

'De tenen rijzen je te berge'

Tekstrevisie op micro-niveau door allochtone en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs

1. Inleiding

Schrijfvaardigheid speelt een belangrijke rol in het onderwijs. Leren lezen en schrijven zijn kernelementen in het moedertaalcurriculum Nederlands, ook binnen onze meertalige samenleving (Kroon & Sturm, 1989). Dit betekent voor veel leerlingen in het onderwijs dat schrijfvaardigheid wordt verworven in het Nederlands als tweede taal. Voor veel van deze leerlingen geldt dat schrijfvaardigheid zich uitsluitend in de tweede taal ontwikkelt, omdat schrijfvaardigheidsonderwijs in de eigen taal ontbreekt.

Uit analyses van methoden voor stelonderwijs en de onderwijspraktijk zelf in het voortgezet onderwijs (Overmaat, 1995) komt als conclusie naar voren dat er nauwelijks aandacht is voor de ontwikkeling van revisievaardigheid. Het lijkt erop dat het onderwijs in sterke mate veronderstelt dat leerlingen vanzelf de transfer realiseren tussen enerzijds aangeleerde kennis over woordgebruik, idioom, grammaticale en morfologische regels, connectieven, anafora enzovoort en de toepassing en beoordeling op correctheid daarvan binnen een tekst. Met name dit laatste kan alleen slagen wanneer de taalkennis die is opgebouwd niet een geïsoleerde plaats in het taalgebruikssysteem van de leerling blijft innemen, maar expliciet beschikbaar komt voor monitor-processen in taalgebruik.

In dit artikel zal vooral ingegaan worden op tekstcorrectie. Het corrigeren van een niet zelf geproduceerde tekst vormt een taak die, behalve voor docenten, nauwelijks tot het algemeen functioneel taalgebruik kan worden gerekend. Anders ligt dit voor de correctie of revisie van een eigen tekst binnen het schrijfproces. De grote mate van tolerantie als het gaat om modeling taalgebruik (versprekingen, valse starts, ad hoc uitbreidingen) is afwezig als het gaat om schriftelijk taalgebruik. Binnen een geschreven tekst zijn de vormelijke en inhoudelijke eisen die aan het taalgebruik gesteld worden veel zwaarder. Hoewel in de schrijfdidactiek de nadruk steeds meer wordt gelegd op schrijfprocessen en minder op schrijfproducten, blijven docenten hoge eisen stellen aan de vormelijke aspecten (woordgebruik, spelling, grammatica) van het schrijfproduct.

De keuze in dit onderzoek voor het corrigeren van een bestaande tekst is ingegeven door praktische overwegingen. Door alle leerlingen met eenzelfde taak te confronteren is het mogelijk meer dan toevallige verschillen tussen groepen leerlingen zichtbaar te maken. Op basis van de resultaten op een dergelijke taak, kan geen directe uitspraak gedaan worden over de transfer van de onderliggende vaardigheid naar de meer functionele taak van zelfcorrectie of -revisie. Omgekeerd kan wel

beargumenteed worden dat het verbeteren van een geschreven tekst een kenmerkend onderdeel vormt van de schrijftarbeid (Blok & Van Gelderen, 1994).

In de volgende paragraaf wordt allereerst in algemene zin ingegaan op schrijfvaardigheid en meertaligheid. Een algemene modelmatige beschrijving van het revisieproces komt in paragraaf 3 aan de orde. Vervolgens worden in paragraaf 4 enkele empirische studies gepresenteerd met betrekking tot tekstrevisie en tekstcorrectie. Paragraaf 5 bevat de onderzoeksvragen en een beschrijving van de opzet van het onderzoek. In paragraaf 6 worden de resultaten gepresenteerd. De conclusies en discussie volgen in paragraaf 7.

2. Schrijfvaardigheid en meertaligheid

Dit onderzoek richt zich specifiek op tekstcorrectie door zowel leerlingen met het Nederlands als moedertaal (T1-leerlingen) als leerlingen die het Nederlands hebben verworven als tweede taal (T2-leerlingen). Onder T2-leerlingen worden leerlingen verstaan die in hun voorschoolse periode opgroeien in een gezin waarin niet het Nederlands als moedertaal word overgedragen. Zij leren een andere moedertaal zoals Turks, Papiamentu of Berber. Pas in de schoolse context worden zij in belangrijke mate met het Nederlands geconfronteerd en begint het verwervingsproces van het Nederlands als tweede taal. Het gebruik van het Nederlands blijft in veel gevallen beperkt tot het schools taalgebruik en de mondelinge interactie met leeftijdgenoten; in de thuissituatie wordt (overwegend) een andere taal dan het Nederlands gesproken.

Dat dit uitgangspunt blijvende consequenties heeft voor de taalbeheersing in het Nederlands is herhaaldelijk aangetoond. Sterker nog, er lijkt sprake van een verdere verwijdering, met name wat betreft de woordenschat, tussen T1- en T2-leerlingen in de loop van het basisonderwijs (Uiterwijk, 1994; Verhoeven & Vermeer, 1996). Ook binnen het voortgezet onderwijs zijn er aanwijzingen dat T2-leerlingen een achterstand hebben voor het vak Nederlandse taal (Kremers, 1990; Mulder, 1991; Meijnen & Riemersma, 1992; Mulder & Pijl, 1992).

Uit verschillende publicaties komen specifieke aspecten van taalvaardigheid naar voren waarbij T2-leerlingen in het voortgezet onderwijs problemen ondervinden (o.a. Meestringa, 1990; Olijkan & Van der Voort, 1988; Hacquebord, 1989; Bienfait, 1994). Hieruit blijkt dat vooral lexicale aspecten (woordenschat, idioom), cognitief abstract taalgebruik (schooltaal, vaktaal) en begrijpend lezen (met name op micro-niveau) lastig zijn.

In een overzichtsartikel van Cumming (1994) over 'Recent trends in research on biliteracy', wordt het onderzoek naar tweetalige geletterdheid vanuit verschillende perspectieven beschreven. In het kader van dit artikel is het onderzoek vanuit psycholinguïstisch perspectief het meest relevant. Alderson (1984) stelt een fundamenteel probleem aan de orde bij het beoordelen van schriftelijke vaardigheden bij meertalige leerlingen: hoe kan een docent die een T2-leerling heeft met lees- of schrijfproblemen

weten of er iets mis is met de schriftelijke vaardigheden van de leerling of met zijn algemene taalvaardigheid of een combinatie van beide?

Onder algemene taalvaardigheid (linguistic competence) wordt hier verstaan alle verworven taalgebruikprocessen die niet specifiek modaliteitgebonden (mondeling of schriftelijk) zijn zoals woordenschat, grammatica, morfologie, pragmatiek, en waarop de taalgebruiker in ieder willekeurige taalgebruikssituatie een beroep moet doen.

Uit een overzichtsartikel van Krapels (1990) betreffende onderzoek naar schrijfprocessen in een tweede taal, komt als empirische evidentie bij gevorderde tweede-taalgebruikers naar voren dat:

"A lack of competence in writing in English (als tweede taal, KvH&JtH) results more from the lack of composing competence than from the lack of linguistic competence (Zamel, 1983; Raimes, 1985; Cumming, 1989)." (p.49)

Verder worden tegenstrijdige resultaten gepresenteerd met betrekking tot de overeenkomsten of verschillen tussen het schrijfproces in de eerste of tweede taal. Voor zover er verschillen worden gerapporteerd hebben deze met name betrekking op de rol van de eerste taal bij het planningsproces en het formuleringsproces. Tweede-taalleerders onderling verschillen in dit opzicht; sommigen maken ruim gebruik van hun eerste taal bij het conceptualiseren, ordenen en formuleren van de tekstinhoud terwijl anderen dat minder of helemaal niet doen (Zamel, 1982; Jones, 1985). In andere studies wordt aangegeven dat sommige tweede-taalleerders die tijdens het formuleren lexicale problemen ondervinden dit proberen op te lossen door middel van strategieën vanuit de eerste taal (Hall, 1987; Arndt, 1987).

Meer specifiek met betrekking tot revisie tijdens het schrijfproces komt Zamel (1983) voor T2-schrijvers tot dezelfde conclusie als Sommers (1980) voor T1-schrijvers: effectieve T2-schrijvers concentreren zich eerst op de ideeën, reviseren op discourse niveau, vertonen recursief schrijfgedrag en voeren de tekstcorrectie pas het laatst uit. Minder effectieve T2-schrijvers reviseren minder, concentreren zich steeds op beperkte delen van de tekst en voeren tekstcorrecties uit gedurende het gehele schrijfproces.

Hoewel uit verschillende onderzoeken naar voren komt dat schrijfvaardigheid in de tweede taal maar zeer ten dele wordt bepaald door de algemene taalvaardigheid in die tweede taal, is het de vraag of dit voor alle aspecten van schrijfvaardigheid in gelijke mate geldt. Met betrekking tot de conceptualisering, planning en tot op zekere hoogte ook formulering geldt zeker dat 'taalafhankelijke universele compositie vaardigheden' (de wijze waarop conceptuele informatie wordt geordend in een tekst) de hoge mate van overeenstemming tussen schrijfvaardigheid in de eerste en tweede taal binnen één persoon kunnen verklaren. Op het niveau van vorm en correctheid van het taalgebruik bij schrijven, is het meer aannemelijk een samenhang met specifieke deeltaalvaardigheden (zoals woordgebruik, grammatica, fonologie, morfologie) te veronderstellen (Cumming, 1989; Rijlaarsdam, 1991). Aangezien het verwerven in een tweede taal van deze deeltaalvaardigheden in al hun subtiële nuances een langdurig proces is, wordt de vraag interessant of en in hoeverre verschillen in deze

deeltaalvaardigheden Nederlands tussen T1-leerlingen en T2-leerlingen in het voortgezet onderwijs doorwerken of zichtbaar worden in een specifiek onderdeel van schrijfvaardigheid namelijk tekstrevisie en -correctie.

3. Het revisieproces

Reviseren vormt een onderdeel van het totale schrijfproces, van gedachtenontwikkeling, via formulering en revisie leidend tot een definitieve tekst. Het reviseren of herzien van een tekst betekent het beoordelen en verbeteren van een tekst op ieder willekeurig moment van productie: on-line tijdens het schrijven en off-line tijdens het nalezen. Dit kan gebeuren door de schrijver zelf, maar ook door anderen (Silva, 1990).

Bereiter & Scardamalia (1987) hebben een model ontwikkeld waarin het revisieproces in drie componenten wordt onderverdeeld, het CDO-model. De componenten zijn:

Compare: dit betreft het vergelijken van de voorliggende tekst met de bedoeling van de schrijver. Dit onderdeel betreft twee stappen: Is er iets mis met de tekst? (evaluatie) en Waar gaat er iets mis in de tekst? (detectie of locatie).

Diagnose: hier wordt gezocht naar de oorzaak van het probleem in de tekst. De revisor stelt zich de vraag: Waarom of hoe is het mis gegaan?

Operate: in deze component moet de revisor komen tot een oplossing van het probleem. Heel concreet wordt hier de vraag gesteld: Welke ingreep/wijziging in de tekst lost het gesignaleerde probleem adequaat op?

Deze drie componenten worden in de aangegeven volgorde afgewerkt. Wanneer de revisor besluit tot een bepaalde wijziging en daarmee de tekst verandert, zal de tekst inclusief de verandering weer opnieuw moeten worden beoordeeld. Een wijziging kan immers op zich weer andere problemen oproepen. Dit leidt ertoe dat het model een recursief karakter heeft.

Het CDO-model heeft met name betrekking op revisie van een eigen tekst. Wanneer leerlingen gevraagd wordt een bestaande tekst te reviseren of corrigeren, zal de leerling bij stap 1 (*Compare*) niet terug kunnen vallen op de bedoeling van de schrijver, maar deze hooguit impliciet uit de tekst kunnen afleiden. In dat geval mag echter wel verondersteld worden dat de oorspronkelijke schrijver de bedoeling had correct taal te gebruiken en coherent en duidelijk zijn gedachten te formuleren. Het signaleren (evaluatie en locatie) van een fout is uiteraard de eerste noodzakelijke stap. In hoeverre de leerling een poging doet om de aard en oorzaak van de fout (*Diagnose*) te expliciteren zal afhangen van de mate waarin de taalgebruikssituatie hiertoe uitnodigt of stimuleert. Via hardop-denkprotocollen is deze meta-linguïstische fase zichtbaar te maken. In hoeverre deze fase noodzakelijk is om tot een succesvolle uitvoering van de derde stap (*Operate*) te komen is niet met zekerheid te zeggen. Aannemelijk is wel dat een goede diagnose de kans op een adequate tekstaanpassing

vergroot. Bij het uitvoeren van de feitelijke tekstverbetering zal de leerling een alternatieve formulering moeten bedenken. Dit kan een herordening inhouden van de in de tekst gegeven elementen (woorden, zinnen, alinea's) of de leerling kan nieuwe elementen toevoegen of bestaande elementen bewerken (morfologische markeringen aanbrengen of veranderen) of vervangen (woordkeus). In al deze gevallen zal het slagen van de verbetering mede afhangen van de schrijfvaardigheid van de leerling zelf.

4. Empirisch onderzoek

Uit het onderzoek van Bereiter & Scardamalia (1987) naar revisiegedrag bij groepen leerlingen van 10 tot 14 jaar komt naar voren dat de meesten van deze leerlingen succesvol waren in het detecteren en diagnostiseren van problemen in hun eigen teksten en in het uitvoeren van veranderingen. Dit succes is ongetwijfeld mede te danken aan de hulpmiddelen die de leerlingen kregen aangeboden in dit onderzoek. Alle leerlingen werden voorzien van twee checklists, een voor de signalering van problemen (Compare) met elf evaluatieve frases zoals:

People may not believe this.

I think this could be said more clearly.

This is a useful sentence.

De functie van deze lijst is in essentie dat de leerling zich bewust wordt van een aantal criteria van tekstbeoordeling. Uit de criteria blijkt de complexiteit van deze fase. Het is niet een simpel goed/fout verhaal maar veeleer een heuristisch proces waarin vele min of meer goede alternatieven in overweging genomen moeten worden.

Daarnaast kregen zij een lijst met mogelijke acties (Operate) die tot een oplossing van het gesignaleerde probleem kunnen leiden. Ze konden een keuze maken tussen zes mogelijke acties zoals:

I think I'll leave it this way.

I'd better say more.

I'd better change the wording.

Met deze hulplijsten in de hand werden de leerlingen optimaal gestimuleerd tot revisie over te gaan.

Een groep leerlingen reviseerde de eigen tekst on-line. Dat wil zeggen dat zij na iedere zin die zij geschreven hadden het CDO-proces doorliepen om pas verder te gaan als ze tevreden waren over de zin in de tekst. Een andere groep reviseerde een eerder geschreven volledige tekst achteraf (evaluation after) door zin voor zin het CDO-proces te doorlopen en eventuele wijzigingen aan te brengen. Via hardop-denkprotocollen werden de mentale operaties en de overwegingen in de keuzes voor bepaalde oplossingen expliciet zichtbaar. De belangrijkste conclusie uit dit onderzoek

was dat leerlingen van alle leeftijdsgroepen in staat waren het CDO-model stapsgewijs uit te voeren en dat ze over het algemeen succesvol waren in het detecteren en oplossen van problemen. Uit reacties van de leerlingen bleek verder dat ze het een zinvolle bezigheid hadden gevonden en dat de vragen in de checklists hen hadden geholpen bij het schrijven. Opmerkelijk gegeven uit het onderzoek is verder dat de gereviseerde teksten van de leerlingen door onafhankelijke beoordelaars niet als beter werden beoordeeld op globaal tekstniveau. Dit zou kunnen leiden tot de stelling dat het effect, in termen van verbetering van de tekstkwaliteit, zeer gering was. Bereiter & Scardamalia tekenen hierbij aan dat zeker de jongere leerlingen maar ook de oudere, hun revisiegedrag vooral beperkten tot vrij lokale ingrepen in de tekst en zelden wezenlijk ingrepen in hogere niveaus van de tekst die in de beoordeling van globale tekstkwaliteit een belangrijke rol spelen. Ook heeft de instructie van de leerlingen hier mogelijk een belangrijke rol gespeeld. De leerlingen werden nadrukkelijk geïnstrueerd hun tekst zin voor zin na te kijken. Dit stimuleert uiteraard vooral revisie op zinsniveau. Verder bleken 'verbeteringen' niet altijd ook verbeteringen te zijn. Veel veranderingen die leerlingen aanbrachten in de tekst waren eerder verslechteringen dan verbeteringen, hoewel deze laatste categorie, zij het nipt, de overhand had. Dit kan erop duiden dat adequate revisie geleerd moet worden en dat zeker onervaren schrijvers in beginsel geneigd zijn tot overcorrectie.

Al met al concluderen Bereiter & Scardamalia (1987) dat hun CDO-model een werkbare weergave vormt van het revisieproces, maar dat het in de onderzochte proefgroep een vaardigheid is die nog in ontwikkeling is.

In Nederland is door Blok & Van Gelderen (1994) soortgelijk onderzoek gedaan naar revisievaardigheden bij 32 leerlingen uit groep 7 en 8 van de basisschool. Zij baseren zich hierbij op het CDO-model van Bereiter & Scardamalia (1987) en volgen een soortgelijke procedure met echter enkele wezenlijke verschillen. In dit onderzoek reviseerden de leerlingen niet een eigen geschreven tekst, maar een door de onderzoekers samengestelde tekst van een fictieve leeftijdgenoot over het verblijf in een kampeerboerderij. De tekst is samengesteld op basis van feitelijke teksten van leerlingen uit groep 8. Verder worden door Blok & Van Gelderen (1994) de te signaleren fouten in deze tekst (26 in totaal) ingedeeld naar tekstniveau, waarbij zij onderscheid maken tussen micro-niveau (8 fouten binnen zinnen), meso-niveau (11 fouten tussen twee zinnen) en macro-niveau (7 fouten op globaal tekstniveau). De proefpersonen binnen dit onderzoek werden verdeeld in goede en zwakke stellers op basis van leerkrachtoordelen. De resultaten uit dit onderzoek geven het volgende beeld:

- alle leerlingen bleken in staat tot *evaluatie* (Compare) van de tekst met behulp van een aantal evaluatieve categorieën op een nakijkaart. Alle leerlingen werden in gelijke mate gestimuleerd hiervan gebruik te maken en deden dat ook, echter goede stellers gaven aanmerkelijk meer adequate evaluaties;
- leerlingen werden gestimuleerd een *diagnose* (Diagnose) te geven van de door hen als negatief aangemerkte tekstfragmenten. De diagnose werd als adequaat opgevat als de leerling de fout benoemde overeenkomstig de foutenclassificatie die aan de tekst ten grondslag lag. Van de formulering door de leerlingen van deze diagnoses

en de beoordeling daarvan, wordt verder geen verslag gedaan. Goede stellers gaven meer en meer adequate diagnoses dan zwakke stellers;

- dat de leerlingen overgingen tot *aanpassing* (Operate) van de tekst blijkt uit het groot aantal woorden dat bij de revisie betrokken was (gemiddeld 50 op een totaal van 134 woorden in de originele tekst). Ook hier werd zichtbaar dat goede stellers beduidend meer veranderingen én meer effectieve veranderingen aanbrachten dan zwakke stellers.

Met betrekking tot het signaleren, diagnostiseren en verbeteren van de fouten op de verschillende tekstniveaus zijn de uitkomsten in overeenstemming met die uit eerder onderzoek: op het micro-niveau worden de meeste fouten verwijderd en naarmate het niveau stijgt (meso- en macro-) nemen deze aantallen af. Opvallend is wel dat zich op het micro-niveau geen verschillen voordoen tussen goede en zwakke stellers. Fouten op dit niveau worden voor 50% verwijderd door beide groepen. Op meso- en macro-niveau zijn de gemiddelde percentages respectievelijk 39% en 32%. Op deze niveaus onderscheiden de goede stellers zich in positieve zin van de zwakke stellers.

Dat er op micro-niveau slechts de helft van de fouten wordt verwijderd, duidt erop dat leerlingen aan het einde van de basisschool hier nog moeite mee hebben. Aangenomen mag worden dat deze vaardigheid zich in de loop van het voortgezet onderwijs verder ontwikkelt. Binnen het in paragraaf 5 te bespreken onderzoek, staan fouten op micro-niveau centraal. De vaardigheid in het signaleren en verbeteren van deze fouten wordt onderzocht bij leerlingen in 3 vbo en 4 mavo.

5. Onderzoeksvragen en opzet van het onderzoek

5.1. Onderzoeksvragen

In dit onderzoek zal verder gesproken worden over T1-leerlingen en T2-leerlingen. T1-leerlingen beheersen het Nederlands als moedertaal. Voor de T2-leerlingen geldt, blijkens hun opgave in een vragenlijst over (thuis)taalgebruik, dat het Nederlands niet hun moedertaal is en dat zij dagelijks in de thuissituatie (en vaak ook met vrienden) een andere taal dan het Nederlands gebruiken.

Dit onderzoek naar de revisie-vaardigheden van T1- en T2-leerlingen is beschrijvend van aard. Het is niet meer dan een *pilot*-studie, een eerste stap naar empirische gegevens over deze vaardigheid bij deze groepen leerlingen. Mede in het licht hiervan is de steekproef tamelijk bescheiden. De centrale vraag in dit onderzoek is: zijn er verschillen in correctievaardigheid tussen T1- en T2-leerlingen in het voortgezet onderwijs?

Binnen deze algemene vraagstelling zijn enkele deelvragen geformuleerd op basis waarvan de uiteindelijke onderzoeksopzet is vastgesteld.

1. In hoeverre zijn er verschillen tussen T1- en T2-leerlingen met betrekking tot het corrigeren van micro-fouten in een tekst?

De verwachting is dat T1-leerlingen vaardiger zullen zijn in het corrigeren van micro-fouten dan T2-leerlingen omdat zij vanuit hun moedertaalbeheersing meer middelen tot hun beschikking hebben om adequate alternatieven te formuleren.

2. In hoeverre treedt er tussen T1- en T2-leerlingen een differentiatie op met betrekking tot verschillende typen micro-fouten, met name morfo/syntactische fouten versus lexicale/idiomatische fouten?

De verwachting is dat de T2-leerlingen met name op de specifieke lexicale/idiomatische taalaspecten relatief lager zullen presteren dan de T1-leerlingen (zie ook paragraaf 2).

3. In hoeverre treedt bij T1- en T2-leerlingen overcorrectie op, dat wil zeggen worden op zich correcte tekstelementen als fout aangewezen?

Er is dus niet alleen gekeken of leerlingen de bewust aangebrachte fouten opsporen en verbeteren maar ook of zij geneigd zijn tot overcorrectie, wat kan duiden op een algemene onzekerheid over de juistheid van tekstelementen.

Om de vergelijkbaarheid van de groepen T1- en T2-leerlingen te controleren, zijn als controlevariabelen schoolniveau (vbo versus mavo) en het rapportcijfer Nederlands in de analyses betrokken.

5.2. De steekproef

In december 1994 werkten in totaal 207 leerlingen op VO-scholen in Tilburg mee aan het onderzoek. De 51 havo-leerlingen worden in dit artikel niet nader besproken, omdat zich onder hen slechts één T2-leerling bevond. Binnen de vbo- en mavo-klassen in het onderzoek zaten gemiddeld 16% T2-leerlingen.

	T1-leerlingen		T2-leerlingen		Totaal aantal leerlingen
	aantal	percentage	aantal	percentage	
3 vbo	65	85.5	11	14.5	76
4 mavo	66	82.5	14	17.5	80
Totaal	131	83.9	25	16.1	156

Tabel 1 Verdeling van de leerlingen naar schooltype en T1/T2-gebruik

5.3. Onderzoeksprocedure

Het instrumentarium bestaat uit vier onderdelen:

1. een korte leerlingvragenlijst;
2. een korte docentvragenlijst;
3. een instructieblad;
4. een correctie/revisietaak.

In de leerlingenvragenlijst gaven de leerlingen hun thuistaal aan door in te vullen welke taal ze meestal spreken met hun ouders, broers/zussen en vriend(inn)en. Op basis van deze antwoorden zijn leerlingen als T1-leerling of T2-leerling getypeerd. In de docentenvragenlijst werd gevraagd hoe vaak er in de klas aandacht werd besteed aan revisie, en wat het laatste rapportcijfer Nederlands was van de leerlingen (op schaal 1 t/m 10).

Om de revisievaardigheden van de autochtone en allochtone leerlingen te onderzoeken is een correctietaak ontwikkeld. Omdat deze bij voorkeur binnen één lesuur te maken moest zijn, is er niet voor gekozen de leerlingen zelf een tekst te laten schrijven en deze te laten reviseren. In plaats daarvan kregen de leerlingen allemaal dezelfde tekst voorgelegd.

De taak bestaat uit een tekst die door een leerling in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs geschreven is. De tekst is afkomstig uit een onderzoek van De Glopper (1985) in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs. De tekst heeft als titel 'Muziek' en gaat over de belangrijke rol die muziek kan spelen in allerlei situaties. Deze tekst is gekozen omdat het thema redelijk sekse- en cultuur-neutraal is, de tekst een duidelijke structuur heeft, niet te lang is en goede mogelijkheden biedt om er verschillende typen fouten in aan te brengen.

De tekst is met opzet twee keer opgenomen. Eén keer als geheel, zodat de leerlingen eerst kunnen lezen waar de tekst over gaat, en één keer in een andere lay-out, met ruimte voor correctie (zie Figuur 1). In deze tweede tekst moeten de verbeteringen worden aangebracht. Beide teksten zijn exact hetzelfde en bevatten dus ook dezelfde fouten.

De mondelinge en schriftelijke instructie bij de taak beschrijft de wijze waarop de leerlingen fouten konden onderstrepen en verbeteren. Foutief geplaatste woorden moesten worden onderstreept en vervolgens moest met een pijl de juiste positie van dat woord in de zin worden aangegeven. Verkeerde woorden moesten worden onderstreept en op de stippellijn achter de zin diende het juiste woord te worden ingevuld. Om te voorkomen dat fouten op meer manieren te corrigeren zijn, mogen de leerlingen geen woorden toevoegen of wegstrepen. Alle leerlingen hebben zich aan deze instructie gehouden. Ten slotte is de leerlingen erop gewezen dat niet in iedere zin een fout hoeft te staan, en dat één zin meer dan één fout kan bevatten.

In de pauzes wordt er sinds kort muziek gedraaid en	.....
je kunt zelfs in je eindexamenpakket <u>kiezen muziek</u>.	.....
Nu zijn er mensen die er tegen zijn maar ik ben hier	.....
wel degelijk voor!	.....
Muziek is belangrijk voor de hele ontwikkeling van een	.....
mens. Als klein kind, terwijl je nog in de <u>moederbuik</u>	<u>aan moeder</u>
zit, speelt muziek soms zelfs een grote <u>plaats</u> .	<u>rol</u>
Zo zijn er baby's die pas rustig gaan slapen als de	.....
moeder het slaapliedje zingt dat ze ook al zong tegen	.....
<u>de</u> ongeboren baby.	<u>hem</u>
Als muziek op kleine kinderen al zo'n uitwerking heeft,	.....
dan kun je wel nagaan dat schoolkinderen muziek	.....
helemaal nodig hebben, vooral in de pauzes als ze	.....
zich eventjes <u>konden</u> ontspannen.	<u>kunnen</u>

Figuur 1 Een fragment van de aangeboden tekst zoals die is ingevuld door een vbo-leerling

In de tekst zijn twintig fouten op micro-niveau aangebracht, uit vijf categorieën. De hoofdcategorieën vallen uiteen in lexicale/idiomatische fouten (woordkeus, uitdrukkingen en vaste voorzetsels) en morfo/syntactische fouten (werkwoordvormen en woordvolgorde). De fouten zijn zodanig gekozen, dat ook op basis van een geïsoleerde aanbieding van de zin waarin zij staan, zij als fout te detecteren en corrigeren zijn. De tekst bevat een aantal samengestelde zinnen zoals die door de schrijver van de tekst zelf zijn geformuleerd. Hierdoor moeten leerlingen over proposities en soms over hoofd-bijzin grenzen heen kijken. Enkele voorbeelden:

Als klein kind, terwijl je nog in de moederbuik zit, speelt muziek soms zelfs een grote plaats. (uitdrukkingen)

En heb je een goed humeur dan begon je vaak vanzelf mee te zingen als je geluid hoort. (werkwoordvorm en woordkeus)

Zelfs vroeger, toen alleen nog maar er stomme films waren, werd er door de muziek aangegeven wat voor sfeer er hangt. (woordvolgorde en werkwoordvorm)

Je kunt namelijk zonder muziek wel dansen, maar onbewust zing je ondertussen toch voor je gedachten een liedje of je denkt aan een bepaald ritme. (voorzetsel)

De oorspronkelijk zinsstructuur van de tekst (alles tussen hoofdletter en punt) is gehandhaafd. De hoofdcategorieën en de fouten daarbinnen zijn:

1. LEXICALE/IDIOMATISCHE FOUTEN (12 items):

woordkeus

- gelijk semantisch niveau, ander domein: *gereedschappen* i.p.v. *instrumenten*
- hiërarchie, verbijzondering: *peinzen* i.p.v. *denken*
- tegenstelling: *goed* i.p.v. *slecht*
- hiërarchie, veralgemening: *geluid* i.p.v. *muziek*
- tegenstelling (met weglating van gebonden morfeem): *voorstelbaar* i.p.v. *onvoorstelbaar*

uitdrukkingen

- mengvorm: *speelt een grote plaats* (*een plaats innemen* versus *een rol spelen*)
- vervanging door semantisch gelijk woord: *voor een groot part* (*part* i.p.v. *deel*)
- mengvorm: *de tenen rijzen je te berge* (*de tenen krommen* versus *de haren rijzen je te berge*)

voorzetsels

- mengvorm: *zong tegen* (*zingen voor* versus *praten tegen*)
- mengvorm: *voor je gedachten* (*voor jezelf (uit)* versus *in je gedachten*)
- vervanging voorzetsel: *nuttig in* i.p.v. *nuttig voor*
- mengvorm van gebonden morfemen: *bijvoeren* (*opvoeren* versus *bijbrengen*)

2. MORFO/SYNTACTISCHE FOUTEN (8 items):

woordvolgorde

- inversie: *kiezen muziek* i.p.v. *muziek kiezen*
- vooropplaatsing: *van een ander soort muziek weer* i.p.v. *weer van een ander soort muziek*
- inversie: *je zou* i.p.v. *zou je*
- verplaatsing van voorlopig onderwerp *er*: *toen alleen nog maar er stomme films waren* i.p.v. *toen er alleen nog maar stomme films waren*

werkwoordstijden

- tegenwoordige tijd naar verleden tijd: *konden* i.p.v. *kunnen*
- tegenwoordige tijd naar verleden tijd: *werd* i.p.v. *wordt*
- tegenwoordige tijd naar verleden tijd: *begon* i.p.v. *begin*
- verleden tijd naar tegenwoordige tijd: *hangt* i.p.v. *hing*

5.4. Data-analyse

Deze onderzoeksopzet resulteert in de volgende lijst van variabelen en hun waarden:

1. Onafhankelijke variabele:

- T1-leerlingen versus T2-leerlingen:

dichotome variabele, 1= T1-leerling en 2= T2-leerling. Wanneer de scores voor de T1-leerlingen hoger liggen dan de T2-leerlingen levert deze codering een negatief verband op.

2. Controle-variabelen:

- schoolniveau: dichotome variabele, 1= vbo en 2= mavo;
- schoolcijfer Nederlands: ordinale variabele, waarde 1 tot en met 10.

3. Afhankelijke variabelen:

- Vaardigheid in het corrigeren van micro-fouten in de tekst:
TOT (totaalscore, min= 0, max= 20);
LEX/ID (subscore lexicale/idiomatische items, min= 0, max= 12);
MORF/SYN (subscore morfo/syntactische items (min= 0, max= 8).
- Overcorrectie, het als fout signaleren van een niet-fout element in de tekst:
OC dichotome variabele 0= geen overcorrectie, 1= wel overcorrectie;
OCTOT aantal overcorrecties (min= 0, max= ?).

Met behulp van het statistisch programma SPSS werden vervolgens de data-analyses uitgevoerd¹.

6. Onderzoeksresultaten

6.1. Homogeniteit van de taak

Een van de mogelijkheden om te controleren of de taak als geheel een min of meer homogene vaardigheid meet bij de groep leerlingen die de taak uitvoert, is een schaalbetrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. Voor de taak als geheel over alle leerlingen heen geldt een alpha van .7452. Voor alleen de T2-leerlingen is de alpha .7744 en voor alleen de T1-leerlingen geldt alpha .7343. Onze conclusie hieruit is dat de taak een redelijke homogeniteit heeft, dat dit voor beide subgroepen geldt en dat de totaalscores dus ook voor beide groepen afzonderlijk in de analyses bruikbaar zijn. Daarnaast is gekeken naar de homogeniteit binnen de twee subvariabelen LEX/ID en MORF/SYN. Een schaalbetrouwbaarheidsanalyse levert de volgende resultaten op: LEX/ID over alle leerlingen heeft alpha .7237 (voor T1-leerlingen .7170, voor T2-leerlingen .7038) en MORF/SYN over alle leerlingen heeft alpha .5947 (voor T1-leerlingen .5597, voor T2-leerlingen .7220). Hieruit blijkt dat de LEX/ID-items meer onderlinge samenhang vertonen dan de MORF/SYN-items. Voor een deel kan deze lagere alpha toegeschreven worden aan het geringere aantal MORF/SYN-items.

6.2. Onderzoeksvraag 1: In hoeverre zijn er verschillen tussen T1- en T2-leerlingen met betrekking tot het corrigeren van micro-fouten in een tekst?

Voordat het effect van de onafhankelijke variabele (T1- versus T2-leerlingen) onderzocht kan worden, moet er duidelijkheid zijn over de vergelijkbaarheid van beide groepen. Hierbij spelen de controle-variabelen schoolniveau en cijfer Nederlands een rol.

Uit een bivariate correlatietest (Pearson) tussen de onafhankelijke variabele en de beide controle-variabelen blijkt dat de T1- en T2-leerlingen niet significant over- of ondervertegenwoordigd zijn binnen de beide schoolniveaus ($R = .041$, $p = .609$) en ook niet significant verschillen met betrekking tot het schoolcijfer Nederlands ($R = -.065$, $p = .417$). Hieruit mag worden geconcludeerd dat de verschillen tussen de groepen T1- en T2-leerlingen die gevonden worden niet toegeschreven kunnen worden aan de controle-variabelen.

De vraag of T1- en T2-leerlingen verschillen in de mate waarin zij in staat zijn om micro-fouten in een tekst te corrigeren kan voor deze tekst als geheel bevestigend worden beantwoord.

De T1-leerlingen corrigeren gemiddeld 9.42 items (van de 20) met een standaard deviatie van 3.30. De T2-leerlingen corrigeren gemiddeld 7.76 items met een standaard deviatie van 3.47. Uit een vergelijking tussen de gemiddelden (éénwegs-variantieanalyse ANOVA) blijkt dat het verschil significant is op .05 niveau ($F = 5.45$, $p = .020$).

6.3. Onderzoeksvraag 2: In hoeverre treedt er tussen T1- en T2-leerlingen een differentiatie op met betrekking tot verschillende typen micro-fouten, met name morfo/syntactische fouten versus lexicale/idiomatische fouten?

In dit onderzoek willen we niet alleen een globaal beeld krijgen van de mogelijke verschillen tussen T1- en T2-leerlingen in de vaardigheid een tekst te corrigeren, maar willen we ook bezien of deze verschillen herleidbaar zijn tot specifieke tekstelementen, met name lexicale/idiomatische aspecten versus morfo/syntactische aspecten.

Hiertoe zijn op basis van de verschillende items in de tekst twee subscores berekend: LEX/ID is het totaal aantal gecorrigeerde items voor woordkeus, uitdrukkingen en vaste voorzetsels en MORF/SYN is het totaal aantal gecorrigeerde items voor woordvolgorde en werkwoordvervoeging. Het verschil tussen T1 en T2 is getoetst met twee éénwegs-variantieanalyses (ANOVA). De resultaten staan in Tabel 2.

	T1-leerlingen		T2-leerlingen		toetsing gemiddelden	
	Gem.	sd.	Gem.	sd.	F	p-waarde
LEX/ID (max= 12)	3.69	2.34	2.40	2.12	6.59	.011
MORF/SYN (max= 8)	5.76	1.69	5.36	2.11	1.09	.296

Tabel 2 Gemiddelde scores en standaard deviaties (sd.) van de T1- en T2-leerlingen op de LEX/ID- en MORF/SYN-items

Uit Tabel 2 blijkt dat T2-leerlingen gemiddeld significant lager scoren op de LEX/ID-items. De verwachting dat T2-leerlingen ten opzichte van T1-leerlingen meer moeite

zouden hebben met de lexicale/idiomatische items wordt bevestigd. Voor de MORF/SYN-items geldt dat er geen significant verschil gevonden wordt.

Overigens zijn de lexicale/idiomatische items voor beide groepen lastig. Van deze items corrigeren de T1-leerlingen gemiddeld 31% en de T2-leerlingen gemiddeld 20%. Voor de morfo/syntactische items liggen deze percentages hoger: T1-leerlingen 72% en de T2-leerlingen 67%. De taak was dus voor geen van de groepen te gemakkelijk. Er zijn geen plafond-effecten opgetreden.

De relatief hoge standaarddeviatie van het LEX/ID-gemiddelde voor met name de T2-leerlingen, duidt erop dat er in deze groep leerlingen grote verschillen bestaan in de hier gemeten vaardigheid.

6.4. Onderzoeksvraag 3: In hoeverre treedt bij T1- en T2-leerlingen overcorrectie op, dat wil zeggen worden op zich correcte tekstelementen als fout aangewezen?

In tegenstelling tot de voorgaande resultaten, zijn de gegevens met betrekking tot overcorrectie een niet noodzakelijk product van de gevolgde onderzoeksprocedure. Immers leerlingen hoefden niet over te gaan tot overcorrectie, maar zij doen dit regelmatig wel. Het overgaan tot overcorrectie wordt hier geïnterpreteerd als een vorm van onzekerheid over de juistheid van de tekst (die uiteraard kunstmatig werd gestimuleerd door fouten in de tekst te stoppen). In deze paragraaf zal allereerst aangegeven worden of T1- en T2-leerlingen in gelijke mate dit overcorrectief gedrag vertonen en vervolgens zal besproken worden in welke omvang dit gebeurt.

	wel overcorrectie	geen overcorrectie	Totaal
T2-leerlingen	21	4	25
T1-leerlingen	109	22	130
Totaal	130	26	156

Tabel 3 Aantal T1- en T2-leerlingen die wel/niet tot overcorrectie overgaan

Een chi-kwadraat toets levert *geen* significant effect op ($p = .922$). T2-leerlingen hebben niet meer de neiging om tot overcorrectie over te gaan dan T1-leerlingen en omgekeerd. Wel kan geconcludeerd worden dat van de in totaal 156 leerlingen er 130 (83%) eenmaal of vaker een overcorrectie uitvoeren.

De mate waarin individuele leerlingen overgaan tot overcorrectie varieert nogal. Eén vbo-leerling doet dat in zeer extreme mate: 18 keer. Omdat deze uitschieter de data te zeer zou beïnvloeden is deze leerling in de nu volgende analyse buiten beschouwing gelaten. Hiermee komt het totaal op 129 leerlingen.

	Gem.	sd.
T2-leerlingen	3.52	2.44
T1-leerlingen	2.63	1.57
Totaal	2.78	1.76

Tabel 4 Gemiddeld aantal overcorrecties en standaard deviatie voor T2- en T1-leeringen

Om te bepalen of T2-leerlingen gemiddeld vaker overcorrectie toepassen dan T1-leerlingen is een vergelijking van de gemiddelden uitgevoerd (éénweg-ANOVA). Dit levert als resultaat op dat T2-leerlingen significant meer overcorrecties realiseren dan T1-leerlingen ($F= 4.528$, $p= .0353$).

De overcorrecties zijn te verdelen in goed→goed verbeteringen en in goed→fout 'verbeteringen'. De beoordeling van goed of fout is genomen op basis van een gedeeld oordeel van de onderzoekers zelf. Goed→goed verbeteringen (zoals 'baarmoeder' in plaats van 'moederbuik') zouden erop kunnen duiden dat de leerling de tekst van de mede-leerling kritisch heeft beschouwd en daar (terecht) verbeteringen in aanbrengt. Goed→fout veranderingen (zoals 'reizen' in plaats van 'rijzen') duiden erop dat de leerling ten onrechte ingrijpt in de tekst, en het tekstelement op zich niet goed kan plaatsen. T1-leerlingen maken even vaak goed→goed veranderingen als goed→fout veranderingen (beide $M= 1.1$ en $sd.= 1.1$). T2-leerlingen daarentegen maken vaker goed→fout veranderingen ($M= 2.1$ en $sd.= 2.3$) dan goed→goed veranderingen ($M= 0.8$ en $sd.= 1.1$).

Een multivariate variantie-analyse laat zien dat T2-leerlingen significant meer goed→fout veranderingen aanbrengen dan T1-leerlingen ($F= 13.798$, $p= .000$). Met betrekking tot het aantal goed→goed veranderingen laten de data geen significant verschil zien ($F= 1.722$, $p= .192$).

De hoge standaarddeviaties duiden erop dat er grote individuele verschillen zijn tussen leerlingen. Nadere analyse zou de relatie tussen de mate en wijze van overcorrectie en andere leerlingkenmerken kunnen verhelderen.

De overcorrecties waren allemaal op micro-niveau en betroffen voor zowel de T2- als de T1-leerlingen alle categorieën. Er is geen aanwijzing gevonden dat één van beide groepen meer of minder corrigeerde op een bepaalde positie in de tekst.

6.5. Conclusies

Op basis van de hier gepresenteerde resultaten trekken we als eerste globale conclusie dat er wel degelijk verschillen lijken te zijn in correctievaardigheid op micro-niveau tussen T1- en T2-leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Met alle beperkingen van het onderzoek (kleine steekproef, relatief weinig items, ontbreken van empirisch vooronderzoek) leveren de data op enkele punten duidelijke effecten op. T2-leerlingen corrigeren minder fouten op het micro-niveau van de tekst

dan T1-leerlingen, met name als het lexicale/idiomatische schendingen betreft. Overigens blijken ook T1-leerlingen dergelijke typen fouten lastig te vinden (niet meer dan 31% wordt gemiddeld gecorrigeerd). Met fouten in de woordvolgorde van de zin en de tijdsmarkering van werkwoorden hebben de leerlingen veel minder moeite en in dit opzicht zijn er ook geen duidelijke verschillen tussen de T1- en T2-leerlingen binnen het onderzoek. Met deze resultaten worden de verwachtingen, uitgesproken in paragraaf 5.1., met betrekking tot de eerste twee onderzoeksvragen, bevestigd.

Onderzoeksvraag 3, betreffende overcorrectie, levert als conclusie op dat T2-leerlingen veel meer overcorrecties uitvoeren dan T1-leerlingen en dat dit met name goed→fout 'verbeteringen' zijn. Dit kan duiden op een grotere onbekendheid bij T2-leerlingen met de correctheid van willekeurige tekstelementen op het micro-niveau van een tekst.

7. Discussie en suggesties voor verder onderzoek

Het CDO-model: de drie stappen

De gepresenteerde resultaten hebben betrekking op de uiteindelijk door de leerlingen (correct) gecorrigeerde items. In de instructie was de leerlingen met nadruk gevraagd om fouten in de tekst eerst door middel van onderstreping aan te geven (Compare) en vervolgens te verbeteren (Operate). Met deze werkwijze dachten we een eventuele discrepantie tussen beide fasen in het CDO-model op het spoor te komen. De redenering was globaal als volgt: mogelijk kunnen leerlingen bepaalde fouten wel aanwijzen doch zonder direct daarbij een correct alternatief te kunnen formuleren. Het idee was dat dit vooral voor T2-leerlingen van toepassing zou kunnen zijn: 'Dit lijkt me niet helemaal goed, maar hoe het wel moet weet ik niet'. Uit de eerste analyses van het materiaal bleek dat de opdracht om te verbeteren, de resultaten op de signaleringstaak systematisch kan hebben beïnvloed: de leerlingen kunnen van signaleren hebben afgezien wanneer ze niet wisten hoe ze de fout moesten verbeteren. Voor de T1-leerlingen geldt dat 97.2% van de gesignaleerde fouten ook daadwerkelijk werd gecorrigeerd, voor de T2-leerlingen ligt dit percentage iets lager, namelijk 96.5%. Op basis van deze gegevens is afgezien van een afzonderlijke analyse van beide stappen.

Wanneer beide fasen uitdrukkelijk in de onderzoeksprocedure gescheiden worden, zou een gescheiden analyse van beide fasen wel mogelijk zijn. In dat geval zou de tekst twee maal aan de leerlingen voorgelegd moeten worden. De eerste keer zou aan de leerlingen gevraagd kunnen worden alles in de tekst te markeren, wat volgens hen niet (helemaal) goed is. Daarna zou de tekst opnieuw, met vooraf gemarkeerde fouten, kunnen worden voorgelegd met de opdracht de aangegeven fouten te verbeteren. In dat geval zou het mogelijk zijn te onderzoeken in welke mate T2-leerlingen in staat zijn tot correctheidsoordelen over micro-fouten en los daarvan in welke mate zij in staat zijn deze micro-fouten te corrigeren. Het is denkbaar dat T2-leerlingen in een beoordelingstaak relatief dichter bij de T1-leerlingen uitkomen dan in een correctie-taak, waarin de leerlingen productief alternatieven moeten aandragen.

De tussenfase in het CDO-model (Diagnose) is binnen dit onderzoek niet expliciet zichtbaar gemaakt. Dit sluit niet uit dat leerlingen met behulp van interne spraak deze fase wel hebben uitgevoerd. Met betrekking tot de wijze waarop deze fase in onderzoek tot nog toe (via hardop-denkprotocollen) zichtbaar wordt gemaakt, willen we hier nog een opmerking plaatsen. Leerlingen wordt gevraagd hardop te verwoorden hoe of waarom het fout gaat in de tekst. Wat wordt hier geobserveerd? Naar onze mening de vaardigheid een diagnose te stellen in meta-talig vocabulaire. Wanneer dat vocabulaire niet aanwezig is of niet direct beschikbaar is voor de leerling, wat betekent dat dan voor zijn feitelijk revisiegedrag? Laten we een van de fouten in onze taak als voorbeeld nemen: *nuttig in* in plaats van *nuttig voor*. Stap 1: *in* is fout (Compare), stap 2: *in* is een verkeerd voorzetsel bij *nuttig* (Diagnose) en stap 3: *nuttig voor* is de goede combinatie (Operate). Wat nu als een leerling wel in staat is stap 1 en 3 correct uit te voeren, maar niet weet dat het hier om een vaste voorzetselcombinatie gaat? En is het mogelijk dat de leerling heel goed kan zeggen dat 'het voorzetsel *in* niet bij *nuttig* hoort', zonder te weten welk alternatief correct is? Iedere T2-docent zal kunnen beamen dat beide situaties in de praktijk veel voorkomen. T2-leerders brengen correcties aan zonder te kunnen verwoorden wat er precies aan de hand is en T2-leerders kunnen soms een scherpe analyse van het (eigen) tekstprobleem geven zonder het op te kunnen lossen. Dergelijke praktijkobservaties prikkelen om met name binnen het T2-onderwijs te streven naar een goede aanpak van het onderwijs in tekstrevisie en/of tekstcorrectie. Het drie-fasen model van Bereiter & Scardamalia (1987) zou hierbij als stappenplan in strategische zin een rol kunnen spelen. Hierbij zouden wij als uitgangspunt willen nemen dat expliciete meta-talige diagnose geen noodzakelijke tussenstap in ieder revisie- of correctieproces is, maar een vaardigheid die vooral in de leerfase van tekstrevisie bij onervaren schrijvers het revisieproces kan sturen en verbeteren, maar bij ervaren schrijvers onbewust en geautomatiseerd verloopt.

Waar zitten de problemen?

T2-leerlingen tonen een grote mate van onzekerheid over de correctheid van tekstelementen op micro-niveau. Dit kan enerzijds afgeleid worden uit de relatief lage scores op de correctietaak als geheel en anderzijds in een hoge mate van goed→fout ingrepen in de tekst. Nader onderzoek naar deze beide zijden van dezelfde medaille kan meer inzicht verschaffen in de precieze problemen van deze groep leerlingen bij tekstbeoordeling en tekstcorrectie op micro-niveau.

Het verschil in de resultaten van T1- versus T2-leerlingen op de taak als geheel, is vrijwel volledig toe te schrijven aan de lexicale/idiomatische items. Zoals reeds bij de resultaten werd opgemerkt, bleken deze items ook voor de T1-leerlingen niet gemakkelijk. Een vergelijking van de resultaten op de items uit de onderdelen woordkeus, uitdrukkingen en voorzetsels levert als voorlopige conclusie op dat met name de fouten in vaste voorzetselcombinaties het minst vaak werden gecorrigeerd.

De relevantie van onderzoek als dit voor de directe praktijk van het onderwijs Nederlands is beperkt. De resultaten geven echter aan dat er 'wel iets aan de hand is'. De T2-leerlingen hebben beduidend meer moeite met het volbrengen van het lexicale/idiomatische onderdeel van deze taak dan de T1-leerlingen. Dit kan veroorzaakt

worden door een geringere woordenschat (waaronder ook idiomatische uitdrukkingen en vaste voorzetselcombinaties vallen) of een beperkt inzicht in aspecten van woordgebruik in een specifieke context (woordkeus). Hoe dan ook, de docent zal met name alert moeten zijn op de tekstaanpak door de leerlingen op dit niveau. We willen hiermee absoluut niet pleiten voor het opnemen van taken als deze in het reguliere onderwijs; we concluderen wel dat de basale tekstrevisie of tekstcorrectie op het micro-niveau van een tekst voor veel vbo/mavo-leerlingen en met name T2-leerlingen een lastige taak blijkt. Vanuit deze algemene bevinding pleiten we ervoor dat ook het lexicale niveau voldoende aandacht krijgt binnen het onderwijs met betrekking tot tekstrevisie en tekstcorrectie.

Verder onderzoek

Al met al geven de resultaten uit dit vooronderzoek voldoende aanleiding tot verder onderzoek. Dit zou zich met name moeten richten op de lexicale categorieën die in deze pilot-studie de duidelijkste resultaten geven: *woordkeus*, *uitdrukkingen* en *voorzetsels*. Door veel meer en beter gespreide items in een tekst te verwerken, zou een betere analyse mogelijk zijn van de problemen die T2-leerlingen hebben met lexicale tekstenkenmerken.

Door analyse van teksten van T1- en T2-leerlingen kan achterhaald worden of T2-leerlingen in een functionele schrijftaak meer dan T1-leerlingen fouten maken met betrekking tot woordkeus en/of vaste woordcombinaties. Indien dit het geval zou blijken, zullen ze bij de revisie van hun eigen teksten met name dergelijke tekstproblemen tegenkomen en moeten kunnen herkennen en corrigeren. Dit zou de taak zoals in dit onderzoek is gebruikt, een hogere realiteitswaarde geven. Tot op dit moment ontbreken systematische empirische gegevens hierover. Puur ter illustratie geven de volgende teksten geschreven door T2-leerlingen in 4-mavo enkele aardige voorbeelden (opdracht was een argumentatieve tekst te schrijven voor of tegen de invoering van een bromfietsrijbewijs):

"Ten eerste ben ik er voor en aan de andere hand er tegen. Ik vind het goed als de regering voor de examen kosten betaald. Maar een rijexamen zou eigenlijk toch wel moeten voor de ongelukken enzo. Maar als de regering er voor dokt is alles goed want een brommer kost ook geld". (Vyglén)

"Ik ben het mee eens, als je naar het aantal ongelukken kijkt van bromfietsen dan vind ik niet gek dat ze anders aanpakken, maar als je hiervoor een rijbewijs moet halen gaat het ook geld kosten. Ze moeten maar iets anders opvinden. Bijvoorbeeld als je de theorie maar goed kent, maar rijden is niet moeilijk!" (Soulaïmane)

Noot

1. In Bijlage 1 is een standaard-rapportage opgenomen voor de belangrijkste ANOVA's in de analyses.

Bibliografie

- Alderson, J.C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In: J.C. Alderson & A.H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language*. London: Longman, 1-27.
- Arndt, V. (1987). Six writers in search for texts: A protocol based study of L1 and L2 writing. *ELT Journal*, 41, 257-267.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale NJ.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Bienfait, N. e.a. (1994). *Stand van zaken en beoordeling NT2-leermiddelen v.o. 's-Hertogenbosch*: KPC.
- Blok, H. & A. van Gelderen (1994). Het verbeteren van een geschreven tekst door leerlingen uit de bovenbouw van het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën* 71, 1, 4-15.
- Cumming, A. (1989). Writing expertise and second language proficiency. *Language Learning* (March), 81-141.
- Cumming A. (1994). Introduction: Recent trends in Research on Biliteracy. In: A. Cumming (Ed.), *Bilingual performance in reading and writing*. Ann Arbor: John Benjamins Publications, 1-19.
- Glopper, K. de (1985). *Verhalen, betogen en beschouwen: Voorbeelden van schrijfstijlen van leerlingen in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO.
- Hacquebord, H. (1989). *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Dissertatie Rijksuniversiteit Groningen. Dordrecht: Foris.
- Hall, C. (1987). *Revision strategies in L1 and L2 writing tasks: A case study*. University of New Mexico.
- Jones, S. (1985). Problems with monitor use in second language composing. In: M. Rose (Ed.), *Studies in writer's block and other composing problems*. New York: Guilford Press, 96-118.
- Krapels, A.R. (1990). An overview of second language writing process research. In: B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing. Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 37-56.
- Kremers, E.J.J. (Red.) (1990). *Overzicht van leerresultaten aan het einde van de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. Arnhem: CITO.
- Kroon, S. & J. Sturm (1989). Implications of defining literacy as a major goal of teaching the mother tongue in a multilingual society. In: E. Zuanelli Sonino (Ed.), *Literacy in school and society: Multidisciplinary perspectives*. New York: Plenum Press, 91-113.
- Meijnen, G.W. & F.S.J. Riemersma (1992). Schoolcarrières: een klassenkwesie? De schoolloopbanen van allochtone leerlingen, gezien in relatie tot de invloeden die maatschappelijke en binnenschoolse determinanten hierop hebben. Een literatuurstudie. In: Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (CALO), *Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen. Rapportage aan de CALO. Deel 2: Voorstudies*. 's-Gravenhage: SDU, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1-55.
- Meestringa, T. (1990). *Verslag van de Startconferentie van het Project Nederlands als Tweede Taal. Gehouden op 31 oktober en 1 november 1989 te Arnhem*. Projectinformatie project Nederlands VO-1. Enschede: SLO.
- Mulder, L. (1991). *De overgang van basis- naar voortgezet onderwijs van de OVB-doelgroepen. Advies, schoolkeuze en rapportcijfers in het eerste leerjaar*. Nijmegen/ Groningen: ITS/RION.

- Mulder, L. & B. Pijl (1992). *De onderwijspositie van leerlingen uit de OVB-doelgroepen na twee jaar voortgezet onderwijs*. Nijmegen/Groningen: ITS/RION.
- Olijkan, E. & C. van der Voort (1988). Taalgebruik van gevorderde tweede-taalleerders en diagnostisering. In: *DCN-Cahier*, 20. *Nederlands als Tweede Taal op school. Een bundel artikelen over Nederlands als Tweede Taal in het onderwijs*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Overmaat, M. (1995). Helft docenten ontevreden over eigen schrijfonderwijs. In: *Didaktief*, December 1995, 18-19.
- Raines, A. (1985). What unskilled writers do as they write: A classroom study of composing. *TESOL Quarterly*, 19, 229-258.
- Rijlaarsdam, G. (1991). Intra- en intertalige transfer van schrijfvaardigheidsonderwijs. *TTWiA* 40, 2, 9-23.
- Silva, T. (1990). Second language composition instruction. In: B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing. Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication*, 31, 378-388.
- Uiterwijk, H. (1994). *De bruikbaarheid van de Eindtoets Basisonderwijs voor allochtone leerlingen*. Arnhem: CITO.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer (1996). *Taalvaardigheid in de bovenbouw. Nederlands van autochtone en allochtone leerlingen in het basis- en MLK-onderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16, 195-209.
- Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly*, 17, 165-187.

Bijlage 1 De Basis- & Leeractiviteiten

Overzicht MS, SS, df, F en p-waarden van de éénwegs-variantieanalyses waarbij de gemiddelden van de T1-leerlingen en de T2-leerlingen vergeleken werden op de in de tabel in kolom 1 aangegeven variabelen:

éénwegs-variantieanalyse (ANOVA)	MS	SS	df	F	p-waarde
TOT (tataalscore)	60.529	60.529	1	5.454	.020
LEX/ID	35.188	35.188	1	6.594	.011
MORF/SYN	3.415	3.415	1	1.097	.296
OC (totaal)	13.767	13.767	1	4.528	.035
OC (goed→goed)	1.953	1.953	1	1.722	.192
OC (goed→fout)	26.093	26.093	1	13.798	.000

getuigt. Vaak worden spellen en spelletjes als een manier van kennis over taal en taalgebruik beschouwd. Volgens Aank & Verhoeven (1991) is het voor kinderen belangrijk dat ze de schrijfwijze van woorden leren en dat ze de betekenis van woorden kunnen begrijpen. Van Oudenburger (1993) vindt dat de mogelijkheden die kinderen hebben om te schrijven en te lezen, van invloed zijn op de taalvaardigheden die ze ontwikkelen. Kinderen die de taal leren, leren ook de schrijfwijze van woorden. Het leren van de schrijfwijze van woorden is een proces dat voortdurend aan de gang is. Het leren van de schrijfwijze van woorden is een proces dat voortdurend aan de gang is. Het leren van de schrijfwijze van woorden is een proces dat voortdurend aan de gang is.

Het leren van de schrijfwijze van woorden is een proces dat voortdurend aan de gang is. Het leren van de schrijfwijze van woorden is een proces dat voortdurend aan de gang is. Het leren van de schrijfwijze van woorden is een proces dat voortdurend aan de gang is. Het leren van de schrijfwijze van woorden is een proces dat voortdurend aan de gang is. Het leren van de schrijfwijze van woorden is een proces dat voortdurend aan de gang is.

Er zijn verschillende manieren om de schrijfwijze van woorden te leren. Het leren van de schrijfwijze van woorden is een proces dat voortdurend aan de gang is. Het leren van de schrijfwijze van woorden is een proces dat voortdurend aan de gang is. Het leren van de schrijfwijze van woorden is een proces dat voortdurend aan de gang is. Het leren van de schrijfwijze van woorden is een proces dat voortdurend aan de gang is. Het leren van de schrijfwijze van woorden is een proces dat voortdurend aan de gang is.

