

Ten Geleide

Debatonderwijs wordt meestal geassocieerd met mondelinge communicatie en argumentatievaardigheden. Maar het kan ook worden ingezet voor schrijfonderwijs in een vreemde taal. In deze studie evalueren Abid El Majidi, Daniël Janssen en Rick de Graaff het effect van debatonderwijs op de Engelse schrijfvaardigheid van Nederlandse middelbare scholieren. Om dit effect te meten, analyseerden ze twee opinieschrijftaken van de leerlingen, geschreven voor en na het debatonderwijs. Multilevelanalyses lieten zien dat de leerlingen in de debatonderwijsgroep significant meer progressie vertoonden dan de controlegroep die in dezelfde periode regulier onderwijs volgde. Dit wijst erop dat debatonderwijs een waardevolle bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van schrijfvaardigheid van leerlingen.

Meertaligheid en taalbewustzijn staan centraal in de nieuwe curriculumvoorstellen voor Engels/Moderne vreemde talen van curriculum.nu. Het onderzoek van Elena Tribushinina, Anna Rijkers-Baranova en Elma Blom gaat in op twee onderliggende aannames van het voorgestelde curriculum: 1. Zowel kennis van het Nederlands als kennis van de thuistalen draagt bij aan het leren van vreemde talen; 2. Taalbewustzijn speelt een positieve rol bij het leren van vreemde talen. De studie is uitgevoerd onder Russisch-Nederlandse tweetalige kinderen in de leeftijd tussen 11 en 15 jaar. De resultaten laten zien dat alleen het taalniveau in het Nederlands voorspellend is voor het niveau van het Engels; er is geen significante relatie gevonden tussen Russische en Engelse

scores op het gebied van woordenschat en grammatica. De relatie tussen Nederlands en Engels wordt niet verklaard door het niveau van taalbewustzijn, maar taalbewustzijn is wél voorspellend voor de Engelse taalvaardigheid, wat het belang van taalbewustzijn bij het leren van vreemde talen onderstreept.

De toenemende meertaligheid in de samenleving en het onderwijs biedt docenten kansen en uitdagingen. Emma Benschop, Caroline de Quay, Tomsito Babete en Marjon Tammenga-Helmantel analyseerden internationale en Nederlandse leergangen Engels, Frans en Spaans, om te zien hoe het lesmateriaal inspeelt op deze mogelijkheden van meertaligheid. Talensensibilisering heeft als doel een positieve houding ten opzichte van meertaligheid te stimuleren. Functioneel meertalig leren wordt gezien als vervolgstap op talensensibilisering: daarbij wordt de specifieke taalkennis die aanwezig is bij leerlingen, bewust gebruikt bij het leren van een nieuwe taal. De leergangen blijken de meeste aandacht te schenken aan talensensibilisering, terwijl er voor functioneel meertalig leren nog ontwikkelkansen liggen.

Rick de Graaff bespreekt het proefschrift van Esther de Vrind (2020): *The SpeakTeach method; Towards self-regulated learning of speaking skills in foreign languages in secondary schools: an adaptive and practical approach*.

Namens de redactie
Helge Bonset

Het effect van debatdidactiek op schrijven in een vreemde taal

Een experimenteel onderzoek naar de effecten van debatonderwijs op de Engelse schrijfvaardigheid

ABID EL MAJIDI, DANIEL JANSSEN & RICK DE GRAAFF

Debatonderwijs wordt meestal geassocieerd met mondelinge communicatie en argumentatievaardigheden. Maar het kan ook worden ingezet voor schrijfonderwijs in een vreemde taal. In deze studie evalueren we het effect van debatonderwijs op de Engelse schrijfvaardigheid van Nederlandse middelbare scholieren. De studie was opgezet volgens een voor-/natoets-ontwerp met een controlegroep. In totaal deden 146 leerlingen mee aan het onderzoek, verdeeld over acht klassen van drie scholen voor voortgezet onderwijs. Om het effect van de interventie te meten, analyseerden we twee opinieschrijftaken van de leerlingen, geschreven voor en na het debatonderwijs. Multilevelanalyses van de gegevens lieten zien dat de leerlingen in de debatonderwijsgroep op een aantal maten significant meer progressie vertoonden dan de controlegroep die in dezelfde periode regulier onderwijs volgde. Deze resultaten wijzen erop dat debatonderwijs een waardevolle bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van schrijfvaardigheid van leerlingen.

Wie zich in een geglobaliseerde samenleving wil handhaven, moet het Engels beheer-

sen. Engels is in twintig jaar tijd de lingua franca op het internet geworden. Ook in het hoger onderwijs is een goede beheersing van het Engels van groot belang: onderwijs en vakliteratuur zijn in toenemende mate Engelstalig. Abituriënten van het middelbaar onderwijs moeten dus Engels kunnen lezen, verstaan, spreken en schrijven. Vooral nog is het de vraag of het middelbaar onderwijs erin slaagt om leerlingen op het gewenste niveau te brengen. Verschillende studies schetsen onder meer een pessimistisch beeld van de L2-schrijfvaardigheid van middelbare scholieren in Nederland en wijzen op de effecten daarvan op de samenleving en het hoger onderwijs. Zo melden Beeker et al. (2015) dat slechts 51 procent van de Nederlandse middelbare scholieren (vwo) het streefniveau (B2) voor schrijven haalt (zie ook: SLO, 2018). De vraag is wat aan die tegenvallende prestaties valt te doen.

Wij zoeken een oplossing in debatteren. We werken al een aantal jaren aan het idee om debatteren als onderwijsvorm te integreren in het L2-onderwijs, in het bijzonder in het onderwijs in Engels. Wij kijken vervolgens in experimenten naar de effecten die debatonderwijs heeft op de ontwikkeling van

de taalvaardigheid van leerlingen. Dat idee is niet helemaal nieuw. Lustigova (2011) en Yung (2020) hebben er eerder op gewezen dat debatteren in de klas effectief kan zijn bij het leren van een tweede taal. Daarbij wijzen de onderzoekers in het bijzonder op de effecten op de ontwikkeling van mondelinge en argumentatievaardigheden. In dit artikel richten we ons op de betekenis van debatonderwijs voor de ontwikkeling de schrijfvaardigheid in het Engels.

Waarom debatteren als L2 schrijfdidactiek?

Waarom zouden leerlingen door debatonderwijs beter gaan schrijven? Anders gezegd: wat is de ratio achter ons onderzoek? Een simpele reden is dat onderzoek uitwijst dat leerlingen debatteren in de klas leuk en zinvol vinden en dat zij zelf aangeven dat ze er iets van leren (bijv. el Majidi, de Graaff & Janssen, 2015, 2018; Lustigova, 2011). Iets 'leuk vinden' is natuurlijk noch een noodzakelijke noch een voldoende voorwaarde voor effectief onderwijs, maar het helpt wel degelijk als leerlingen plezier beleven aan leren en ook het idee hebben dat het onderwijs dat ze volgen, ergens toe bijdraagt.

Een wat specifiekere bron van inspiratie vonden we in het werk van Swain (1993), in het bijzonder in haar *output*-hypothese. Swain (1993, p. 162) stelt dat L2-leerlingen 'push their linguistic competence to its limit as they attempt to express their ideas', en dan vooral hun *eigen* ideeën. Swain meent dat de functionaliteit van de *output* leerlingen helpt om taal dieper en effectiever te verwerken dan wanneer ze alleen taal verwerken door te lezen of te luisteren. Stewart (2003) laat in dit verband zien dat juist debatten veel van dergelijke relevante *output* genereren, omdat leerlingen verschillende meningen hebben en graag hun standpunten willen verkopen.

De inherent competitieve omgeving van het debat biedt leerlingen zodoende een context waarin ze zowel in mondelinge als in schriftelijke bijdragen functionele output kunnen produceren.

Wij denken dat de hechte relatie tussen lezen, spreken en schrijven in debatonderwijs met name ook de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van leerlingen kan stimuleren. Manchón (2011) onderscheidt in dit verband drie L2-schrijfperspectieven die relevant zijn voor (L2-) schrijfonderwijs: 'learning-to-write' (LW), 'writing-to-learn-content' (WLC), en 'writing-to-learn-language' (WLL). In het LW-perspectief wordt schrijven geleerd en onderwezen als een doel op zichzelf. Het schrijfonderwijs is er direct op gericht leerlingen goede teksten te laten voortbrengen. Binnen het WLC-perspectief ziet men L2-schrijven als een middel om vakinhoud te verwerven. Leerlingen schrijven dan om bepaalde inhoudelijke thema's beter te doorgronden; denk hierbij aan een werkstuk over het werk van Petrarca. Dat betekent vaak dat ze informatie moeten zoeken en selecteren (lezen dus) en vervolgens een stuk schrijven op basis van de vergaarde kennis. Het WLL-perspectief beschouwt schrijven als een middel om het leren van talen te bevorderen, vooral door leerlingen de mogelijkheid te bieden om hun eigen schrijven te verbeteren.

Het interessante van debatonderwijs is dat hierin de schrijfperspectieven worden verenigd en elkaar kunnen versterken, in het bijzonder de WLC- en WLL-perspectieven. In debatten gaan studenten aan de slag met schrijven met een helder communicatief doel: het verdedigen van hun standpunt en het ondermijnen van dat van hun tegenstanders. Deze oriëntatie stimuleert leerlingen om zich te concentreren op specifieke inhoud. Hier werkt het schrijven als een vehikel voor het synthetiseren, analyseren en wegen van argumenten. Deze benadering vertoont grote overeenkomsten met Hylands (2011) visie op een

succesvolle LW-implementatie, waarbij een tekst wordt gezien als een sociaal en lezersgericht discours dat de bedoelingen, ideeën en perspectieven van de schrijver overbrengt. Wat het WLL-perspectief betreft: debatonderwijs maakt een cyclische verwerking van feedback mogelijk: voor elke *case*¹ doorloopt een leerling een proces van schrijven, feedback en herschrijven. Deze cyclus stelt leerlingen in staat om hun vaardigheid te ontwikkelen door zelf leemtes in kennis en vaardigheden te identificeren; dat bevordert het leren en draagt bij aan de verfijning van hun kennis over de (vreemde) taal (Manchón, 2011).

In debatonderwijs ontstaat ook een nieuw en hecht verband tussen spreken en schrijven. Leerlingen bereiden schriftelijk debatbijdragen voor en presenteren die mondeling. Zowel de spreekvaardigheid als de schrijfvaardigheid kunnen zich zo in interactie ontwikkelen. De debatomgeving bevordert een recursieve beweging tussen de twee vaardigheden op een manier die de transfer stimuleert wanneer leerlingen van de ene modaaliteit in de andere overgaan. Zo beschouwd, biedt debatonderwijs dus kansen. De vraag is of die kansen ook resulteren in effecten.

Onderzoeksvraag en hypothese

Om een goed beeld van het effect van debatteren op de L2-schrijfvaardigheid vast te stellen hebben we een debatinterventie ontwikkeld. Om de effecten daarvan te meten, hebben we teksten van leerlingen geanalyseerd en beoordeeld op verschillende taaldimensies. De leidende onderzoeksvraag hierbij was:

Wat zijn de effecten van debatdidactiek op verschillende aspecten van L2-schrijfvaardigheid onder Nederlandse middelbare scholieren, met name: vloeiendheid (fluency), syntactische complexiteit, lexicale complexiteit, correctheid, en coherentie?

De hypothese bij deze onderzoeksvraag luidt:

Debatdidactiek heeft een positief effect op de schrijfvaardigheid in L2 van middelbare scholieren, in het bijzonder op vloeiendheid (fluency), syntactische complexiteit, lexicale complexiteit, correctheid, en coherentie.

Om de hypothese te toetsen, hebben we een interventie uitgevoerd met een controlegroep en een voor- en nameting. Leerlingen kregen twee opinieschrijftaken voorgelegd waarbij ze een positie moesten verdedigen voor of tegen een controversiële beleidskeuze. De eerste tekst (voortoets) schreven zij voor het eerste debat, de tweede (natoets) ongeveer tien weken daarna.

Methode

Hieronder beschrijven we hoe onze interventie was opgezet en is uitgevoerd. In het bijzonder besteden we aandacht aan de indicatoren die we hebben gebruikt om tekstkwantiteit (als indicator voor schrijfvaardigheid) te meten.

Deelnemers

In totaal hebben acht klassen (N = 146) van drie middelbare scholen (Rotterdam, Leiden en Alkmaar) deelgenomen aan dit onderzoek: vijf klassen havo 5 (n = 88) en drie klassen vwo 4 (n = 58). Vijf klassen dienden als interventiegroep (n = 95) en drie als controlegroep (n = 51). Zes klassen (drie interventieklassen en drie controleklassen) kwamen van één school, met de eerste auteur als docent, en de andere twee interventieklassen kwamen van de andere twee scholen (zie tabel 1 voor meer informatie). De drie docenten hadden ruime ervaring met lesgeven aan deze groepen. De deelnemers waren 87 meisjes en 59 jongens, in leeftijd variërend van 15 tot 18 jaar. Geen

SCHOOL	INTERVENTIE GROEP	CONTROLE GROEP	NIVEAU
Rotterdam	58	51	vwo 4 (n = 47) + havo 5 (n = 62)
Leiden	26		havo 5 (n = 26)
Alkmaar	11		vwo 4 (n = 11)

Tabel 1. Verdeling van de leerlingen over de drie scholen

van hen had Engels als moedertaal.

De leerlingen in de interventiegroep debatteerden één keer per week ongeveer 50 minuten. In die tijd volgde de controlegroep ‘regulier’ L2-onderwijs waarin eveneens de verschillende taalvaardigheden aan bod kwamen.

Voorafgaand aan de interventie hebben ouders en leerlingen schriftelijk toestemming gegeven om de verzamelde data te gebruiken voor het onderzoek.

Interventie

De interventie bestond uit tien debatten. Voorafgaand aan elk debat kregen de leerlingen een week voorbereidingstijd. Ze mochten de onderwerpen kiezen die ze interessant vonden, en ze waren vrij om een kant te kiezen als voorstander of tegenstander (voor of tegen verplichte vaccinatie, voor of tegen smartphones in de klas, etc.). We gebruikten twee debatformaten: debatteren in een groep met vier debaters (twee voor en twee tegen)

INTERVENTIELEERLINGEN	CONTROLELEERLINGEN
<p>Pre-debatfase</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lezen en samenvatten van twee artikelen. De docent koos een artikel en de leerlingen moesten een ander zoeken. • Het schrijven van een case. <p>Tijdens-debatfase</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noteren van de argumenten van de tegenstanders, aangezien de debaters deze moeten weerleggen tijdens de weerleggingen en clash fase. • Het noteren van nieuwe woorden en fouten van klasgenoten. <p>Post-debatfase</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verwerking van de feedback van de docent op cases. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lezen en samenvatten van krantenartikelen (bijv. The Guardian) over actuele onderwerpen die ze mochten kiezen, waaronder argumentatieve artikelen, waarin bijvoorbeeld politieke en beleidsveranderingen aan de orde komen. • Schrijven van betogen over controversiële thema's, zoals abortus, vrijwillige levenseinde, doodstraf • Schrijven van brieven, met name klachtenbrieven waarin leerlingen hun ongenoegen konden uiten over bepaalde diensten.

Tabel 2. Schrijfactiviteiten tijdens de interventie

en een één-op-één debatformaat. Alle debatten kenden drie sleutelmomenten: toespraak, weerlegging en clash waarin de debatteerders elkaar vragen stellen en vragen beantwoorden (zie bijvoorbeeld Snider & Schnurer, 2006).

Daarnaast onderscheidde we drie fasen rondom het debat: pre-debat, debat en post-debat. Tabel 2 geeft een overzicht van de schrijfactiviteiten in elke debatfase, naast de schrijftaken van de controlegroep tijdens de interventie. De leerlingen bereidden hun debatten schriftelijk voor, maar ze mochten hun geschreven stukken niet voorlezen tijdens debatten. Ze konden wel gebruikmaken van lijstjes met steekwoorden.

Hierbij zij opgemerkt dat de interventieleerlingen eveneens betogen en brieven hebben geschreven, maar minder dan de leerlingen in de controlegroep. Om precies te zijn: in de onderzoeksperiode schreef de controlegroep twee essays en een brief meer dan de leerlingen in de debatgroepen. Beide groepen kregen feedback van hun docent op stijl, structuur, inhoud en correctheid van hun teksten.

Taken

De effecten hebben we gemeten aan de hand van twee vrije opinietaken die we gebruikt hebben in de voor- en nameting. Leerlingen moesten een standpunt innemen en verdedigen over een van twee (voor hen nieuwe) beleidsissues: (1) de doodstraf moet worden gelegaliseerd; en (2) abortus moet worden verboden. De leerlingen hadden niet eerder geoefend met deze onderwerpen.

We kozen zo'n vrije opinietaak omdat deze geen beroep doet op specifieke voorkennis en makkelijk aansluit bij interesses van leerlingen. Ook blijkt uit onderzoek dat zulke taken geschikt zijn om inzicht te krijgen in de schrijfvaardigheid van leerlingen (Dobbs, 2014). Voorafgaand aan het uitvoeren van de opinietaken kregen de leerlingen

in beide groepen 25 minuten voorbereidingstijd. Ze kregen een voorgeselecteerd artikel met tegengestelde meningen en ze mochten vervolgens het internet gebruiken om meer argumenten te zoeken. Na 25 minuten zamelden we de artikelen in en kregen de leerlingen 15 minuten de tijd om zoveel mogelijk argumenten op te schrijven waarmee ze hun standpunt dachten te kunnen onderbouwen in een samenhangende tekst.

Meetinstrument

Om de kwaliteit van de teksten van de deelnemers in de voor- en nameting te beoordelen (292 in totaal), hebben we gebruik gemaakt van verschillende genre-onafhankelijke maten voor schrijfvaardigheid die in eerder schrijfonderzoek zijn gebruikt (zie bijvoorbeeld Crossley, 2020; Michel, 2017). Concreet hebben we de geproduceerde teksten gescoord op vloeiendheid (fluency), syntactische complexiteit, correctheid, lexicale complexiteit en coherentie. Deze variabelen hebben we als volgt geoperationaliseerd:

VLOEIENDHEID

- De vloeiendheid werd uitgedrukt in het totale aantal geproduceerde woorden in 15 minuten.

SYNTACTISCHE COMPLEXITEIT

- Globale complexiteit (mean length of T-unit, MLT (aantal woorden per T-unit); T-unit is één hoofdzin met alle bijhorende bijzinnen)
- Complexiteit door ondergeschiktheid, (clauses per T-unit, C/T (gemiddeld aantal deelzinnen per T-unit))
- Deelzinnen complexiteit (mean length of clause, MLC (gemiddelde lengte van de deelzinnen))

In deze studie werden alle indices van de syntactische complexiteit gemeten met de automatische L2 syntactische complexiteits-

analysator (Lu, 2010), die speciaal is ontwikkeld om geschreven L2-output te parsen.

CORRECTHEID

- Aantal foutloze deelzinnen (Error free clauses: EFC)
- Lexicale fouten per 100 woorden
- Syntactische fouten per 100 woorden
- Morfologische fouten per 100 woorden
- Voorzetselsfouten per 100 woorden

We hebben spellings- en interpunctiefouten genegeerd, tenzij een verkeerd gespeld woord resulteerde in een bestaand maar onbedoeld Engels woord (Ferris & Roberts, 2001).

LEXICALE COMPLEXITEIT

- Lexicale diversiteit van de tekst (*the measure of textual lexical diversity*, MTLTD)
- Gemiddelde woordlengte (WL)
- Woordfrequentie (WF)

De WF-index beschrijft hoe vaak bepaalde woorden in het Engels voorkomen. Daarbij wordt gebruikgemaakt van de CELEX-database (Baayen, Piepenbrock, & Gulikers, 1995; McNamara, Crossley & McCarthy, 2010). Een lagere WF duidt op een hogere graad van schrijfontwikkeling.

COHERENTIE

We gebruikten de aanpak van Hyland (2005) voor *interactive meta-discourse* als een analytisch kader om coherentie te beoordelen. Hyland biedt een nauwkeurig analytisch kader van verbindingswoorden die handmatig worden geïdentificeerd en telkens individueel worden geduid. Deze aanpak leek voor ons doel bijzonder geschikt, omdat eerder onderzoek heeft laten zien dat de frequentie en de diversiteit van deze meta-discourse markers de kwaliteit van argumentatieve teksten goed voorspellen (zie bijvoorbeeld Qin & Uccelli, 2016).

Volgens de procedures van Hyland hebben we de geproduceerde teksten gecodeerd voor vier soorten verbindingsmarkers en diver-

siteit van type en token (zie bijvoorbeeld Dobbs, 2014; Uccelli et al., 2013):

- *Frame markers*: markeerders die de volgorde van argumenten markeren (bijvoorbeeld *ten eerste*)
- *Code glosses markers*: markeerders die een voorbeeld of een parafrase introduceren (bijvoorbeeld *met andere woorden*)
- *Transition markers*: markeerders die een additief, een tegenstelling of een oorzakelijk verband tussen zinsdelen en alinea's aangeven (bijvoorbeeld *hoewel, omdat*). Temporele markeerders en de coördinerende conjunctie *en* werden uitgesloten omdat ze minder met kwaliteit geassocieerd zijn (Dobbs, 2014).
- *Conclusion markers*: markeerders die een samenvatting of conclusie aankondigen (bijvoorbeeld *ten slotte*)
- *Diversity token*: diversiteit van markeerders in termen van token; hoeveel verschillende tokens van markeerders komen er in de tekst voor?
- *Diversity type*: diversiteit van markeerders in termen van type; hoeveel verschillende typen markeerders (*frame markers, transition markers, code glosses en conclusion markers*) komen er in de tekst voor?

Beoordelaarsbetrouwbaarheid

Om de betrouwbaarheid van de correctheid- en coherentiecoderingen te beoordelen, hebben we een aselechte steekproef van 25 procent van de teksten opnieuw laten checken door een onderzoeksassistent die niet op de hoogte was van de condities. De coderingen van de onderzoeksassistent kwamen zeer sterk overeen met die van de onderzoekers: Cohens Kappa was groter dan .86 voor alle beoordeelde maten, wat aangeeft dat de betrouwbaarheid uitstekend was.

Statistische analyse

Omdat onze deelnemers uit verschillende klassen binnen verschillende scholen kwa-

men, waren onze gegevens hiërarchisch gestructureerd. Om daaraan recht te doen, hebben we een multilevel lineaire analyse (MLA) toegepast. We gebruikten een model met twee niveaus, waarbij leerlingen binnen klassen zijn genest. We hebben de onafhankelijke variabelen (tijd en conditie) gemodelleerd als hoofdeffecten (*fixed*), en willekeurige variaties tussen leerlingen en klassen als randomeffecten.

Om de effectiviteit van de debatinterventie vast te stellen, moeten we ons richten op de interactie van tijdstip (*pre versus post*) ×

groep (*interventie- versus controlegroep*). De verwachting hierbij was dat de interventiegroep op de natoets beter scoort ten opzichte van de voortoets dan de controlegroep. De interactie-effecten geven daar zicht op.

Resultaten

Tabel 3 bevat de geschatte gemiddelde scores en standaardfouten van de leerlingen op de verschillende tekstaspecten uitgesplitst naar conditie en toetsmoment.

MATEN	INDEX	INTERVENTIEGROEP (n = 95)				CONTROLEGROEP (n = 51)			
		voortoets		natoets		voortoets		natoets	
Vloeiendheid	No. woorden	167,89	(18,47)	208,30	(18,47)	190,44	(24,01)	197,17	(24,01)
Syntactische complexiteit	MLT	13,33	(0,58)	13,58	(0,58)	14,22	(0,76)	13,76	(0,76)
	MLC	7,27	(0,12)	7,76	(0,12)	7,59	(0,16)	7,43	(0,16)
	C/T	1,85	(0,07)	1,76	(0,07)	1,88	(0,09)	1,85	(0,09)
Lexicale complexiteit	MLTD	64,41	(1,69)	68,92	(1,69)	59,65	(2,31)	60,79	(2,31)
	WF	3,16	(0,01)	3,13	(0,01)	3,15	(0,02)	3,15	(0,02)
	WL	4,12	(0,03)	4,27	(0,03)	4,18	(0,04)	4,20	(0,04)
Correctheid	EFC	0,66	(0,02)	0,75	(0,02)	0,69	(0,02)	0,72	(0,02)
	Lex/100	1,65	(0,21)	0,87	(0,21)	1,36	(0,28)	1,21	(0,28)
	Syn/100	0,99	(0,11)	0,54	(0,11)	0,75	(0,15)	0,57	(0,15)
	Mor/100	4,26	(0,33)	3,10	(0,33)	3,50	(0,44)	3,42	(0,44)
	Vor/100	0,41	(0,07)	0,29	(0,07)	0,53	(0,09)	0,41	(0,09)
Coherentie	Transition markers	4,89	(0,67)	6,23	(0,67)	5,90	(0,87)	6,49	(0,87)
	Frame markers	0,71	(0,19)	1,91	(0,19)	1,10	(0,25)	0,65	(0,25)
	Gloss markers	0,52	(0,14)	0,66	(0,14)	0,53	(0,18)	0,55	(0,18)
	Conclusion markers	0,10	(0,04)	0,45	(0,04)	0,12	(0,06)	0,20	(0,06)
	Diversity type	1,80	(0,11)	2,67	(0,11)	1,98	(0,14)	1,88	(0,14)
	Diversity token	4,23	(0,52)	7,22	(0,52)	5,36	(0,68)	5,03	(0,68)

Tabel 3. Gemiddelden scores en standaardfouten interventie en controlegroep/voor- en nameting

Cohens d gebruiken we om de grootte van de effecten te duiden bij significante verschillen. Tabel 4 laat de resultaten van de multilevelanalyses zien.

De resultaten laten zien dat de leerlingen in de interventiegroep in vergelijking met controlegroep langere teksten zijn gaan produceren op de natoets ($F(1, 284.136) = 4,5$; $p = 0,017$). De effectgrootte (d) van deze verbetering is gemiddeld (0,44).

Op één variabele zijn de teksten van de

interventiegroep bij de natoets syntactisch complexer geworden dan die van de controlegroep: de debaters schreven langere deelzinnen op de natoets ($F(1, 292) = 5,4$; $p = 0,011$), met een gemiddelde d (0,57). Op de twee andere maten zien we geen significante verschillen.

Ook ten aanzien van de lexicale complexiteit meten we verschillen tussen de voor- en nameting tussen de interventie en de controlegroep. Bijvoorbeeld: de gemiddelde

woordlengte nam significant meer toe in de interventiegroep dan in de controlegroep ($F(1, 284.359) = 4,1$; $p = 0,022$), de effectgrootte van het verschil was gemiddeld (0,52). Ook wat betreft de woordfrequentie en de lexicale diversiteit lijkt het alsof de interventiegroep meer vooruitgang op de natoets dan de controlegroep, maar deze verschillen waren niet statistisch significant.

De debatinterventie heeft ook verschillende aspecten van de correctheid positief beïnvloed. Hoewel leerlingen in beide groepen verbeteren op bijna alle correctheidsmaten, bleek uit MLA dat de vooruitgang in de interventiegroep over het algemeen groter was. De interventiegroep schreef bijvoorbeeld significant meer foutloze deelzinnen ($F(1, 283.294) = 3,1$; $p = 0,040$), met een gemiddelde effectomvang (0,41). Bovendien maakten de debatlerlingen ook minder lexicale ($F(1, 282.527) = 4,1$; $p = 0,022$) en morfologische fouten ($F(1, 284.575) = 3,5$; $p = 0,032$), met een gemiddeld effect op beide indices: 0,48 voor lexicale fouten, en 0,45 voor morfologische fouten.

Wat coherentie betreft, bleek uit MLA dat de interventiegroep aanzienlijk meer vooruitgang boekt op de natoets dan de controlegroep. Dat zien we bijvoorbeeld terug bij het gebruik van frame markeerders ($F(1, 284.151) = 32,6$; $p < 0,001$), conclusie markeerders ($F(1, 292) = 7,1$; $p = 0,004$), diversiteit van type markeerders ($F(1, 284.394) = 28,2$; $p < 0,001$) en diversiteit van token ($F(1, 284.018) = 37,5$; $p < 0,001$). Daar waar we significante effecten vonden, bleken de effectgroottes substantieel.

Conclusies en discussie

Heeft debatonderwijs effect op de schrijfvaardigheid van leerlingen? Wij menen op grond van onze onderzoeksresultaten van wel. De resultaten laten zien dat leerlingen in de interventiegroep op vele variabelen op de natoets meer vooruit zijn gegaan dan leerlin-

gen in de controlegroep: ze schrijven soepeler, hun teksten worden syntactisch en lexicaal complexer, ze maken minder fouten en schrijven coherenter dan leerlingen in de controlegroep. Die vooruitgang zien we niet op alle indicatoren, maar wel op een substantieel aantal. Hoewel we optimistisch zijn, willen we toch enkele voorbehouden maken bij deze conclusie. In zowel de controle- als de interventiegroep hebben de leerlingen geschreven. Maar per saldo oefende de interventiegroep net iets meer, omdat ze bij elk debat een case hebben geschreven. Dat zou de verschillen deels kunnen verklaren. We kunnen dat niet uitsluiten omdat we het reguliere onderwijsaanbod niet konden reguleren (zoals zo vaak in onderwijsonderzoek).

Zeer opvallend is de vooruitgang die debaters boeken ten aanzien van coherentie. Op vier van de zes indicatoren meten we een flinke winst. Die is mogelijk toe te schrijven aan het feit dat de interventieleerlingen als onderdeel van de debatinstructie een lijst van gangbare verbindingswoorden hebben ontvangen en gevraagd zijn deze te gebruiken in hun voorbereiding op het debat om de samenhang tussen de argumenten te creëren. Daarbij zij opgemerkt dat deze lijst geen bijzonderheden bevatte, anders dan reguliere markeerders voor argumentatieve tekstverbanden die in tal van schoolboeken worden behandeld: *want, omdat, doordat, dus, etc.* Ook hebben de leerlingen de lijst niet gebruikt bij de voor- en nameting.

Een betere verklaring voor de groei die debatteerders doormaken, schuilt in de kenmerken van de debatomgeving. We lichten dat toe. Schrijven in de context van een debat biedt leerlingen een betekenisvol en functioneel schrijfdoel voor een authentiek publiek. Onderzoek heeft aangetoond dat een dergelijke leeromgeving leerlingen motiveert en helpt om hun schrijfvaardigheid te verbeteren (bijv. Albadi, 2016). Bovendien vormen de onderdelen van ons debattaakdesign een

MATEN	INDEX	HOOFDEFFECTEN				RANDOMEEFFECTEN	
		Denominator df	F	P (one-tailed)	d	Variatie binnen klassen	Variatie tussen klassen
Vloeiendheid	N. of words	284,136	4,523	0,017	0,44	4162,40	1477,48
Syntactische complexiteit	MLT	283,872	0,949	0,166		8,96	1,18
	MLC	292,000	5,409	0,011	0,57	1,31	0,00
	C/T	284,043	0,560	0,228		0,13	0,01
Lexicale complexiteit	MLTD	292,000	0,690	0,203		272,77	0,00
	WF	283,783	1,542	0,108		0,01	0,00
	WL	284,359	4,143	0,022	0,52	0,06	0,00
Correctheid	EFC	283,294	3,112	0,040	0,41	0,02	0,00
	Lex/100	282,527	4,078	0,022	0,48	1,60	0,14
	Syn100	282,983	1,978	0,081		0,64	0,03
	Mor/100	284,575	3,474	0,032	0,45	5,54	0,24
	Vor/100	285,315	0	0,498		0,31	0,00
Coherentie	Transition markers	284,226	0,939	0,167		9,90	1,68
	Frame markers	284,151	32,557	<0,001	1,35	1,39	0,10
	Gloss markers	284,244	0,397	0,133		0,57	0,06
	Conclusion markers	292,000	7,137	0,004	0,63	0,18	0,00
	Diversity type	284,394	28,190	<0,001	1,27	0,56	0,28
	Diversity token	284,018	37,492	<0,001	1,36	4,89	1,07

Numerator df = 1

Tabel 4. Resultaten van de Multilevel Lineaire Analyse (MLA)

samenhangend geheel en ook dat vergroot de kans op leerwinst. In ons geval varieerden die taken van het lezen van artikelen en het samenvatten ervan tot het schrijven van cases, het voeren van debatten en het verwerken van de feedback van de docent op geschreven cases. Onderzoek van onder anderen Jianling (2018) heeft laten zien dat wanneer leerlingen taken uitvoeren die nauw met elkaar samenhangen, er meer transfer van kennis en vaardigheden plaatsvindt. Ook is gebleken dat de inbedding van het gebruik van verbindingswoorden in boeiende, interessante en uitdagende inhoud, ertoe leidt dat leerlingen meer samenhang in hun teksten gaan aanbrengen (Crosson & Lesaux, 2013).

Debaters lijken te hebben geprofiteerd van de afwisselende processen van lezen en schrijven die hen in staat stelden om opgedane kennis steeds beter te benutten en zodoende hun schrijfvaardigheid te vergroten. Onderzoek van onder meer Hirvela (2004) naar de effectiviteit van L2 *reading-to-write* didactiek heeft ook laten zien dat leesactiviteiten leerlingen helpen om betere schrijvers te worden. Het schrijven van cases en het voeren van debatten hebben een gelegenheid gecreëerd om bijvoorbeeld nieuw verworven verbindingswoorden (coherentiemarkeerders) uit de gelezen bronnen te integreren in eigen teksten.

Ook de vaste plaats voor feedback kan de sprong voorwaarts van de debaters verklaren. Aan het einde van elk debat leverden de interventieleerlingen hun cases in, waarop ze feedback kregen van de docent. Sommige leerlingen hebben vervolgens hun werk herzien en opnieuw ingediend. Ook kregen de deelnemers tijdens de debatten de opdracht om de fouten die hun klasgenoten maakten op te schrijven en te verbeteren. Daarnaast bespraken de docenten af en toe een aantal van de veel gemaakte fouten tijdens de feitelijke debatten. In deze effectieve feedbackomgeving kregen de leerlingen de kans om hun vooruitgang te monitoren, tekorten in

kennis en vaardigheden vast te stellen en te reflecteren op hun eigen prestaties. Het terugkerende proces van het schrijven van een case voorafgaand aan elk debat en daarop feedback ontvangen, stelt leerlingen in staat om nieuwe kennis die ze op deze manier opdoen, toe te passen bij het schrijven van een nieuwe case.

Tot slot

Deze studie is de eerste in zijn soort. De resultaten laten zien dat een debatdidactiek een bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van schrijfvaardigheid in L2. De debatomgeving stelt leerlingen in staat om functioneel een taal te leren en doelgericht te leren schrijven in die taal over specifieke inhoud en dat vrijwel zonder gerichte instructie. Tijdens de debatten is de aandacht gericht op de inhoud en niet op talige aspecten. Desondanks lijkt de debatomgeving een talig-communicatief bewustzijn van leerlingen te stimuleren dat ingezet kan worden om betere teksten te schrijven. Debaters lijkt leerlingen het besef bij te brengen dat het gebruik van complexe, coherente en accurate taal de overtuigingskracht van hun discours kan vergroten (el Majidi, et al., 2018). Beter leren schrijven krijgt daarmee een doel.

NOTEN

1. Deze publicatie is een ingekorte bewerking van het artikel 'Debate as L2 pedagogy: The effects of debating on writing development in secondary education', gepubliceerd in *The Modern Language Journal*, 104(4). De publicatie is gefinancierd door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO).
2. In een debat is een case 'a cohesive set of [written] arguments [prepared beforehand] that justify the side of the topic that they [the students] have been assigned' (Snider & Schnurer, 2006, p. 26).

LITERATUUR

- Albadi, A. A. M. (2016). Twitter mobile application: A source of communicative and authentic learning. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 4, 49–60.
- Baayen, R. H., Piepenbrock, R., & Gulikers, L. (1995). *The CELEX lexical database (release 2)* [CD]. University of Pennsylvania, Linguistic Data Consortium.
- Beeker, A., Fasoglio, D., Jong, K. D., Keuning, J., & Til, A. van (2015). ERK-niveau schrijfvaardigheid Engels, Duits en Frans; Onderzoek naar het bereikte niveau aan het eind van havo en vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 16, 16–25.
- Crossley, S.A. (2020). Linguistic features in writing quality and development: An overview. *Journal of Writing Research* 11(3), 415–443.
- Crosson, A. C., & Lesaux, N. K. (2013). Connectives. *The Reading Teacher*, 67, 193–200.
- Dobbs, C. L. (2014). Signaling organization and stance: Academic language use in middle grade persuasive writing. *Reading and Writing*, 27, 1327–1352.
- Ferris, D., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161–184.
- Hirvela, A. (2004). *Connecting reading and writing in second language writing instruction*. University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Continuum.
- Hyland, K. (2011). Learning to write: Issues in theory, research, and pedagogy. In R. M. Manchón (Ed.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (pp. 17–35). John Benjamins.
- Jianling, L. (2018). The impact of face-to-face oral discussion and online text-chat on L2 Chinese writing. *Journal of Second Language Writing*, 41, 27–40.
- el Majidi, A., de Graaff, R., & Janssen, D. (2020). Debate as L2 Pedagogy: The Effects of Debating on Writing Development in Secondary Education. *The Modern Language Journal*, 104(4), 804–821.
- el Majidi, A., de Graaff, R., & Janssen, D. (2018). Perceived effect of in-class debates in second language learning. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 7(1), 35–56.
- el Majidi, A., de Graaff, R., & Janssen, D. (2015). Invest in what energizes students to learn: Investigating students' attitude towards debate in the foreign language classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(5), 924–932.
- Lu, X. (2010). Automatic analysis of syntactic complexity in second language writing. *International Journal of Corpus Linguistics*, 15, 474–496.
- Lustigova, L. (2011). Speak your mind: Simplified debates as a learning tool at the university level. *Journal of Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 4, 18–30.
- Manchón, R. M. (2011). Situating the learning-to-write and writing-to-learn dimensions of L2 writing. In R.M. Manchón (Ed.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (pp. 3–14). John Benjamins.
- McNamara, D. S., Crossley, S. A., & McCarthy, P. M. (2010). Linguistic features of writing quality. *Written Communication*, 27, 57–86.
- Michel, M. C. (2017). Complexity, accuracy and fluency in L2 production. In S. Loewen, & S. Masatoshi (Eds.), *Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (pp. 50–68). Routledge.
- Polio, C., & Park, J. H. (2016). Language development in second language writing. In R. Manchón, & P. K. Matsuda (Eds.), *Handbook of Second and Foreign Language Writing* (pp. 287–306). Routledge.
- Qin, W., & Uccelli, P. (2016). Same language,

- different functions: A cross-genre analysis of Chinese EFL learners' writing performance. *Journal of Second Language Writing*, 33, 3–17.
- SLO (2018). Engels en moderne vreemde talen. Opgehaald van Startnotitie-Engels-MVT.pdf (curriculum.nu).
- Snider, A., & Schnurer, M. (2006). *Many sides: Debate across the curriculum*. International Debate Education Association.
- Stewart, T. (2003). Debate for ESOL students. *TESOL Journal*, 12, 9–15.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50, 158–164.
- Uccelli, P., Dobbs, C. L., & Scott, J. (2013). Mastering academic language: Organization and stance in the persuasive writing of high school students. *Written Communication*, 30, 36–62.
- Yung, K. W. H. (2020). Using public exam questions in fishbowl debate to engage exam-oriented students in communicative language teaching. *RELC Journal*, 51(3), 440–447.

ABID EL MAJIDI is docent Engels, Cambridge en Business Engels op het Montfort College te Rotterdam. Momenteel werkt hij onder begeleiding van de andere auteurs aan een promotieonderzoek over de effecten van debatteren in de tweede taal op de taal- en argumentatievaardigheden van leerlingen. Zijn onderzoeksinteresse betreft met name vreemdetalendidactiek.
E-mail: aelmajidi@lmc-vo.nl

RICK DE GRAAFF is hoogleraar Vreemdetalendidactiek aan de Universiteit Utrecht, en lector Meertaligheid en Onderwijs aan de Hogeschool Utrecht. Hij geeft onderwijs aan de lerarenopleidingen vreemde talen, en begeleidt promotieonderzoek van talendocenten en lerarenopleiders.
E-mail: r.degraaff@uu.nl

DANIËL JANSSEN is universitair hoofddocent Communicatie en informatiewetenschappen aan de Universiteit Utrecht. In zijn onderwijs en onderzoek richt hij zich op schrijfprocessen, mediagebruik en communicatie in zakelijke contexten in het bijzonder bij crisiscommunicatie.
E-mail: d.m.l.janssen@uu.nl

De rol van meertalige kennis en taalbewustzijn bij het leren van Engels als vreemde taal

ELENA TRIBUSHININA, ANNA RIJKERS-BARANOVA & ELMA BLOM

Meertaligheid en taalbewustzijn staan centraal in de nieuwe curriculumvoorstellen voor Engels/Moderne vreemde talen van curriculum.nu. Dit onderzoek gaat in op twee onderliggende aannames van het voorgestelde curriculum: (1) Zowel kennis van het Nederlands als kennis van de thuistalen draagt bij aan het leren van vreemde talen omdat kinderen al hun talenkennis kunnen benutten bij het leren van nieuwe talen; (2) Taalbewustzijn speelt een positieve rol bij het leren van vreemde talen. De studie is uitgevoerd onder Russisch-Nederlandse tweetalige kinderen in de leeftijd tussen 11 en 15 jaar. De resultaten laten zien dat alleen het taalniveau in het Nederlands voorspellend is voor het niveau van het Engels; er is geen significante relatie gevonden tussen Russische en Engelse scores op het gebied van woordenschat en grammatica. De relatie tussen Nederlands en Engels wordt niet verklaard door het niveau van taalbewustzijn, maar taalbewustzijn is wél voorspellend voor de Engelse taalvaardigheid, wat het belang van taalbewustzijn bij het leren van vreemde talen onderstreept.

In de voorstellen voor het nieuwe curriculum van het leergebied Engels/Moderne vreemde

talen staan meertaligheid en taalbewustzijn van de leerlingen centraal. Een kernelement van curriculum.nu is dat er meer expliciete aandacht moet zijn voor meertalige competenties van de leerlingen, zodat ze hun culturele identiteiten kunnen ontwikkelen en hun reeds aanwezige talenkennis actief kunnen inzetten bij het leren van nieuwe talen. Daarnaast zou taalbewustzijn onderdeel moeten worden van taalonderwijs: de leerlingen moeten worden gestimuleerd om te ontdekken hoe talen werken en te reflecteren op de overeenkomsten en verschillen tussen talen.

In de wetenschappelijke literatuur is genoeg evidentie dat taalbewustzijn een belangrijke rol speelt bij het leren van vreemde talen en dat meertaligheid bijdraagt aan de ontwikkeling van taalbewustzijn (Bialystok, 1988; Jessner, 2006; Lasagabaser 2001). Door van jongs af aan hun talen te vergelijken ontwikkelen tweetalige kinderen meer kennis over taal in het algemeen en meer inzicht in taalstructuur. Het is echter nog niet duidelijk welke rol het niveau van de schooltaal en de beheersing van de thuistaal spelen bij het leren van vreemde talen, omdat er maar weinig onderzoek is gedaan naar de relatie tussen de taalvaardigheid in beide talen van