkennen en gebruiken. Dit verklaart tevens waarom ze uiteindelijk authentieker taal wisten te produceren.

Op grond van onze resultaten concluderen we dat de zorg bij de ouders en docenten over de schriftelijke taalontwikkeling van de AIM-leerlingen weggenomen kan worden. De methodiek die naar deze resultaten heeft geleid is echter een mogelijk punt van discussie. We hebben ervoor gekozen om verschillende schrijfp opdrachten te geven aan de AIM- en de CO-leerlingen, zodat de taken goed bij de behandelde leerstof aansloten. De bedoeling daarbij was om de leerlingen zo veel mogelijk te laten schrijven over een onderwerp dat ze al kenden, waarbij we ervan uitgingen dat het schrijven gemakkelijker gaat als de leerlingen bekend zijn met het betreffende vocabulaire. De vraag is of dit verschil in taken een deel van onze resultaten kan verklaren. Dit onderzoek heeft deze vraag nog niet kunnen beantwoorden; om deze reden is vervolgonderzoek van groot belang.

#### LITERATUUR

Bourdages, J. & Vignola, M. J. (2009). AIM: La communication orale chez les élèves de l'élémentaire en français de base. *Canadian Modern Language Review*, 65(5), 731-55.

Dönszelmann, S. (2008) AIM-Didactiek voor het schoolvak Frans. *Levende Talen Magazine*, 7, 19-21.

Knop, M. e.a. (2005). *Carte Orange (onderbouw)*. Utrecht/ Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Mady, C., Arnott, S. & Lapkin, S. (2007). Assessing AIM: Case study of grade 8 students in an Ontario School Board. *Canadian Modern Language Review*, 65 (5), 703-20.

Maxwell, W. (2001). Evaluating the effectiveness of the Accelerating Integrated Method for Teaching French as a second language. Unpublished Master's thesis, University of London Institute in Paris, France.

Schwartz, B. (1993). On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 147-62.

Smiskova, H. & Verspoor, M. (in press). Development of chunks in Dutch L2 learners of English. In J. Evers-Vermeul, L. Rasier & E. Tribushinina (Eds.), *Usage-based approaches to language acquisition and language teaching*. Berlin, GE: Mouton De Gruyter.

Verspoor, M, Lowie, W. & van Dijk, M. (2008) Variability in L2 development from a dynamic systems perspective. *Modern Language Journal*, 214-231.

Verspoor, M. & Behrens, H. (2011). Dynamic systems theory and a usage-based approach to second language development. In M. Verspoor, K. de Bot, & W. Lowie (Eds.), *A dynamic approach to second language development: Methods and techniques (25-38)*. Amsterdam: John Benjamins.

Verspoor, M., Schmid, M. S. & Xu, X (2012). A dynamic usage based perspective on L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, doi:10.1016/j.jslw.2012.03.007

Vries, F. de & Verspoor, M. (2010) Fouten maken mag in tweedetaalontwikkeling. *Levende Talen Tijdschrift*, 11(3), 18-28.

Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. & Kim, H.-Y. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity*. Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

#### BIJLAGE

Schrijfp opdrachten voor beide deelstudies

Voor deelstudie 1 zijn opdrachten 1, 3 en 8 gebruikt.

Voor deelstudie 2 zijn alle opdrachten gebruikt.

OPDRACHTEN	ONDERWERP	
	AIM	CARTE ORANGE
1	Praat over je school en je vrienden.	Wie ben jij? Heb jij een hobby? Wat vind je leuk? Vertel.
2	Dit is Padma van de planeet Samabava. Hoe is hij naar onze planeet gekomen? Vertel.	Wat doe jij meestal in het week-einde?
3	Ken jij het verhaal van <i>comment y aller</i> ? Vertel.	Sport jij? Vind je sport leuk? Vertel waarom je sport leuk of niet leuk vindt.
4		Ben jij een fan van muziek? Wie is je favoriete zanger? Waarom?
5	Ga jij vaak naar het buitenland? Hoe ben je daar geweest? Met wie?	
6		Stel je familie voor. Heb je vaak familiereünies? Vind je dat leuk?
7	Vertel deel 2 van het verhaal <i>comment y aller</i> .	
8	Ken jij het verhaal van <i>comment y aller</i> . Kan je een vervolg verzinnen?	Heb jij Koninginnedag gevierd? Met wie? Hoe was het? Vertel.

AUDREY ROUSSE-MALPAT, geboren Francaise, heeft aan de universiteit van Bordeaux een bachelor in Langues Etrangères Appliquées (Spaans en Engels) behaald. Daarna is ze naar Groningen gegaan om zich verder te verdiepen in de taalkunde. Inmiddels is ze in het bezit van een bachelor Romaanse Taal en Cultuur en een master Toegepaste Taalwetenschap. Ze is bijna klaar met de Research Master Linguistics en begint in september 2012 met haar PhD-project over de effecten van AIM. Daarnaast beschikt ze over onderwijskundige ervaring als lerares Frans op het Zernike College te Haren en is ze actief als docent aan de afdeling Frans van de Rijksuniversiteit Groningen. E-mail: <A.Rousse-Malpat@student.rug.nl>.

MARJOLIJN VERSPOOR is werkzaam als universitair hoofddocent toegepaste taalwetenschap aan de Rijksuniversiteit Groningen en research associate aan de University of the Free State (Bloemfontein, Zuid Afrika). Zij doet en begeleidt onderzoek naar tweedetaalverwerving. Naast onderzoek naar het effect van tweetalig onderwijs richt zij zich op de effecten van onderwijsmethoden, vooral de effecten van (extra) input in plaats van expliciete grammaticalessen. E-mail: <M.H.Verspoor@rug.nl>.

SASKIA VISSER is taalkundige en coördinator van de wetenschapswinkel Taal, Cultuur en Communicatie van de Rijksuniversiteit Groningen. E-mail: <s.j.visser@rug.nl>.

## Het beoordelen van leerlingteksten met behulp van een schaalmodel

EVELINE POLLMANN, JOANNEKE PRENGER & KEES DE GLOPPER

Het onderzoeksproject 'Schrijven om te leren bij Nederlands, Geschiedenis en Science' (SotL-NGS) heeft tot doel experimentele evidentie te verzamelen voor de effectiviteit van het verbinden van het schrijfonderwijs bij Nederlands en het vakonderwijs bij geschiedenis en science in het eerste leerjaar van het vmbo, havo en vwo. In dit artikel zoomen we in op het beoordelen van de teksten uit dit onderzoeksproject, waarbij we vooral de ontwikkeling en het gebruik van een beoordelingsschaal zullen toelichten.

Schrijven is een belangrijke onderwijsdoelstelling, niet alleen bij Nederlands, maar ook bij andere vakken. Leerlingen moeten leren om informatieve, beschouwende en betogende teksten te schrijven. Dat stelt hoge eisen aan leerlingen, want schrijven is bij uitstek een complexe vaardigheid. Het is dan ook niet verwonderlijk dat het bereikte niveau in schrijfvaardigheid achterblijft bij de verwachtingen.

In de praktijk van het schrijfonderwijs in Nederland is er het probleem van de oefentijd en de transfer. Als het schrijven alleen bij Nederlands geïnstrueerd en geoefend wordt, worden de grenzen van de beschikbare

onderwijstijd snel bereikt. Bovendien wordt de vaardigheid niet wendbaar, omdat leerlingen alleen bij Nederlands en niet binnen andere domeinen en vakken en over andere onderwerpen leren schrijven. Voor zover er al sprake is van toepassingen van schrijven bij andere vakken, ontbreekt het meestal aan verbanden wat betreft instructie, oefening, feedback en beoordeling. Door een samenhangende didactiek voor het schrijfonderwijs bij Nederlands te verbinden met het schrijven bij andere vakken ontstaat er meer gelegenheid en tijd voor het leren van deze complexe vaardigheid. De vaardigheid van leerlingen wordt bovendien breder inzetbaar.

### Schrijven om te leren

Leerlingen schrijven niet alleen om anderen te informeren, tot denken aan te zetten of te overtuigen. Schrijven heeft ook een conceptualiserende functie, op school en daarbuiten. Door te schrijven kunnen leerlingen hun kennis en begrip van zaken ontwikkelen, in allerlei verschillende vakken en leerdomeinen. De leereffecten van *writing-to-learn* zijn inmiddels redelijk goed gedocumenteerd, door verschil-