

Lieve Verheyden

i.s.m. Kris Van den Branden, Gert Rijlaarsdam, Huub Van den Bergh & Sven de Maeyer

Centrum voor Taal en Onderwijs, K.U.Leuven

lieve.verheyden@arts.kuleuven.be

WelgeZINd? De eerste stelproducten van jonge Nt2-leerlingen

1. Leren stellen in een tweede taal

Van jonge Nt2-leerlingen wordt verwacht dat ze gaandeweg *stel*vaardig worden in het Nederlands: ze moeten in geschreven tekstjes een ervaring kunnen vertellen, een redenering kunnen uiteenzetten, informatie kunnen weergeven, enz.

(Inter)nationale onderzoeksresultaten (Howard, Christian & Genesee 2004; Colpin, Heymans & Rymenans 2005) wijzen uit dat jonge (kansarme) tweedetaalverwerwers het op het gebied van stellen meestal significant minder goed doen dan moedertaalsprekers. Naast verklaringen, gebaseerd op een gebrek aan vertrouwdheid met geschreven taal en met de dragers van dat medium (boeken, tijdschriften, kranten, internet, enz.), mogen we ook veronderstellen dat de minder sterke T2-vaardigheid de mogelijkheden qua schrijven beperkt. Elke schrijver moet immers de gepaste taal vinden om de inhoud die hij in gedachten heeft precies weer te geven: hij moet woorden vinden voor begrippen en zinstructuren die zijn ideeën ‘vatten’. T2-leerlingen staan hier vanzelfsprekend voor een meer uitdagende – zeg maar ‘cognitief meer belastende’ – opdracht dan de gemiddelde moedertaalspreker. Dat impliceert echter ook dat er voor andere deelvaardigheden van het schrijfproces minder aandacht overblijft. Jonge schrijvers moeten immers woekeren met hun mentale capaciteit om alle deelprocessen die schrijven veronderstelt, in goede banen te leiden (Swanson & Berninger 1994).

Hoewel onderzoek tot nog toe duidelijk maakte dat (kansarme) Nt2-leerlingen voor wat betreft stelvaardigheid inderdaad achterblijven, is er voor het Nederlandse taalgebied nog geen uitvoerige informatie voorhanden over wat de teksten van die leerlingen precies minder kwalitatief maakt. Evenmin weten we hoe de kwaliteit van hun stelproducten evolueert op één tot twee jaar tijd. Nochtans zijn dergelijke inzichten broodnodig als we basisschoolleerkrachten willen ondersteunen in hun stelonderwijs.

2. Zeven kwaliteitskenmerken van narratieve teksten onder de loep

In tweemaal 217 schrijfproducten, geschreven door basisschoolleerlingen bij het begin en aan het einde van het schooljaar, onderzoeken we hoe 7 kwaliteitskenmerken van de tekst in de loop van één jaar evolueren. De leerlingen zitten in de 3^e of 4^e klas (groep 5/6) van 7 Vlaamse scholen met een groot aantal GOK-doelgroepleerlingen¹, d.w.z. leerlingen die wegens de sociaal-economische status van hun ouders en/of wegens hun thuistaal moeilijker te onderwijzen zijn, waardoor de school meer middelen krijgt om hen te ondersteunen. Aan de leerlingen is gevraagd om het verhaal van een (woordenloze) strip schriftelijk (na) te vertellen aan een lezer die de inhoud van de strip niet kent. Elk van de tekstjes is ontleed op basis van de volgende zeven kenmerken: ‘communicatieve effectiviteit’, ‘inhoudelijke precisie’, ‘lexicale rijkdom’, ‘gemiddelde zinscomplexiteit’, ‘correctheid op zinsniveau’, ‘correctheid voor wat betreft de spelling’, en ‘referentiële cohesie’.

De analyses van de data leren ons dat:

- de teksten voor alle kwaliteitskenmerken gemiddeld significant beter worden in de loop van een schooljaar en dat de teksten van het 4^e leerjaar significant kwaliteitsvoller zijn dan de teksten van het 3^e leerjaar;
- de kwaliteitskenmerken met verschillende snelheden evolueren: lexicale rijkdom, communicatieve effectiviteit, inhoudelijke precisie en spelling evolueren het snelst; referentiële cohesie het traagst, en de twee kenmerken op zinsniveau (gemiddelde lengte en correctheid) evolueren met een gemiddelde snelheid;
- de verschillen tussen teksten van verschillende leeftijdgenoten ontzettend groot zijn, zowel bij de aanvang van het leerjaar als aan het einde: voor sommige kenmerken is de kloof meer dan anderhalf jaar;
- vooral thuistaal en klassamenstelling de resultaten voorspellen: de teksten van leerlingen die thuis Turks praten en tot klasgroepen behoren met voornamelijk Turkse leerlingen zijn kwalitatief het zwakst.

3. Differentiële leerwinst voor elk van de zeven kwaliteitskenmerken

De tekstschrijvers in ons onderzoek zijn leerlingen uit het 3^e en 4^e leerjaar. Tussen de 2 toetsmomenten (het begin en het einde van het schooljaar) zit een schooljaar waarbinnen er zeker ook aandacht naar schriftelijke taalvaardigheid is gegaan. Alle betrokken leerkrachten vermeldden dat ze heel wat tijd aan spelling hadden besteed en dat ze ook tijd hadden gemaakt voor de stelopdrachten uit het taalboek. Ze gaven echter ook toe dat niet alle stelopdrachten van het handboek aangeboden werden. Onze data geven ons nu de kans om na te gaan wie van de leerlingen het meest van het taal-/schrijfonderwijs geprofiteerd heeft. Het Vlaamse GOK-beleid streeft er immers naar om met behulp van extra middelen de ongelijke start van leerlingen deels te compen-

seren door extra ondersteuning van de zwakste groepen. De vorige minister van onderwijs drukte die visie gebald uit in: “Goed voor sterk, sterk voor zwak”.

De resultaten reveleren dat de *sterke* starters gemiddeld geen leerwinst boeken, uitgezonderd voor accuraatheid (spelling en zin). In combinatie met negatieve correlaties tussen leerwinst voor dit soort accuraatheid, enerzijds, en leerwinst voor complexiteit en inhoudelijke precisie, anderzijds, kunnen we ons voorzichtig afvragen of het schrijfonderwijs in die klasgroepen wel voldoende afgestemd werd op de waaier aan groeimogelijkheden van de sterke starters. Daarnaast blijkt dat de *zwakke* starters voor de meeste tekstkenmerken meer vooruitgang boeken dan gemiddeld, waardoor de kloof met de sterke starters verkleint of zelfs verdwijnt. Dwars door de indeling op basis van startprestaties loopt het onderscheid tussen de teksten van *jongens en meisjes*. Uit onze resultaten blijkt dat jongens in beide leerjaren voor de meeste kenmerken met een significante achterstand starten, maar dat ze evenveel leerwinst boeken als de meisjes. De kloof tussen beide seksen wordt dus niet gedicht. Hierop stellen we echter een intrigerende “dubbele” uitzondering vast, met name op zinsniveau: bovenop het feit dat het de jongens in het vierde leerjaar lukt om bij de start even complexe zinnen te produceren als de meisjes en vervolgens ook evenveel leerwinst te boeken, slagen ze er ook in om de kloof qua accuraatheid van de zin stevig te dichten, en dat ondanks de tegenomen zinscomplexiteit. Die vaststelling sluit aan bij Jones & Myhill (2007), die in teksten van jongens een grotere zinscomplexiteit aantreffen, wat zij interpreteren als een teken van matuurder schrijverschap.

4. Groeiend schrijverschap: de zin als scharnier

In Myhill (2009) wordt vastgesteld dat het verschil tussen betere en zwakkere schrijvers op 3 onderscheiden continua gesitueerd kan worden, namelijk het continuüm ‘spreektaal-schrijftaal’, het continuüm ‘melden – uitdiepen’ en het continuüm ‘onverwerkt – bewerkt’. Aan elk van de continua koppelt de auteur concrete kenmerken op zinsniveau. Dat is niet verwonderlijk, gezien de centrale rol van ‘de zin’ bij het ontlukkend stellen (Kress 1994 ; van de Gein 1991):

- *spreektaal-schrijftaal*: jonge schrijvers moeten ondervinden dat schrijven niet gereduceerd kan worden tot “spreken in letters op papier”. Zo moeten ze leren vermijden om zinnen met een nevenschikkend voegwoord of een bijwoord te laten beginnen: ‘en’, ‘en toen’, ‘toen’, ‘en dan’, ‘dan’, enz.;
- *melden-uitdiepen*: de ‘dichtheid’ van geschreven taal is groter dan die van gesproken taal: met minder woorden moet meer gezegd kunnen worden. Onderzoek toont aan dat het aantal woorden rond een vervoegd werkwoord (alias het aantal woorden per “clause”) een goede indicator is;
- *onverwerkt-bewerkt*: mature schrijvers vertonen variatie in de bouw van hun zinnen. In een voortdurende wisselwerking tussen wat ze willen zeggen en de manier

waarop ze die gedachte kunnen uitdrukken, zoeken ze naar de meest gevatte wijze van verwoorden voor een lezer die – anders dan een luisteraar – het geheel aan para- en non-verbale ondersteuning mist. Welke schrijvers zijn in staat om de rechte zinsvolgorde hier en daar te doorbreken, en dus met een ander zinsdeel dan het onderwerp te starten? Wie maakt gebruik van onderschikking of van nevenschikking met ellips?

Via 4 opeenvolgende teksten van 62 leerlingen proberen we te achterhalen hoe de groei in schrijverschap voor de bovenstaande 3 dimensies in de loop van een schooljaar verloopt en in welke mate meisjes en jongens verschillende patronen vertonen. Op basis daarvan kunnen we uitzoeken of beide subgroepen in aanmerking komen voor een gedifferentieerde, dan wel gelijklopende ondersteuning door de leerkracht.

Referenties

- Colpin, M., R. Heymans & R. Rymenans (2005). *Ontwikkeling van een instrument voor periodiek peilingsonderzoek schrijven (PPON-S). Ongepubliceerd eindrapport bij OBPWO 01.06*. Leuven/Antwerpen: K.U.Leuven/U.A.
- Howard, E., D. Christian & F. Genesee(2004). *The development of bilingualism and biliteracy from grade 3 to 5: A summary of findings from the CAL/CREDE study of two-way immersion education* (Rep. No. 13). Santa Cruz: Centre for Reserach on Education, Diversity and Excellence
- Jones, S. & D. Myhill (2007). “Discourses of Difference? Examining Gender Differences in Linguistic Charateristics of Writing”. In: *Canadian Journal of Education*, jg. 30, nr. 1, p. 456-482.
- Kress, G. (1994). *Learning to Write*. London: Routledge.
- Myhill, D. (2009). ‘Becoming a Designer: Trajectories of Linguistic development’. In: R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (red.). *The Sage Handbook of Writing Development*. London: Sage.
- Swanson, H. & V. Berninger (1994). “Working Memory as a Source of Individual Differences in Children’s Writing”. In: *Advances in Cognition and Educational Practice*, jg. 63, nr. 2, p. 31-56.
- Van de Gein, J. (1991). “Het benul van de zin”. In: *Toegepaste taalwetenschap in artikelen*, jg. 40, nr. 2, p. 102-111.

Noten

¹ GOK staat voor Gelijke OnderwijsKansen.