

Ten Geleide

Dit nummer is geheel gewijd aan schrijfvaardigheid in de eerste en tweede taal.

Marly Nas en Kees van Esch gingen na wat bekend is uit onderzoek over schrijven in een tweede taal. Ze bespreken hoe tweedetaalleerders te werk gaan bij schrijven en welke verschillen er zijn tussen schrijven in een tweede taal en schrijven in de moedertaal. Daarna gaan ze in op het schrijfproduct en belangrijke tekstkenmerken die worden onderscheiden bij het onderzoek naar de kwaliteit van schrijfproducten in een tweede taal. Vervolgens behandelen ze de vraag hoe feedback en revisie kunnen worden ingezet als middelen om zowel schrijfproduct als schrijfproces bij het schrijven in een tweede taal te verbeteren. Ze besluiten met aanbevelingen voor verder onderzoek en voor het schrijfonderwijs in een tweede taal.

Mariëtte Hooegeven en Amos van Gelderen onderzochten of instructie in genrekennis het schrijven met peer response kan optimaliseren, met als gevolg betere schrijfprestaties. Twee typen instructie in genrekennis werden onderzocht bij leerlingen in groep 8: specifieke genrekennis (gebruik van indicatoren voor tijd en plaats en hun functie in verhalen en instructies) en algemene aspecten van communicatief schrijven (doel- en publieksgerichtheid in verhalen en instructies). Beide groepen werden vergeleken met een controlegroep. De resultaten toonden een sterk effect van de conditie met specifieke genrekennis. Leerlingen uit deze conditie besteedden tijdens tekstbesprekingen meer tijd aan het praten over indicatoren van tijd en plaats, gebruikten in hun teksten meer functionele indicatoren van tijd en plaats, maakten ook meer functionele revisies (niet alleen van deze indicatoren, maar ook van andere betekenisgerichte aspecten) en schreven teksten met een betere globale kwaliteit.

Joanneke Prenger en Kees de Gloppe

brengen verslag uit van een experiment om de effectiviteit na te gaan van het verbinden van het schrijfonderwijs bij Nederlands en het vakonderwijs bij geschiedenis en science. Vmbo-tl- en havo/vwo-brugklasleerlingen kregen bij Nederlands schrijfonderwijs in twee tekstgenres. In de experimentele klassen werden deze genres bij geschiedenis en science toegepast tijdens het verwerken en bestuderen van nieuwe lesstof. Uit de resultaten blijkt geen verschil tussen de leerlingen uit de experimentele conditie en die uit de controlegroep op het gebied van vakkennis geschiedenis en science, schrijfvaardigheid Nederlands en schrijffattitude. Wel zijn de leerlingen uit de experimentele én de controlegroep vooruitgegaan qua schrijfvaardigheid, zelfvertrouwen en schrijfplezier.

Hans Kuhlemeier, Alma van Til en Huub van den Bergh vergeleken de schrijfvaardigheid van leerlingen in groep 8 met de voorlopige prestatiestandaarden voor schrijfvaardigheid bij de referentieniveaus 1F en 2F. De schrijfprestaties van de leerlingen blijken ver achter te blijven bij deze voorlopige prestatiestandaarden. Er lijkt een majeure inspanning nodig om de schrijfprestaties op het gewenste niveau te krijgen. Met hun verkenning willen de auteurs bijdragen aan een realistisch beeld van wat leerlingen kunnen in het licht van de referentieniveaus, en aan het formuleren van haalbare en uitdagende prestatiestandaarden bij de referentieniveaus voor schrijfvaardigheid.

Machteld Moonen signaleert de lectorale rede *Leren van vreemde talen in een veranderende wereld* van Kristi Jauregi, en Helge Bonset het proefschrift van Claudia van Kruistum, *Changing engagement of youth in old and new media literacy*.

Namens de redactie,
HELGE BONSET

Schrijven in een tweede taal, in het bijzonder Spaans

MARLY NAS & KEES VAN ESCH

Doel van dit artikel is na te gaan wat bekend is uit onderzoek over schrijven in een tweede taal en hoe deze kennis kan worden gebruikt voor verder onderzoek en voor het verbeteren van onderwijs in deze vaardigheid.¹ We zoeken antwoord op de vragen hoe tweedetaalleerders te werk gaan bij schrijven en welke verschillen er zijn tussen schrijven in een tweede taal en schrijven in de moedertaal. Daarna komen vragen aan bod over het schrijfproduct en over belangrijke tekstkenmerken die worden onderscheiden bij het onderzoek naar de kwaliteit van schrijfproducten in een tweede taal. Vervolgens proberen we antwoord te geven op de vraag hoe feedback en revisie kunnen worden ingezet als middelen om zowel schrijfproduct als schrijfproces bij het schrijven in een tweede taal te verbeteren. We besluiten met aanbevelingen voor verder onderzoek en voor het schrijfonderwijs in een tweede taal.

Schrijven in een tweede taal² wordt, zelfs in de communicatieve benadering van de laatste decennia, in het tweede- en vreemdetalenonderwijs in ons land verwaarloosd, terwijl toch het belang van die vaardigheid steeds groter wordt, zowel om zich te kunnen uitdrukken

in het Engels of een andere vreemde taal als voor de persoonlijke en beroepsmatige ontwikkeling. Niet voor niets is in de Verenigde Staten voor de *Test of Written English* (2004) een voorwaarde om een universitaire studie te mogen volgen. Maar ook in vele andere landen neemt schrijfvaardigheid in een tweede of vreemde taal een belangrijker plaats in dan bij ons (voor een overzicht zie Reichelt, 2011). Schrijfvaardigheid in een tweede taal zou volgens ons in ons land dan ook een grotere plaats moeten krijgen, niet alleen in het voortgezet onderwijs, maar ook en vooral in het hoger onderwijs. Om goed onderwijs in deze vaardigheid te kunnen geven, is het van belang om na te gaan wat bekend is uit onderzoek over schrijven in een tweede taal. Verreweg het meeste onderzoek in dit artikel gaat over Engels als tweede taal, maar waar mogelijk richten we ons op Spaans als tweede taal, ons terrein van onderzoek.

Het schrijfproces in eerste en tweede taal

Om weer te geven hoe schrijvers te werk

gaan bij het schrijven van een tekst zijn er verscheidene modellen van het schrijfproces ontwikkeld, onder andere door Flower en Hayes (1981), Bereiter en Scardamalia (1987) en Hayes (1996). Hierin zien we steeds drie componenten terug waarvan ook sprake is bij modellen voor schrijven in een tweede taal. Schoonen et al. (2009, p. 78) noemen die componenten conceptuele voorbereiding ofwel plannen van de schrijftaak, formulering in taal en daadwerkelijke productie van de tekst. Bij het plannen van de taak moet de schrijver beschikken over kennis van het onderwerp en de specifieke vereisten van de schrijftaak, over tijd en over de cognitieve processen die nodig zijn om de taak uit te voeren. Bij het formuleren van de tekst spelen kennis van en vaardigheid in de taal waarin hij schrijft een belangrijke rol, want hij moet toegang hebben tot woorden en uitdrukkingen die nodig zijn om de boodschap over te brengen. En bij het daadwerkelijk produceren van de tekst is er sprake van een cyclisch proces waarin de schrijver heen en weer beweegt tussen genereren van ideeën, spelen, formuleren en herschrijven. Bij schrijven gaat het dus niet alleen om vaardigheid in de taal, maar ook om het activeren van een serie denkprocessen en (meta)cognitieve strategieën, waarvan de meest voorkomende door Ruiz-Funes (2011, p. 23), worden opgesomd: begrijpen wat de taak inhoudt, brainstormen of ideeën genereren, plannen, formuleren ofwel gedachten en ideeën in taal omzetten, problemen oplossen, evalueren, herstructureren, herschrijven en de tekst definitief klaarmaken voor de lezer.

Afgezet tegen het grote aantal modellen voor schrijven in de eerste taal is het aantal specifieke modellen voor schrijven in een tweede taal nog heel beperkt. Een voorbeeld van een model dat is ontwikkeld door Nederlandse onderzoekers is dat van Van der Pool (1995) en Van der Pool & Van Wijk (1995), die het spraakmodel van Levelt

(1989) hebben aangepast aan schrijven in een tweede taal.

Wat weten we uit onderzoek naar verschillen tussen schrijven in een eerste en schrijven in een tweede taal? In een meta-analyse van 72 onderzoeken van vooral Engels als eerste en tweede taal in de Verenigde Staten vond Silva (1993) naast overeenkomsten ook duidelijke verschillen in het schrijfproces. In vergelijking met schrijvers in een eerste taal zijn schrijvers in een tweede taal minder creatief in het genereren van ideeën, plannen ze veel minder, gaan ze minder efficiënt te werk, hebben ze meer tijd nodig om te schrijven en meer moeite om de juiste woorden te vinden, herschrijven ze hun tekst minder vaak en minder diepgaand en komen ze veel moeizamer tot een uiteindelijke tekst. Wat het schrijfproduct betreft zijn hun teksten gewoonlijk korter, minder informatief, minder coherent, grammaticaal minder complex en vaak informeler van aard. Tot vergelijkbare uitkomsten kwamen Roca de Larios et al. (2002) die 65 onderzoeken onder de loep namen. Zij vonden bij schrijvers in een tweede taal als overheersend beeld dat er een grote discrepantie was tussen hoe zij denken, enerzijds, over hun schrijfvaardigheid in de moedertaal, waarin ze zich immers veel beter en diepgaander kunnen uitdrukken, en, anderzijds, over hun ontwikkeling in schrijfvaardigheid in de tweede taal. Daardoor zijn zij, als ze in de tweede taal moeten schrijven, geneigd hun doelen terug te brengen tot louter formulering en spelling. Als zij hun tekst herschrijven, doen ze dat vooral op de niveaus van woorden, zinsdelen en zinnen en veel minder op de niveaus van alinea's en van de tekst als geheel. Dat beeld rijst ook op uit de 'blauwdruk' van de schrijver in de tweede taal die Schoonen et al. (2009) maakten. Deze heeft alle cognitieve hulpbronnen nodig om tekorten te compenseren op het gebied van woordkennis en op andere gebieden van de tweede taal en is, zeker als hij onder een

bepaald niveau van taalvaardigheid zit, voortdurend aan het worstelen met die tweede taal, zodat cognitieve processen als plannen en monitoren hier veel hinder van ondervinden.

Het schrijfproduct: soorten teksten en kenmerken van kwaliteit

Al naargelang het doel van de schrijver ontstaat een bepaald soort tekst. Cassany (1995) komt vanuit vijf verschillende doelen (persoonlijk, functioneel, creatief, uiteenzettend en persuasief) tot een totaal van meer dan 50 verschillende soorten teksten. Onderzoeken naar de aard en kwaliteit van schrijfproducten zijn overigens vooral gericht op langere teksten als argumentatieve essays en informatieve teksten, en veel minder op kortere en informele teksten.

Om de kwaliteit van dergelijke teksten in een tweede taal te kunnen onderzoeken, wordt een aantal kenmerken onderscheiden. Polio (2001) komt in haar overzicht van onderzoeken naar de kwaliteit van teksten in een tweede taal tot een taxonomie van negen tekstkenmerken: algehele kwaliteit van de tekst, talige correctheid, spelling en interpunctie, grammaticale complexiteit, lexicale kenmerken, inhoud, coherentie en cohesie, fluency en revisie. Hieronder bespreken we aan de hand van het overzicht van Polio (2001) onderzoeksgegevens naar deze kenmerken met uitzondering van spelling en interpunctie, omdat deze nauwelijks object van onderzoek blijken te zijn. Daarbij gaan we ook in op meer recente en eigen onderzoeken naar deze kenmerken.

Onderzoek naar de *algehele kwaliteit* van de tekst waaiert alle kanten uit, zoals ook verwacht kan worden bij zo'n brede categorie. Voorbeelden zijn de onderzoeken van Engber (1995) die is nagegaan in hoeverre lexicale kenmerken van teksten correleren met de resultaten op de Test of Written English

(TWE), en van Henry (1996) die beoordeelaars eenvoudigweg teksten in volgorde liet plaatsen van best naar slechtst en daarna onderzocht of deze 'ranking' correspondeerde met de talige correctheid en grammaticale complexiteit van die teksten. Een voorbeeld van recent onderzoek dat is gerelateerd aan algehele tekstkwaliteit is dat van Kuiken et al. (2010) naar communicatieve adequaatheid. Zij definiëren dat begrip als een "task-related, dynamic and interpersonal construct, focusing both on the communicative task (...) carried out by the speaker or writer (...) and the way the message is received by the interlocutor" (Kuiken et al., 2010, p. 82-83). Het hoofddoel van dit onderzoek naar leerders van Nederlands, Spaans en Italiaans als tweede taal was inzicht te krijgen in het verband tussen de prestaties van deze leerders in termen van, enerzijds, communicatieve adequaatheid en, anderzijds, grammaticale complexiteit conform een bepaald niveau van het Europees Referentiekader (Council of Europe, 2001). De resultaten lijken er onder meer op te wijzen dat bij gevorderde taallearners sprake is van evenwicht tussen communicatieve adequaatheid en grammaticale complexiteit, terwijl dat niet het geval is bij minder gevorderde taallearners die hun cognitieve hulpbronnen immers nodig hebben om de taalproblemen die zij hebben, op te lossen, een beeld dat sterk lijkt op de hierboven genoemde blauwdruk van Schoonen et al. (2009).

Talige correctheid heeft betrekking op de afwezigheid van allerlei soorten fouten in de woordkeuze, grammatica, spelling of interpunctie van de tweede taal en wordt op verschillende manieren gemeten: door beoordeelaars holistische schalen te laten invullen over de hele tekst, dan wel door fouten te tellen in zinsdelen, zinnen, T-units³ of de hele tekst. Het streven naar de noodzaak om grammaticaal correct te schrijven is een van de grootste frustraties in het schrijfonderwijs in

een tweede taal: de hoeveelheid tijd die wordt geïnvesteerd, leidt nauwelijks tot substantiële verbetering van de correctheid van teksten, zoals werd aangetoond in vele onderzoeken naar Engels als tweede taal (zie Polio, 2001, p. 94-96) en ook in een onderzoek naar leerders van Spaans als tweede taal door Teijera Rodríguez et al. (2005), De Haan en Van Esch (2005) en Van Esch et al. (2006).

Grammaticale of syntactische complexiteit houdt in dat er in de tekst basisstructuren en meer complexe grammaticale structuren worden afgewisseld. Dat kenmerk kan op verschillende manieren worden gemeten: door na te gaan wat de gemiddelde lengte is van een dergelijke structuur (van bijvoorbeeld woorden of zinsdelen per T-unit), hoe vaak een bepaalde structuur van, bijvoorbeeld, zinnen met een lijdende vorm voorkomt of door het aantal zinsdelen per T-unit te tellen. De resultaten van onderzoeken naar dit tekstkenmerk, zoals die van Neff et al. (1998), Shaw en Liu (1998) en Wolfe-Quintero et al. (1998), zijn dan ook nogal eens onduidelijk en voor meerdere interpretaties vatbaar, zoals we in De Haan en Van Esch (2005) hebben uiteengezet. Een duidelijke uitkomst kwam wel uit de meta-analyse die Ortega (2003) op deze en andere onderzoeken heeft uitgevoerd: pas na een periode van negen tot twaalf maanden (!) taal- en schrijfonderwijs in de tweede taal is er statistisch significante vooruitgang in syntactische complexiteit in de teksten te zien.

Lexicale kwaliteit is een heel brede categorie met uiteenlopende kenmerken en dito onderzoeksresultaten, zoals we hierna zullen zien. In de onderzoeken van Hedgcock en Lefkowitz (1992), Pennington en So (1993) en Tsang (1996) is lexicale kwaliteit gemeten met behulp van een holistische schaal, de zogenoemde Jacobs-ladder, die moest worden ingevuld door beoordelaars. Een specifiek aspect als lexicale originaliteit kan worden gemeten door het aantal tokens, ofwel woorden die uniek zijn voor een schrijver, te

delen door het totaal aantal tokens van de tekst. Hoe sophisticated het woordgebruik in een tekst is, kan worden vastgesteld door het percentage zogenoemde 'gevorderde' tokens van het totaal aantal woorden te berekenen, zoals in het onderzoek van Engber (1995) is gedaan, of met behulp van de Lexical Frequency Profile (Laufer & Nation 1995) die meet hoe vaak woorden uit bepaalde woordenlijsten worden gebruikt. Een ander lexicaal kenmerk dat vaak object van onderzoek is, is lexicale variatie, die kan worden berekend met behulp van de Type/Token Ratio ofwel TTR (Frantzen, 1995). De TTR drukt de verhouding van soorten woorden tot het totaal aantal woorden of tokens van een tekst uit en wordt gemeten met behulp van programma's als Wordsmith.⁴

Andere tekstkenmerken zijn *inhoud* en de daarmee nauw samenhangende discursieve kenmerken *coherentie* en *cohesie*. Inhoud kan worden beoordeeld door gebruik te maken van holistische schalen als de eerder genoemde *Jacobs-scale*, zoals Hedgcock en Lefkowitz (1992) en Tsang (1996) hebben gedaan, maar ook door de inhoud van een tekst kwalitatief te beschrijven en vast te stellen hoeveel en welke onderwerpen aan bod komen in de tekst (Valdés et al., 1992) of hoeveel details er in de tekst aan bod komen (Friedlander, 1990). In meer recent onderzoek naar schrijven in Spaans als tweede taal werd gebruik gemaakt van het Topical Structure Analysis- of TSA-model dat ontwikkeld is door Connor en Farmer (1990) en Schneider en Connor (1990). Teijera Rodríguez et al. (2005) analyseerden met behulp van dit model de verschillen in tekststructuur, coherentie en cohesie in teksten van universitaire studenten uit Spanje (eerste taal) en uit Nederland (tweede taal). Uit een vergelijkbaar onderzoek met behulp van hetzelfde TSA-model (Van Esch et al., 2006) maar met teksten over een ander onderwerp bleek dat eerstejaarsstudenten Spaans heel korte zinnen schreven, hun argumenten

niet goed uitwerkten en heel korte conclusies schreven, hetgeen werd toegeschreven aan hun gebrek aan ervaring bij het schrijven van argumentatieve teksten en, wederom, aan invloed van hun moedertaal. In de teksten van de tweedejaarsstudenten Spaans bleef weliswaar sprake van veel grammaticale en lexicale fouten, maar structuur en organisatie verbeterden aanzienlijk: de studenten konden hun ideeën beter onder woorden brengen, werkten hun argumenten beter uit, waren succesvoller in het verbinden van alinea's en gebruikten complexere verbindings- en verwijswaarden.

Een ander model voor kwalitatieve analyse van teksten dan het TSA-model is het Toulmin-model (Toulmin, 1958) dat werd ontworpen om de kwaliteit van argumentatieve teksten te beoordelen. Het werd gebruikt voor Engels als eerste taal door Connor en Lauer (1988), voor Engels als eerste en tweede taal door Ferris (1994) en, voor Spaans als tweede taal door Lenting (2006) in een kleinschalig exploratief onderzoek naar de kwaliteit van argumentatie.

Fluency, ofwel de taal vloeiend gebruiken is een kenmerk dat veel vaker in verband wordt gebracht met spreken dan met schrijven in de tweede taal; het wordt bij deze laatste vaardigheid op heel verschillende manieren geïnterpreteerd en gemeten (zie Polio, 2001, p. 105-106). In een longitudinaal onderzoeksproject (Van Esch et al., 2004; Van Esch et al., 2006; De Haan & Van Esch, 2004, 2005, 2008) is, in navolging van Grant en Ginther (2000), gekozen voor een invulling van fluency als de hoeveelheid woorden die in een vastgestelde tijd geschreven kunnen worden over een bepaald onderwerp. Als duidelijk patroon in deze onderzoeken kwam naar boven dat de studenten die aan het onderzoek deelnamen steeds langere teksten konden schrijven in een bepaalde tijd naarmate ze verder gevorderd waren in hun studie.

Feedback en revisie

Revisie, het laatste tekstkenmerk dat door Polio (2001) wordt besproken, biedt ons niet alleen zicht op het schrijfproduct: door na te gaan wat voor veranderingen er van een versie naar een volgende versie van een tekst plaatsvinden, vaak als gevolg van feedback door de docent en/of medestudenten (*peers*), krijgen we ook zicht op het schrijfproces. Daarom bespreken we revisie in combinatie met foutencorrectie als gevolg van feedback. Als docenten feedback geven op teksten, doen zij dat vanuit heel verschillende, vaak met elkaar strijdige, rollen. Hyland en Hyland (2001) noemen in hun onderzoek conflicterende rollen als die van de docent die een goede verhouding met zijn leerlingen of studenten wil hebben en houden, maar ook beoordelaar is die een cijfer moet geven voor een prestatie. Zij namen waar hoe ontmoedigend docentfeedback voor een student kan zijn, en ook dat deze feedback de tweedetaalleerder nauwelijks helpt om beter te presteren bij het schrijven van volgende versies van de tekst. Adams (2003) concludeerde uit haar onderzoek dat docenten zelden een juiste balans vinden tussen positieve en negatieve feedback.

Onderzoek naar foutencorrectie en naar mogelijke effecten hiervan op de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid in de tweede taal is gericht op de strategieën die door docenten worden gehanteerd als ze commentaar leveren op teksten, en op de effecten op kortere en langere termijn van revisies van deze teksten. Wat dat laatste betreft, is het de vraag wat tweedetaalleerders daadwerkelijk leren van docentfeedback die zich voornamelijk richt op fouten op woord- en zinsniveau. Terwijl Truscott (1996, 1999, 2007) op grond van onderzoeksresultaten hier grote twijfels over heeft, komen Ferris (1999, 2004) en Van Beuningen (2010, 2012) tot meer positieve conclusies. Deze laatste heeft zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek verricht naar het

effect van talige feedback bij tweedetaalleerders van Nederlands (268 leerlingen uit de tweede klas van vmo-t en havo op vier scholen in de Randstad). Zij komt tot de conclusie dat niet-gefocusste correctieve feedback, dat wil zeggen feedback waarbij de docent alle fouten in een tekst van feedback voorziet, wel degelijk “een gunstig effect heeft op de ontwikkeling van de schriftelijke taalvaardigheid van tweedetaalleerders” en bovendien ervoor zorgde dat “de gecorrigeerde fouten in een nieuwe tekst niet of minder vaak voorkwamen”. Zij stelt dat deze feedback een “effectief didactisch middel is” (Van Beuningen, 2012, p. 10).

Peer-feedback wil zeggen dat (tweede) taalleerders in feedbacksessies commentaar leveren op elkaars teksten. Het begrip is door Liu en Hansen (2002) theoretisch onderbouwd vanuit vier verschillende theorieën, namelijk over *Process Writing*, over *Samenwerkend Leren*, over *Vygotsky's Zone van Naaste Ontwikkeling* en over interactie en tweedetaalverwerving. Empirische ondersteuning voor het belang van peer-feedback is te vinden in een aantal onderzoeken. Peer-feedback geeft schrijvers in een tweede taal een beter inzicht in hoe lezers naar hun werk kijken (Hyland & Hyland, 2006), vergroot hun zelfvertrouwen en maakt ze zelfstandiger (Chaudron, 1984); Cotterall & Cohen, 2003). Ook helpt mondelinge interactie tussen studenten tijdens feedbacksessies hen in sociaal en affectief opzicht (De Guerrero & Villamil, 2000). Maar uit andere onderzoeken blijkt dat leerders niet bereid én niet in staat zijn elkaar nuttige feedback te geven bij het herschrijven van teksten (Mendonça & Johnsons, 1994; Connor & Asenavage, 1994). Dat kan een gevolg zijn van hun voorkeur voor feedback door de docent boven die door hun medestudenten: zij beschouwen de docent als de expert en zijn daardoor er meer toe geneigd diens ‘professionele’ commentaren te gebruiken bij het herschrijven van hun teksten. Een

andere verklaring hiervoor is dat peer-feedback vaak gebrekkig van kwaliteit is, zoals Hyland en Hyland (2006) stellen.

Onderzoek naar het herschrijven van teksten levert volgens Polio (2001) een aantal problemen op. Zo zie je, als je twee kladversies van een tekst bestudeert, alleen maar wat voor soort veranderingen er in de tekst gemaakt zijn en niet waarom deze wijzigingen zijn aangebracht. Daarom zijn er andere, meer procesgerichte onderzoekstechnieken nodig om keuzes en de redenen daarvoor bloot te leggen, zoals hardop denken (de schrijver denkt hardop en geeft zo inzicht in zijn keuzes en argumenten daarvoor) en *stimulated recall* (het schrijfproces wordt op video vastgelegd en die opname wordt nabesproken), technieken die overigens als nadeel hebben dat ze veel tijd vragen, zodat maar van een beperkt aantal schrijvers in de tweede taal het schrijfproces kan worden onderzocht.

Aanbevelingen

In deze paragraaf doen we een aantal aanbevelingen voor onderzoek naar schrijven in een tweede taal, en voor de taalonderwijspraktijk. We wezen er al op dat het meeste onderzoek naar verschillen tussen in eerste en tweede taal heeft plaatsgevonden met Engels als eerste of als tweede taal. Onderzoek naar schrijven in andere talen zou meer licht kunnen werpen op talige en culturele verschillen. Maar ook in het onderwijs zouden we onze tweedetaalleerders meer bewust kunnen maken van deze verschillen, bijvoorbeeld door hen teksten geschreven door moedertaalsprekers te laten analyseren en te laten vergelijken met teksten die door hen zijn geschreven.

Ook naar de tekstenmerken die we boven bespraken is verder onderzoek geboden. Zo zou naar aanleiding van het onderzoek van Kuiken et al. (2010) kunnen worden onderzocht wat beoordelaars ertoe doet besluiten

om vast te stellen of een tekst communicatief adequaat is of niet. Dat zou kunnen gebeuren door, zoals de onderzoekers ook zelf voorstellen, de beoordelaars te interviewen dan wel hardopdenkprotocollen te analyseren. De resultaten van onderzoek op dit gebied zouden we in het onderwijs kunnen gebruiken om vooral meer gevorderde tweedetaalleerders bewust te maken van wat teksten communicatief adequaat maakt en wat niet, en hoe zij hun teksten in dit opzicht kunnen verbeteren. Ook zou de manier waarop teksten in het algemeen zijn opgebouwd (coherentie en cohesie) verder kunnen worden onderzocht met behulp van het TSA-model. Het Toulmin-model kan bij argumentatieve teksten worden gebruikt om de kwaliteit en wijze van argumentatie te onderzoeken. In feite is dit een pleidooi voor meer kwalitatief onderzoek met behulp van deze modellen als aanvulling en verdieping van de kwantitatieve onderzoeken zoals die met Wordsmith worden uitgevoerd. Ook in het schrijfonderwijs in een tweede taal zouden modellen als deze kunnen worden gebruikt om teksten te analyseren en te reviseren en dan vooral op inhoud, opbouw en argumentatie.

Dergelijke aanbevelingen voor meer kwalitatief onderzoek gelden ook voor onderzoek naar de lexicale kwaliteit van een tekst. Een voorbeeld daarvan is een action-research project van Baralt et al. (2011). Om te bereiken dat het woordgebruik van schrijvers in Spaans als tweede taal meer gevarieerd werd en dat hun woordenschat toenam, maakten zij gebruik van het programma Wordles dat het mogelijk maakt woorden uit opeenvolgende kladversies te visualiseren in ‘woordwolven’ en deze zo gemakkelijker met elkaar te vergelijken. Dat is een interessante combinatie van (actie)onderzoek en onderwijs ter uitbreiding en verbetering van de woordenschat bij het schrijfonderwijs in een tweede taal. Verder onderzoek in andere contexten zou duidelijk moeten maken of de resultaten van dit project

kunnen worden gegeneraliseerd naar andere talen en taalleersituaties.

Wat betreft peer-revisie en peer-feedback, ten slotte, waarbij schrijvers samenwerken om elkaars teksten te becommentariëren en te herzien, pleit Carduner (2007) op grond van haar onderzoek naar schrijven in Spaans als tweede taal ervoor om in onderwijs ‘proof-reading’ aan te leren. Dat wil zeggen dat tweedetaalleerders, alsof het redacteuren waren, leren kritisch elkaars teksten te analyseren, feedback te geven op deze teksten en elkaars teksten te redigeren. Voorbeelden van peer-feedback en peer-revisie zijn te vinden in onderzoeken als die van De Guerrero en Villamil (2000) en Villamil & De Guerrero (2006) die kunnen worden gerepliceerd en uitgebreid voor andere talen. Zij lieten twee moedertaalsprekers van Spaans in nauwe samenwerking teksten in hun tweede taal Engels herschrijven en maakten bij opzet en uitwerking van hun onderzoek en bij de analyse van de resultaten gebruik van de eerder genoemde zone van naaste ontwikkeling van Vygotsky. Van een dergelijke opzet is sprake in het nog lopende dissertatieonderzoek van de eerste auteur van dit artikel naar de effecten van zowel docent- als peerfeedback op de ontwikkeling van argumentatief schrijven in Spaans als tweede taal. In het speciaal daarvoor ontwikkeld interventieprogramma dat elders is beschreven (Nas & Van Esch, 2011) wordt uitgegaan van de zogenoemde *reading-to-write*-benadering waarbij tweedetaalleerders allerlei teksten over een bepaald thema gebruiken als input voor schrijftaken over dit thema. Deze benadering wordt uitgebreid besproken in Ruiz-Funes (2011) die aantoont dat tweedetaalleerders met behulp van deze benadering veel gemakkelijker een hoger niveau van schrijfvaardigheid bereiken, zich meer bewust zijn van wat ze doen tijdens het schrijfproces en daar meer controle over hebben. En daarom gaat het in het schrijfonderwijs in een tweede taal.

NOTEN

1. Dit artikel is een bewerking door de auteurs van hun hoofdstuk 'Acquisition of Writing in Second Language Spanish' (Nas & Van Esch, 2014)
2. Ondanks de duidelijke verschillen tussen tweede taal en vreemde taal gebruiken we in het eerder genoemde hoofdstuk en in dit artikel 'tweede taal' als overkoepelende term.
3. Een T-unit wordt gedefinieerd als een onafhankelijke zin samen met alle bijzinnen die afhankelijk zijn van deze zin (Sachs & Polio, 2007, p. 9).
4. Wordsmith is een programma dat tot doel heeft woordpatronen bloot te leggen. Zie <http://www.lexically.net/wordsmith/> voor meer informatie. Een probleem daarbij is overigens dat hoe langer een tekst is, hoe hoger de waarschijnlijkheid dat de schrijver woorden gaat herhalen. Daarom stelden Grant en Ginther (2000) voor om de TTR te meten op basis van de eerste 50 woorden van een tekst.

LITERATUUR

- Adams, R. (2003). L2 output, reformulation and noticing: implications for IL development. *Language Teaching Research*, 7, 347-376.
- Baralt, M., Pennestri, S. & Selvandin, M. (2011). Using wordles to teach foreign language writing. *Language Learning and Technology*, 15(2), 12-22.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Beuningen, C. van (2010). Corrective feedback in L2 Writing: theoretical Perspectives, Empirical Insights and Future Directions. *International Journal of English Studies*, 10(2), 1-27.
- Beuningen, C. van (2012). Het nut van de rode pen. Of, hoe en wanneer correctie bijdraagt aan de schriftelijke taalvaardig-

heid van tweedetaalleerders. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(4), 3-12.

- Carduner, J. (2007). Teaching proofreading skills as a means of reducing composition errors. *Language Learning Journal*, 35(2), 283-295. Geraadpleegd op <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb02722.x>.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Chaudron, C. (1984). The effects of feedback on students' composition revisions. *RELC Journal*, 15(2), 1-15. Geraadpleegd op <http://dx.doi.org/10.1177/003368828401500201>.
- Connor, U. & Asenavage, K. (1994). Peer response groups in ESL writing classes: How much impact on revision? *Journal of Second Language Writing*, 3, 257-276. Geraadpleegd op [http://dx.doi.org/10.1016/1060-3743\(94\)90019-1](http://dx.doi.org/10.1016/1060-3743(94)90019-1).
- Connor, U. & Farmer, M. (1990). Teaching Topical Structure Analysis as a revision strategy. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing. Research insights for the classroom* (pp. 26-130). Cambridge: Cambridge University Press.
- Connor, U. & Lauer, J. (1988). Cross-cultural variation in persuasive student writing, In A.C. Purves (Ed.), *Writing across languages and cultures. Issues in contrastive rhetoric* (pp. 138-159). Newbury Park, CA: Sage.
- Cotterall, S. & Cohen, R. (2003). Scaffolding for second language writers: Producing an academic essay. *ELT Journal*, 15(2), 158-166. Geraadpleegd op <http://dx.doi.org/10.1093/elt/57.2.158>.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Geraadpleegd op http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
- Engber, C. A. (1995). The relationship of lexical proficiency to the quality of ESL compositions. *Journal of Second Language Writing*, 4, 139-155. Geraadpleegd op [http://dx.doi.org/10.1016/1060-3743\(95\)90004-7](http://dx.doi.org/10.1016/1060-3743(95)90004-7).

- Esch, K. van, Haan, P. de & Nas, M. (2004). El desarrollo de la escritura en inglés y español como lenguas extranjeras. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 39, 53-79.
- Esch, K. van, Haan, P. de, Frissen, L., González Santero, I. & de la Torre Miranda, A. (2006). Evolución en la competencia escrita de estudiantes de español como lengua extranjera. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 43, 55-76.
- Ferris, D. R. (1994). Rhetorical Strategies in Student Persuasive Writing: Differences between Native and Non-Native English Speakers. *Research in the Teaching of English*, 28(1), 45-65.
- Ferris, D. R. (1999). The case of grammar correction in L2 writing classes: a response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1-11. Geraadpleegd op [http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80110-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80110-6).
- Ferris, D. R. (2004). The grammar correction debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime?). *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 49-62. Geraadpleegd op <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2004.04.005>.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Frantzen, D. (1995). The effects of grammar supplementation on written accuracy in an intermediate Spanish content course. *Modern Language Journal*, 79, 329-344. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb01108.x>.
- Friedlander, A. (1990). Composing in English: Effects of a first language on writing in English as Second Language. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing. Research insights for the classroom*, (pp. 109-125). Cambridge: Cambridge University Press.

- Grant, L. & Ginther, A. (2000). Using computer-tagged linguistic features to describe L2 writing differences. *Journal of Second Language Writing*, 9, 123-145. Geraadpleegd op [http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00019-9](http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00019-9).
- Guerrero, M. C. M. de & Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD: Mutual Scaffolding in L2 Peer Revision. *The Modern Language Journal*, 84(1), 51-68. Geraadpleegd op <http://dx.doi.org/10.1111/0026-7902.00052>.
- Haan, P. de & Esch, K. van. (2004). Towards an instrument for the assessment of the development of writing skills. In U. Connor & T. A. Upton (Eds.), *Applied corpus linguistics: A multidimensional perspective* (pp. 267-279). Amsterdam; New York: Rodopi.
- Haan, P. de & Esch, K. van. (2005). The development of writing in English and Spanish as foreign languages. *Assessing Writing*, 10, 100-116. Geraadpleegd op <http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2005.05.003>.
- Haan, P. de & Esch, K. van. (2008). Measuring and assessing the development of foreign language writing competence. *Porta Linguarum*, 9, 7-21.
- 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). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hedgcock, J. & Lefkowitz, N. (1992). Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 3, 255-276. Geraadpleegd op [http://dx.doi.org/10.1016/1060-3743\(92\)90006-B](http://dx.doi.org/10.1016/1060-3743(92)90006-B).
- Henry, K. (1996). Early L2 writing development: A study of autobiographical essays by university-level students of Russian. *The Modern Language Journal*, 80, 309-326.
- Hyland, F. & Hyland, K. (2001). Sugaring the

- pill. Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10, 185-212. Geraadpleegd op [http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00038-8](http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00038-8).
- Hyland, K. & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39, 83-101. Geraadpleegd op <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444806003399>.
- Kuiken, F., Vedder, I. & Gilabert, R. (2010). Communicative Adequacy and Linguistic Complexity in L2 writing. In I. Bartning, M. Martin, & I. Vedder (Eds.) *Communicative proficiency and linguistic development. Intersections between SLA and language testing research*, (pp. 81-100). Eurosla Monograph Series 1.
- Laufer, B. & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16, 307-322. Geraadpleegd op <http://dx.doi.org/10.1093/applin/16.3.307>.
- Lenting, W. (2006). *Investigación del desarrollo de la coherencia retórica: relaciones retóricas en función de la argumentación en textos escritos por estudiantes holandeses del español como segunda lengua*. Bachelor scriptie, Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. ACL-MIT Press series in natural-language processing.
- Liu, J. & Hansen, J. G. (2002). *Peer Response in Second Language Writing Classrooms*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Mendonça, C. O. & Johnson, K. E. (1994). Peer Review Negotiations: Revision Activities in ESL Writing Instruction. *TESOL Quarterly* 28(4), 745-769. Geraadpleegd op <http://dx.doi.org/10.2307/3587558>.
- Nas, M. & Esch, K. van (2011). Developing Spanish FL Writing Skills at a Netherlands University: In Search of Balance. In T. Cimasko & M. Reichelt (eds.) *Foreign Language Writing Instruction: Principles and Practices*, (pp. 201-224). Anderson, S.C.: Parlor Press.
- Nas, M. & Esch, K. van (2014). Acquisition of Writing in Second Language Spanish. In Geeslin, K. L. (Ed.). (2014). *The Handbook of Second Language Spanish Acquisition*, Wiley-Blackwell, pp. 482-498.
- Neff, J., Dafouz, E. Diez, M., Prieto, R. & Chaudron, C. (1998). *Contrastive discourse analysis: Argumentative text in English and Spanish*. Paper gepresenteerd op het Twenty-Fourth University of Wisconsin-Milwaukee Linguistics Symposium.
- Ortega, L. (2003). Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing. *Applied Linguistics*, 24, 492-518. Geraadpleegd op <http://dx.doi.org/10.1093/applin/24.4.492>.
- Pennington, M. C. & So, S. (1993). Comparing writing process and product across two languages: a study of 6 Singaporean University student writers. *Journal of Second Language Writing*, 2, 257-277. Geraadpleegd op [http://dx.doi.org/10.1016/1060-3743\(93\)90005-N](http://dx.doi.org/10.1016/1060-3743(93)90005-N).
- Polio, C. (2001). Research methodology in L2 writing assessment. In T. Silva & P. K. Matsuda (Eds.) *On second language writing*, (pp. 91-115). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pool, E. van der. (1995). *Writing as a conceptual process: A text-analytical study of developmental aspects*. Tilburg: Proefschrift Katholieke Universiteit Brabant.
- Pool, E. van der, & Wijk, C. van. (1995). Proces en strategie in een psycholinguïstisch model van schrijven en lezen. *Tijdschrift Voor Onderwijsresearch*, 20, 200.
- Reichelt, M. (2011) *Foreign Language Writing: An overview*. In T. Cimasko & M. Reichelt (Eds.) *Foreign Language Writing Instruction: Principles and Practices*, (pp. 3-22). Anderson, S.C.: Parlor Press.
- Roca de Larios, J., Murphy, L. & Marín, J. (2002). A critical examination of L2 writing process research. In S. Ransdell & M.L. Barbier (Eds.) *New directions for research in L2 writing*, (pp. 11-47). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ruiz-Funes, M. (2011). Reading to Write in a Foreign Language. In Cimasko, T. and Reichelt, M. (Eds) *Foreign Language Writing Instruction: Principles and Practices*. (pp. 22-43). Anderson, S.C.: Parlor Press.
- Sachs, R. & Polio, C. (2007). Learners' uses of two types of written feedback on a L2 writing revision task. *Studies in Second Language Acquisition* 29(1) 67-100. Geraadpleegd op <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263107070039>.
- Schneider, M. & Connor, U. (1990). Analyzing topical structure in ESL essays: Not all topics are equal. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 411-427. Geraadpleegd op <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263100009505>.
- Schoonen, R., Snellings, P., Stevenson, M. & Gelderen, A. van. (2009). Towards a Blueprint of the Foreign Language Writer: The Linguistic and Cognitive Demands of Foreign Language Writing. In R. M. Manchón (Ed.) *Writing in Foreign Language Contexts. Learning, Teaching and Research*, (pp.77-101). Bristol: Multilingual Matters.
- Shaw, P., & Ting-Kun Liu, E. (1998). What develops in the development of second-language writing? *Applied Linguistics*, 19, 225-254. Geraadpleegd op <http://dx.doi.org/10.1093/applin/19.2.225>.
- Silva, T., (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implication, *TESOL Quarterly*, 27, 657-677. Geraadpleegd op <http://dx.doi.org/10.2307/3587400>.
- Teixeira Rodríguez, M., Esch, K. van & Haan, P. de. (2005). La coherencia y la cohesión en textos escritos por estudiantes holandeses de español como LE. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 41, 67-100.
- Test of Written English (2004), Geraadpleegd op www.ets.org/Media/Tests/TOEFL/pdf/tweguid.pdf voor een beschrijving van deze toets) www.ets.org/Media/Tests/TOEFL/pdf/tweguid.pdf
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning* 46(2), 327-369. Geraadpleegd op <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>.
- Truscott, J. (1999). The case for "The case against grammar correction in L2 writing class". A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 111-122. Geraadpleegd op [http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80124-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80124-6).
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learner's ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 255-272. Geraadpleegd op <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2007.06.003>.
- Tsang, W.-K. (1996). Comparing the effects of reading and writing on writing performance. *Applied Linguistics*, 17, 210-233. Geraadpleegd op <http://dx.doi.org/10.1093/applin/17.2.210>.
- Valdés, G., Haro, P. & Echevarriarza, M. P. (1992). The development of writing abilities in a foreign language: contributions towards a general theory of L2 writing. *The Modern Language Journal*, 76, 333-352. Geraadpleegd op <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1992.tb07003.x>.
- Villamil, O. S. & Guerrero, M. C. M. de (2006). Sociocultural theory: A framework for understanding the social-cognitive dimensions of peer feedback. In K. Hyland & Hyland, F. (Eds.) *Feedback in Second Language Writing, Contexts and Issues*, (pp.23-41). New York: Cambridge University Press.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. & Kim, H. Y. (1998). Second language development in

writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity. Technical Report No. 17. Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Wordsmith zie <http://www.lexically.net/wordsmith/>.

MARLY NAS werkt als docent schriftelijke taalvaardigheid en toegepaste taalkunde aan de vakgroep Spaanse Taal en Cultuur van de Radboud Universiteit Nijmegen. Voor haar proefschrift doet zij onderzoek naar de effecten van docent- en peerfeedback op de kwaliteit van argumentatieve teksten in het Spaans. E-mail: M.Nas@let.ru.nl

KEES VAN ESCH werkte van 1975 tot 2008 als docent en onderzoeker taalverwerving en toegepaste taalkunde Spaans en als vakdidacticus in deze taal aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Hij promoveerde in 1987 op een proefschrift over begrijpend lezen in een vreemde taal en deed onderzoek op dit gebied en op woordverwerving, zelfstandig leren en schrijfvaardigheid in een tweede taal. Daarnaast is hij auteur van leergangen en grammatica's Spaans. E-mail: keesvanesch@upcmail.nl

Effecten van leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis

MARIËTTE HOOGEVEEN & AMOS VAN GELDEREN

In een experiment (Hoogeveen, 2012) is onderzocht of instructie in genrekennis het schrijven met peer response kan optimaliseren, resulterend in betere schrijfprestaties. Er werden twee typen instructie in genrekennis onderzocht bij leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs: specifieke genrekennis (het gebruik van indicatoren voor tijd en plaats en hun functie in verhalen en instructies) en algemene aspecten van communicatief schrijven (doel- en publiekgerichtheid in verhalen en instructies). Beide groepen werden vergeleken met een controlegroep. De resultaten toonden een sterk effect van de conditie met specifieke genrekennis. Leerlingen uit deze conditie besteedden tijdens tekstbesprekingen meer tijd aan het praten over indicatoren van tijd en plaats, gebruikten in hun teksten meer functionele indicatoren van tijd en plaats, maakten ook meer functionele revisies (niet alleen van deze indicatoren, maar ook van andere betekenisgerichte aspecten) en schreven teksten met een betere globale kwaliteit. Deze resultaten ondersteunen de conclusie dat instructie in specifieke genrekennis een effectieve aanpak is om peer response te verrijken en tekstkwaliteit te verbeteren.

Al vanaf de jaren 70 wordt gepleit voor vernieuwing en verbetering van schrijfinstructie in de basisschool. Studies in binnen- en buitenland tonen aan dat de ontwikkeling van schrijfvaardigheid meer ondersteuning vraagt dan doorgaans in het taalonderwijs geboden wordt (Aarnoutse et al., 1995; Van Gelderen & Blok, 1991; Cutler & Graham, 2008). Ondersteuning bij het leren schrijven van teksten kan worden geboden met procesgericht communicatief schrijfonderwijs (zie bijvoorbeeld Chapman, 2006; Van Gelderen e.a., 2004). In deze benadering is er aandacht voor de manier waarop leerlingen de inhoud van hun teksten en hun taalgebruik afstemmen op het schrijfdoel en op het publiek, voor hoe leerlingen teksten schrijven, en voor kenmerken van de situatie waarin leerlingen schrijven.

Leren schrijven met peer response is een voorbeeld van een procesgerichte aanpak voor het schrijfonderwijs, gebaseerd op een communicatieve opvatting. Kenmerkend voor peer response is dat leerlingen samenwerken tijdens verschillende fasen van het schrijfproces (plannen, formuleren en reviseren van teksten) om elkaar te helpen doel- en publiekgerichte teksten te schrijven. Leerlingen bie-