

Schrijfvaardigheid ondersteunen

Een effectstudie naar de inzet van een
elektronische schrijfhulp in het
secundair onderwijs

Jo Wyers

Masterproef aangeboden binnen de opleiding
Master in de Taalkunde

Promotor prof. dr. Lieve De Wachter

Academiejaar 2013-2014

155.789 tekens

Dankwoord

Deze masterproef is het resultaat van lange en intensieve arbeid, waarbij ik op elk moment kon rekenen op de steun van enkele bijzondere mensen. Met dit dankwoord wil ik me graag tot hen richten, die het mogelijk hebben gemaakt om deze masterproef te voltooien. In de eerste plaats wil ik mijn promotor, prof. dr. Lieve De Wachter, bedanken, die me gedurende het hele proces uitstekend begeleid heeft. Dankzij haar opmerkingen en goede raad kon ik dit werk tot een goed einde brengen. Ook naar Margot D’Hertefelt en Jordi Heeren gaat mijn oprechte dank uit, voor de antwoorden op al mijn vragen, en voor de tips en suggesties die zij mij tijdens het proces gegeven hebben.

De leerkrachten, leerlingen en directieleden van het Regina Pacisinstituut in Hove en het Sint-Ritacollege in Kontich, die aan het onderzoek hebben meegewerkt, verdienen vervolgens ook een zeer bijzondere bedanking. Zij maakten ondanks hun eigen drukke agenda’s tijd vrij om mee te werken aan dit onderzoek en stonden steeds klaar om mij de nodige ondersteuning en informatie te bezorgen. Hun enthousiasme en bereidwillige medewerking waren voor mij een bron van inspiratie en stimulatie.

Tot slot gaat bijzondere dank uit naar de vrienden en familieleden die me bij dit proces steeds gesteund hebben. Mijn ouders bedank ik graag, omdat ik gedurende mijn hele opleiding steeds op hen kon rekenen voor praktische hulp en morele steun, voor goede raad en voor een luisterend oor. Ook Lore Wyers wil ik bedanken, voor het vele naleeswerk en de tips. Verder verdienen mijn vrienden, huisgenoten en medestudenten mijn dankbaarheid voor de interessante discussies die we gevoerd hebben, voor de verfrissende visies op onderwerpen die aan mijn aandacht ontsnapt waren en voor het klankbord dat zij voor mij gevormd hebben. Zonder hen was dit nooit mogelijk geweest.

Jo Wyers
Leuven, 2014

Inhoudsopgave

<i>Dankwoord</i>	<i>I</i>
<i>Inhoudsopgave</i>	<i>II</i>
Inleiding	1
Hoofdstuk 1: Theoretisch kader	3
1 Schrijven: een belangrijke, maar complexe vaardigheid.....	3
2 Schrijfonderwijs op de middelbare school	4
2.1 Schrijfonderwijs in verandering	5
2.1.1 Nederland	5
2.1.2 Vlaanderen	7
2.2 Eindtermen en leerplannen	10
2.2.1 Het gesubsidieerd vrij onderwijs.....	10
2.2.2 GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap	12
2.2.3 Het gesubsidieerd officieel onderwijs	12
2.2.4 Conclusie	13
2.3 Taalbeleid in het middelbaar onderwijs.....	13
2.3.1 Taalbeleid: een definitie	13
2.3.2 Brede en smalle opvatting	15
2.3.3 Aspecten van taalbeleid.....	16
2.3.4 Conclusie	18
3 Doorstroom naar het hoger onderwijs	18
3.1 Voornaamste schrijfproblemen van studenten	18
3.2 Onderzoek naar taalvaardigheid in het hoger onderwijs	19
3.3 Vormen van begeleiding.....	21
4 Conclusie	22
Hoofdstuk 2: Effectonderzoek	23
1 Probleemstelling	23
2 Methode en materiaal	24
2.1 Tekstanalyse	24
2.1.1 Participanten.....	24

2.1.2	Schrijfopdrachten	25
2.1.3	Schrijfhulp Nederlands	26
2.1.4	Parameters	30
2.2	Vragenlijsten.....	35
2.3	Focusgesprekken	36
3	Analyse en resultaten	37
3.1	Tekstanalyse	37
3.1.1	Gedetailleerde bespreking	37
3.1.2	Globale bespreking.....	52
3.2	Vragenlijsten.....	56
3.2.1	Likert-schalen.....	56
3.2.2	Open vragen	62
3.3	Focusgesprekken	64
4	Discussie.....	66
5	Conclusie.....	69
	Bibliografie	71
	Bijlagen	76
	Bijlage I: Vragenlijsten.....	76
	Bijlage II: Parameters en resultaten.....	78

Inleiding

*“De taalvaardigheid van eerstejaarsstudenten hoger onderwijs blijkt te (blijven) dalen. Het secundair onderwijs wordt daarbij vaak met de vinger gewezen: te weinig aandacht voor taal én taalslordigheid en informalisering krijgen de vrije loop.”
(Klasse voor Leraren, 8 april 2013)*

Dat schreef ‘Klasse voor Leraren’ in 2013 op haar website. Regelmatig verschijnen er in de media alarmerende berichten over de taal- en schrijfvaardigheid van de huidige studenten, waarbij het secundair onderwijs dikwijls de verantwoordelijkheid toegeschoven krijgt. Schrijfvaardigheid vormt een belangrijke zorg in de maatschappij en het onderwijs. Toch ondervinden studenten in het hoger onderwijs dikwijls problemen wanneer ze academische teksten moeten produceren. Voorgaande studies (onder andere Berckmoes en Rombouts, 2009; De Wachter en Heeren, 2011; Tahon 2013) toonden onder meer de omvang van het probleem, de voornaamste probleemgebieden en de mogelijke consequenties van dergelijke schrijfproblemen aan. Als grootste probleemgebieden in schrijfopdrachten van studenten komen de structuur van een tekst en de gepaste stijl naar voren. Dat taalvaardigheid bovendien een belangrijke voorwaarde is voor studiesucces, blijkt ook uit onderzoek (De Wachter e.a., 2013). Daaruit volgt het belang van een goede overgang tussen het secundair en het hoger onderwijs op talig vlak.

In deze verhandeling zal, vertrekkende van dat voorgaande onderzoek, gezocht worden naar mogelijke oplossingen die de doorstroom van het secundair naar het hoger onderwijs zouden kunnen vergemakkelijken. In het eerste hoofdstuk zal een literatuurstudie aan bod komen. Die zal nagaan hoe het secundair onderwijs haar leerlingen voorbereidt op de schrijfvaardigheidsvereisten die het hoger onderwijs hen zal stellen, en hoe schrijfonderwijs in de praktijk verloopt. Daarbij zal de focus vooral liggen op de zoektocht naar criteria van kwalitatieve begeleiding van de leerlingen in het schrijfproces.

Ondersteuning aan de hand van procesgerichte tools blijkt een belangrijke piste voor schrijfbegeleiding, zo blijkt uit onderzoek van De Smet en anderen (2012) en Bonset en Braaksma (2008). Het tweede hoofdstuk van deze verhandeling zal daarom een effectstudie naar de inzet van een elektronische schrijftool in het zesde jaar van het secundair onderwijs beschrijven. Kan zo’n elektronische schrijftool het schrijfproces van leerlingen in het laatste

jaar van het aso beïnvloeden? De schrijftool die de kern vormt van dit onderzoek, is de Elektronische Schrijfhulp Nederlands, ontwikkeld aan het Instituut voor Levende Talen (ILT) van de KU Leuven. Door teksten die niet verbeterd zijn met de schrijfhulp, te vergelijken met verbeterde versies, kan het effect van de schrijfhulp aan het licht komen. De tekstanalyse vindt plaats in combinatie met enerzijds een vragenlijst, die de leerlingen invullen, en anderzijds focusgesprekken met de leraren. Door die methoden te combineren, kunnen de attitudes en ervaringen van alle betrokken partijen onder de loep genomen worden.

Hoofdstuk 1: Theoretisch kader

1 Schrijven: een belangrijke, maar complexe vaardigheid

In onze hedendaagse kennismaatschappij en in het professionele leven speelt schrijfvaardigheid een niet te onderschatten rol. Schrijfonderwijs neemt dan ook een aanzienlijke plaats in het curriculum van het secundair onderwijs in. Uit recent onderzoek (De Wachter e.a., 2013; zie verder) blijkt bovendien dat de schrijfvaardigheid van een leerling tot op zekere hoogte samenhang vertoont met zijn slaagkansen in het eerste jaar van de universiteit. In zo goed als alle opleidingen van het hoger onderwijs wordt er van de studenten verwacht dat zij academische teksten vervaardigen, al dan niet onder intensieve begeleiding. Toch trekken docenten geregeld aan de alarmbel om problemen met de schrijfvaardigheid van hun studenten te melden. In wat volgt zal een literatuurstudie beschreven worden, die beoogt na te gaan hoe schrijfonderwijs verloopt en zou kunnen verlopen. Daarbij zal de volgende focus centraal staan: op welke manier komen de bevindingen uit wetenschappelijk onderzoek naar effectief schrijfonderwijs overeen met de praktijk van schrijfonderwijs in Vlaanderen? Hoe kan het schrijfproces van leerlingen optimaal begeleid worden en hoe gebeurt dat in de praktijk?

Schrijfvaardigheid zou van alle taalvaardigheden uit het schoolvak Nederlands weleens het moeilijkst aan te leren kunnen zijn (Bonset en Braaksma, 2008: 111). Het is immers een zeer complexe vaardigheid, die enkel succesvol verworven kan worden als de schrijver zich een bepaalde taalattitude eigen maakt en eventuele schrijfangsten overwint. De Smet en anderen (2012) omschrijven het schrijfproces als volgt:

“Writing is a cognitive activity consisting of a constant and recursive process in which the writer engages in the alternating processes of planning, translating, and reviewing. It is an interplay between organization and style; about what should be in the text and how it should be presented.” (De Smet e.a., 2012: 1)

Tijdens het schrijfproces werken volgens De Smet verschillende processen tegelijk in op de schrijver, waardoor schrijven voor hem een complexe en cognitief belastende vaardigheid is. Het schrijfproces doet zowel beroep op het taalsysteem van de schrijver, als op zijn cognitief systeem. Het werkgeheugen van de schrijver wordt tijdens het schrijven onvermijdelijk sterk belast. Door de gelimiteerde capaciteit van dat werkgeheugen, kan dat echter - vooral bij beginnende schrijvers - leiden tot een *cognitive overload* (De Smet e.a., 2012: 1). Ook

beginnende schrijvers aan de universiteit, meer bepaald generatiestudenten met weinig schrijfervaring, kunnen dergelijke schrijfproblemen ondervinden¹. Zij ervaren bovendien gewoonlijk de bijkomende moeilijkheid dat wetenschappelijke teksten meer laagfrequente woorden en constructies bevatten dan de teksten waarmee zij voor hun hogere studies te maken kregen.

Een van de moeilijkste opgaven van het secundair onderwijs is met andere woorden de ontwikkeling van haar leerlingen tot schrijfvaardige individuen die goede teksten kunnen produceren. De overgang van het secundair naar het hoger onderwijs blijkt echter voor veel studenten op talig vlak problemen te veroorzaken. Heel wat studenten geven toe dat ze zich niet voorbereid voelen op de specifieke schrijfvaardigheden die nodig zijn in het hoger onderwijs (zie verder). Daarom is het belangrijk dat de studenten al in het middelbaar onderwijs voorbereid worden op die vereisten, zodat de doorstroming zo goed mogelijk kan verlopen. Om die opgave te realiseren, hoeven leerkrachten Nederlands niet alleen te staan. Taalbeleid, geïntegreerd onderwijs en kwalitatieve ondersteuningsmiddelen kunnen hen daar immers bij helpen (zie verder).

In dit eerste hoofdstuk van deze verhandeling zal nagegaan worden hoe het schrijfproces van laatstejaars van het secundair onderwijs optimale begeleiding kan genieten. In dat verband zal de theoretische achtergrond van het schrijfonderwijs in Vlaanderen aan bod komen volgens zowel theorie als praktijk. In het volgende onderdeel, paragraaf 2, zal aan bod komen hoe schrijfonderwijs op de middelbare school in zijn werk gaat, ten eerste volgens de theorie uit onderzoek in Nederland en Vlaanderen, ten tweede volgens de leerplannen en eindtermen, en ten derde volgens de theorie rond taalbeleid. Tot slot zal in paragraaf 3 de focus liggen op de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs, de problemen die daarbij de kop opsteken en de vormen van begeleiding die mogelijk zijn.

2 Schrijfonderwijs op de middelbare school

Succes in een opleiding hangt voor studenten nauw samen met de mate waarin zij in staat zijn zich goed uit te drukken in de taal van de instructie, meestal het Nederlands. Taal is immers

¹ “Een generatiestudent is een student die zich in een bepaald academiejaar voor het eerst inschrijft met een diplomacontract voor een professioneel of academisch gerichte bachelor in het Vlaamse hoger onderwijs. Het statuut van generatiestudent geldt voor dat volledige academiejaar.” (KU Leuven: Onderwijslexicon)

alomtegenwoordig in het onderwijs, niet enkel in het vak Nederlands maar ook in alle andere vakken. Bovendien gebeurt ook de evaluatie gewoonlijk via taalproductie door de leerlingen. Schrijven is een belangrijk onderdeel van elk schoolvak, en goed kunnen schrijven is voor de leerlingen dus onmisbaar om te kunnen slagen in het secundair onderwijs en in verdere studies. Schrijfonderwijs kan echter verschillende vormen aannemen - en doet dat in de praktijk ook - hoewel niet elke vorm effectief is of wetenschappelijk onderbouwd kan worden.

2.1 Schrijfonderwijs in verandering

Tijdens de laatste decennia heeft het schrijfonderwijs in Vlaanderen en Nederland enkele grote wijzigingen ondergaan. Toch lijkt de praktijk van het schrijfonderwijs nog steeds niet altijd overeen te komen met inzichten uit wetenschappelijk onderzoek. In dit onderdeel zal nagegaan worden wat die inzichten precies inhouden en wat ze impliceren voor de praktijk van het schrijfonderwijs op middelbare scholen. Zowel in Nederland als in Vlaanderen kijkt men op onderzoeks- en beleidsniveau nauwgezet toe wat er gebeurt op het vlak van schrijfonderwijs en zijn er recent pogingen ondernomen om lijnen uit te tekenen van optimaal schrijfonderwijs. De resultaten van enkele van die komen in wat volgt uitgebreid aan bod.

2.1.1 Nederland

Helga Bonset en Martine Braaksma (2008: 111-133) vatten samen wat er op het vlak van onderzoek naar schrijfvaardigheidsonderwijs in Nederland tussen 1997 en 2007 gepubliceerd is. Zij merken ten eerste op dat het onderwijs relatief meer aandacht besteedt aan communicatief en procesgericht schrijfonderwijs en dat feedback en begeleiding tijdens het schrijfproces steeds meer aan belang winnen. Vóór 1997 werd er daarentegen meer geïnvesteerd in de traditionele, productgerichte aanpak, waarin men schrijven als een lineair proces beschouwde (Bonset en Braaksma, 2008: 115-129). Die evolutie zet zich ook nog door na 2008, zo besluiten Meestringa en Ravesloot (2013) uit hun analyse van enkele lesmethoden in het schrijfonderwijs binnen het schoolvak Nederlands. Zij observeren een sterk communicatieve en procesgerichte aanpak in de bestudeerde methodes, waarin veel aandacht uitgaat naar tekstrevisie, maar slechts weinig naar reflectie op het schrijfproces. Bovendien merken zij ook op dat de methodes minder belang hechten aan ondersteuning tijdens de schrijfpodracht (Meestringa en Ravesloot, 2013: 10). Dat onderscheid tussen een procesgerichte en een productgerichte aanpak bevindt zich niet alleen op het vlak van instructie, maar ook op het vlak van evaluatie. Het onderscheid is gebaseerd op een verschil in het object van de evaluatie. Enerzijds kan de evaluatie gericht zijn op het eindproduct. In de

context van schrijfonderwijs gaat het dan gewoonlijk om de definitieve tekst: het afgewerkte opstel, verslag of werkstuk dat de leerling indient. In dat geval spreekt men van productevaluatie. Anderzijds kan ook de manier waarop dat eindproduct tot stand gekomen is, geëvalueerd worden. Het eindproduct is immers niet zomaar ontstaan, maar is het resultaat van een heel proces en om het eindproduct goed te begrijpen, is het nodig om aandacht te besteden aan dat proces. Wanneer de aandacht uitgaat naar de gebruikte schrijfstrategieën en werkprocessen, spreekt men van procesevaluatie. Door inzicht te verwerven in het proces dat een bepaald product voortafging, kan er immers een preciezere diagnose van het probleem gesteld worden (Bogaert en Van den Branden, 2011: 120).

Ten tweede concluderen Bonset en Braaksma dat de leerlingen in het voortgezet onderwijs schrijven als een typisch schoolse activiteit ervaren. Bovendien besteden de leerlingen zelf weinig aandacht aan het procesgerichte karakter van schrijven en zijn ze verder weinig geneigd om zich bij het schrijven bezig te houden met planning en revisie (Bonset en Braaksma, 2008: 121-122). Dat attitudeprobleem blijkt constant aanwezig te zijn in elke bestudeerde periode.

Ten derde benadrukken zij het belang van intensieve didactische ondersteuning van de leerlingen tijdens het schrijven en beschrijven zij de positieve invloed van computerondersteund schrijfonderwijs op de kwaliteit van de teksten van leerlingen. Daarbij wijzen zij in het bijzonder op een observatie uit het onderzoek naar computerondersteund schrijfonderwijs: programma's die zich richten op de voorbereiding voor het schrijven of de revisie na het schrijven, blijken een groter effect op de tekstkwaliteit te hebben dan programma's die zich richten op het schrijven zelf (Bonset en Braaksma, 2008: 127-128). Ook observerend leren in het schrijfonderwijs is een vorm van ondersteuning die een positief effect blijkt te hebben op de schrijfstrategieën van de leerlingen. Die vorm van leren houdt in dat leerlingen modellen observeren wanneer die een schrijftaak uitvoeren. Dergelijke modellen kunnen bijvoorbeeld zogenaamde *peer models* zijn: medeleerlingen of andere leeftijdgenoten. De leerlingen observeren de modellen en verwerven op die manier inzicht in bepaalde strategieën en hun consequenties. Uit verschillende onderzoeken (onder meer Raedts e.a., 2009) blijkt de effectiviteit van leren door te observeren. Raedts en anderen (2009) vergelijken bijvoorbeeld de schrijffprestaties van leerlingen uit een leren-door-doenconditie met die van leerlingen uit een leren-door-observerenconditie. Die laatsten observeren *peer models* die een complexe schrijftaak uitvoeren. Uit het onderzoek blijkt dat leren door observeren geen invloed heeft op de succesverwachtingen van de leerlingen, maar wel op hun schrijffprestaties en op hun metakennis over de schrijftaak. Zo bevestigt het onderzoek dat

observerend leren een interessante en effectieve methode kan zijn om nieuwe en complexe schrijftaken aan te leren.

2.1.2 Vlaanderen

Gelijksoortige fenomenen bestaan ook in het Vlaamse schrijfonderwijs in het secundair. Schrijfonderwijs in Vlaanderen is nog vaak uitsluitend gericht op het schrijfproduct, in plaats van rekening te houden met de complexiteit van het schrijfproces, concluderen Padmos en anderen (2013). Zij baseren zich daarvoor op een onderzoek uitgevoerd door het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie (CO&E) en het Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO) in Leuven, in opdracht van het Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming (Belfi e.a., 2011). In grote lijnen pleiten de auteurs voor een functionele en procesgerichte aanpak van lees- en schrijfonderwijs, zowel op het vlak van beleid (zie verder) als op het niveau van individuele scholen en leerkrachten. Bovendien benadrukken zij de belangrijke rol die de leerkracht speelt. Hun conclusies komen zeer goed overeen met gekende fenomenen in de onderzoeksliteratuur, in het bijzonder met de eerder beschreven observaties van Bonset en Braaksma (2008).

Uit het rapport van Belfi en anderen (2011) blijkt dat het schrijfonderwijs - om een optimale efficiëntie te bereiken - moet inzetten op twee sporen: instructie en ondersteuning. Via lees- en schrijfonderwijs moeten leerlingen zich kunnen ontplooiën tot goede lezers en schrijvers. Belfi en anderen (2011) geven als volgt aan wat goede lezers en schrijvers zijn, en wat de werkzame bestanddelen zijn voor het onderwijs:

“Een goede lezer of schrijver is iemand die zijn of haar lees- of schrijfvaardigheid op een flexibele en dus strategische manier kan inzetten om het beoogde (lees- of schrijf)doel te bereiken. Om dit te realiseren wordt enerzijds het belang van expliciete instructie in strategieën onderwijs benadrukt en anderzijds het belang van kwaliteitsvolle ondersteuning door leerkracht en leerlingen van het lees- of schrijfproces.” (Belfi e.a., 2011: 33)

Het eerste belangrijke ingrediënt van schrijfonderwijs is volgens Belfi en anderen (2011) de systematische instructie. Die instructie moet expliciet zijn en de verschillende fasen van het schrijfproces (planning, schrijven, revisie en herschrijven) ondersteunen om tot optimale leerwinst te komen. Bovendien blijkt dat de leerwinst van de leerlingen beter is wanneer ze beschikken over specifieke en kwalitatieve schrijfmodellen (Padmos e.a., 2013: 27). Leerlingen hebben daarbij ook nood aan motiverende en heldere schrijfoopdrachten. Een schrijfoopdracht is motiverend wanneer ze aan de volgende kenmerken voldoet kenmerken

voldoet. Ten eerste moet er een functioneel schrijfdoel ingebouwd zijn dat nauw aansluit bij de leefwereld van de leerlingen (bijvoorbeeld een werkinstructie voor medeleerlingen, een bijdrage aan een blog of het verslag van een enquête in de schoolkrant). Daarbij aansluitend kan de theorie van taalgericht vakonderwijs en genredidactiek vermeld worden. Taalgericht vakonderwijs is een vorm van een *content-based approach* in het onderwijs, waarin “de leerstof van een bepaald vak qua didactiek en taalaanbod - en soms zelfs inhoudelijk - aangepast [wordt] om de (vak)taalverwerving te stimuleren” (Hajer en Meestringa, 2004: 14). Het begrip ‘genredidactiek’ slaat vervolgens op een specifieke vorm van taalgericht vakonderwijs, waarbij in alle schoolvakken - niet alleen in het vak Nederlands - aan de leerlingen wordt aangeleerd om te gaan met specifieke tekstgenres (Hajer, 2010: 324). Zo kan men in wetenschappelijke vakken bijvoorbeeld aandacht besteden aan de specifieke genrekenmerken van wetenschappelijke verslagen en in het vak geschiedenis typische kenmerken van een beschrijving van historische gebeurtenissen integreren. Hajer omschrijft het basisidee van die onderwijstechniek als volgt:

“Het idee achter de genredidactiek is dat aandacht voor typerende kenmerken van teksten, die je zo op het spoor kunt komen, leerlingen helpt te leren zien hoe taalgebruik in de vakken in verschillende registers werkt.” (Hajer, 2010: 325)

Door dergelijke genredidactiek in te bouwen, kunnen de leerlingen de functionaliteit van taal ervaren en kennismaken met de specifieke kenmerken van bepaalde genres terwijl ze schrijven met een functioneel doel binnen een schoolvak. Ten tweede werken schrijfp opdrachten motiverend wanneer de leerlingen weten dat hun teksten gepubliceerd of gelezen zullen worden en dat ze voor een reëel publiek schrijven (Padmos e.a., 2013: 27). De instructie moet er volgens Belfi en anderen toe leiden dat de leerlingen zelf autonoom en flexibel schrijfstrategieën gaan toepassen. Een aspect van schrijven dat volgens onderzoek zeker via expliciete instructie aangeleerd moet worden, is hoe zinnen te combineren tot complexere zinnen (Belfi e.a., 2011: 33).

Het tweede ingrediënt dat onmisbaar is voor geslaagd schrijfonderwijs, is ondersteuning of *scaffolding*. Belfi en anderen (2011) benadrukken het belang van ondersteuning tijdens elke fase van het schrijfproces, zowel door leerlingen als door de leerkracht. Net als Bonset en Braaksma (2008) wijzen Belfi en anderen erop dat coöperatief schrijven een positief effect heeft op de tekstkwaliteit van schrijftaken. Dergelijke ondersteuning kan vervolgens ook inhouden dat er heldere en haalbare schrijfdoelen geformuleerd worden of dat de leerlingen voorbereidende schrijftaken en kwalitatieve schrijfmodellen krijgen. Bovendien halen ook hier de auteurs het nut van computerondersteund schrijfonderwijs aan (Bonset en Braaksma,

2008: 127). Het gebruik van computerprogramma's tijdens het schrijfproces kan verdergaan dan enkel het gebruik van een tekstverwerker. Vooral zwakkere schrijvers kunnen gebaat zijn bij frequent gebruik van andere schrijfondersteunende computerprogramma's.

Verder wordt ook het belang van een gunstig en rijk schrijfklimaat in de klas aangeduid. Een gunstig schrijfklimaat houdt verschillende aspecten in die motiverend werken voor de leerlingen en hun interesse voor en plezier in het schrijven bevorderen, bijvoorbeeld het schrijfhousiasme en hoge verwachtingen van de leerkracht. Bovendien betekent een gunstig en rijk schrijfklimaat ook dat lezen en schrijven plaatsvinden met de focus op functionaliteit. Schrijfopdrachten kunnen gebruikt worden om de onderzoeksvaardigheden van de leerlingen te trainen en om vakinhouden aan te leren. In beide hoofdingrediënten van schrijfonderwijs blijkt ook de centrale rol van de leerkracht en het belang van professionaliteit van die leerkracht. Om tot de beste resultaten te komen, dienen de leerkrachten goed opgeleid en getraind te worden (Belfi e.a., 2011: 33). Zowel het ingrediënt 'instructie' als het ingrediënt 'ondersteuning' leggen daarenboven het accent op een procesgerichte aanpak. Belfi en anderen (2011: 12) definiëren de volgende kenmerken van een procesaanpak van schrijfonderwijs:

- uitgebreide schrijfkansen;
- schrijven voor een echt publiek;
- doorlopen van cycli van planning, formulering en herschrijven;
- persoonlijke verantwoording en eigenaarschap van schrijfprojecten;
- veel interactie tussen leerlingen onderling en tussen leerling en leerkracht;
- een ondersteunend schrijfklimaat met onder andere gepersonaliseerde, individuele ondersteuning en instructie;
- zelfreflectie en zelfevaluatie.

Concluderend kan men stellen dat onderzoek in Vlaanderen en in Nederland tot gelijkaardige conclusies komen over de aspecten van schrijfonderwijs die tot de beste resultaten voor de leerlingen leiden. Schrijfonderwijs is in het beste geval functioneel en procesgericht, met aandacht voor de cyclische (in plaats van lineaire) aard van het schrijfproces; schrijfonderwijs maakt bovendien het best gebruik van gespecialiseerde (computer)ondersteuning en besteedt aandacht aan alle fasen in het schrijfproces. De leerkracht speelt een cruciale rol, en ook medeleerlingen zijn via coöperatief en observerend leren een belangrijke bron voor elkaar.

2.2 Eindtermen en leerplannen

In wat voorafging, werden de resultaten van wetenschappelijk onderzoek naar het schrijfproces en schrijfonderwijs besproken. Om na te gaan hoe schrijfonderwijs in Vlaanderen in de praktijk verloopt, zullen in dit onderdeel de eindtermen en leerplannen aan bod komen, die de derde graad van het secundair onderwijs in Vlaamse scholen hanteert. In de vakspecifieke eindtermen en ontwikkelingsdoelen, uitgeschreven door het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, zijn taalvaardigheden in niet-taalvakken weinig of niet vertegenwoordigd². Dat merkten Berckmoes en Rombouts (2011: 40-41) ook al op. Dat is jammer, aangezien er wetenschappelijk onderbouwde aanwijzingen zijn dat leerlingen taalvaardigheden het best oppikken in een functionele, vakgerichte context (zie eerder). In wat volgt, zal in de leerplannen van de verschillende Vlaamse scholenkoepels nagegaan worden hoe schrijfvaardigheid concreet aan bod komt.

2.2.1 Het gesubsidieerd vrij onderwijs

Het gesubsidieerd vrij onderwijs bestaat uit het katholiek onderwijs en andere vrije scholen. Die laatste scholen hanteren gewoonlijk schoolspecifieke leerplannen en zullen om die reden hier buiten beschouwing blijven. In het nieuwe leerplan van het Vlaams Verbond voor Katholiek Secundair Onderwijs (VVKSO), dat op 1 september 2014 - na advies van de onderwijsinspectie - in het eerste leerjaar van de derde graad van het aso, kso en tso in werking zal treden, wordt belang gehecht aan taalbeleid en transfer naar andere vakken (VVKSO, 2014: 6)³. De transfer naar typische academische vaardigheden en tekstgenres is echter niet specifiek in de leerplannen opgenomen. In het algemeen moeten de leerlingen in staat zijn “heldere, gedetailleerde én goed gestructureerde teksten over complexe onderwerpen die aansluiten bij de (beroeps)opleiding én van maatschappelijke aard” (p. 39) kunnen schrijven. In die omschrijving valt op dat het leerplan vakgerichte taalvaardigheid ondersteunt. Het leerplan erkent het belang van een procesgerichte aanpak en schrijfstrategieën:

“Waar vroeger het schrijfonderwijs een sterk productgericht karakter had, is er sinds de jaren tachtig een duidelijke verschuiving naar een procesgerichte benadering zichtbaar. Competente schrijvers schrijven immers niet zoals ze praten, maar pakken het schrijfproces strategisch aan. (...) Dit is geen lineair proces, maar de schrijver

² <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/derde-graad/index.htm> (geraadpleegd op 05-02-2014)

³ <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/Nederlands-2014-001.pdf> (geraadpleegd op 05-02-14)

plant en reviseert ook tijdens het schrijven. Om van leerlingen competente schrijvers te maken is het belangrijk ze die strategische aanpak van het schrijfproces te leren.”
(p.45)

De verschillende fasen in het schrijfproces en de complexe wijze waarop die samenwerken komen aan bod. Dat komt overeen met de recente bevindingen van wetenschappelijk onderzoek, die eerder in deze verhandeling beschreven werden. In de derde graad wordt er echter minder nadruk gelegd op het begeleid doorlopen van de verschillende fasen van het schrijfproces, aangezien men ervan uitgaat dat de leerlingen op termijn zelf het proces moeten kunnen organiseren:

“De stappen van het schrijfproces komen concentrisch aan bod en grijpen op elkaar in. Ze komen ook allemaal tegelijk aan bod vanaf het eerste moment dat de leerlingen complete teksten schrijven. In de vorige graden kregen de leerlingen daarbij heel wat ondersteuning en doorliepen ze vaak samen met de leraar de delen van het schrijfproces. Het is uiteraard de bedoeling dat ze zelf verantwoordelijk worden voor hun schrijfproces.” (p. 46)

Verder legt het leerplan voor aso, kso en tso de nadruk op de gebieden ‘samenhang en structuur’, ‘aangepast en gevarieerd woordgebruik’ en ‘grammatica, spelling en interpunctie’. Bovendien pleit het VVKSO ook voor een uitgebreid registerbewustzijn bij haar leerlingen. Heel wat leerlingen beheersen een informele jongerentaal; ze moeten die kunnen onderscheiden van andere registers in het Nederlands en weten in welke situatie welk register gepast is (p. 2). Vervolgens vermeldt het leerplan nog het belang van hulpmiddelen: woordenboek, spellinggids, spellingcontrole, woordenlijst enzovoort (p. 46). Digitale ondersteuning (zogenaamd computerondersteund schrijfonderwijs) wordt als een meerwaarde beschouwd. In het leerplan zijn ook het belang van zelfreflectie van de leerling op zijn schrijfproces en -product opgenomen, en de grote rol van instructie en begeleiding bij het schrijfproces.

Samenvattend kan bij de nieuwe leerplannen van het VVKSO voor het schoolvak Nederlands in de derde graad van het aso, tso en kso gesteld worden dat die inderdaad enkele hoofdkenmerken van schrijfonderwijs volgens wetenschappelijk onderzoek benadrukken. Ten eerste is schrijfonderwijs procesgericht en ten tweede is er een belangrijke rol weggelegd voor ondersteuning en instructie. De leerplannen schieten echter tekort in de manier waarop men met tekstgenres omgaat. Er gaat immers helemaal geen aandacht uit naar typisch academische schrijfvaardigheden en tekstsoorten, zoals collegenota's, examenvragen en wetenschappelijke

verslagen. De invulling van de bovenstaande methodes blijft eerder beperkt tot vage bepalingen.

2.2.2 GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap

Een tweede instantie die leerplannen uitschrijft voor haar leden is het onderwijsnet GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. In het algemeen staat ook het gemeenschapsonderwijs achter een geïntegreerde aanpak. Vakoverschrijdend denken vindt vooral in een richting plaats: de transfer van kennis en vaardigheden naar andere vakken.

*“Vaardigheden of kennis verworven in de les Nederlands kunnen toegepast worden in nieuwe leer- of werksituaties in de andere schoolvakken, de vervolgstudie en het (beroeps)leven (vakoverschrijdend, schooloverstijgend en voor het leven leren).”
(onder andere leerplan aso, p. 25)*

De verschillende leerplannen voor het vak Nederlands in het tso van het gemeenschapsonderwijs⁴ leggen minder nadruk op schrijfvaardigheid, maar de observaties van het leerplan aso gelijken op de observaties bij de leerplannen van het VVKSO.

2.2.3 Het gesubsidieerd officieel onderwijs

Een andere grote onderwijskoepel in Vlaanderen is het stedelijk en gemeentelijk onderwijs. Het Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap (OVSG) ontwikkelde, net als het VVKSO, recent nieuwe leerplannen voor het vak Nederlands in de derde graad. Die zullen vanaf 1 september 2014 - na positief advies van de onderwijsinspectie - in werking treden in het vijfde jaar en vanaf 1 september 2015 in het zesde jaar⁵. Dat leerplan omschrijft schrijfonderwijs als volgt:

“Goed schrijfvaardigheidsonderwijs bereidt de leerlingen voor op een aantal schrijfsituaties waarbij ze voldoende kennis en schrijfdurf aan de dag moeten leggen, zowel in het persoonlijk leven als in de verdere studies en het beroepsleven. Het samenwerken bij schrijfopdrachten voor andere vakken geeft mogelijkheden om het taalbeleid te concretiseren (bv. bij de ‘onderzoekskompetentie’ van de polen).” (p. 31)

⁴ http://www.gemeenschapsonderwijs.be/sites/portaal_nieuw/Prikbordvoorleerkrachten/SO/leerplannen/leerplancatalogus/Pages/default.aspx (geraadpleegd op 05-02-14)

⁵ <http://www.ovsg.be/LEERPLANNEN/SO/nieuw/leerplannen/AV%20Nederlands%20O-2-2014-275.pdf> (geraadpleegd op 26-02-2014)

Twee aspecten uit het beschreven wetenschappelijk onderzoek komen hier reeds aan bod: de functionaliteit van schrijfvaardigheid en het belang van geïntegreerd onderwijs. Vervolgens legt het leerplan ook nadruk op het belang van plannen als eerste fase van het schrijfproces en reflectie door de leerling op het schrijfproces en -product. Leerlingen kunnen hun eigen en elkaars teksten reviseren. Ook het (kritisch) gebruik van hulpmiddelen zoals spellingcheckers, woordenboeken en taaladviesdiensten wordt aangehaald (p 31-32).

2.2.4 Conclusie

In het algemeen valt op dat de leerplannen van de verschillende onderwijskoepels lijken in te spelen op de recente bevindingen van het onderzoek naar schrijfonderwijs. De focus op een procesgerichte aanpak is opgenomen in elk van de besproken leerplannen. Ook besteedt elk leerplan aandacht aan reflectie op het schrijfproces en het eindproduct, zowel via peerevaluatie als door zelfevaluatie. Het gebruik van schrijfondersteuning komt echter eerder zijdelings aan bod en de nadruk ligt meestal op het gebruik van traditionele middelen als woordenboeken, tekstverwerkers en spellingcheckers. Computerondersteund schrijfonderwijs kent echter nog veel meer mogelijkheden en kan in elke fase van het schrijfproces ingezet worden. Er bestaat een breed gamma aan dergelijke tools, met onder andere outlining tools, revisieinstrumenten, collaboratief schrijven (bijvoorbeeld via *Google Docs*) en allerlei online schrijfondersteuningsinstrumenten. Hoewel de eindtermen enkele specifiek schoolse activiteiten opnemen (bijvoorbeeld schema's en samenvattingen maken bij studieteksten), blijken de eindtermen van het vak Nederlands in de derde graad van het aso weinig of geen aandacht te besteden aan voorbereiding op de specifieke vereisten van schrijfvaardigheid in het hoger onderwijs: noteren bij hoorcolleges, examenvragen beantwoorden, wetenschappelijke verhandelingen schrijven enzovoort. Dergelijke vaardigheden komen niet expliciet aan bod in de leerplannen Nederlands, maar zijn wel cruciaal voor het studiesucces van de leerlingen in een vervolgopleiding in het hoger onderwijs. De leerplannen en eindtermen geven aan dat de leerlingen aan het einde van het middelbaar onderwijs tot 'taalvaardige leerlingen' uitgegroeid moeten zijn, maar de vereisten waaraan een taalvaardige leerling voldoet, blijven eerder vaag.

2.3 Taalbeleid in het middelbaar onderwijs

2.3.1 Taalbeleid: een definitie

Schrijfonderwijs en de ontwikkeling van schrijfvaardige leerlingen is mede een zaak van taalbeleid. Taalbeleid wordt dikwijls omschreven aan de hand van de volgende definitie:

“Taalbeleid is de structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten.” (Bogaert en Van den Branden, 2011: 13)

De bovenstaande definitie bevat enkele belangrijke elementen die in het bijzonder van toepassing zijn wanneer het gaat over schrijfvaardigheidsonderwijs. Ten eerste vraagt schrijfvaardigheidsonderwijs om een structurele aanpak. Daarmee wordt bedoeld dat taalbeleid tijdig moet kunnen ingrijpen wanneer een leerling problemen ondervindt en daartoe die problemen vroeg moet kunnen opsporen. Taalbeleid mag zich dus niet beperken tot het remediërende aspect, maar moet zich ook toelagen op preventie. Ten tweede is taalbeleid strategisch en doorloopt het een cyclus van analyse, planning, uitvoering en evaluatie. Taalbeleid is in geen geval statisch. Ten derde moet taalbeleid aangepast zijn aan de taalleerbehoeften van de leerlingen. Die behoeften overstijgen enerzijds het vak Nederlands binnen de school (zoals eerder al vermeld is) en gaan anderzijds verder dan de context van het (secundair) onderwijs. Ook in professionele en academische contexten speelt schrijfvaardigheid immers een zeer belangrijke rol (Bogaert en Van den Branden, 2011: 13-26).

Taalbeleid werkt volgens de bovenstaande definitie in een schoolteam. Dat betekent dat elk taalbeleid schoolspecifiek is: elke school baseert zich op haar instromende leerlingen, beginsituatie en de mogelijke problemen die zich in de school voordoen. Voorts stelt het schoolteam doelstellingen op drie verschillende niveaus: op leerlingniveau, op klasniveau en op schoolniveau (Bogaert en Van den Branden, 2011: 13-15). De doelstellingen op de drie verschillende niveaus moeten onderling op elkaar inspelen. Op leerlingniveau probeert een taalbeleid taalvaardige leerlingen te ontwikkelen. Waartoe een taalvaardige leerling precies in staat moet zijn aan het einde van zijn loopbaan op de middelbare school, staat ook hier ter discussie. In de (eerder besproken) leerplannen en eindtermen blijft de omschrijving van een taalvaardige leerling eerder vaag. Volgens de leerplannen wordt van taalvaardige leerlingen verwacht dat zij bepaalde kennis, bepaalde vaardigheden en bepaalde attitudes bezitten. Daarentegen vragen de leerplannen niet dat de leerlingen in staat moeten zijn om tegemoet te komen aan de vereisten van academische taalvaardigheid. Aangezien taalbeleid echter preventief en op leerlingniveau werkzaam is, moet het tegemoetkomen aan de functionele doelen van taal, die de leerlingen in hun dagelijkse leven zullen ontmoeten. Voor heel wat leerlingen omvatten die doelen de academische taken die zij in het hoger onderwijs zullen moeten uitvoeren. Daaruit kan besloten worden dat een preventief en leerlinggericht taalbeleid aandacht moet besteden aan academische taalvaardigheden.

2.3.2 Brede en smalle opvatting

In de literatuur maakt men vaak het onderscheid tussen een ‘brede’ en een ‘smalle’ visie op taal. Een smalle taalvisie bekijkt taal vanuit een eerder normatief standpunt. De aandacht van die taalvisie gaat uit naar:

“(...) taaltechnische fouten: spelling, uitspraak, gallicismen, foute beknopte bijzin en dergelijke. (...) Het hierop geënte taalbeleid wordt gestuurd vanuit het streven om achterstand in de vorm van fouten en deficiënties weg te werken” (...) (Daems, 2010: 28)

Een brede visie op taal neemt daarentegen afstand van die gedecontextualiseerde visie en legt meer nadruk op competenties en op de functionaliteit van taal:

“De kennis en beheersing van taalonderdelen wordt ingebed in een ruim repertoire van talige en andere cognitieve middelen, strategieën en attitudes die de taalgebruiker inzet in allerlei functionele taaltaken, rekening houdend met de contextuele, situationele, stilistische, sociale en pragmatische factoren in de taalgebruikssituatie.” (Daems, 2010: 28)

Elk taalbeleid is gebaseerd op een bepaalde visie op taal. Op basis van de bovenbeschreven taalvisies maakt men in de literatuur het onderscheid tussen drie soorten taalbeleid: taalbeleid vanuit de smalle opvatting, een tussenvorm en taalbeleid vanuit de brede opvatting. De eerste soort concentreert zich op een groep taalzakkere leerlingen, die geïdentificeerd worden via taaltoetsen of via signalering door leraren of andere begeleiders (Daems en Van der Westen, 2008: 102). Die groep leerlingen krijgt vervolgens extra begeleiding aangeboden via bijspiijkercursussen, individuele begeleiding of een ander soort ondersteuning. De tussenvorm voegt daar een beperkte vorm van integratie in het curriculum aan toe. Alle leerlingen worden getoetst en opnieuw krijgen de leerlingen die een taalachterstand blijken te hebben, ondersteuning aangeboden. De integratie in het curriculum kan bijvoorbeeld bestaan uit overleg tussen de opleiding en de ondersteunende docenten, bijscholing van de vakdocenten op het gebied van taalbegeleiding, overeenstemming van de taaleisen in de verschillende vakken of taalportfolio's met taalproducten van de leerling (Daems en Van der Westen, 2008: 102). Een taalbeleid gebaseerd op een brede opvatting van taal omschrijven Daems en Van der Westen als volgt:

“Een taalbeleid dat uitgaat van een brede opvatting van taal krijgt vorm in elk onderdeel van het curriculum. Het taalbeleid zet in op kwaliteitsverhoging van de gehele opleiding, op de verhoging van het studiesucces en op het bereiken van een zo

hoog mogelijk taalniveau van elke student (talentontwikkeling). Er wordt niet alleen ingezet op het bereiken van een minimumniveau; voor alle studenten wordt de lat hoog gelegd! Bovendien is er ruimte om te excelleren.” (Daems en Van der Westen, 2008: 103)

De taalvaardigheidsontwikkeling van de leerlingen behoort in die opvatting tot de verantwoordelijkheden van de hele opleiding. Dat houdt in dat elke docent taalontwikkelen lesgeeft en de leerling feedback bezorgt op zijn taalvaardigheid. Taal komt immers in elk vak aan bod, niet enkel in het vak Nederlands. Opdat de leerlingen de vakinhouden van vakken zoals wiskunde of geschiedenis zouden kunnen verwerven, is het immers belangrijk dat zij voldoende begrip opbouwen van de instructietaal. Taalontwikkelen lesgeven in niet-taalklassen houdt in dat de leerkracht tijdens het hele leerproces aandacht heeft voor de talige aspecten van het vak, zoals eerder in deze verhandeling al aan bod kwam bij de bespreking van genredidactiek in paragraaf 2.1.2. Ook een taalbeleid gebaseerd op een brede visie op taal voorziet bovendien bijkomende taalondersteuning voor leerlingen die daar nood aan hebben.

2.3.3 Aspecten van taalbeleid

In de bespreking van de definitie van een taalbeleid, zoals die onder anderen door Bogaert en Van den Branden geformuleerd werd, kwam al aan bod dat taalbeleid structureel hoort te zijn. Dat betekent dat het zich niet kan beperken tot remediëring van de taalvaardigheid van de leerlingen, maar dat er veel aandacht moet uitgaan naar preventie. Eerder is ook al aangehaald dat schrijfvaardigheid zich pas optimaal kan ontwikkelen wanneer de leerling over voldoende feedback beschikt tijdens elke stap van het schrijfproces. Aangezien schrijven daarenboven een functionele vaardigheid is en het best via integratie in vakinhouden getraind kan worden, is schrijfvaardigheid een zaak van taalbeleid. Om de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van de leerlingen goed op te volgen, is het belangrijk dat men beschikt over geschikte methoden van evaluatie. Daarom zijn er enkele aspecten die taalbeleid in het oog moet houden bij de evaluatie van schrijfontwikkeling.

Zo doet “nadenken over evaluatie van taalontwikkeling (...) een school ook nadenken over de cruciale doelstellingen die ze op het vlak van taal wil/moet nastreven” (Bogaert en Van den Branden, 2011: 144). Een veelgebruikt onderscheid op basis van de functies van evaluatie, is dat tussen summatieve en formatieve evaluatie. Summatieve evaluatie vindt plaats aan het einde van een leerproces en heeft meestal een besluitvoerende functie. Formatieve evaluatie vindt daarentegen plaats tijdens het leerproces en is erop gericht de ontwikkeling van de leerling te monitoren en te ondersteunen. Die tweede soort evaluatie dient een

informatieverstrekende en ondersteunende functie. Evaluatie is pas optimaal wanneer ze gericht is op alle verschillende functies en wanneer de aard van de evaluatie overeenkomt met de doelstellingen (Bogaert en Van den Branden, 2011: 119).

Daarnaast zet “(n)adenken over taalevaluatie (...) de school aan om te expliciteren wat taal precies voor haar betekent, hoe ze taalontwikkeling ‘herkent’, en welke aspecten van taalontwikkeling ze bij jongeren vooral wil zien” (Bogaert en Van den Branden, 2011: 144). Evaluatie moet zich met andere woorden aanpassen aan de beoogde soort ontwikkeling. In het eerste onderdeel van deze paper kwam al aan bod dat schrijven een zeer complex proces is, door de verhoogde cognitieve belasting en de combinatie van verschillende processen die tegelijkertijd in werking zijn. Uit die observatie mag duidelijk zijn dat procesevaluatie in het kader van schrijfvaardigheidsonderwijs niet alleen onmisbaar, maar ook erg moeilijk is. Idealiter zou een leerling in elke stap van het schrijfproces persoonlijke ondersteuning en feedback moeten kunnen krijgen.

In taalonderwijs zijn er drie componenten van belang: vaardigheden, attitudes en kennis. Evaluatie van vaardigheden kan gebeuren via toetsen, maar er zijn veel meer mogelijkheden⁶. Schrijfportfolio's zijn een veelgebruikte manier om schrijfvaardigheden van leerlingen te monitoren. Ook observaties van de leerkracht kunnen nuttig zijn in de beeldvorming over de ontwikkeling van de vaardigheden van de leerling⁷. Via persoonlijke gesprekken, portfolio's en observaties kunnen leerkrachten bovendien peilen naar de attitudes van de leerlingen ten opzichte van taal en taalgebruik. Ook de kenniscomponent kan via die technieken geëvalueerd worden. Bovendien is niet enkel de leerkracht een nuttige bron van feedback en evaluatie. Ook de leerlingen zelf kunnen aan de hand van duidelijk gestructureerde criteria zichzelf en elkaar evalueren. Dergelijke zelf- en peerevaluaties hebben als voordeel dat de leerlingen over meer individuele feedback beschikken en dat ze daarenboven meer inzicht kunnen verwerven in de vereisten van welgevormde taken. Instrumenten voor dat soort van evaluatie zijn portfolio's, gesprekken en formulieren (Bogaert en Van den Branden, 2011: 122-142).

⁶ Via de website www.taalbeleid.org kunnen leerkrachten bijvoorbeeld veel materiaal voor tijdens de lesactiviteit en bij de evaluatie terugvinden.

⁷ Een voorbeeld van een observatiewijzer voor spreek- en schrijfvaardigheid wordt hier aangeboden: <http://taalbeleid.org/index.php?idWp=324>.

2.3.4 Conclusie

In paragraaf 2.1 werden de kenmerken van goed schrijfonderwijs besproken. De belangrijkste kenmerken bleken een procesgericht karakter en een functionele aanpak te zijn, met geïntegreerde aandacht voor genrespecifieke eigenschappen. Uit de bovenstaande bespreking van wat taalbeleid inhoudt, kan besloten worden dat taalbeleid een goed middel is om dergelijk schrijfonderwijs tot stand te brengen. Taalbeleid kan op een structurele en strategische manier - volgens de definitie van Bogaert en Van den Branden) inspelen op de behoeften van de leerlingen op het vlak schrijfvaardigheid. Die behoeften blijken vooral te maken te hebben met functionele schrijfdoelen en specifieke ondersteuningsmiddelen, wat past in een brede opvatting op taal. Taalbeleid kan dus nadenken over de organisatie van schrijfonderwijs en de integratie ervan in het hele curriculum.

3 Doorstroom naar het hoger onderwijs

Zoals eerder in deze verhandeling al werd opgemerkt, is een goede schrijfvaardigheid onmisbaar in het hoger onderwijs. Vanuit het secundair onderwijs stromen heel wat leerlingen door naar opleidingen aan universiteiten en hogescholen. Daarom is het van cruciaal belang dat zij op dat moment goed voorbereid zijn op de academische vaardigheden. Aansluitend bij de voorgaande bespreking, zal dit onderdeel ingaan op de doorstroom van de leerlingen naar het hoger onderwijs en hun talige prestaties in hun vervolgopleidingen. De eerste paragraaf bespreekt de resultaten van enkele recente onderzoeken naar de academische schrijfvaardigheid van studenten. Zijn leerlingen voldoende voorbereid op de vereisten die het hoger onderwijs hen op het vlak van schrijfvaardigheid oplegt? Wat zijn hun grootste problemen? Vervolgens zal kort besproken worden hoe de begeleiding, waarover de studenten vandaag beschikken, eruitziet. Wat voor projecten ondersteunen de studenten in hun schrijfontwikkeling, en in welk opzicht zijn die initiatieven nuttig?

3.1 Voornaamste schrijfproblemen van studenten

Vanuit academische hoek worden er frequent problemen met de academische schrijfvaardigheid van de huidige universiteitsstudenten gesignaleerd. Enkele voorbeelden van vaardigheden waar studenten moeite mee blijken te hebben, zijn notities nemen tijdens de hoorcolleges, wetenschappelijke artikels verwerken en zelf academische teksten produceren (De Wachter, 2010: 153). De problemen die studenten ondervinden wanneer ze academische teksten schrijven, situeren zich op verschillende vlakken. Tahon (2013) en De Wachter en Heeren (2011) voerden een foutenanalyse uit op papers van eerstejaarsstudenten en kwamen

tot dezelfde conclusie. De top drie van de meest frequente schrijfproblemen van studenten blijkt er als volgt uit te zien:

1. tekstopbouw
2. stijl en register
3. interpunctie

Tekstopbouw slaat onder andere op de indeling van de tekst in paragrafen en alinea's. Fouten die hiertegen gemaakt kunnen worden, komen zowel op inhoudelijk als op tekststructureel vlak voor. In die categorie zijn enkele typische foutenpatronen de volgende: het incorrect gebruik van signaal- en verwijswaarden, foutief gebruik van voegwoorden, te lange of te korte zinnen, te korte of te lange alinea's, redundantie, niet-gevarieerde zinspatronen en inconsequent gebruik van werkwoordstijden. Op de tweede plaats komt gebrek aan aandacht voor stijl en register. Studenten blijken dus problemen te ondervinden wanneer ze een correcte stijl moeten hanteren. Die groep van foutenpatronen omvat onder meer persoonlijk taalgebruik, informeel of spreektaalig taalgebruik en archaisch woordgebruik. De derde groep in de meest frequente schrijfproblemen van studenten omvat alle fouten tegen interpunctie: ontbrekende leestekens, incorrect gebruikte leestekens of overbodige leestekens.

Pas na die top 3 volgen fouten tegen grammatica, woordgebruik en spelling (hun onderlinge volgorde wijkt af in de verschillende onderzoeken, maar is voor de huidige bespreking van weinig belang). Het voornaamste schrijfprobleem van studenten bestaat er dus in dat ze moeilijkheden hebben een bepaalde inhoud samenhangend en gestructureerd in een tekst weer te geven. Dat komt opvallend goed overeen met de moeilijkheden die de studenten zelf rapporteren in focusgesprekken (Berckmoes en Rombouts, 2009: 9-10). Opvallend is dat spelling helemaal niet bij de top drie van meest frequente fouten staat, hoewel net spelling door docenten en in de algemene visie vaak als een van de grootste boosdoeners bij het schrijven gemeld wordt.

3.2 Onderzoek naar taalvaardigheid in het hoger onderwijs

Recent werd heel wat onderzoek naar de schrijfvaardigheden van studenten uitgevoerd met de bedoeling de ondersteuning te optimaliseren. Uit enkele behoeftanalyses bleek immers dat studenten zich vaak niet voldoende voorbereid voelen op de talige vereisten van het hoger onderwijs (Berckmoes en Rombouts, 2011 en De Wachter en Heeren, 2011). Het *Monitoraat op Maat* van de Universiteit Antwerpen deed onderzoek naar de behoeften van

generatiestudenten, en lijstte enkele aanbevelingen op voor taalbeleid in het middelbaar onderwijs, met het zicht op de verwachtingen van het hoger onderwijs (Berckmoes en Rombouts, 2011: 42-45). Ten eerste wordt het belang van de taalomgeving benadrukt. In die taalomgeving vinden de leerlingen modellen die hen steunen en hun onzekerheid kunnen verhelpen. Ten tweede moet er aandacht zijn voor vakgericht taalonderwijs en taalgericht vakonderwijs. Daarmee wordt bedoeld dat de leerlingen de functionaliteit van taal het best ervaren wanneer ze de talige vaardigheden kunnen trainen aan de hand van inhoud uit andere vakken. Ten derde moet taalbeleid de studenten het best medeverantwoordelijk stellen. Dat kan door te sensibiliseren over het belang van taalbeheersing en door de leerlingen te activeren (bijvoorbeeld via persoonlijke checklists). Berckmoes en Rombouts benadrukken ten vierde het belang van taalattitude - de bereidheid om een kwalitatief resultaat te behalen - en een taalklimaat dat geen nonchalance tolereert.

De bovenbeschreven problematiek heeft niet enkel gevolgen op talig vlak. Een gebrekkige taalvaardigheid hypothekeert namelijk de slaagkansen van studenten in het hoger onderwijs (zie bijvoorbeeld De Wachter en Heeren, 2013). Uit onderzoek aan de KU Leuven blijkt immers dat academische taalvaardigheid een redelijk betrouwbare voorspellende factor is voor het studiesucces van studenten (De Wachter e.a., 2013). Dat onderzoek maakte gebruik van een diagnostische taaltoets, ontwikkeld in het kader van het project 'Taalvaardig aan de start' (TaalVaST). Die diagnostische toets heeft als doel de beginnende studenten op te sporen die mogelijk reële problemen hebben met academische taalvaardigheid. De test heeft dus in hoofdzaak een signaalfunctie. Uit onderzoek van de resultaten blijkt dat de test een vrij betrouwbare voorspeller was van het studiesucces van de student (De Wachter e.a., 2013). Dat onderzoek bevestigt zo het potentieel nut van een dergelijke taalvaardigheidstoets. Door alle leerlingen te testen, kan men namelijk op relatief eenvoudige wijze de taalzwakkere groep identificeren. Ook een ander probleem kan op die manier opgelost worden, namelijk het ontwijkgedrag van een aantal studenten. Het blijkt immers vaak zo te zijn dat de studenten die extra ondersteuning nodig hebben, die niet zelf gaan zoeken (Cuppens en De Wachter, 2010: 261).

Onderzoek naar de correlatie tussen de resultaten van de taaltoets en de scores van de studenten in hun studies, leiden tot opmerkelijke conclusies. Uit de resultaten blijkt immers dat eerstejaarsstudenten aan de universiteit die slecht scoren op de taaltoets, ook in hun latere studies minder goede resultaten behalen. Het onderzoek toont zelfs aan dat de voorspellende capaciteit van de taalttest lichtjes beter is dan die van de vooropleiding van de studenten. Hoewel de taaltoets niet opgesteld is met de bedoeling de slaagkansen van de studenten in te

schatten, blijkt uit de resultaten dat taalvaardigheid een belangrijke factor is in hun studiecarrière (De Wachter e.a., 2013). Het is dus nodig dat er een goede begeleiding voorzien wordt voor de studenten die problemen hebben met academische taalvaardigheid.

3.3 Vormen van begeleiding

Aan verschillende universiteiten kunnen studenten beschikken over heel wat ondersteuningsinitiatieven die hen helpen bij de ontwikkeling van hun schrijfvaardigheid. Het *Monitoraat op Maat* van de Universiteit Antwerpen verzorgt bijvoorbeeld individuele en authentieke begeleiding voor studenten die taalproblemen signaleren of met specifieke vragen zitten (Linguapolis Universiteit Antwerpen, z.d.). Het Universitair Centrum voor Talenonderwijs (UCT) van de Universiteit Gent organiseert enerzijds individuele begeleiding aan studenten die specifieke problemen hebben, en anderzijds cursussen Academisch Nederlands tijdens de zomervakantie en tijdens het academiejaar (Universitair Centrum voor Talenonderwijs, z.d.). De Universiteit Gent biedt er ook ondersteunende instrumenten aan, zoals een online portaal dat elektronische hulpmiddelen samenbrengt en een online oriënterende taaltoets die een indicatie geeft van de academische vaardigheden van de gebruiker (www.taalbeleid.ugent.be). Op 2 juni 2010 gaf de Associatieraad voor Onderwijs van de Associatie K.U.Leuven een nota uit in verband met het taalbeleid van de Associatie. De Associatieraad voor Onderwijs vertaalt haar visie op taalbeleid als volgt:

“Deze visie op taalbeleid legt de focus op een taalontwikkeld project waarbij alle docenten in alle opleidingsonderdelen van het curriculum de studenten taalkrachtig ondersteunen om te komen tot effectief leren, succesvol doorstromen en kwalitatief professioneel functioneren. Werken aan taalvaardigheid met het oog op studiesucces is niet de verantwoordelijkheid van de student alleen, maar van de hele Associatie.”
(Associatieraad voor Onderwijs, 2010)

De nota legt de nadruk op een taalbeleid gericht op alle studenten. Bovendien staat de Associatieraad achter een breed en geïntegreerd taalbeleid: taalvaardigheid wordt geïntegreerd in het curriculum en in samenhang met de vakinhoud geleerd en getoetst. In het kader van die nota onderhoudt de Associatie KU Leuven een hele reeks projecten die het taalbeleid ondersteunen. Een daarvan is het TaalVaST-project aan het Instituut voor Levende Talen (ILT), waarvan de eerder beschreven diagnostische toets deel uitmaakt. In het kader van het OOF-project ‘Ontwikkeling elektronische module schrijfvaardigheid’ werd bovendien een schrijftool ontwikkeld, de Elektronische Schrijfhulp Nederlands. Die tool beoogt studenten en andere leden van de Associatie KU Leuven te ondersteunen tijdens het schrijfproces. De

Elektronische Schrijfhulp Nederlands zal centraal staan in het tweede hoofdstuk van deze verhandeling, waarin een onderzoek naar de effectiviteit van de schrijfhulp voor leerlingen van het zesde jaar van het secundair onderwijs besproken wordt. In dat onderdeel zal verder worden ingegaan op de karakteristieken en de werking van de tool.

4 Conclusie

Het doel van deze literatuurstudie is na te gaan in hoeverre de resultaten van wetenschappelijk onderzoek overeenstemmen met de praktijk van schrijfonderwijs in de derde graad van het secundair onderwijs. Verschillende onderzoeken tonen aan dat goed schrijfonderwijs procesgericht en functioneel is. Daarbij ligt de nadruk op het belang van een genrespecifieke benadering, een gunstig schrijfklimaat en schrijfondersteuning. Die bevindingen zijn getoetst aan de analyse van de Vlaamse leerplannen en eindtermen. Het procesgerichte karakter van schrijfonderwijs komt terug in de eindtermen en leerplannen in Vlaanderen, onder meer via schrijfstrategieën en procesevaluatie. Ook het functionele karakter van schrijfonderwijs en een geïntegreerde aanpak komen daarin tot uiting. Schrijfondersteuning komt aan bod in de leerplannen, maar er wordt niet optimaal gebruikgemaakt van het volledige aanbod aan ondersteuningsmiddelen. Bovendien blijkt genregerichtheid nog slechts zijdelings in de leerplannen gerepresenteerd te zijn; er bestaat weinig tot geen aandacht voor belangrijke academische genres en de vereisten van academische schrijfvaardigheid. Vervolgens is er ook naar het idee ‘taalbeleid’ gekeken, en vastgesteld dat een vereiste van een goed taalbeleid is dat het de leerlingen voorbereidt op de talige vereisten van de taken die zij in het dagelijkse leven zullen tegenkomen. Er kan besloten worden dat taalbeleid een goed middel kan zijn om een geïntegreerde aanpak van schrijfvaardigheidsonderwijs te organiseren. Ten slotte bestudeerde deze verhandeling de doorstroom van secundair naar hoger onderwijs, zoals die op dit moment verloopt.

Hoofdstuk 2: Effectonderzoek

1 Probleemstelling

Het onderzoek dat de kern uitmaakt van dit tweede hoofdstuk, wil de inzetbaarheid van een specifieke schrijftool in het zesde jaar van het secundair onderwijs nagaan. In het voorgaande theoretische luik is al duidelijk gemaakt dat heel wat studenten de overgang van het middelbaar onderwijs naar het hoger onderwijs als problematisch ervaren en dat de kloof die zij ervaren vaak te maken heeft met hun academische taalvaardigheid. Specifieke academische vaardigheden, zoals collegenota's nemen, wetenschappelijke papers schrijven en examenvragen oplossen, komen slechts uitzonderlijk aan bod in het middelbaar onderwijs. Onderzoek toont aan dat leerlingen, wanneer ze schrijfp opdrachten uitvoeren, nood hebben aan gespecialiseerd ondersteuningsmateriaal dat hen helpt om het schrijfproces gestructureerd aan te pakken (Bonset en Braaksma, 2008: 127-128). Ook blijkt dat zij gebaat zijn bij specifieke en persoonlijke feedback bij elke stap van het schrijfproces. Een tool die de bovenstaande kenmerken beoogt te bundelen, is de Elektronische Schrijfhulp Nederlands. Dat is een online tool die de gebruiker bewust wil maken van enkele frequente foutenpatronen en die schrijvers helpt om veelvoorkomende fouten uit hun tekst te filteren. De tool richt zich in de eerste plaats op studenten van het hoger onderwijs en is bovendien gratis toegankelijk voor leden van de Associatie KU Leuven⁸. Maar zoals eerder in deze verhandeling al opgemerkt is, zijn er redenen om aan te nemen dat ook leerlingen van het secundair onderwijs zouden kunnen profiteren van de voordelen van een dergelijke schrijftool.

Om na te gaan of de Elektronische Schrijfhulp Nederlands inderdaad inzetbaar is in het secundair onderwijs, wordt een exploratief onderzoek gevoerd naar het effect van de Schrijfhulp als correctie-instrument op authentieke teksten. Een tachtigtal leerlingen gaat op basis van eigen teksten aan de slag met de Schrijfhulp Nederlands. Het doel van het onderzoek is na te gaan of de Schrijfhulp het schrijfproces van laatstejaars van het middelbaar onderwijs kan beïnvloeden. Kan het gebruik van de Schrijfhulp Nederlands het schrijfproces van die leerlingen ondersteunen? Heeft het gebruik van de tool een positief effect op de kwaliteit van de eindproducten? Dat zijn de vragen die aan de basis liggen van dit onderzoek.

⁸ De Schrijfhulp Nederlands is beschikbaar via <http://www.ilt.kuleuven.be/schrijfhulp>.

2 Methode en materiaal

Omdat elke methode van effectonderzoek niet enkel voordelen, maar ook tekorten heeft, kiest dit onderzoek ervoor om verschillende bronnen en methoden met elkaar te combineren. Via triangulatie van bronnen en methoden kan een correcter beeld tot stand komen wat betreft het effect van de schrijfhulp op het schrijfproces van de leerlingen, en op het eindproduct. Door verschillende bronnen en methoden met elkaar te combineren, wordt immers een vollediger beeld van de werking en het effect van de schrijfhulp gevormd (Van Houtven en Peters, 2010: 81-83). Het onderzoek valt uiteen in drie onderdelen: een tekstanalyse, vragenlijsten ingevuld door de deelnemende leerlingen, en focusgesprekken met de leerkrachten. Op die manier beschikt het onderzoek zowel over kwantitatieve als over kwalitatieve data. Door die twee soorten data met elkaar te combineren, kan het onderzoek een zo accuraat mogelijk beeld van het effect van de schrijfhulp blootleggen (Leakey, 2010: 128-132).

2.1 Tekstanalyse

Het eerste onderdeel van het onderzoek bestaat uit een vergelijkende analyse van schrijfp opdrachten in twee versies: versies die niet geredigeerd zijn en versies die de leerlingen herwerkt hebben aan de hand van de schrijfhulp. In een eerste stap vindt de verzameling van de teksten plaats tijdens klassikale sessies. De leerlingen luisteren naar een korte introductie over de schrijfhulp en gaan vervolgens zelf aan het werk met een eigen tekst. Tijdens de introductie krijgen ze enkele algemene aanwijzingen over de schrijfhulp, zodat de leerlingen daarna zelfstandig kunnen werken volgens de instructies van de schrijfhulp. Door hen slechts beperkte expliciete instructies te geven, kan de natuurlijke werkwijze van de leerlingen zo goed mogelijk behouden blijven. De leerlingen hebben een lesuur (vijftig minuten) de tijd om een tekst van een tot twee pagina's te herwerken aan de hand van de schrijfhulp. Vervolgens worden twee versies van elke tekst verzameld: de oorspronkelijke en de verbeterde tekst. Voor de leerlingen is de sessie met de schrijfhulp ingebed in de lessen (Nederlands en Begeleid Zelfstandig Leren) als de laatste fase van een schrijfp opdracht. Zij kunnen het resultaat met andere woorden ook buiten het onderzoek inzetten. Doordat ze zo kunnen schrijven voor zichzelf, en niet enkel voor het onderzoek, kan hun intrinsieke motivatie hoger liggen (Dutta, 2010).

2.1.1 Participanten

Aan het onderzoek nemen aanvankelijk 100 leerlingen deel, die in het laatste jaar van het secundair onderwijs zitten. Van slechts 79 van hen is echter al het materiaal verzameld

kunnen worden. De overige 21 leerlingen hebben het resultaat van de tekstcorrectie niet doorgestuurd om verschillende redenen: technische pannes bij de computers, problemen met de internetverbinding of nalatigheid. Twee Vlaamse scholen nemen deel aan het onderzoek: het Regina Pacis Instituut in Hove (15 participanten) en het Sint-Ritacollege in Kontich (64 participanten). De participanten zijn afkomstig uit verschillende aso-opleidingen, zoals weergegeven is in de volgende tabel (tabel 1).

Richting	Aantal deelnemers
Latijn - wiskunde	4
wiskunde - wetenschappen	4
Grieks - Latijn	5
moderne talen - wetenschappen	7
Latijn - moderne talen	15
economie - moderne talen	18
humane wetenschappen	26

Tabel 1: Participanten per richting

Aan dit onderzoek nemen uitsluitend participanten uit aso-opleidingen deel, omdat het onderzoek focust op leerlingen die de overgang van secundair naar hoger onderwijs zullen maken. Uit de vragenlijst blijkt bovendien dat elke deelnemende leerling van plan is met hogere studies te beginnen nadat ze afgestudeerd zijn. Daaruit kan achteraf met zekerheid worden vastgesteld dat die participanten tot de juiste doelgroep behoren. Onder de 79 deelnemers bevinden zich 26 jongens en 53 meisjes. De gemiddelde leeftijd van de participanten is 17 jaar op het moment van afname. 1 leerling geeft aan 19 jaar oud te zijn; de rest heeft een leeftijd van 17 of 18 jaar.

73 van de 79 participanten hebben het Nederlands als moedertaal, onder wie 2 leerlingen naast het Nederlands ook het Frans als moedertaal spreken. Van die 73 Nederlandstalige leerlingen, spreekt 1 leerling thuis bovendien Berbers en Spaans; 1 leerling heeft naast Nederlands, ook Frans en Engels als thuistalen. 1 leerling geeft aan Arabisch als eerste taal te spreken en daarnaast thuis ook Engels te spreken. Van 5 leerlingen zijn geen gegevens over de talige situatie bekend.

2.1.2 Schrijfopdrachten

De teksten waarmee de leerlingen werken, zijn schrijfopdrachten die zijzelf binnen het gewone curriculum schrijven. De klassikale sessies vinden plaats tijdens de laatste fase van de schrijfopdracht, waardoor de leerlingen met afgewerkte producten aan de slag gaan. Die

werkwijze heeft enkele voor- en nadelen. Doordat de leerlingen werken met eigen teksten, kan de authenticiteit volledig bewaard blijven en gebruiken zij de Schrijfhulp Nederlands in een voor hen natuurlijke situatie. Zo verhoogt hun intrinsieke motivatie omdat zij met een functioneel doel voor zichzelf kunnen schrijven (Dutta, 2010). Die keuze voor dergelijke schrijfopdrachten houdt echter ook een nadeel in. Tijdens een effectonderzoek is het gebruik van een controlegroep een passende methode om het effect van de tool vast te stellen. Door met authentieke schrijfopdrachten te werken, bevat dit onderzoek echter teksten met uiteenlopende onderwerpen en structuren. Om die reden sluit de keuze voor authentieke teksten het gebruik van een controlegroep uit: zo'n groep zou in dat geval met andere, niet-vergelijkbare teksten werken. Bovendien maakt ook het beperkte bestek van dit onderzoek de toevoeging van een controlegroep aan het design onmogelijk. Die beperking probeert het onderzoek op te vangen door teksten te gebruiken die in de laatste fase van het schrijfproces zitten, en dus vergelijkbaar zijn met teksten zoals de leerlingen ze normaalgezien zouden indienen. Op die manier kan nagegaan worden of de zij betere teksten afleveren na controle met de schrijfhulp.

De 15 leerlingen op de eerste school, het Regina Pacisinstituut, werken binnen het vak Begeleid Zelfstandig Leren (BZL). Voor dat vak schrijven zij een eindwerk over een onderwerp dat ze zelf kiezen en dat aansluit bij hun eigen interesses. Tijdens de sessie met de schrijfhulp gaan zij aan de slag met het eerste hoofdstuk van dat eindwerk. Op de andere school, het Sint-Ritacollege, kadert het onderzoek binnen het vak Nederlands. Daar krijgen de leerlingen elke week een lesuur de tijd om zelfstandig aan een takenpakket te werken, dat hen op voorhand opgegeven is. De leerlingen kiezen telkens zelf wanneer zij aan welke taak werken en op welke van de vooraf afgesproken indienmomenten zij de taken inleveren. Binnen zo'n zelfstandig werkuur gaan zij voor dit onderzoek aan de slag met de schrijfhulp aan de hand van hun eigen taken. De lengte van de teksten die als uitgangspunt genomen worden, is gemiddeld 887 woorden (ca. 2 pagina's) en ligt verspreid tussen de 239 en 1921 woorden.

2.1.3 Schrijfhulp Nederlands

In het kader van OOF-project 'Ontwikkeling elektronisch module schrijfvaardigheid' aan het Instituut voor Levende Talen, is een schrijftool ontwikkeld: de Elektronische Schrijfhulp Nederlands. De Elektronische Schrijfhulp Nederlands⁹ is een online tool die de gebruiker helpt om teksten te schrijven en hem ondersteuning biedt op het niveau van de tekstrevisie.

⁹ De Elektronische Schrijfhulp Nederlands is bereikbaar via ilt.kuleuven.be/schrijfhulp.

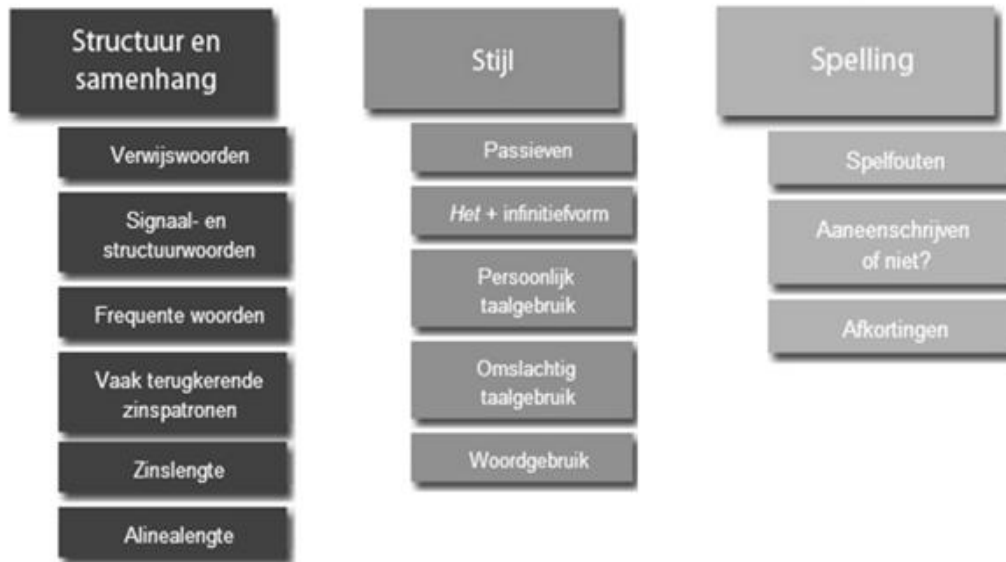
In hoofdzaak wil de (Elektronische) Schrijfhulp Nederlands ondersteuning bieden tijdens het schrijfproces aan de hand van procesgerichte feedback, om zo in te spelen op bevindingen uit onderzoek¹⁰. De tool heeft als bedoeling een procesgericht ondersteuningsmiddel te bieden aan beginnende en meer ervaren schrijvers. Het project is gerealiseerd om tegemoet te komen aan de problemen die studenten ondervinden wanneer ze allerlei soorten teksten produceren, zoals vastgesteld is in een behoefteanalyse (De Wachter en Heeren, 2011). Uit die studie blijkt, zoals eerder beschreven, dat studenten in het bijzonder kampen met schrijfproblemen op het vlak van structuur, stijl en interpunctie. Aan de hand van procesgerichte feedback wil de schrijfhulp optimale ondersteuning bieden aan de studenten en andere schrijvers om hun schrijfvaardigheid verder te ontwikkelen. Dat wil men bereiken door de aandacht van de gebruikers te vestigen op het schrijfproces en door bij hen een groter taalbewustzijn te ontwikkelen.

Ook De Smet en anderen (2012) benadrukken het belang van schrijfondersteuningsmateriaal voor studenten. Aangezien schrijven een vaardigheid met een hoge cognitieve belasting is, kan dergelijk materiaal minder ervaren schrijvers helpen door die cognitieve belasting te verminderen. De Smet en anderen maken binnen dergelijk materiaal het onderscheid tussen tools met een planningsstrategie en tools met een revisiestrategie aan (De Smet e.a., 2012: 2). De Schrijfhulp Nederlands concentreert zich op de tweede strategie. Tijdens het schrijfproces moet de schrijver zijn aandacht verdelen over heel wat verschillende cognitieve domeinen, zowel op het vlak van zijn taalsysteem als op het vlak van zijn geheugen (De Smet e.a., 2011: 14). De schrijfhulp biedt ondersteuning op het vlak van het taalsysteem en kan op die manier de cognitieve belasting van de schrijver verminderen. De aandacht van de schrijver wordt gevestigd op enkele deelaspecten van het schrijfproces, door verschillende soorten *enhancements* (zoals markeringen, theoretische duiding, woordverklaringen, woordwolken en cijfermateriaal).

Op basis van de resultaten van een behoefteanalyse (De Wachter en Heeren, 2011) is ervoor gekozen om de Schrijfhulp Nederlands te richten op drie grote aspecten van een academische tekst: ten eerste de structuur en de samenhang van de tekst, vervolgens de stijl en ten slotte de spelling. Elk van de drie aspecten gaat verder in op meer concrete deelaspecten (bijvoorbeeld alinealengte, zinslengte, het gebruik van de passieve constructie, enzovoort). Die stappen kan

¹⁰ Zie bijvoorbeeld paragraaf 3.1 van het eerste hoofdstuk van deze verhandeling over de voornaamste schrijfproblemen van studenten in het hoger onderwijs.

de gebruiker in de aangeboden volgorde doorlopen, of hij kan ervoor kiezen om een eigen volgorde te hanteren. Er is dus een grote mate van controle door de gebruiker. Vervolgens geeft de schrijfhulp per onderdeel geïndividualiseerde en specifieke feedback en biedt theoretische duiding aan. De gebruiker kan daarna zelf wijzigingen aanbrengen aan de hand van de feedback en de theorie. De onderdelen die de schrijfhulp nagaat, zijn de volgende (gegroepeerd volgens de drie hoofdblokken):



Figuur 1: De onderdelen van de Schrijfhulp Nederlands¹¹

Wat de schrijfhulp niet doet, is zelf verbeteringen aanbrengen; het is geen tool voor automatische correctie. Evenmin duidt de tool alle fouten in een tekst, die de gebruiker vervolgens moet corrigeren. De schrijfhulp markeert specifieke patronen in de tekst om de gebruiker bewust te maken van die patronen. Zo kan de schrijver zelf beslissen om bepaalde fragmenten al dan niet te vervangen door een alternatief. Op die manier behoudt de gebruiker de controle en verantwoordelijkheid over zijn tekst. Voorts biedt de schrijfhulp theoretische ondersteuning en links naar meer specifieke taalondersteuningswebsites aan. Figuur 2 geeft een voorbeeld van de markeringen die de schrijfhulp genereert onder de knop ‘signaal- en structuurwoorden’:

¹¹ In de versie zoals die op 14-02-2014 beschikbaar was.

Tekst
controleren

Tekst
verrijken

Structuur en
samenhang

Verwijswoorden

Signaal- en
structuurwoorden

Frequente
inhoudswoorden

Vaak terugkerende
patronen

Zinslengte

Alinealengte



- Signaalwoorden (*omdat, daardoor, wegens,...*) en structuurwoorden (*ten eerste, ten tweede, enerzijds en anderzijds,...*) verduidelijken de **structuur** en de **onderlinge samenhang** in je tekst.
- Ze drukken ook een bepaald **betekenisverband** tussen je zinnen uit, zoals 'oorzaak' (*omdat*) of 'gevolg' (*daardoor*).

De schrijfhulp geeft het betekenisverband van de gemarkeerde signaal- en structuurwoorden in de tekst. Op die manier kun je per aangeduid signaalwoord nagaan of het betekenisverband dat erdoor wordt uitgedrukt ook echt overeenkomt met wat je wilt uitdrukken. **Let wel:** het kan zijn dat sommige woorden zijn gemarkeerd, hoewel ze in de gebruikte context geen signaal- of structuurwoord zijn.

Voor een lijst met signaal- en structuurwoorden, **klik hier**. De lijst kan je inspiratie geven om eens af te wisselen tussen je signaalwoorden.

Aantal (tussen)titels in deze tekst:

(Tussen)titels moeten van alinea's gescheiden zijn door een 'harde' enter. **Klik hier** voor meer uitleg.

De Romeinen kenden in de loop van de geschiedenis verscheidene en **tevens** uiteenlopende opvattingen met betrekking tot de doden. Oorspronkelijk geloofden ze dat er een Onderwereld bestond die sterk gedomineerd was door demonen, waarvan de Romeinen geloofden dat ze mensen die zich slek op een manier konden straffen. De Romeinen vreesden **dan ook** de straf en folteringen die de doden opzagen.

opsomming (eerder formeel (opgelet: dit woordje kan in papers geschiedenis echter wel))

Naast dit geloof, heerste bij de Romeinen het geloof in een graf als huis van de dode. Zo geloofden ze dat de dode voortleefde in zijn graf, waarbij ze de dood zagen als een diepe slaap. Dit geloof kon gestaafd worden aan de hand van uitspraken die men heeft teruggevonden op grafmonumenten. Zo vond men de volgende woorden terug: *sit tibi terra levis*, wat 'mag de aarde licht voor jou zijn' betekent. Een andere grafinscriptie luidt als volgt: 'dit is mijn eeuwige huis; hier ben ik neergelegd, hier zal ik voor altijd zijn.'. Uitgaande van dit geloof kenden de Romeinen het gebruik om aan de overledene zijn of haar dierbaarste bezittingen mee te geven. Zo gaf men de soldaat zijn wapens mee, evenal men het kind zijn speelgoed meegaf. **Ook** geloofde men dat de dode niet volledig gekluisterd aan zijn of haar graf leefde, **maar** dat de overledene zich daarbuiten vrij kon bewegen. Omwille van dat geloof omgaven de Romeinen de graven van hun doden **dan ook** met tuinen, **zodat** de doden zich **daar** konden terugtrekken voor ontspanning.

Figuur 2: Voorbeeld van de markeringen en duiding van de Schrijfhulp Nederlands, bij de knop 'signaal- en structuurwoorden'¹²

Door die aanpak zou de Schrijfhulp Nederlands tegemoet kunnen komen aan een reële nood van schrijvende studenten zoals duidelijk geworden is uit de uitgevoerde behoefteanalyse (De Wachter en Heeren, 2011; zie eerder). Uit onderzoek blijkt immers dat de structuur en de stijl van academische teksten de grootste struikelblokken zijn voor beginnende schrijvers. Bovendien blijken de studenten vragende partij te zijn voor ondersteunend materiaal bij het schrijfproces, dat breed ingezet kan worden en dat toepasbaar is op hun eigen schrijfwerk. Samenvattend zijn dit enkele van de belangrijkste kenmerken van de Schrijfhulp Nederlands:

- De eindverantwoordelijkheid blijft bij de schrijver;
- de schrijfhulp hanteert een procesgerichte aanpak, met persoonlijke ondersteuning en feedback bij elke stap in het proces;
- de schrijfhulp hanteert een functionele aanpak: de gebruiker werkt met eigen, authentieke teksten;
- de schrijfhulp voorziet bovendien beperkte theoretische ondersteuning doordat de gebruiker over enkele onderdelen meer achtergrondinformatie kan opvragen of kan doorklikken naar andere ondersteuningsmiddelen op het web.

Bovenstaande aspecten kunnen niet enkel nuttig zijn voor studenten aan het hoger onderwijs; ook leerlingen van het secundair onderwijs zouden voordeel kunnen halen uit dergelijk

¹² In de versie zoals die op 28-05-2014 beschikbaar was.

ondersteuningsmateriaal. Uit (in het vorige hoofdstuk besproken) onderzoek blijkt immers dat ook leerlingen in het secundair onderwijs gebaat zijn bij ondersteuning die functioneel en procesgericht werkt.

De versie van de Schrijfhulp Nederlands die in dit effectonderzoek gebruikt wordt, is de versie zoals die op 14-02-2014 beschikbaar was. Die omvat enkel het onderdeel ‘tekst controleren’, en niet het later toegevoegde onderdeel ‘tekst verrijken’. De leerlingen werken met de internetbrowser Mozilla Firefox om toegang te krijgen tot de schrijfhulp. Een technische falen in het onderdeel ‘frequente woorden’ heeft bij een vijftal leerlingen voor wat tijdverlies gezorgd.

2.1.4 Parameters

De analyse van de teksten is in dit onderzoek enkel toegespitst op de talige kwaliteiten. Andere aspecten van een goede schrijftaak zijn bijvoorbeeld lay-out, correcte bronvermelding en verschillende inhoudsaspecten zoals volledigheid en correctheid. Een analyse van dergelijke aspecten valt echter buiten het doel en het bereik van dit onderzoek, en daarom zijn zulke parameters niet opgenomen bij de analyse. In dit onderzoek voert slechts een beoordelaar de analyse uit. Dat is haalbaar binnen de beperkte opzet, en voldoende voor het exploratieve doel van deze studie. Om echter uitgebreidere conclusies te kunnen trekken, zou verder onderzoek met verschillende beoordelaars nuttig zijn. Om die analyse zo consequent mogelijk uit te voeren, is een lijst van parameters opgesteld, onderverdeeld in zes foutencategorieën. Twee soorten parameters maken deel uit van de analyse, met de bedoeling de tekstkwaliteit van de twee versies zo volledig mogelijk te beoordelen. Enerzijds zijn de parameters die de Schrijfhulp Nederlands hanteert, geanalyseerd in het onderzoek. Anderzijds zijn er ook parameters opgenomen die de schrijfhulp niet controleert. Door beide soorten parameters te combineren, zal het effect dat de schrijfhulp op de volledige tekst heeft, nagegaan kunnen worden. Bovendien kunnen eventuele zijdelingse effecten, op vlakken die de schrijfhulp niet in de eerste plaats controleert, aan het licht komen. De keuze van de parameters gebeurt op basis van de resultaten van onderzoek naar typische foutenpatronen bij beginnende schrijvers, dat in het eerste luik van deze verhandeling besproken is. De onderstaande tabel (tabel 2) geeft een volledig overzicht van alle gebruikte parameters.

categorie	parameter	controle door de schrijfhulp?
Structuur en samenhang (SH)		
SH	complexiteitsindex	ja
SH	verwijswoorden	ja
SH	signaalwoorden	ja
SH	terugkerende zinspatronen	ja
SH	gemiddelde zinslengte	ja
SH	gemiddelde alinealengte	ja
SH	lange zinnen	ja
SH	korte zinnen	ja
SH	lange alinea's	ja
SH	korte alinea's	ja
SH	redundantie	neen
SH	voegwoorden	neen
SH	werkwoordstijden	neen
Stijl (ST)		
ST	passieven	ja
ST	het + infinitief	ja
ST	persoonlijk taalgebruik	ja
ST	spreektaalig taalgebruik	ja
ST	archaisch woordgebruik	ja
ST	vaag woordgebruik	ja
Spelling (SP)		
SP	schrijfwijze van cijfers	neen
SP	werkwoordspelling	neen
SP	aaneenschrijven	ja
SP	afkortingen	ja
SP	hoofdletters	ja
SP	andere spelfouten	ja
Grammatica (GR)		
GR	werkwoordelijke eindgroep	neen
GR	onvolledige zinnen	neen
GR	anakoloet	neen
GR	voornaamwoorden	neen
GR	congruentie	neen
GR	woordvolgorde	neen
GR	verbuiging adjectief	neen
GR	foutief lidwoord	neen
GR	foutieve vervoeging	neen
Interpunctie (IP)		
IP	overbodige leestekens	neen
IP	ontbrekende leestekens	neen
IP	incorrecte leestekens	neen
Woordenschat (WS)		
WS	incorrecte betekenis	neen
WS	collocatie en idioom	neen
WS	passe-partout	neen

Tabel 2: Overzicht van de parameters die gebruikt zijn bij de tekstanalyse

De eerste categorie omvat alle aspecten van ‘**structuur en samenhang**’ die de schrijfhulp onderscheidt. De eerste parameter in die categorie is de **tekstcomplexiteit**. De complexiteit van elke tekst wordt berekend aan de hand van de schrijfhulp, die de Flesch-Doumaformule hanteert:

$$RE = 206,84 - 0,77 \times \text{woordlengte} - 0,93 \times \text{zinslengte} \quad (\text{Douma, 1960: 27})$$

Op basis van de gemiddelde lengte van de woorden en de zinnen in de tekst berekent die formule een index voor de leesbaarheid van een tekst. Daarbij gebruiken Flesch en Douma de afkorting RE voor de *reading ease* (het leesgemak) van een tekst. De index ligt tussen 0 en 100, en helpt de schrijver om na te gaan of de complexiteit van een tekst overeenkomt met de noden en de voorkennis van het beoogde publiek. Een lagere complexiteitsindex komt overeen met een lager leesgemak, dus een hogere tekstcomplexiteit (Flesch, 1948 en Douma, 1960). Douma deelt de scores op in verschillende categorieën, naargelang de moeilijkheidsgraad van de overeenkomstige tekst (Douma, 1960: 28). De Schrijfhulp Nederlands actualiseert en vereenvoudigt die interpretatie, zoals weergegeven is in de onderstaande tabel.

RE-score	Waardering Douma	Waardering Schrijfhulp Nederlands
0-30	zeer moeilijk	hoge tekstcomplexiteit
30-45	moeilijk	
45-60	tamelijk moeilijk	normale tekstcomplexiteit
60-70	standaard	
70-80	tamelijk gemakkelijk	lage tekstcomplexiteit
80-90	gemakkelijk	
90-100	zeer gemakkelijk	

Tabel 3: Verklaring van de RE-score door Douma (1960) en de Schrijfhulp Nederlands

In de categorie ‘structuur en samenhang’ neemt de analyse daarnaast de gemiddelde **zins- en alinealengte** in acht. In overeenstemming met de criteria die de schrijfhulp hanteert, worden zinnen korter dan acht woorden en zinnen langer dan dertig woorden geteld. Alinea’s bestaan gewoonlijk uit vijf tot vijftien zinnen (De Wachter en Van Soom, 2010: 28). Om die reden telt de categorie ook alle zinnen die minder dan vier of meer dan zeventien zinnen lang zijn. De schrijfhulp vermeldt bovendien dat de gemiddelde zinslengte in een wetenschappelijke tekst tussen de twintig en de vijfentwintig woorden ligt. In overeenstemming met de criteria van de schrijfhulp, neemt de parameter ‘zinslengte’ alle zinnen op die korter dan acht of langer dan dertig woorden zijn. Dezelfde categorie bevat ook de parameter ‘**verwijswoorden**’. De Schrijfhulp Nederlands markeert alle verwijswoorden in de tekst en biedt de bijbehorende

theoretische achtergrond aan. Op die manier kan de schrijver eventueel foutief gebruikte verwijswaarden opsporen. Die parameter omvat in dit onderzoek enerzijds foutieve overeenkomst tussen het verwijswaard en haar antecedent, en anderzijds het foutief gebruik van vooruitwijzend *deze/dit* en terugwijzend *die/dat*. Vervolgens behoort ook de parameter ‘**signaal- en structuurwoorden**’ tot deze categorie. Signaalwoorden geven aan welk inhoudelijk verband tussen twee verschillende (deel)zinnen gelegd wordt. Ook structuurwoorden (enerzijds, anderzijds, ten eerste, vervolgens, ten slotte,...) zijn in deze parameter opgenomen. De Schrijfhulp Nederlands markeert alle signaal- en structuurwoorden en geeft een verklaring bij het verband dat elk woord uitdrukt. Zo kan de gebruiker controleren of de gelegde verbanden juist zijn. In dit onderzoek neemt deze parameter alle gevallen van foutief gebruikte (combinaties van) signaal- en structuurwoorden op. De volgende parameter in de categorie ‘structuur en samenhang’ is ‘**frequente zinspatronen**’ en omvat alle gevallen waarin niet-gevarieerde zinspatronen in de teksten voorkomen. De Schrijfhulp Nederlands analyseert de tekst op dat vlak en geeft aan welke zinspatronen en woordcombinaties dikwijls terugkeren in de tekst. Naast de nu beschreven parameters die de schrijfhulp controleert, omvat de categorie ‘structuur en samenhang’ ook drie parameters die niet in de schrijfhulp opgenomen zijn: voegwoorden, redundantie en inconsequent gebruik van werkwoordstijden. De parameter ‘**voegwoorden**’ omvat nevenschikkend gebruik van onderschikkende voegwoorden, onderschikkend gebruik van nevenschikkende voegwoorden en het gebruik van de voegwoorden ‘en’ en ‘maar’ aan het begin van een zin. ‘**Redundantie**’ omvat alle gevallen van inhoudelijke herhaling, bijvoorbeeld in constituenten, zinnen of zinsdelen. Letterlijke herhaling kan de schrijfhulp opsporen via de knop ‘vaak terugkerende zinspatronen’, maar inhoudelijke herhaling blijft daarbij buiten beschouwing. De laatste parameter, ‘**werkwoordstijden**’, beslaat alle gevallen waarin werkwoordstijden onterecht gemengd voorkomen binnen een inhoudelijke eenheid.

Aandacht voor wetenschappelijke **stijl** vormt de tweede categorie in de tekstanalyse. Die categorie omvat zes parameters, die allemaal deel uitmaken van de controle door de schrijfhulp. Ten eerste valt de parameter ‘**passiefstijl**’ binnen die categorie. De Schrijfhulp Nederlands markeert alle passieve constructies in de tekst, waarna de gebruiker zelf kan oordelen of hij zinnen wil aanpassen. In de tekstanalyse van dit onderzoek omvat die parameter enkel de gevallen van overdadig en onnodig passiefgebruik. Als criterium geldt dat een passieve constructie fout gerekend wordt wanneer er meer dan een passieve constructie binnen een gedachte-eenheid voorkomt, en wanneer er een goede actieve constructie als alternatief bestaat. Vervolgens behoort ook de parameter ‘**naamwoordstijl**’ tot die tweede categorie. De schrijfhulp markeert alle gevallen van ‘het + infinitief’, zodat de schrijver zelf

kan kiezen om al dan niet veranderingen aan te brengen. In deze parameter gelden voor het onderzoek dezelfde criteria als bij ‘passiefstijl’. Ten derde omvat deze categorie de parameter ‘**spreektalig taalgebruik**’, die alle gevallen van subjectief gekleurd woordgebruik en informeel of spreektaalig woordgebruik verzamelt. Ten vierde is de parameter ‘**persoonlijk taalgebruik**’ opgenomen, namelijk het gebruik van de eerste persoon in wetenschappelijke context. De vijfde en zesde parameter in deze categorie betreffen respectievelijk ‘**archaisch woordgebruik**’ en ‘**vaag woordgebruik**’.

De verschillende soorten **spelfouten** vormen samen de derde categorie. Onder die noemer vallen enerzijds drie parameters die opgenomen zijn in de schrijfhulp en dus aan de hand van de tool gecontroleerd kunnen worden. Dat zijn de parameters ‘hoofdlettergebruik’, ‘aaneenschrijven van woorden’ en ‘gebruik van afkortingen’. ‘**Hoofdlettergebruik**’ omvat zowel fouten tegen correct hoofdlettergebruik op het niveau van woorden en uitdrukkingen als op het niveau van de zin. De schrijfhulp spoort dergelijke fouten op via de algemene spellingcontrole. ‘**Aaneenschrijven**’ neemt alle gevallen op waarin verbindingstekens, deeltkens en spaties in woordgroepen niet op de correcte manier gebruikt zijn. ‘**Het gebruik van afkortingen**’ vormt de volgende parameter. Ten eerste beslaat de parameter ook alle afkortingen die voluit geschreven kunnen worden. Het frequent gebruik van afkortingen kan immers de duidelijkheid van de tekst verkleinen (De Wachter en Van Soom, 2010: 100). Ten tweede omvat de parameter gevallen waarin afkortingen van instituten of organisaties optreden, die niet eerder in de tekst verklaard zijn. Die criteria zijn in overeenstemming met de methode van de Schrijfhulp Nederlands. Anderzijds omvat de categorie enkele parameters die de schrijfhulp niet hanteert: fouten tegen werkwoordspelling en de incorrecte schrijfwijze van getallen. Ten slotte is er een restcategorie, namelijk de parameter ‘**andere spelfouten**’. Die laatste omvat onder andere fouten tegen het gebruik van de tussen-s en de juiste spelling van *ei* en *ij*, die de schrijfhulp eveneens kan herkennen.

De vierde categorie omvat alle fouten tegen **grammatica**, zowel op woord- als op zinsniveau. Aangezien de schrijfhulp geen grammaticaconrole uitvoert, vallen alle parameters in deze categorie buiten die tool. Op zinsniveau worden zeven parameters onderscheiden. Ten eerste omvat die categorie zogenaamde doorbreking van de werkwoordelijke eindgroep. De werkwoordelijke eindgroep bestaat uit een opeenvolging van werkwoordsvormen aan het einde van een zin. In verzorgde schrijftaal geldt dat de werkwoordelijke eindgroep in principe niet doordringbaar is (Haeseryn e.a., 1997: 1355). De parameter ‘**werkwoordelijke eindgroep**’ neemt alle gevallen op waarin die regel niet gevolgd is. Ten tweede hanteert de analyse een parameter ‘**onvolledige zinnen**’: zinnen zonder onderwerp en zinnen zonder

persoonsvorm van het werkwoord. Een derde foutenpatroon op zinsniveau is de anakoloet. De parameter ‘**anakoloet**’ omvat verschillende soorten niet-lopemde zinnen: zinnen waarin hoofd- en bijzinnen niet correct aaneengeschakeld zijn. Voorbeelden daarvan zijn de tantebetjeconstructie, de foutieve samentrekking en andere niet correct lopende grammaticale structuren. Ook de parameter ‘**congruentie**’ valt onder deze categorie. Die neemt alle gevallen van discongruentie tussen onderwerp en persoonsvorm op. De volgende parameter, ‘**woordvolgorde in de zin**’, gaat na of de constituenten in de zin in een logische en aanvaarde volgorde staan. Het zesde en laatste typische foutenpatroon is het incorrect gebruik van **voornaamwoorden**. Daartoe hoort onder andere de sylleps: een verwijzing naar een entiteit die niet genoemd is, maar wel in gedachteassociatie aanwezig is (Van de Mieroop e.a., 2011: 36). Naast de grammaticale fouten op zinsniveau worden ook zes parameters op woordniveau opgesteld. Tot die parameters behoren de incorrecte **verbuiging van adjectieven**, foutief **lidwoordgebruik** (gevallen waarin een verkeerd lidwoord gebruikt is, waarin een verplicht lidwoord weggelaten is of waarin onterecht een lidwoord toegevoegd is) en fouten tegen de **vervoeging van werkwoorden** - inclusief fouten tegen de sterke en zwakke vervoeging.

In de categorie ‘**interpunctie**’ maakt de analyse een onderscheid tussen drie parameters: **ontbrekende leestekens**, **overbodig gebruik van leestekens** en **incorrect gebruikte leestekens**. De Schrijfhulp Nederlands voert geen leestekencontrole uit, dus zijn die drie parameters niet onderworpen aan controle door de schrijfhulp. De zesde en laatste categorie omvat alle fouten tegen de **woordenschat**. Ook de parameters in die categorie maken geen deel uit van de controle door de schrijfhulp. Ten eerste zijn in die categorie alle fouten tegen de correcte betekenis van woorden opgenomen. Onder de parameter ‘**incorrecte betekenis**’ vallen alle constructies waarin woorden en uitdrukkingen - zowel uit alledaagse als uit academische, gespecialiseerde contexten - met een foutieve betekenis gebruikt zijn. Ten tweede behoren foutief gebruikte **collocaties en idiomem** tot die categorie. Daartoe worden onder andere contaminaties en foutieve combinaties van werkwoord en voorzetsel gerekend. Ten derde bevat deze categorie zogenaamde ‘**passe-partoutwoorden**’. Dat zijn woorden die in heel wat mogelijke contexten kunnen functioneren, maar slechts weinig bijdragen tot de betekenis van de zin, en waarvoor een specifiek alternatief bestaat (Van de Mieroop e.a., 2011: 22).

2.2 Vragenlijsten

Aan het einde van de sessie waarin de leerlingen zelfstandig met de schrijfhulp werken, krijgen zij een vragenlijst. De vragenlijsten die de leerlingen invullen, bestaan uit drie delen.

In een eerste deel geven de leerlingen enkele persoonlijke gegevens op (leeftijd, geslacht, moedertaal, studierichting en beoogde verdere studies). In het tweede deel beoordelen ze enkele stellingen aan de hand van Likert-schalen, met een schaallengte van 1 tot 5. Via die methode kunnen de attitudes van de leerlingen ten opzichte van de schrijfhulp op een zo eenduidig mogelijke manier gemeten worden (Barclay en Weaver, 1962). Het derde deel van de vragenlijst bestaat uit enkele open vragen naar de ervaringen van de leerlingen. Dat deel zorgt ervoor dat de leerlingen de vrijheid krijgen om zelf opmerkingen toe te voegen of nieuwe onderwerpen aan te snijden¹³.

Aan de hand van die vragenlijsten kunnen de ervaringen en meningen van de leerlingen op een efficiënte manier aan het licht komen. De opzet van die methode is immers inzicht te verwerven in de wijze waarop de leerlingen de schrijfhulp ervaren hebben. De methode van vragenlijsten heeft als belangrijk voordeel dat men op een relatief eenvoudige manier informatie van elke individuele leerling bekomt. Bovendien kunnen vragenlijsten, via gerichte vragen, gemakkelijk vooropgestelde hypothesen toetsen en de problemen die de leerlingen ervaren, blootleggen. Ook de eenvoudige verwerking van de verzamelde data is een voordeel van de methode van vragenlijsten (Van Houtven en Peters, 2010: 77-81). Die methode levert echter ook enkele beperkingen op. Ten eerste zijn de antwoordmogelijkheden beperkt, vooral bij het gebruik van Likert-schalen (Van Houtven en Peters, 2010: 79). Ten tweede is het mogelijk dat de antwoorden van de leerlingen niet altijd de realiteit weergeven. De leerlingen kunnen immers sociaal wenselijk geachte antwoorden geven, waardoor de resultaten lichtelijk vervormd kunnen zijn. Door die factoren kan de betrouwbaarheid van vragenlijsten weleens tekort kunnen schieten. Dat effect kan men proberen tegen te gaan door de methode te combineren met andere methoden, zoals in dit onderzoek uitgevoerd is (Van Houtven en Peters, 2010: 81-83).

2.3 Focusgesprekken

Tot slot zijn er ook enkele focusgesprekken georganiseerd met de leerkrachten die betrokken zijn bij het onderzoek. Volgens de onderverdeling die Van Houtven en Peters (2010: 80) maken, gaat het om semigestructureerde interviews. De gesprekken zijn vooraf voorbereid aan de hand van enkele vragen en onderwerpen, maar tijdens de gesprekken wordt er voldoende ruimte ingelast voor inbreng van de leerkrachten. Een belangrijk voordeel van dergelijke focusgesprekken is dat elk onderwerp, dankzij de bijdragen van de deelnemers, uitgebreid aan bod kan komen. Een beperking van die methode is dat het een zeer tijdrovend

¹³ De volledige vragenlijst is toegevoegd als bijlage (Bijlage I).

proces is en dat de resultaten niet eenvoudig te interpreteren zijn. Om die reden vinden enkel focusgesprekken met de leraren plaats, als aanvulling op de informatie die uit de vragenlijsten en tekstanalyses resulteert.

3 Analyse en resultaten

3.1 Tekstanalyse

3.1.1 Gedetailleerde bespreking

De tekstanalyse vindt plaats aan de hand van een vooraf opgestelde lijst met parameters (zie eerder). In wat volgt, zullen de resultaten per parameter aan bod komen, waar mogelijk geïllustreerd met enkele voorbeelden uit de geanalyseerde teksten. Wanneer er meerdere mogelijke fouten in een zin staan, is enkel het element dat de besproken parameter illustreert, gemarkeerd. Voor de parameters die in de schrijfhulp opgenomen zijn, geldt vooraf de hypothese dat er een verbetering merkbaar zal zijn tussen de oorspronkelijke en de verbeterde versies van de geanalyseerde teksten. Voor de andere parameters luidt de hypothese dat er geen verschil bestaat tussen beide versies, aangezien de schrijfhulp die parameters niet controleert. Een volledige tabel met de resultaten van elke parameter bevindt zich in bijlage¹⁴.

Aan de hand van de Shapiro-Wilkinsontoets is gecontroleerd of de resultaten van elke parameter al dan niet een normale verdeling volgen. Enkel de parameters ‘complexiteit’, ‘gemiddelde zinslengte’ en ‘gemiddelde alinealengte’ blijken volgens die toets normaal verdeeld te zijn (met $W > 0,90$). Aangezien de meerderheid van de parameters de normale verdeling niet volgt, is ervoor gekozen om de niet-parametrische *Wilcoxon signed-rank test* te hanteren. Die toets is krachtiger dan de *Student t-test* in de behandeling van data die niet normaal verdeeld zijn, wat zich voordoet bij de meeste parameters in dit onderzoek. In die gevallen waarin de data een (bijna) normale verdeling volgen, zou de *Student t-test* iets krachtiger kunnen zijn dan de *Wilcoxon signed-rank test*. Beide testen blijken echter weinig van elkaar te verschillen in de drie (bovengenoemde) normaal verdeelde parameters. Om de uniformiteit binnen de analyses te bewaren, zal dus de *Wilcoxon signed-rank test* op alle parameters toegepast worden. Alle statistische analyses, waarvan de resultaten in wat volgt aan bod zullen komen, zijn uitgevoerd met behulp van het statistische programma R.

¹⁴ Zie bijlage II.

3.1.1.1 Structuur en samenhang

Complexiteitsindex

De gemiddelde complexiteitsindex in de oorspronkelijke versies van de teksten bedraagt 62,33; in de verbeterde versies is dat 61,89. Beide scores liggen tussen 60 en 70, en krijgen daarom volgens Douma (1960, 28) de waardering ‘standaard’ op het vlak van leesgemak. De Schrijfhulp Nederlands beoordeelt die scores als ‘een normale tekstcomplexiteit’, wat iets hoger ligt dan de complexiteit van een gemiddelde academische tekst. Die observatie komt overeen met het beoogde niveau de bestudeerde doelgroep, namelijk leerlingen uit het hoger secundair onderwijs, die nog geen deel uitmaken van de academisch opgeleiden. De lichte daling in de gemiddelde complexiteitsindex komt overeen met een verschil van -0,70%, dat significant blijkt aan de hand van de *Wilcoxon signed-rank test* (p-waarde = 0,001169). De effectgrootte, berekend aan de hand van *Cohen’s d*, bedraagt 0,048.

Verwijswoorden

Onder de parameter ‘verwijswoorden’ komt het terugverwijzend gebruik van de vooruitwijzende verwijswoorden *dit* en *deze* frequent voor. Dat wordt geïllustreerd in voorbeeld (1), waarin het verwijzend voornaamwoord terugverwijst naar (een stuk van) de vorige zin. Een voorbeeld van een fout tegen verwijswoorden is een gebrek aan overeenkomst tussen het verwijswoord en het antecedent, zoals geïllustreerd in voorbeeld (2).

- (1) Deze windmolens bevinden zich niet enkel op land, maar ook op zee. Dit is aantrekkelijk omdat er op zee vaak een sterke wind staat, waardoor de productiviteit stijgt.
- (2) De meest voorkomende variant is de EGCG. Dit is een superkrachtige antioxidant dat de vrije radicalen in het lichaam als het ware vangt en verdringt.

Er zijn bij de tekstanalyse van de onderzochte teksten 452 dergelijke gevallen geteld in de eerste en 428 in de tweede versies, wat overeenkomt met een significant verschil van -5,31%. De *Wilcoxon signed-rank test* toont hier een significant effect aan, met een p-waarde van 0,001106. De effectgrootte (*Cohen’s d*) bedraagt 0,064.

Signaal- en structuurwoorden

Het onderstaande voorbeeld (3) toont een vermenging van twee verschillende verbanden: een redengevend (omdat) en een oorzaakaanduidend verband (doordat). Zin (4) toont het gebruik van structuurwoorden ‘maar ... ook’ zonder ‘niet alleen’ in het voorgaande deel.

- (3) Dit komt niet enkel doordat de spieren worden aangetast, maar ook omdat je gewoon niet voldoende vitaminen en voedingsstoffen binnen krijgt om in leven te blijven.
- (4) Christophe heeft twee verblijfsplaatsen namelijk één in Brussel en één in Taroudant, maar hij heeft ook nog zijn eigen hotel.

Ook deze parameter maakt deel uit van de schrijfhulp. In de eerste versies van de teksten komen dit soort gevallen 69 keer voor en in de tweede versies 57 keer. Dat stemt overeen met een significant verschil van -17,39% ($p = 0,003061$); de effectgrootte bedraagt 0,134.

Terugkerende zinspatronen

Een voorbeeld van niet-gevarieerd taalgebruik is het volgende fragment. De schrijver vertelt over de gebeurtenissen uit een boek in een lange uiteenzetting, waarvan bijna elke zin begint met ‘hij’.

- (5) (...) Hij wil niet zo behandeld worden. Hij heeft een vriendinnetje, Naomi, ze zijn al sinds hun 12 jaar bij elkaar, maar de relatie zit nu wat in een sleur. Naomi is een soort veilige haven, waar hij steeds op kan rekenen. Maar hij wil spanning en opwinding. Hij heeft een sterke voorkeur voor zwarte vrouwen met ronde billen en grote borsten. (...)

Dergelijke gevallen komen 95 keer voor in de oorspronkelijke teksten en 74 in de verbeterde versie. Dat komt overeen met een daling van -22,11%, die significant blijkt met een p-waarde van 0,0003977 (effectgrootte: 0,176)

Zinslengte

Van elke verzamelde tekst wordt de gemiddelde zinslengte berekend aan de hand van de schrijfhulp. De gemiddelde zinslengte van de eerste versies bedraagt 15,39 woorden; in de verbeterde versies zijn dat 15,53 woorden. Dat verschil blijkt echter niet significant ($p = 0,2229$; effectgrootte 0,046). Bovendien worden ook het aantal zinnen korter dan acht woorden en langer dan dertig woorden geteld. Zinnen (6) en (7) zijn voorbeelden van die respectievelijk een reeks korte zinnen en een lange zin.

- (6) Hij flirt zelfs met een ander meisje. Hierdoor voelt ze zich zeer ellendig. Enkel zijn hoed kan haar nog bevredigen.
- (7) Dit komt doordat de zijstroomrook - de rook die je als bijstaander inademt - onder lagere temperatuur wordt verbrand dan de hoofdstroomrook - die de roker zelf inademt -, waardoor er geen volledige verbranding van de tabak kan plaatsvinden.

De oorspronkelijke versies van de teksten tellen 543 zinnen van minder dan acht woorden en 227 zinnen van meer dan dertig woorden. In de verbeterde versies staan nog 419 dergelijke korte zinnen en 169 lange zinnen. Voor die gevallen treden met andere woorden significante verschillen van respectievelijk -22,84% ($p = 1,897e-06$; effectgrootte 0,288) en -25,55% ($p = 3,887e-05$; effectgrootte 0,277) op.

Alinealengte

De gemiddelde alinealengte van de geanalyseerde teksten ligt voor de oorspronkelijke versies op 6,21 zinnen en voor de verbeterde versies op 6,67 zinnen. Dat is een significante stijging van 7,42% ($p = 0,01154$); de effectgrootte is hier 0,156. In dit onderzoek zijn alle alinea's die minder dan vier of meer dan zeventien zinnen bevatten, geteld onder de parameters 'korte alinea's' en 'lange alinea's'. In de eerste teksten komen 283 korte alinea's voor; in de verbeterde versies zijn dat er nog 211. Dat is een significant verschil van -25,44% ($p = 0,0002907$; effectgrootte 0,241). In beide versies van de teksten komen telkens 15 observaties van lange alinea's voor. Op dat vlak wordt dus geen verschil waargenomen.

Redundantie

Aangezien de schrijfhulp niet systematisch redundantie opspoort¹⁵, luidt de hypothese voor deze parameter dat er geen verschil merkbaar zal zijn. In de volgende zinnen is (8) een voorbeeld van een tautologie, (9) illustreert grammaticale redundantie en (10) toont een fragment waarin eenzelfde inhoud in twee verschillende zinnen wordt weergegeven.

- (8) Deze waren allemaal zeer lovend en vol lof over het werk van Bervoets.
- (9) Tenslotte ook een werk waar de optische illusie, waarover ik het al meerdere malen over gehad heb, duidelijk aanwezig is.
- (10) Je zou het echte einde van het boek als een mengeling van een open einde en een gesloten einden kunnen aanschouwen: “ ‘Dat lijkt me wel een kunstbeen.

¹⁵ De Schrijfhulp Nederlands kan wel letterlijke herhaling opsporen via de knop 'frequente woorden'.

Wie zou dat nu verloren hebben?’ “ (p. 439). Hierdoor kan je echt spreken van een mengeling van een open en een gesloten einde.

In zowel de oorspronkelijke als de verbeterde versies bevatten de teksten telkens 40 observaties van redundantie. Op vlak het vlak van redundantie treedt er met andere woorden geen verschil op.

Voegwoorden

De parameter ‘voegwoorden’ neemt alle observaties van foutief gebruik van voegwoorden op. Ook die parameter controleert de schrijfhulp niet, zodat de hypothese luidt dat er geen verschil zal optreden tussen beide versies. Voorbeelden van dergelijke fouten zijn het gebruik van een voorzetsel als onderschikkend voegwoord (zoals geïllustreerd in zin (11)), nevenschikkend ‘en’ of ‘maar’ aan het begin van een zin (voorbeeldzin (12)) en het gebruik van onderschikkende voegwoorden om een hoofdzin in te leiden (voorbeeldzin (13)).

- (11) Ook al zou één op de zes mensen er slachtoffer van zijn en ondanks de media redelijk veel aandacht besteed aan misbruik, zwijgen we nog steeds.
- (12) En dus zal minder misdaad zijn als het gebruik en bezit legaal wordt.
- (13) Terwijl in landen waar een diepe orthografie is zoals in Engeland en Amerika het voor kinderen moeilijker is om klank en letter te combineren omdat één klank gelinkt kan worden aan verschillende uitspraken, bijvoorbeeld bij de woorden 'through' en 'rough'.

In de oorspronkelijke teksten komen dergelijke observaties 31 keer voor. In de verbeterde versies is dat 29 keer, wat overeenstemt met een verschil van -6,45%. Dat verschil is echter niet significant ($p = 0,5877$). *Cohen's d*, als maat voor de effectgrootte, bedraagt voor deze parameter 0,032.

Inconsequente werkwoordstijden

Een laatste parameter op het vlak van structuur en samenhang is het inconsequent gebruik van werkwoordstijden binnen een inhoudelijke eenheid, zoals geïllustreerd wordt door fragment (14).

- (14) Het komt maar al te vaak voor dat het slachtoffer signalen uitzendt maar dat het niet serieus genomen werd.

Ook die parameter maakt geen deel uit van de controle door de schrijfhulp. In de oorspronkelijke versies worden 63 observaties geteld, in de nieuwe versies zijn dat er 64. Dat

betekent dat er een lichte stijging van 1,59% optreedt, die echter niet significant blijkt te zijn ($p = 0,7728$). Voor deze parameter bedraagt de effectgrootte 0,008.

Totaal

De categorie ‘structuur en samenhang’ bevat, zoals eerder besproken, zowel parameters die de schrijfhulp controleert als parameters die de tool niet nagaat. In totaal tellen de eerste versies van de teksten 1.818 observaties in de categorie ‘structuur en samenhang’. De tweede versies bevatten 17,16% minder observaties, namelijk 1.506 gevallen. In die berekening is de parameter ‘complexiteit’, net als de gemiddelde zins- en alinealengte buiten beschouwing gelaten, aangezien dat geen ordinale, maar continue variabelen zijn. De *Wilcoxon signed-rank test* berekent voor dat totaal een significant effect, met $p = 2,514e-11$. De effectgrootte bedraagt 0,337 aan de hand van *Cohen’s d*.

3.1.1.2 Stijl

Passiefstijl

Een voorbeeld van passiefstijl is het onderstaande fragment:

- (15) Wanneer de behandeling goed wordt volgehouden treden er meestal geen nieuwe klachten of herval op. Een persoon met schizofrenie wordt het best opgevangen in een psychiatrisch centrum, hier wordt de zieke begeleid en behandeld. Op basis van de toestand van de patiënt wordt er een psychotherapeutische behandeling aangeboden. Hierbij wordt de zieke op de hoogte gebracht van zijn ziekte, hij wordt geholpen bij het herstellen van de realiteit en leert opnieuw omgaan met mensen.

In de oorspronkelijke teksten worden 140 observaties geteld; in de verbeterde versies zijn dat er 109. Er treedt dus een significant verschil van -22,14% op ($p = 0,01106$); de effectgrootte bedraagt 0,048.

Naamwoordstijl

Naamwoordstijl komt 124 keer voor in de oorspronkelijke teksten en 108 keer in de verbeterde teksten. Dat verschil van -12,90% blijkt significant aan de hand van de *Wilcoxon signed-rank test* ($p = 0,02125$), met een effectgrootte van 0,096 (*Cohen’s d*).

- (16) Bij het bezoeken van de tentoonstelling bleken de kaders wel belangrijk te zijn voor het maken van de werken.

Persoonlijk taalgebruik

De oorspronkelijke teksten tellen 337 observaties van persoonlijk taalgebruik, de verbeterde versies 301. Dat komt overeen met een significant verschil van -10,68% met $p = 0,0006761$) en een effectgrootte van 0,089.

- (17) Tenslotte ook een werk waar de optische illusie, waarover ik het al meerdere malen over gehad heb, duidelijk aanwezig is.

Informeel, spreektaalig en gekleurd taalgebruik

Onder ‘gekleurd taalgebruik’ komen vooral veel gevallen voor met uitdrukkingen als ‘uiteraard’ en ‘zoals iedereen weet’, samen met andere subjectieve uitdrukkingen van de schrijver.

- (18) Iets wat je in elke Japans keuken zal tegenkomen is uiteraard soja.

De oorspronkelijke versies bevatten meer observaties onder deze parameter dan de verbeterde versies: 136 versus 123 observaties. Dat komt overeen met een lichte daling, een significant verschil van -9,56% ($p = 0,007762$), en een effectgrootte van 0,083.

Archaïsch woordgebruik

In de geanalyseerde teksten komen geen gevallen van archaïsch woordgebruik voor. Om die reden zal die parameter in deze bespreking verder buiten beschouwing blijven.

Vaag woordgebruik

De parameter ‘vaag woordgebruik’ omvat observaties als (19). Dergelijke observaties komen 41 keer voor in de oorspronkelijke teksten en 23 in de verbeterde versies. Dat is een verschil van -43,90%, dat significant blijkt te zijn ($p = 0,022$; effectgrootte 0,003).

- (19) Zo hebben verschillende soorten kankers al een aanzienlijke kleinere kans hun weg te banen in de bloedstromen van de mens.

Totaal

In de oorspronkelijke versies van de teksten worden, verspreid over de zes parameters, 778 observaties genoteerd; in de verbeterde versies zijn dat er 664. Dat betekent dat er in de categorie ‘stijl’ een verschil van -14,65% optreedt in het aantal observaties. Aan de hand van

de *Wilcoxon signed-rank test* blijkt dat verschil significant, met een p-waarde van $1,617e-07$. De effectgrootte, berekend met *Cohen's d*, bedraagt 0,221.

3.1.1.3 Spelling

Aaneenschrijven

Enkele voorbeelden van fouten tegen het aaneenschrijven van woorden zijn de volgende:

- (20) Het werkt onder andere als kanker remmend (...)
- (21) Schubert vergeleek de resultaten en merkte op dat de antwoorden van de vrijwilligers vaak overeen kwamen.
- (22) In 1990 werd hij genomineerd als lid van het wereldbekende fotoagentschap Magnum, twee jaar later werd hij geassocieerd en tenslotte werd hij in 1994 volwaardig lid.

In de oorspronkelijke teksten komen dat soort observaties 206 keer voor, in de verbeterde versies 196 keer. Dat komt overeen met een vooruitgang van 4,85%, die echter niet significant blijkt volgens de *Wilcoxon signed-rank test* ($p = 0,1374$). De effectgrootte bedraagt hier 0,055.

Afkortingen

De parameter 'afkortingen' bevat zowel het gebruik van afkortingen die niet eerder in de tekst verklaard zijn als andere afkortingen die beter voluit geschreven kunnen worden, zoals in (23).

- (23) Veel bestuurders en passagiers hebben bij een aanrijding last van een whiplash d.w.z. een plotselinge vervorming van de halswervelkolom, bijvoorbeeld bij een kop-staart botsing.

In de oorspronkelijke teksten komen 28 observaties van dat type voor, in de verbeterde versies zijn dat er 20. Dat is een verschil van 28,57%, wat significant blijkt met een p-waarde van 0,005962. Hier bedraagt de effectgrootte 0,128.

Hoofdlettergebruik

Incorrect hoofdlettergebruik in woordgroepen (zoals in zin 25) telt mee als een enkele observatie. (24) en (25) zijn voorbeelden van observaties onder deze parameter.

- (24) Als tweede bibliografie heb ik enkele bronnen van wikipedia gebruikt over onder andere de taliban, afghanistan en de gewoontes daar.
- (25) Hoewel in de grote economische crisis tijdens de tweede wereldoorlog er veel werkgelegenheid bleef in België is dat nu totaal anders.

Het aantal observaties van die soort in de oorspronkelijke en de verbeterde teksten, bedraagt respectievelijk 83 en 48. Dat is een verschil van 42,17%, dat significant blijkt ($p = 0,005644$). Aan de hand van *Cohen's d* blijkt de effectgrootte 0,221 te bedragen.

Schrijfwijze van cijfers

Hier bestaan de observaties uit getallen die onterecht niet voluit geschreven zijn, maar als cijfers weergegeven genoteerd staan. Dat wordt geïllustreerd in voorbeeld (26).

- (26) Schizofrenie heeft niet enkel 1 oorzaak maar wordt bepaald door verschillende factoren (...)

Die parameter maakt geen deel uit van de controle door de schrijfhulp. Dergelijke gevallen komen 17 keer voor in de oorspronkelijke versies, en eveneens 17 keer in de verbeterde versies. Er doet zich dus geen stijging of daling voor.

Werkwoordspelling

De parameter 'werkwoordspelling' omvat alle soorten fouten tegen de correcte spelling van werkwoorden, onder andere de zogenaamde 'dt-fouten':

- (27) Voor de patiënt is het belangrijk dat hij weet wat de bipolaire stoornis juist inhoud (...)
- (28) Iemand die aan anorexia nervosa lijdt, heeft meestal een laag zelfbeeld.

Dergelijke spelfouten kan de schrijfhulp niet opsporen. Er worden 79 gevallen geobserveerd in de oorspronkelijke teksten en 71 in de verbeterde versies. Dat is een verschil van -10,13%, waarvoor de *Wilcoxon signed-rank test* echter geen significantie aantoonde ($p = 0,1173$).

Andere spelfouten

Deze restcategorie in het type 'spelling' omvat alle andere spelfouten, zoals omissie en additie van letters, verkeerde letters en fouten tegen de diakritische tekens. De schrijfhulp kan de meeste van dergelijke spelfouten controleren.

- (29) De kans dat jou kind kanker krijgt is één op tienduizend.

- (30) Dit is eigenlijk geen goede term aangezien de patiënten die aan deze ziekte leiden geen gebrek aan eetlust hebben maar bewust kiezen niet meer te eten.

De oorspronkelijke versies tellen 158 dergelijke spelfouten, terwijl er 112 in de verbeterde versies voorkomen. Dat is een significant verschil van -29,11% ($p = 0.0003072$); de effectgrootte van deze parameter bedraagt 0,281.

Totaal

De categorie ‘spelling’ telt in de oorspronkelijke teksten in het totaal 571 observaties, terwijl de verbeterde versies 464 observaties tellen. Dat komt overeen met een verschil van -18,74% over de verschillende spellingparameters. Dat verschil blijkt significant, met een p-waarde van $3,87e-07$; de totale effectgrootte in de categorie ‘spelling’ bedraagt 0,266.

3.1.1.4 Grammatica

De categorie ‘grammatica’ bevat enkel gevallen die geen deel uitmaken van de controle door de Schrijfhulp Nederlands. Daarom luidt de hypothese dat er geen groot verschil zal optreden in deze categorie.

Werkwoordelijke eindgroep

Gevalen waarin de werkwoordelijke eindgroep doorbroken is door niet-werkwoordelijke elementen, komen niet voor in de onderzochte teksten. Wel zijn er fouten tegen de correcte volgorde binnen de werkwoordelijke eindgroep geobserveerd. Een voorbeeld is (31), waarin het voltooid deelwoord tussen de hulpwerkwoorden geplaatst is.

- (31) Als het kind zijn stem verkeerd blijft gebruiken gaat de stem eventueel moeten geopereerd worden.

De schrijfhulp controleert die parameter niet, net als de andere parameters in de categorie ‘grammatica’. Dergelijke gevallen komen 8 keer voor in de eerste versies en 9 keer in de verbeterde versies. Daar doet zich met andere woorden een lichte stijging voor, namelijk een verschil van 12,50%, die echter niet significant blijkt ($p = 0.8145$). *Cohen's d* toont een effectgrootte aan van 0,033.

Onvolledige zinnen

(32) is een voorbeeld van een zin zonder onderwerp; fragment (33) bevat zinnen die minstens een persoonsvorm missen.

- (32) Zijn vaak ook lusteloos, hebben een onsamenhangende spraak en doen vaak ook niet veel moeite om met de buitenwereld te communiceren.
- (33) Ten eerste algoritmen die patronen kunnen herkennen. Ten tweede algoritmen die patronen kunnen doorgeven.

Dergelijke gevallen komen 100 keer voor in de oorspronkelijke versies en 97 keer in de verbeterde versies, wat overeenkomt met een lichte daling (een verschil van -3%) waarvoor geen significantie aangetoond kan worden ($p = 0,5621$). De effectgrootte bedraagt 0,023.

Verkeerde congruentie

Onder de parameter ‘verkeerde congruentie’ zijn alle gevallen samengenomen waarin er geen, of een incorrecte, overeenkomst is tussen het onderwerp en de persoonsvorm (zie eerder).

- (34) Toen de Taliban dan aan de macht kwam hadden de Afghaanse burgers terug wat hoop gekregen, maar niets was minder waar.
- (35) Ook al zou één op de zes mensen er slachtoffer van zijn en ondanks de media redelijk veel aandacht bestede aan misbruik, zwijgen we nog steeds.

In de oorspronkelijke teksten komen dergelijke gevallen 36 keer voor, tegenover 33 keer in de verbeterde versies. Dat verschil (-8,33%) blijkt volgens de *Wilcoxon signed-rank test* echter niet significant ($p = 0,3741$); de effectgrootte van deze parameter bedraagt 0,045.

Woordvolgorde

Zinnen met een onlogische woordvolgorde komen 28 keer voor in de oorspronkelijke teksten en 27 keer in de verbeterde versies. De *Wilcoxon signed-rank test* wijst uit dat dat verschil (-3,57%) niet significant is ($p = 0,8241$). De effectgrootte van deze parameter bedraagt 0,019. Een voorbeeld van een dergelijke observatie is zin (36), waarin een naamwoordelijke constituent met substantivische kern op de laatste zinsplaats staat (Haeseryn, 1997: 1375-1377):

- (36) Deze forse stijging van hoogopgeleide werklozen is begonnen ongeveer 10 jaar geleden (...)

Incorrect gebruik van voornaamwoorden

Deze categorie omvat verschillende soorten fouten tegen het correct gebruik van voornaamwoorden. Een type van dergelijk foutief gebruik is de sylleps, zoals (37) en (38) illustreren. Zin (39) is een voorbeeld van een niet-reflexief voornaamwoord waar een reflexief

voornaamwoord correct zou zijn. Een ander type is het gebruik van niet-persoonlijke betrekkelijke voornaamwoorden om te verwijzen naar personen, zoals geïllustreerd wordt in zin (40).

- (37) De maffia is een organisatie ontstaan uit de lagere sociale klassen in het begin van de 19e eeuw. Oorspronkelijk waren het allemaal arme burgers die meer invloed wilden ten opzichte van de rijken.
- (38) Eerst en vooral is het belangrijk voor de patiënt zelf dat ze er volledig achter staan en actief willen meewerken.
- (39) Hij blijft steeds het excuus gebruiken dat hij zijn gezin wilt beschermen en zijn verleden van hem wilt afschrijven.
- (40) Dirk zegt over zichzelf dat hij vaak een heel aangenaam persoon is maar soms ook een monster waar niemand mee kan samenleven.

Dergelijke gevallen worden 67 keer geteld in de oorspronkelijke teksten; in de verbeterde versies komen 65 gevallen voor. Er treedt een verschil van -2,99% op, waarvoor echter geen significantie aantoonbaar is ($p = 0,6078$). Aan de hand van *Cohen's d* blijkt de effectgrootte 0,018 te bedragen.

Anakoloet

(41) toont een voorbeeld van een tantebetjeconstructie: de tweede van twee nevenschikte zinnen heeft onterecht de inversieve woordvolgorde onder invloed van de eerste nevenschikte zin. Andere types van de anakoloet zijn bijvoorbeeld foutieve samentrekkingen, foutieve beknopte bijzinnen en andere incorrect aan elkaar geschakelde hoofd- en bijzinnen.

- (41) Deze droom heeft ze opzij moeten schuiven en heeft ze een job moeten aannemen als keukenverantwoordelijke in de ikea.

In totaal bevat deze parameter 29 observaties in de oorspronkelijke teksten en 26 in de verbeterde versies. Dat stemt overeen met een niet-significant verschil van -10,34% ($p = 0,2986$), waarvoor een effectgrootte van 0,054 geldt.

Foutieve verbuiging van het adjectief

Zin (42) toont een voorbeeld van een onterechte verbuiging van het adjectief, dat hier gebruikt is als bijwoord.

- (42) Zo hebben verschillende soorten kankers al een aanzienlijke kleinere kans hun weg te banen in de bloedstromen van de mens.

Dergelijke foutieve verbuiging komt 10 keer voor in de eerste versies van de teksten en 7 keer in de verbeterde versies, wat een niet-significant verschil van -30,00% met een p-waarde van 0,1489 blijkt. Voor deze parameter bedraagt de effectgrootte (*Cohen's d*) 0,103.

Foutief lidwoordgebruik

(43) en (44) tonen observaties van foutief lidwoordgebruik:

- (43) Volgens Maya is 'slaap!' het enige imperatief dat niet kan worden uitgevoerd.
(44) In *De Aanslag* daarentegen is het hoofdpersonage het slachtoffer van de leed die hem wordt aangedaan.

De parameter bevat 25 observaties in de oorspronkelijke teksten en 22 in de verbeterde versies, wat overeenkomt met een niet-significant verschil van -12,00% ($p = 0,3741$). Voor deze parameter geldt een effectgrootte van 0,056.

Foutieve vervoeging van het werkwoord

Onder deze parameter worden vooral fouten tegen de stamtijden van de werkwoorden geobserveerd, zoals in (45) en (46). Dat zijn meteen de enige gevallen die in de teksten voorkomen.¹⁶

- (45) Het meeste van het bier werd gebrouwd in de kloosters.
(46) Maar ook details over voedsel, planten, de werking van bakkerijen en zelfs seksuele gewoonten duikten op uit de opgravingen te Pompeii.

Zowel in de oorspronkelijke als in de verbeterde versies zijn er telkens 2 gevallen geobserveerd, namelijk (45) en (46), waardoor er geen verschil optreedt tussen de versies.

¹⁶ In principe zou de schrijfhulp heel wat van dergelijke gevallen kunnen opsporen via de spellingcontrole, maar in dit onderzoek blijkt dat niet het geval te zijn. Geen van beide observaties krijgt daar een markering. Het werkwoord in (46) herkent de schrijfhulp niet als een spelfout, omdat die vorm kan verschijnen als het voltooid deelwoord van een ander werkwoord 'brouwen' (met als betekenis 'de r scherp uitspreken'). Het werkwoord in (47) werd op het moment van de testafname niet door de Schrijfhulp Nederlands als foutief herkend. Intussen is de vorm wel opgenomen in de spellingcontrole.

Totaal

In totaal zijn hier 305 observaties in de oorspronkelijke teksten en 288 in de verbeterde teksten genoteerd, wat overeenkomt met een verschil van -5,57%. Geen enkele van de parameters blijkt apart significant te zijn, en ook voor de hele categorie toont de *Wilcoxon signed-rank test* geen significantie aan ($p = 0,09913$). De totale effectgrootte van deze categorie bedraagt 0,064.

3.1.1.5 Interpunctie

De Schrijfhulp Nederlands voert geen controle op de leestekens uit. Daarom luidt de hypothese dat er in deze categorie geen verschil zal optreden.

Overbodige leestekens

Deze parameter beslaat alle gevallen waarin leestekens, vaak komma's, onnodig gebruikt worden, zoals in (47).

- (47) In het onthaal van het Middelheimpark, speelde een film hoe Anthony Gormley zijn werk maakte.

In de oorspronkelijke versies komen dit soort gevallen 39 keer voor, in de verbeterde versies 33 keer. Dat is een significant verschil van -15,38% ($p = 0,04771$), met een effectgrootte van 0,077.

Ontbrekende leestekens

Enkele typische gevallen waarin leestekens ontbreken, zijn de komma's tussen twee persoonsvormen, komma's na relatiefzinnen en komma's rond lange bijzinnen.

- (48) Als jongeren in hun pubertijd zitten rebelleren ze vaak.

In de oorspronkelijke teksten werden 231 gevallen van ontbrekende leestekens genoteerd, in de verbeterde versies 216 gevallen. Dat betekent dat er een daling van 6,49% optreedt. Dat verschil blijkt significant, met een p-waarde van 0,00956; er geldt een effectgrootte van 0,068.

Incorrecte leestekens

Onder deze parameter zijn alle gevallen genoteerd waarin een incorrect leesteken gebruikt is. In de oorspronkelijke teksten komen 46 gevallen voor, terwijl er in de verbeterde teksten 45 observaties staan. Dat is een verschil van -2,17%, waarvoor echter geen significantie

aangetoond kan worden ($p = 0,5328$). De effectgrootte voor de parameter ‘incorrecte leestekens’ bedraagt 0,014.

- (49) (...) een initiatief van de ENGSOE partij om het laatste genot uit zijn werknemers te persen; seks.

Totaal

In het totaal telt deze categorie 316 observaties in de eerste versies van de teksten en 294 in de verbeterde versies. Dat stemt overeen met een verschil van -6,96%, wat significant blijkt ($p = 0,001812$). De totale effectgrootte in deze categorie bedraagt 0,084.

3.1.1.6 Woordenschat

De laatste categorie bevat alle woordenschatfouten. Ook dergelijke gevallen controleert de Schrijfhulp Nederlands niet; daarom luidt de hypothese dat er geen verschil zal te vinden zijn tussen beide tekstversies.

Incorrecte betekenis

Voorbeelden van gevallen die onder de parameter ‘incorrecte betekenis’ vallen, is zin (50):

- (50) Ook hebben patiënten vaak te kampen met een algemene verwarring en ongelooft, aangezien ze zich in eerste instantie vaak niet zo levensbedreigend voelen dan artsen beweren.

De parameter bevat 54 observaties in de oorspronkelijke teksten en 59 in de verbeterde versies, wat overeenkomt met een stijging van 9,26%. Het verschil blijkt echter niet significant te zijn ($p = 0,2693$). De effectgrootte voor dat verschil bedraagt 0,054.

Collocatie en idioom

Een veelvoorkomende fout onder de categorie ‘collocatie en idioom’ is de zogenaamde contaminatie, zoals geïllustreerd wordt in het volgende voorbeeld:

- (51) De Basilica van Pompeii dateert terug van ongeveer 125 V.Chr.

Onder die parameter zijn 70 gevallen genoteerd in de oorspronkelijke teksten en 62 in de verbeterde versies (een verschil van -11,43%), maar er wordt geen significant effect vastgesteld ($p = 0,1121$). De effectgrootte, berekend aan de hand van *Cohen's d*, bedraagt 0,074.

Passe-partout

De parameter ‘passe-partoutwoorden’ neemt woorden op als ‘maken’, ‘doen’ en ‘in feite’, die in veel verschillende contexten passen, maar toch slechts weinig aan de betekenis toevoegen. Een voorbeeld van een passage waarin de *passe-partout* ‘in feite’ voorkomt, is het fragment in (52):

(52) Dit is in feite de partijpolitiek in het klein.

In de oorspronkelijke teksten zijn 126 gevallen geobserveerd en in de verbeterde teksten 103, wat een verschil van -18,25% betekent. Het verschil blijkt significant, met een p-waarde van 0,00009531. Hier geldt een effectgrootte van 0,084.

Totaal

De categorie ‘woordenschat’ omvat in totaal 250 observaties in de eerste versies en 224 in de tweede versies, wat overeenkomt met een verschil van -10,40%. Dat verschil is significant ($p = 0,003626$); de effectgrootte van bedraagt 0,121.

3.1.2 Globale bespreking

3.1.2.1 Algemeen beeld

In totaal maken 79 teksten die geschreven zijn zonder de schrijfhulp, deel uit van de analyse. Die teksten hebben een gemiddelde lengte van 887 woorden. De gemiddelde complexiteitsindex van die eerste groep teksten bedraagt 62,33, wat de Schrijfhulp Nederlands beoordeelt als een ‘normale tekstcomplexiteit’. De teksten zijn opgebouwd uit zinnen van gemiddeld 15,39 woorden lang en alinea’s met een gemiddelde lengte van 6,21 zinnen. Het totale aantal getelde observaties in de eerste versies van de teksten bedraagt 4.038. De 79 verbeterde teksten zijn gemiddeld 891 woorden lang, met een gemiddelde zinslengte van 15,53 woorden en een gemiddelde alineaalengte van 6,67 zinnen. De gemiddelde complexiteitsindex bedraagt 61,89, wat eveneens een ‘normale tekstcomplexiteit’ inhoudt. In de verbeterde versies komen in het totaal 3.448 observaties voor. De onderstaande tabellen geven de verdeling van die observaties over de zes categorieën van foutenpatronen weer in de eerste (tabel 4) en tweede (tabel 5) versies van de teksten.

Structuur en samenhang	1.818	45,0%
Stijl	778	19,3%
Spelling	571	14,1%
Interpunctie	316	7,8%
Grammatica	305	7,6%
Woordenschat	250	6,2%
Totaal	4.038	100,0%

Tabel 4: De zes categorieën in de eerste versies van de teksten

Structuur en samenhang	1.506	49,2%
Stijl	664	19,3%
Spelling	464	13,5%
Interpunctie	294	8,5%
Grammatica	288	8,4%
Woordenschat	224	6,5%
Totaal	3.440	100,0%

Tabel 5: De zes categorieën in de tweede versies van de teksten

De twee grootste foutencategorieën in dit onderzoek, zijn in elk van beide versies ‘structuur en samenhang’ en ‘stijl’. Op de derde plaats volgt telkens de categorie ‘spelling’. Daarna sluiten de categorieën ‘interpunctie’, ‘grammatica’ en ‘woordenschat’ het lijstje af.

3.1.2.2 Parameters met controle door de schrijfhulp

De analyse omvat zowel parameters die deel uitmaken van de controle van de schrijfhulp, als parameters die daar niet aan onderworpen zijn. Onderstaande tabel (tabel 6) geeft enkel de parameters weer die de leerlingen aan de hand van de schrijfhulp konden controleren. De tabel laat toe af te leiden welke onderdelen van de Schrijfhulp Nederlands het grootste effect hebben op de tekstversies.

cat.	parameter	versie 1	versie 2	verschil	p-waarde (Wilcoxon)	effectgrootte (Cohen's d)
SH	gemiddelde complexiteitsindex	62,33	61,89	-0,70%	0,0020**	0,048
SH	gemiddelde zinslengte	15,39	15,53	0,90%	0,229	0,046
SH	gemiddelde alinealengte	6,21	6,67	7,42%	0,0004**	0,156
SH	verwijswoorden	452	428	-5,31%	0,0011**	0,064
SH	signaalwoorden	69	57	-17,39	0,0031**	0,134
SH	terugkerende zinspatronen	95	74	-22,11%	0,0004**	0,176
SH	lange zinnen	227	169	-25,55%	3,9e-05**	0,277

SH	korte zinnen	543	419	-22,84%	1,9e-06**	0,289
SH	lange alinea's	15	15	0,00%	/	0
SH	korte alinea's	283	211	-25,44%	0,0003**	0,241
totaal structuur en samenhang		1.684	1.373	-18,47%	1,5e-11**	0,363
ST	passieven	140	109	-22,14%	0,0111*	0,048
ST	het + infinitief	124	108	-12,90%	0,0213*	0,096
ST	persoonlijk taalgebruik	337	301	-10,68%	0,0007**	0,089
ST	spreektaalig taalgebruik	136	123	-9,56%	0,0078**	0,083
ST	vaag woordgebruik	41	23	-43,90%	0,022*	0,003
totaal stijl		778	664	-14,65%	1,6e-07**	0,222
SP	aaneenschrijven	206	196	-4,85%	0,1374	0,055
SP	afkortingen	28	20	-28,57%	0,0060**	0,128
SP	hoofdletters	83	48	-42,17%	0,0056**	0,221
SP	andere spelfouten	158	112	-29,11%	0,0037**	0,281
totaal spelling		475	375	-20,84%	3,2e-07**	0,266

Tabel 6: Parameters met controle door de schrijfhulp¹⁷

De *Wilcoxon signed-rank test* toont voor de verschillen significantie aan; enkel de parameters ‘gemiddelde zinslengte’, ‘lange alinea’s’ en ‘aaneenschrijven’ blijken geen (significant) effect te vertonen. De tabel duidt verder aan dat de grootste procentuele vooruitgang optreedt in de categorie ‘spelling’, met een vermindering van 20,84% in het aantal geobserveerde gevallen. Op de tweede plaats volgt de categorie ‘structuur en samenhang’ met een daling van 18,47%, terwijl de categorie ‘stijl’ op de derde plaats staat met een daling van 14,65%. De grootste procentuele vooruitgang treedt op in de parameters ‘vaag woordgebruik’ en ‘hoofdletters’, met beide een vooruitgang van meer dan 40%. Ook ‘andere spelfouten’, ‘afkortingen’, ‘lange zinnen’ en ‘korte alinea’s’ vertonen een grote procentuele vooruitgang, met een daling van meer dan 25% in elke parameter. Vervolgens blijken ook ‘terugkerende zinspatronen’, ‘korte zinnen’ en ‘passiefstijl’ goed scoren, met een daling van meer dan 20%.

Uit de berekening van *Cohen's d* resulteert echter dat het totale effect van het onderdeel ‘structuur en samenhang’ als het belangrijkste te beschouwen is. In het algemeen valt op dat de effectgrootte voor elke parameter zeer laag ligt. Enkel de effectgrootte van de vijf parameters ‘korte zinnen’, ‘lange zinnen’, ‘korte alinea’s’, ‘hoofdletters’ en ‘andere spelfouten’ is groter dan 0,20, waardoor er sprake is van een reëel (maar klein) effect. Wanneer de categorieën in hun geheel bekeken worden, blijkt de effectgrootte telkens hoger dan 0,20 te liggen, met een hoogste score voor de categorie ‘structuur en samenhang’.

¹⁷ P-waarden kleiner dan 0,05 zijn gemarkeerd met ‘*’; p-waarden kleiner dan 0,01 krijgen de markering ‘**’.

3.1.2.3 Parameters zonder controle door de schrijfhulp

cat.	parameter	versie 1	versie 2	verschil	p-waarde (Wilcoxon)	effectgrootte (Cohen's d)
SH	redundantie	40	40	0,00%	/	0
SH	voegwoorden	31	29	-6,45%	0,5877	0,031
SH	werkwoordstijden	63	64	1,59%	0,7728	0,008
	totaal structuur	134	133	-0,75%	0,9236	0,005
SP	schrijfwijze van cijfers	17	17	0,00%	/	0
SP	werkwoordspelling	79	71	-10,13%	0,1241	0,096
	totaal spelling	96	88	-8,33%	0,1241	0,061
GR	werkwoordelijke eindgroep	8	9	12,50%	0,8145	0,033
GR	onvolledige zinnen	100	97	-3,00%	0,5621	0,023
GR	anakoloet	29	26	-10,34%	0,2986	0,054
GR	voornaamwoorden	67	65	-2,99%	0,6078	0,018
GR	congruentie	36	33	-8,33%	0,3741	0,045
GR	woordvolgorde	28	27	-3,57%	0,8241	0,019
GR	verbuiging adjectief	10	7	-30,00%	0,1489	0,103
GR	foutief lidwoord	25	22	-12,00%	0,3741	0,056
GR	foutieve vervoeging	2	2	0,00%	/	0
	totaal grammatica	305	288	-5,57%	0,0991	0,064
IP	overbodige leestekens	39	33	-15,38%	0,0477*	0,077
IP	ontbrekende leestekens	231	216	-6,49%	0,0096**	0,068
IP	incorrecte leestekens	46	45	-2,17%	0,5328	0,014
	totaal interpunctie	316	294	-6,96%	0,0018**	0,084
WS	incorrecte betekenis	54	59	9,26%	0,2693	0,054
WS	collocatie en idioom	70	62	-11,43%	0,1121	0,074
WS	pas-partout	126	103	-18,25%	0,0010**	0,172
	totaal woordenschat	250	224	-10,40%	0,0036**	0,121

Tabel 7: Parameters zonder controle door de schrijfhulp

Bij de parameters die geen deel uitmaken van de controle door de schrijfhulp, blijkt enkel een significant verschil aantoonbaar te zijn voor de volgende parameters: ‘overbodige leestekens’ en ‘ontbrekende leestekens’ in de categorie ‘interpunctie’ en ‘pas-partoutwoorden’ in de categorie ‘woordenschat’. Voor alle andere parameters kan de *Wilcoxon Signed-rank test* geen significant effect aantonen. De procentuele daling in het aantal observaties blijft steeds kleiner dan 15%, behalve bij de parameters ‘verbuiging adjectief’, ‘overbodige leestekens’ en ‘pas-partoutwoorden’. Er zijn daarnaast twee parameters waarin zich een stijging van het aantal observaties manifesteert, namelijk ‘werkwoordelijke eindgroep’ en ‘incorrecte betekenis’. Bovendien liggen alle effectgroottes van al deze parameters lager dan 0,20, wat betekent dat het effect eerder verwaarloosbaar is. De categorieën ‘grammatica’, ‘interpunctie’ en

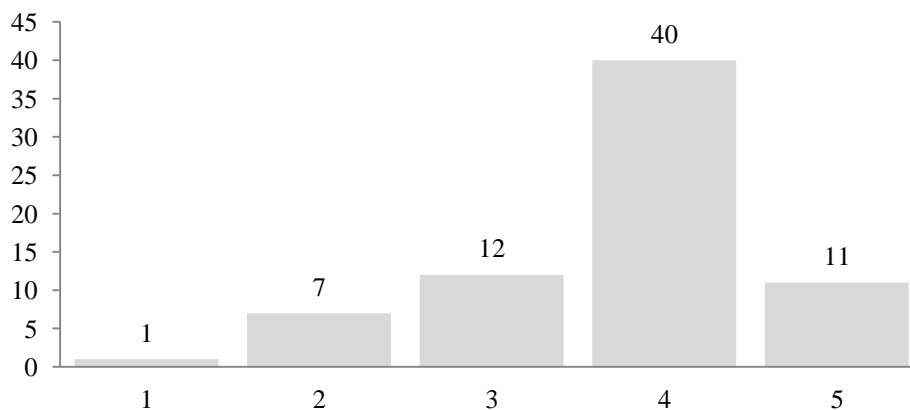
‘woordenschat’, die enkel parameters zonder controle bevatten, boeken in dit onderzoek de kleinste vooruitgang; dat blijkt zowel uit de procentuele vooruitgang als uit *Cohen's d* (de effectgrootte).

3.2 Vragenlijsten

3.2.1 Likert-schalen

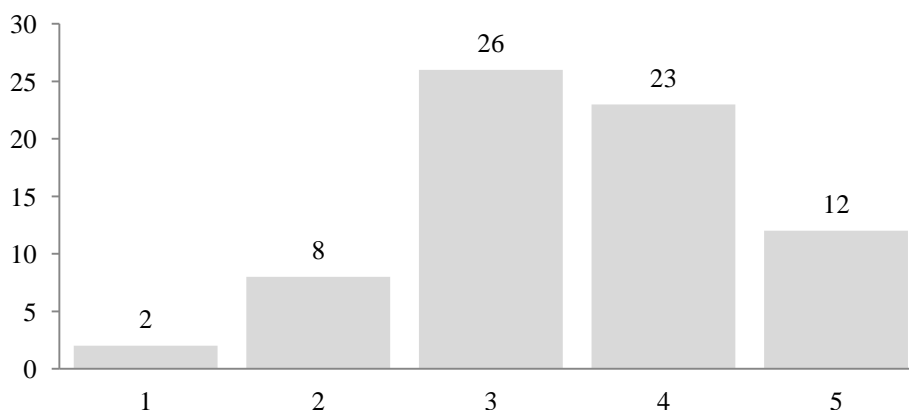
Nadat de leerlingen met de schrijfhulp gewerkt hebben, vullen zij een vragenlijst in die een aantal stellingen bevat. Die stellingen peilen naar de algemene tevredenheid van de leerlingen over de Schrijfhulp Nederlands. Ze beoordelen de stellingen op een schaal van 1 (‘helemaal niet akkoord’) tot 5 (‘helemaal akkoord’). In wat volgt, komen de resultaten per stelling aan bod. Stelling 1 peilt naar de gebruiksvriendelijkheid van de schrijfhulp (mediaan = 4). De meerderheid van de leerlingen (56%) geeft een positieve score van 4 op een schaal van 5.

Stelling 1: "De website was duidelijk: ik wist meteen wat ik met mijn tekst moest doen." (mediaan = 4)



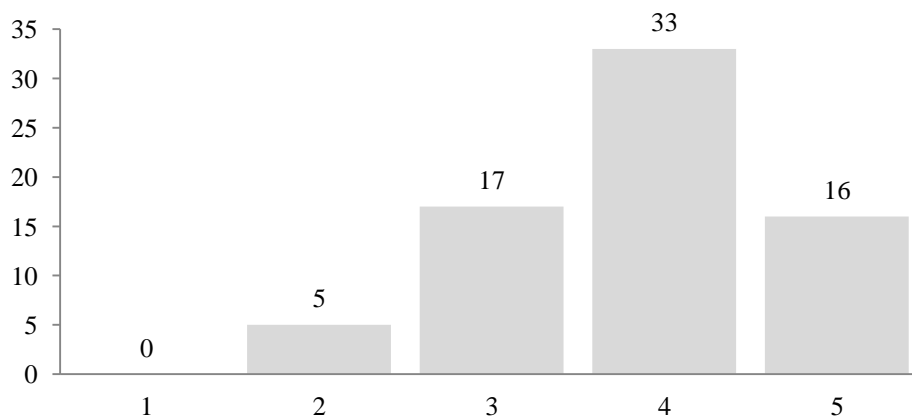
De tweede stelling gaat na of de leerlingen de lay-out aantrekkelijk vinden. De mediaan van de antwoorden bevindt zich op een waardering 3,5. De score die het vaakst gegeven wordt (namelijk door 37% van de leerlingen), is de neutrale score 3. Daarnaast komen ook de hogere scores vaak voor als antwoord. 32% van de leerlingen geeft immers een 4 als beoordeling, en nog eens 17% een 5. Daaruit blijkt dat de leerlingen over het algemeen positief reageren op de lay-out.

*Stelling 2: "De lay-out van de schrijfhulp was aantrekkelijk."
(mediaan = 3,5)*



Vervolgens vraagt de derde stelling naar een beoordeling van de instructies die de schrijfhulp aanreikt. De mediaan van de beoordelingen van die stelling is 4; geen enkele leerling gaf de beoordeling 1 ('helemaal niet akkoord'). De grootste groep leerlingen (46%) kent een score van 4 toe aan die stelling.

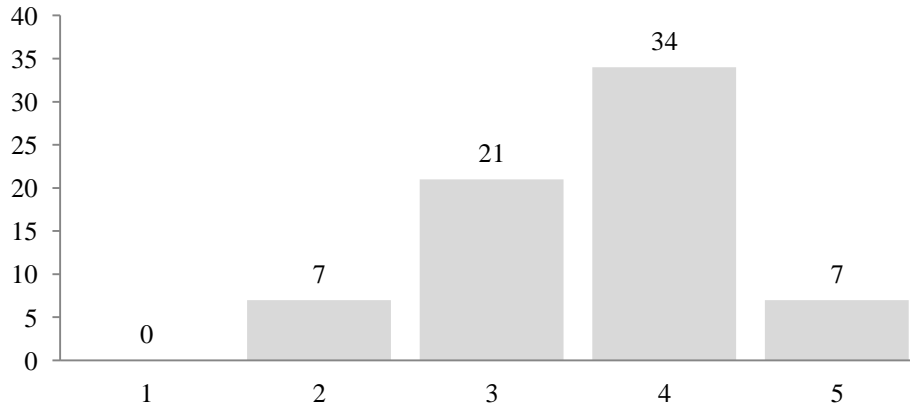
Stelling 3: "De instructies waren duidelijk en gemakkelijk te volgen." (mediaan = 4)



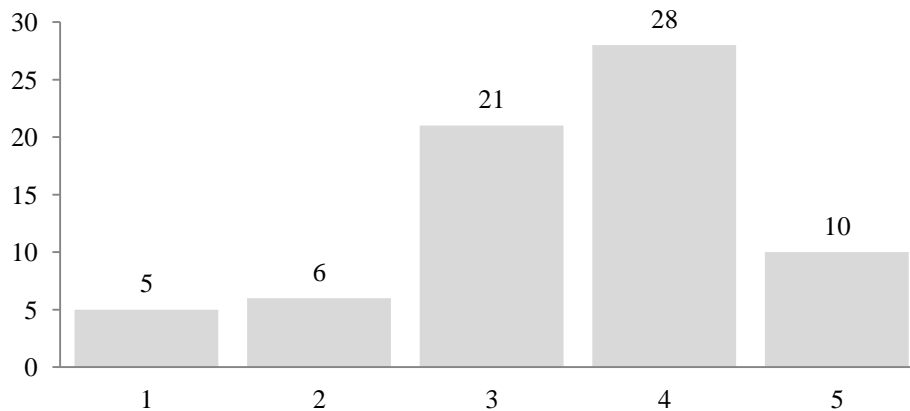
De volgende drie stellingen (stellingen 4, 5 en 6) peilen naar het gepercipieerde nut van de afzonderlijke onderdelen van de schrijfhulp. De beoordelingen van de drie onderdelen zijn gelijkaardig, met telkens een mediaan van 4. Elk van die drie stellingen wordt het vaakst met een 4 beoordeeld. Stelling 4 (over 'structuur en samenhang') krijgt van 41% van de leerlingen die score 4; 17% van hen geeft de hoogste score (een 5). De stelling over het onderdeel 'stijl' krijgt van 49% van de leerlingen de score 4 en van 10% een score van 5 als beoordeling. Stelling 5 (over het onderdeel 'spelling') wordt door 40% van de leerlingen met een 4 beoordeeld, en door nog eens 14% met een 5. Hoewel de scores voor elk van de drie

onderdelen hoog liggen, geven de meeste leerlingen een uitgesproken positieve score (4 of 5) aan het onderdeel 'stijl', en het minst vaak aan het onderdeel 'spelling'.

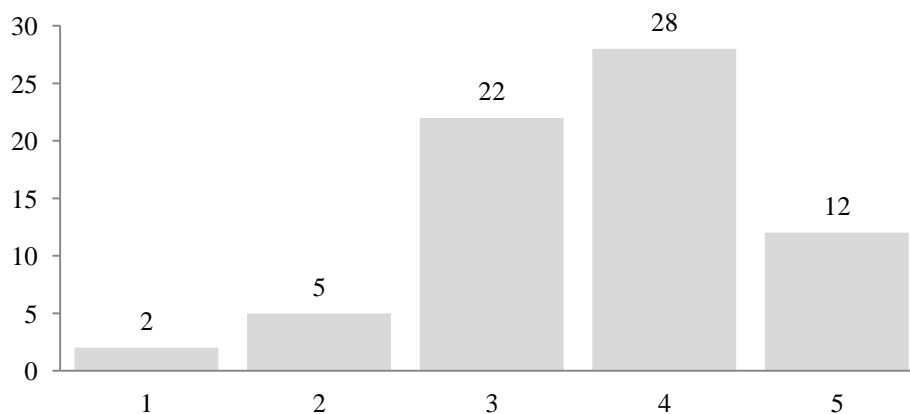
Stelling 5: "Het onderdeel 'Stijl' heeft me goed geholpen om mijn tekst te verbeteren." (mediaan = 4)



Stelling 6: "Het onderdeel 'Spelling' heeft me goed geholpen om mijn tekst te verbeteren." (mediaan = 4)

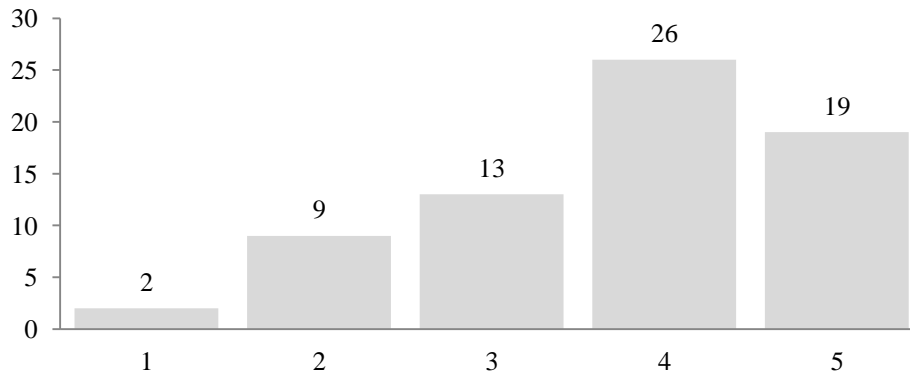


Stelling 4: "Het onderdeel 'Samenhang en structuur' heeft me goed geholpen om mijn tekst te verbeteren." (mediaan = 4)



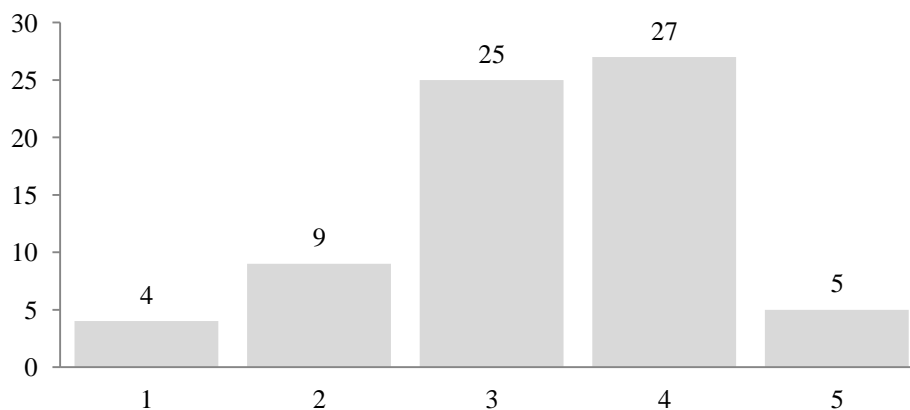
De volgende stellingen gaan na hoe de leerlingen de aangeboden informatie in de schrijfhulp en de aangeboden feedback beoordelen. Stelling 7, over de aangeboden informatie, krijgt een beoordeling zoals weergegeven in het onderstaande diagram (mediaan = 4). Het vaakst geven de leerlingen aan de stelling een score van 4 (38%).

Stelling 7: "De informatie die de schrijfhulp in de kader bovenaan gaf, was voor mij duidelijk en gemakkelijk te begrijpen." (mediaan = 4)

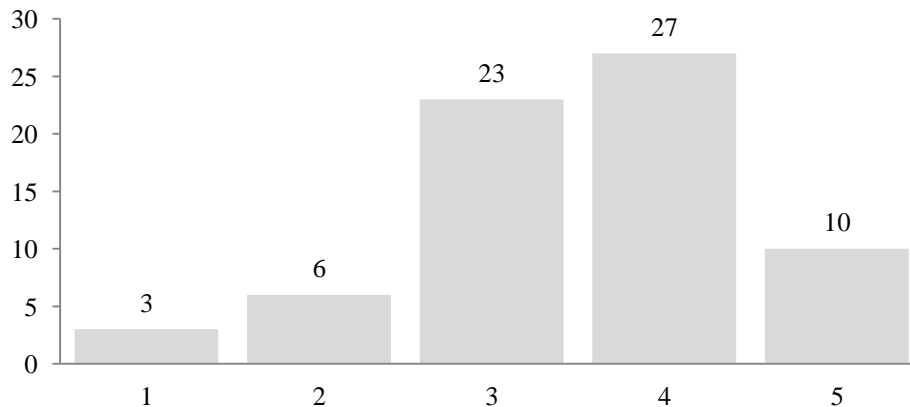


Naar de tevredenheid over de feedback wordt gepeild aan de hand van twee stellingen. Stelling 8 gaat na of de leerlingen vinden dat ze voldoende feedback krijgen (mediaan = 3) en stelling 9 controleert of ze de feedback als nuttig ervaren (mediaan = 4). Aan beide stellingen wordt het vaakst de score 4 toegekend, door telkens 39% van de leerlingen.

Stelling 8: "De schrijfhulp gaf voldoende feedback over mijn tekst." (mediaan = 3)

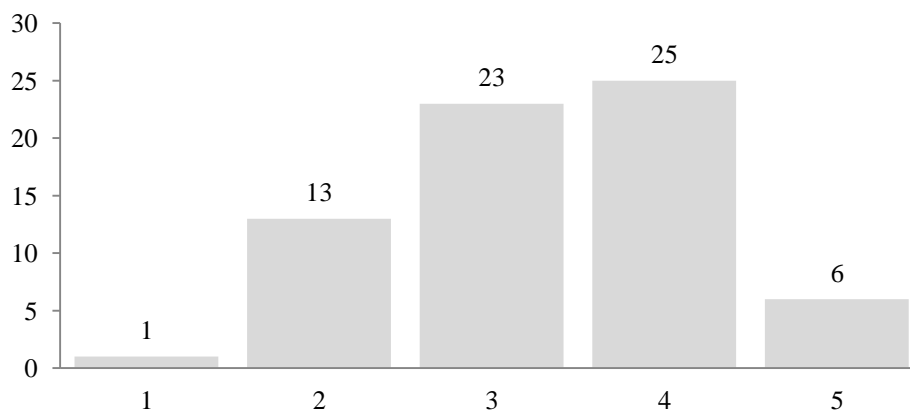


Stelling 9: "De feedback die de schrijfhulp gaf, was nuttig voor mijn tekst." (mediaan = 4)

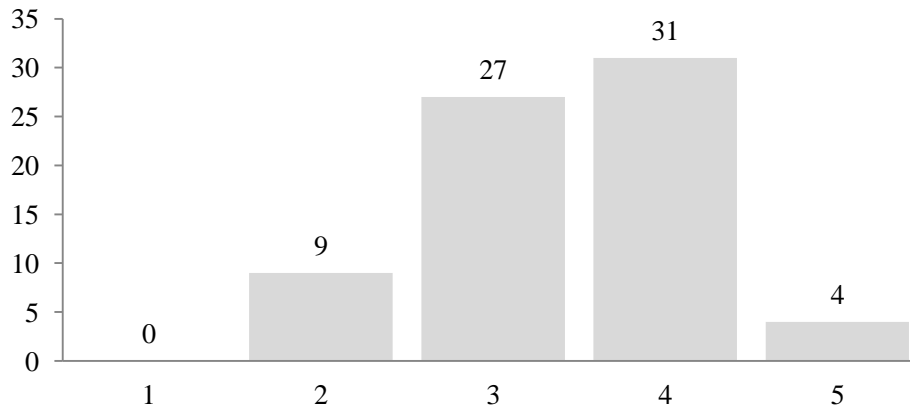


De volgende drie stellingen gaan na of de leerlingen het gevoel hebben dat ze iets bijgeleerd hebben door met de schrijfhulp te werken. De beoordelingen van de onderdelen 'structuur en samenhang' en 'spelling' hebben als mediaan de score 3, terwijl de beoordelingen van het onderdeel 'stijl' een mediaan van 4 krijgen. Het onderdeel 'structuur en samenhang' wordt in die stelling door 38% van de leerlingen met een 4 beoordeeld en door 9% met een 5. Vervolgens beoordeelt 44% van de leerlingen het onderdeel 'stijl' met een 4; 6% van hen geeft een 5. 34% kent een 4 toe aan de stelling over het onderdeel 'spelling', 4% beoordeelt dat onderdeel met een 5. Daaruit blijkt opnieuw dat de meeste leerlingen (50%) het onderdeel 'stijl' met een uitgesproken positieve score beoordelen (4 of 5). Het minst vaak kennen de leerlingen opnieuw zo'n score toe aan het onderdeel 'spelling'.

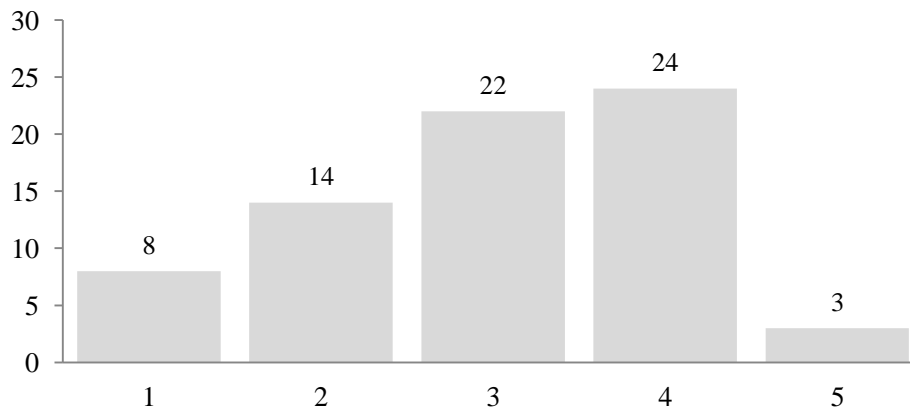
Stelling 10: "Ik heb dankzij de schrijfhulp iets bijgeleerd over de structuur en samenhang van een goede tekst." (mediaan = 3)



Stelling 11: "Ik heb dankzij de schrijfhulp iets bijgeleerd over de stijl van een goede tekst." (mediaan = 4)

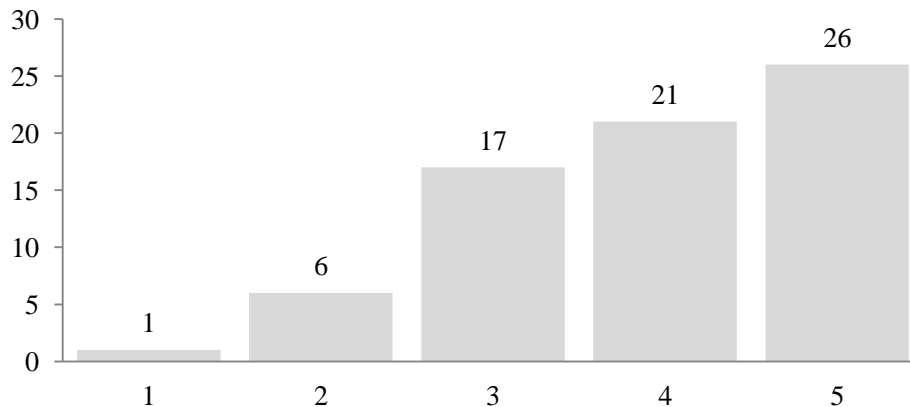


Stelling 12: "Ik heb dankzij de schrijfhulp iets bijgeleerd over de spelling van een goede tekst." (mediaan = 4)

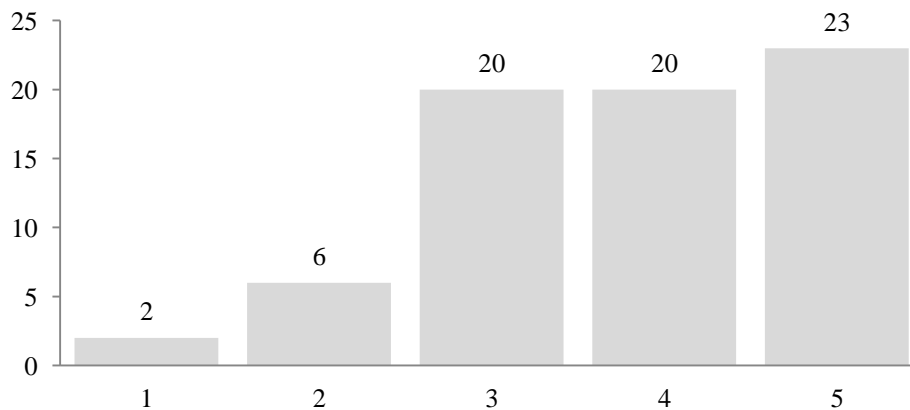


Tot slot wordt de interesse van de leerlingen om de schrijfhulp in de toekomst meer te gebruiken, nagegaan. Enerzijds beantwoorden de leerlingen de vraag of ze de schrijfhulp in de toekomst vaker zouden willen gebruiken (mediaan = 4) en anderzijds of ze het gebruik van de schrijfhulp zouden aanraden aan leeftijdsgenoten (mediaan = 4). Beide stellingen krijgen het vaakst de score 5 toegekend: in 37% van de beoordelingen van stelling 13 en 32% van de beoordelingen van stelling 14.

Stelling 13: "In de toekomst zou ik de schrijfhulp vaker willen gebruiken voor schrijftaken." (mediaan = 4)



Stelling 14: "Ik zou aan leeftijdsgenoten aanraden om de schrijfhulp te gebruiken." (mediaan = 4)



3.2.2 Open vragen

De vragenlijsten bevatten naast de hierboven beschreven stellingen, ook enkele open vragen. Aan de hand van die vragen kan er meer gedetailleerd naar de ervaringen van de leerlingen met de schrijfhulp gepeild worden. Ten eerste beantwoorden de leerlingen de vraag of en hoe zij gewoonlijk hun teksten nalezen. 55% van de deelnemende leerlingen zegt altijd zelf aandacht te besteden aan tekstrevisie. 13% van hen geeft aan dat ze hun schrijfoopdrachten steeds laten nalezen door iemand uit hun omgeving (ouders, zussen, broers of vrienden). Een ander deel van de leerlingen (15%) combineert naar eigen zeggen gewoonlijk de twee bovenstaande methoden: die leerlingen lezen steeds zelf hun teksten na en laten ze nog door iemand uit hun omgeving controleren. De laatste 17% van de leerlingen geeft aan gewoonlijk geen aandacht te besteden aan tekstrevisie.

Zelf nalezen	Anderen laten nalezen	Zelf nalezen en anderen laten nalezen	Nooit nalezen
39 leerlingen	9 leerlingen	11 leerlingen	12 leerlingen
55%	13%	15%	17%

Tabel 8: "Besteed je gewoonlijk aandacht aan het nalezen van je tekst? Indien ja, hoe doe je dat? Indien neen, waarom niet?"

De leerlingen die gewoonlijk niet nalezen, geven daar verschillende redenen voor op. Sommigen vinden revisie niet nodig of hebben gewoonlijk na het schrijven geen zin meer om na te lezen (twee leerlingen). Anderen geven toe dat ze vaak te laat aan hun schrijfp opdrachten beginnen en daardoor geen tijd meer hebben om hun teksten na te lezen (zes leerlingen). De leerlingen die wel aandacht besteden aan tekstrevisie, geven enkele verschillende strategieën aan. Ten eerste schrijven drie leerlingen dat ze het liefst teksten als papieren versie nalezen, omdat ze dan beter kunnen controleren dan wanneer ze de tekst op een computerscherm te zien krijgen. Ten tweede blijken drie leerlingen de voorkeur te geven aan uitgesteld nalezen; zij geven aan dat ze het liefst een bepaalde tijd laten tussen het schrijven van de tekst en het nalezen. Vijf leerlingen schrijven dat ze op specifieke puntjes proberen te letten wanneer ze nalezen, zoals werkwoordsfouten, gevarieerd taalgebruik, spelfouten en zogenaamde 'ik-stijl' (persoonlijk taalgebruik).

Vervolgens beantwoorden de leerlingen ook de vraag of ze aan de hand van de schrijfhulp hun schrijftaken aandachtiger hebben kunnen nalezen dan gewoonlijk. 66% van de deelnemers beantwoordt de vraag positief, 34% negatief.

Aandachtiger nagelezen dan gewoonlijk	Niet aandachtiger nagelezen dan gewoonlijk
44 leerlingen	23 leerlingen
66%	34%

Tabel 9: "Heb je nu je tekst aandachtiger nagelezen dan gewoonlijk? Waarom (niet)?"

De 44 leerlingen die 'ja' antwoorden, hebben om verschillende redenen aandachtiger nagelezen. Ten eerste kunnen ze aandachtiger nalezen dankzij de markeringen, zodat ze niet zelf naar de structuren op zoek moeten gaan. Ten tweede geven heel wat leerlingen aan dat ze beter hebben kunnen nalezen omdat de schrijfhulp meer criteria oplegt dan de puntjes waar ze zelf aandacht aan besteden bij tekstrevisie. Ook de leerlingen die de vraag negatief beantwoorden, geven daarvoor verschillende redenen. Sommigen geven aan dat ze minder aandachtig hebben nagelezen omdat ze nu enkel hebben gekeken naar de aandachtspunten die de schrijfhulp aangeeft. Daarom hebben zij de tekst niet in zijn geheel nagelezen. Anderen zeggen de tekst niet op een andere manier dan gewoonlijk te hebben gecontroleerd.

Ten derde wordt aan de leerlingen gevraagd of ze voldoende tijd hadden om de tekst na te lezen. Volgens de opgave hebben zij over een lesuur (50 minuten) de tijd gehad om een tekst van 1 tot 2 pagina's te herwerken. 66% van de leerlingen geeft aan voldoende tijd te hebben gehad, 34% antwoordt dat ze nog niet klaar waren in de beschikbare tijd. De leerlingen die niet voldoende tijd hadden, geven verschillende redenen op: een te lange tekst, technische problemen bij het opstarten of veel werk bij het verbeteren. Een leerling antwoordt expliciet dat hij het spellingsonderdeel niet heeft kunnen gebruiken wegens tijdstekort.

Voldoende tijd	Onvoldoende tijd
45 leerlingen	23 leerlingen
66%	34%

Tabel 10: "Had je voldoende tijd om je tekst te herwerken? Hoe kwam dat?"

Tot slot beantwoorden de participanten de vraag of ze iets hebben bijgeleerd door te werken met de schrijfhulp. 72% van de leerlingen beantwoordt de vraag positief, 28% negatief.

Bijgeleerd	Niets bijgeleerd
46 leerlingen	23 leerlingen
72%	28%

Tabel 11: "Heb je het gevoel dat je iets bijgeleerd hebt over hoe je een goede wetenschappelijke tekst kan schrijven? Indien ja, wat en waarom? Indien neen, waarom niet?"

Op de vraag naar wat zij precies hebben bijgeleerd, geven de leerlingen uiteenlopende antwoorden. Enkele elementen blijken echter meerdere keren terug te komen. Ten eerste geven acht leerlingen aan dat ze door de schrijfhulp geleerd hebben dat ze meer gevarieerd taalgebruik kunnen hanteren. Ten tweede merken elf leerlingen op dat de informatie over de ideale zins- en alinealengte voor hen nieuw is. Twee leerlingen schrijven dat ze bijgeleerd hebben dat ze minder subjectief en persoonlijk taalgebruik mogen hanteren en twee leerlingen geven aan dat zij bijgeleerd hebben over vaag taalgebruik. Van de leerlingen die zeggen niets bijgeleerd te hebben, geven drie leerlingen als reden dat ze de stof al op school geleerd hadden; drie andere merken op dat de website onduidelijk is. Eén leerling geeft aan dat zijn tekst goed ineens zit en dat hij daarom niets bijgeleerd heeft. De andere leerlingen vermelden geen duidelijke reden.

3.3 Focusgesprekken

In het totaal zijn er, enkele weken na de klassikale sessies, twee focusgesprekken gehouden. Enerzijds is een gesprek gevoerd met de leerkracht Nederlands (L) die op het Sint-Ritacollege

betrokken was bij het onderzoek. Anderzijds vond een gesprek plaats met de twee leerkrachten, een leerkracht Nederlands (A) en een leerkracht wetenschappen (H), die op het Regina Pacisinstituut aan het onderzoek hadden meegewerkt. In een eerste fase van het focusgesprek gaat de onderzoeker na hoe de begeleiding bij schrijfopdrachten gewoonlijk georganiseerd is. Leerkracht L beschrijft dat er in haar lessen met een takenpakket gewerkt wordt, waaraan de leerlingen zelfstandig kunnen werken tijdens een wekelijks lesuur in het computerlokaal. De leerlingen beschikken over procesgerichte feedback als ze daar zelf om vragen. Als een leerling echter niet zelf om raad vraagt, kunnen potentiële problemen lang onopgemerkt blijven. Deze leerkracht legt verder uit dat de leerlingen een portfolio opbouwen vanaf de eerste graad, en dat meenemen tot in het zesde jaar. Op die manier kunnen leerlingen van wie geweten is dat zij op bepaalde vlakken problemen ondervinden, betere begeleiding krijgen. L geeft verder aan dat zij de leerlingen wijst op beschikbare hulpmiddelen, zoals de website 'woordenlijst.org', maar dat ze merkt dat leerlingen vaak nalaten om die effectief te gebruiken. In theoretische lessen besteedt L onder meer veel aandacht aan het vermijden van persoonlijke stijl in wetenschappelijke teksten, variatie in woordkeuze en aan zins- en alinealengte. Bovendien geeft ze aan veel aandacht te moeten besteden aan academische woordenschat.

Op de tweede school zegt A binnen het vak Nederlands een lessenreeks specifiek te wijden aan het thema 'academisch Nederlands'. Die lessenreeks is vooral gericht op academische woordenschat, maar tekststructuur komt ook aan bod. H geeft aan dat zij bij schrijftaken vooral het eindproduct belangrijk vindt, waarbij ze vooral op inhoud te let, en niet op talige aspecten. Bij het eindwerk, dat beide leerkrachten samen begeleiden, moeten de leerlingen hun eerste hoofdstuk wel tussentijds indienen. Daarop krijgen ze vervolgens zowel inhoudelijke als talige feedback. Verder kunnen de leerlingen vrijwillig nog stukken tekst doorsturen om feedback te krijgen. A wijst, net als L, op de moeilijkheid om problemen vroeg op te sporen wanneer de leerlingen zelf geen problemen melden. De leerlingen beschikken op het elektronisch leerplatform over een document met aandachtspunten voor het eindwerk. Op ander beschikbaar ondersteuningsmateriaal worden de leerlingen niet consequent gewezen, maar A geeft aan dat de leerlingen de spellingcorrector van hun tekstverwerker en online hulpmiddelen, zoals synoniemenlijsten, zeker kennen. Wanneer A schrijftaken naleest, zegt ze vooral belang te hechten aan correctheid op alineaniveau, op zinsniveau en op woordniveau.

Vervolgens wordt in het focusgesprek gepolst naar de bevindingen van de leerkracht in verband met de schrijfhulp. L meent dat het onderdeel 'spelling' voor de leerlingen een iets te prominente plaats inneemt. Zij heeft tijdens de sessie opgemerkt dat heel wat leerlingen vrij

snel met dat onderdeel aan het werken waren, waardoor het haar zelfs leek dat dat het eerste onderdeel was dat aan bod kwam. Zij legt verder een groot belang bij de attitude van de leerlingen: leerlingen moeten willen beseffen dat hun teksten nog beter kunnen. L geeft aan dat zij van mening is dat de leerlingen het meest geprofiteerd hebben van het onderdeel ‘structuur en samenhang’, en meer specifiek over de alinealengte. Anderzijds lijkt het onderdeel ‘spelling’ haar het minst voordelig voor de leerlingen, aangezien zij dat ook zonder de schrijfhulp kunnen controleren. A en H wijzen er in verband met de schrijfhulp vooral op dat de sessie voor heel wat leerlingen te kort was en dat zij met meer tijd nog nuttiger gebruik hadden kunnen maken van de schrijfhulp.

4 Discussie

De tekstanalyse verloopt op zes vlakken: structuur en samenhang, stijl, spelling, grammatica, interpunctie, en woordenschat. Uit de analyse blijkt dat de meest gemaakte fouten zich op het vlak van structuur en samenhang van de tekst bevinden, gevolgd door fouten tegen wetenschappelijke stijl. Zo bevestigt deze studie ook de vaststellingen uit vroegere foutenanalyses van onder andere De Wachter en Heeren (2011) en Tahon (2013). Hoewel die onderzoeken toegespitst zijn op studenten in het hoger onderwijs, komen de resultaten opvallend goed overeen met de resultaten van dit onderzoek, naar de teksten van middelbare scholieren. Op de derde plaats volgt in dit onderzoek echter de categorie ‘spelling’, terwijl in beide genoemde foutenanalyses ‘interpunctie’ de derde plaats inneemt. Opvallend is dat de parameter die in dit onderzoek met voorsprong de meeste observaties bevat, namelijk ‘verwijswoorden’ (met 452 en 428 voorkomens), in beide andere tekstanalyses ook een belangrijke rol speelt. In de foutenanalyses van De Wachter en Heeren (2011) en Tahon (2013) bezit dat foutenpatroon eveneens de grootste frequentie van alle gehanteerde parameters. Op die manier is het globale beeld dat de teksten vertonen, in overeenstemming met observaties uit eerder onderzoek naar de schrijfprestaties van studenten in het hoger onderwijs. Het is dus duidelijk dat dezelfde typische foutenpatronen optreden in schrijftaken van leerlingen uit het laatste jaar van het secundair onderwijs als in papers van eerstejaarsstudenten uit het hoger onderwijs.

Het effect van de Schrijfhulp Nederlands op de teksten blijkt te verschillen tussen de zes categorieën. Het grootste effect (*Cohen's d*) doet zich voor in de categorie ‘structuur en samenhang’; daarna volgen respectievelijk ‘spelling’ en ‘stijl’. Dat zijn de drie delen die samen de controle van de schrijfhulp vormen. Na die drie categorieën komen achtereenvolgens ‘woordenschat’ en ‘interpunctie’, waar een significant, maar klein effect

merkbaar is. ‘Grammatica’ is de enige categorie die in het totaal geen significant effect vertoont. De schrijfhulp heeft dus geen invloed op de grammaticale aspecten van de schrijftaken, en slechts een minimale invloed op het vlak van interpunctie en woordenschat. Dat is te verwachten, aangezien de schrijfhulp geen grammatica-, leesteken- of woordenschatcontrole uitvoert. Uit de resultaten blijkt met andere woorden dat de Schrijfhulp Nederlands een duidelijke verbetering in de teksten tot stand brengt op de gecontroleerde vlakken, en weinig zijdelingse effecten heeft op de niet-gecontroleerde vlakken.

Verder blijkt uit de analyse dat de teksten, bij controle met de schrijfhulp, procentueel gezien het meest vooruitgaan op het vlak van spelling. Dat komt overeen met de verwachtingen van leerkracht L, die opmerkt dat de leerlingen relatief veel tijd en aandacht besteed hebben aan de spellingcontrole. Leerkracht L voegt er zelfs aan toe dat zij het deel ‘spelling’ overbodig vindt, omdat de leerlingen dat ook kunnen nagaan met andere hulpmiddelen. Zonder dat deel zouden ze meer aandacht kunnen besteden aan de onderdelen die voor hen belangrijker zijn, namelijk ‘structuur en samenhang’ en ‘stijl’. Op dat vlak komt de interpretatie van de leerkracht overeen met het algemene beeld dat uit de foutenanalyse naar voren kwam, namelijk dat die beide categorieën meer fouten bevatten dan ‘spelling’. Daarentegen blijkt uit het gesprek met leerkrachten H en A dat heel wat leerlingen in hun groep wegens tijdstekort niet aan het laatste onderdeel - spelling - toegekomen zijn. Heel wat participanten (34%), hebben inderdaad via de vragenlijsten aangegeven dat zij tijdstekort hadden. ‘Spelling’ is dus van de drie onderdelen van de schrijfhulp het onderdeel dat het kleinste aantal observaties bevat en daarenboven de grootste procentuele vooruitgang vertoont tussen beide tekstversies. Die vaststelling is niet geheel onverwacht, omdat de schrijfhulp daar in veel gevallen een duidelijke correctie aanreikt.

In wat volgt, zal het effect van de schrijfhulp op de afzonderlijke parameters aan bod komen. De tekstanalyse omvat zowel parameters die de schrijfhulp controleert, als parameters die geen deel uitmaken van die controle. De resultaten van de tekstanalyse tonen aan dat er op de meeste van de gecontroleerde parameters een reële en significante vooruitgang bestaat. De gemiddelde zinslengte en het aantal lange alinea’s blijken echter niet (significant) gewijzigd te zijn. Dat de gemiddelde zinslengte geen significante verandering vertoont, kan te wijten zijn aan het feit dat de leerlingen bij het verbeteren zowel lange zinnen opsplitsen als korte zinnen samenvoegen. Voorts is er ook geen significant verschil merkbaar voor ‘aaneenschrijven’. Dat is wel enigszins onverwacht, maar vindt ook een verklaring binnen de schrijfhulp. De knop ‘aaneenschrijven of niet’ voert immers enkel een controle uit op de woordgroepen die verschillen in betekenis naargelang de woorden los of aan elkaar

geschreven zijn. De algemene spellingcontrole van de schrijfhulp herkent daarnaast een aantal, maar niet alle fouten tegen het aaneenschrijven van woorden. Daarom kan het zijn dat nog heel wat van dergelijke fouten onopgemerkt blijven. De controle op het aaneenschrijven van woorden in de Schrijfhulp Nederlands blijkt in de geanalyseerde teksten dus geen voldoende groot effect te hebben gehad.

De effecten van alle parameters blijken relatief laag te liggen, maar het grootste effect wordt vastgesteld voor het onderdeel 'zinslengte' (effectgrootte 0,277 voor 'korte zinnen' en 0,289 voor 'lange zinnen'). De leerlingen hebben dus het best gebruikgemaakt van dat onderdeel van de schrijfhulp. Voorts lijken zij de spellingcontrole goed toegepast te hebben; de effectgrootten van de spellingparameters 'hoofdletters' (0,221) en 'andere spelfouten' (0,281) behoren immers ook tot de hoogste vijf in dit onderzoek. Tot slot blijkt ook het effect van de knop 'alinealengte': hoewel het aantal lange alinea's gelijk blijft, is het aantal erg korte alinea's aanzienlijk gedaald (effectgrootte 0,241). In het focusgesprek geeft leerkracht L bovendien aan dat ook zij bij het corrigeren van de teksten minder overdreven korte alinea's opmerkte. Foutief gebruik van verwijswaarden telt in dit onderzoek (zoals eerder vermeld) de meeste observaties. Opvallend is dat het effect van de schrijfhulp op dat vlak - hoewel significant - eerder klein is (effectgrootte: 0,064). Het is mogelijk dat de instructie of de theorie over verwijswaarden niet voor alle leerlingen voldoende duidelijk is, zodat zij die informatie niet optimaal hebben kunnen toepassen. Een andere mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat de leerlingen nog niet helemaal vertrouwd zijn met de werking van de schrijfhulp op het moment dat 'verwijswaarden' - de eerste knop in het programma - aan bod komt. Dat zou ertoe kunnen leiden dat ze weinig aanpassingen aanbrenge.

In de vragenlijsten is een opvallende parallel merkbaar. Verschillende leerlingen geven immers de meest positieve scores aan de onderdelen, die het grootste geobserveerde effect vertonen ('zinslengte' en 'alinealengte'). Bovendien geeft leerkracht L, die lesgeeft aan de meerderheid van de deelnemende leerlingen, aan dat zij tijdens haar lessen veel nadruk legt op die aspecten van een goede tekst, naast gevarieerd taalgebruik en vermijden van persoonlijke stijl. Dat zou erop kunnen wijzen dat de leerlingen beter gebruikmaken van bepaalde onderdelen van de schrijfhulp wanneer ze daarover expliciete instructie hebben gekregen. In datzelfde onderdeel valt, zoals vermeld, ook op dat de knop 'verwijswaarden' een weliswaar significante, maar toch eerder kleine impact heeft. Geen van de leerkrachten zegt bovendien tijdens de focusgesprekken daaraan aandacht te besteden tijdens de lessen. Zo zou ook dat erop kunnen wijzen dat er een invloed bestaat van expliciete instructie. De onderdelen die sterk vooruitgaan, zoals gevarieerd taalgebruik en zins- en alinealengte, zijn daarentegen wel

gekoppeld aan expliciete instructie. Op basis van de observaties in dit onderzoek is het mogelijk dat de leerlingen effectiever gebruik hadden kunnen maken van de knop ‘verwijswoorden’ wanneer zij vooraf expliciete instructie hadden gekregen over dat onderwerp. Om echter meer duidelijkheid te scheppen over de precieze invloed van expliciete instructie op het gebruik van de Schrijfhulp Nederlands, zou verder onderzoek nodig zijn.

Daarnaast blijkt er geen significant effect merkbaar te zijn voor de meeste parameters die niet in de controle van de schrijfhulp opgenomen zijn. Enkel leestekenfouten en passe-partoutwoorden tonen een significant verschil. Dat er minder ontbrekende en overbodige leestekens voorkomen in de verbeterde teksten, kan echter ook aan de schrijfhulp toe te schrijven zijn. De leerlingen herschrijven immers heel wat zinnen, onder andere bij de knoppen ‘zinslengte’ en ‘verwijswoorden’. Daarbij kunnen zij ook eventuele leestekenfouten indirect wegwerken of spontaan verbeteren. Dat ‘passe-partoutwoorden’ een significant effect vertoont, kan eveneens verklaard worden aan de hand van de schrijfhulp. De knop ‘vage woorden’ markeert immers heel wat woorden die ook tot de passe-partoutwoorden behoren, waardoor de schrijfhulp gedeeltelijk een controle op die parameter uitvoert. Daarom zijn er redenen om aan te nemen dat die parameter eerder bij de gecontroleerde groep zou kunnen thuishoren.

De leerlingen geven in de vragenlijsten aan dat ze in het algemeen tevreden zijn over alle onderdelen van de schrijfhulp. In deze effectstudie ervaren de leerlingen het onderdeel ‘spelling’ als het minst nuttige van de drie onderdelen, zo blijkt uit de vragenlijsten. Dat staat in contrast met de resultaten van de tekstanalyse, die aantonen dat de knop ‘spelling’ een relatief grote positieve invloed heeft op de teksten. Opvallend is bovendien dat de deelnemers in de vragenlijsten het onderdeel ‘stijl’ de meeste positieve scores geven. Dat staat in contrast met de observatie dat ‘stijl’ van de drie onderdelen van de schrijfhulp net de kleinste vooruitgang boekt (effectgrootte: 0,221). De oordelen van de leerlingen geven dus een beeld dat het omgekeerde is van wat uit de tekstanalyses blijkt.

5 Conclusie

Het doel van dit onderzoek is na te gaan of de Elektronische Schrijfhulp Nederlands het schrijfproces van leerlingen van het middelbaar onderwijs kan beïnvloeden. In het algemeen vallen in deze studie de overwegend positieve reacties van de betrokken partijen op, zowel in de vragenlijsten als in de focusgesprekken. Uit het effectonderzoek blijkt voorts dat de schrijfhulp inderdaad een significant effect heeft op verschillende aspecten van de

wetenschappelijke tekst. Het beste resultaat wordt behaald op de parameters waarover de leerlingen al lessen hebben gehad. Dat laat vermoeden dat theoretische achtergrond en expliciete instructie voordelig zouden kunnen zijn bij het gebruik van de schrijfhulp. Tot slot vertonen de teksten de kleinste vooruitgang op het vlak van wetenschappelijke stijl, en boeken ze de grootste vordering voor tekststructuur en spelling. Uit deze studie volgt de conclusie dat de inzet van de Schrijfhulp Nederlands in het zesde jaar van het middelbaar onderwijs voordelig zou kunnen zijn voor het schrijfproces van de leerlingen. Zo zou de schrijfhulp kunnen bijdragen tot meer continuïteit tussen het secundair en het hoger onderwijs, op het vlak van schrijfvaardigheid.

Deze effectstudie kent een beperkte opzet, die afdoende is voor het louter exploratieve doel van dit onderzoek. Daardoor treden er echter enkele methodologische beperkingen op. Het zou dus nuttig zijn om in de toekomst een uitgebreider onderzoek op te zetten, met een grotere groep participanten, een controlegroep en verschillende tekstbeoordelaars. Een mogelijke beperking van het onderzoek kan verder zijn dat de leerlingen eerder weinig tijd hadden om de opdracht te vervullen. De resultaten van dit onderzoek geven met andere woorden weer hoe zij met de schrijfhulp gewerkt hebben in een beperkte tijdsspanne. Daarnaast is in dit onderzoek niet nagegaan of verschillende groepen participanten de schrijfhulp op verschillende manieren gebruiken. Men kan vermoeden dat sterke schrijfvaardige leerlingen een ander effect zullen ondervinden van de schrijfhulp dan zwakkere studenten. Ook de verschillen tussen jongens en meisjes, en tussen de leerlingen van verschillende opleidingsachtergronden, zijn in dit exploratieve onderzoek niet in beschouwing genomen. Een uitgebreider onderzoek zou aan dergelijke factoren aandacht kunnen besteden, zodat nagegaan kan worden of alle leerlingen in gelijke mate een effect van de schrijfhulp ondervinden.

Bibliografie

- Associatieraad voor Onderwijs - Associatie K.U.Leuven. *Nota: Taalbeleidsplan*. 02-06-2010.
- Barclay, John E. en Herbert B. Weaver. "Comparative Reliabilities and Ease of Construction of Thurstone and Likert Scale Attitudes." *Journal of Social Psychology*. 58 (1962): 109-120.
- Beleidscel Diversiteit en Gender - Universiteit Gent. "Het Project Taalbeleid Academisch Nederlands" *Website van Taalbeleid Universiteit Gent*. z.d.
<<http://www.taalbeleid.ugent.be/student.html>>. Internet. Laatst geraadpleegd op 12-02-2014.
- Belfi, Barbara, Lien Cortois, Caroline Moons, Jan Van Damme, Kris Van den Branden, Koen Van Gorp, Gudrun Vanlaar, Karen Verachtert, Jean Pierre Verhaeghe en Machteld Verhelst. *Vorderingen van leerlingen in het leren van Nederlands. Eindrapport OBPWO-project 09.04*. Eindrapport. Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit & -evaluatie; Centrum voor Taal en Onderwijs, 2011.
- Berckmoes, Dirk en Hilde Rombouts. *Intern rapport verkennend onderzoek naar taalvaardigheid in het hoger onderwijs*. Intern rapport. Universiteit Antwerpen. Antwerpen: Universiteit Antwerpen - Linguapolis, 2009.
- Bogaert, Nora en Kris Van den Branden. *Handboek taalbeleid secundair onderwijs*. Leuven: Acco, 2011.
- Bonset, Helga en Martine Braaksma. *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling, 2008.
- Cuppens, Linda en Lieve De Wachter. "Detectie en remediëring van taalleerzorgproblemen van eerstejaarsstudenten aan de K.U.Leuven." Steven en André Mottart (red.). *Verslag vierentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, 2010. 260-264.
- Daems, Frans. "Elke leraar is taalleraar. Een referentiekader voor taalbeleid in de lerarenopleiding." Dorothea Van Hoyweghen (red.). *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor taalbeleid*. Mechelen: Plantijn, 2010. 13-34.

- Daems, Frans en Wilma Van der Westen. “Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs.” Steven Vanhoorn en André Mottart (red.). *Tweëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, 2008. 100-104.
- De Smet, Milou J.R., Hein Broekkamp, Saskia Brand-Gruwel en Paul A. Kirschner. “Effects of Electronic Outlining on Students' Argumentative Writing Performance.” *Journal of Computer Assisted Language Learning*. 27 (2011): 557-574.
- De Smet, Milou J.R., Saskia Brand-Gruwel, Hein Broekkamp en Paul A. Kirschner. “Write between the Lines: Electronic Outlining and the Organization of Text Ideas.” *Computers in Human Behavior*. 28.6 (2012): 2107–2116.
- De Wachter, Lieve. “Hoe de K.U.Leuven de ‘academische taalvaardigheid’ ondersteunt: twee projecten toegelicht.” Elke Peters en Tine Van Houtven (red.). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven: Acco, 2010. 153-163.
- De Wachter, Lieve en Caroline Van Soom. *Academische Schrijven - een praktische gids*. Leuven: Acco, 2010.
- De Wachter, Lieve en Jordi Heeren. *Taalvaardig aan de start. Een behoefteanalyse rond taalproblemen en remediëring van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven*. Leuven: Interfacultair Instituut voor Levende Talen - KU Leuven, 2011.
- De Wachter, Lieve en Jordi Heeren. “Een taalttest als signaal. De ontwikkeling en implementatie van een strategische taalvaardigheidstoets.” *Levende Talen Tijdschrift* 14.1 (2013): 19-27.
- De Wachter, Lieve, Jordi Heeren, Steven Marx en Steven Huyghe. “Taal: noodzakelijke, maar niet enige voorwaarde tot studiesucces. Correlatie tussen resultaten van een taalvaardigheidstoets en slaagcijfers bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven.” *Levende Talen Tijdschrift*. 14.4 (2013): 28-33.
- Douma, W.H. “De leesbaarheid van landbouwbladen. Een onderzoek naar en een toepassing van leesbaarheidsformules.” *Landbouwhogeschool Wageningen. Afdeling sociologie en sociografie. Bulletin. no. 17*. Wageningen: Landbouwhogeschool Wageningen. Afdeling sociologie en sociografie, 1960.
- Dutta, Roy D. “Construct Validity of Writing Motivation Questionnaire.” *International Journal of Psychological Research*. 3.2 (2010): 6-11.

- Flesch, Rudolf. "A New Readability Yardstick." *Journal of Applied Psychology*. 32.3 (1948): 221-233.
- GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. "Leerplancatalogus." *Website van GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap*. z.d.
<http://www.gemeenschapsonderwijs.be/sites/portaal_nieuw/Prikbordvoorleerkrachten/SO/leerplannen/leerplancatalogus/Pages/default.aspx>. Internet. Laatst geraadpleegd op 05-02-2014.
- Haeseryn, Walter, Kirsten Romijn, Guido Geerts, Jaap de Rooij en Maarten C. van den Toorn. *Algemeen Nederlandse Spraakkunst*. Groningen: Wolters Plantijn Uitgeverij, 1997.
- Hajer, Maaïke. "'Genredidactiek': nieuwe perspectieven voor vakspecifiek taalonderwijs." Steven Vanhoorn en André Mottart (red.). *Vierentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, 2010. 324-327.
- Hajer, Maaïke en Theun Meestringa. *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho, 2004.
- Klasse voor Leraren. "Taalinstaptoetsen in het hoger onderwijs." *Website van Klasse*. 8-04-2013. <<http://www.klasse.be/leraren/tips/taalinstaptoetsen-in-hoger-onderwijs/>>. Internet. Laatst geraadpleegd op 28-05-2014.
- KU Leuven. "Onderwijslexicon." *Website van KU Leuven*. z.d.
<<https://www.kuleuven.be/onderwijslexicon/index.php>>. Internet. Laatst geraadpleegd op 28-05-2014.
- Leakey, Jonathan. *Evaluating Computer-Assisted Language Learning. An Integrated Approach to Effectiveness Research in CALL*. Bern: Lang, 2010.
- Linguapolis Universiteit Antwerpen. "Monitoraat op Maat - taalondersteuning academisch Nederlands." *Website van Universiteit Antwerpen*. z.d.
<<https://www.uantwerpen.be/nl/faculteiten/faculteit-letteren-en-wijsbegeerte/onderzoek-innovatie/onderzoeksgroepen/linguapolis/academische-taalbegeleiding/academisch-nederlands/>>. Internet. Laatst geraadpleegd op 28-05-2014.
- Meestringa, Theun en Clary Ravesloot. "Schrijven in de tweede fase." *Levende Talen Magazine*. 100.6 (2013): 6-11.

- OVSG. “Leerplan secundair onderwijs.O/2/2014/275.” *Website van het OVSG: Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap vzw. z.d.*
<<http://www.ovsg.be/LEERPLANNEN/SO/nieuw/leerplannen/AV%20Nederlands%2000-2-2014-275.pdf>>. Internet. Laatst geraadpleegd op 26-02-2014.
- Padmos, Tineke, Koen Van Gorp en Kris Van den Branden. *Beter leren lezen en schrijven. Handvatten voor een effectieve aanpak in het basis- en secundair onderwijs*. Brussel: Centrum voor Onderwijseffectiviteit & -evaluatie; Centrum voor Taal en Onderwijs; Vlaamse Overheid, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Oktober 2013.
- Raedts, Mariet, Frans Daems, Luuk Van Waes en Gert Rijlaarsdam. “Observerend leren van *peer models* bij een complexe schrijftaak.” *Tijdschrift voor Taalbeheersing*. 31.2 (2009): 142-165.
- Sterckx, Lieve en Dominique Vanhoren. “Op zoek naar een taalondersteuning die werkt: taalbeleid en -ondersteuning in de professionele Bachelor Marketing.” Elke Peters en Tine Van Houtven (red.). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven: Acco, 2010. 121-136.
- Tahon, Karen. *Schrijfvaardigheid van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. Een analyse van types taalfouten in papers uit verschillende opleidingen*. Masterproef. z.n.: Leuven, 2013.
- Universitair Centrum voor Talenonderwijs. “Het UCT op maat: individuele begeleiding.” *Website van het Universitair Centrum voor Talenonderwijs - Universiteit Gent*. z.d.
<<http://www.uct.ugent.be/node/3917>>. Internet. Laatst geraadpleegd op 12-02-2014.
- Universitair Centrum voor Talenonderwijs. “Ons aanbod: academisch Nederlands.” *Website van het Universitair Centrum voor Talenonderwijs - Universiteit Gent*. z.d.
<<http://www.uct.ugent.be/nl/open-aanbod/academisch-taalgebruik>>. Internet. Laatst geraadpleegd op 12-02-2014.
- Van den Branden, Kris. “Taalbeleid in het hoger onderwijs.” Elke Peters en Tine Van Houtven (red.). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven: Acco, 2010. 213-223.
- Van De Mierop, Dorien, Karen De Loenen en Fleur Deboutte. *Nederlandse taalbeheersing II*. Leuven: Acco, 2011.

Van Houtven, Tine en Elke Peters. “De weg naar materiaalontwikkeling is geplaveid met behoeftes.” Elke Peters en Tine Van Houtven (red.). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven: Acco, 2010. 71-83.

VVKSO. “Leerplan Nederlands derde graad ASO-KSO-TSO.” 2014. *Website van het VVKSO*. <<http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/Nederlands-2014-001.pdf>>. Internet. Laatste geraadpleegd op 05-02-2014.

Bijlagen

Bijlage I: Vragenlijsten

I. Jouw gegevens

- Naam:
- Leeftijd:
- Geslacht: m/v (schrap wat niet past)
- Moederta(a)l(en):.....
- Spreek je thuis nog andere talen? Welke?.....
- Studierichting:
- Ben je van plan na het middelbaar verdere studies aan te vatten? Zo ja, welke?
.....

II. Geef op een schaal van 1 tot 5 aan of je akkoord gaat met de volgende stellingen.

		Stelling	niet akkoord → akkoord				
vooraf	1	De website is duidelijk: ik wist meteen wat ik met mijn tekst moest doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
			1	2	3	4	5
	2	De lay-out van de schrijfhulp is aantrekkelijk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
			1	2	3	4	5
tijdens het verbeteren	3	De instructies waren duidelijk en gemakkelijk te volgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
			1	2	3	4	5
	4	Het onderdeel 'Samenhang en structuur' heeft me goed geholpen om mijn tekst te verbeteren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
			1	2	3	4	5
	5	Het onderdeel 'Stijl' heeft me goed geholpen om mijn tekst te verbeteren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		1	2	3	4	5	
	6	Het onderdeel 'Spelling' heeft me goed geholpen om mijn tekst te verbeteren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
			1	2	3	4	5
	7	De informatie die de schrijfhulp in de kader bovenaan gaf, was voor mij duidelijk en gemakkelijk te begrijpen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
			1	2	3	4	5
achteraf	8	De schrijfhulp gaf voldoende feedback over mijn tekst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
			1	2	3	4	5
	9	De feedback die de schrijfhulp gaf, was nuttig voor mijn tekst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
			1	2	3	4	5
	10	Ik heb dankzij de schrijfhulp iets bijgeleerd de structuur en samenhang van een goede tekst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
			1	2	3	4	5
	11	Ik heb dankzij de schrijfhulp iets bijgeleerd over de stijl van een goede tekst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
			1	2	3	4	5

12	Ik heb dankzij de schrijfhulp iets bijgeleerd over de spelling in een goede tekst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		1	2	3	4	5
13	In de toekomst zou ik de schrijfhulp vaker willen gebruiken voor schrijftaken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		1	2	3	4	5
14	Ik zou aan leeftijdsgenoten aanraden om de schrijfhulp te gebruiken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		1	2	3	4	5

III. Beantwoord nu de volgende vragen.

1. Besteed je gewoonlijk aandacht aan het nalezen van je tekst? Indien ja, hoe doe je dat? Indien neen, waarom niet?

.....
.....
.....

2. Heb je nu je tekst aandachtiger nagelezen dan gewoonlijk? Waarom (niet)?

.....
.....
.....

3. Had je voldoende tijd om je tekst te herwerken? Hoe kwam dat?

.....
.....
.....

4. Heb je het gevoel dat je iets bijgeleerd hebt over hoe jij een goede wetenschappelijke tekst kan schrijven? Indien ja, wat en waarom? Indien neen, waarom niet?

.....
.....
.....

5. Ondervond je problemen terwijl je je tekst corrigeerde met behulp van de schrijfhulp? Zo ja, op welke manier?

.....
.....
.....

--- Bedankt voor je medewerking! ---

Bijlage II: Parameters en resultaten

cat.	parameter	controle door de schrijfhulp	versie 1	versie 2	verschil	p-waarde	effectgrootte
SH	complexiteitsindex	ja	62.33	61.89	-0.70%	0.00208**	0.04808469
SH	gemiddelde zinslengte	ja	15.39	15.53	0.90%	0.2229	0.04594938
SH	gemiddelde alinealengte	ja	6.21	6.67	7.42%	0.0004378**	0.1560022
SH	verwijswoorden	ja	452.00	428.00	-5.31%	0.001106**	0.06405445
SH	signaalwoorden	ja	69.00	57.00	-17.39%	0.003061**	0.13395
SH	terugkerende zinspatronen	ja	95.00	74.00	-22.11%	0.0003977**	0.1761041
SH	lange zinnen	ja	227.00	169.00	-25.55%	3.887e-05**	0.2769605
SH	korte zinnen	ja	543.00	419.00	-22.84%	1.897e-06**	0.2885068
SH	lange alinea's	ja	15.00	15.00	0.00%	/	0
SH	korte alinea's	ja	283.00	211.00	-25.44%	0.0002907**	0.2412353
SH	redundantie	neen	40.00	40.00	0.00%	/	0
SH	voegwoorden	neen	31.00	29.00	-6.45%	0.5877	0.03207412
SH	werkwoordstijden	neen	63.00	64.00	1.59%	0.7728	0.007616251
	totaal structuur en samenhang (SH)		1818.00	1506.00	-17.16%	2.514e-11**	0.33679
ST	passieven	ja	140.00	109.00	-22.14%	0.01106*	0.04788
ST	het + infinitief	ja	124.00	108.00	-12.90%	0.02125*	0.09590417
ST	persoonlijk taalgebruik	ja	337.00	301.00	-10.68%	0.0006761**	0.08893661
ST	spreektaalig taalgebruik	ja	136.00	123.00	-9.56%	0.007762**	0.08285361
ST	archaisch woordgebruik	ja	0.00	0.00	0.00%	/	0
ST	vaag woordgebruik	ja	41.00	23.00	-43.90%	0.022*	0.003194
	totaal stijl (ST)		778.00	664.00	-14.65%	1.617e-07**	0.2215656
SP	schrijfwijze van cijfers	neen	17.00	17.00	0.00%	/	0
SP	werkwoordspelling	neen	79.00	71.00	-10.13%	0.1241	0.0676853
SP	aaneenschrijven	ja	206.00	196.00	-4.85%	0.1374	0.05453203
SP	afkortingen	ja	28.00	20.00	-28.57%	0.005962**	0.1284136
SP	hoofdletters	ja	83.00	48.00	-42.17%	0.005644**	0.2214067
SP	andere spelfouten	ja	158.00	112.00	-29.11%	0.0003072**	0.2811319
	totaal spelling (SP)		571.00	464.00	-18.74%	3.87e-07**	0.2661303
GR	werkwoordelijke eindgroep	neen	8.00	9.00	12.50%	0.8145	0.03284908
GR	onvolledige zinnen	neen	100.00	97.00	-3.00%	0.5621	0.0225268
GR	anakoloet	neen	29.00	26.00	-10.34%	0.2986	0.054479
GR	voornaamwoorden	neen	67.00	65.00	-2.99%	0.6078	0.01808507
GR	congruentie	neen	36.00	33.00	-8.33%	0.3741	0.04546967
GR	woordvolgorde	neen	28.00	27.00	-3.57%	0.8241	0.01919404
GR	verbuiging adjectief	neen	10.00	7.00	-30.00%	0.1489	0.1032219

GR	foutief lidwoord	neen	25.00	22.00	-12.00%	0.3741	0.05630455
GR	foutieve vervoeging	neen	2.00	2.00	0.00%	/	0
	totaal grammatica (GR)		305.00	288.00	-5.57%	0.09913	0.06436765
IP	overbodige leestekens	neen	39.00	33.00	-15.38%	0.04771*	0.07669987
IP	ontbrekende leestekens	neen	231.00	216.00	-6.49%	0.00956**	0.06809306
IP	incorrecte leestekens	neen	46.00	45.00	-2.17%	0.5328	0.01394263
	totaal interpunctie (IP)		316.00	294.00	-6.96%	0.001812**	0.08406633
WS	incorrecte betekenis	neen	54.00	59.00	9.26%	0.2693	0.05428894
WS	collocatie en idioom	neen	70.00	62.00	-11.43%	0.1121	0.0736006
WS	passe-partout	neen	126.00	103.00	-18.25%	0.0009531**	0.172234
	totaal woordenschat (WS)		250.00	224.00	-10.40%	0.003626**	0.1209155
	TOTAAL		4.038	3.448	-14.81%	2.982e-13**	0.3154859

Abstract

Deze masterproef onderzoekt academische de inzetbaarheid van een elektronische schrijftool in het laatste jaar van het secundair onderwijs in Vlaanderen. Regelmatig sturen de media alarmerende berichten de wereld in over de tanende schrijfvaardigheid van de huidige studenten. Over dat probleem bestaat er een uitgebreide theoretische achtergrond. Uit onderzoek blijkt namelijk dat heel wat studenten bij de doorstroom van het secundair naar het hoger onderwijs kampen met een kloof op talig vlak (zie onder meer De Wachter en Heeren, 2011). Om die doorstroom te vergemakkelijken, moeten studenten over optimale voorbereiding op de vereisten van academische schrijfvaardigheid, kunnen beschikken. Bij die begeleiding blijken procesgerichte ondersteuning en elektronische hulpmiddelen een belangrijke rol spelen (zie onder meer Bonset en Braaksma, 2008). Een tool die dergelijke procesgerichte schrijfondersteuning biedt, is de Elektronische Schrijfhulp Nederlands, ontwikkeld aan het Instituut voor Levende Talen van de KU Leuven. De schrijfhulp concentreert zich op de revisiefase van het schrijfproces en wil de schrijver vooral bewustmaken van mogelijke foutenpatronen in zijn tekst. De schrijver bewaart echter op elk moment de verantwoordelijkheid over zijn tekst. Dit onderzoek beoogt na te gaan of de Elektronische Schrijfhulp Nederlands het schrijfproces van zesdejaarsleerlingen van het middelbaar onderwijs kan beïnvloeden.

Het onderzoek combineert drie verschillende methoden. De eerste methode bestaat uit een vergelijkende tekstanalyse van twee groepen teksten. 79 leerlingen uit verschillende aso-opleidingen gaan gedurende een lesuur aan de slag met de schrijfhulp. Daarna worden van elke leerling twee versies van een schrijftaak verzameld: een versie geschreven zonder de schrijfhulp en een tweede versie, gecorrigeerd met de schrijfhulp. Vergelijking van beide tekstversies geeft een beeld over de invloed van de schrijfhulp. Ten tweede vullen de leerlingen vragenlijsten in, zodat ook hun ervaringen met de schrijfhulp in het onderzoek opgenomen kunnen worden. Ten derde vinden focusgesprekken met de betrokken leerkrachten plaats. De laatste twee benaderingswijzen beogen de ervaringen en attitudes van alle betrokkenen na te gaan. Het onderzoeksmateriaal omvat de Schrijfhulp Nederlands, 158 teksten van 79 leerlingen, de vragenlijsten en 40 parameters ter analyse van de teksten. De leerlingen werken met eigen schrijfoopdrachten uit het gewone curriculum. De analyse van de teksten verloopt volgens 40 parameters in 6 verschillende categorieën: structuur en samenhang, stijl, spelling, grammatica, interpunctie en woordenschat. De keuze van die zes

categorieën is gebaseerd op literatuurstudie en foutenanalyses naar teksten beginnende schrijvers.

Uit de analyse blijkt dat de betrokken partijen positief staan ten opzichte van de Elektronische Schrijfhulp Nederlands. Ook vertonen de verbeterde teksten significant minder fouten op het vlak van tekststructuur, stijl, spelling, interpunctie en woordenschat. Dat wijst erop dat het effect van de schrijfhulp voor de leerlingen positief is. De Elektronische Schrijfhulp Nederlands op middelbare scholen zou er dus toe kunnen bijdragen dat leerlingen beter begeleid worden bij hun schrijfproces.