

## Ten Geleide

An de Lang, Jeroen Steenbakkers en Kees de Gloppe doen verslag van een onderzoek naar de afstemming van schrijfstijl op publiek door vwo-leerlingen uit leerjaar 3 en 4. Het betreft hier leerlingen die vernieuwend schrijfstijl-onderwijs hebben gevolgd waarin zij leerden om schrijfstijlstrategieën toe te passen die bij verschillende tekstgenres passen. Kunnen leerlingen met zo'n gunstige startpositie hun schrijfstijl afstemmen wanneer zij schrijven voor medeleerlingen dan wel ouders? Dit onderzoek laat zien dat de leerlingen hun taalgebruik aanpassen aan het publiek waarvoor zij schrijven. Tussen de teksten die zij schrijven voor groep 8-leerlingen en die voor ouders doen zich duidelijke verschillen voor in syntactische en lexicale complexiteit, lexicale diversiteit, referentiële en relationele coherentie en intensiverend taalgebruik. De teksten voor leerlingen zijn begrijpelijker en bevatten meer intensiverend taalgebruik.

Universitaire talenstudies zoals Duits kampen al jaren met dalende studententallen. Dit leidt tot zorgelijk oplopende tekorten vooral aan taaldocenten voor het voortgezet onderwijs. Deze trends roepen vragen op over de situatie van het Duits als schoolvak en als studie, en over de motivatie en interesse van studenten Duits aan Nederlandse universiteiten. In hun artikel onderzoeken Doris Abitzsch, Eva Knopp en Marije Michel deze vragen. Hun bevindingen suggereren dat een betere inhoudelijke afstemming tussen het vak Duits op de middelbare school en de vervolgstudies goed zou zijn om de doorstroom te bevorderen en om leerlingen beter voor

te bereiden op een academische talenstudie met Duits.

Het onderzoek van Thomas Frik, Jacqueline van Kruiningen en Kees de Gloppe laat zien dat schrijven over onderzoek een activiteit is die veel hbo-masterstudenten niet (meer) gewend zijn uit te voeren en waarmee een flink deel van hen moeite heeft. Van deze studenten stromen de meesten in vanuit het werkveld. Schrijven voor het werk en voor de opleiding stellen heel verschillende eisen die met elkaar in conflict kunnen komen. In de opvattingen van de studenten staan correctheid, leesbaarheid en praktische toepasbaarheid van wetenschappelijke teksten centraal. De eisen van de opleiding aan schrijven over onderzoek ervaren sommige studenten als een inbreuk op hun persoonlijke schrijfstijl. Weinig studenten lijken na de opleiding gebruik te gaan maken van (schrijven over) onderzoek. Bij de intake van hbo-masterstudenten en tijdens de opleiding is gerichte aandacht voor schrijven over onderzoek van belang.

Amos van Gelderen bespreekt *Vaardig met vakinhoud. Handboek vakdidactiek Nederlands* van Jeroen Dera, Joyce Gubbels, Janneke van der Loo en Jimmy van Rijt (red.)

Ton Koet bespreekt het proefschrift van Eva Puimège, *An empirical investigation into the acquisition and processing of L2 formulaic sequences in meaningful input*.

Namens de redactie  
HELGE BONSET

## Belangrijk is dat ik wel aan lezers denk

### Over de afstemming van schrijfstijl op publiek

#### door vwo-leerlingen uit leerjaar 3 en 4

AN DE LANG, JEROEN STEENBAKKERS & KEES DE GLOPPER

*In dit artikel doen wij verslag van een onderzoek naar de afstemming van schrijfstijl op publiek door vwo-leerlingen uit leerjaar 3 en 4. Het betreft hier leerlingen die vernieuwend schrijfstijlonderwijs hebben gevolgd waarin zij leerden om schrijfstijlstrategieën toe te passen die bij verschillende tekstgenres passen. Kunnen leerlingen met zo'n gunstige startpositie hun schrijfstijl afstemmen wanneer zij schrijven voor medeleerlingen dan wel ouders? Dat is een interessante vraag, want de onderzoeksliteratuur laat zien dat rekening houden met publiek voor schrijvers lastig kan zijn.*

Binnen het onderzoek naar schrijven en schrijfonderwijs bestaat van oudsher belangstelling voor het publiek: de lezers waaraan en waarvoor geschreven wordt. De aandacht voor publiek vinden we al terug bij de klassieke retoric die zich zeer bewust waren van het belang van het afstemmen van overtuigende boodschappen op hun gehoor. De retorische theorievorming en didactiek hadden weliswaar betrekking op mondelinge taalgebruik, maar het ging daarbij wel om monologen, om toespraken waarbij politieke, juridische

of ceremoniële belangen op het spel stonden. Dat monologische karakter delen toespraken met geschreven teksten, maar anders dan bij mondelinge interactie is er bij schrijven (en lezen) in de regel geen sprake van face to face contact, van een gedeelde fysieke omgeving en van gelijktijdigheid en onmiddellijke afwisseling van beurten (Clark, 1996). Schriftelijke tekstproductie brengt daardoor een aantal moeilijkheden met zich mee die in mondelinge taalgebruik niet aan de orde zijn. Terwijl 4-jarigen in mondelinge interactie de complexiteit van hun mondelinge taal al aan hun publiek aanpassen (Shatz & Gelman, 1973), wordt rekening houden met publiek gezien als een uitdaging voor schrijvers (Bereiter & Scardamalia, 1982), zelfs wanneer die volwassen en enigmatische ervaren zijn (Flower, 1979). Om die reden wordt daadwerkelijk rekening houden met publiek wel gezien als onderdeel van *knowledge crafting* (Kellogg, 2008), het hoogste stadium van schrijfvaardigheidsontwikkeling.

Publiek is in cognitieve modellen van het schrijfproces een belangrijke component waarmee de schrijver rekening heeft te houden (Hayes & Flower, 1980; Hayes, 1996). In

tekstgerichte modellen is publiek aanwezig in de tekst, in de manieren waarop schrijvers blijk geven van hun bewustzijn van de lezer en waarop zij de lezer in hun tekst engageren (Hyland, 2005). In sociaal-cognitieve en sociaal-culturele modellen is het publiek niet alleen aanwezig als lezer, maar ook en ruimer als lid van de *discourse community* waarvan de schrijver deel uitmaakt (Nystrand, 1989).

### Vaardigheden van leerlingen

Wat weten we tegen deze achtergrond over de vaardigheden van leerlingen in het aanpassen van hun taalgebruik aan hun lezers? Het beeld van wat leerlingenschrijvers doen en kunnen is diffuus. Publiekgericht schrijven zou voor veel schrijvers moeilijk zijn, maar dit geldt misschien vooral wanneer er geen behulpzame context is (Cameron et al., 1996; Cameron & Moshenko, 1996). Er is inmiddels heel wat onderzoek naar de publiekgerichtheid van leerlingteksten beschikbaar. Dat heeft betrekking op het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en het hoger onderwijs.

Uit de literatuur komt duidelijk naar voren dat er sprake is van leeftijdseffecten: hoe ouder schrijvers zijn, hoe beter zij hun tekst op de behoeften van hun lezers kunnen afstemmen. Uit onderzoek met zogenoemde referentiële taken die lezers moeten helpen bij de uitvoering van opdrachten blijkt bijvoorbeeld dat lezers die aan de hand van beschrijvingen in leerlingteksten geometrische figuren moeten identificeren daar beter in slagen bij teksten van vo- dan van po-leerlingen (Bracewell et al., 1978; Holliday, 2004). Ook verschillen in schrijfvaardigheid doen ertoe, blijktens het onderzoek onder eerstejaarsstudenten van Raftery (1985) waarin sterkere schrijvers bij het schrijven van overtuigende teksten beter rekening houden met de opinies en attitudes van hun publiek dan zwakkere schrijvers.

Publiekgerichtheid wordt in het onderzoek aan verschillende zaken afgemeten. Soms betreft dit de tekstkwaliteit als geheel, wat dan wel de vraag oproept wat er precies onder publiekgerichtheid wordt verstaan. Vaak gaat het om de begrijpelijkheid van de tekst, zoals die bijvoorbeeld blijkt uit het succes van lezers in het uitvoeren van instructies. En wanneer niet lezersreacties maar tekstkenmerken centraal staan, wordt publiekgerichtheid afgemeten aan de aanwezigheid van specifieke teksthouden of *moves* die het tekstdoel dienen. Een mooi voorbeeld daarvan vormt het onderzoek van Skar et al. (2021) dat laat zien dat de teksten van heel jonge schrijvers al publiekgerichte elementen als begroetingen, afsluitingen, metatekst, uitleg en rechtvaardigingen bevatten.

Er is verrassend weinig onderzoek naar de afstemming van taalgebruik op publiek. Wij kennen alleen studies die gericht zijn op variatie in de complexiteit van schriftelijk taalgebruik voor verschillend publiek. Onderzoek van Crowhurst en Piché (1979) en Rubin en Piché (1979) laat zien dat de syntactische complexiteit van leerlingteksten afhangt van het publiek waarvoor wordt geschreven: teksten voor een leeftijdsgenoot dan wel een goede bekende bevatten kortere *clauses* of deelvzinnen dan teksten voor een leerkracht dan wel onbekende. De mate van differentiatie neemt toe met de leeftijd van de schrijvers. Onderzoek van Kroll (1985) laat zien dat schrijvers uit grade 5, 7, 9 en 11<sup>1</sup> erin slagen de syntactische en lexicale complexiteit van een verhaal voor volwassenen aan te passen zodat het geschikter wordt voor jonge lezers. Ook hier geldt dat met het klimmen van de leeftijd van de schrijvers de mate van aanpassing van het taalgebruik toeneemt.

### Huidige studie

Wij waren op basis van het onderzoek van Steenbakkers (2023) in de gelegenheid om

meer te weten te komen over het vermogen van leerlingen om hun taalgebruik af te stemmen op hun publiek. In zijn pedagogisch-didactische studie naar vernieuwend schrijfstijl- en formuleeronderwijs schreven havo- en vwo-leerlingen uit klas 3 en 4 uit een controlecohort (schooljaar 2017–2018) en een experimenteel cohort (schooljaar 2019–2020) informatief-enthousiasmerende voorlichtingsteksten over het introductiekamp in de brugklas of over schoolfeesten. Alle leerlingen schreven deze teksten in twee verschillende versies: één voor leerlingen van groep 8 en één voor de ouders van leerlingen uit groep 8. In dit onderzoek maken wij gebruik van teksten uit het cohort 2019–2020. De leerlingen uit dit cohort schreven deze teksten nadat zij een lessenserie over schrijfstijl hadden gevolgd waarin zij een breed repertoire aan stijlstrategieën leerden inzetten.

De betreffende lessenserie is ontwikkeld aan de hand van ontwerpprincipes van *grammar for writing* (Myhill, 2021). In de lessen onderzoeken leerlingen taalkundige verschijnselen op inductieve en descriptieve wijze. Zij leren stijlstrategieën kennen aan de hand van sterke voorbeelden in authentieke teksten en oefenen daarmee aan de hand van korte genrespecifieke schrijfopdrachten. De docent voert met de klas onderwijsleergesprekken over formuleerkeuzes en de effecten ervan. Daarbij worden grammaticale en meta-linguïstische concepten gebruikt, zoals ‘coherentie’ of ‘intensieverder’ (een woord of uitdrukking met een versterkend effect). De leerlingen leren in de woorden van Steenbakkers (2023, p. 147) ‘lezen met de schrijver in gedachten (welke formuleerkeuzes heeft de schrijver gemaakt en wat zijn de effecten daarvan op mij als lezer?) en [...] schrijven met de lezer in gedachten (welke effecten hebben mijn formuleerkeuzes op de lezer?)’.

Uit het onderzoek van Steenbakkers bleek dat de leerlingen na het volgen van de lessenserie significant meer korte zinnen,

drieslagen en intensieverders<sup>2</sup> inzetten dan de leerlingen uit het cohort 2017–2018 die gangbare lessen correct formuleren hadden gevolgd. Met hun toegenomen stilistische vaardigheden vormen de leerlingen uit het experimentele cohort een interessante groep voor stilistisch georiënteerd onderzoek naar publiekgericht schrijven. Zij lijken immers goed toegerust voor het schrijven voor verschillende lezersgroepen.

### Onderzoeksvraag en onderzoeksopzet

Kunnen leerlingen uit klas 3 en 4 vwo<sup>3</sup> hun schrijfstijl aanpassen aan het publiek waarvoor zij schrijven? Deze onderzoeksvraag hebben wij toegespitst op een vijftal kenmerken van de schrijftaal die zich door middel van automatische tekstanalyse met T-Scan laten beoordelen (Pander Maat et al., 2022). Met behulp van deze software zijn wij nagegaan of er tussen de teksten voor groep 8-leerlingen en die voor ouders verschillen zijn in:

1. Syntactische complexiteit (deze komt tot uitdrukking in de lengte van zinnen en deelvzinnen, in afhankelijkheidslengten binnen zinnen, te weten afstanden tussen zinsdelen die bij elkaar horen, en in aanwezigheid van bijzinnen);
2. Lexicale complexiteit (deze komt tot uitdrukking in woordlengte, want langere woorden zijn minder frequent, en in woordfrequentie, dat wil zeggen positie in een frequentielijst);
3. Lexicale diversiteit (hierbij gaat het om variatie in woordgebruik, dus om het gebruik van verschillende in plaats van steeds dezelfde woorden);
4. Referentiële coherentie (of informatie-dichtheid, dat wil zeggen de mate waarin een tekst telkens nieuwe onderwerpen aansnijdt) en relationele coherentie (talige samenhang door gebruik van verbindings-

woorden of connectieven);

5. Intensiverend taalgebruik (zoals hierboven aangeduid: woorden of uitdrukkingen met een versterkend effect).

De eerste vier variabelen zijn gerelateerd aan de begrijpelijkheid van teksten (Pander Maat et al., 2022). Een afname in talige complexiteit en diversiteit en een toename in coherentie gaan in de regel gepaard met een toename in begrijpelijkheid. Wanneer leerlingen hun taalgebruik aanpassen aan hun lezers zullen hun teksten voor leerlingen naar verwachting minder complex, minder divers en meer coherent zijn dan hun teksten voor ouders. In de teksten voor leerlingen verwachten wij verder meer intensiverend taalgebruik; in de teksten voor ouders verwachten we taalgebruik dat wat minder enthousiasmerend is. Een toelichting op de precieze kenmerken die zijn geanalyseerd geven wij hieronder, bij de bespreking van de resultaten. Deze toelichting is steeds gebaseerd op Pander Maat et al. (2022).

De schrijfpdrachten schetsten een concrete context, specifieke doelen (informeren en enthousiasmeren), over te brengen informatie, de beoogde tekstlengte (120-160 woorden) en het publiek voor de te schrijven teksten. De leerlingen schreven de twee verschillende versies van de teksten tijdens één lesuur. De volgorde van schrijven mocht zelf worden bepaald. Bijlage 2 in Steenbakkers (2023) bevat bij wijze van voorbeeld de opdracht over de schoolfeesten.

Van 50 willekeurig gekozen leerlingen uit een klas vwo-3 (N = 13) en drie klassen vwo-4 (N = 37) van in totaal drie verschillende scholen zijn steeds 2 teksten (een voor leerlingen en een voor ouders) met behulp van T-Scan geanalyseerd. De resultaten van de analyse van de 100 teksten zijn in SPSS27 met behulp van de t-toets voor afhankelijke steekproeven statistisch geanalyseerd. Hierbij is eenzijdig getoetst, vanwege de verwachtingen omtrent de richting van de verschillen tussen teksten voor leerlingen en ouders.

### Resultaten

De resultaten van de statistische analyse zijn weergegeven in tabel 1. Het verschil in publiek is in de tabel aangeduid met de letters L (voor leerlingen) en O (voor ouders). De tabel toont de gemiddelde scores en de standaarddeviaties per publiekstypen en de bijbehorende t-waardes, vrijheidsgraden (df) en het significantieniveau (p). Bij de significante verschillen is de absolute waarde van de effectgrootte (Cohen's d) weergegeven. Effecten van 0,20 gelden als klein, van 0,50 als medium en van 0,80 of meer als groot (Cohen, 1988). Hieronder worden de resultaten besproken.

#### Syntactische complexiteit

Om verschillen in syntactische complexiteit te toetsen is gekeken naar (i) het aantal woorden per zin en (ii) het aantal woorden per deelzin. Zoals af te lezen is uit tabel 1, is er voor beide kenmerken een significant verschil. Dit geldt ook voor (iii) de maximale afhankelijkheidslengte per zin. Een afhankelijkheidslengte is de afstand in woorden tussen twee zinsdelen die bij elkaar horen, zoals bijvoorbeeld het finiete werkwoord en het subject van de zin. Hoe groter zulke afstanden zijn, hoe lastiger het is om zinnen te verwerken. Geen verschil is er voor (iv) het totaal aantal bijzinnen per zin. Op drie van de vier kenmerken brengen de schrijvers dus verschil aan in syntactische complexiteit en zij doen dat in de verwachte richting: de teksten voor leerlingen zijn minder complex dan die voor ouders. De effecten zijn klein tot medium te noemen.

#### Lexicale complexiteit

De lexicale complexiteit is afgemeten aan (i) het aantal letters per woord, (ii) de logaritme van de woordfrequentie zonder namen en (iii) de proportie inhoudswoorden horend bij de 1000 meest frequente woorden. Hoe meer

Kenmerk	Publiek	M	SD	t	df	p	d
<b>Syntactische complexiteit</b>							
Woorden per zin	L	14,10	2,40	-1,98	49	0,027	0,280
	O	14,79	2,28				
Woorden per deelzin	L	8,72	1,44	-3,25	49	0,001	0,460
	O	9,40	1,43				
Maximale afhankelijkheidslengte per zin	L	5,61	1,47	-2,15	49	0,018	0,310
	O	6,18	1,34				
Totaal aantal bijzinnen in de zin	L	0,55	0,25	-0,16	49	0,437	-
	O	0,56	0,26				
<b>Lexicale complexiteit</b>							
Letters per woord	L	4,80	0,33	-6,72	49	<0,001	0,950
	O	5,04	0,30				
Woordfrequentie zonder namen (logaritme)	L	4,79	0,22	3,29	49	0,001	0,466
	O	4,68	0,21				
Proportie inhoudswoorden horend bij 1000 meest frequente woorden	L	0,52	0,07	3,64	49	<0,001	0,514
	O	0,47	0,08				
<b>Lexicale diversiteit</b>							
MTLD	L	95,06	24,94	0,58	49	0,283	-
	O	92,50	23,35				
Aantal inhoudswoorden per deelzin	L	3,47	0,76	-4,57	49	<0,001	0,646
	O	3,92	0,73				
<b>Referentiële en relationele coherentie</b>							
Dichtheid argumentoverlap met vorige zin	L	39,48	28,50	2,43	49	0,010	0,344
	O	28,83	15,26				
Dichtheid argumenten in voorgaande 50 woorden	L	68,81	20,27	4,26	49	<0,001	0,603
	O	53,64	21,52				
Dichtheid connectieven	L	43,79	16,84	4,19	49	<0,001	0,592
	O	33,93	17,85				
Aantal connectieven per deelzin	L	0,38	0,15	3,18	49	0,001	0,450
	O	0,31	0,16				
<b>Intensiverend taalgebruik</b>							
Dichtheid intensiverders	L	23,29	17,39	2,66	49	0,006	0,376
	O	15,44	11,81				

Tabel 1. Gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten t-toets voor afhankelijk steekproeven (one-tailed) en effectgrootte (absolute waarde Cohen's d). Publiek: L = tekst gericht aan leerlingen groep 8, O = tekst gericht aan ouders leerlingen groep 8

letters een woord bevat, hoe minder frequent en dus bekend het gemiddeld is. De woordfrequentie is ontleend aan het SoNaR-corpus. Daarbij is afgezien van namen omdat de frequentie van hun voorkomen meestal de toevalligheden afhangt. De logaritme (met grondgetal 10) is genomen om verschillen in frequentie op een psychologisch plausibele schaal te brengen. Hoe hoger de gemiddelde woordfrequentie, hoe begrijpelijker de tekst. Dit is ook het geval voor teksten met een hogere proportie hoogfrequente inhoudswoorden (naamwoorden, adjectieven, bijwoorden en werkwoorden die geen hulpwerkwoord of koppelwerkwoord zijn). Op ieder van de drie kenmerken brengen de schrijvers blijkens tabel 1 een significant verschil aan in lexicale complexiteit. Zij doen dat opnieuw in de verwachte richting: de teksten voor leerlingen zijn minder complex dan die voor ouders. De effecten zijn medium tot groot te noemen.

#### Lexicale diversiteit

Lexicale diversiteit correspondeert met begrijpelijkheid, omdat teksten die meer verschillende woorden bevatten een hogere informatiedichtheid hebben. De TTR of type-tokenratio<sup>4</sup> is hiervoor de klassieke maat, maar heeft als nadeel dat hij gevoelig is voor tekstlengte. Daarom hebben we gebruik gemaakt van (i) de MTLD (Measure of Textual Lexical Diversity). Deze maat is gebaseerd op de TTR, maar heeft dit nadeel niet. We gebruikten ook een alternatieve maat voor informatiedichtheid waarin het niet gaat om woordherhaling: (ii) het aantal inhoudswoorden per deelzin. Tabel 1 laat zien dat de schrijvers op de MTLD geen significant verschil aanbrengeen tussen de teksten voor leerlingen en ouders. Zij doen dat wel en in de verwachte richting voor het aantal inhoudswoorden per deelzin: gelet op dit kenmerk zijn de teksten voor leerlingen lexicaal minder divers dan die voor ouders. Het effect is medium te noemen.

*Referentiële en relationele coherentie*  
Van informatiedichtheid is ook sprake wanneer in een tekst telkens nieuwe onderwerpen worden aangesneden. Hoe vaker dat gebeurt, hoe lager de referentiële coherentie van de tekst wordt. Een geschikte indicator voor referentiële coherentie is argumentoverlap, gedefinieerd als herhaling van referentiële uitdrukkingen.<sup>5</sup> Wij gebruikten argumentoverlap uitgedrukt als dichtheid per 1000 woorden en bepaald ten opzichte van (i) de vorige zin en (ii) de voorgaande 50 woorden. Coherentie of samenhang wordt ook afgemeten aan het gebruik van verbindingswoorden of connectieven, woorden die betekenisrelaties aangeven tussen veelal complete zinnen. Wij gebruikten voor temporele, contrastieve, comparatieve en causale connectieven (iii) de dichtheid per 1000 woorden en (iv) het aantal per deelzin. Voor ieder van de vier kenmerken brengen de schrijvers blijkens tabel 1 een significant verschil aan in coherentie en zij doen dat steeds in de verwachte richting: de teksten voor leerlingen zijn coherenter dan die voor ouders. De effecten variëren qua omvang; in doorsnee zijn ze medium.

#### Intensiverend taalgebruik

Van intensiverders als adjectieven (*smoorverliefd*), bijwoorden (*hartstikke*), naamwoorden (*kantinevoer*), werkwoorden (*schransen*) en combinaties (*wis en waarachtig*) gaat een versterkend effect uit op eigenschappen die aan entiteiten worden toegekend en op interpretaties van uitingen waarin zij voorkomen. Wij hebben gebruik gemaakt van de dichtheid per 1000 woorden van alle intensiverders op de lijst van T-Scan. Tabel 1 laat zien dat de schrijvers zoals verwacht in teksten voor leerlingen significant vaker intensiverend taalgebruik hanteren dan in de teksten voor ouders. Het effect is klein tot medium te noemen.

#### Illustratie van de analyse

Ter illustratie van verschillen in zinscom-

plexiteit zijn in figuur 1 teksten de L- en O-teksten van leerling 5 weergegeven, zonder verbetering van fouten. Het aantal woorden per zin is in de teksten weergegeven aan de hand van het getal tussen de haken achter elke zin. Het gemiddelde aantal woorden per zin is 10,08 voor tekst 5-L en 18,43 voor 5-O. Het gemiddelde aantal woorden per deelzin in 5-L is 7,12; in 5-O is dat 11,73.

Een tweede illustratie in figuur 2 laat het intensiverend taalgebruik in de ongecorrigeerde teksten 44-L en 44-O zien. De intensiverende woorden zijn onderstreept. In de teksten van leerling 44 lopen de aantallen intensiveringen niet of nauwelijks uiteen.

Het verschil in aard valt wel op: *super* en *mega* in de L-tekst tegenover *meer*, *erg* en *duidelijk* in de O-tekst.

### Conclusie

Dit onderzoek laat zien dat leerlingen uit vwo-3 en -4 hun taalgebruik aanpassen aan het publiek waarvoor zij schrijven. Tussen de teksten die zij schrijven voor groep 8-leerlingen en die voor ouders doen zich duidelijke verschillen voor in syntactische en lexicale complexiteit, lexicale diversiteit, referentiële en relationele coherentie en intensiverend

#### Tekst 5-L

### Opdracht 3 Het introductiekamp

### Het introductiekamp: een goed begin van de brugklas. (Tekst voor leerlingen van groep8) Net een lekkere vakantie gehad?(5) Goed.(1) We gaan beginnen!(3) Jouw tijd op onze schoolperiode start nu.(7) In jouw eerste schoolweek ga je op introductiekamp.(8) Iets waar je samen met alle andere brugklassers aan mee gaat doen.(12) De kosten voor deze week zijn 200 euro.(8) Je zult verblijven op kampeerboerderij 'Het Noorderlicht'.(7) Alle brugklasmentoren zullen er aanwezig zijn, daarnaast worden jullie per klas ook bijgestaan door drie enthousiaste bovenbouwleerlingen.(17) We gaan er allerlei leuke spelletjes en spannende speurtochten doen.(10) Ook zullen we in de avonden gezellig samen rond het kampvuur zitten en zullen we ook met elkaar gaan koken.(20) We beloven jullie dat het een onvergetelijke introductie gaat worden, waarbij je mensen leert kennen, plezier maakt, maar waar vooral gezelligheid belangrijk is.(23)

#### Tekst 5-O

### Het introductiekamp: een goed begin van de brugklas. (Tekst voor ouders)

Het nieuwe schooljaar staat op het punt te beginnen, daarom willen we u informeren over het komende introductie kamp voor uw zoon/dochter.(23) In de eerste schoolweek van het nieuwe middelbare school avontuur staat er voor de leerlingen een introductiekamp gepland.(18) Het introductiekamp, dat plaatsvindt op kampeerboerderij 'Het Noorderlicht' zal voor alle brugklassers verplicht zijn en brengt een ouderbijdrage van 200 euro met zich mee.(24) Uw zoon/dochter zal tijdens de introductie worden bijgestaan door mentoren en enthousiaste bovenbouw leerlingen.(15) Tijdens het kamp zullen er allerlei spellen en spertochten worden georganiseerd, om zo uw kind kennis te laten maken met zijn of haar medeleerlingen.(24) S 'Avonds zullen de leerlingen zelf hun eten klaarmaken en zullen ze met z'n allen rond het kampvuur zitten.(19) Kortom iets onvergetelijks voor uw kind.(6)

### 249 woorden

Figuur 1. Voorbeeldteksten 5-L en 5-O ter illustratie van verschillen in zinscomplexiteit<sup>6</sup>

taalgebruik. De teksten voor leerlingen zijn begrijpelijker en bevatten meer intensiverend taalgebruik. Deze uitkomsten dragen bij aan de onderzoeksliteratuur inzake publiekgericht schrijven; daarin was immers nog maar weinig aandacht voor stijl en formulering.

De onderzochte leerlingen hadden door de gevolgde lessenserie een goede startpositie. Een interessante vraag voor vervolgonderzoek is wat vergelijkbare leerlingen die minder goed zijn voorbereid, van

publiekgericht formuleren terechtbrengen. Ook onderzoek onder leerlingen uit andere schoolsoorten en leerjaren kan interessante aanvullingen geven, net als onderzoek waarin volgens andere genres en voor andere typen publiek geschreven wordt. Publiekgericht schrijven kan, zoals de literatuur laat zien, onder bepaalde omstandigheden moeilijk zijn. Daardoor kan gemakkelijk het idee postvatten dat het te moeilijk zou zijn voor jonge en onervaren schrijvers. Tegen een dergelijke

#### Tekst 44-L

### Het introductiekamp: een goed begin van de brugklas (groep 8)

Beste groep 8 leerling, wat leuk dat jij voor onze school hebt gekozen. Iedere brugklasser gaat bij onze school op een introductiekamp. Dit is een super leuk kamp tijdens de eerste schoolweek, waarin je namenspelletjes gaat doen, op speurtocht gaat een kampvuur gaat bouwen en zelf gaat koken. Op deze manier kun je je nieuwe klasgenootjes beter leren kennen. Het kamp vindt plaats op kampeerboerderij "Het Noorderlicht". Dat is een mega grote, mooie en dichtbijliggende boerderij waarin jullie met z'n allen mogen slapen. Als begeleiding gaan alle mentoren van de brugklassen mee en per klas ook nog eens drie enthousiaste bovenbouwleeringen die er naar uitkijken uitgedaagd om te worden door jullie. De kosten voor het kamp zijn tweehonderd euro, maar dat gedeelte laten we aan papa en mama over. Wij kijken er naar uit. Hopelijk jullie ook.

Tot dan!

#### Tekst 44-O

### Het introductiekamp: een goed begin van de brugklas (ouders)

### Beste ouders/verzorgers van onze toekomstige brugklasleerlingen,

Onze school organiseert al twintig jaar lang een introductiekamp, tijdens de eerste schoolweek, voor alle brugklasleerlingen. De leerlingen gaan in deze week kennis met elkaar maken d.m.v. namenspelletjes, speurtochten, kampvuren en zelf te koken. Wij ervaren als school dat dit een positieve invloed heeft op de sociale band tussen de leerlingen. De bruggers voelen zich na deze week meer op hun gemak, wat wij erg belangrijk vinden. De kinderen zullen begeleid worden door alle mentoren van de brugklas en per klas nog eens drie enthousiaste bovenbouwleeringen. De locatie van het kamp is kampeerboerderij 'Het Noorderlicht', waarin zij ook zullen verblijven (tentjes etc. zijn dus niet nodig). De kosten van het kamp zullen tweehonderd euro bedragen. Tot slot willen wij duidelijk vermelden dat het verplicht is voor alle brugklasleerlingen.

### Met vriendelijke groet,

Figuur 2. Voorbeeldteksten 44-L en 44-O ter illustratie van verschillen intensiverend taalgebruik

onderschatting van waartoe leerlingen onder gunstige omstandigheden in staat zijn, vormt ons onderzoek een hopelijk effectieve waarschuwing.

Ons eigen onderzoek en de door ons samengevatte literatuur bieden zicht op rijker schrijfonderwijs. Opdrachten om teksten af te stemmen op verschillende soorten publiek kunnen leerlingen uitdagen om hun stilistische vermogens aan te spreken en te ontwikkelen. De leerlingen waarvan de teksten in dit artikel zijn geanalyseerd, blijken in staat hun schrijfstijl aan te passen aan hun publiek. Oefening in publiekgericht formuleren van teksten met een informerend, instructief, betogend of expressief doel kan het stilistisch repertoire van leerlingen verder uitbreiden en hen zo in staat stellen beter rekening te houden met de voorkennis, opvattingen en gevoelens van hun publiek. Dit biedt leerlingen ook gelegenheid om hun eigen schrijfstijl te verkennen en ontplooien. Hierover kunnen in de klas betekenisvolle gesprekken worden gevoerd, waarbij kan worden ingegaan op stilistische keuzes die leerlingen zelf hebben gemaakt om hun tekst af te stemmen op het publiek, en op stilistische keuzes in teksten van (professionele) schrijvers die de leerlingen lezen. Zulke gesprekken dragen eraan bij dat leerlingen bewustere schrijvers en bewustere lezers worden. De didactiek en pedagogiek van het schrijfonderwijs kunnen van zulke lessen profiteren, zoals Steenbakkers (2023) laat zien in zijn bespreking van observaties van en ervaringen met zijn lessen. Leerlingen beleven plezier aan zulk onderwijs en ontlennen trots aan lessen waarin hun eigen teksten worden gezien en gewaardeerd.

#### NOTEN

1. De leeftijd van leerlingen is in grade 5 typisch 10 tot 11 jaar, in grade 7 12 tot 13 jaar, in grade 9 14 tot 15 jaar en in grade 11 16 tot 17 jaar.

2. De toetsing betrof niet alle, maar slechts een deel van de onderwezen strategieën.
3. Wij beperken ons hier tot de vwo-leerlingen. Alleen van hen waren alle teksten in typoscript beschikbaar.
4. De TTR is (het aantal verschillende woorden of types)/(het totaal aantal woorden of tokens).
5. Als argumenten gelden zelfstandige naamwoorden, namen, hoofdwerkwoorden en voornaamwoorden (maar niet aanwijzende voornaamwoorden).
6. De tekst op de regels die beginnen met drie hekjes (###) is niet geanalyseerd.

#### LITERATUUR

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1982). From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology volume 2* (pp. 1–64). Lawrence Erlbaum.
- Bracewell, R. J., Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1978). *The development of audience awareness in writing*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 154 433.
- Cameron, C. A., Hunt, A. K., & Linton, M. J. (1996). Written expression as recon-textualization: Children write in social time. *Educational Psychology Review*, 8(2), 125–150.
- Cameron, C. A., & Moshenko, B. (1996). Elicitation of knowledge transformational reports while children write narratives. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 28(4), 271–280.
- Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge University Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Crowhurst, M., & Piché, G. L. (1979). Audience and mode of discourse effects on syntactic complexity in writing at

- two grade levels. *Research in the Teaching of English*, 13(2), 101–109.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41(1), 19–37.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Erlbaum.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Erlbaum.
- Holliway, D. R. (2004). Through the eyes of my reader: A strategy for improving audience perspective in children's descriptive writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(4), 334–349.
- Hyland, K. (2005). Representing readers in writing: Student and expert practices. *Linguistics and Education*, 16(4), 363–377.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26.
- Kroll, B. M. (1985). Rewriting a complex story for a young reader: The development of audience-adapted writing skills. *Research in the Teaching of English*, 19(2), 120–139.
- Myhill, D. (2021). Grammar re-imagined: Foregrounding understanding of language choice in writing. *English in Education*, 55(3), 265–278.
- Nystrand, M. (1989). A social-interactive model of writing. *Written Communication*, 6(1), 66–85.
- Pander Maat, H., Kraf, R., & Dekker, N. (2022). *Handleiding T-scan* (Versie januari 2022). Universiteit Utrecht.
- Rafoth, B. A. (1985). Audience adaptation in the essays of proficient and nonproficient freshman writers. *Research in the Teaching of English*, 19(3), 237–253.
- Rubin, D. L., & Piché, G. L. (1979). Development in syntactic and strategic aspects of audience adaptation skills in written persuasive communication. *Research in the Teaching of English*, 13(4), 293–316.
- Skar, G. B., Aasen, A. J., Kvistad, A. H., & Johansen, M. B. (2021). Audience awareness in elementary school students' texts. *Writing & Pedagogy*, 13(1–3), 155.
- Steenbakkens, J. (2023). *Speelse toewijding. Een pedagogisch-didactisch onderzoek naar schrijfstijl- en formuleeronderwijs in klas 3 en 4 havo/vwo*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

AN DE LANG is masterstudent Social, Health & Organisational Psychology aan de Universiteit Utrecht. Haar bacheloropleiding Communicatie- en Informatiewetenschappen volgde zij aan de Rijksuniversiteit Groningen. E-mail: andelang23@gmail.com

JEROEN STEENBAKKERS is lerarenopleider Nederlands aan de Hogeschool Windesheim te Zwolle. Hij houdt zich in zijn (denken over) onderwijs bezig met de vraag hoe effectieve didactiek tegelijkertijd een vorm kan zijn van waardevolle pedagogiek. In 2023 promoveerde hij op *Speelse toewijding*, een pedagogisch-didactisch onderzoek naar schrijfstijl- en formuleeronderwijs in klas 3 en 4 havo/vwo. E-mail: j.steenbakkens@windesheim.nl

KEES DE GLOPPER is emeritus-hoogleraar Taalbeheersing van het Nederlands aan de Rijksuniversiteit Groningen. E-mail: c.m.de.glopper@rug.nl

## Motivatie om Duits te studeren aan Nederlandse universiteiten

DORIS ABITZSCH, EVA KNOPP & MARIJE MICHEL

Universitaire talenstudies zoals Duits kampen al jaren met dalende studentenaantallen. Dit leidt tot zorgelijk oplopende tekorten vooral aan taaldocenten voor het voortgezet onderwijs. Deze trends roepen vragen op over de situatie van het Duits als schoolvak en als studie, en over de motivatie en interesse van studenten Duits aan Nederlandse universiteiten. In dit artikel onderzoeken we deze vragen.

### Het onderwijs Duits in Nederland: achtergrond en probleemstelling

Het schoolvak en de studie Duits in cijfers  
Het aantal eindexamenleerlingen dat voor een studie Duits kiest, daalt al geruime tijd. Dat is opmerkelijk, omdat Duits naast

Engels de meest geleerde moderne vreemde taal (mvt) op middelbare scholen is: op Nederlandse scholen leerden recent in totaal 528.221 leerlingen Duits (Auswärtiges Amt, 2020) en deden 19.830 leerlingen vwo-eindexamen Duits (Cito, 2022). Maar daarvan komt nog geen 1% uit bij de universitaire studenten Duits. Het aantal voltijd bachelorstudenten Duitse taal en cultuur aan Nederlandse universiteiten daalde van 191 in 2018 naar 134 in 2022/2023, een daling van 30% (zie tabel 1, DUO, 2023).

Daarnaast kunnen studenten aan de Rijksuniversiteit Groningen de BA Europese Talen en Culturen met major-taal Duits en aan de Universiteit Utrecht Taal- en Cultuurstudies met de specialisatie Duits kiezen. Voor beide opleidingen worden geen

	2018	2019	2020	2021	2022
Radboud Universiteit Nijmegen	67	56	44	36	34
Universiteit van Amsterdam	34	32	27	27	33
Universiteit Utrecht	46	41	39	37	32
Universiteit Leiden	44	40	34	34	35
Totaal	191	169	144	134	134

Tabel 1. Aantal studenten BA Duitse taal en cultuur voltijd per universiteit (DUO, 2023)