

- Nikula, T. (2010). Effects of CLIL on a teacher's classroom language use. In C. Dalton-Puffer., T. Nikula., & U. Smit (eds), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (pp. 105–123). Amsterdam: John Benjamins.
- Nikula, T. (2012). The IRF pattern and space for interaction: comparing CLIL and EFL classrooms. In C. Dalton-Puffer & U. Smit (eds), *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse* (pp. 179–204). Frankfurt: Peter Lang.
- OC&W (2013). *Kamerbrief met plan van aanpak Engels in het primair onderwijs*. Den Haag: OCW.
- Schaaf, M. van der, Baartman, L., Prins, F., Oosterbaan, A., & Schaap, H. (2011). Feedback dialogues that stimulate students' reflective thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–19. doi:10.1080/00313831.2011.628693
- Thijs, A., Trimbos, B., Tuin, D., Bodde, M., & De Graaff, R. (2011). *Engels in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.
- Westhoff, G.J. (2008). *Een schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)*. Enschede: NAB-MVT.

JANICE WIERENGA studeerde aan de Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs (ALPO) en de Masteropleiding Onderwijswetenschappen van de Universiteit Utrecht. Bij haar masterscriptie werd zij begeleid door MARIEKE VAN DER SCHAAF, universitair hoofddocent Onderwijswetenschappen, en RICK DE GRAAFF, hoogleraar Tweetalig Onderwijs. Janice Wierenga en Rick de Graaff doen op dit moment onderzoek naar de invoering en effecten van tweetalig primair onderwijs, samen met het ITS, het Expertisecentrum Nederlands, de Radboud Universiteit Nijmegen en de Universiteit Maastricht.

E-mailadressen: <janice.wierenga@gmail.com>, <m.f.vanderschaaf@uu.nl>, <r.degraaff@uu.nl>

De hypothetische meelezer: over de effecten van een reader-oriented viewdidactiek op het verwijswoordengebruik van leerlingen uit 4-vwo

JIMMY VAN RIJT

Leerlingen uit 4-vwo maken in schrijfpdrachten veel verwijsfouten. Dat is problematisch, omdat veel verwijsfouten een groot effect hebben op tekstcoherentie, waardoor lezers niet goed weten waar bepaalde verwijswoorden naar verwijzen. Het ziet ernaar uit dat veel van deze fouten ontstaan als gevolg van een beperkt verwijsbewustzijn. In dit onderzoek is gekeken of het mogelijk is leerlingen uit 4-vwo een (groter) verwijsbewustzijn bij te brengen en zo het aantal verwijsfouten in hun teksten te verminderen. In de experimentele groep is gewerkt met een reader-oriented view-didactiek, die erop gericht was verwijsbewustzijn te vergroten door een hypothetische meelezer te veronderstellen; in de controlegroep is gewerkt met oefeningen voor verwijswoorden uit de leergang Nieuw Nederlands. Het resultaat: de experimentele groep maakte significant minder verwijsfouten in een geleide schrijfpdracht en in een verwijswoorden-toets dan de controlegroep.

Wie Nederlands geeft aan 4-vwo kan zich moeilijk aan de indruk onttrekken dat veel van de fouten die gemaakt worden in schrijfpdrachten verwijsfouten zijn. Hoewel er weinig wetenschappelijke studies zijn over taalfou-

ten aan het eind van het voortgezet onderwijs, bevestigt onderzoek van Van de Gein dat verwijsfouten veel voorkomen: zowel op havo als vwo staan ze op 1 in de taalfoutentop (Van de Gein, 2012). Eerder al constateerde Schuurs (1990) dat verwijsfouten veel voorkomen bij jeugdige schrijvers.

Van de Gein geeft aan dat veel verwijsfouten 'getals- en geslachtsincongruenties' zijn (2012, p. 27–28), zoals wanneer het meervoudige ze verwijst naar grammaticaal enkelvoudige substantieven ('Deze generatie kan niet meer spellen: ze kennen de regels niet') of wanneer hun verwijst naar woorden als de bankleiding of de jeugd.

In een door mij uitgevoerd vooronderzoek (Van Rijt, 2014) waarin geleide schrijfpdrachten van 16 leerlingen geanalyseerd werden op verwijswoordengebruik, kwam naar voren dat ook andere typen verwijsfouten veel voorkomen, namelijk vaag verwijzen, ambigu verwijzen en overspecificatie. Dergelijke fouten lijken een veel grotere invloed te hebben op de referentiële samenhang van een tekst dan de fouten die door Van de Gein geconstateerd zijn (zie ook Karreman & Van Enschoot, 2013). Van alle verwijsrelaties in de tekst (via een coherentieanalyse in de stijl

van Karreman & Van Enschoot, 2013) ging bijna een vijfde deel fout bij deze willekeurige groep leerlingen (Van Rijt, 2014, p. 28). De gegeven voorbeelden zijn afkomstig uit schrijfpoddrachten van leerlingen uit 4-vwo.

Van *vaag verwijzen* is sprake als in de tekst wordt verwezen naar een nog niet eerder geïntroduceerde referent, die wel aanwezig is in de mentale representatie van de schrijver. Een voorbeeld:

1. Daarom vind ik dat het wapenverbod er moet komen, omdat het zorgt voor veel slachtoffers.

De lezer zou hierbij gemakkelijk kunnen denken dat het verwijst naar *wapenverbod*, terwijl de schrijver in werkelijkheid met het doelde op 'het hebben van wapens'. Die referent was echter nog niet geïntroduceerd, waardoor inhoudelijke verwarring kan optreden.

Ambigüiteit als gevolg van een verwijfsfout ontstaat vaak wanneer pronominale verwijzingen twee of meer mogelijke referenten kunnen hebben. Een voorbeeld:

2. De politieagent wilde de autodief arresteren. Hij sloeg hem neer.

Omdat het pronominale *hij* en *hem* zowel de *politieagent* als de *autodief* als referent¹ kan hebben, ontstaat ambigüiteit. De betekenis van de zin is onduidelijk wanneer niet meer context wordt gegeven.

Een laatste categorie verwijfsfouten draagt de naam *overspecificatie*. Daarvan is sprake wanneer met te veel talige middelen naar een reeds bekende referent verwezen wordt. Een voorbeeld:

3. Het *schaap* tuimelde naar beneden. Ik zag het *schaap* nog wild met zijn voeten spartelen. Uiteindelijk kwam het *schaap* terecht op twee spelende kinderen.

Een ervaren schrijver weet hier met behulp van synonymie of hyponymie te zorgen

voor een beter leesbare tekst, waarbij het *schaap* bijvoorbeeld vervangen zou kunnen worden door nominale constituenten als *het dier* of *door het*. Hoewel overspecificatie strikt genomen niet fout is, kan ze wel storend zijn voor de lezer. Bovendien is bekend dat overspecificatie meestal gebruikt wordt ter introductie van een nieuw onderwerp in de tekst (Hustrinx, 1996); leerlingen overspecificeren echter vaak wanneer geen nieuw onderwerp geïntroduceerd wordt.

Om verschillende redenen is het van belang een didactisch instrument te ontwikkelen dat het aantal verwijfsfouten vermindert. Taalfouten en taalslordigheden worden immers in sociaal perspectief beoordeeld en kunnen dus nadelig zijn voor de leerling als schrijver van een tekst (Sandra, Daems & Frisson, 2001). Bovendien doen verwijfsfouten aantoonbaar afbreuk aan de coherentie van de tekst als geheel, waardoor de lezer de tekst niet goed begrijpt (Pander Maat, 2002; Karreman & Van Enschoot, 2013). Een laatste reden is dat er nog geen goed onderbouwde didactische aanpak voor verwijfswoordengebruik voorhanden lijkt.

Mijn vooronderzoek gaf niet alleen inzicht in aantallen en typen verwijfsfouten, maar poogde ook aanwijzingen te geven over de oorzaak van dergelijke fouten. Het achterhalen van de oorzaak van verwijfsfouten bleek cruciaal om tot een effectieve interventie te komen. Uit semigestructureerde interviews met leerlingen uit 4-vwo die terug moesten kijken naar de door hen gemaakte verwijfsfouten bleek dat vooral een gebrek aan kennis over verwijfsrelaties een probleem vormde, alsmede een gebrek aan een adequaat *verwijfsbewustzijn*, een term gekozen naar analogie van het bekendere *spellingsbewustzijn* of *spellingsgeweten* (Oepkes, 2006, Huizenga, 2009). Leerlingen waren zich veelal niet bewust van het effect van verwijfswoorden en -relaties op de tekst, noch tijdens, noch na het schrijven.

Probleemstelling

Dit artikel doet verslag van de effecten van een didactische interventie ter vermindering van het aantal verwijfsfouten in schrijfpoddrachten van vwo 4-leerlingen. De interventie moest dusdanig van opzet zijn dat er niet alleen aandacht was voor taalnormitems binnen het domein verwijzen (*aan wie/waar* en dergelijke, immers verplichte lesstof in 4-vwo) maar vooral ook aandacht voor items die referentiële samenhang sterk kunnen beïnvloeden (*vaag*, *ambigu* en *overspecificerend verwijzen*).

Fouten die referentiële samenhang sterk schaden, lijken te wijzen op een beperkt *verwijfsbewustzijn*; fouten tegen de taalnormitems lijken eerder te duiden op een gebrek aan regelkennis.

Recentelijk is onderzoek uitgevoerd (Hendriks, Koster & Hoeks, 2014) naar de mate waarin sprekers zich bij het gebruik van verwijfswoorden laten leiden door de talige context (*discourse-oriented view*) of door een hypothetische luisteraar [2] (*listener-oriented view*). Een taalgebruiker die zich een hypothetische luisteraar voorstelt, kan omschreven worden als een taalgebruiker met een hoog *verwijfsbewustzijn*, omdat hij zich bewust is van het belang van referentie voor de toehoorder, die immers een ander referentiekader heeft dan de spreker zelf. Uit het onderzoek kwam naar voren dat jonge taalgebruikers (in de leeftijd van 4 tot 7 jaar) nagenoeg niet gebruikmaken van een *listener-oriented view*, terwijl jong volwassenen (in de leeftijd van 18 – 35) juist heel gevoelig waren voor de behoeften van hypothetische luisteraars.

De doelgroep van het huidige onderzoek bestaat uit 14- tot 16-jarigen. Hoewel daarover geen gegevens beschikbaar zijn, ligt het voor de hand om aan te nemen dat een *listener-oriented view* bij jongeren in die leeftijdsgroep nog niet optimaal ontwikkeld is. Zij zitten immers wat betreft leeftijd en soci-

aal-emotionele ontwikkeling precies tussen de jonge kinderen en de jong-volwassenen in. Bovendien is bekend van pubers dat hun hersenen vaak nog niet ver genoeg ontwikkeld zijn om zich adequaat in anderen in te leven (Crone, 2010, p. 27).

Dat betekent niet dat pubers niet getraind kunnen worden in inlevingsvermogen: er zijn in de Verenigde Staten diverse onderzoeken gedaan op het gebied van emotionele intelligentie, die erop wijzen dat leerlingen effectief onderwezen kunnen worden in het ontwikkelen van inlevingsvermogen en empathie (Goleman, 2011, p. 350-384). Ten slotte moet hier vermeld worden dat ook spellingbewustzijn in enkele lessen getraind kan worden (Paffen & Bosman, 2005). In dit onderzoek is verondersteld dat hetzelfde geldt voor *verwijfsbewustzijn*.

De term *listener-oriented view* is in dit onderzoek vertaald naar de term *reader-oriented view*, omdat hier geen hypothetische meeluisteraar centraal staat, maar een hypothetische meelezer.

De probleemstelling van dit onderzoek luidt:

In hoeverre leidt een *reader-oriented viewdidactiek* voor het correct gebruiken van verwijfswoorden bij vwo 4-leerlingen tot een betere toepassing van verwijfswoorden in vergelijking met de aanpak voor verwijfswoorden in de leergang *Nieuw Nederlands*? Er is gekeken of leerlingen beter scoren op een verwijfswoordentoets (bijlage 1) en of leerlingen beter verwijzen in een geleide schrijfpoddracht (bijlage 2).

Voor de beantwoording van deze onderzoeksvraag is in één vwo 4-groep van het Valuascollege te Venlo gebruik gemaakt van verwijfswoordendidactiek uit de leergang *Nieuw Nederlands*. In de andere groep werd gewerkt met eigen materiaal, dat er zo veel mogelijk op gericht was een hypothetische meelezer centraal te stellen (*reader-oriented view-didactiek*).

Opbouw lesmateriaal

Het lesmateriaal met een *reader-oriented viewdidactiek* bestond uit een driedelige lessenreeks, waarbij per les telkens eerst een kwartier klassikaal uitleg geven werd door de docent aan de hand van PowerPoint-presentaties. Om de leerlingen zich bewust te laten zijn van het effect van samenhang op een lezer, is hun in de lessen uitgelegd wat er zich in het hoofd van een lezer afspeelt als hij verwijswaarden tegenkomt. In de *mentale representatie* van de tekst zal hij trachten de verwijswaarden te koppelen aan de bijbehorende referent. Verschillende zaken hebben invloed op dat proces, waaronder *afstand* (Karreman & Van Enschoot, 2013, p. 55) en de vraag of een gegeven referent *topic* is of niet (Clifton & Ferreira, 1987). De mate van toegankelijkheid bepaalt de wijze waarop naar een referent verwezen kan worden. Referenten die voor de lezer erg toegankelijk zijn, kunnen volstaan met een beperkt talige verwijzing, terwijl referenten die minder toegankelijk zijn veel meer talige elementen nodig hebben om van een effectieve verwijzing te kunnen spreken.

De hierboven genoemde termen zijn in de lessen expliciet aan bod gekomen, evenals de termen *overspecificatie*, *onderspecificatie* (het met te weinig talige middelen verwijzen naar een referent), *externe referent* en *anafoor-antecedent*.

De leerlingen kregen aan de hand van voorbeelden, veelal uit hun eigen werk, uitgelegd hoe verschillende verwijswaarden fout zijn gegaan en welke invloed dergelijke fouten op lezers hebben.

Als huiswerk en ter verwerking in de les moesten leerlingen twee soorten opdrachten uitvoeren:

- Het maken van een tweetal coherentieanalyses van een uitgereikte tekst. Hierbij moesten ze alle verwijzende woorden en de bijbehorende referent markeren. Vervolgens moesten leerlingen in tweetallen de deugdelijkheid van de verwijswaarden beoordelen.

- Het schrijven van een korte tekst met daarin een x-aantal vooraf gegeven referenten, waarbij naar elke referent ten minste tweemaal verwezen moest worden. Na afloop moesten de leerlingen ook van deze tekst een coherentieanalyse maken. De analyses werden nabesproken.

Nieuw Nederlands

De drie lessen aan de hand van de leergang *Nieuw Nederlands* volgden de opgaven uit het boek, evenals de regels die daarin aangeboden worden: regels voor het correct gebruiken van *hun/hen*, *aan wie/waaraan*, enzovoort. *Nieuw Nederlands* besteedt ook aandacht aan onduidelijk verwijzen, dat hiervoor *vaag verwijzen* genoemd is.

Ook in deze lessen verzorgde de docent een kwartier klassikaal uitleg per les. Vervolgens maakten de leerlingen de oefeningen uit de leergang en aanvullend oefenmateriaal in dezelfde stijl. Ook deze oefeningen werden door de docent nabesproken.

De hoeveelheid werk in de les en de hoeveelheid huiswerk was gelijk in de experimentele groep en de controlegroep. Tabel 1 geeft een overzicht van de twee condities.

Methode

Beide 4 vwo-klassen zijn met elkaar vergeleken: wat betreft aantallen jongens-meisjes, zittenblijvers en leerlingen met een leerstoornis waren de groepen vergelijkbaar. Alleen wat betreft de cijfers was er een groot verschil: de controlegroep scoorde voor het vak *Nederlands* gemiddeld 0,5 punt hoger dan de experimentele groep (gebaseerd op rapportcijfers voor het vak *Nederlands* van periode 3).

Voor de beantwoording van de onderzoeksvraag is een tweetal onderzoeksinstrumenten gebruikt: een voor- en nameting van

verwijswoorden en -relaties en een geleide schrijfofdracht

Een voor- en nameting van verwijswaarden en -relaties

Deze meting had de vorm van een vragenlijst die bestond uit 25 zinnen (samengesteld uit zinnen of tekstpassages uit het dagelijks taalgebruik: 9 items voor taalnorm; 14 voor verwijswaardenzijn) waarin verwijswaarden gebruikt werden. Leerlingen moesten daarbij

aangeven of er in die zin(nen) juist verwezen was of niet. Dat deden ze door de zinnen die volgens hen goed waren, te omcirkelen. Op het voorblad van deze vragenlijst stond een instructie die door de docent toegelicht werd. Leerlingen hadden tien minuten de tijd om de vragenlijst individueel in te vullen. Ze kregen deze vragenlijst zowel voorafgaand aan het experimentele deel van dit onderzoek als achteraf. De nameting vond in beide groepen exact één week na de laatste les plaats.

	EXPERIMENTELE GROEP	CONTROLEGROEP
DIDACTISCHE AANPAK	reader-oriented view	Nieuw Nederlands is leidend; veel toepassingsoefeningen
HUISWERK IN TIJD (TOTAAL)	1 uur	1 uur
DOCENT	Onderzoeker	Andere docent
ONDERWIJSERVARING DOCENT	3 jaar	29 jaar
GEBRUIKTE TERMINOLOGIE	Anafoor-antecedent, verwijswaarden, tekstcoherentie, overspecificatie, mentaal beeld, referent(en), synonymie	Anafoor-antecedent, verwijswaarden, synonymie
OVERIGE INHOUD	Hun/hen Die/dat Dat/wat Congruentiefouten Over wie / waarover Mannelijk, vrouwelijk, onzijdig	Hun/hen Die/dat Dat/wat Congruentiefouten Over wie / waarover Mannelijk, vrouwelijk, onzijdig

Tabel 1. vergelijking lessen experimentele en controlegroep

Voor deze vragenlijst zijn grotendeels zinnen die duidelijk onjuiste verwijswaarden bevatten fout gerekend; in het geval van mogelijk ambigue of vage verwijzingen is telkens de context doorslaggevend geweest. Als de context geen uitsluitsel gaf over de verwijzrelatie, werd de zin als fout aangemerkt. Leerlingen konden dus zowel fouten maken door zinnen die juist waren als fout aan te merken als door zinnen met een fout als correct te betitelen. De antwoorden van de opgaven uit dit meetinstrument zijn beoordeeld door een docent Nederlands uit de bovenbouw van het Valuascollege en een masterstudent Nederlands van de Radboud Universiteit Nijmegen.

Een geleide schrijfofdracht

Een geleide schrijfofdracht die leerlingen ertoe uit moest dagen zo veel mogelijk verwijswaarden te gebruiken. Deze schrijfofdracht is gebaseerd op een geijkte schrijfofdracht uit een mastercursus vakdidactiek van de HAN Masteropleiding Nederlands (Wegman, 2013). De opzet van deze schrijfofdracht is gebaseerd op opdrachten die gebruikt zijn door Hendriks, Koster & Hoeks (2014). In dat onderzoek kregen respondenten mondeling een verhaal aangeboden waarin sprake was van een zogenoemde *topic shift*, wat wil zeggen dat er opeens een referentiele verschuiving plaatsvond in het verhaal. Respondenten werden onderzocht op het al dan niet waarnemen van die verschuiving. De schrijfofdracht uit dit onderzoek beoogt een vergelijkbaar doel, namelijk om leerlingen te laten schrijven over zo veel mogelijk verschillende referenten, vaak van hetzelfde type of hetzelfde geslacht. Dat betekent dat verwijswaarden een belangrijke rol moeten spelen in het schrijven van deze tekst. Fouten als vaag verwijzen, ambigu verwijzen en overspecificatie (feitelijk allemaal gevallen van *topic shift*) wijzen op een beperkt verwijswaardebewustzijn en daarmee op het ontbreken van een reader-oriented view. Verwijswaardebewustzijn wordt dus

afgelezen aan de hand van het aantal fouten in deze categorieën. Ook andere typen verwijswaarden (taalnormitems) zijn onderzocht; deze worden gemeten door alle andere fouten: hun/hen, dat/wat, die/dat, congruentiefouten, enzovoorts.

Ook dit instrument werd een week na de interventie opnieuw ingezet om uitspraken te kunnen doen over de mate van kennis en bewustzijn na een iets langere tijd. De voor- en nameting waren van vergelijkbare aard (hoewel anders van opzet, anders zouden leerlingen tweemaal dezelfde schrijfofdracht maken, wat de motivatie niet ten goede zou komen).

Analyse van de schrijfofdracht

Allereerst is voor iedere schrijfofdracht het totaal aantal aanwezige verwijzrelaties in kaart gebracht. Hiertoe zijn alle referenten meegerekend, behalve bij de introductie van de referent. Een voorbeeld: als een respondent schrijft over *De band Nickelback* en vervolgens over *Nickelback*, dan is er sprake van een verwijzrelatie. Ervan uitgaande dat *De band Nickelback* hier in de tekst geïntroduceerd werd, is die referent niet gemarkeerd, maar wel de referent *Nickelback*. Iedere andere verwijzing naar die band is dan geteld als een verwijzrelatie. Verder zijn alle verwijzrelaties gemarkeerd, ook de relaties die door Karreman & Van Enschoot (2013, p.55) *collocationeel lexicaal* worden genoemd. Een voorbeeld: als een respondent schrijft over *de auto* en vervolgens over *de deur*, dan is er sprake van een verwijzrelatie zolang de deur gelezen moet worden als *de autodeur*. Ook dergelijke relaties zijn meegerekend in het totaal aantal verwijzrelaties van de tekst. Bepaalde elliptische constructies hebben af en toe tot twijfel geleid, maar zijn uiteindelijk allemaal meegerekend als verwijzrelaties. Een concreet voorbeeld:

‘Hij herkende mij en vroeg of ik nog een biertje met hem wilde drinken. Ik stemde

..... in en luisterend naar Nickelback-muziek hadden we het over de rare ervaringen van die dag.’

Op de plek van is het persoonlijk voornaamwoordelijk bijwoord *ermee* weggelaten, dat verwijst naar de vraag om een biertje te gaan drinken. Door de elliptische constructie zou de illusie kunnen ontstaan dat er geen verwijzrelatie is. Alle teksten zijn dan ook zorgvuldig bekeken op elliptische constructies. In het kader van interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is elke tekst twee keer gecontroleerd door de onderzoeker zelf en daarna nog eenmaal door een masterstudent Nederlands van de Radboud Universiteit Nijmegen. Beide controleurs markeerden hierbij twijfelgevallen, waarover vervolgens gediscussieerd werd. Leverde die discussie geen bevredigend antwoord op, dan werd de vraag voorgelegd aan een derde neerlandicus, die dan een eindoordeel uitsprak.

Een overzicht van de verschillende typen fouten, opgesplitst in bewustzijnsitems (b) en taalnormitems (t):

- Ambigüiteit; (b)
- Vaag verwijzen; (b)
- Overspecificatie; (b)
- Cataforische verwijzrelatie (= fout in het vooruitwijzen; in de praktijk non-existent); (b)
- Geslachtsfout; (t)
- Die/dat of dat/wat-fout; (t)
- Voornaamwoordelijke bijwoordfout (naar mensen verwijzen met *waaraan* i.p.v. *aan wie*, bijvoorbeeld. Niet meegerekend is het niet aaneenschrijven van voornaamwoordelijke bijwoorden) (t);
- Hun/hen-fouten; (t)
- Congruentiefouten; (t)
- Overige fouten. (t)

Tot de categorie van overige fouten werden alle fouten gerekend die iets met verwijzen van doen hadden, maar die niet in een van de andere categorieën te vangen waren. Voorbeelden zijn fouten met weglatingen.

Het aantal foute relaties werd gelabeld en afgezet tegen het totaal aantal aanwezige verwijzrelaties in de tekst. Zo ontstond een relatieve score, die noodzakelijk was omdat niet elke leerling evenveel woorden gebruikte bij de schrijfofdrachten. Voor de statistische analyse zijn deze relatieve scores telkens als uitgangspunt genomen.

Statistische analyse

Voor zowel de kennistoets als de analyse van de schrijfofdracht zijn de volgende vragen gesteld:

1. Is binnen zowel de experimentele als de controlegroep sprake van vooruitgang en zo ja, in welke mate?
2. In welke mate is de experimentele groep vooruitgegaan ten opzichte van de controlegroep?

Er moesten dus zowel binnen een groep gegevens vergeleken worden (de voor- met de nameting) als tussen de groepen onderling. Dat bracht ook twee verschillende manieren van statistische toetsing met zich mee. In alle gevallen moest eerst gekeken worden of er sprake was van een normale verdeling van de datasets (Shapiro-Wilktest). Dat bleek altijd het geval. Het feit dat er sprake was van normale verdelingen maakte parametrische toetsing naar statistische significantie mogelijk. Voor de vergelijkingen binnen eenzelfde groep is telkens gebruikgemaakt van een zogenoemde *paired samples test*; voor de vergelijking van de groepen ten opzichte van elkaar is gebruikgemaakt van een *independent samples T-test*.

Bij de analyse van het aantal fouten in de categorieën ambigu verwijzen, vaag verwijzen en overspecificatie is voor elke respondent het aantal gemaakte fouten in deze drie categorieën opgeteld. Het totaal aantal fouten van die categorieën samen is gebruikt voor de statistische toetsing van dat deel.

	Gem. aantal fouten pretest	Gem. aantal fouten posttest	Gem. percentage pretest	Gem. percentage posttest	Sd. pretest	Sd. posttest
EG	9,7	7,8	38,8	31,2	2,52	2,33
CG	10,1	10,0	40,4	40,0	2,15	2,81

Tabel 2. pre- en posttoets verwijswoordentest experimentele groep (EG) (N=31) en controlegroep (CG) (N=30)

Resultaten

Verwijswoordentoes

De experimentele groep scoorde na de interventie significant beter dan de controlegroep (tabel 2): $t(57) = 3,07$; $p=0,003$. Ook is de vooruitgang binnen de experimentele groep significant ($t(30) = 4,26$; $p<0,001$), terwijl de controlegroep niet significant vooruitgegaan is.

Schrijfpdracht

Ook bij de geleide schrijfpdracht zijn statistisch significante verschillen aangetroffen (zie tabel 3). Zo is de experimentele groep

bij de nameting significant vooruitgegaan ten opzichte van de voormeting: $t(27) = 7,75$; $p<0,001$. Ook scoorde de experimentele groep significant beter dan de controlegroep: $t(53) = 6,50$; $p<0,001$. Voor deze meting zijn de leerlingen die hebben deelgenomen aan de semigestructureerde interviews uit het vooronderzoek door Van Rijt (2014) weggehaald uit de resultaten, omdat zij mogelijk al een hoger verwijsbewustzijn hadden ontwikkeld door de vraagstelling van de interviews.

In de verwijsbewustzijns categorieën scoort de experimentele groep significant beter dan de controlegroep: $t(27) = 3,87$; $p<0,001$.

	Gem. percentage foute verwijzingen (relatieve score) pretest	Gem. percentage foute verwijzingen (relatieve score) posttest	Gem. percentage verwijswoordentest fouten pretest	Gem. percentage verwijswoordentest fouten posttest	Gem. percentage verwijswoordentest foutentaalnorm pretest	Gem. percentage verwijswoordentest foutentaalnorm posttest
EG	27	9	13	3,6	7,8	2,7
CG	21	19	11	12,6	6,1	4,1

Tabel 3. pre- en posttoets verwijswoordentest geleide schrijfpdracht experimentele groep (EG) (N=27) en controlegroep (CG) (N=27).

Conclusie

Op grond van deze resultaten kan geconcludeerd worden dat een reader-oriented view-didactiek leidt tot een significant lager percentage verwijswoordentest fouten dan een didactiek volgens de didactische principes van de leergang *Nieuw Nederlands*. Leerlingen die kennis hebben gemaakt met de reader-oriented view-didactiek lijken zich bij het schrijven van teksten meer bewust te zijn van verwijswoordentest relaties doordat zij een hypothetische meelezer in hun achterhoofd houden. De experimentele groep maakt dan ook significant minder fouten in de ‘verwijsbewustzijns categorieën’ dan de controlegroep. Deze resultaten zijn in lijn met een deel van de resultaten van het onderzoek van Hendriks, Koster en Hoeks (2014), dat aangeeft dat mensen die een hypothetische meeleuisteraar in acht nemen aanmerkelijk minder ambigu verwijswoordentest gebruiken in mondeling taalgebruik dan mensen die dat niet doen (al is dat wel leeftijdsafhankelijk). Een reader-oriented view-didactiek kan dus als effectiever beschouwd worden dan de meer traditionele verwijswoordentest didactiek.

Discussie

Hoewel de waargenomen verschillen in dit onderzoek significant blijken, is het raadzaam voorzichtig te zijn met de longitudinale interpretatie van de onderzoeksgegevens. Enkele kanttekeningen bij het onderzoek:

- De groep participanten in dit onderzoek was klein. Enerzijds is het veelzeggend dat sprake is van statistische significantie binnen een kleine dataset; anderzijds blijft de vraag naar vervolgonderzoek op grotere schaal wenselijk voor een meer correcte interpretatie.
- In de experimentele groep is meer gebruik gemaakt van complexe terminologie dan in de controlegroep. Aan de ene kant zou een

groter aanbod aan termen op zichzelf al kunnen leiden tot een groter begrip van de materie; aan de andere zouden meer termen extra moeilijkheid met zich mee kunnen brengen. De invloed van de gebruikte terminologie is dus onzeker.

NOTEN

1. In de taalkunde spreekt men liever over *antecedent*. Voor de helderheid wordt in dit artikel waar mogelijk gesproken over *referent*. In de interventie zijn beide termen door elkaar gebruikt, hoewel dit didactisch misschien onhandig was. *Anafoor* en *antecedent* zijn altijd in samenhang besproken.
2. In het onderzoek van Hendriks, Koster en Hoeks (2014) is alleen gekeken naar mondeling taalgebruik. Voor het huidige onderzoek worden de resultaten vertaald naar schriftelijk taalgebruik. Ook schrijvers kunnen baat hebben bij een hypothetische meelezer, zelfs meer omdat zij veel meer tijd hebben hun woorden zorgvuldig te kiezen.

LITERATUUR

- Clifton, C., & Ferreira, F. (1987). Discourse structure and anaphora: Some experimental results. In: M. Coltheart (Ed.), *Attention & Performance XII*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, p. 635–654.
- Crone, E. (2010). *Het puberende brein. Over de ontwikkeling van de hersenen in de unieke periode van de adolescentie*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Gein van de, J. (2012). *Taal op klompen. Uitkomsten van een onderzoek naar taalfouten aan het eind van het voortgezet onderwijs*. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(4), 22–30.
- Goleman, D. (2011). *Emotionele intelligentie. Emotie als sleutel tot succes*. Hoogeveen: Olympus.
- Hendriks, P., Koster, C., & Hoeks, J. (2014). Referential choice across the lifespan: Why children and elderly adults produce ambiguous pronouns. In: *Language and Cognitive Processes*, 29(4), p.391–407.

- Huizenga, H. (2009). *Taal & didactiek: spelling. Derde herziene druk*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Hustinx, L. (1996). *Markeerders van de thematische structuur in tekst*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen (Academisch proefschrift).
- Karreman, J. & Enschoot, R. van (Red.) (2013). *Tekstanalyse. Methode en toepassingen*. Assen: Van Gorcum.
- Oepkes, H. (2006). Het diepgewortelde verlaten alles zuiver te houden van spellingfouten.. In: *Jeugd in school en wereld*, 11, p. 34–36.
- Paffen, R., & Bosman, A. (2005). Spellingbewustzijn kan met een korte training gestimuleerd worden. In: *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 44 (9), p. 380–390.
- Pander Maat, H. (2002). *Tekstanalyse. Wat teksten tot teksten maakt*. Bussum: Coutinho.
- Rijt van, J. (2014). *Van vingerwijzingen naar verwijzingen. Over verwijfsfouten in teksten van vwo 4-leerlingen van het Valuacollege*. Nijmegen: deel afstudeeronderzoek HAN Masteropleiding Nederlands. Ongepubliceerd.
- Sandra, D., Daems, F. & Frisson, S. (2001). Zo helder en toch zoveel fouten! Wat leren we uit psycholinguïstisch onderzoek naar werkwoordsvormen bij ervaren spelers? *Vonk*, 30(3), p. 3–21.
- Schuurs, U. (1990). *Leren schrijven voor lezers. Het effect van drie vormen van probleemgericht schrijfonderwijs op de zinsbouwvaardigheid*. Enschede: Universiteit Twente (dissertatie).
- Steenbergen, W., Feenstra, H., Frank, H., Kooiman, M., & Muggen, W. (2008). *Nieuw Nederlands 4 vwo, 4e editie*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Wegman, H. (2013). *Terugblik vakdidactiek (VOP 1). Aantekeningen bij module vakdidactiek HAN Masteropleiding Nederlands*. Nijmegen: intern document HAN.

JIMMY VAN RIJT (MEd) is lerarenopleider Nederlands aan Fontys Lerarenopleiding Sittard. Dit onderzoek is een samenvatting van zijn masterthesis aan de HAN Masteropleiding Nederlands in Nijmegen. Hij schreef eerder artikelen over semantisch grammaticaonderwijs.
E-mail: <j.vanrijt@fontys.nl>

Bijlage 1: geleide schrijfpodracht

Autodief verwondt agent aan oog met hamer
De agent die afgelopen zaterdag in zijn vrije tijd een autodief probeerde aan te houden in Enschede, is door de dief met een zogenoemde lifehammer in zijn gezicht geslagen. Hij liep daarbij oogletsel op.

De agent was op stap met een aantal vrienden toen hij de autodief betraptte. Toen de agent hem wilde arresteren, greep de man naar de hamer en sloeg de agent daarmee in zijn oog. Een vriend van de agent probeerde de dief nog staande te houden, maar was daarin niet succesvol. Toen de autodief zich uit de voeten maakte, duwde hij een nietsvermoedende passant aan de kant, die daarbij zijn been brak. De vriend van de agent ontfermde zich over de gewonde, terwijl de agent alsnog de achtervolging inzette. Met de hulp van een potige omstander, een voormalig marinier, wist de agent de autodief uiteindelijk alsnog in bedwang te houden. De man wordt vervolgd wegens geweldpleging.

De oud-marinier en de agent kregen een lintje van burgemeester Van Schouten, wegens het verrichten van 'uitzonderlijke diensten voor de samenleving'.

Opdracht: schrijf een ooggetuigenverslag van deze gebeurtenis vanuit een ik-perspectief.
Lengte: 35-40 regels.

Bijlage 2: Verwijswoordtoets

1. Een meisje die daar aan de overkant woont, heb ik altijd mooi gevonden.
2. Is er iets dat ik voor jullie kan doen?
3. Anke heeft maar één zus en die woont al jaren in Noorwegen. Ze zou het wel gezellig vinden om wat dichterbij haar in de buurt te wonen, maar ze kan dat niet opbrengen.
4. Harry heeft een vervelend ziektebeeld en komt daarom geregeld bij de dokter. Hij adviseerde hem overtollige ziektekosten tijdig bij zijn zorgverzekeraar te declareren.
5. Ik ben benieuwd of hun die bonusregeling nog aangeboden zal worden.
6. De kinderen waarover Hans net sprak, komen in aanmerking voor extra begeleiding.
7. De Britse zanger Blunt heeft in de afgelopen jaren vele concerten gegeven. De zanger twijfelt dan ook niet aan zijn capaciteiten en hij geeft blijk van optimisme.
8. De politie doet volgens de betogers al jarenlang niets tegen criminele activiteiten in de buurt van het jeugdcentrum. Ze moeten optreden tegen geweld en agressie.
9. De politie doet volgens de betogers al jarenlang niets tegen criminele activiteiten in de buurt van het jeugdcentrum, dat binnenkort afgebroken zal worden.
10. Jan gaf zijn vrouw een mooi cadeau. Hij deed dat met veel bombarie.
11. Kijk Aziaten nooit recht in de ogen. Het is beleefder ze neer te slaan.
12. Het kruispunt van de Molenstraat en de Oude Schoolweg is levensgevaarlijk. Er zijn daar de laatste maanden al drie ernstige ongelukken gebeurd.
13. De leerling over wie vergaderd werd, wantrouwe zijn mentor een beetje.
14. De ondernemersvereniging Rembrandtplein is geschokt door het vandalisme dat eerder vandaag plaatsvond op het parkeerterrein van het Rijksmuseum. Een van de ondernemers verklaart: 'Financieel zal dit weinig gevolgen hebben, maar het is diep triest, zo'n zinloze daad.'
15. Ik heb hen toevallig nog richting de Waalkade zien lopen.
16. Hij is vreselijk moe, maar zo ziet hij er niet uit.
17. Justin Bieber, een opgefokte puberzanger met vele drank- en drugsproblemen, weet zijn luisteraars al jaren te bekoren. Hij doet dat op eigen wijze.
18. Plotseling viel het schaap van het dak af; hij tuimelde naar beneden terwijl de pootjes nog wild spartelden.
19. De presentatrice vertelde de journaliste van Nieuwsuur dat zij graag een bezoekje aan het toilet zou willen brengen.
20. 'De liefde en zijn geheimen ...' fluisterde de waarzegster in het oor van de man.
21. Het enige dat ik erover kan zeggen, is dat naar onbepaalde voornaamwoorden doorgaans anders verwezen wordt dan naar zelfstandige naamwoorden.
22. Het gedoogbeleid zorgt in Nederland voor minder drugsslachtoffers. Het zou dan ook verboden moeten worden.
23. Nederlanders vinden Donald Duck leuker, omdat hij een karakter heeft dat onze volksmentaliteit weerspiegelt.
24. Verboden de nooduitgang te blokkeren door ervoor te staan roken. U kunt dit onder aan de trap doen.
25. De Tibetaanse regering in ballingschap draait de gaskraan naar het Westen dicht als hun strijd voor onafhankelijkheid niet actiever wordt gesteund. Dat heeft de Dalai Lama gezegd in reactie op het nieuws dat hij in mei waarschijnlijk niet officieel door de Nederlandse regering wordt ontvangen. 'Dat ze helemaal geen gasproductie hebben, en dat ze daar door de Chinese overheersing helemaal geen zeggenschap over zouden hebben, is minder van belang.'