

Het belang van onderwijs in zelfregulatie en lexicale vloeiendheid voor schrijven in het Engels als vreemde taal

AMOS VAN GELDEREN & RON OOSTDAM

In theorieën over schrijfprocessen worden zelfregulatie en lexicale vloeiendheid als belangrijke componenten van schrijfvaardigheid beschouwd. In een onderzoek op het tweetalig vwo is gekeken naar het effect van deze twee componenten op het schrijven van teksten in het Engels. Sommige leerlingen kregen schrijflessen waarin ze oefenden met het toepassen van zelfregulatieve activiteiten, zoals het plannen van tekstinhoud, het controleren van het schrijfproces, het evalueren van het geschrevene en het verbeteren van de tekst. Andere leerlingen kregen dezelfde schrijflessen, maar in plaats van zelfregulatie kregen zij training in het ophalen en schrijven van Engelse woorden in gegeven zinnen.

Schrijven van tekst behelst het oplossen van problemen met vele facetten (Flower & Hayes, 1980; Bereiter & Scardamalia, 1987). Analyse van schrijfprocessen maakt duidelijk dat zowel linguïstische vaardigheden, zoals het snel kunnen ophalen van lexicale elementen en deze combineren in zinnen, als zelfregulatieve vaardigheden, zoals het oriënteren op de schrijftaak, het plannen van de taakuitvoering, het monitoren van de tekstproductie, evaluatie en revisie, van belang zijn voor het realiseren van een goede tekst. Vermoedelijk

spelen lexicale vloeiendheid en efficiënt management van schrijfstrategieën allebei een rol bij het verminderen van de belasting van het werkgeheugen. Deze studie gaat in op de rol die deze componenten spelen bij het schrijven in een vreemde taal (Engels). We onderscheiden twee verklarende modellen: het additieve model waarbij lexicale vloeiendheid en zelfregulatie elk een onafhankelijke invloed hebben op de tekstkwaliteit, en het conditionele model waarbij lexicale vloeiendheid een voorwaarde is voor de inzet van zelfregulatieve strategieën bij het schrijven.

Dat zelfregulatie een belangrijke rol speelt bij het schrijven van tekst is aannemelijk gemaakt door het schrijfprocesmodel van Flower en Hayes (1980). Deze onderzoekers baseerden hun model op analyse van de schrijfprocessen van ervaren schrijvers. Hieruit bleek dat de belangrijkste schrijfprocessen bij veel schrijvers niet lineair verliepen, maar recursief. Planningsprocessen vonden vaak plaats tijdens het schrijven van de tekst in plaats van voorafgaand aan het schrijven. Ook tijdens de revisie van tekst bleek dat er soms weer nieuwe planning plaats vond. Bovendien verplaatsten ervaren schrijvers hun aandacht van globale zaken naar meer lokale formuleringskwesties (spelling, grammatica,

woordkeus) en andersom. Tegelijkertijd hielden ze rekening met diverse aspecten van tekstkwaliteit (selectie van inhoudselementen, organisatie, retorische en idiomatische kwesties). Flower en Hayes karakteriseren het schrijfproces dan ook als ‘juggling constraints’ (vrij vertaald: het in de lucht houden van vele ballen). Een activiteit die een hoge mate van cognitieve controle, ofwel zelfregulatie vereist.

Een ander belangrijk aspect van schrijfvaardigheid, dat echter in de schrijfproces-theorieën van Flower en Hayes (1980) en Bereiter en Scardamalia (1987) minder nadruk kreeg, is de mogelijkheid om gebruik te maken van een groot linguïstisch repertoire. Om in staat te zijn de aandacht te richten op diverse globale tekstkenmerken en doelen, de zogenaamde hogere-orde processen, moeten schrijvers efficiënte tekstproductieprocessen beheersen. Dat wil zeggen: ze moeten niet alleen toegang hebben tot een groot lexicon, maar ook in staat zijn dit lexicon op een efficiënte manier te gebruiken in betekenisvolle contexten. In latere schrijfprocesmodellen komt het belang van deze linguïstische vaardigheden veel explicieter aan de orde (Alamargot & Chanquoi, 2001; Berninger & Winn, 2006; Hayes, 2006; Van Gelderen & Oostdam, 2004). De redenering is dat voldoende linguïstische vloeiendheid het werkgeheugen kan ontlasten van inspanningen met lagere-orde processen zodat de schrijver daardoor meer aandacht aan de hogere-orde processen (retorische doelen, tekstorganisatie, inhoudelijke relevantie et cetera) kan besteden. Dit zal de kwaliteit van de tekst, qua coherentie en begrijpelijkheid, ten goede komen.

Theorie versus praktijk

De implicaties van deze theoretische overwegingen voor schrijfonderwijs aan onerva-

ren schrijvers (basis- en voortgezet onderwijs) zijn niet geheel duidelijk. In de eerste plaats is het de vraag of schrijfprocessen, in het bijzonder de zelfregulatieprocessen, die bij expertschrijvers optreden ook gebruikt kunnen worden als richtlijn voor onervaren schrijvers. Vooral wanneer sprake is van geringe lexicale en grammaticale vloeiendheid - zoals bij jonge schrijvers in de basisschool en bij het schrijven in een vreemde taal - kan de inzet van zelfregulatieve strategieën ernstig belemmerd worden. Kellogg (1994) toonde bijvoorbeeld aan dat formuleerprocessen weliswaar minder belastend zijn dan planning en herziening van tekst, maar dat lexicale ophaalprocessen en processen bij de zinsbouw zelfs moedertaalsprekers veel moeite kunnen kosten. In de tweede plaats is het de vraag in hoeverre expliciet onderwijs in zelfregulatieve vaardigheden bijdraagt aan een betere schrijfvaardigheid.

Om met dit tweede te beginnen: Graham en Harris (2003) geven een overzicht van 26 experimenten waarin zelfregulatieve instructie in schoolse contexten is onderzocht. De meeste van deze studies zijn gericht op kinderen met leerproblemen die schrijven in hun eerste taal (leeftijd tien-veertien jaar), maar er zijn ook diverse studies die zich richten op de doorsnee populatie. De resultaten zijn overwegend positief, wat wil zeggen dat leerlingen na de training betere teksten schrijven dan voorheen of dat ze betere teksten schrijven dan leerlingen in een controlegroep. Echter, het overgrote deel van deze experimenten betreft een multicomponentiële training, waarbij niet alleen zelfregulatie maar ook genrekennis, oefening in specifieke schrijfpoddrachten en het leren van algemene schrijfstrategieën aan de orde zijn. Een effect van de afzonderlijke component zelfregulatie is in deze studies dus niet aangetoond. De gevonden positieve resultaten kunnen ook het gevolg zijn van een van de andere componenten of van de combinatie van componenten.

Er zijn drie experimentele studies uitgevoerd, waarbij het additieve effect van expliciete zelfregulatieve instructie wel centraal staat. In Tabel 1 staat een overzicht van de belangrijkste kenmerken en uitkomsten van deze drie studies. Zo is te zien dat de twee eerste studies echte experimenten zijn met aselecte toewijzing van leerlingen aan condities, terwijl de derde studie een quasi-experiment is, waarin intacte klassen aan condities zijn toegewezen. Ook in andere opzichten voldoet de derde studie minder aan methodologische eisen. Zo is slechts één schrijftaak gebruikt als posttest, terwijl we weten dat de generaliseerbaarheid van schrijftaken beperkt is (Schoonen, 2005). Ook kan de leerkracht in de derde studie een belangrijke invloed hebben gehad op de resultaten, terwijl voor dat effect in de eerste studie is gecontroleerd. Van de tweede studie is onduidelijk of een dergelijke controle heeft plaatsgevonden. De duur van de interventies in de drie studies blijkt

elkaar niet veel te ontlopen, hoewel de derde interventie het langst duurde. In alle drie de studies is de tijd die leerlingen in de verschillende condities besteedden aan de leertaken gecontroleerd (dus zoveel mogelijk gelijk gehouden). Alleen in de derde studie is een additief effect van expliciete instructie in zelfregulatie gevonden in vergelijking met een controlegroep die getraind was met dezelfde schrijftaken, maar zonder de instructie in zelfregulatie. Op basis van deze gegevens is nog geen duidelijke conclusie mogelijk over de vraag of expliciete instructie in zelfregulatie zinvol is voor het schrijfonderwijs aan 10-14 jarigen.

Opzet van het onderzoek

In deze studie toetsen we twee modellen die we hebben opgesteld in verband met de bovengenoemde vragen over de rol van zelf-

Studie	Aselecte toewijzing	Schrijftaken in posttest	Controle interactie leerkracht/conditie	Duur in klouren	Controle leertijd per conditie	Effect op tekstkwaliteit
Graham & Harris (1989)	Ja	1 taak uitgesteld*	Ja	4 - 6,5 uur	Ja	Nee
Sawyer Graham & Harris (1992)	Ja	3 taken uitgesteld	?	4,8 - 5,4 uur	Ja	Nee
Glaser & Brunstein (2007)	Nee	1	Nee	6 uur	Ja	Ja

* Een uitgestelde taak betekent dat er – naast een directe meting na afloop van de lessen – ook een latere meting van het effect plaatsvond met behulp van een andere schrijftaak.

Tabel 1. Kenmerken van drie studies naar het additieve effect van expliciete instructie in zelfregulatie op schrijfvaardigheid

Conditie	Genrekennis	Schrijfopdrachten	Zelf-regulatie	Lexicale training	Extra kennis onderwerp
Zelfregulatie	+	+	+	-	-
Lexicaal	+	+	-	+	-
Kennis	+	+	-	-	+
Controle	-	-	-	-	-

Tabel 2. Onderwijscomponenten in de vier condities

regulatie in het schrijfonderwijs. Het eerste model is het additieve model. Dit model gaat ervan uit dat zelfregulatieve vaardigheden en lexicale vloeiendheid elk onafhankelijk bijdragen aan schrijfvaardigheid. Onder lexicale vloeiendheid verstaan we hier de efficiëntie van een complex aan processen die betrokken zijn bij het ophalen, produceren en transcriberen van woorden: het ophalen van lexicale elementen uit het mentale lexicon en de productie van de woorden in een grammaticale zin (Levelt, 1999). Zowel morfologische als orthografische en fonologische processen zijn hierbij betrokken. Het tweede model is het conditionele model. Volgens dit model kunnen zelfregulatieve vaardigheden alleen bijdragen aan schrijfvaardigheid wanneer de lexicale vloeiendheid van de schrijvers op een voldoende niveau is.

Om deze twee modellen te toetsen, worden drie verschillende condities van schrijfonderwijs met elkaar vergeleken. In alle drie de condities vormden genrekennis en schrijf-oefeningen met concrete tekstvoorbeelden de basis. Daarbovenop is in de zelfregulatieconditie expliciete instructie in zelfregulatie gegeven, in de lexicale conditie een training in lexicale vloeiendheid en in de kennisconditie extra achtergrondinformatie over het onderwerp van de teksten. Om het effect van deze lessen na te gaan, zijn de resultaten van

deze drie condities vergeleken met een controle conditie waarin de leerlingen geen experimentele lessen hebben gevolgd. In Tabel 2 is de verdeling van de onderwijscomponenten over de vier onderzoekscondities schematisch weergegeven.

Methode

In totaal participeerden 147 leerlingen uit de 4de en 5de klas van het tweetalig vwo aan dit onderzoek. Voor deze doelgroep is gekozen, omdat het schrijven in het Engels als vreemde taal voor hen een belangrijk onderwijsdoel is, vooral vanaf de 4de klas. Bovendien kunnen ook bij deze oudere leerlingen (in verband met de bovengenoemde studies) de zelfregulatieve vaardigheden voor het schrijven verbeterd worden met het oog op de hogere eisen die er aan hun teksten gesteld worden. Een andere belangrijke overweging was dat bij deze doelgroep de lexicale vloeiendheid voor het schrijven in het Engels beperkt is.

De leerlingen waren verspreid over acht klassen van drie scholen die zich bereid hadden verklaard mee te doen. De leerlingen voldeden met hun participatie aan de schrijflessen aan hun verplichtingen voor het vak Engels. Ze zijn beoordeeld op hun mate van participatie in de lessen en voor hun prestaties

op de posttest schrijftaken, en deze beoordelingen hadden gevolgen voor hun schoolcijfer.

Voor elk van de bovengenoemde experimentele condities (zelfregulatie, lexicaal, kennis) is een lessenserie ontwikkeld die bestond uit zeven schrijfflessen van 50 minuten, verspreid over vier weken. Daarnaast moesten de leerlingen drie thuisopdrachten uitvoeren die beoordeeld werden voorafgaand aan een bespreking in de volgende les. Alle lessen waren opgezet rond het thema Europa. Elke les bestond uit een algemeen deel, identiek voor alle condities, waarin genrekennis werd aangeboden (over uiteenzettingen, beschouwingen en betogen) en waarin de leerlingen schrijfpdrachten gericht op een bepaald genre uitvoerden. Daarnaast was er een conditiespecifiek deel. In de zelfregulatiegroep moesten de leerlingen zelfregulatieve activiteiten gekoppeld aan de schrijfpdrachten uitvoeren, in de lexicale groep deden leerlingen werkboekoefeningen om de vloeiendheid van hun lexicale productie te vergroten, en in de kennisgroep kregen de leerlingen werkboekopdrachten gericht op het vergroten van hun kennis over Europa. De tijd besteed aan de conditiespecifieke delen was gelijk over alle drie de condities.

Het experimenteel ontwerp bestaat uit drie experimentele groepen met aselechte toewijzing van leerlingen binnen klassen aan één van deze drie groepen. De controlegroep bestond uit twee intacte klassen uit een school die had geparticipeerd in de experimentele lessen. De posttest voor schrijfvaardigheid bestond uit zes schrijftaken. Om te controleren voor verschillen in beginniveau, zijn als covariaat toetsen voor Engelse woordenschat en metacognitieve kennis over lezen en schrijven bij alle groepen afgenomen. Ter controle van de geslaagdheid van de zelfregulatie en de lexicale training zijn metingen gedaan van de mate waarin leerlingen de getrainde zelfregulatieve strategieën toepasten, van de lexicale vloeiendheid van de getrainde woorden en

van het gebruik van de getrainde woorden in de schrijftaken.

Met het oog op de experimentele controle zijn de gewone leraren vervangen door docenten die uitgebreide instructies hadden gekregen over de wijze waarop de lessen moesten worden uitgevoerd. De docenten rouleerden bovendien over de condities om een systematisch effect van de kwaliteit van de interactie tussen docenten en leerlingen te vermijden. De leerlingen in de lexicale conditie en de kennisconditie kregen les in hetzelfde klaslokaal, terwijl de leerlingen in de zelfregulatie conditie in een apart lokaal les kregen. De reden hiervoor was dat de twee eerstgenoemde groepen zelfstandig konden werken met hun werkboeken, terwijl de leerlingen in de zelfregulatiegroep regelmatig interacties met de docent en elkaar hadden.

Conditie-specifieke instructies

In de zelfregulatie conditie kregen de leerlingen bij de schrijftaken specifieke aanwijzingen voor het uitvoeren van zelfregulatieve activiteiten op het gebied van planning (taakanalyse, oriëntatie op inhoud en tekststructuur), formulering, monitoring, evaluatie, tekstverbetering en reflectie op het eigen handelen. Per schrijfpdracht was een selectie van zelfregulatieve activiteiten gemaakt die gegeven de opdracht functioneel was. De leerlingen kregen ook een lijst met alle zelfregulatieve activiteiten die in de lessen aan bod kwamen en leerden deze activiteiten te benoemen. Sommige activiteiten vereisten samenwerking (bijvoorbeeld discussiëren over de keuze van een onderwerp voor de te schrijven tekst), andere activiteiten werden individueel uitgevoerd (bijvoorbeeld het formuleren van zinnen en bewaken dat de tekst aan zijn doel beantwoordt). De docenten bespraken met de leerlingen tijdens de schrijfpdrachten

hun aanpak en organiseerden ook regelmatig klassikale terugblikken op het werk. De leerlingen maakten in tweetallen drie thuisopdrachten. Resulterende teksten werden voorafgaand aan de volgende les beoordeeld en in de les zelf klassikaal besproken met behulp van overheadprojectie. Hierin gaf de docent volgens een vast protocol de leerlingen gelegenheid om de gevolgde stappen in hun schrijfpdracht te expliciteren. Bovendien gaf de docent reacties op de tekst die zowel kritisch-opbouwend als positief en motiverend van toon waren.

In de lexicale conditie kregen de leerlingen naast de schrijfpdrachten training in een lijst van 119 Engelse woorden en woordcombinaties. Deze woorden waren geselecteerd uit 17 teksten die geschreven waren als reactie op de posttest schrijftaken. De selectie was gebaseerd op diverse criteria, zoals moeilijkheid om te produceren (ook al waren de woorden receptief wel bekend) en bruikbaarheid voor het maken van de schrijfpdrachten. De te trainen woorden en woordcombinaties werden opgenomen in een werkboek met lexicale oefeningen. In totaal werden de leerlingen zes maal geconfronteerd met alle doelwoorden in verschillende werkboeken. Elk werkboek bestond uit een serie van vier verschillende soorten oefeningen in woordproductie. De zinnen waar de woorden in geplaatst moesten worden, waren telkens anders en afgeleid van de onderwerpen die in de schrijfpdrachten van de betreffende les aan de orde waren. Het doel hiervan was om de vloeiendheidstraining in te bedden in een betekenis georiënteerde setting.

De leerlingen in de kennisconditie kregen naast de schrijfpdrachten oefeningen in een werkboek Europa. Dit werkboek bevatte diverse onderwerpen gerelateerd aan de onderwerpen van de schrijfflessen (bijvoorbeeld welke landen zijn lid van de EU, de ontstaansgeschiedenis van de EU, stereotypen over de EU, verschillende waarden in

EU landen en bezwaren tegen de Europese eenwording). De leerlingen maakten in tweetallen opdrachten die hun kennis over deze onderwerpen uitbreidden. De onderwerpen in het werkboek Europa hadden geen directe relatie met de onderwerpen van de posttest schrijftaken. Bovendien waren alle teksten en vragen in het Nederlands om incidentele lexicale kennisgroei in het Engels te vermijden.

Meetinstrumenten

Voor het experiment zijn zes schrijftaken ontwikkeld als posttest. Daarnaast zijn tests voor Engelse receptieve woordenschat en voor metacognitieve kennis van lezen en schrijven afgenomen (covariaten), een vragenlijst voor de toepassing van zelfregulatieve activiteiten en een toets voor het meten van vloeiendheid in de doelwoorden van de lexicale training (conditiespecifieke tests). Al deze instrumenten zijn voor de doelgroep en het onderhavig project ontwikkeld.

De zes schrijfpdrachten die als posttest gebruikt werden, hadden dezelfde vorm als de schrijfpdrachten in de lessen. Leerlingen moesten een alinea schrijven met een specifiek doel dat overeenkwam met een genre (uiteenzetting, beschouwing, betoog). De alinea moest volgen op een gegeven alinea, die de leerlingen inhoudelijke informatie gaf die ze konden gebruiken bij het schrijven. Per genre was er één neutrale opdracht en één met een retorische deviatie (bijvoorbeeld toevoegen van een amuserende of provocerende alinea aan een uiteenzetting). De posttest is ongeveer een week na afloop van de laatste les afgenomen (afhankelijk van de lesroosters). Voor het beoordelen van de globale kwaliteit van de teksten is een methode gebruikt, gebaseerd op 'primary trait scoring' (Lloyd Jones, 1977). Bij deze methode zijn beoordelingscriteria gebaseerd op elke specifieke schrijfpdracht.

Voor het meten van zelfregulatieve activiteiten is een vragenlijst ontwikkeld voor de leerlingen om te rapporteren of ze de verschillende zelfregulatieve activiteiten hadden uitgevoerd tijdens de schrijfpoddrachten, of ze dat nuttig vonden en of ze er beter in geworden waren. De vragenlijst was uitgesplitst naar de verschillende soorten zelfregulatieve activiteiten die de leerlingen in de zelfregulatieve conditie waren geleerd (taakanalyse, oriëntatie op inhoud en tekststructuur, formulering, bewaken, evalueren, verbeteren en reflecteren). De andere tests waren aangepaste versies gebaseerd op bestaande tests (zie Van Gelderen et al., 2007; Snellings, Van Gelderen & De Gloppe, 2004a/b). Alle tests bleken betrouwbaar te meten in deze studie (Cronbachs alpha).

Resultaten

De resultaten worden hier noodgedwongen in verkorte vorm weergegeven. In eerste instantie gaan we in op de resultaten met betrekking tot de directe effecten van de drie experimentele condities.

Uit de vragenlijst over zelfregulatieve activiteiten blijkt dat leerlingen in de zelfregulatieve conditie na afloop van de lessenserie op vrijwel alle aspecten aangeven dat zij de betreffende activiteiten vaker hebben uitgevoerd, deze activiteiten ook nuttiger vinden en er ook beter in zijn geworden dan leerlingen in de twee andere experimentele condities. Dit geldt voor de volgende activiteiten: taakanalyse, oriëntatie op inhoud, tekststructuur, bewaken, verbeteren en reflecteren op de gehanteerde aanpak. Alleen voor zelfregulatie van het formuleerproces gaven de leerlingen in de zelfregulatieve conditie niet vaker aan dat dit hun aandacht had dan de leerlingen in de andere condities. Meer leerlingen in de zelfregulatieconditie bleken hun tekst te evalueren, en dit ook nuttig te vinden. Echter,

er was geen verschil tussen de condities bij de vraag of de leerlingen ook beter waren geworden in het evalueren van hun tekst.

De resultaten van de lexicale vloeiendheidstest laten een sterk voordeel van de lexicale conditie zien in vergelijking met de twee andere condities. Een variantie-analyse duidde op een zeer groot effect. Een tweede manier om het effect van de lexicale training te meten bestond uit een telling van het aantal gebruikte doelwoorden in de schrijftaken die na afloop van het experiment zijn geschreven. In deze analyse deden zowel de drie experimentele condities als de controleconditie mee. Het resultaat laat zien dat er een significant verschil is tussen de condities. Leerlingen in de lexicale conditie gebruikten meer doelwoorden in de schrijftaken dan leerlingen in de andere drie condities. De lexicale training leidde dus niet alleen tot meer kennis van de getrainde woorden, maar ook tot meer productie van die woorden en woordcombinaties in de schrijftaken.

In een laatste variantie-analyse waarin de zes schrijftaken als afhankelijke variabelen zijn opgenomen zijn de volgende resultaten gevonden. Er is een significant effect van conditie (een middelmatig tot groot effect). De controlegroep scoort lager dan de drie andere condities. De verschillen tussen de drie experimentele groepen zijn echter verwaarloosbaar klein. We kunnen hieruit concluderen dat de leerlingen in de drie experimentele condities betere teksten hebben leren produceren dan leerlingen die de lessenserie niet gevolgd hebben. Maar er zijn geen verschillen tussen de zelfregulatieve instructie, de lexicale training en de kennisconditie.

Discussie

Er zijn geen verschillen gevonden in globale tekstkwaliteit van de drie experimentele condities, maar een vergelijking met een

controlegroep toonde aan dat alle drie de experimentele groepen wel hadden geleerd betere teksten te produceren. Verder is aangetoond dat leerlingen in de zelfregulatie conditie vaker zelfregulatieve activiteiten bij het schrijven uitvoerden (naar eigen zeggen), dit ook nuttiger vonden en er beter in geworden waren in vergelijking met leerlingen in de twee andere experimentele condities. Tenslotte bleek dat leerlingen in de lexicale conditie veel vloeiender waren geworden in het gebruik van de doelwoorden en deze doelwoorden ook vaker gebruikten in de posttest schrijftaken dan de leerlingen in de andere condities. Het feit dat niettemin geen verschil is gevonden in globale tekstkwaliteit van de drie experimentele condities duidt erop dat de werkzame bestanddelen voor schrijfvaardigheid vooral bestonden uit de genrekennis en de oefening in het schrijven op basis van gestructureerde schrijfpoddrachten (met tekstvoorbeelden) die identiek waren in alle drie de condities. Zelfregulatie noch lexicale kennis hebben daar kennelijk een additionele bijdrage aan geleverd. Dat betekent dat deze studie geen steun geeft voor het additieve model (zelfregulatie en lexicale vloeiendheid hebben elk een afzonderlijke bijdrage aan schrijfvaardigheid), maar ook niet voor het conditionele model (lexicale vloeiendheid is een voorwaarde voor het zinvol toepassen van zelfregulatieve strategieën). Mogelijk kunnen leerlingen hun geringere vloeiendheid compenseren door hun aandacht tijdens het schrijven efficiënt te verdelen over formuleerprocessen (woordvinding) en schrijfprocessen op globaal niveau, zoals het plannen, bewaken en evalueren van inhoud (zie ook: Penningroth & Rosenberg, 1995; Snellings et al., 2004b). Dat zelfregulatieve training weinig effect sorteert, kan erop wijzen dat er meer tijd en oefening nodig is om de zelfregulatieve activiteiten van leerlingen van dit niveau ingrijpend te veranderen of te intensiveren. Ook is het mogelijk dat dergelijke

training meer effect sorteert bij het schrijven van langere en complexere teksten (zoals de essays voor het 'International Baccalaureate'), omdat de eisen die dergelijke teksten stellen aan regulatieve processen van de schrijvers navent zwaarder zijn. Voor het schrijven in het tweetalige onderwijs Engels is het geven van gestructureerde schrijfpoddrachten vergezeld van concrete voorbeelden en genrekennis effectief als het gaat om het schrijven van korte teksten. Of dit ook geldt voor langere en complexere teksten, of dat oefening in zelfregulatie en/of lexicale vloeiendheid daaraan moet worden toegevoegd is een belangrijk onderwerp voor vervolgonderzoek.

Dit onderzoek is uitgevoerd met subsidie van NWO/PROO (Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek, projectnummer 411-02-001).

LITERATUUR

- Alamargot, D., & L. Chanquoi, (2001). *Through the models of writing*. Studies in writing, Vol. 9. Dordrecht: Kluwer.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, V.W., & Winn, W.D. (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. In C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 96-114). New York: Guilford Press.
- Flower, L.S., & Hayes, J.R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gelderen, A. van., & Oostdam, R. (2004). Revision of form and meaning in learning to write comprehensible text. In L. Allal, L. Chanquoi, P. Largy & Y. Rouiller (Eds), *Revision: Cognitive and Instructional*

- Processes (pp. 103–123). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gelderen, A. van, Schoonen, R., Stoel, R.D., de Gloppe, K., & Hulstijn, J. (2007). Development of adolescent reading comprehension in language 1 and language 2: a longitudinal analysis of constituent components. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 477–491.
- Glaser, C., & Brunstein, J.C. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills: Effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 297–310.
- Graham, S., & Harris, K.R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In H.L. Swanson, K.R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323–344). New York: Guilford Press.
- Graham, S., & Harris, K.R. (1989). Components analysis of cognitive strategy instruction: effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 353–361.
- Hayes, J.R. (2006). New directions in writing theory. In C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 28–40). New York: Guilford Press.
- Kellogg, R.T. (1994). *The Psychology of Writing*. New York: Oxford University Press.
- Levelt, W.J.M. (1999). Producing spoken language: A blueprint of the speaker. In C.M. Brown & P. Hagoort (Eds.), *The Neurocognition of Language* (pp. 83–122). Oxford: Oxford University Press.
- Lloyd Jones, R. (1977). Primary trait scoring. In C.R. Cooper, & L. Odell, (Eds.), *Evaluating writing: Describing, measuring, judging*. (pp. 33–66). Urbana, Ill.: NCTE.
- Penningroth, S. L., & Rosenberg, S. (1995). Effects of a high information processing load on the writing process and the story written. *Applied Psycholinguistics*, 16, 189–210.
- Sawyer, R.J., Graham, S., & Harris, K.R. (1992). Direct teaching strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 340–352.
- Schoonen, R. (2005). Generalizability of writing scores: An application of structural equation modeling. *Language Testing*, 22(1), 1–30.
- Snellings, P., A. van Gelderen, & K. de Gloppe, (2004a). The effect of enhanced lexical retrieval on L2 writing: A classroom experiment. *Applied Psycholinguistics*, 55, 175–200.
- Snellings, P., A. van Gelderen, & K. de Gloppe, (2004b). Validating a test of second language written lexical retrieval: A new measure of fluency in written language production. *Language Testing*, 21, 174–201.

AMOS VAN GELDEREN is senior onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam. Daarnaast is hij werkzaam als lector Taalontwikkeling en Taalverwerving bij de Hogeschool van Rotterdam. Correspondentieadres: Kohnstamm Instituut, Plantage Muidersgracht 24, 1018 TV Amsterdam. E-mail: avangelderen@kohnstamm.uva.nl

RON OOSTDAM is senior onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam. Daarnaast is hij werkzaam als lector Maatwerk Primair bij de Hogeschool van Amsterdam (zie: www.kenniscentrumonderwijsopvoeding.hva.nl). Correspondentieadres: Kohnstamm Instituut, Plantage Muidersgracht 24, 1018 TV Amsterdam. E-mail: roostdam@kohnstamm.uva.nl

Wenselijke, haalbare en feitelijke niveaus voor de werkwoordspelling. Kanttekeningen bij de empirische onderbouwing van een doorlopende leerlijn

JANNEMIEKE VAN DE GEIN

De beschrijving van de referentieniveaus voor de werkwoordspelling door de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen is gebaseerd op een verkeerde interpretatie van empirische gegevens. Het gevolg is dat het feitelijke vaardigheidsniveau op de basisschool te laag wordt ingeschat. Dit werkt door in de vervolgniveaus. Resultaat: de Expertgroep bestendigt -onbedoeld- de huidige situatie van dalende vaardigheidsniveaus. Dat moet anders.

In 2008 heeft de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen in opdracht van het Ministerie van Onderwijs de basis gelegd voor de beschrijving van wat scholieren op een bepaald onderwijsniveau op het gebied van het Nederlands moeten weten en kunnen. Beschrijvingen van Kerndoelen en Eindtermen dienden daarbij als richtsnoer, behalve voor taalverzorging en taalbeschouwing. Daar kon men met de 'gebrekkige beschrijvingen' terzake (*Over de drempels met taal* 2008, p. 70) namelijk niet uit de voeten. Derhalve is voor dat domein geschat wat leerlingen op elk niveau zouden moeten weten en kunnen. Richtsnoer bij die schattingen waren her en der verzamelde onderzoeksgegevens, maar er is ook rekening gehouden met het wenselijke

en het haalbare. Dit resulteerde, na een herziening, in 26 niveaubepalingen, waarvan er zeven op de werkwoordspelling betrekking hebben (Een nadere beschouwing 2009, p. 24). In beide rapporten is de Expertgroep van mening dat de werkwoordspelling geen probleem meer mag zijn voor ten minste 75% van de scholieren vanaf het niveau van mbo-4 of havo-5. In termen van de Expertgroep: deze leerstof moet beheerst worden op het derde scholings- of referentieniveau.

Dit betekent, details buiten beschouwing gelaten, dat leerlingen vanaf het einde van de basisschool (in termen van de Expertgroep: op het eerste niveau) geen fouten meer mogen maken met werkwoordvormen die geschreven worden volgens algemene spellingregels. Vormen zoals *werken, werkt, werkte, gewerkt, werkend, leren, leert, leerde, deed, deden* en *gevuld* moeten ze dan dus kunnen spellen.

Op het tweede niveau, dat gelijk staat aan vier jaar vmbo basis- of kaderonderwijs, moet ook het schrijven van persoonsvormen zoals *houd/houdt, vind/vindt* en *word/wordt* goed gaan, net als het schrijven van persoonsvormen zoals *meldde, belandden, verwoestte* en *kostten*. Op het eindniveau mogen leerlingen ten slotte ook geen fouten meer maken in de keuze tussen de *d* (voor de voltooiddeelwoordvorm)