

# Eerst plannen dan schrijven

*Een onderzoek naar de schrijfmethode Tekster: in hoeverre leren leerlingen uit groep 6, 7 en 8 plannen?*



Masterscriptie Communicatiestudies  
Faculteit Geesteswetenschappen, Universiteit Utrecht

---

Student: Astrid van Roosmalen

Studentnummer: 3800911

Begeleiders: Jacqueline Evers-Vermeul & Monica Koster

Datum: 15 juli 2014

# Samenvatting

---

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat (Nederlandse) basisschoolleerlingen aan het einde van groep 8 niet het schrijfniveau hebben dat van hen verwacht wordt. Daarom heeft de Universiteit Utrecht de nieuwe methode Tekster ontwikkeld om basisschoolkinderen uit de bovenbouw (groep 6, 7 en 8) beter te leren schrijven. Er is en wordt een reeks onderzoeken gehouden om de effectiviteit van Tekster te onderzoeken. Het huidige onderzoek maakt hier deel van uit en richt zich met name op de fase voorafgaand aan het schrijven: de prewritingfase. Prewriting bestaat bij Tekster uit het verzinnen en ordenen van ideeën over het onderwerp of van het genre van de te schrijven tekst. De hoofdvraag die in dit onderzoek centraal staat, is of Tekster basisschoolkinderen uit groep 6, 7 en 8 prewriting leert toepassen bij het schrijven van teksten.

Tijdens verschillende Tekster-lessen is geobserveerd of de leerlingen zich op de opdracht focussen of ander, niet-taakgerelateerd gedrag vertoonden. Deze gegevens zijn gebruikt om te onderzoeken of leerlingen tijdens de les bezig zijn met prewriting. Daarnaast is onderzocht of er elementen van het prewritingproces terug te vinden zijn in teksten die de leerlingen tijdens de lessen hebben geschreven. Tot slot is gekeken naar een transfereffect: gebruiken de leerlingen bij het maken van de Tekster-toetsen aan het eind van de lessenreeks uit zichzelf het bijgeleverde kladpapier voor prewriting, zonder dat zij daar de opdracht voor krijgen?

Uit de resultaten blijkt dat leerlingen het grootste deel van de prewriting-lesonderdelen daadwerkelijk bezig zijn met prewriting, dat ze meer dan de helft van de inhoudselementen in hun schrijfproduct uit de prewriting halen en dat er sprake is van een transfereffect, aangezien bij meer dan de helft van gemaakte toetsen kladpapier wordt gebruikt. Dit kan gezien worden als de eerste grote stap richting het aanleren van prewriting door Tekster aan leerlingen van groep 6, 7 en 8.

# 1. Introductie

---

Leren schrijven op de basisschool in Nederland begint met het verwerven van de motorische handeling: het vormen van de verschillende letters en het creëren van een (eigen) handschrift. Deze fase vindt in groep 3 plaats en wordt gevolgd door het leren schrijven van losse woorden en korte zinnen in groep 4. Vervolgens, in groep 5, wordt dit allemaal geautomatiseerd: het schrijven van woorden, zinnen en korte verhalen moet steeds soepeler gaan verlopen. Op het moment dat het schrijven (grotendeels) vanzelf gaat, blijft er genoeg ruimte in het werkgeheugen over om na te denken over de structuur en inhoud van de tekst (Van Hagen, 2012). Het wordt belangrijk om bezig te zijn met de boodschap die overgebracht moet worden. Vanaf groep 6 begint de focus te verschuiven van zender naar ontvanger: hoe maak je een tekst duidelijk voor de lezer? Deze benadering van leren schrijven wordt tot en met groep 8 voortgezet en langzaam uitgebreid.

Het is belangrijk te beseffen dat er meerdere betekenissen aan de term 'schrijven' toe te kennen zijn. Zoals hierboven al geschetst werd, is het leerproces van schrijven op de basisschool ruwweg onder te verdelen in handschriftontwikkeling, zinsbouw en het schrijven van opstellen. In het huidige onderzoek wordt onder 'schrijven' het laatste verstaan, ofwel het produceren van teksten. Hierbij staat de "vaardigheid om gedachten, ideeën en opvattingen te verwoorden in creatieve en zakelijke teksten" centraal (Pullens, 2012, p. 13). Met andere woorden: het gaat in het kader van dit onderzoek niet om de motorische handeling die basisschoolkinderen in groep 3, 4 en 5 verwerven, maar om de schrijfvaardigheid van leerlingen uit groep 6, 7 en 8.

Om het leerproces van schrijven dat leerlingen uit deze drie groepen doorlopen beter te kunnen begrijpen, is het goed om eerst in te zoomen op het individuele schrijfproces. Volgens Flower en Hayes (1986) bestaat dit proces uit drie fases: plannen, schrijven en reviseren. Tijdens het plannen worden er ideeën bedacht en georganiseerd en wordt er een werkplan gemaakt. Dit wordt ook wel de prewritingfase genoemd: de fase voorafgaand aan het schrijven. Tijdens het schrijven worden er hele zinnen en alinea's op papier gezet die samen al een eerste versie van de tekst vormen. Bij het reviseren wordt die eerste versie nagekeken en indien nodig verbeterd. Deze stappen zijn volgens Flower en Hayes niet lineair, maar eerder recursief: ze lopen in elkaar over en hebben geen vaste volgorde. Toch zijn ze duidelijk onderscheidbaar van elkaar. Voor Flower en Hayes is dit een reden om de fases van het schrijfproces ook te benadrukken bij het leren schrijven in het onderwijs. Zij vinden dat de schrijf-instructies in het onderwijs meer procesgericht dan productgericht zouden moeten zijn. Dat zou betekenen dat leerlingen op de basisschool aangeleerd moet worden om eerst te plannen, dan te schrijven en daarna te reviseren.

De overbelastingshypothese van Kellogg (1990) ondersteunt deze bewering. Volgens deze hypothese is het werkgeheugen namelijk niet groot en efficiënt genoeg om veel denk- en schrijfwerk

tegelijk te doen. Als dat wel allemaal tegelijk zou plaatsvinden, raakt het werkgeheugen overbelast en is de schrijver daardoor minder goed in staat een goede tekst te schrijven. Een schrijver zou er goed aan doen om de verschillende stappen van het schrijfproces van elkaar te scheiden: eerst een prewritingfase, dan een schrijffase en dan revisie. De schrijver hoeft dan, door het maken van een schrijfplan tijdens het prewriten, de bedachte en geordende ideeën niet meer in het werkgeheugen te bewaren en heeft op die manier ruimte over voor het schrijven zelf.

Kellogg (1990) onderzocht of deze hypothese correct was en zo ja, hoe zo'n schrijfplan er dan het beste uit kon zien voor het verkrijgen van een goede tekst. Hij deed onderzoek naar het effect van prewriting aan de hand van twee prewritingmethoden: het maken van een hiërarchisch overzicht van de geplande tekst en het maken van een woordweb waarbij ideeën en de relaties tussen die ideeën visueel worden weergegeven. Hij verdeelde 207 Amerikaanse hbo- en wo-studenten over negen condities waarin ze ofwel een overzicht moesten maken of een woordweb of geen van beide. Binnen die drie opties moesten de proefpersonen ofwel ideeën bedenken of ideeën bedenken én ordenen of geen van beide. Ongeveer de helft van de proefpersonen binnen elke conditie kreeg de opdracht een tekst te schrijven over sportbeleid op de middelbare school en de andere helft moest een tekst schrijven over de Anti-Greedbeweging uit de Verenigde Staten. Twee juryleden beoordeelden de kwaliteit van de inhoud en de stijl van de teksten. De inhoud werd bepaald aan de hand van de ontwikkeling van ideeën, de mate van coherentie en de mate waarin de boodschap werd overgebracht. Stijl werd bepaald aan de hand van woordkeus, zinsstructuur, spelling en grammatica. Uit de resultaten blijkt dat het maken van een hiërarchisch overzicht de kwaliteit van de uiteindelijke tekst verbetert, zowel op het gebied van stijl als van inhoud. Met name de proefpersonen in de conditie waarbij ze ideeën moesten bedenken én ordenen hadden profijt van prewriting in de vorm van een overzicht. Het maken van een woordweb bleek minder goede teksten op te leveren. Deze resultaten ondersteunen de overbelastinghypothese: ze geven aan dat het werkgeheugen ontlasting nodig heeft en niet alle fases van het schrijfproces tegelijk kan verwerken. Daarnaast laten de resultaten zien dat een overzicht maken een betere prewritingmethode zou zijn dan het maken van een woordweb. Dit kan op basis van dit onderzoek echter alleen gezegd worden voor studenten en niet voor jongere, beginnende schrijvers.

Chai (2006) deed hier wel onderzoek naar. Hij onderzocht het effect van prewriting bij middelbare scholieren en basisschoolkinderen. Hij analyseerde 2.374 essays en de bijbehorende schrijfplannen uit een database van Canadese leerlingen uit groep 6 van de basisschool, de brugklas en de vierde klas van de middelbare school. Deze essays werden beoordeeld op mate van categorisatie, structuur, detail en het aantal ideeën. Hieruit bleek dat leerlingen die na het bedenken van ideeën en concepten nog eens kritisch naar die ideeën en concepten keken en daar alle haken en ogen uithaalden, uiteindelijk betere teksten schreven. Daarnaast bleek dat hoe meer ideeën en concepten tijdens de prewriting

waren bedacht, hoe beter de teksten waren. In feite zou je op basis van dit onderzoek kunnen zeggen: hoe meer prewriting hoe beter. Toch blijft de vraag of prewriting hetzelfde effect heeft op beginnende schrijvers als op meer ervaren schrijvers onbeantwoord. Leerlingen uit de brugklas en voornamelijk de vierde klas zijn vaak al verder gevorderd in hun schrijfvaardigheid dan basisschoolleerlingen uit groep 6.

Volgens Bereiter, Burtis en Scardamalia (1988) kan het schrijfproces van de basisschoolleerlingen en de middelbare scholieren daarom niet op dezelfde manier beoordeeld worden. Zij beweren namelijk dat het schrijfproces van ervaren schrijvers bijna niet te vergelijken is met het schrijfproces van onervaren schrijvers. Onervaren schrijvers gebruiken hun kennis over het onderwerp op een oppervlakkige manier tijdens het schrijven: ze bedenken wat ze erover weten en schrijven dat op. Ervaren schrijvers doen veel meer met die kennis. Zij bedenken bijvoorbeeld wat voor doel ze ermee kunnen bereiken, wat voor beperkingen de kennis oplevert, wat ze er nog meer over kunnen opzoeken, hoe ze hun kennis kunnen testen en hoe ze bepaalde gaten en inconsistenties die tijdens het schrijven ontstaan kunnen oplossen. Bereiter et al. (1988) hebben aan de hand van deze theorie twee modellen gemaakt: het knowledge-telling-model en het knowledge-transforming-model.

Volgens het knowledge-telling-model gebruikt een onervaren schrijver trefwoorden uit de schrijfpdracht of uit de al geschreven stukjes tekst om in het geheugen te zoeken naar kennis over het onderwerp die al eerder is opgeslagen. Daarnaast wordt ook eventuele kennis over het betreffende tekstgenre gebruikt voor de structuur van de tekst. Onervaren schrijvers zijn dus alleen bezig met wat ze willen zeggen en hoe. De rest – de samenhang, ordening en gepastheid van de tekst – hangt volledig af van de opzet en formulering van de opdracht en de manier waarop en volgorde waarin de schrijver de kennis in het geheugen heeft opgeslagen.

Volgens het knowledge-transforming-model houdt een ervaren schrijver zich grofweg met twee overkoepelende 'problemen' bezig, namelijk de inhoud van de tekst en de retorische kant van de tekst, zoals schrijfdoelen en de structuur. Deze zaken kunnen sterk met elkaar te maken hebben en in elkaar overlopen. Wanneer de schrijver bijvoorbeeld een argument wil opschrijven – iets wat bij de retoriek van de tekst hoort – kan hij gebruik maken van zijn kennis van het onderwerp om daar een voorbeeld bij te bedenken – iets wat met de inhoud te maken heeft. Tijdens dat proces kan de schrijver misschien bedenken dat dat voorbeeld niet helemaal klopt, dat bijstellen en daarmee ook het originele retorische doel veranderen. Ervaren schrijvers zijn tijdens het prewriten en schrijven voornamelijk bezig met probleemoplossende processen die ervoor zorgen dat hun kennis continu transformeert.

Omdat een ervaren schrijver heel anders omgaat met een schrijfpdracht dan een onervaren schrijver, is het onwaarschijnlijk dat de resultaten uit het onderzoek van Chai (2006), die gebaseerd zijn op de schrijfproducten van onervaren schrijvers uit groep 6 van de basisschool en schrijfproducten van

meer ervaren schrijvers van de middelbare school, van toepassing zijn op beide groepen proefpersonen.

Onderzoek van Brodney, Reeves en Kazelskis (1999) richt zich specifiek op onervaren schrijvers. Zij laten zien dat prewriting ook bij basisschoolkinderen nuttig is. Zij onderzochten het effect van prewriting in combinatie met lezen bij leerlingen uit groep 7. Zij lieten 3.200 proefpersonen een video zien over een bepaald onderwerp en verdeelden hen daarna over vier condities: In één conditie mochten de leerlingen extra informatie over het onderwerp lezen voordat ze gingen prewriten; in een andere conditie werd er ook extra informatie gelezen maar geen prewriting toegepast; in de derde conditie werd er niet gelezen maar wel gebruik gemaakt van prewriting, en de proefpersonen in de laatste conditie begonnen na het kijken van de video meteen aan het schrijven, zonder lezen of prewriting. Vervolgens werden de teksten beoordeeld op het aantal inhoudselementen (zoals woorden of zinnen), structurele elementen (zoals onderbouwing en volgorde) en de stijl (zoals woordkeuze en spelling). Uit de resultaten bleek dat de groep leerlingen die zowel mochten lezen als prewriten de beste teksten schreef. De teksten van die leerlingen hadden een betere stijl, structuur, effectiviteit, woord- en zinkeuze, en brachten de boodschap van de tekst het beste over.

Kortom, prewriting is voor zowel ervaren als onervaren schrijvers effectief. Dit is een erg belangrijke en nuttige vondst. Ondanks dat Franssen en Aarnoutse (2003) opmerken dat critici betwijfelen of het mogelijk is didactische interventies direct af te leiden uit onderzoek naar schrijfprocessen, zouden basisschooldocenten op basis van deze resultaten kunnen besluiten meer aandacht te schenken aan prewriting om hun leerlingen beter te leren schrijven (Graham & Perin, 2007; Rogers & Graham, 2008). Het blijkt namelijk dat basisschoolleerlingen aan het einde van groep 8 niet het schrijfniveau hebben dat van hen verwacht wordt (Inspectie van Onderwijs, 2010; Kühlemeier, Van Til, Feenstra & Hemker, 2013). Idealiter zouden leerlingen na groep 8 in staat moeten zijn om een goede tekst te schrijven waarbij de boodschap helder en duidelijk weergegeven wordt en die begrijpelijk is voor de lezer. Leerlingen die dit niet kunnen, vinden het later vaak moeilijk om goed te participeren in de samenleving, aangezien schrijven een belangrijke, dagelijkse vaardigheid is in onze maatschappij (Koster, Tribushinina en Van den Bergh, 2013). Dit zou wellicht opgelost kunnen worden door de suggestie van Flower en Hayes (1986) die al eerder in deze scriptie aan bod kwam: het meer procesgericht maken van schrijfinstructies in het onderwijs en niet te veel te focussen op het product. Er zou meer aandacht besteed moeten worden aan het schrijfproces en de verschillende stappen daarin. Op die manier leren beginnende schrijvers het schrijven in stappen te doen en wordt het werkgeheugen, dat tijdens het schrijven erg intensief gebruikt wordt, niet overbelast (Vanderberg & Swanson, 2007). Om dit te bewerkstelligen, is aan de Universiteit Utrecht de lesmethode Tekster ontwikkeld om basisschoolkinderen uit groep 6, 7 en 8 beter te leren schrijven. Tekster is gebaseerd op

de stappen uit het schrijfproces zoals Flower en Hayes die omschrijven: prewriting, schrijven en reviseren.

Tekster bestaat uit drie verschillende werkboeken voor drie leerjaren: VOS voor groep 6, DODO voor groep 7 en EKSTER voor groep 8. De namen zijn een acroniem voor de verschillende stappen van het schrijfproces die de kinderen bij het schrijven wordt aangeleerd. Tabel 1 toont de verschillende benamingen per stap per groep.

Tabel 1 – De verschillende stappen van de acroniemen VOS, DODO en EKSTER.

	<b>VOS</b>	<b>DODO</b>	<b>EKSTER</b>
<b>Stap 1</b>	Verzinnen	Denken	Eerst nadenken
<b>Stap 2</b>	Ordenen	Ordenen	Kiezen en ordenen
<b>Stap 3</b>	Schrijven	Doen	Schrijven
<b>Stap 4</b>	x	Overlezen	Teruglezen
<b>Stap 5</b>	x	x	Evaluëren
<b>Stap 6</b>	x	x	Reviseren

Het schrijfproces wordt per groep steeds wat verder uitgebreid, maar prewriting komt in alle groepen aan bod. In groep 6 wordt dit *verzinnen* en *ordenen* genoemd, in groep 7 *denken* en *ordenen*, en in groep 8 *eerst nadenken* en *kiezen en ordenen*, maar het komt allemaal op hetzelfde neer: eerst plannen dan schrijven.

### **Onderzoeksvraag**

De vraag is nu in hoeverre Tekster basisschoolleerlingen uit groep 6, 7 en 8 aanleert prewriting toe te passen. Daarvoor willen we weten of leerlingen tijdens de Tekster-lessen ook daadwerkelijk met prewriting bezig zijn en of er iets van het eventuele prewritingproces terug te vinden is in de teksten die na het prewriten geschreven worden. Met andere woorden: lijken leerlingen te beseffen dat prewriting bedoeld is als voorbereiding op het schrijven van een tekst of zien ze prewriting en schrijven helemaal los van elkaar?

Tijdens verschillende Tekster-lessen zijn enkele leerlingen geobserveerd; er is bijgehouden hoeveel schrijftaakgerelateerd gedrag zij vertoonden. Aan de hand van deze gegevens is in het huidige onderzoek gekeken of de leerlingen tijdens de les ook echt bezig zijn met prewriting. Om vervolgens het prewritingproces in kaart te brengen is gekeken naar de overlap van het aantal inhoudselementen in de opdrachten bij *verzinnen* en *ordenen* en het aantal inhoudselementen in de opdracht bij *schrijven*. Daarnaast willen we weten of er sprake is van transfer: passen leerlingen na het leren van prewriting

tijdens de Tekster-lessen ook prewriting toe bij de toetsen aan het eind van de lessen? Om al deze aspecten te onderzoeken zijn er enkele deelvragen geformuleerd:

- 1) Hoeveel taakgerelateerd gedrag vertonen de leerlingen tijdens de lesonderdelen *verzinnen* en *ordenen*?
- 2) Hoeveel inhoudselementen worden er opgeschreven in de opdrachten bij *verzinnen* en *ordenen*?
- 3) Hoeveel inhoudselementen uit de opdrachten bij *verzinnen* en *ordenen* komen terug in de opdracht bij *schrijven*?
- 4) Gebruiken de leerlingen bij de toetsen het kladpapier voor prewriting?

In deze scriptie wordt er met *verzinnen*, *ordenen* en *schrijven* naar respectievelijk de eerste, tweede en derde stap van zowel VOS als DODO als EKSTER verwezen. Ondanks het feit dat deze fases bij de verschillende acroniemen een andere benaming hebben (zie tabel 1), houden ze precies hetzelfde in.



## 2. Methode

---

### 2.1. Materialen

Er zijn drie soorten data gebruikt om te onderzoeken of leerlingen door Tekster prewriting leren toepassen. Ten eerste is gekeken naar verzamelde observatiedata uit maart 2014 om te zien of de leerlingen tijdens de les bezig zijn met prewriting. Tien bachelorstudenten van de studie Communicatie- en Informatiewetenschappen bezochten in tweetallen 22 klassen van basisscholen over heel Nederland. Zij observeerden Tekster-lessen in groep 6, 7 en 8. Tijdens deze lessen werd zowel het taakgerelateerde als het niet-taakgerelateerde gedrag van de leerlingen geobserveerd (Bakker, 2014; Onna, 2014; Hofstede, 2014). Per 20 seconden werd een turfje gezet bij het betreffende gedrag van één leerling. In totaal werden er vijf leerlingen per groep geobserveerd. Van het aantal turfjes bij taak- en niet-taakgerelateerd gedrag tijdens de lesonderdelen *verzinnen* en *ordenen* zijn per leerling percentages berekend. Er is alleen gekeken naar het gedrag tijdens *verzinnen* en *ordenen* omdat dit de prewritingfases zijn. Taakgerelateerde activiteiten zijn opletten, meedoen aan klassikale interactie (zoals hand omhoog houden, vraag beantwoorden), lezen, film kijken, nadenken/verzinnen, schrijven en overleggen. Niet-taakgerelateerde activiteiten zijn praten, bewegen en passief aanwezig zijn (zoals doelloos rondkijken). Deze zijn te zien op het voorbeeld van een observatieformulier (zie bijlage). Dit betreft de formule voor het lesonderdeel *introductie*, maar is hetzelfde als het formulier voor de overige lesonderdelen. Het lesonderdeel *introductie* is een algemeen lesonderdeel aan het begin van de les waarbij de docent de opdracht uitlegt en de kinderen inleidt in het genre en het onderwerp.

Ten tweede zijn de opdrachten uit de werkboekjes bij *verzinnen*, *ordenen* en *schrijven* van de geobserveerde leerlingen bekeken om te zien of er elementen van het prewritingproces terug te vinden zijn in de teksten. Bij elke opdracht zijn de inhoudselementen geteld en is er onderzocht hoeveel overlap er bestaat tussen het aantal inhoudselementen uit *verzinnen* en *ordenen* – de prewritingfases – en uit de opdracht bij *schrijven*. In paragraaf 2.3 en 2.4 volgt meer uitleg over het aanduiden van inhoudselementen en het bepalen van de overlap.

Ten derde is gekeken naar het transfereffect. Er is onderzocht of de geobserveerde leerlingen na alle Tekster-lessen spontaan gebruikmaken van het kladpapier bij de toetsen voor prewriting. In één week maakten zij drie toetsen waarbij ze de opdracht kregen een tekst te schrijven met de mogelijkheid om kladpapier te gebruiken. Eén toets vroeg om een verhaal, de andere om een overtuigende tekst en de derde om een oproep. Er werd geen verwijzing naar de stappen van Tekster gemaakt; de leerlingen kregen enkel kladpapier en de opdracht om een tekst te schrijven. De volgorde van de toetsen lag niet vast, net als de tijd tussen de toetsen in. Sommige leerlingen hebben er twee op dezelfde dag gemaakt en de derde enkele dagen later, terwijl anderen ze op drie verschillende dagen hebben gemaakt. Er werd vanuit de Universiteit Utrecht geadviseerd om alle drie de toetsen

binnen één week af te nemen en het liefst niet alle op één dag. Voor deze scriptie is onderzocht in welke mate het kladpapier bij de toetsen van de geobserveerde leerlingen is gebruikt voor prewriting en of hierin de aangeleerde stappen terug te vinden zijn. Er is vervolgens bekeken in wat voor vormen de prewriting op het gebruikte kladpapier voorkwam.

## 2.2. Participanten

Van de 110 geobserveerde leerlingen zijn de gegevens van 61 leerlingen meegenomen voor dit onderzoek. Van hen waren zowel de observatiedata als de werkboekjes als de gemaakte toetsen beschikbaar. De gebruikte gegevens zijn afkomstig van 27 leerlingen uit groep 6, 17 uit groep 7 en 17 uit groep 8 van verschillende basisscholen uit heel Nederland. Onder deze leerlingen bevonden zich 30 meisjes en 31 jongens die allemaal tussen de acht en dertien jaar oud zijn. Tabel 2 laat een overzicht zien van het aantal geobserveerde leerlingen waarvan de gegevens voor dit onderzoek zijn gebruikt per groep per geobserveerde les. De lessen refereren naar de lesnummers uit de werkboekjes.

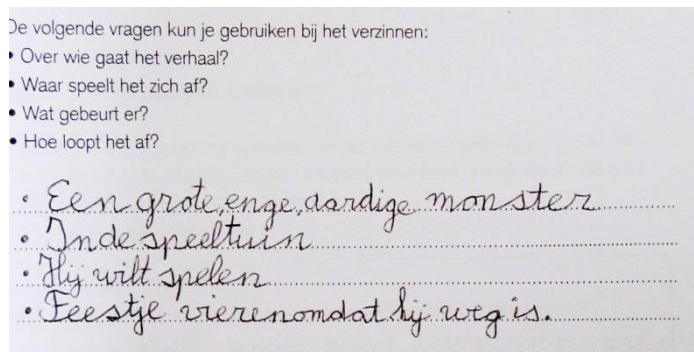
Tabel 2 – Aantal gebruikte gegevens van geobserveerde leerlingen per groep per les.

	Groep 6 (VOS)	Groep 7 (DODO)	Groep 8 (EKSTER)
<b>Les 1</b>	0	4	0
<b>Les 2</b>	7	0	0
<b>Les 3</b>	5	0	3
<b>Les 4</b>	10	13	14
<b>Les 6</b>	5	0	0
<b>Totaal</b>	27	17	17

## 2.3. Aanduiding inhoudselementen

Er kwamen verschillende vormen van prewriting voor in de werkboekjes van de geobserveerde leerlingen. Zo werd er gebruikt gemaakt van losse woorden en/of zinnen (soms in de vorm van een opsomming) en lopende tekst. Wanneer een opsomming van ideeën werd gegeven, is elk deel van de opsomming als inhoudselement beschouwd. Als een element in precies dezelfde vorm vaker voorkwam, is deze alsnog als één element beschouwd. In enkele gevallen is één opsommingselement wel als meerdere inhoudselementen geteld. Hiervan wordt in figuur 1 een voorbeeld weergegeven, geschreven door een leerling uit groep 8. De bovenste regel in dit voorbeeld, het eerste opsommingselement, is in dit geval als vier aparte inhoudselementen geteld, namelijk "grote", "enge", "aardige" en "monster". Hiervoor is gekozen omdat deze vier elementen duidelijk los van elkaar terug kunnen komen in de andere fases. Er kan namelijk bij *ordenen* en/of *schrijven* geschreven worden over bijvoorbeeld een "monster," een "groot monster" of een "eng monster dat wel heel aardig bleek" waarbij "grote", "enge", "aardige" en "monster" duidelijk als losse inhoudselementen worden gebruikt.

Figuur 1 – Opsomming bij stap 1 van EKSTER.



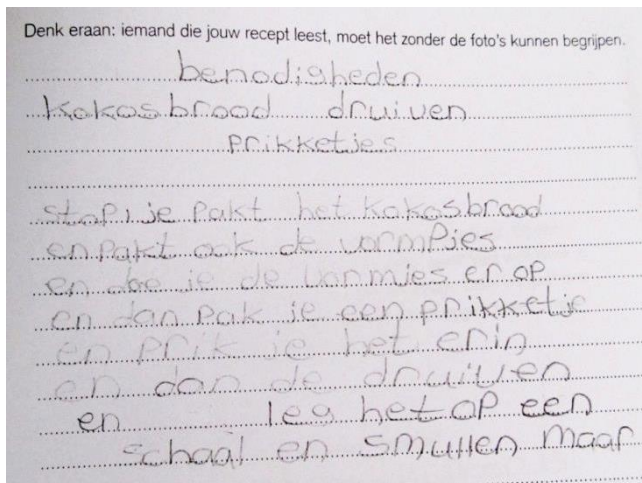
Bij een lopende tekst is er per tekstgenre bepaald wanneer iets als inhoudselement werd beoordeeld. De voorkomende genres waren een recept, oproep, brief, uitnodiging, verhaal en spelinstructies. Tabel 3 laat zien welke tekstgenres per groep zijn geobserveerd.

Tabel 3 – Tekstgenres tijdens geobserveerde lessen per groep.

	Groep 6 (VOS)	Groep 7 (DODO)	Groep 8 (EKSTER)
<b>Les 1</b>	x	Brief (N=4)	x
<b>Les 2</b>	Recept (N=7)	x	x
<b>Les 3</b>	Oproep (N=5)	x	Spelinstructies (N=3)
<b>Les 4</b>	Bedankbriefje (N=10)	Uitnodiging (N=13)	Verhaal (N=14)
<b>Les 6</b>	Verhaal (N=5)	x	x

*Recept* – Bij het recept werd naar de volgende elementen gekeken: titel, ingrediënten, benodigdheden, handelingen, tijdsduur, slot (bijv. "klaar!" of "smullen maar!"). Met andere woorden: alle losse ingrediënten, benodigdheden, handelingen, tijdsaanduidingen en vormen van een slot werden als inhoudselement geteld. Figuur 2 laat een voorbeeld van een recept zien, geschreven door een leerling uit groep 6. Hieruit zijn de volgende inhoudselementen gehaald: "kokosbrood", "druiven", "prikkertjes", "pak kokosbrood", "pak vormpjes", "vormpjes op kokosbrood", "prikkertje erin", "druiven erop", "op schaal leggen" en "smullen maar".

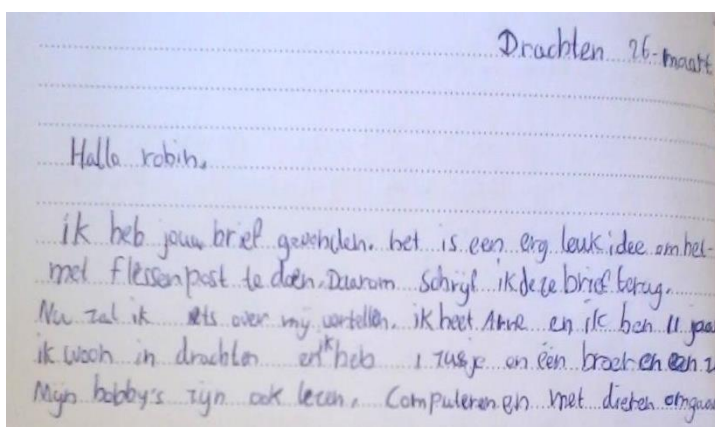
Figuur 2 – Recept bij stap 3 van VOS.



*Oproep* – Bij de oproep werd gekeken naar adres, telefoonnummer, e-mailadres, (het uiterlijk van het gevonden voorwerp, locatie, datum, aanhef en andere details (bijv. "beloning" en waar/hoe op te halen).

*Brief* – De inhoudselementen bij de brief waren datum, plaats, naam, aanhef, reden, afsluiting (bijv. "groetjes") en andere details (bijv. "ik houd van dieren" of "bedankt"). In figuur 3 wordt een voorbeeld weergegeven van een deel van een brief, geschreven door een leerling uit groep 7. Uit dit deel van de brief zijn de volgende inhoudselementen gehaald: "Drachten", "26 maart", "Hallo Robin", "brief gevonden", "erg leuk idee", "daarom schrijf ik terug", "Arne", "11 jaar", "zusje", "broer", "zus" en "hobby's". Er is hier gekozen om "flessenpost" niet mee te tellen als inhoudselement, omdat dit bij het element "erg leuk idee" hoort. Het leuke idee is namelijk het gebruiken van flessenpost en "erg leuk idee" en "flessenpost" zouden dus niet los van elkaar gebruikt kunnen worden. Ook "over mezelf vertellen" is niet als inhoudselement beschouwd, omdat alles wat daarna volgt een invulling daarvan is. Al die losse elementen zijn wel als inhoudselement geteld en "over mezelf vertellen" is meer te zien als een overkoepeling daarvan en geen apart inhoudselement.

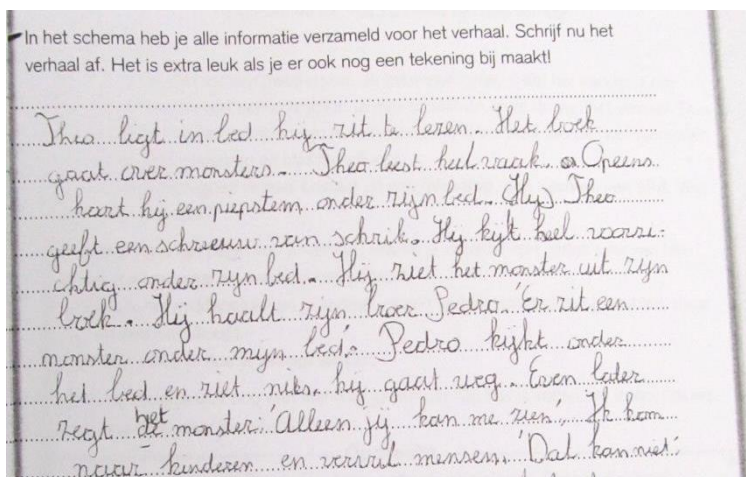
Figuur 3 – Brief bij stap 3 van DODO.



*Uitnodiging* – Bij de uitnodiging werd gekeken naar tijd, datum, locatie, telefoonnummer, aanhef, afsluiting (bijv. "groetjes" of "doei") en andere details (bijv. wat mee te nemen, "feestje", "cadeaus" of welk vervoer).

*Verhaal* – De inhoudselementen bij het tekstgenre verhaal waren personages, locaties, handelingen, omschrijvingen, titel, namen, eigenschappen en voorwerpen. Figuur 4 laat een voorbeeld van een deel van een verhaal zien, geschreven door een leerling uit groep 8. In dit deel van het verhaal werden de volgende inhoudselementen geteld: "Theo", "bed", "lezen", "boek over monsters", "leest vaak", "hoort piepstem", "onder bed", "geeft schreeuw van schrik", "kijkt onder bed", "monster uit boek", "broer Pedro", "Pedro ziet niks", "alleen Theo kan hem zien", "wensen vervullen" en "Theo gelooft het niet". Het inhoudselement "boek over monsters" is als één inhoudselement geteld en niet als twee ("boek" en "monsters") omdat "lezen" en "boek" als twee aparte inhoudselement dubbelop zou zijn. Het samennemen van "boek" en "monsters" zorgt ervoor dat het inhoudselement "boek over monsters" wel iets nieuws toevoegt, namelijk dat hij over monsters leest. Ook "hoort piepstem" en "onder bed" zijn samengenomen als één inhoudselement, omdat "onder bed" een deel van de handeling "een piepstem horen" is. Verder zijn "broer" en "Pedro" als één inhoudselement beschouwd, omdat er in de prewritingfases van deze betreffende leerling alleen van "Pedro" wordt gesproken en niet van "broer". Hierover volgt meer toelichting in paragraaf 2.4, waar het bepalen van de overlap van inhoudselementen in de prewritingfases enerzijds en de schrijfpodracht anderzijds wordt gespecificeerd.

Figuur 4 – Verhaal bij stap 3 van EKSTER.



*Spelinstructies* – Ten slotte werd bij de spelinstructies gekeken naar titel, benodigdheden, locaties, handelingen (waaronder ook "niet te hard gooien"), voorwerpen, aantallen, tijd, winnaar en manier van winnen.

## 2.4. Aanduiding overlap

Om te onderzoeken of er elementen van het prewritingproces van de leerlingen terug te vinden zijn in het schrijfproduct, is de overlap tussen de inhoudselementen uit de prewritingfase en die uit de tekst bij de schrijfpdracht geanalyseerd. Die overlap is als volgt bepaald. Eerst is gekeken hoeveel inhoudselementen uit *verzinnen* terug te vinden waren bij *ordenen* en hoeveel er uit *verzinnen* terug te vinden waren bij *schrijven*. Daarna is gekeken hoeveel inhoudselementen uit *ordenen* terugkwamen bij *schrijven* en hoeveel er uit *verzinnen* en *ordenen* samen bij *schrijven* terug te vinden waren. Deze overlap is berekend als percentage van het aantal inhoudselementen in *verzinnen* dan wel *ordenen* dan wel *verzinnen* en *ordenen* samen.

*Recept* – Wanneer er in het geval van een recept bij *verzinnen* en/of *ordenen* bijvoorbeeld “ingrediënten” of “dingen die je nodig hebt” opgeschreven was, en die ingrediënten of benodigdheden bij *schrijven* concreet werden opgesomd (bijv. “kaas”, “brood”, “ovenschaal”), zijn deze niet als overlappende inhoudselementen beschouwd. Alleen wanneer die ingrediënten of benodigdheden ook bij *verzinnen* en/of *ordenen* concreet genoemd werden, is er sprake van overlap. Wanneer er echter bij *verzinnen* en/of *ordenen* bijvoorbeeld “hoe lang in oven” stond en bij *schrijven* “3 kwartier in oven” is dit wel als overlap beschouwd, omdat het in beide gevallen duidelijk om hetzelfde inhoudselement gaat.

*Oproep* – Wanneer er in het geval van een oproep bij *verzinnen* en/of *ordenen* bijvoorbeeld “waar je het op kunt halen” stond en bij *schrijven* het adres van de betreffende leerling werd genoemd, werd dit als terugkerend inhoudselement beschouwd.

*Brief* – In enkele brieven stonden woorden als “hoofdletters” of “alinea’s” bij *verzinnen* en/of *ordenen* en kwamen deze niet als concrete inhoudselementen terug bij *schrijven* maar had de leerling wel hoofdletters en alinea’s gebruikt in de tekst. In dit geval zijn deze wel als terugkerende inhoudselementen geteld, omdat de leerling tijdens het prewriten had bedacht hier aan te moeten denken en dit uiteindelijk ook gedaan heeft. Soms zijn “plaats” en “adres” als overlappend inhoudselement geteld, maar niet altijd had “plaats” dezelfde betekenis als “adres”. De plaats die helemaal bovenaan de brief naast de datum moet worden geschreven en waar de schrijver zich op dat moment bevindt is niet per se dezelfde als de woonplaats van de schrijver.

*Verhaal* – Wanneer er in het geval van een verhaal bij *verzinnen* en/of *ordenen* bijvoorbeeld “elfjes” stond en bij *schrijven* “6 elfjes” was er sprake van overlap. Bij het verhaal waarvan in figuur 4 een deel wordt weergegeven, wordt er bij *verzinnen* en *ordenen* wel gesproken van “Pedro” maar niet van “broer”. Pas in het verhaal zelf wordt duidelijk dat Pedro de broer van het hoofdpersonage is. Het heeft daarom geen zin om zowel “Pedro” als “broer” te beoordelen als inhoudselement, omdat “broer” nooit

overlap kan hebben met inhoudselementen uit *verzinnen* en *ordenen*. Wanneer de twee samengenomen worden tot "broer Pedro" kan deze overlap wel bepaald worden.

In alle tekstgenres zijn synoniemen als overlappend inhoudselement beschouwd. Enkele voorbeelden hiervan zijn "satéprikkers" en "tandenstokers", "straat" en "adres", "aanhef" en "beste" of "geachte", "extra kleren" en "oude kleren", "zwemfeestje" en "feestje", "jongetje" en "kindje", "woud" en "bos", "weg" en "verdwenen", en "afgooien" en "afmaken".

## 3. Resultaten

### 3.1. Observaties

Om te onderzoeken in hoeverre de leerlingen zich tijdens de les bezighouden met prewriting, is gekeken naar het taakgerelateerde gedrag per leerling per lesonderdeel. De gemiddelde hoeveelheid taakgerelateerd gedrag per groep tijdens *verzinnen* en *ordenen* is terug te zien in tabel 4.

Tabel 4 – Gemiddelde hoeveelheid taakgerelateerd gedrag in percentages en standaarddeviaties van leerlingen uit groep 6, 7 en 8.

	Verzinnen		Ordenen		Verzinnen + Ordenen	
	M (%)	SD	M (%)	SD	M (%)	SD
Groep 6 (N=27)	82,4	18,1	64,2	31,7	77,6	16,2
Groep 7 (N=17)	85,8	22,8	77,1	24,7	81,2	21,9
Groep 8 (N=17)	70,6	36,1	69,6	27,8	71,6	22,4
Totaal (N=61)	80,1	25,8	69,3	28,8	77,0	19,7

Er is een repeated measures ANOVA gedaan om het verschil tussen het lesonderdeel *verzinnen* en het lesonderdeel *ordenen* te analyseren voor de verschillende groepen. Het blijkt dat de leerlingen uit groep 6, 7 en 8 meer taakgerelateerd gedrag vertonen tijdens het lesonderdeel *verzinnen* dan tijdens *ordenen* ( $F = 4.7$ ,  $df = 1$ ,  $58$ ;  $p = .04$ ). Er is geen significant verschil tussen de groepen gevonden ( $F = 1.5$ ,  $df = 2$ ,  $58$ ;  $p = .23$ ). Verder zijn er correlaties berekend tussen het taakgerelateerde gedrag tijdens de twee verschillende lesonderdelen. Het blijkt dat leerlingen die meer taakgerelateerd gedrag vertonen tijdens *verzinnen* ook meer taakgerelateerd gedrag vertonen tijdens *ordenen* ( $r = .72$ ,  $p = .04$ ).

Zoals in tabel 4 te zien is, zijn er relatief hoge standaarddeviaties bij de verschillende lesonderdelen. Vooral bij het aantal inhoudselementen bij *verzinnen* van leerlingen uit groep 8 is er een groot individueel verschil in de hoeveelheid taakgerelateerd gedrag tijdens dit lesonderdeel. In deze groep zijn er onder andere leerlingen die 100% van de geobserveerde tijd aan de taak bezig zijn en leerlingen die helemaal niet aan de taak bezig zijn.

### 3.2. Inhoudselementen en overlap

Zoals in tabel 4 te zien is, focussen de leerlingen zich het grootste deel van de prewritingfases op de prewritingtaak. Om te onderzoeken hoeveel elementen van dit prewritingproces terug te vinden zijn in de teksten bij *schrijven* in de werkboekjes, is er gekeken naar het aantal inhoudselementen bij *verzinnen*, *ordenen* en *schrijven* en de overlap daartussen. Tabel 5 toont het gemiddelde aantal inhoudselementen per lesonderdeel van leerlingen uit groep 6, 7 en 8.



Tabel 5 – Gemiddeld aantal inhoudselementen per lesonderdeel per leerling van groep 6, 7 en 8.

	Inhoudselementen bij verzinnen	Inhoudselementen bij ordenen	Inhoudselementen bij schrijven
<b>Groep 6 (N=27)</b>	5,5	5,2	7,8
<b>Groep 7 (N=17)</b>	7,3	7,3	10,6
<b>Groep 8 (N=17)</b>	8,3	11,4	15,8
<b>Totaal (N=61)</b>	6,8	7,5	10,8

Het blijkt dat hoe meer inhoudselementen er bij *verzinnen* worden opgeschreven, hoe meer inhoudselementen er ook bij *ordenen* worden opgeschreven ( $r = .33, p = .01$ ). Daarnaast blijkt dat leerlingen die meer inhoudselementen bij *ordenen* opschrijven, ook meer inhoudselementen bij *schrijven* opschrijven ( $r = .25, p = .05$ ). Er is geen correlatie gevonden tussen het aantal inhoudselementen bij *verzinnen* en bij *schrijven* ( $r = .23, p = .08$ ).

Naast het berekenen van correlaties is er ook een repeated measures ANOVA gedaan. Er is een hoofdeffect van lesonderdeel ( $F = 21.9, df = 2, 116; p < .001$ ). Zo schrijven leerlingen uit groep 6 meer inhoudselementen bij *verzinnen* op dan bij *ordenen*. Leerlingen uit groep 7 schrijven evenveel inhoudselementen op bij *verzinnen* als bij *ordenen* en leerlingen uit groep 8 schrijven bij *ordenen* meer inhoudselementen op dan bij *verzinnen*. De leerlingen uit groep 6, 7 en 8 schrijven meer inhoudselementen op bij *schrijven* dan bij *verzinnen* en *ordenen*. Er is ook een hoofdeffect gevonden van groep en dus geen interactie-effect ( $F = 2.8, df = 4, 116; p = .03$ ). Zo blijkt uit de posthoc-Scheffé-toets dat leerlingen uit groep 8 bij alle lesonderdelen meer inhoudselementen opschrijven dan leerlingen uit groep 6 en 7 ( $p < .001$ ). Leerlingen uit groep 7 schrijven bij alle lesonderdelen meer inhoudselementen op dan leerlingen uit groep 6 ( $p = .01$ ).

Er zijn ook correlaties berekend tussen het aantal inhoudselementen bij *verzinnen* en *ordenen* samen en de hoeveelheid taakgerelateerd gedrag, om te zien of de leerlingen die meer aan het prewriten zijn tijdens de les ook meer inhoudselementen opschrijven. Deze relatie is echter niet significant ( $r = .18, p = .16$ ).

Tabel 6 geeft de gemiddelde overlap tussen het aantal inhoudselementen uit *verzinnen*, *ordenen* en *schrijven* weer van de geobserveerde leerlingen uit groep 6, 7 en 8.

Tabel 6 – Gemiddeld percentage overlap tussen inhoudselementen in de verschillende fases en standaarddeviaties van leerlingen uit groep 6, 7 en 8.

	Inhoudselementen van verzinnen naar ordenen		Inhoudselementen van verzinnen naar schrijven		Inhoudselementen van ordenen naar schrijven		Inhoudselementen van verzinnen en ordenen naar schrijven	
	M (%)	SD	M (%)	SD	M (%)	SD	M (%)	SD
<b>Groep 6</b>	49,7	28,4	58,4	30,1	68,5	30,7	50,6	17,2
<b>Groep 7</b>	41,8	30,2	49,0	30,6	79,9	20,9	47,8	17,2
<b>Groep 8</b>	66,5	30,2	54,9	17,1	48,4	25,4	38,0	14,5
<b>Totaal</b>	52,2	30,4	54,8	27,1	66,1	29,0	46,3	17,1

Er zijn one-way ANOVA's gedaan om de verschillen in overlap tussen de groepen te meten. Het verschil tussen de groepen wat betreft overlap tussen *verzinnen* en *ordenen* is niet significant ( $F = 3.2$ ,  $df = 2, 58$ ;  $p = .16$ ). Net als het verschil tussen de groepen in overlap tussen *verzinnen* en *schrijven* ( $F = .6$ ,  $df = 2, 58$ ;  $p = .54$ ). Het blijkt dat er wel een significant verschil bestaat tussen de verschillende groepen wat betreft overlap tussen *ordenen* en *schrijven* ( $F = 6.0$ ,  $df = 2, 58$ ;  $p = .004$ ). Uit de posthoc-Scheffé-toets bleek dat leerlingen uit groep 8 minder inhoudselementen uit *ordenen* terug laten komen bij *schrijven* dan leerlingen uit groep 7 ( $p = .005$ ). Het verschil tussen de groepen in overlap tussen *verzinnen* en *ordenen* samen en *schrijven* is niet significant ( $F = 3.1$ ,  $df = 2, 58$ ;  $p = .05$ ).

Er zijn ook correlaties berekend tussen het aantal inhoudselementen bij *verzinnen* en *ordenen* samen en de overlap tussen *verzinnen* en *ordenen* enerzijds en *schrijven* anderzijds, om te zien of de leerlingen die meer of minder inhoudselementen opschrijven ook meer of minder inhoudselementen uit de prewritingfases meenemen naar de schrijffase. Het blijkt dat hoe meer inhoudselementen er worden opgeschreven, hoe minder overlap er bestaat ( $r = -.55$ ,  $p = .01$ ).

In tabel 6 is te zien dat er hoge standaarddeviaties zijn per overlapping. Dit betekent dat er leerlingen zijn die veel inhoudselementen uit de vorige fase meenemen naar de volgende fase en leerlingen die weinig inhoudselementen meenemen.

Verder is onderzocht hoeveel van de inhoudselementen bij *ordenen* en *schrijven* afkomstig zijn van *verzinnen* en/of *ordenen*. Met andere woorden: hoeveel van de inhoudselementen bij *ordenen* en *schrijven* zijn overgenomen uit de fase(s) ervoor en hoeveel ervan zijn 'nieuw'? Tabel 7 geeft deze gegevens weer.

Tabel 7 – Gemiddelde percentages 'oude' inhoudselementen en standaarddeviaties per lesonderdeel per groep.

	Inhoudselementen ordenen uit verzinnen		Inhoudselementen schrijven uit verzinnen		Inhoudselementen schrijven uit ordenen		Inhoudselementen schrijven uit verzinnen en ordenen	
	M (%)	SD	M (%)	SD	M (%)	SD	M (%)	SD
<b>Groep 6</b>	55,0	32,7	46,1	31,6	50,0	26,7	72,5	24,4
<b>Groep 7</b>	39,3	29,8	31,3	22,7	55,2	24,3	63,0	22,0
<b>Groep 8</b>	49,3	29,0	30,4	12,6	38,6	25,4	49,6	24,0
<b>Totaal</b>	49,0	31,1	37,6	25,9	48,2	26,1	63,5	25,2

Er zijn one-way ANOVA's gedaan om te kijken of er verschillen tussen de groepen zijn. Het verschil in groepen van het percentage inhoudselementen dat bij *ordenen* uit *verzinnen* komt, is niet significant ( $F = 1.4$ ,  $df = 2, 58$ ;  $p = .26$ ). Ook het verschil van percentage bij *schrijven* dat afkomstig is van *verzinnen* is niet significant ( $F = 2.7$ ,  $df = 2, 58$ ;  $p = .07$ ), net als het verschil van percentage bij *schrijven* uit *ordenen* ( $F = 1.9$ ,  $df = 2, 58$ ;  $p = .16$ ). Het verschil in percentage van inhoudselementen van *schrijven* dat afkomstig is uit *verzinnen* en *ordenen* samen is wel significant ( $F = 4.9$ ,  $df = 2, 58$ ;  $p = .01$ ). Uit de posthoc-Scheffé-toets bleek dat leerlingen uit groep 6 meer inhoudselementen van *schrijven* uit

*verzinnen* en *ordenen* overnemen dan leerlingen uit groep 8 ( $p = .01$ ). Leerlingen uit groep 8 verzinnen dus meer inhoudselementen erbij tijdens het schrijven dan leerlingen uit groep 6.

Ook hier bestaan hoge standaarddeviaties bij de verschillende overlappings, wat betekent dat er leerlingen zijn die weinig nieuwe inhoudselementen per lesonderdeel erbij verzinnen en leerlingen die er veel bij verzinnen.

### 3.3. Kladdpapier bij toetsen

Ten slotte is gekeken naar een transfereffect: hoeveel gebruik wordt er gemaakt van het kladdpapier bij de toetsen voor prewriting zonder dat de leerlingen daar de opdracht voor krijgen? Tabel 8 toont de gemiddelde gegevens van het gebruik van kladdpapier van de geobserveerde leerlingen uit groep 6, 7 en 8.

Tabel 8 – Gebruik van kladdpapier bij toetsen door geobserveerde leerlingen uit groep 6, 7 en 8.

	Aantal gemaakte toetsen		Aantal keer kladdpapier gebruikt		Percentage toetsen waarbij kladdpapier is gebruikt	
	Gemiddelde	SD	Gemiddelde	SD	Gemiddelde (%)	SD
<b>Groep 6 (N=27)</b>	2,8	0,6	2,0	1,0	74,1	32,5
<b>Groep 7 (N=17)</b>	2,9	0,2	1,6	1,3	53,9	43,9
<b>Groep 8 (N=17)</b>	2,7	0,6	1,6	1,0	62,7	34,6
<b>Totaal</b>	2,8	0,5	1,8	1,1	65,3	37,0

Er is een one-way ANOVA gedaan om het verschil tussen de groepen in het gebruik van kladdpapier te meten. Dit verschil blijkt niet significant ( $F = 1.6$ ,  $df = 2$ ,  $58$ ;  $p = .20$ ). In tabel 8 is te zien dat ook hier hoge standaarddeviaties bestaan, met name bij het percentage toetsen waarbij kladdpapier is gebruikt. Dat betekent dat er leerlingen waren die bij veel van de toetsen gebruik hebben gemaakt van kladdpapier en leerlingen die bij geen of weinig toetsen het kladdpapier hebben gebruikt.

Verder is onderzocht of er verschil te vinden is in het soort gebruik van kladdpapier bij de verschillende tekstgenres van de drie toetsen, namelijk een verhaal, een oproep en een overtuigende tekst. Tabel 9 toont deze gegevens.

Tabel 9 – Soorten gebruik van kladdpapier bij toetsen door leerlingen uit groep 6, 7 en 8.

	Verhaal (N=56)		Overtuigende tekst (N=57)		Oproep (N=58)	
	Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%
<b>Losse woorden en/of zinnen</b>	19	33,9	26	45,6	22	37,9
<b>Ruwe of uitgebreide eerste versie</b>	16	28,6	14	24,6	12	20,7
<b>Tekening van structuur</b>	0	0	1	1,8	0	0
<b>Totaal aantal niet gebruikt kladdpapier</b>	21	37,5	16	28,1	24	41,4

*Verhaal* – Bij de categorie ‘losse woorden en/of zinnen’ zijn ook opsommingen en woordwebben meegenomen. Er is bij het verhaal door één leerling een woordweb gemaakt en door twee leerlingen

een opsomming. Twee van de 56 leerlingen hebben hun kladpapier expliciet in 'verzinnen' en 'ordenen' verdeeld. Hierbij gebruikten zij losse woorden en/of zinnen. Deze gegevens zitten dus verwerkt in die categorie.

*Overtuigende tekst* – Bij deze toets hebben twee leerlingen een opsomming op hun kladpapier gemaakt en één leerling een tekening van de structuur die de brief zou moeten krijgen met daarin losse woorden over de structuur (bijv. "inleiding" en "kern"). Deze gegevens zijn bij de categorie 'losse woorden en/of zinnen' gerekend. Eén van de 57 leerlingen heeft het kladpapier onderverdeeld in 'verzinnen' en 'ordenen' en één andere leerlingen heeft het kladpapier voor 'ordenen' (en dus niet 'verzinnen') gebruikt. Ook hierbij werden losse woorden en/of zinnen opgeschreven.

*Oproep* – Eén van de 58 leerlingen maakte een opsomming op het kladpapier. Vier leerlingen hebben hun kladpapier onderverdeeld in 'verzinnen' en 'ordenen' waarbij drie leerlingen bij 'verzinnen' gebruik maakten van losse woorden en/of zinnen, één leerlingen bij 'verzinnen' een ruwe eerste versie schreef en alle vier de leerlingen losse woorden en/of zinnen bij 'ordenen' gebruikten. Deze gegevens zijn bij de categorie 'losse zinnen en/of woorden' gerekend.

Het opvallende aan het opdelen van het kladpapier in 'verzinnen' en/of 'ordenen' is dat de betreffende leerlingen het niet systematisch bij alle toetsen doen. In totaal, met alle drie de toetsen bij elkaar genomen, zijn er vijf leerlingen waarbij de onderverdeling terug te vinden is. Bij één van hen is deze opdeling in het kladpapier van alle drie de toetsen terug te vinden. De rest doet dit niet bij alle toetsen. Eén van hen heeft wel alle drie de toetsen gemaakt, maar alleen bij de oproep het kladpapier onderverdeeld in 'verzinnen' en 'ordenen'. Bij het verhaal heeft deze leerling een ruwe eerste versie geschreven op het kladpapier en bij de overtuigende tekst een uitgebreide eerste versie. Een andere leerling heeft twee toetsen gemaakt en bij de ene (de overtuigende tekst) alleen 'verzinnen' toegepast en bij de oproep 'verzinnen' en 'ordenen'. Een andere leerling heeft ook twee toetsen gemaakt (het verhaal en de overtuigende tekst) en heeft bij het verhaal alleen 'verzinnen/ordenen' bovenaan het kladpapier geschreven en is vervolgens een ruwe eerste versie gaan schrijven. Bij de overtuigende tekst van deze leerling is niets van de opdeling terug te vinden, enkel losse woorden en zinnen. Ten slotte is van één leerling maar één van de drie toetsen beschikbaar. Bij de ene toets die deze leerling sowieso heeft gemaakt (de oproep) is er een duidelijke opdeling van 'verzinnen' en 'ordenen' terug te vinden op het kladpapier.

## 4. Conclusies en discussie

---

### 4.1. Conclusies

Dit onderzoek is gedaan om erachter te komen of Tekster basisschoolleerlingen uit groep 6, 7 en 8 prewriting leert toepassen. Ten eerste is gekeken naar het taakgerelateerde gedrag tijdens de lessen om de eerste deelvraag te kunnen beantwoorden: zijn de leerlingen tijdens de les bezig met prewriting? Uit de resultaten blijkt dat leerlingen ruim drie kwart van de tijd bij de lesonderdelen *verzinnen* en *ordenen* bezig zijn met prewriting. Wanneer de twee lesonderdelen apart worden bekeken, blijkt dat de leerlingen tijdens *verzinnen* meer taakgerelateerd gedrag vertonen dan tijdens *ordenen*. Hieruit kan worden geconcludeerd dat de leerlingen tijdens de lesonderdelen *verzinnen* en *ordenen* over het algemeen aan de prewritingtaak bezig zijn. Een mogelijke verklaring voor de grotere hoeveelheid taakgerelateerd gedrag tijdens *verzinnen* zou kunnen zijn dat *verzinnen* het eerste lesonderdeel (na de introductie van de les) is en dat de leerlingen hierbij nog meer geconcentreerd zijn. Het zou ook kunnen dat het verzinnen van ideeën meer tijd kost dan het ordenen van die ideeën, omdat er bij *verzinnen* nog van begin af aan bedacht moet worden wat de leerlingen nu precies wil gaan schrijven. Bij *ordenen* hoeft het resultaat van *verzinnen* dan alleen nog gestructureerd te worden.

Ten tweede is het terugkeren van het aantal inhoudselementen uit *verzinnen* en *ordenen* bij *schrijven* onderzocht om de tweede en derde deelvraag te beantwoorden: hoeveel inhoudselementen schrijven de leerlingen op tijdens de opdrachten bij *verzinnen* en *ordenen* en hoeveel is daarvan terug te zien bij de opdracht van *schrijven*? Het blijkt dat leerlingen uit groep 6 meer inhoudselementen bij *verzinnen* opschrijven dan bij *ordenen*, terwijl dit aantal voor leerlingen in groep 7 gelijk is en voor leerlingen in groep 8 zelfs andersom. Dit zou een indicatie van het knowledge-telling- en knowledge-transforming-model van Bereiter, Burtis en Scardamalia (1988) kunnen zijn. Zoals al eerder besproken in deze scriptie schrijven onervaren schrijvers zoveel mogelijk op van de kennis die zij over het onderwerp hebben zonder al te veel na te denken over hoe ze dat opschrijven. Ervaren schrijvers besteden daarnaast aandacht aan wat ze met die kennis willen doen. Dat zou verklaren waarom leerlingen uit groep 6 (onervaren schrijvers) meer bij *verzinnen* opschrijven dan bij *ordenen* en leerlingen uit groep 8 (iets meer ervaren schrijvers) meer bij *ordenen* dan bij *verzinnen*. Volgens het knowledge-telling-model kunnen leerlingen uit groep 6 namelijk meer met het lesonderdeel *verzinnen*, omdat ze daar zoveel mogelijk van hun kennis op kunnen schrijven zonder rekening te houden met structuur en dergelijke, terwijl leerlingen uit groep 8 juist meer aandacht besteden aan het verwerken en structuren van die kennis, wat bij *ordenen* aan bod komt.

Daarnaast blijkt uit de resultaten dat leerlingen die meer inhoudselementen bij *verzinnen* opschrijven, ook meer inhoudselementen bij *ordenen* opschrijven en dat leerlingen die meer bij

*ordenen* opschrijven ook meer bij *schrijven* opschrijven. Tussen het aantal inhoudselementen bij *verzinnen* en bij *schrijven* is echter geen significante correlatie gevonden. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de overgang van *verzinnen* naar *ordenen* als het ware de werking van een trechter heeft: er wordt eerst zoveel mogelijk opgeschreven en vervolgens worden de meest bruikbare elementen meegenomen en geordend. De elementen bij *ordenen* komen dus al dichter in de buurt van de elementen bij *schrijven* dan die bij *verzinnen*, omdat ze bij *verzinnen* in feite nog 'ruwe data' zijn en bij *ordenen* al wat meer vorm hebben gekregen.

De resultaten laten ook zien dat leerlingen uit groep 6 het kleinste aantal inhoudselementen opschrijven bij alle lesonderdelen en leerlingen uit groep 8 het grootste aantal. Wellicht is dit toe te rekenen aan een grotere vocabulaire van leerlingen uit groep 8 in vergelijking met leerlingen uit groep 6. Wat betreft overlap blijken leerlingen die meer inhoudselementen tijdens de prewritingfases opschrijven, een lager percentage van die elementen mee te nemen naar hun schrijfproduct. Mogelijk zijn de leerlingen die tijdens de prewritingfases meer inhoudselementen opschrijven onervaren schrijvers die volgens het knowledge-telling model schrijven en vervolgens niet veel met hun kennis en de opgeschreven elementen doen in het schrijfproduct bij *schrijven*. Uit de resultaten blijkt ook dat leerlingen uit groep 8 tijdens het schrijven meer inhoudselementen ter plekke verzinnen dan leerlingen uit groep 6. Dit is wellicht te verklaren door het feit dat zowel leerlingen uit groep 8 als uit groep 6 de prewritingfases gebruiken om de kern van de tekst op papier te zetten, maar dat leerlingen uit groep 8 bij de schrijfo opdracht gedetailleerder schrijven omdat zij over meer woorden en zinsstructuurkennis beschikken dan leerlingen uit groep 6.

Ten derde is gekeken naar het transfereffect van prewriting om de laatste deelvraag te beantwoorden: passen de leerlingen na de Tekster-lessen spontaan prewriting toe als ze een schrijfo opdracht krijgen? Bij meer dan de helft van de gemaakte toetsen hebben de geobserveerde leerlingen het kladpapier gebruikt. Deze prewriting kwam voornamelijk voor in de vorm van losse woorden en/of zinnen en een ruwe of uitgebreide eerste versie. Opvallend is dat leerlingen die het kladpapier hebben gebruikt, dit niet altijd bij alle toetsen deden. Een verklaring hiervoor zou het tijdstip van het maken van de toets en de tijd tussen de toetsen kunnen zijn. Wanneer de leerlingen de eerste toets relatief snel na de laatste Tekster-les maken, kan het zijn dat de stappen van het acroniem nog vers in het geheugen zitten en deze naarmate de week vordert langzaam vergeten worden. Daarnaast zouden de leerlingen het ene tekstgenre moeilijker kunnen vinden dan het andere en bij de moeilijkere genres meer gebruik willen maken van het kladpapier. Het tekstgenre waarbij in dit onderzoek het meeste gebruik is gemaakt van het kladpapier is de overtuigende tekst. Het zou dus kunnen zijn dat leerlingen de overtuigende tekst moeilijker vinden dan het verhaal en de oproep. Wellicht omdat bij de overtuigende tekst argumenten bedacht en geformuleerd moeten worden en dit voor leerlingen van die leeftijd misschien nog lastig en nieuw is.

Uit de resultaten blijkt dus dat leerlingen tijdens de prewritingfasen van de Tekster-lesse drie kwart van de tijd bezig zijn met prewriting, dat ze meer dan de helft van de inhoudselementen in hun schrijfproduct uit de prewriting halen en dat er sprake van een transfereffect is, aangezien bij meer dan de helft van de gemaakte toetsen kladpapier wordt gebruikt. Dit kan gezien worden als de eerste grote stap richting het aanleren van prewriting door Tekster aan leerlingen van groep 6, 7 en 8.

## 4.2. Discussie

Om te onderzoeken of Tekster de oorzaak is van het toepassen van prewriting bij de toetsen zou er eigenlijk gebruik gemaakt moeten worden van de gegevens van de controlegroep. Voor dit onderzoek is gekeken of leerlingen aan prewriting doen na alle Tekster-lesse, maar door het niet meenemen van de gegevens uit de controlegroep vanwege tijdgebrek, kan er niet gezegd worden of Tekster hiervan de oorzaak is. Om te onderzoeken of de leerlingen bij de toetsen prewriting toepassen door de invloed van het volgen van de Tekster-lesse, zou er gekeken moeten worden naar de pretest die voorafgaand aan de Tekster-methode gedaan is. De leerlingen hebben voorafgaand aan de Tekster-lesse drie toetsen moeten maken om te zien of zij zonder Tekster ook al gebruikmaken van prewriting.

Ook de aanduiding die voor dit onderzoek is gebruikt van de inhoudselementen en de overlap hiertussen in de verschillende schrijffases kan een punt van discussie zijn. Er komt een mate van interpretatie en inschatting bij het beoordelen van inhoudselementen kijken, waardoor een andere onderzoeker misschien een net wat andere aanduiding zou hebben gehanteerd. Toch is er voor dit onderzoek zoveel mogelijk vastgehouden aan hetzelfde patroon per tekst en zou het onderzoek replicerbaar moeten zijn. Bovendien is er eerder sprake van onderschatting dan overschatting in het huidige onderzoek wat betreft het aantal getelde inhoudselementen.

Bij de data-analyse is ervoor gekozen om de gegevens van geobserveerde leerlingen die de lesonderdelen *verzinnen*, *ordenen* en *schrijven* allemaal achter elkaar en zelfstandig hebben gemaakt niet mee te nemen voor dit onderzoek. Deze keuze zou wellicht invloed kunnen hebben op het beeld van de hoeveelheid taakgerelateerde gedrag tijdens de lesse in verhouding met de overlap van inhoudselementen en het transfereffect. Deze gegevens zijn voor dit onderzoek niet meegenomen omdat de onderdelen *verzinnen*, *ordenen* en *schrijven* bij het turven in elkaar overliefen en de prewritingfasen hierdoor niet goed te onderscheiden waren van de schrijffase.

Het huidige onderzoek richt zich volledig op prewriting, maar het is wellicht interessant om te analyseren of Tekster leerlingen ook aanleert revisie toe te passen op hun geschreven teksten. Jacobs (2004) deed al onderzoek naar het effect van het vergroten van het bewustzijn van kinderen op de kleuterschool over schrijfstrategieën op de schrijfvaardigheid van die kinderen. Hij liet 15 kleuters

verschillende schrijfopdrachten doen terwijl ze hardop moesten denken en achteraf moesten reflecteren op hun eigen werk en dat van anderen. Bij deze schrijfopdrachten mochten de kinderen schrijven over alles wat ze maar wilden. In het begin van het onderzoek bestond de schrijfopdracht van veel kinderen nog uit tekeningen, terwijl dit naarmate het onderzoek vorderde meer de vorm kreeg van korte zinnen en zelfs korte verhaaltjes. Uit de resultaten bleek dat kinderen van die leeftijd (vier tot zes jaar) al in staat zijn om na te denken over hun eigen schrijfvaardigheid en -producten. Wat voor invloed zou Tekster hierop kunnen hebben bij kinderen van iets oudere leeftijd?

En wat voor invloed zou Tekster kunnen hebben op de tekstkwaliteit van het schrijfproduct? Voor het huidige onderzoek is gekozen om het schrijfproces te analyseren en niet het schrijfproduct, maar het zou interessant zijn om ook naar het product te kijken en dus onderzoek te doen naar tekstkwaliteit. Beauvais, Olive en Passerault (2011) onderzochten het verband tussen schrijfprocessen en tekstkwaliteit en vonden onder andere dat prewriting voor een betere tekstkwaliteit zorgt. Uit de resultaten van het huidige onderzoek blijkt dat leerlingen tijdens de Tekster-lessen het grootste deel van de tijd met prewriting bezig zijn, maar zorgt het aanleren van prewriting door Tekster ook voor betere tekstkwaliteit?

Er zijn dus nog genoeg mogelijkheden voor vervolgonderzoek naar Tekster, maar de eerste grote stap richting het aanleren van prewriting is in ieder geval al gezet.



# Literatuur

---

- Bakker, K. (2014). *Schrijven doe je stap voor stap. Een onderzoek naar de waardering van leerlingen uit groep 6, 7 en 8 voor de Tekster lesmethode en hun gedrag tijdens de lessen*. Bachelorscriptie, Universiteit Utrecht.
- Beauvais, C., Olive, T. & Passerault, J. (2011). Why Are Some Texts Good And Others Not? Relationship Between Tekst Quality And Management of the Writing Processes. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 415 – 428.
- Bereiter, C., Burtis, P.J. & Scardamalia, M. (1988). Cognitive Operations in Constructing Main Points in Written Composition. *Journal of Memory and Language*, 27, 261 – 278.
- Brodney, B., Reeves, C. & Kazelskis, R. (2010). Selected Prewriting Treatments: Effects on Expository Compositions Written by Fifth-Grade Students. *The Journal of Experimental Education*, 68(1), 5 – 20.
- Chai, C. (2006). Writing plan quality: Relevance to writing scores. *Elsevier, Assessing Writing* 11, 198 – 223.
- Franssen, H.M.B. & Aarnoutse, C. (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek*, 23(3), 185 – 198.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445 – 476.
- Hagen, A. van (2012). *Leren schrijven in school: leren schrijven van letters, woorden en zinnen in basisscholen*. O.A.B.B. Bommel.
- Hayes, J.R. & Flower, L.S. (1986). Writing Research and the Writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106 – 1113.
- Hofstede, S. (2014). *Leer schrijven door een DODO: een onderzoek naar het leren van schrijfvaardigheid in groep 6, 7 en 8*. Bachelorscriptie, Universiteit Utrecht.
- Jacobs, G.M. (2004). A Classroom Investigation of the Growth of Metacognitive Awareness in Kindergarten Children through the Writing Process. *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 17 – 23.
- Kellogg, R.T. (1990). Effectiveness of Prewriting Strategies as a Function of Task Demands. *The American Journal of Psychology*, 103(3), 327 – 342.
- Koster, M., Tribushinina, E. & Bergh, H. van den (2013). *Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research*. Utrecht University.
- Kühlemeier, H., Van Til, A., Feenstra, H. & Hemker, B. (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de peiling in 2009: in groep 5, groep 8 en de eindgroep van het SBO*. Arnhem: Cito.

- Onno, T. van (2014). *Leren schrijven met DODO: Een exploratief onderzoek naar de effectiviteit van de DODO-lessenmethode*. Bachelorscriptie, Universiteit Utrecht.
- Pullens, T.J.M. (2012). *Bij wijze van schrijven: Effecten van computerondersteund schrijven in het primair onderwijs*. Dissertatie Universiteit Utrecht.
- Rogers, L.A. & Graham, S. (2008). A Meta-Analysis of Single Subject Design Writing Intervention Research. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 879 – 906.
- Vanderberg, R. & Swanson, H.L. (2007). Which components of working memory are important in the writing process? *Read Writ*, 20, 721 – 752.

# Bijlagen

## Bijlage 1 – Observatieformulier leerlingen:

### Observatieschema leerlingen

Naam observant: .....

Groep: 6 / 7 / 8 (omcirkel de juiste groep)

Nummer en naam van de les: .....

Naam leerkracht: .....

Datum: .....

<b>LESONDERDEEL: INTRODUCTIE</b>	
----------------------------------	--

Zet aan het begin van elke 20 seconden bij 1 activiteit een getal (1 = getal voor 1<sup>e</sup> ronde observeren van lln 1-5, 2 = getal voor 2<sup>e</sup> ronde observeren van lln1-5, etc.)

	Activiteit	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5
		j / m	j / m	j / m	j / m	j / m
<b>Aan taak</b>	Opletten					
	Meedoen aan klassikale interactie (hand omhoog, vraag beantwoorden)					
	Lezen					
	Film kijken					
	Nadenken/verzinnen					
	Schrijven					
	Overleggen					
	Anders, namelijk...					
<b>Niet aan taak</b>	Praten/Verbaal					
	Bewegen/Motoriek					
	Passief aanwezig (o.a. doelloos rondkijken)					
	Anders, namelijk...					
	Opmerkingen					

Invullen voor lesonderdeel als geheel; niets invullen = *nee*; activiteit komt voor = *ja*

Activiteiten: de leerling...	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5
overlegt met andere leerling	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
praat klassikaal met leerkracht	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
heeft problemen met opdracht	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
stelt één of meerdere vragen	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
krijgt gevraagd hulp	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
krijgt ongevraagd hulp	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
komt in tijdnood	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee

NB: De overige pagina's van het observatieformulier voor de lesonderdelen *ordenen*, *schrijven*, *overlezen*, *evalueren* en *reviseren* zijn precies hetzelfde als de introductiepagina. Daarom zijn deze niet bijgevoegd.