

# De schrijfvaardigheid van tto'ers

*Een onderzoeksverslag door:*

Romke Burger  
Martijn Mooij  
Marvin Wong Sioe

	pagina
1. <i>Probleemstelling</i>	1
2. <i>Theoretisch kader</i>	1
3. <i>Onderzoeksvraag en onderzoeksfunctie</i>	6
4. <i>Verwachtingen/hypothesen</i>	7
5. <i>Persoonlijke relevantie</i>	7
6. <i>Praktische relevantie</i>	7
7. <i>Selectie respondenten</i>	8
8. <i>Variabelen</i>	8
9. <i>Onderzoeksmethoden</i>	8
10. <i>Instrumenten</i>	9
11. <i>Dataverwerking</i>	9
12. <i>Resultaten</i>	11
13. <i>Conclusie en discussie</i>	13
14. <i>Literatuurlijst</i>	17
15. <i>Bijlagen</i>	18

## 1. *Probleemstelling*

Dat leerlingen beter een taal beheersen als zij daar meer onderwijs in krijgen, lijkt voor zich te spreken. Dus tto-leerlingen zouden het Engels beter moeten beheersen dan andere vwo-leerlingen. Uit (hieronder beschreven) onderzoek blijkt dat dit, wat betreft de woordenschat en de schrijfvaardigheid, inderdaad het geval is. De vraag is of het onderwijs in het Engels alleen gevolgen heeft voor de schrijfvaardigheid in het Engels, of dat er ook bij het vak Nederlands verschillen te zien zijn in de schrijfvaardigheid tussen tto-leerlingen en andere vwo'ers. Tegelijkertijd is schrijfvaardigheid complex en om die complexiteit niet geheel te verwaarlozen zal hier tevens gekeken worden naar een mogelijke correlatie tussen de motivatie van leerlingen en de kwaliteit van hun teksten.

## 2. *Theoretisch kader*

Dit onderzoek sluit aan bij een eerder onderzoek uitgevoerd door Groningse wetenschappers (Verspoor e.a., 2010). Om die aansluiting zo groot mogelijk te maken, zal er voor een belangrijk deel uitgegaan worden van het kader zoals dat door Verspoor is gebruikt.

Tegelijkertijd beoogt dit onderzoek meer dan een herhaling van het Groningse onderzoek te zijn. Daarom is hier gekeken naar leerlingen uit de bovenbouw, in tegenstelling tot Verspoor e.a. die leerlingen uit de eerste tot de derde klas hebben gebruikt als respondenten. De toegevoegde waarde van dit

onderzoek ligt ook in de uitbreiding van het onderzoeksgebied naar de schrijfvaardigheid in het Nederlands.

In Verspoor (2009) is het tto onderzocht op drie onderdelen: taalvaardigheidsniveaus, het taalverwervingsproces en de didactische handelingen van leerkrachten. De onderzoekers hebben niet nader gespecificeerd wat het verschil is tussen taalvaardigheid (die over de jaren heen wordt vergeleken) en taalverwerving. Het onderzoek naar taalverwerving is uitgevoerd door Kops Hagedoorn, Ngoc, Antoniou, Anastasiou, Sofogianni en De Vries.

Het taalvaardigheidsniveau werd vastgesteld aan de hand van schrijfproducten van tto-leerlingen. De onderzoekers beoordeelden de teksten holistisch en gaven scores op een schaal van 0 tot 7. Dezelfde leerlingen werden ook onderzocht op hun woordenschat. Vervolgens hebben masterstudenten de woordenschattoets en de schrijfopdracht op verschillende punten verder onderzocht. Die onderzoeken vormen samen de studie naar het taalverwervingsproces. (Het onderzoek naar de didactische handelingen van docenten laten we hier verder buiten beschouwing.)

De onderzoeken naar het taalverwervingsproces waren ondermeer gericht op de correlatie tussen de passieve woordenkennis en de schrijfvaardigheidsscores (Kops Hagedoorn, 2008). Andere waren gericht op het vocabulaire (Ngoc, 2008), de hoeveelheid authentieke uitingen (Antoniou, 2008) en de werkwoordstijden (Anastasiou, 2008) in de teksten die de leerlingen schreven. Of en hoe een grotere complexiteit van zinnen verband houdt met toenemende taalvaardigheid in het Engels werd onderzocht door Sofogianni (2008).

De Vries (2009) heeft de fouten geanalyseerd die de leerlingen produceren in hun teksten. Deze laatste onderzoeker (De Vries) levert een blauwdruk voor ons onderzoek. Zij analyseerde de fouten in de teksten van de leerlingen.

Schrijfvaardigheid is een moeilijk te omschrijven (en dus moeilijk te operationaliseren) begrip. Daarom nemen we het beperkte aantal aspecten waarop De Vries de teksten beoordeelt over. In haar foutenanalyse keek zij onder andere naar lexicale fouten, spellingfouten, grammaticale fouten en fouten in interpunctie. Er is voor gekozen om ook in dit onderzoek teksten op die manier te analyseren, omdat de gevonden fouten geteld kunnen worden. Het indelen van fouten kan daarentegen mogelijk problemen opleveren, omdat foutencategorieën niet zodanig geformuleerd kunnen worden dat ze elkaar uitsluiten.

Niet alleen de onderdelen waarop schrijfvaardigheid kan worden onderzocht, maar ook de factoren die een rol spelen bij schrijfvaardigheid, zijn legio. Zo deden Van Gelderen en Oostdam (2009) bijvoorbeeld onderzoek naar zelfregulatie en lexicale vloeiendheid en de effecten daarvan op schrijfvaardigheid. Daarvoor werden schrijfproducten van 147 leerlingen van het tweetalig vwo geanalyseerd. Van Gelderen e.a. onderscheidden twee verklarende modellen: het additieve model en het conditionele model. Bij het additieve model wordt ervan uitgegaan dat zelfregulatieve vaardigheden en lexicale vloeiendheid elk onafhankelijk bijdragen aan schrijfvaardigheid. Onder lexicale vloeiendheid wordt verstaan: "de efficiëntie van een complex aan processen die betrokken zijn bij het ophalen, produceren en transcriberen van woorden: het ophalen van lexicale elementen uit het mentale lexicon en de productie van de woorden in een grammaticale zin." Volgens het conditionele model kunnen zelfregulatieve vaardigheden alleen bijdragen aan schrijfvaardigheid wanneer de lexicale

vloeiendheid van de schrijvers op een voldoende niveau is. Voor het additieve noch voor het conditionele model werd in het onderzoek steun gevonden.

Een ander voorbeeld van onderzoek naar het schrijven in een tweede taal is van Van Weijen (2009a). Zij onderzocht het gebruik van de eigen taal bij het schrijven in een tweede taal. In dat onderzoek werd gekeken naar het gebruik van de eigen taal (T1) bij verschillende taken en activiteiten, naar de mate van beheersing van de tweede taal (T2) waarin werd geschreven en de algemene schrijfvaardigheid. Proefpersonen schreven een korte, argumentatieve tekst. Daarbij werd hun gevraagd hardop te denken. De geschreven teksten werden beoordeeld op hun kwaliteit.

Elf activiteiten werden onderzocht, waaronder het opdoen van ideeën, het plannen van de schrijftaak en het becommentariëren van het schrijfproces als geheel (metacommentaar). Alle proefpersonen maakten gebruik van T2 tijdens het schrijven, maar in verschillende mate, afhankelijk van de conceptuele activiteit. Er bestond een direct verband tussen de beheersing van T2 en de tekstkwaliteit van T2-teksten, maar die beheersing hield geen verband met het uitvoeren van de conceptuele activiteiten in T1 noch in T2. Tijdens het schrijven in T2 blijkt tussen het gebruik van T1 (in ieder geval voor metacommentaar) en de kwaliteit van T2-teksten een negatief verband te bestaan. Ten slotte lijkt er een positief verband te bestaan tussen het gebruik van T2 (dus het denken in het Engels tijdens het schrijven) voor het bepalen van doelen, het genereren van ideeën en de structurering van de tekst enerzijds en de tekstkwaliteit van T2-teksten anderzijds. Echter, zelfinstructie en metacommentaar in T2 houden negatief verband met de T2-tekstkwaliteit. De verklaring daarvoor zou zijn dat het uitvoeren van die activiteiten in T2 zou leiden tot een 'cognitive overload'.

Uit het bovenstaande blijkt de complexiteit van het geheel. Het lijkt dan ook moeilijk te bepalen welke bevindingen uit dit onderzoek van belang kunnen zijn voor ons eigen onderzoek. In een ander artikel van Van Weijen (2009b) zijn de bevindingen met betrekking tot het gebruik van T1 bij het schrijven in T2 een stuk overzichtelijker verwoord. Er wordt aangegeven dat er een negatieve samenhang is tussen het gebruik van het Nederlands en 'de kwaliteit van de Engelse teksten als het [Nederlands] gebruikt wordt door schrijvers met een hoge Engelse taalvaardigheid of door schrijvers met een lage schrijfvaardigheid in het Nederlands.' Met andere woorden: het niveau van de schrijver is belangrijk en bepalend voor de kwaliteit van de teksten, en niet zozeer het al dan niet gebruiken van de moedertaal.

Hiernaast wordt er aangegeven dat '[v]oor schrijvers die slechte schrijvers zijn in het Nederlands, en schrijvers met een lagere taalvaardigheid in het Engels [maken vaak gebruik] van hun moedertaal tijdens het schrijven in het Engels.' Dit lijkt ook logisch, want naarmate een tekstschrijver de tweede taal (Engels) minder goed beheerst, denkt en formuleert hij meer in zijn moedertaal, omdat dit in de tweede taal minder vloeiend verloopt.

Dus enerzijds heeft het gebruik van de moedertaal tijdens het schrijven in het Engels geen directe invloed op de tekst en hangt dit dus af van het niveau Engels van de schrijver. Anderzijds is het dus wel zo dat schrijvers die het Engels slecht beheersen vaker het Nederlands gebruiken. Dat dit invloed kan hebben, is dus niet aangetoond, maar mogelijk kan extra scholing in het Engels, zoals tto-leerlingen dat krijgen, wel degelijk uitmaken voor het eindresultaat en bovendien

kan dit Engels andersom, bij schrijvers die beter in Engels zijn (door tto-scholing), wel weer invloed hebben op hun teksten in het Nederlands.

Interessant hierbij is de verklaring die door Van Weijen (2009b) wordt gegeven voor de uitkomsten: 'Het lijkt eerder zo te zijn dat het feit dat schrijvers gebruik maken van hun moedertaal een teken is dat zij proberen om cognitieve overbelasting te voorkomen (of zich daarvan te bevrijden) tijdens het schrijven in hun tweede taal. Als die poging vervolgens mislukt, dan zou de kwaliteit van de geschreven tekst daar onder kunnen lijden'.

Het maakt dus niet alleen uit of een schrijver over het algemeen goed kan schrijven, maar ook van welke taal hij of zij zich bedient tijdens het schrijven in T2.

Als het je kunnen bedienen van de Engelse taal van belang is tijdens het proces van het schrijven, dan is het ook interessant te weten hoe de grotere Engelse taalvaardigheid bij tto'ers ontstaat. Is dat alleen te danken aan de manier waarop het Engels in deze vorm van onderwijs geïntegreerd is?

Bovenstaande vraag is onderzocht door Van Rein (2010). In haar onderzoek keek zij naar de verschillen tussen tto'ers en (reguliere) vwo'ers. De eerste groep blijkt beter te scoren in Engelse taalvaardigheid, maar het is de vraag of dit uitsluitend veroorzaakt wordt door onderwijs in de Engelse taal. De taalvaardigheid van leerlingen neemt ook toe door input vanuit een context buiten school. (Denk daarbij aan het gebruik van media thuis). Dit artikel kijkt naar factoren (die Van Rein *learner characteristics* noemt) zoals bekwaamheid, houding en motivatie en zelfevaluatie van taalvaardigheid, die mogelijk hoger kunnen liggen bij tto'ers dan bij gewone vwo'ers. Niettemin wordt aangegeven dat het moeilijk is om deze claim hard te maken. Dit artikel is dus belangrijk om aan te tonen dat onderwijs in het Engels wel een grote invloed heeft op taalvaardigheid, maar dat Engels onderwijs niet uitsluitend bepalend is voor resultaten bij schrijfvaardigheid.

De reden waarom Van Rein nu juist schrijfvaardigheid onderzoekt (en zij baseert zich daarbij op Fayol (1999)) om iets te zeggen over taalvaardigheid in het algemeen, is dat bij het schrijven vele verschillende aspecten van taalvaardigheid (grammatica, vocabulaire, syntaxis, pragmatiek) beheerst moeten worden. Al die aspecten worden logischerwijs in de meting meegenomen.

Een van de onderzoeksvragen die Van Rein stelde, was: 'Are there differences between bilingual, regular and control students in terms of the development of English writing proficiency?' Een onderzoeksvraag die een grote mate van overlap vertoont met de focus van dit onderzoek. Het antwoord op de vraag is dat er moeilijk een antwoord te geven is. Het soort onderwijs laat de taalvaardigheid niet ongemoeid, maar andere onderzochte factoren lijken ook een rol te spelen. Hoeveel leerlingen in contact komen met Engels buiten school lijkt ook een rol te spelen voor alle leerlingen.

Een onderzoek opzetten waarin alles wordt onderzocht wat zijn weerslag kan hebben op de taalvaardigheid, is dus onmogelijk. Een voorbeeld van een aspect dat van belang is, maar dat hier niet onderzocht wordt, is de manier waarop onderwijs gegeven wordt door de docenten. Gelukkig hebben De Graaff et al. hier al in voorzien. Zij onderzochten effectief tweetalig onderwijs dat een duidelijke invloed heeft op de taalvaardigheid. Dit wordt getest aan de hand van een aantal aannames over goed taalonderwijs. Veel tto-docenten hebben namelijk helemaal geen bijzondere talenopleiding achter de rug en toch leveren tto-leerlingen hogere prestaties. Dit artikel kijkt dus naar effectief leraargedrag

in het tto. Dit is relevant voor ons onderzoek als we ook kijken naar regulier onderwijs. Als er verschillen in schrijfvaardigheid zijn, kan dit ook te maken hebben met de manieren waarop er les wordt gegeven. Reguliere vwo'ers hebben taaldocenten en andere, Nederlands sprekende, docenten. Tto'ers hebben verschillende docenten die in het Engels lesgeven. Uit het artikel blijkt dat tto-docenten die geen taal onderwijzen toch vaak effectief bijdragen aan de Engelse taalvaardigheid (hoewel dit nog beter kan).

Wat ook niet vergeten moet worden bij het onderzoeken van schrijfvaardigheid, is de hoeveelheid aandacht die het schrijven krijgt bij verschillende vakken (en dan met name de vakken Engels en Nederlands). Wie meer heeft geoefend met schrijven (doordat er in de les bij wordt stilgestaan, doordat er vaker een werkstuk of een essay moet worden gemaakt, etc.) zal er waarschijnlijk meer bedreven in zijn. Het aandeel schrijfvaardigheid in het curriculum kan per school en per vak verschillen.

Opvallend is dat bij de genoemde onderzoeken waarin de schrijfvaardigheid in het Engels is onderzocht, er in de meeste gevallen een controlegroep is gebruikt van respondenten die een tekst schreven in de eigen taal, in het Nederlands, of van scholieren op het reguliere vwo die eveneens in het Engels schreven. De schrijfproducten van die twee soorten controlegroepen kunnen inderdaad dienen als ijkpunt voor de kwaliteit van het schrijven van tto-leerlingen in het Engels. Maar kan het niet ook zo zijn dat het feit dat een leerling tweetalig onderwijs volgt ook verband houdt met de schrijfvaardigheid in het Nederlands?

Wie meer ervaring heeft met het schrijven in een bepaalde taal, heeft mogelijk meer moeite met het schrijven in een andere taal, waarin diegene minder gewend is te schrijven. Misschien is het zo dat het verschil maakt voor de kwaliteit van een tekst of die door een tto-leerling is geschreven. Misschien geldt dat zowel voor de teksten in het Nederlands als in het Engels van de betreffende tto-leerling.

Dit is een aspect waar dit onderzoek zich eveneens op richt. Niet alleen de schrijfvaardigheid in het Engels, maar ook die in het Nederlands wordt bekeken. Oonk schrijft: 'Westhoff (1994) en Huibregtse (2001) hebben al eerder vastgesteld, mede ook op basis van buitenlandse evaluaties, dat tto geen negatieve invloed heeft op de taalvaardigheid in de moedertaal' (Oonk, 2009). Toch blijft bij ons het vermoeden bestaan dat het voortdurende schrijven in het Engels de tto-leerlingen niet ongemoeid laat waar het gaat om de Nederlandse schrijfvaardigheid. Huibregtse heeft de Engelse taalvaardigheid namelijk onderzocht op de receptieve woordenschat van leerlingen, mondelinge productieve taalvaardigheid en leesvaardigheid. Op basis van een vergelijking tussen de examencijfers van tto'ers en reguliere vwo'ers voor de vakken Nederlands, geschiedenis en aardrijkskunde trekt Huibregtse conclusies over de invloed van tweetalig onderwijs op de Nederlands taalvaardigheid, maar is daarin terughoudend: 'In elk geval kan worden gesteld dat de eventuele invloed van TTO op de eindexamencijfers voor Nederlands en de overige schoolvakken, die misschien zou kunnen worden aangetoond aan de hand van gegevens van grote groepen leerlingen, niet de omvang heeft van de invloed van TTO op de eindexamencijfers voor Engels, die ondanks het geringe aantal gegevens significant blijkt te zijn.'

Het onderzoek van Huibregtse was dus niet specifiek op schrijfvaardigheid gericht. Westhoff schrijft dat juist de productieve kant van de verwerving van de vreemde taal (het spreken en schrijven) in het tweetalig onderwijs tegenvalt en

in wat hij schrijft over de invloed van *immersion* op de moedertaal betreft hij alleen het lezen en luisteren.

Dit onderzoek zou daarom op de schrijfvaardigheid in de moedertaal van tto-leerlingen een ander licht kunnen werpen en de hierboven geciteerde bewering van Oonk kunnen nuanceren.

Wat betreft de vormgeving van de schrijfp opdrachten bieden eerdere onderzoeken een richtlijn, zoals dat van Van Rein (2010). Van Rein geeft voorbeelden van onderwerpen waarover respondenten moesten schrijven en vermeldt daar terecht bij dat die onderwerpen moeten aansluiten bij de leeftijd van de respondenten.

Bij het vormgegeven van de schrijfp opdrachten in dit onderzoek, zouden ook de bevindingen van Kieft en Rijlaarsdam (2005) in het achterhoofd gehouden moeten worden. Zij bekeken de verschillende manieren waarop teksten worden geschreven door leerlingen. Ze maken daarbij een onderscheid tussen twee schrijfstypen: ingenieurs en beeldhouders. De ingenieurs werken vanuit een van tevoren bedacht bouwplan; ze beginnen met schema's of lijstjes, die een globaal overzicht vormen van de uiteindelijke tekst. Beeldhouders daarentegen beginnen zonder vooropgezet plan en komen door te schrijven en te herschrijven tot hun resultaat. Wie meer reviseert is een beeldhouwer, wie meer plant is een ingenieur.

Hoewel het van belang kan zijn aandacht te besteden aan verschillende schrijfstypen bij het vormgeven van een schrijftaak is ons onderzoek helaas te beperkt in omvang om leerlingen verschillend vormgegeven schrijfp opdrachten aan te bieden.

### 3. Onderzoeksvraag en onderzoeksfunctie

Onderzoeksvraag: bestaat er een verband tussen het tto en de schrijfvaardigheid in het Engels enerzijds en de schrijfvaardigheid in het Nederlands anderzijds ten opzichte van het reguliere vwo-onderwijs en speelt de motivatie van leerlingen hierin mogelijk een rol?

Motivatie is hierbij een extra factor die bij het onderzoek betrokken wordt om meer te kunnen zeggen over de resultaten en eventuele mogelijkheden te bieden voor vervolgonderzoek. Als er bijvoorbeeld een negatief verband blijkt te bestaan tussen het tto en de schrijfvaardigheid Engels of Nederlands (of beide) ten opzichte van het reguliere vwo-onderwijs kan er wel wat gezegd worden over de mogelijke rol van motivatie hierin. Scholen of klassen verschillen wellicht qua motivatie sterk onderling en dit zal dan in de resultaten enigszins terug te zien zijn, doordat motivatie als extra factor is meegenomen. Vervolgonderzoek zou dan bijvoorbeeld juist de motivatie op het tto-onderwijs en het reguliere vwo kunnen onderzoeken.

Om deze onderzoeksvraag te kunnen onderzoeken is er gekozen voor een beschrijvend en vergelijkend onderzoek. Het onderstaande onderzoek geeft dus niet zozeer een interpretatie van de invloed van tto-scholing op schrijfvaardigheid, maar maakt mogelijke verbanden en samenhang hiertussen duidelijk.

#### *4. Verwachtingen/hypothesen*

De veronderstelling is dat de toename in onderwijs in het Engels het voor leerlingen makkelijker maakt om zich op een goede manier schriftelijk in het Engels uit te drukken. Met andere woorden: de beperkingen bij het schrijven in een tweede taal zijn groter wanneer het gebruik (zowel mondeling als schriftelijk, zowel productief als receptief) van die tweede taal minder is.

De verwachting is dat tto-leerlingen significant betere resultaten behalen met betrekking tot schrijfvaardigheid in het Engels dan leerlingen op het reguliere vwo omdat er vanuit wordt gegaan dat deze leerlingen taliger zijn dan reguliere vwo'ers en omdat zij meer Engelse input hebben gekregen.

Tegelijkertijd wordt in dit onderzoek gekeken naar de prestaties van leerlingen met betrekking tot hun schrijfvaardigheid in het Nederlands. De verwachting is dat het vele gebruik van het Engels door tto-leerlingen in negatieve zin een rol speelt bij hun schrijfvaardigheid in het Nederlands, omdat ze in mindere mate gewend zijn in het Nederlands te schrijven, ondanks de aanname dat tto'ers taliger zijn dan reguliere vwo'ers.

Ten slotte kan het ook zo zijn dat de motivatie van leerlingen voor het vak Engels of Nederlands z'n weerslag heeft op de prestaties van leerlingen en is dit hierom als extra onderdeel in dit onderzoek meegenomen. De verwachting is dat tto-leerlingen meer gemotiveerd zijn voor het vak Engels omdat zij bewust hiervoor gekozen hebben, dat de motivatie voor het vak Nederlands bij alle leerlingen ongeveer gelijk is en dat het aantal fouten dat een leerling maakt (in de Engelse of de Nederlandse tekst) kleiner is naarmate de motivatie (voor Engels of Nederlands) hoger is. Hierbij wordt ervan uitgegaan dat leerlingen gemotiveerder zijn als zij betere resultaten halen en dat motivatie en resultaat dus wederzijds afhankelijk van elkaar zijn.

De hierboven beschreven hypothesen worden elk afzonderlijk getest en de resultaten geven samen een beeld van de mate waarin de twee verschillende soorten onderwijs schrijfvaardigheid al dan niet bevorderen.

#### *5. Persoonlijke relevantie*

Twee van de onderzoekers geven les op een tto-school. Dit onderzoek geeft inzicht in de stand van zaken omtrent schrijfonderwijs en de ideeën daarover. Docenten en andere betrokkenen hebben soms uitgesproken opvattingen over effecten van tweetalig onderwijs. Dit onderzoek probeert een bijdrage aan de discussie te leveren en deze wetenschappelijk te ondersteunen.

#### *6. Praktische relevantie*

Als er een verschil bestaat in de schrijfvaardigheid tussen tto-leerlingen en (reguliere) vwo-leerlingen, kunnen docenten hun schrijfvaardigheidsonderwijs afstemmen op de verschillende behoeften van tto- dan wel vwo-leerlingen.

Bekendheid met de resultaten en effecten van tweetalig onderwijs maakt dat de discussie over de zin en onzin van zulk onderwijs en het (taal)beleid dat in dat kader wordt geformuleerd, genuanceerder gevoerd kan worden.

### 7. Selectie respondententent

Er zal worden gekeken naar de verschillen in schrijfvaardigheid tussen leerlingen op het tto en het reguliere vwo. (Die laatste groep wordt aangeduid als vwo'ers of vwo-leerlingen). Er bestaat ook tto in het Duits (in Venlo en Hoogezand) en tto op andere afdelingen dan het vwo, maar die laten we hier buiten beschouwing.

Voor dit onderzoek worden drie vierde klassen onderzocht (een op elke onderzoeksschool). Deze drie klassen vormen twee onderzoeksgroepen. Te weten: een groep tto-leerlingen en een controlegroep van leerlingen op het reguliere vwo. De onderzoeksgroepen zijn weergegeven in Tabel 1.

**Tabel 1.**

School 1	School 2	School 3
Tto-klas	Tto-klas	Controlegroep (Regulier-vwo-klas)
Nederlands	Nederlands	Nederlands
Engels	Engels	Engels

De deelnemende tto-leerlingen hebben in ieder geval van de eerste tot de derde klas tweetalig onderwijs gevolgd. Op één van de scholen wordt ook in de bovenbouw tweetalig onderwijs gegeven. (Eventuele effecten van dat verschil zullen niet zo groot zijn, omdat de schrijfopdrachten aan het begin van het schooljaar zijn geschreven.)

Het is de bedoeling dat de verschillende onderzoeksgroepen van dezelfde grootte zijn en dat er in de onderzoeksgroepen evenveel meisjes als jongens zijn. Om de aantallen gelijk te krijgen kan het zo zijn dat er van het onderzoeksmateriaal slechts een deel gebruikt wordt. Om de meetresultaten niet te beïnvloeden zal dat een willekeurige selectie zijn.

De betrokken onderzoekers zijn zelf werkzaam in de onderwijspraktijk en hebben leerlingen uit hun eigen klassen aan dit onderzoek onderworpen.

Dit onderzoek moet een uitbreiding zijn van Verspoors onderzoek, omdat de respondenten leerlingen uit vwo 4 zijn. Verspoor onderzocht alleen leerlingen uit de onderbouw.

### 8. Variabelen

In dit onderzoek wordt schrijfvaardigheid onderzocht. Daarnaast zullen we, van de door Van Rein genoemde onderwijsexterne aspecten waarin tto-leerlingen verschillen van andere leerlingen, motivatie als extra variabele overnemen in ons onderzoek om meer verbanden aan te kunnen geven.

### 9. Onderzoeksmethoden

De belangrijkste meetresultaten moeten voortkomen uit een schrijfopdracht, die is te vinden in de bijlagen (bijlage 1).

Tevens willen we de motivatie van leerlingen onderzoeken door middel van een vragenlijst, die achteraf wordt afgenomen. De vragenlijst bestaat uit vragen die voor een deel afkomstig zijn uit bestaande onderzoeken en is bijgevoegd als bijlage 2. De antwoorden op de vragen worden gescoord met een



vijfpuntsschaal. Zittenblijvers worden eruit gefilterd, omdat die het beeld zouden kunnen vertroebelen.

De leerlingen krijgen schrijfoopdrachten. Alle tto-leerlingen schrijven een tekst in het Nederlands en een in het Engels. De Engelse en de Nederlandse teksten hoeven niet vergelijkbaar te zijn, want de Engelse en de Nederlandse schrijfvaardigheid worden hier afzonderlijk onderzocht. De controlegroep bestaat uit reguliere vwo-leerlingen die dezelfde schrijfoopdrachten maken.

De teksten zullen aan de hand van een aantal criteria beoordeeld en vergeleken worden (zie *Instrumenten*). De tekst moet met de hand worden geschreven, om op die manier een goed te beeld te krijgen van de fouten die leerlingen maken. Een computer verbetert immers fouten of geeft suggesties voor verbeteringen. De tekst moet 200 tot 300 woorden tellen, om ervoor te zorgen dat er voldoende, maar niet te veel onderzoeksmateriaal is.

De schrijfoopdracht is open, wat betekent dat leerlingen fouten kunnen vermijden. Daarom worden niet alleen de fouten geturfd, maar ook de goede spelling geteld. Op die manier wordt het aantal fouten relatief.

Het maken van de schrijfoopdrachten vindt op een ander moment plaats dan het invullen van de vragenlijst. De resultaten moeten echter wel aan elkaar gerelateerd kunnen worden. Daarom is de leerlingen gevraagd hun naam wel op te geven, waarmee zij instemden met de garantie dat hun gegevens anoniem behandeld zouden worden.

#### 10. *Instrumenten*

De schrijfoopdracht die de leerlingen moeten maken bestaat uit een inleiding, waar de leerlingen een vervolg bij schrijven.

De vragenlijst die bij de leerlingen wordt afgenomen is bijgevoegd, evenals de schrijfoopdracht.

#### 11. *Dataverwerking*

Het onderzoeksmateriaal bestaat uit schrijfproducten van tto-leerlingen die een tekst schrijven in het Engels en een tekst in het Nederlands. Daarnaast maken ook de vwo-leerlingen deze twee schrijfoopdrachten.

De schrijfoopdrachten worden beoordeeld op schrijfvaardigheid. Meer specifiek wordt er gekeken naar lexicale en grammaticale correctheid en spelling. Omwille van de inperking van het onderzoek en een zo veel mogelijk eenduidige interpretatie van fouten spelen stijl en inhoud geen rol in de beoordeling.

Nadat we de fouten in de teksten hebben opgespoord, worden de resultaten gecategoriseerd en worden de frequenties waarin soorten fouten van verschillende leerlingen voorkomen tegen elkaar afgezet. Tevens worden opvallende woorden of zinnen die correct zijn geschreven (maar gemakkelijk een fout in een van de categorieën hadden kunnen opleveren) geturfd.

Het categoriseren van de fouten in de Engelse teksten gebeurt op basis van de lijst die De Vries (2009) gebruikte. (Zie tabel 2.)

## Tabel 2.

De Vries (2009) heeft de fouten geanalyseerd die leerlingen maken in hun Engelse teksten. Ze heeft onder andere gekeken naar:

### **Lexicale fouten**, waaronder:

- (Half) Nederlandse woorden, zoals biken, to same (tezamen);
- Verkeerde woorden, zoals a long boy, it's well funny;
- Verkeerde voorzetsels, zoals I've been in Spain, I'm on this school now;
- Woorden die semantisch gerelateerd zijn aan het doelwoord, zoals The teacher says English, it is very like (nice, leuk), I have 2 adults (parents), 1 sister and 1 brother.

### **Spellingfouten:**

- Half Nederlands, half Engelse woorden, zoals zwimming en shijning;
- Fonetisch gespelde woorden, zoals piepel, to hef (have);
- Woorden die veel op elkaar lijken, zoals to en too, en see en sea;
- Moeilijke woorden, zoals awfull, depended, allways, teacher;
- Fouten in spaties en hoofdletters, zoals i (I), france, olivetree.

### **Grammaticale fouten:**

- Fouten in het gebruik van de apostrof, zoals dont, do'nt en weve;
- Letterlijke vertalingen van Nederlandse constructies, zoals I found a lot of the lottery;
- Fouten in de woordvolgorde, zoals I go on the train to school, I have new friends made;
- Fouten in interpunctie, zoals het gebruiken van een komma in plaats van een punt of het geheel weglaten van interpunctie.

(Uit: Verspoor, 2010)

In tabel 3 zijn de foutencategorieën te vinden aan de hand waarvan de teksten in het Nederlands zijn geanalyseerd.

## Tabel 3.

De categorieën van fouten van De Vries (2009) zijn als model gebruikt en aangepast om de fouten te analyseren die in Nederlandse teksten worden gemaakt.

### **Lexicale fouten:**

- Neologismen (tenzij de context het gebruik rechtvaardigt);
- Verkeerde woorden, zoals groter als, hun hebben;
- Verkeerde voorzetsels, zoals in tegenstelling met;
- Woorden die semantisch gerelateerd zijn aan het doelwoord, zoals seksistisch (i.p.v. sexueel), sarcasme (i.p.v. ironie).

**Spellingfouten:**

- Verkeerd gespelde werkwoorden, zoals gebeurd (als persoonsvorm) en wilt (derde persoon enkelvoud);
- Fonetisch gespelde woorden, zoals egt, me (als bezittelijk voornaamwoord), daarintegen;
- Verkeerd gebruikte koppeltekens en trema's, zoals vwoleerling, financiële en reeël;
- Moeilijke woorden, zoals cassiere, geïntereseerd en pyama;
- Fouten in spaties, zoals van te voren, openings tijden en drie gangen menu;
- Fouten met hoofdletters, zoals duitser en September.

**Grammaticale fouten:**

- Fouten in het gebruik van de apostrof, zoals niveau's, s' morgens en Henk's hier wordt over getwist.;
- Onjuiste verwijswaarden, zoals het meisje, die;
- Letterlijke vertalingen van Engelse constructies, zoals helpvol, dat maakt geen zin;
- Fouten in de woordvolgorde, zoals Echter, ik vind dat..;
- Fouten in interpunctie, zoals het gebruiken van een komma in plaats van een punt of het geheel weglaten van interpunctie.

Waar nodig zal van deze indeling worden afgeweken, omdat sommige fouten nu eenmaal niet eenduidig onder een bepaalde categorie vallen. Om ervoor te zorgen dat de telling van de fouten niet te veel bepaald wordt door persoonlijke opvattingen van een enkele onderzoeker, worden een aantal schrijfproducten door meerdere personen geanalyseerd.

De frequentie van de fouten die zijn gemaakt in de teksten in het Engels van de tto-leerlingen worden vergeleken met de resultaten van de teksten in het Engels geschreven door vwo-leerlingen. Hetzelfde gebeurt met de fouten in de teksten in het Nederlands.

## 12. Resultaten

De bedoeling van dit onderzoek was om uiteindelijk iets te kunnen zeggen over de rol van het tweetalig onderwijs en de motivatie van leerlingen bij het schrijven van Nederlandse en Engelse teksten.

De motivatie van leerlingen voor de vakken Nederlands en Engels is getest aan de hand van een vragenlijst bestaande uit tien vragen. Nog voor het verwerken van de uitkomsten van die vragenlijst is vraag 8 ('Engels / Nederlands is een moeilijk vak.') buiten beschouwing gelaten. Dat is namelijk een vraag die meer lijkt te zeggen over iemands inschatting van eigen kunnen dan over iemands gedrevenheid of motivatie en om deze reden leek het de onderzoekers beter deze vraag in haar geheel buiten beschouwing te laten. Om de betrouwbaarheid van de vragenlijst te bepalen zijn de door de respondenten ingevulde waarden onderworpen aan een Reliability Analysis in SPSS. Daaruit bleek dat wanneer behalve vraag 8 ook vraag 7 buiten beschouwing zou worden gelaten, de overige vragen in de beide enquêtes gezamenlijk betrouwbaar genoeg zijn. Dit is achteraf ook wel logisch, omdat het al dan niet voorbereid naar de les komen niet direct met (intrinsieke) motivatie te maken heeft, maar ook met meer extrinsieke motivatie, zoals drukte, onduidelijk opgeven van huiswerk door de docent of juist omdat anderen het ook niet doen. We kunnen stellen dat de overgebleven vragen wel zuiverder de intrinsieke motivatie meten, want voor de vragenlijst Nederlands kwam Cronbachs Alpha uit op precies 0.700 en voor de vragenlijst Engels op 0.704.

Vervolgens is gekeken naar de verschillen tussen de scholen wat betreft het aantal fouten in de teksten. (In bijlage 3 zijn de gemiddelde aantallen fouten per school te vinden.) Een Oneway ANOVA-test liet zien dat een vergelijking tussen de tto-scholen enerzijds en de vwo-school anderzijds geen significante verschillen oplevert. Door een analyse met dezelfde test kwam daarentegen wel naar voren dat er tussen de drie scholen afzonderlijk significante verschillen bestaan waar het gaat om de lexicale en de grammaticale fouten en het totale aantal fouten in de Engelse teksten.

**Tabel 4.**

<b>Fouten</b>	<b>School</b>	<b>N</b>	<b>Gemiddeld</b>		<b>Sig.</b>
<b>Engels lexicaal</b>	LRC	17	4.6471	Tussen groepen	.000
	VLC	18	6.1111		
	Cals	18	2.2222		
	Total	53	4.3208		
<b>Engels grammaticaal</b>	LRC	17	5.9412	Tussen groepen	.025
	VLC	18	9.8889		
	Cals	18	6.3889		
	Total	53	7.4340		
<b>Engels totaal</b>	LRC	17	13.4706	Tussen groepen	.001
	VLC	18	20.1667		
	Cals	18	12.0000		
	Total	53	15.2453		

In tabel 4 is te zien dat van een van de twee tto-scholen (school 1, VLC) de leerlingen gemiddeld meer lexicale en grammaticale fouten maken en ook in totaal hoger scoren dan de andere scholen (school 0, LRC, en school 2, Cals). School 2 (de andere tto-school) scoort in totaal en op lexicale fouten het laagst en net iets hoger op grammaticale fouten dan de vwo-school.

Op dezelfde manier is de motivatie op de verschillende scholen geanalyseerd. Tabel 5 laat de verschillen in motivatie van de twee tto-scholen (1) ten opzichte van de vwo-school (0) zien. Uit tabel 6 zijn de verschillen tussen de gemiddelde motivatie tussen de scholen onderling af te lezen.

**Tabel 5.**

	School	N	Gemiddeld		Sig.
<b>Motivatie Nederlands</b>	VWO	17	2.9600	Tussen groepen	.013
	TTO	36	2.6858		
	Total	53	2.7738		
<b>Motivatie Engels</b>	VWO	17	2.7953	Tussen groepen	.983
	TTO	36	2.7924		
	Total	53	2.7933		

**Tabel 6.**

	School	N	Gemiddeld		Sig.
<b>Motivatie Nederlands</b>	LRC	17	2.9600	Tussen groepen	.021
	VLC	18	2.7606		
	Cals	18	2.6110		
	Total	53	2.7738		
<b>Motivatie Engels</b>	LRC	17	2.7953	Tussen groepen	.001
	VLC	18	2.5250		
	Cals	18	3.0597		
	Total	53	2.7933		

Deze tabellen maken het volgende duidelijk: de motivatie voor Nederlands is op de vwo-school (LRC) significant hoger dan op de tto-scholen. Zelfs zoveel hoger dat het verschil tussen de tto-scholen onderling niet uitmaakt. Op de vwo-school is de motivatie voor Engels minder hoog dan op het Cals (een tto-school), maar hoger dan op het VLC (de andere tto-school). Alleen op het Cals is de motivatie voor het vak Engels hoger dan de motivatie voor Nederlands.

Ten slotte is de bivariatie tussen de motivatie voor elk van de twee talen en de verschillende soorten fouten en de totale aantallen fouten berekend. De verschillen bleken niet significant en dus is er geen sprake van correlatie tussen de motivatie en de gemaakte fouten.

### 13. Conclusie en discussie

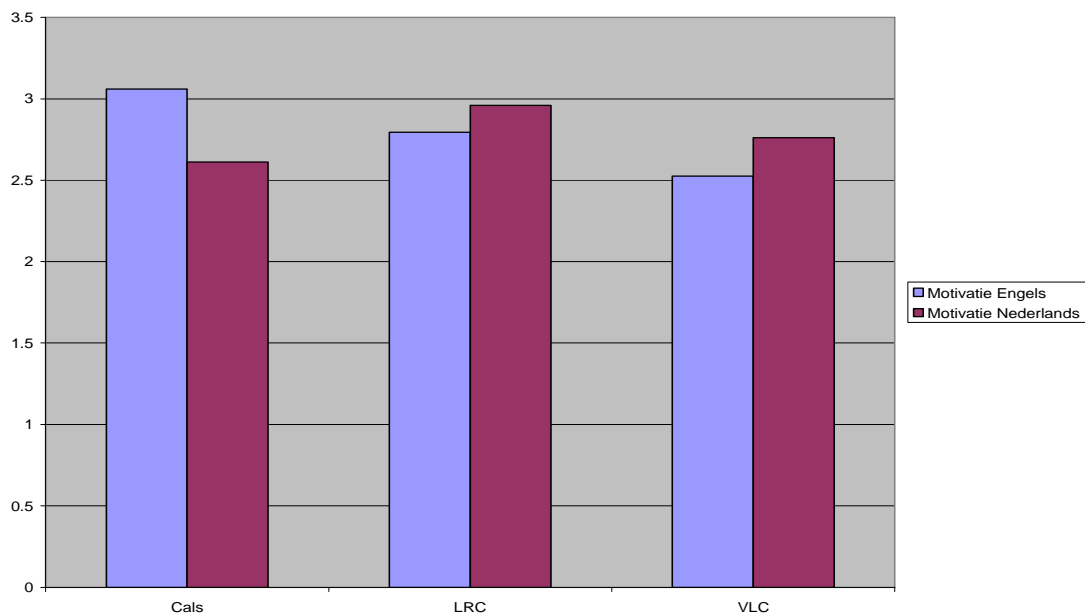
De opzet van dit onderzoek was misschien te ambitieus. Het was de bedoeling uiteindelijk iets te kunnen zeggen over een mogelijke samenhang tussen tto-onderwijs voor de vakken Engels en Nederlands en de schrijfvaardigheid in de beide talen. Als extra factor is hierbij motivatie betrokken, die mogelijk een rol kan spelen hierbij. Echter, een duidelijke samenhang is niet te traceren vanwege

een gebrek aan significante resultaten. Sowieso kunnen er om dezelfde reden geen conclusies getrokken worden over de schrijfvaardigheid in het Nederlands.

Een van de verwachtingen was dat tto-leerlingen beter schrijven in het Engels dan niet-tto'ers, maar dat is, zoals uit deze resultaten naar voren komt, niet het geval. Merkwaardig genoeg scoort een van de twee tto-scholen niet alleen minder goed dan de andere tto-school maar ook slechter dan de vwo'ers die aan dit onderzoek meededen. De ene tto-school scoort dus aanzienlijk beter dan de andere en de vwo'ers doen het zo slecht nog niet. Zij maakten gemiddeld zelfs iets minder grammaticale fouten in het Engels dan de leerlingen van de betere tto-school en doen het wat die soort fouten betreft dus het best.

Naast deze verwachtingen was de veronderstelling dat een leerling die tweetalig onderwijs volgt meer gemotiveerd zou moeten zijn voor het vak Engels dan een leerling op het reguliere vwo. De vergelijking tussen de drie scholen laat echter zien dat leerlingen van het VLC (een tto-school) ten opzichte van leerlingen van het LRC (de vwo-school) minder gemotiveerd zijn voor Engels. De tto'ers van die school blijken tegen de verwachtingen in juist een voorkeur te hebben voor het vak Nederlands.

**Tabel 7.**



De gemiddelde scores voor de motivatie per leerling op de drie verschillende scholen is uitgezet in tabel 7.

De uiteindelijke uitkomsten zijn dus heel anders dan de in eerste instantie verwachte uitkomsten. Een samenhang tussen de motivatie en de schrijfvaardigheid van tto'ers ten opzichte van vwo'ers bleek niet te kunnen worden aangetoond. Er was geen sprake van een correlatie tussen die twee variabelen.

Wat er wel gezegd kan worden is dat de ene tto-school de andere niet is. Dat laatste druist in tegen de conclusies van het rapport van Verspoor, waaruit naar voren kwam dat tweetalig onderwijs wel degelijk invloed heeft op de schrijfvaardigheid. Het is echter de vraag of de uitkomsten van ons onderzoek een aanleiding tot heroverweging van de conclusies van Verspoor kunnen zijn, vanwege de geringe generaliseerbaarheid. Er zijn immers maar drie klassen en schrijfproducten van 53 leerlingen onderzocht.

Voor de afwijkingen kunnen verschillende verklaringen gegeven worden. De vwo-klas bestond uit gymnasiasten. Dat zou de resultaten kunnen beïnvloeden, omdat gymnasiasten in verhouding meer lesuren in taalvakken hebben en doorgaans taliger zullen zijn dan niet-gymnasiasten. Een andere verklaring is misschien dat het VLC een uitzondering op de regel vormt en dat een vergelijking met meer tto-scholieren had laten zien dat het tto over het algemeen wel leidt tot betere schrijfvaardigheid in het Engels. Het is bekend bij deze school dat leerlingen met een fors lager taalvaardigheidsniveau voor Engels binnenkomen ten opzichte van het landelijk gemiddelde, dus het lijkt voor de hand te liggen dat niet zozeer het tto op deze school anders is, maar dat het instroomniveau van leerlingen beduidend lager ligt en dat dit dus ook invloed heeft op de resultaten.

Mogelijk heeft ook de manier waarop het onderzoek is uitgevoerd de resultaten vertroebeld. De schrijfproducten moesten bijvoorbeeld uit 200 tot 300 woorden bestaan. Dat was misschien een te ruime marge, want hoe langer de tekst, hoe groter de kans dat er fouten in staan. In dit onderzoek is gerekend met absolute aantallen fouten, die niet in verhouding stonden tot de lengte van de geschreven tekst.

Er is voor gekozen om een open schrijfofdracht te geven vanuit het idee dat de schrijvers de mogelijkheid hadden om fouten uit de weg te gaan (als een onderdeel van schrijfvaardigheid). Het zou zo kunnen zijn dat doordat de schrijfofdrachten een té open karakter hadden de Nederlandse schrijfproducten niet goed met elkaar te vergelijken waren, omdat elke schrijver zelf bepaalde van welk niveau zijn of haar schrijfproduct werd. Als de opdracht zo is geformuleerd dat die teksten van een vergelijkbare (hoge) complexiteit oplevert, is ervaring in het schrijven in je moedertaal alleen niet meer toereikend en dan doet het er misschien wel toe welk onderwijs je geniet en van welke school je komt.

De motivatie en de schrijfvaardigheid correleren niet; dit onderzoek leverde daarvoor geen significante uitkomsten. Als de uitkomsten overigens wel significant zouden wezen, dan deed zich bij Nederlands iets merkwaardigs voor. Op de school waar de gemiddelde score voor de motivatie voor Nederlands (3,0) het hoogst was, was ook het gemiddelde totale aantal fouten voor Nederlands (10,4) het hoogst. De andere scholen scoorden respectievelijk 2,8 (motivatie) en 9,2 (totaal fouten) en 2,6 en 6,8.

Wat wellicht ook een rol heeft gespeeld bij het niet uitkomen van de verwachting dat er een correlatie bestaat tussen de motivatie en de schrijfvaardigheid, is de beperkte omvang van de vragenlijst. Juist het feit dat zonder vraag 7 de vragen intern betrouwbaar waren, geeft een indicatie voor een mogelijke tekortkoming. De stelling luidde: Ik kom vaak onvoorbereid naar de les Nederlands.

Doordat vraag 7 er niet bij paste, maten de andere vragen van de vragenlijst waarschijnlijk alleen de intrinsieke motivatie van de leerling. Of een leerling zich voorbereidt voor een les, heeft namelijk voor een deel te maken met intrinsieke motivatie, maar het gaat hier om pubers, waardoor extrinsieke motivatie minstens zo belangrijk, zo niet belangrijker zal zijn. Bovendien kan het zo zijn dat een leerling onvoorbereid naar de les komt, omdat deze erg goed is en denkt er toch wel uit te komen.

Men kan zich voorstellen dat een leerling les krijgt van een docent die er goed de wind onder heeft. De leerling vult in dat hij of zij het geen leuk vak vindt en er niet gemotiveerd voor is, doordat de docent het er niet leuker op maakt. Toch kan die docent ervoor zorgen dat al het huiswerk gemaakt wordt en dat de

leerling doet wat er verder nog van hem of haar gevraagd wordt (omdat er geen ontkomen aan is). In dat geval wordt de leerling vooral extrinsiek gemotiveerd en werpen de lessen hun vruchten af. Een vragenlijst die enkel gericht is op de intrinsieke motivatie, geeft uitkomsten die niet correleren met schrijfvaardigheid, omdat die vragenlijst te weinig meet. Zo'n vragenlijst zal moeten worden uitgebreid met vragen die ook de extrinsieke motivatie aan het licht brengen.

In vervolgonderzoek zouden de hierboven genoemde fouten voorkomen moeten worden en ook schaalvergroting strekt tot aanbeveling. Meer respondenten en een longitudinale studie als die van Verspoor maken de resultaten minder beperkt.

Of er verschillend lesgegeven moet worden bij het vak Nederlands aan tto-leerlingen en vwo-leerlingen, daarover is niets te zeggen. Wat hier wel aan het licht is gekomen, is dat er blijkbaar grote verschillen bestaan tussen de schrijfvaardigheid van tto-leerlingen van verschillende scholen. De kwaliteit van het tweetalig onderwijs moet dus goed in de gaten gehouden worden. Verder zou het interessant zijn nader te onderzoeken of er werkelijk geen verband bestaat tussen motivatie en schrijfvaardigheid. Zijn andere factoren belangrijker? Als dat zo is, moet onderzocht worden welke factoren dat dan zijn.



### *Literatuurlijst*

Verspoor, M. & Edelenbos, P. (2009). Tweektalig onderwijs: beter geschoolde leerlingen in 2024. In: R. de Graaff & D. Tuin (Eds.) *De Toekomst van het Talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?* (pp. 147 - 163). IVLOS/NaBMVT: Utrecht/Enschede.

De Bot, K. & Maljers, A. (2009) De enige echte vernieuwing: tweektalig onderwijs. In: R. de Graaff & D. Tuin (Eds.) *De Toekomst van het Talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?* (pp 119-130). IVLOS/NaBMVT: Utrecht/Enschede.

Gelderens, A. van, Oostdam, R. (2009), Zelfregulatie en lexicale vloeiendheid als componenten van schrijfvaardigheid in Engels als vreemde taal

Huibregtse, W. P. (2001), Effecten en didactiek van tweektalig voortgezet onderwijs in Nederland. Utrecht: IVLOS-reeks 7.

Kieft, M. & G. Rijlaarsdam (2005), Schrijftaken en schrijverstypen. in: *Levende Talen Magazine*, jrg. 92, n, p. 9-12

Oonk (2009), Internationalisering als drijvende kracht van het vreemdetalenonderwijs. In: R. de Graaff & D. Tuin (Eds.) *De Toekomst van het Talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?* (pp. 147 - 163). IVLOS/NaBMVT: Utrecht/Enschede.

Rein, E. van, (2010), *Exploring The Language Learning Landscape*

M.H. Verspoor, e.a. (2010), *Tweektalig onderwijs: vormgeving en prestaties. Onderzoeksrapportage*, Groningen (OTTO)

Weijen, D. van, e.a. (2009a), L1 use during L2 writing: An empirical study of a complex phenomenon, *Journal of Second Language Writing* 18, 235-250

Weijen, D. van, e.a. (2009b), Writing processes, text quality, and task effects Empirical studies in first and second language writing.

Westhoff, G.J. (1994). *Tweektalig onderwijs in de praktijk: verslag van een studiereis*. Utrecht: IVLOS.

### *Vragenlijst:*

[http://redactie.kennisnet.nl/attachments/session=cloud\\_mmbase+2020796/belevingsschaal\\_Engels.pdf](http://redactie.kennisnet.nl/attachments/session=cloud_mmbase+2020796/belevingsschaal_Engels.pdf)

## 15. Bijlagen

### **Bijlage 1**

#### *Schrijfoopdracht Nederlands*

De hele ochtend al buikpijn van de zenuwen. Vannacht nauwelijks geslapen en eigenlijk de hele week al niet. Maar vandaag zal er toch iets moeten gebeuren, zal er iets moeten veranderen, want zo kan het niet langer. Eerst maar beginnen met het aanzetten van de computer en het openen van alle ongelezen mail...

Vul de bovenstaande inleiding aan tot een tekst van 200 tot 300 woorden. Hoe dit verhaal verder gaat, mag je helemaal zelf weten. Misschien gebeurt er precies datgene waar de hoofdpersoon al bang voor was, of blijkt het allemaal wel mee te vallen. Misschien vindt de hoofdpersoon een liefdesverklaring, een aanmaning, een vreemde advertentie of een kwetsend bericht. Vrolijk de hoofdpersoon juist op of wordt deze alleen maar verdrietig of boos? Het zou ook nog kunnen zijn dat het om de een of andere reden niet eens lukt om de e-mail te openen. Gebruik je fantasie!

Veel succes.

#### *Schrijfoopdracht Engels*

So I was working at my computer. Okay, I wasn't really working. Anyway, all of a sudden there appeared a message on the screen and .....

Use 200 to 300 words to finish the story. The "message" that popped up can be about anything you can think of. It may be a message from the secret service, a message from someone who tries to bully you, a message from aliens from outer space, a secret code, an invitation, some kind of internet fraud. Whatever you can come up with, so use your imagination.

Good luck.

## Bijlage 2

### Vragenlijsten

#### Vragenlijst over het vak Nederlands

Naam:

Klas:

School:

De volgende vragen gaan over wat jij vindt van het vak Nederlands. Voor het invullen van deze vragen maakt het niet uit hoe goed je bent in dit vak; het gaat om jouw mening.

Het is de bedoeling dat je bij elke stelling hieronder aangeeft of je het daarmee eens bent of niet.

Kleur bij elke stelling het bolletje dat het beste bij jouw mening past. Sla geen stellingen over en zet een kruis door een verkeerd ingevuld antwoord.

1. Nederlands is een leuk vak.

helemaal niet mee eens	niet zo mee eens	enigszins mee eens	helemaal mee eens	dat weet ik niet / geen mening
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. In de les Nederlands gaat de tijd snel voorbij.

helemaal niet mee eens	niet zo mee eens	enigszins mee eens	helemaal mee eens	dat weet ik niet / geen mening
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Als ik mocht kiezen zou ik geen Nederlands meer volgen.

helemaal niet mee eens	niet zo mee eens	enigszins mee eens	helemaal mee eens	dat weet ik niet / geen mening
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Nederlands is nodig om later een baan te krijgen.

helemaal niet mee eens	niet zo mee eens	enigszins mee eens	helemaal mee eens	dat weet ik niet / geen mening
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Voor het vak Nederlands doe ik meer dan nodig is.

helemaal niet mee eens	niet zo mee eens	enigszins mee eens	helemaal mee eens	dat weet ik niet / geen mening
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Z.O.Z.**

6. Ik doe erg mijn best voor het vak Nederlands.

helemaal niet mee eens	niet zo mee eens	enigszins mee eens	helemaal mee eens	dat weet ik niet / geen mening
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Ik kom vaak onvoorbereid naar de les Nederlands.

helemaal niet mee eens	niet zo mee eens	enigszins mee eens	helemaal mee eens	dat weet ik niet / geen mening
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Nederlands is een moeilijk vak.

helemaal niet mee eens	niet zo mee eens	enigszins mee eens	helemaal mee eens	dat weet ik niet / geen mening
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Als er een ander boek gebruikt zou worden bij Nederlands, zouden de lessen leuker zijn.

helemaal niet mee eens	niet zo mee eens	enigszins mee eens	helemaal mee eens	dat weet ik niet / geen mening
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Door de docent doe ik mijn best voor Nederlands.

helemaal niet mee eens	niet zo mee eens	enigszins mee eens	helemaal mee eens	dat weet ik niet / geen mening
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Bedankt voor je medewerking!**

## Vragenlijst over het vak Engels

Naam:

Klas:

School:

De volgende vragen gaan over wat jij vindt van het vak Engels. Voor het invullen van deze vragen maakt het niet uit hoe goed je bent in dit vak; het gaat om jouw mening.

Het is de bedoeling dat je bij elke stelling hieronder aangeeft of je het daarmee eens bent of niet.

Kleur bij elke stelling het bolletje dat het beste bij jouw mening past. Sla geen stellingen over en zet een kruis door een verkeerd ingevuld antwoord.

1. Engels is een leuk vak.

helemaal niet mee eens	niet zo mee eens	enigszins mee eens	helemaal mee eens	dat weet ik niet / geen mening
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. In de les Engels gaat de tijd snel voorbij.

helemaal niet mee eens	niet zo mee eens	enigszins mee eens	helemaal mee eens	dat weet ik niet / geen mening
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Als ik mocht kiezen zou ik geen Engels meer volgen.

helemaal niet mee eens	niet zo mee eens	enigszins mee eens	helemaal mee eens	dat weet ik niet / geen mening
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Engels is nodig om later een baan te krijgen.

helemaal niet mee eens	niet zo mee eens	enigszins mee eens	helemaal mee eens	dat weet ik niet / geen mening
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Voor het vak Engels doe ik meer dan nodig is.

helemaal niet mee eens	niet zo mee eens	enigszins mee eens	helemaal mee eens	dat weet ik niet / geen mening
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Z.O.Z.**

6. Ik doe erg mijn best voor het vak Engels.

helemaal niet mee eens	niet zo mee eens	enigszins mee eens	helemaal mee eens	dat weet ik niet / geen mening
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Ik kom vaak onvoorbereid naar de les Engels.

helemaal niet mee eens	niet zo mee eens	enigszins mee eens	helemaal mee eens	dat weet ik niet / geen mening
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Engels is een moeilijk vak.

helemaal niet mee eens	niet zo mee eens	enigszins mee eens	helemaal mee eens	dat weet ik niet / geen mening
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Als er een ander boek gebruikt zou worden bij Engels, zouden de lessen leuker zijn.

helemaal niet mee eens	niet zo mee eens	enigszins mee eens	helemaal mee eens	dat weet ik niet / geen mening
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

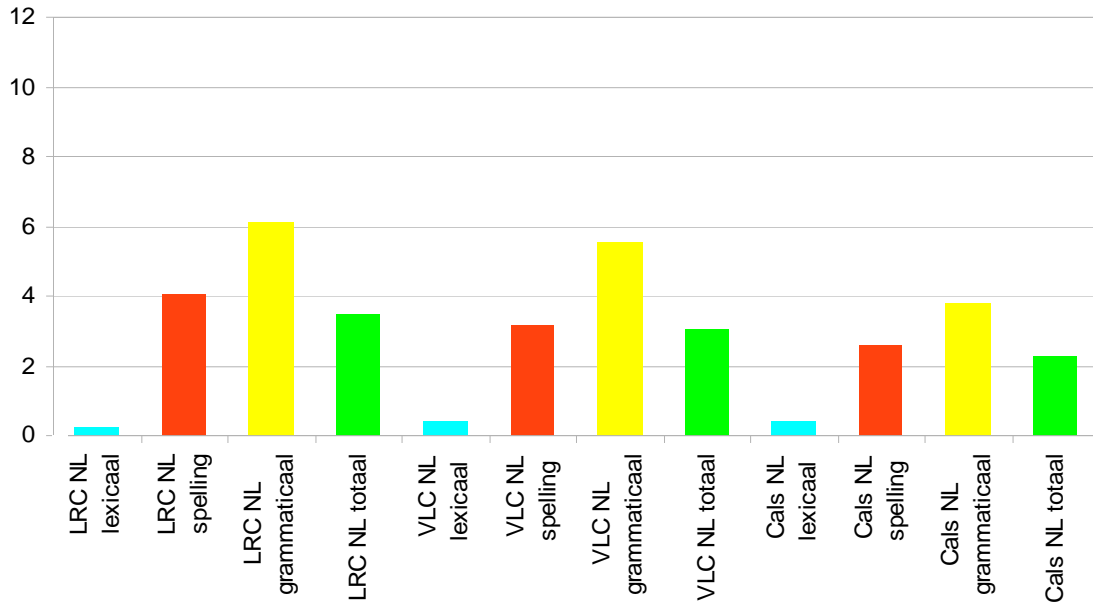
10. Door de docent doe ik mijn best voor Engels.

helemaal niet mee eens	niet zo mee eens	enigszins mee eens	helemaal mee eens	dat weet ik niet / geen mening
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Bedankt voor je medewerking!**

### Bijlage 3

Gemiddeld aantal fouten Nederlands



Gemiddeld aantal fouten Engels

