

**Hoe prewriting effect heeft op de tekstkwaliteit van  
de beginnende schrijver**

**Masterscriptie Rosanne Gouman**

**begeleid door: Renske Bouwer MSc**

**& prof. dr. Huub van den Bergh**

**Universiteit Utrecht**

**oktober 2015**

### Abstract

Uit onderzoek is gebleken dat de resultaten voor schrijfvaardigheid op de basisschool de laatste jaren achterblijven. Dit kan onder andere verklaard worden door de complexiteit van het schrijven, die een overbelasting van het werkgeheugen kan veroorzaken. Uit onderzoek naar schrijfstrategieën is naar voren gekomen dat prewriting (het vooraf nadenken over en structureren van de tekst) een manier kan zijn om deze overbelasting te verminderen of te voorkomen. In dit onderzoek is nagegaan op welke wijze prewriting effect heeft op de tekstkwaliteit. 104 leerlingen uit groep 6 van verschillende basisscholen volgden 16 lessen van de schrijfmethode *Tekster*, waarin de focus lag op het aanleren van schrijfstrategieën die leerlingen voorbereidden op het daadwerkelijk schrijven van een tekst. De prewritingsvormen en scores van de overtuigende teksten van deze leerlingen voor en na deze interventie werden afgezet tegen elkaar en tegen de prewritingsvormen en tekstkwaliteitscores van de 23 leerlingen uit een controlegroep, die de interventie niet gevolgd hadden. De resultaten lieten zien dat leerlingen die de interventie gevolgd hadden, significant meer prewriting toepasten. Daarnaast veranderden veel leerlingen uit de experimentgroep onder invloed van de interventie van prewritingsvorm; de tijdens de interventie aangeboden lijstvorm won aan effect, ten opzichte van de vooraf veel gebruikte kladversie. Uit dit onderzoek kan allereerst geconcludeerd worden dat de instructie in prewriting van invloed is op de mate waarin en de wijze waarop leerlingen deze schrijfstrategie toepassen. Een volgende conclusie is dat leerlingen door de nieuw aangeleerde prewritingsvorm beter gaan schrijven. Wellicht zou scaffolding (de stapsgewijze afname van begeleiding) ingezet kunnen worden om de leerlingen langzaam te laten wennen aan deze nieuwe schrijfstrategie en een nog duidelijker effect van prewriting te verkrijgen.

## 1 Introductie

De afgelopen jaren is er vanuit de overheid veel aandacht geweest voor taalonderwijs, en specifiek voor schrijfonderwijs. Dat is niet verwonderlijk, gelet op het belang van schrijfvaardigheid voor de cognitieve en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen (Atkinson, 2009; Henkens, 2012). Het al dan niet vloeiend om kunnen gaan met pen en papier is een voorspeller van studiesucces (Atkinson & Geiser, 2009; Henkens 2010), heeft invloed op de kwaliteit van eigen leren (Langer & Applebee, 1987) en is bepalend voor het functioneren in de maatschappij (Graham & Perin, 2007).

Waar spreek- en luistervaardigheid thuis vanzelfsprekend geoefend worden, is schrijven, als vaardigheid om gedachten, ideeën en opvattingen te verwoorden in creatieve en zakelijke teksten (Pullens, 2012, p.14), een vaardigheid die voornamelijk op school onderwezen wordt (Henkens, 2010, p. 11). Echter, uit recente inspectierapporten en peilingen blijkt dat aan dit onderwijs nog al wat mankeert. Uit een periodieke peiling van Cito (PPON 2009, Van Weerden & Hiddink, 2013) is naar voren gekomen dat ten opzichte van de tekortkomingen in schrijfvaardigheid die in 1999 bij leerlingen gediagnostiseerd zijn, er geen verbetering heeft plaatsgevonden. Leerlingen beheersen in groep 8 gemiddeld maar een derde van de tekstkenmerken en hebben moeite met publiekgericht schrijven en het verwerken van eigen inhoud in teksten (PPON 2009, Van Weerden & Hiddink, 2013, p. 124).

Het gebrek aan goede resultaten voor schrijfvaardigheid kan volgens de Inspectie van het Onderwijs onder andere verklaard worden door de complexiteit van het schrijven, (Henkens, 2010, p. 41; Henkens, 2012, p. 5), een mentaal proces dat voor een beginnende schrijver vergelijkbaar is met het denkwerk van een expertschaker tijdens een schaakpartij (Kellogg, 1999, p. 16; Rijlaarsdam, Braaksma, Couzijn, Janssen, Kieft, Broekkamp & Van den Bergh, 2005, p. 128). Tijdens het schrijven moet namelijk tegelijkertijd aandacht besteed worden aan het verzamelen, plannen, vormen en reviseren van de tekst, waardoor het werkgeheugen overbelast raakt en er een *cognitive overload* ontstaat (Kellogg, 1988). De manier waarop cognitieve overbelasting het hoofd geboden kan worden, wordt zichtbaar in het *cognitive process model* van Flower en Hayes (1980), waarin te zien is hoe taakomgeving, werkgeheugen en het lange termijngeheugen met elkaar in interactie zijn. Flower en Hayes (1981) beschrijven aan de hand van dit model hoe de schrijver zijn schrijfproces, het plannen, schrijven en

reviseren van de tekst, kan monitoren. Met behulp van dit model wordt inzichtelijk gemaakt hoe de sterke schrijver steeds actief bezig is met het monitoren van eigen schrijven (Ferrari, Bouffard & Rainville, 1998; Beal, 1990) en zo zijn eigen schrijfproces reguleert en de cognitieve overbelasting minimaliseert (Flower & Hayes, 1980; Kellogg, 1987, Langer & Aplebee, 1987; Ferrari et al., 1998). Dit houdt onder andere in dat hij zich bewust is van de retorische context van de schrijftaak en daar ook zijn tekstdoelen aan ontleent (Galbraith, 2009). Hij reflecteert op de gedachten en ideeën die uit het lange termijngeheugen opgehaald worden en transformeert deze vervolgens, zodat ze passen binnen het retorische doel van de tekst.

Bereiter & Scardamalia (1987) noemen deze monitoring van eigen schrijfproces ook wel *knowledge-transforming* en zetten deze door Flower en Hayes (1980) geschetste 'ideale' werkwijze af tegen die van de zwakke en beginnende schrijver, die blijft hangen in *knowledge-telling*. Doordat de zwakke schrijver niet om kan gaan met de cognitieve overbelasting die de taakomschrijving met zich meebrengt, slaat hij het plannen van de schrijftaak over en zet hij alle associatieve gedachten en ideeën die hij uit zijn lange termijngeheugen ophaalt direct om in tekst (schrijvend denken). Zo simplificeert hij onbewust het op te lossen 'probleem', waardoor de geschreven tekst de wijze waarop het associatieve geheugen aangesproken is, weerspiegelt (Bereiter & Scardamalia, 1987; Bryson, Bereiter, Scardamalia & Joram, 1991). Op die manier heeft cognitieve overbelasting voor de zwakke schrijver een negatief effect op de tekstkwaliteit (Kellogg, 1988).

Om die reden is het belangrijk dat een zwakke en beginnende schrijver (zoals de jonge leerling) leert zijn schrijfproces net als de sterke schrijver te monitoren en zo overbelasting te beperken of te voorkomen (Hayes, 1996). Om dit te leren is expliciete instructie nodig in het gebruik van effectieve schrijfstrategieën (Wong & Berninger, 2004; Pullens, 2012).

In een meta-analyse die Koster, Tribushinina, De Jong en Van den Bergh (2015) deden naar het effect van verschillende schrijfinterventies op de tekstkwaliteit van leerlingen van groep 6 tot en met 8, is expliciete instructie in het gebruik van schrijfstrategieën significant effectief gebleken ( $ES = 0.96$ ). Onder schrijfstrategieën verstaan zij strategieën voor het plannen, transformeren en reviseren van teksten (Koster et al., 2015, p. 306). Het afzonderlijk van elkaar doorlopen van genoemde stappen (plannen, schrijven en reviseren) kan de cognitieve overbelasting beperken

(Kellogg, 1988). Zo geeft het vooraf plannen van de tekst, ook wel *prewriting* genoemd, de schrijver de mogelijkheid om tijdens het schrijven van de tekst uitsluitend op het taalkundige deel van het schrijfproces te focussen, zonder nog na te hoeven denken over het planmatige proces (Ewing, 1979). Mayer (2008, p. 128) beschrijft hoe een beginnende schrijver (*knowledge-teller*) door het op die manier plannen van zijn schrijfproces een sterke schrijver (*knowledge-transformer*) kan worden.

Prewriting kan zowel mentaal als op papier vormkrijgen. Allereerst kan een leerling voorafgaand aan het schrijven mentale voorbereidingen treffen door informatie te lezen, naar een docent te kijken die het plannen voordoet (Graham & Perin, 2007), het schrijfproces of –product van een klasgenoot te observeren (Rijlaarsdam, Braaksma, Couzijn, Janssen, Raedts, Van Steendam, Toorenaar & Van den Bergh, 2008), te overleggen met een klasgenoot (Elving & Van den Bergh, 2015) of met meerdere klasgenoten een groepsdiscussie te voeren waarin ideeën gegenereerd worden (Graham & Perin, 2007). Daarnaast is er de mogelijkheid om met behulp van kladpapier prewriting toe te passen, bijvoorbeeld door ideeën te genereren en in een lijstvorm te zetten, die ideeën te structureren, een semantisch web te maken (Graham & Perin, 2007) of een *outline* te schrijven (Kellogg, 1988).

Ondanks het positieve effect van prewriting in het algemeen, is het belangrijk op te merken dat de toepassing van prewriting niet in elke vorm garant staat voor een hoge tekstkwaliteit. Zo hebben Galbraith, Ford, Walker en Ford (2005) de correlatie tussen prewriting en tekstkwaliteit bevestigd, maar is volgens hen het gunstige effect wel afhankelijk van de hoeveelheid ideeën die tijdens het *prewritten* verzameld wordt. Daarnaast geven zij aan dat prewriting niet alleen bestaat uit het verzamelen van ideeën, maar ook uit het ordenen van die ideeën, waarbij het retorische doel van de tekst in het oog gehouden wordt (Galbraith et al., 2005). Zo zijn sommige leerlingen gewend om eerst een kladversie van hun tekst te schrijven. Echter, hoewel deze aanpak in de letterlijke zin van het woord een vorm van prewriting (vooraf schrijven) is, is de leerling binnen deze aanpak alsnog genoodzaakt om tegelijkertijd zijn ideeën te genereren, te ordenen en te transformeren. Deze prewritingsvorm is daardoor geen optimale oplossing voor de cognitieve overlast (Kellogg, 1988) en er wordt dan ook verwacht dat dit een minder effectieve vorm van prewriting is dan de vormen die hierboven genoemd worden.

Het is daarom niet voldoende om een beginnende schrijver te leren dát hij prewriting toe moet passen, maar ook hóé hij dat moet doen om een daadwerkelijk effect op de tekstkwaliteit te bereiken. In dit onderzoek zal ik me daarom focussen op de vraag naar de wijze waarop prewriting effect heeft op de tekstkwaliteit van beginnende schrijvers, om erachter te komen hoe leerlingen het meest effectief gebruik kunnen maken van deze schrijfstrategie.

Dit onderzoek sluit aan op een onderzoek dat Bouwer, Koster en Van den Bergh (2015) hebben gedaan naar aanleiding van de door hen ontwikkelde schrijfmethode *Tekster*. Met behulp van deze methode leren leerlingen uit de groepen 6, 7 en 8 hun eigen schrijfproces te reguleren aan de hand van strategieën, die aangeleerd worden met behulp van een acroniem (een dier) dat staat voor verschillende stappen in het schrijfproces. Dit acroniem biedt de leerlingen ondersteuning bij het stapsgewijs doorlopen van de verschillende subprocessen van het schrijfproces. Prewriting is een stap die in alle drie de groepen, en dus ook in de verschillende acroniemen, terugkomt. In groep 6 leren de leerlingen voorafgaand aan het schrijven te *verzinnen* en te *ordenen* (VOS).<sup>1</sup> In groep 7 wordt de leerlingen aangeleerd om *eerst te denken* en te *ordenen* (DODO) en in groep 8 moeten de leerlingen *eerst nadenken* en *kiezen* (EKSTER). Uit het onderzoek van Bouwer et al. (2015) is al gebleken dat de schrijfmethode een positief effect heeft op de schrijfprestaties van leerlingen en in dit onderzoek wil ik me nu richten op de vraag hoe prewriting, als belangrijke stap binnen deze schrijfmethode, het beste toegepast kan worden. Deze vraag zal beantwoord worden met behulp van de volgende deelvragen:

1. Wat is het effect van strategie-instructie op de mate waarin prewriting toegepast wordt?
2. Wat is het effect van prewriting op de tekstkwaliteit?
3. In hoeverre zijn leerlingen in staat om, naar aanleiding van expliciete instructie, van prewritingsvorm te veranderen en de juiste strategie effectief toe te passen?

---

<sup>1</sup> De samenstellende delen van de acroniemen zijn respectievelijk:

VOS: verzinnen – ordenen – schrijven

DODO: denken – ordenen – doen – overlezen

EKSTER: eerst nadenken – kiezen – schrijven – teruglezen – evalueren - reviseren

## 2 Methode

### 2.1 Dataverzameling

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een deelverzameling van de data die Bouwer et al. (2015) verzamelden in onderzoek naar de effectiviteit van de schrijfmethode Tekster. Zij hebben in de groepen 6 tot en met 8 grootschalig onderzoek gedaan onder 1420 leerlingen van 60 klassen en 27 scholen. Groep 1 nam als experimentgroep tijdens een periode van acht weken deel aan de interventie en groep 2 vormde tijdens die periode de controlegroep. In onderstaande tabel (tabel 1) is te zien op welke momenten de metingen plaats hebben gevonden.

**Tabel 1 – Meetmomenten 1 en 2 in het onderzoek van Bouwer et al. (2015)**

	Meting 1		Meting 2
	Taken	8 weken	Taken
<b>Groep 1</b>		Interventie ( <i>Tekster</i> )	
	a, b, c		d, e, f
<b>Groep 2</b>		Regulier schrijfprogramma	

Leerlingen uit de experimentgroep (groep 1) hebben in hun eigen klas een lessenserie gevolgd van 16 lessen waarin de nadruk lag op strategie-onderwijs. In de lessenserie werden authentieke schrijftaken gebruikt om te oefenen met het schrijven van de verschillende genres en bijbehorende tekstdoelen. De leerlingen kregen directe instructie in tekststructuur en genre. Instructie heeft plaatsgevonden middels *modelling* door de docent, het bestuderen van voorbeeldteksten en het observeren van *peer-modellen* in videoclips. Tijdens de lessen werkten leerlingen regelmatig samen, onder andere bij het genereren van ideeën.

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de resultaten uit beide metingen. Hoewel de leerlingen in het grootschalige onderzoek voor meerdere genres een schrijfoopdracht moesten maken, is in dit onderzoek alleen de overtuigende brief meegenomen. De reden daarvoor was dat dit genre vanwege de noodzaak tot het ‘verzinnen’ van argumenten, maar ook het aanbrenge van een hiërarchie binnen de

argumenten ('ordenen'), duidelijk een beroep doet op de kennis die de leerling heeft over prewriting. In beide metingen zag het toetsingsmateriaal er uit als in bijlage 1; aan de linkerkant van het antwoordblad kregen leerlingen de ruimte om prewriting toe te passen (onder de noemer 'kladpapier'). De rechterkant van het antwoordblad was bedoeld voor de uitvoering van de daadwerkelijke schrijfopdracht. Docenten zijn geïnstrueerd om in hun aanwijzingen voorafgaand aan de metingen niet in te gaan op de aanwezigheid of het gebruik van het kladpapier.

### 2.2 Deelnemers

De deelverzameling is samengesteld op basis van een aantal selectiecriteria. Allereerst zijn uitsluitend de gegevens van de leerlingen uit groep 6 meegenomen. De eerste reden daarvoor was dat in groep 6 de schrijfstrategie Verzinnen-Ordenen-Schrijven aangeleerd wordt in de methode, en het effect van prewriting (verzinnen en ordenen) in deze groep dus gemakkelijk onafhankelijk van andere strategieën (zoals overlezen, evalueren en reviseren: strategieën die in de groepen 7 en 8 behandeld werden) bekeken kon worden. Daarnaast was groep 6 de jongste groep binnen de deelnemers aan het grootschalig onderzoek, en vielen de leerlingen uit deze groep daarmee het meest duidelijk onder de noemer 'beginnende schrijver'. Vervolgens zijn leerlingen van wie gegevens uit tijdstip 1 en/of 2 uit het onderzoek van Bouwer et al. (2015) niet beschikbaar waren, uitgesloten van dit onderzoek.

104 leerlingen, afkomstig van 6 verschillende basisscholen (8 klassen), maakten deel uit van de experimentgroep. Dit waren alle leerlingen uit groep 1 die op moment van meting 2 ten minste 11 lessen uit de methode *Tekster* gevolgd hadden. De controlegroep, die bestond uit 23 leerlingen, afkomstig van 8 verschillende basisscholen (10 klassen), is aselekt samengesteld uit groep 2: de verschillende klassen die op moment van meting 2 nog steeds alleen het reguliere schrijfprogramma gevolgd hadden.

### 2.3 Prewritingsvormen

Zoals in de inleiding al aan de orde is gekomen is prewriting een algemeen begrip, dat onder te verdelen valt in allerhande vormen. In dit onderzoek zijn, op basis van het beschikbare materiaal, die verschillende prewritingvormen onderscheiden (zie tabel 2). Vervolgens is aan alle kladpagina's een code toegekend behorend bij de prewritingvorm waarvan gebruikt gemaakt is. Bij de codering is ervan uitgegaan dat



elke gebruikte kladpagina (uitgezonderd de off-topic gebruikte pagina's) een vorm van prewriting bevat. Alle vormen van prewriting die mogelijk buiten het kladpapier plaatsgevonden hebben, zijn niet meegenomen in het onderzoek.<sup>2</sup> Omdat de volledige prewritingsstrategie die tijdens de interventie is aangeleerd bestaat uit zowel verzinnen als ordenen, is in onderstaande tabel (tabel 2) een verdeling aangebracht om aan te geven of de leerling alleen verzinnen of daarnaast ook geordend heeft. Zowel bij een lijstvorm als bij een woordweb heeft de leerling de mogelijkheid om uitsluitend ideeën te verzinnen, maar zodra de leerling daarnaast ook structuur aan heeft gebracht in zijn ideeën, dan spreken we over de volledige toepassing van de strategie (verzinnen en ordenen). Tot slot is de kladversie als aparte prewritingsvorm toegevoegd, omdat hierin de subprocessen verzinnen en ordenen niet afzonderlijk te onderscheiden zijn.

**Tabel 2 – Type prewritingsvormen**

---

### **PREWRITINGSVORMEN**

---

#### **1. Verzinnen**

Lijst

Woordweb

#### **2. Verzinnen en ordenen**

Gestructureerde lijst

Mindmap<sup>3</sup>

Outline

#### **3. Kladversie**

---

Afhankelijk van de gebruikte prewritingsvorm is dus vastgesteld welke stappen van het schrijfproces de leerling voorafgaand aan het schrijven doorlopen heeft: alleen het verzinnen, of zowel het verzinnen als het ordenen. Zo is een leerling die op zijn kladpagina uitsluitend een lijstvorm met een willekeurige opsomming van ideeën heeft

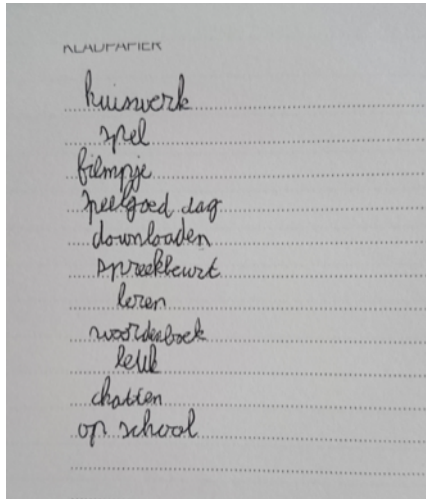
---

<sup>2</sup> De toepassing van impliciete of mentale prewriting, zoals Galbraith (2009) dat beschrijft in zijn onderzoek, is niet met zekerheid vast te stellen en kan daardoor niet meegenomen worden in dit onderzoek.

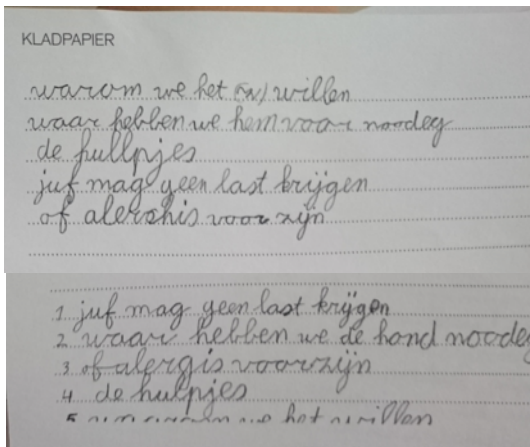
<sup>3</sup> Binnen deze deelverzameling zijn geen leerlingen gevonden die van deze prewritingsvorm gebruik gemaakt hebben. Om die reden is de mindmap in het verdere van dit verslag niet meer meegenomen.

## PREWRITINGSVORMEN EN DE TEKSTKWALITEIT VAN DE BEGINNENDE SCHRIJVER

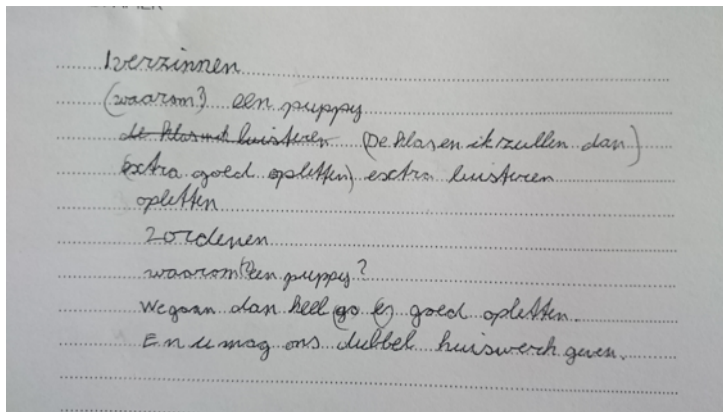
opgeschreven (zie voorbeeld 1) alleen nog maar bezig geweest met verzinnen, terwijl een leerling die zijn lijstvorm genummerd of op een andere wijze gestructureerd heeft, ook al bezig geweest is met het vooraf ordenen van zijn ideeën (zie resp. voorbeeld 2 en 3).



Voorbeeld 1 – lijst



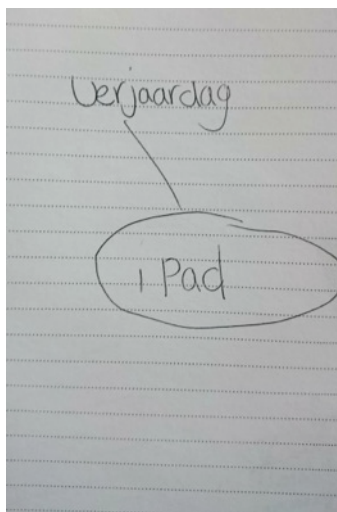
Voorbeeld 2 – gestructureerde lijst (a)



**Voorbeeld 3 - gestructureerde lijst (b)**

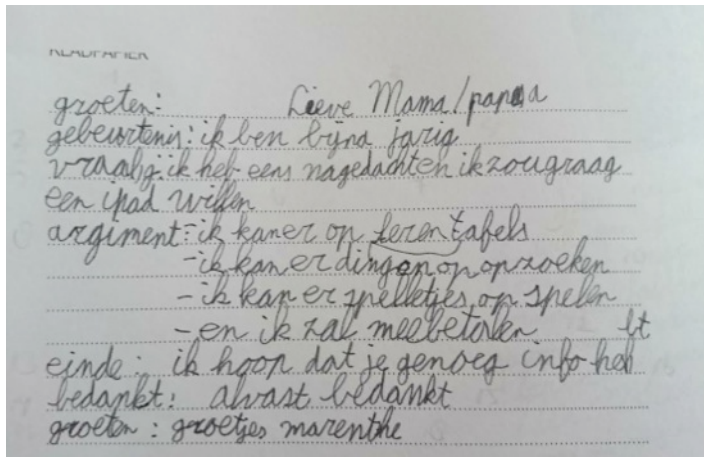
Als de leerling zijn kladpapier gebruikt heeft voor het maken van een woordweb (zie voorbeeld 4) ia ervan uitgegaan dat hij uitsluitend verzonnen heeft en nog niet bezig is geweest met ordening. Dit omdat er geen structuur zichtbaar is in het woordweb. Een woordweb waarin wel structuur aan is gebracht, is de mindmap.<sup>4</sup>

Omdat een outline impliceert dat een leerling een bepaalde structuur heeft aangebracht in zijn ideeën, is de aanwezigheid van elke vorm van een outline (zie voorbeeld 5 en 6) opgevat als een prewritingsvorm waarin zowel verzonnen als geordend is.

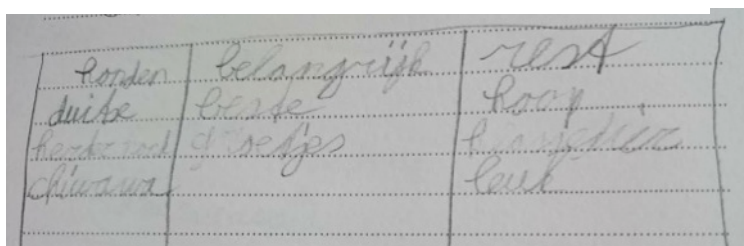


**Voorbeeld 4 - woordweb**

<sup>4</sup> Van deze prewritingsvorm is binnen deze deelverzameling geen voorbeeld beschikbaar.

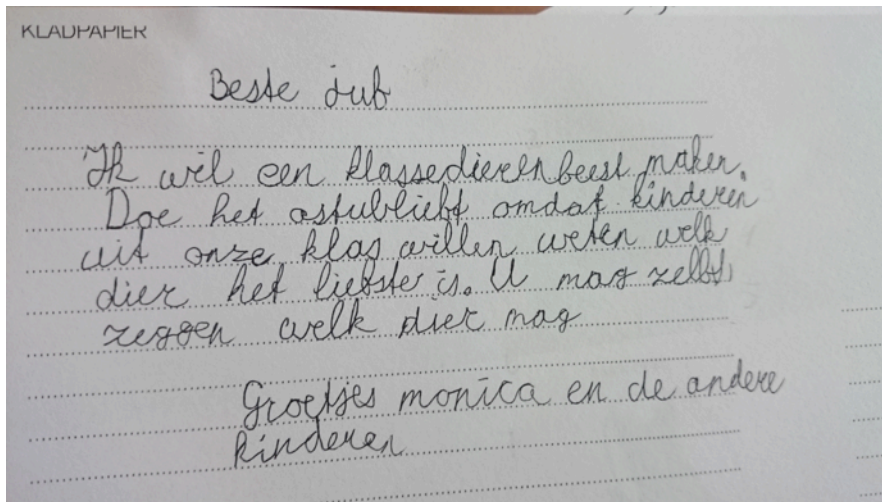


Voorbeeld 5 - outline (schematisch)

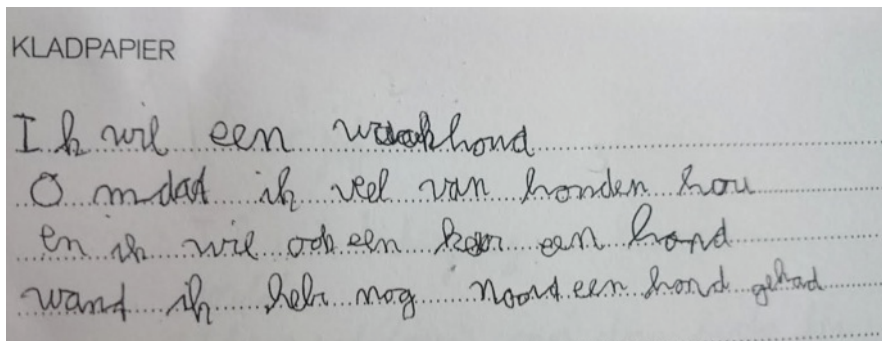


Voorbeeld 6 - outline (tabelvorm)

Ten slotte was er het gebruik van het kladpapier voor een kladversie van de tekst (zie voorbeeld 7 en 8). In feite is dit, zoals hiervoor genoemd, geen zuivere vorm van prewriting meer, omdat de leerling zijn ideeën ook al in meerdere of mindere mate getransformeerd heeft in geschreven tekst en de stappen verzinnen en ordenen niet afzonderlijk van elkaar heeft doorlopen. Binnen dit onderzoek is de kladversie wel meegenomen als een vorm van prewriting, omdat de leerling feitelijk gezien wel voorbereidend werk heeft gedaan alvorens zijn uiteindelijke tekst te schrijven. Wel zal deze prewritingsvorm, vanwege de in de introductie genoemde betwifelbare effectiviteit ervan, verderop in dit onderzoek apart besproken worden.



Voorbeeld 7 – Kladversie (volledig)



Voorbeeld 8 – Kladversie (onvolledig)

## 2.4 Beoordeling tekstkwaliteit

Om de betrouwbaarheid van de tekstkwaliteitsbeoordeling te vergroten werden de teksten uit beide metingen geanonimiseerd en voor beoordeling willekeurig toegewezen aan verschillende jury's, elk bestaande uit drie onafhankelijke beoordelaars; ervaren basisschoolleerkrachten van groep 6. De teksten werden beoordeeld op globale tekstkwaliteit, waarbij de jury gebruik maakte van een vergelijking met vijf *benchmarks* (voorbeeldteksten) die geplaatst waren op een continue schaal (Blok & Hoeksma, 1984). Een gemiddelde tekst kreeg een score van 100 punten toegekend en de overige voorbeeldteksten hadden scores van een en twee standaarddeviaties boven en onder het gemiddelde (resp. 70 – 85 – 100 – 115 en 130 punten) (zie bijlage 2). De teksten uit de metingen werden gescoord door middel van vergelijking met de *benchmarks*.

De gemiddelde beoordelaarsbetrouwbaarheid van de jurybeoordeling was hoog, namelijk  $\rho=0,89$ . De uiteindelijke kwaliteitsscore voor elke tekst werd bepaald door de scores van de drie beoordelaars te middelen.

### **2.5 Analyse**

Om erachter te komen op welke wijze prewriting effect heeft op de tekstkwaliteit, werden in dit onderzoek drie deelvragen onderzocht. Allereerst werd nagegaan wat het effect van strategie-instructie op de toepassing van prewriting is (deelvraag 1). Hiervoor zijn de percentages bekeken waarin leerlingen uit zowel de experiment- als de controlegroep op tijdstip 1 en 2 gebruik maakten van hun kladpapier. Een two-way ANOVA is gebruikt om na te gaan of de verschillen in condities en tijdstippen significant waren.

Om het effect van prewriting op de tekstkwaliteit te berekenen (deelvraag 2) zijn multilevel-analyses gedaan, waarbij de data (scores en het gebruik van het kladpapier) genest zijn binnen leerlingen en leerlingen binnen klassen.

Om erachter te komen in hoeverre leerlingen hun prewritingsvorm wijzigden naar aanleiding van instructie, zijn de percentages berekend waarin, afhankelijk van conditie en tijdstip, gebruik werd gemaakt van een bepaalde prewritingsvorm (deelvraag 3A). Ten slotte zijn, om na te gaan of de strategieverandering effectief was, opvallende voorbeelden uitgelicht en verder besproken (deelvraag 3B).

### 3 Resultaten

#### 3.1 Toepassing prewriting

In tabel 3 is te zien in welke mate prewriting toegepast is tijdens meting 1 en meting 2 (of: tijdstip 1 en tijdstip 2), door zowel de controle- als de experimentgroep. Uit deze resultaten blijkt dat er een significant interactie-effect van conditie en tijdstip ( $F(1, 250) = 7.25; p = 0.008$ ) op de toepassing van prewriting bestond. In de experimentgroep werd op tijdstip 2 gemiddeld meer prewriting toegepast, zowel in vergelijking met het aantal prewriters in de experimentgroep op tijdstip 1, als in vergelijking met de controlegroep op tijdstip 2.

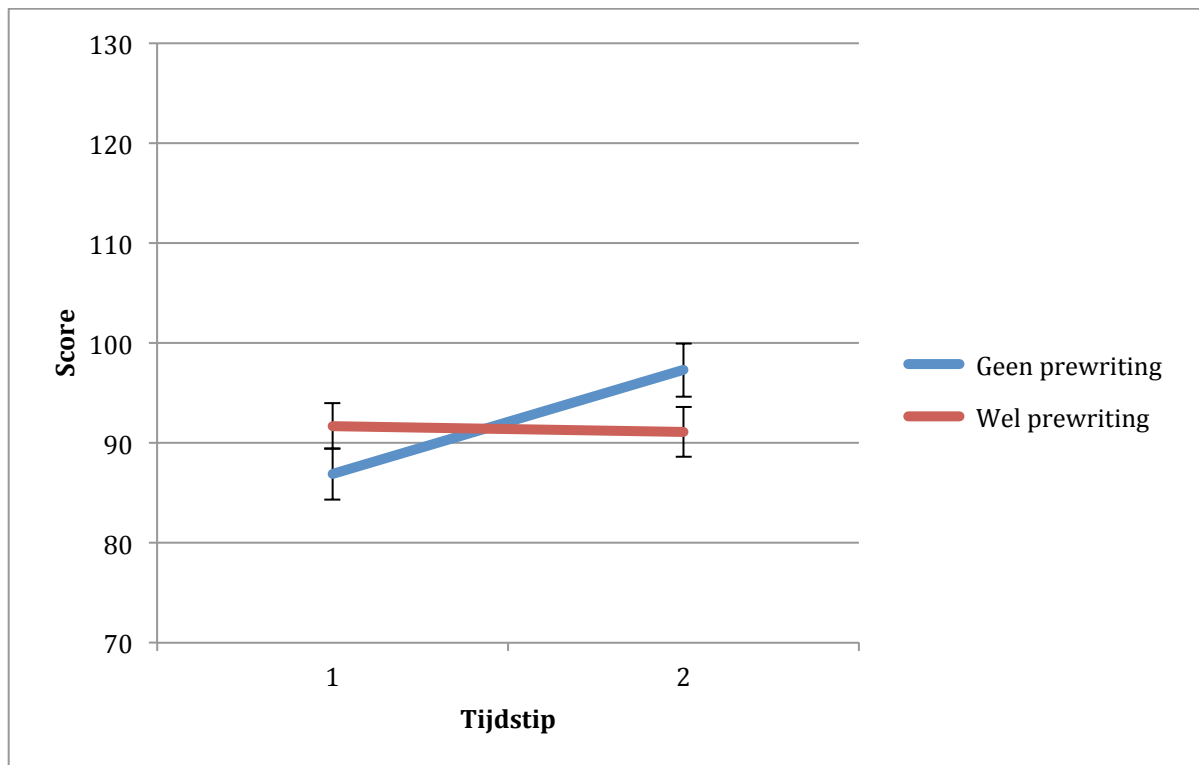
**Tabel 3 – Frequentie (in %) toepassing prewriting**

	Tijdstip 1	Tijdstip 2
<b>Experimentgroep</b>	55,8%	82,7%
<b>Controlegroep</b>	56,7%	43,3%

#### 3.2 Effect van prewriting

Vervolgens is nagegaan of de toename van prewriting ook een positief effect had op de geleverde tekstkwaliteit. Uit de analyses kwam het volgende naar voren als het gaat om de tekstscores: allereerst was er sprake van een hoofdeffect van tijdstip op de tekstkwaliteit ( $F(1, 129.47) = 5,52; p = .02$ ). Op tijdstip 1 behaalden leerlingen gemiddeld 89,3 ( $SD = 1,78$ ) en op tijdstip 2 94,2 punten ( $SD = 1,87$ ). Echter, uit de analyses bleek geen significant effect van conditie ( $F(1, 128.80) = .75; p = .39$ ), of een interactie-effect tussen tijdstip en conditie ( $F(1, 139.47) = 1.53; p = .22$ ).

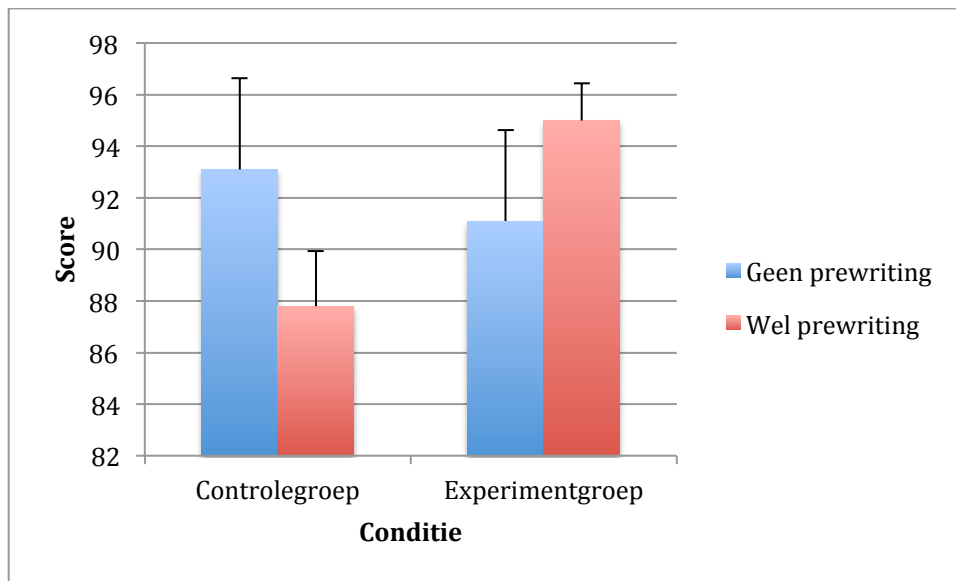
Ook bestond er binnen dit onderzoek geen significant hoofdeffect van prewriting op tekstkwaliteit ( $F(1, 175.12) = 1.56; p = .21$ ). Wel kon met behulp van de gemiddelde scores een interactie-effect tussen tijdstip en prewriting aangetoond worden ( $F(1, 175.17) = 5.94; p = .02$ ). In figuur 1 is te zien dat leerlingen die op tijdstip 1 prewriting toepasten gemiddeld een hogere score ( $M = 91,7; SD = 2,3$ ) behaalden dan leerlingen die dat niet deden ( $M = 86,9; SD = 2,6$ ), terwijl de toepassing van prewriting op tijdstip 2 een negatief effect op de tekstscores had (wel prewriting:  $M = 91,1; SD = 2,5$ ; geen prewriting:  $M = 97,3; SD = 2,7$ ).



**Figuur 1 - Gemiddelde scores (afhankelijk van tijdstip en prewriting)**

Daarnaast bleek dat ook conditie significant van invloed was op het effect van prewriting ( $F(1, 253.68) = 4.41; p = .04$ ). Zo zien we in figuur 2 dat de leerlingen die prewriting toepasten in de controlegroep gemiddeld slechter presteerden ( $M = 87,8; SD = 3,5$ ) dan leerlingen die dat niet deden ( $M = 93,1; SD = 3,5$ ), terwijl de toepassing van prewriting in de experimentgroep resulteerde in een betere gemiddelde tekstscores ( $M = 95,0; SD = 1,4$  tegenover  $M = 91,1; SD = 2,1$ ). Een significant interactie-effect tussen tijdstip, conditie en prewriting kon niet aangetoond worden ( $F(1, 175.17) = 1,68; p = .21$ ).





**Figuur 2 - Gemiddelde scores (afhankelijk van conditie en prewriting)**

Samengevat weten we nu dat de methode *Tekster* het gebruik van prewriting wel bevordert, maar dat er geen significant hoofdeffect van prewriting op de tekstkwaliteit aangetoond kan worden. Op tijdstip 2 heeft de toepassing van prewriting gemiddeld zelfs een negatief effect op de kwaliteit van de tekst. Wel blijkt dat leerlingen uit de experimentgroep die gebruik gemaakt hebben van prewriting gemiddeld significant hogere scores halen dan leerlingen uit de experimentgroep die dat niet hebben gedaan. Interessant is daarbij dat we in de controlegroep juist een negatief effect van prewriting op de gemiddelde tekstscores zien. Deze resultaten vragen om een verdere analyse van de wijze waarop leerlingen prewriting toegepast hebben. In hoeverre verschillen de prewritingsvormen in de verschillende condities en op de verschillende tijdstippen? En kunnen daaruit conclusies getrokken worden over de invloed van de interventie en het effect van de verschillende prewritingsvormen op de tekstkwaliteit?

### **3.3 Analyse prewritingsvormen**

#### *3.3.1 Gebruik van de kladversie*

In tabel 4 wordt zichtbaar welke prewritingsvormen op de verschillende tijdstippen door de verschillende groepen werden gebruikt. Twee vormen die veel terugkwamen, waren de lijstvorm met ideeën (de nog niet geordende variant) en de kladversie. In de experimentgroep werd voorafgaand aan de interventie door het grootste gedeelte van de prewriters (75,9%) gebruik gemaakt van de kladversie, maar op tijdstip 2 nam dit

aantal sterk af (33,7%) en nam het aantal leerlingen dat een lijstvorm met ideeën schreef, toe (64,0% op tijdstip 2 tegenover 25,9% op tijdstip 1). Daarnaast was er op tijdstip 2 een aantal leerlingen dat een ordening in de lijstvorm aanbracht (7,0%) en waren er ook leerlingen die hun tekst vooraf lieten gaan door een schema of tabel waarin ideeën geordend waren (9,3%). In de controlegroep was het aantal kladversies op beide tijdstippen hoog (69,0% op tijdstip 1; 70,0% op tijdstip 2).

**Tabel 4 – Frequentie gebruikte prewritingsvormen (in % van het totaal aantal toepassingen van prewriting)**

PREWRITINGSVORM <sup>5</sup>	EXPERIMENTGROEP		CONTROLEGROEP	
	Tijdstip 1	Tijdstip 2	Tijdstip 1	Tijdstip 2
<b>Lijst</b>	25,9%	64,0%	7,7%	20,0%
<b>Woordweb</b>	-	-	15,4%	-
<b>Gestructureerde lijst</b>	-	7,0%	-	-
<b>Mindmap</b>	-	-	-	-
<b>Outline</b>	-	9,3%	7,7%	10,0%
<b>Kladversie</b>	75,9%	33,7%	69,2%	70,0%

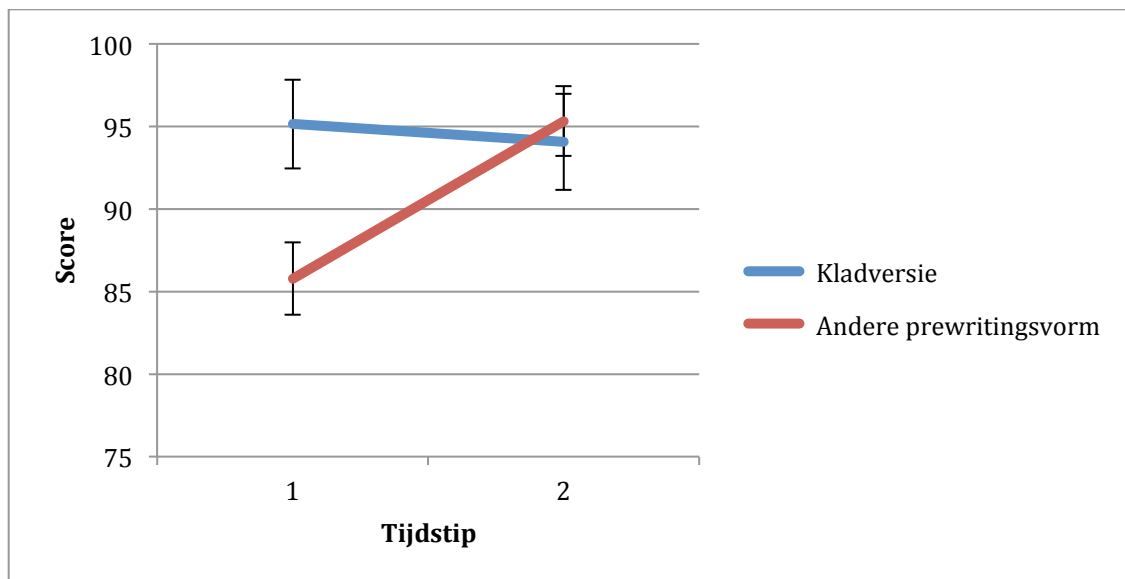
### 3.3.2 Effectiviteit van de kladversie

Het veelvoorkomende gebruik van de kladversie als prewritingsvorm brengt ons bij de vraag naar het effect van de kladversie op de tekstkwaliteit. In de introductie werd de effectiviteit van deze vorm van prewriting in twijfel getrokken, omdat hierbij het ordenen niet onafhankelijk van het schrijven plaatsvindt en Kellog (1988) juist aangeeft dat het positieve effect van prewriting veroorzaakt wordt door het scheiden van het planmatige en het taalkundige deel van het schrijfproces

Allereerst bleek uit data-analyse een significant interactie-effect van tijdstip en het gebruik van de kladversie op de tekstkwaliteit ( $F(1, 175.76) = 5,58; p = .019$ ). In onderstaande figuur (3) is te zien dat leerlingen die op tijdstip 1 een kladversie hadden geschreven, gemiddeld betere teksten schreven dan de leerlingen die een andere prewritingsvorm toegepast hadden. Echter, op tijdstip 2 verdween dit effect en was de tekstkwaliteit van leerlingen met een kladversie iets lager dan van leerlingen die een

<sup>5</sup> Een uitgebreide beschrijving van de verschillende prewritingsvormen is gegeven in hoofdstuk 2.

andere vorm van prewriting toegepast hadden. Een driewegsinteractie-effect (tijdstip, conditie, kladversie) kon niet aangetoond worden ( $F(1, 175.76) = .54; p = .46$ ).



**Figuur 3 – Gemiddelde scores (afhankelijk van tijdstip en het gebruik van een kladversie tegenover een andere prewritingsvorm)**

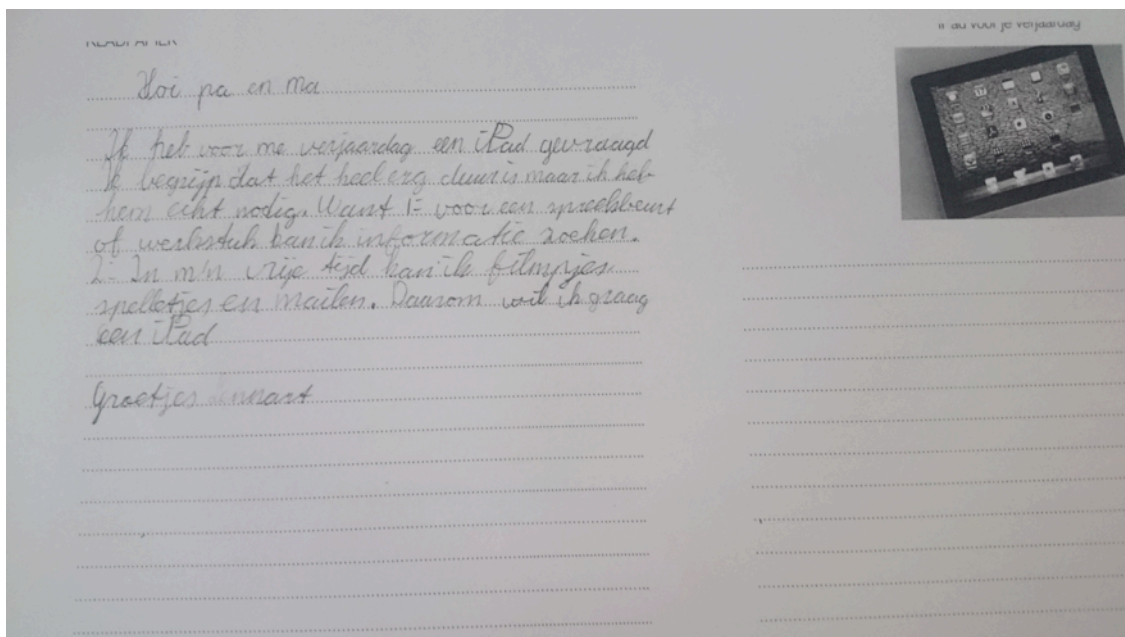
### 3.3.3 Gebruik van andere prewritingsvormen

Uit bovenstaande resultaten wordt duidelijk dat de methode *Tekster* zowel invloed had op de mate waarin prewriting toegepast werd, als op de wijze waarop dit gebeurde. Namelijk: leerlingen uit de experimentgroep maakten na kennismaking met de methode meer gebruik van prewriting en deden dit voor een groot deel ook op een andere wijze; het merendeel van de leerlingen is na de interventie van de kladversie overgestapt op de lijstvorm (zie tabel 4). Het laatste gegeven is een mogelijke verklaring voor de positieve uitwerking van prewriting in de experimentgroep, tegenover een negatief effect van prewriting bij de controlegroep (zie figuur 2). Dit ook gezien het feit dat andere prewritingsvormen het wat betreft effect op de tekstkwaliteit op tijdstip 2 voorzichtig leken te winnen van de kladversie, die afnam in effectiviteit (zie figuur 3). In de volgende alinea's zal verder ingezoomd worden op individuele gevallen in de experimentgroep die op tijdstip 2 een overstap gemaakt hebben naar de lijstvorm: een prewritingsvorm die op tijdstip 2 erg is toegenomen en waarin verzinnen en ordenen (het planmatige proces) wel gescheiden zijn van het transformeren in tekst (het taalkundige proces). Op basis daarvan hopen we meer zicht te krijgen op de manier waarop deze overstap effect

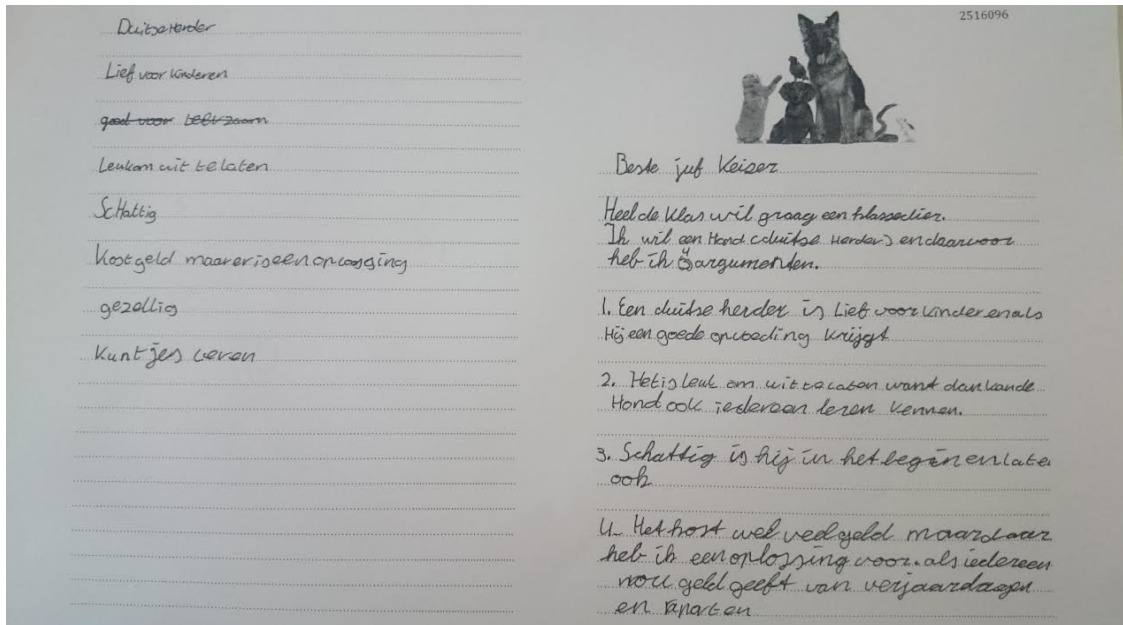
heeft gehad en wellicht ook op de manier waarop de overstap en het effect ervan geoptimaliseerd kunnen worden met behulp van expliciete instructie in prewriting.

### 3.3.4 Effectiviteit van de lijstvorm

Binnen de data werden verschillende teksten gevonden waarin te zien was dat leerlingen profiteerden van het gebruik van de lijstvorm, en daadwerkelijk betere teksten gingen schrijven door de overstap van een gebrek aan prewriting naar de lijstvorm of van de overstap van kladversie naar lijstvorm. Een goed voorbeeld van een leerling die op tijdstip 1 geen gebruik van prewriting maakte en dat op tijdstip 2 wel deed en daarvan geprofiteerd heeft, is te zien in voorbeeldtekst 1a en 1b. Bij deze leerling heeft het gebruik van prewriting geresulteerd in een scoretoename van 58 punten (tijdstip 1: 64; tijdstip 2: 122 punten). De lijstvorm is door de leerling gebruikt om argumenten te verzamelen en tegenargumenten te weerleggen. Zijn argumentatie, die op tijdstip 1 te wensen overliet, was daardoor op tijdstip 2 heel compleet. In de uiteindelijke tekst zijn de argumenten en de volgorde van de argumenten niet meer gewijzigd of aangevuld, waardoor de leerling zich tijdens het schrijven ervan heeft kunnen focussen op het taalkundige proces van zijn schrijfoopdracht. Dit werd zichtbaar in een gestructureerde tekst (voorbeeldtekst 1b), waarin helder beargumenteerd werd wat de voordelen van het voorgestelde klassedier zijn.



Voorbeeldtekst 1a – toetsblad van voorbeeldleerling 1 op tijdstip 1 (geen toepassing van prewriting)

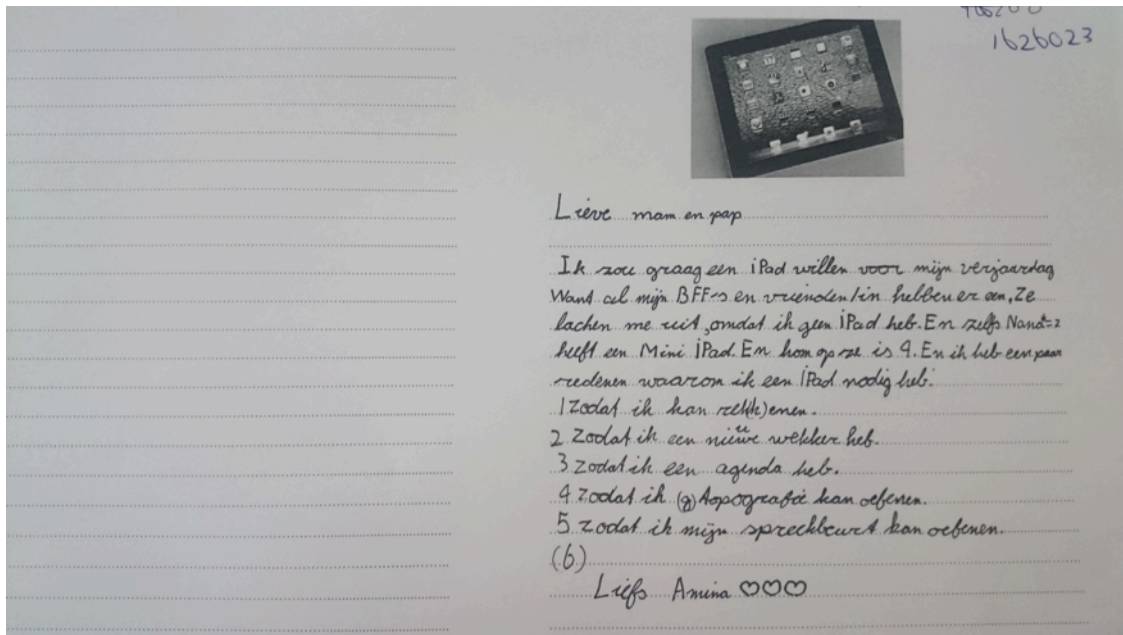


**Voorbeeldtekst 1b – toetsblad van voorbeeldleerling 1 op tijdstip 2 (uitgebreide lijst met ideeën, resulterend in een helder geordende tekst)**

Ook bij de leerlingen van voorbeeldteksten 2 en 3 heeft de overstap positief uitgedaagd voor de tekstkwaliteit. Leerling 2 heeft net als leerling 1 de stap gemaakt van een gebrek aan prewriting naar de lijstvorm en dat resulteerde voor haar in een scoretoename van 25 punten (tijdstip 1: 63 ; tijdstip 2: 88 punten). Zij heeft haar lijstvorm, die ze ook geordend heeft, daadwerkelijk gebruikt om ideeën te verzamelen, al waren het er minder dan dat bij leerling 1 het geval was. Daarnaast werd in haar prewritingvorm door de aanwezigheid van de kopjes 'verzinnen' en 'ordenen' zichtbaar dat ze heeft gewerkt volgens de strategie die haar tijdens de interventie is aangeboden.



## PREWRITINGSVORMEN EN DE TEKSTKwalITEIT VAN DE BEGINNENDE SCHRIJVER



1626023

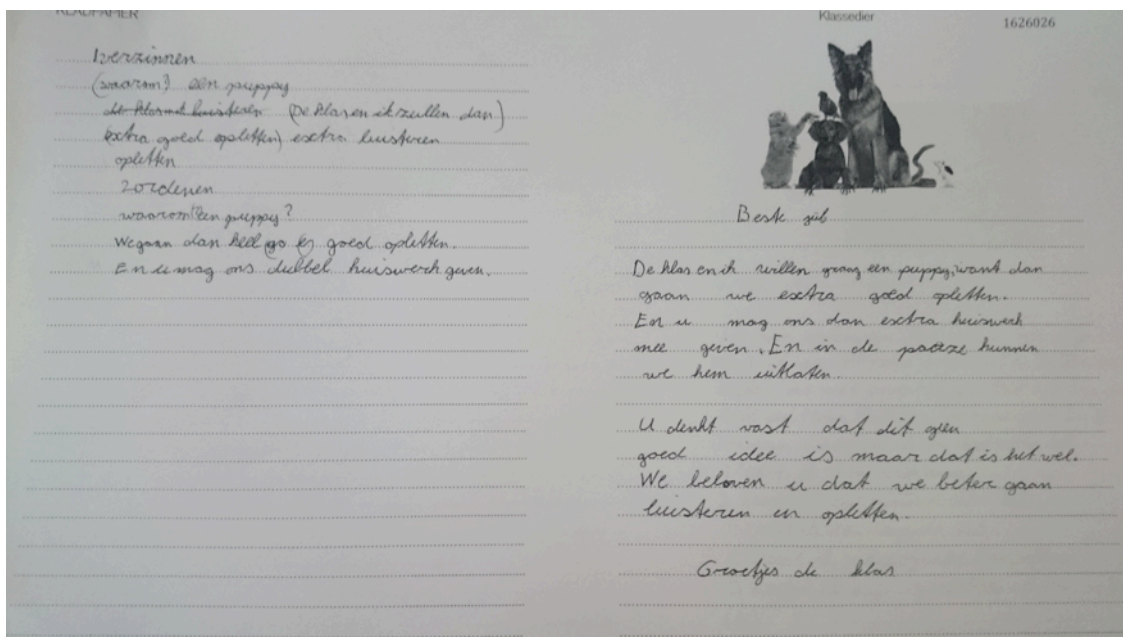
Lieve mam en pap

Ik zou graag een iPad willen voor mijn verjaardag. Want al mijn BFF's en vriendinnen hebben er een. Ze lachen me uit omdat ik geen iPad heb. En zelfs Nandee heeft een Mini iPad. En kom op ze is 9. En ik heb een paar redenen waarom ik een iPad nodig heb:

1. Zodat ik kan redden.
2. Zodat ik een nieuwe wekker heb.
3. Zodat ik een agenda heb.
4. Zodat ik (p) foto's gemaakt kan oefenen.
5. Zodat ik mijn sprekkewerk kan oefenen.

(6) Lief Amina ♥♥♥

Voorbeeldtekst 2a – tekst van voorbeeldleerling 2 op tijdstip 1 (geen toepassing van prewriting)



1626026

1. overzinnen  
(waarom) een puppy  
de klas met luisteren (de klas en zullen dan)  
extra goed opletten extra luisteren  
opletten

2. oedelen  
waarsom een puppy?  
Wegom dan heel goe goe opletten  
En u mag ons dubbel huiswerk geven

Beste juf

De klas en ik willen graag een puppy, want dan  
gaan we extra goed opletten.  
En u mag ons dan extra huiswerk  
mee geven. En in de pauze kunnen  
we hem uitlaten.

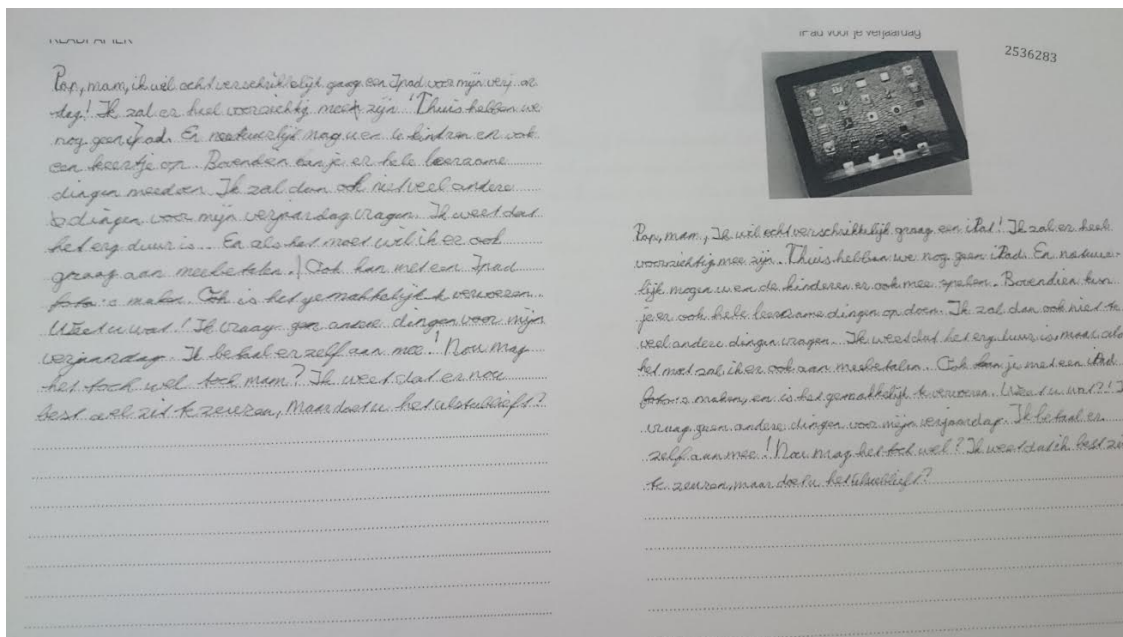
U denkt vast dat dit geen  
goed idee is maar dat is het wel.  
We hebben u dat we beter gaan  
luisteren en opletten.

Groetjes de klas

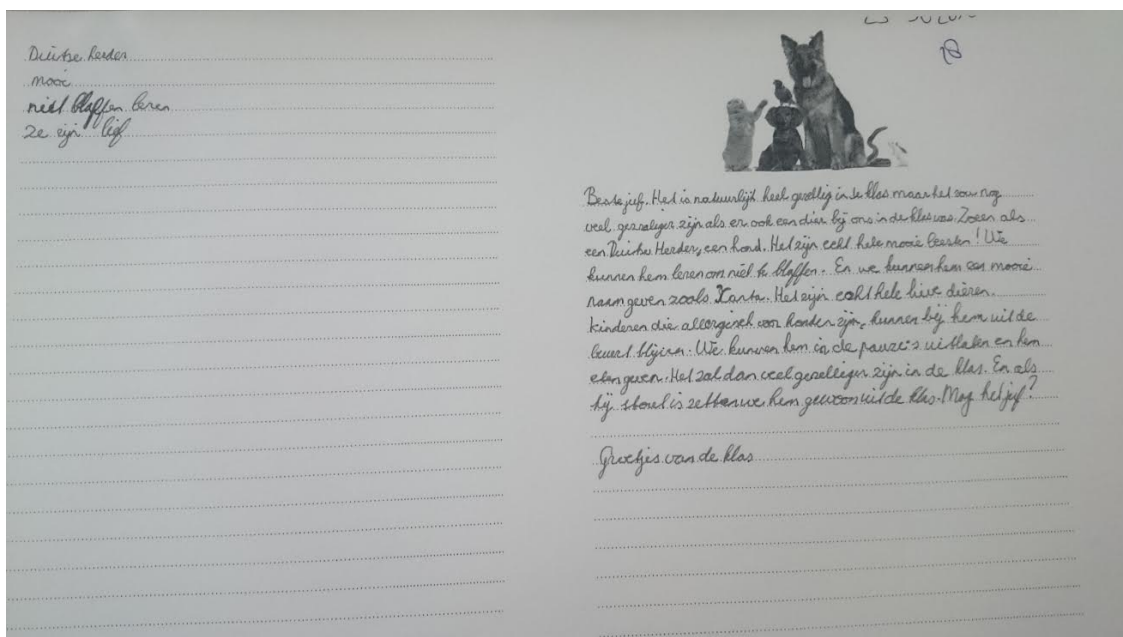
Voorbeeldtekst 2b – tekst van voorbeeldleerling 2 op tijdstip 2 (lijstvorm die ook geordend is; gewerkt volgens methode)

Leerling 3 maakte de overstap van kladversie naar lijstvorm en haalde daarmee op tijdstip 2 17 punten meer dan op tijdstip 1 (tijdstip 1: 115; tijdstip 2: 132).

# PREWRITINGSVORMEN EN DE TEKSTKWALITEIT VAN DE BEGINNENDE SCHRIJVER



Voorbeeldtekst 3a – toetsblad van voorbeeldleerling 3 op tijdstip 1 (kladversie)



Voorbeeldtekst 3b – toetsblad van voorbeeldleerling 3 op tijdstip 2 (lijstvorm met 4 ideeën)

Uit voorbeeldtekst 3b kwam echter minder duidelijk naar voren waar het effect van het schrijven van de lijstvorm vandaan kwam. De leerling heeft ideeën verzonnen, maar dit leken er wel erg weinig.

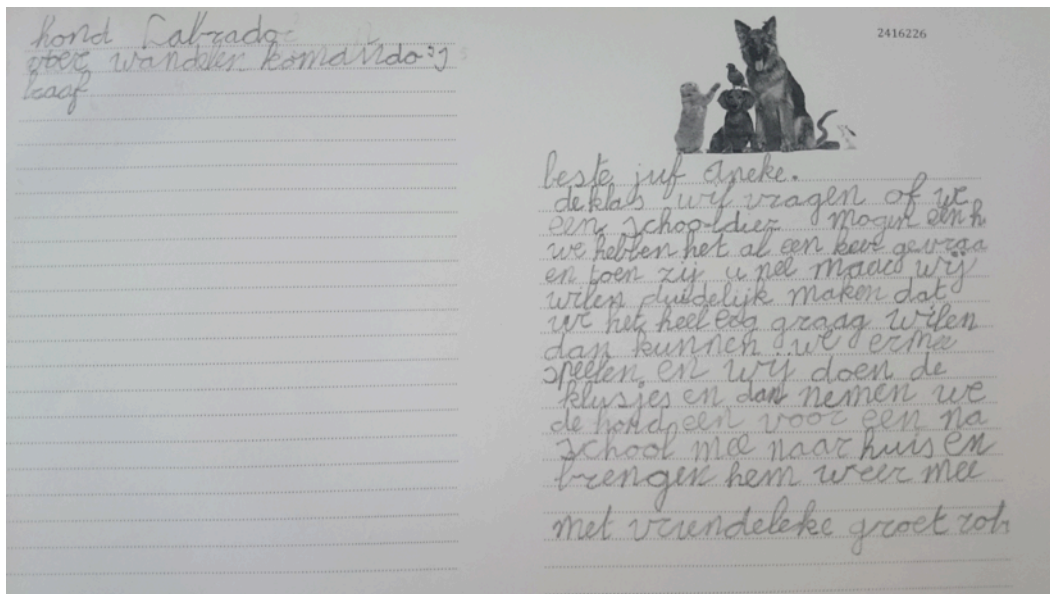
Dat brengt ons bij een ander punt: hoewel in de data naar voren kwam dat het gebruik van de lijstvorm over het algemeen een positief effect op de tekstkwaliteit heeft

## PREWRITINGSVORMEN EN DE TEKSTKWALITEIT VAN DE BEGINNENDE SCHRIJVER

gehad, ontbraken er bij veel leerlingen die gebruik maken van deze prewritingvorm nog wel een aantal kenmerken die in de interventie aan bod zijn gekomen en waarvan juist aangenomen werd dat het effect van prewriting ervan afhankelijk is.

Allereerst is het aantal ideeën dat verzonnen werd, vaak gering. Zo zien we in voorbeeldtekst 3b een lijst met 4 ideeën en zijn er ook in voorbeeldtekst 2b maar 4 ideeën te vinden onder het kopje 'verzinnen'.

Ook werden de ideeën die verzonnen waren door de leerling niet altijd gebruikt in de tekst. Dat is bijvoorbeeld goed te zien in voorbeeldtekst 4. In de 'lijst' van deze leerling staan verschillende ideeën, maar geen van deze ideeën komt uiteindelijk ook terug in de tekst. Wellicht vormde dit in zijn geval mede de reden van zijn met 22 punten verlaagde tekstscore op tijdstip 2 (tijdstip 1: 88; tijdstip 2: 66).



**Voorbeeldtekst 4 – toetsblad van voorbeeldleerling 4 op tijdstip 2 (lijstvorm met ideeën die niet terugkomen in de tekst)**

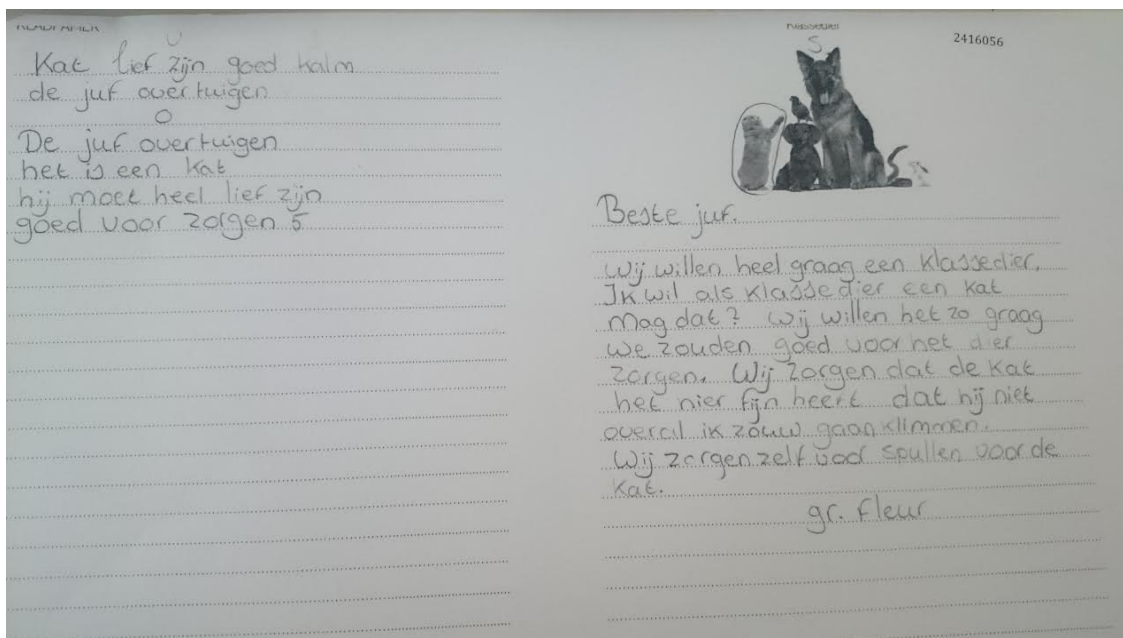
Daarnaast maakte slechts 7,0% van de leerlingen uit de experimentgroep (zie tabel 4) ook gebruik van de mogelijkheid om ideeën in een geordende lijst te zetten, terwijl in totaal 71,0% van deze leerlingen gebruik maakte van de lijstvorm. Een groot aantal leerlingen sloeg de stap 'ordenen', hoewel die expliciet in de methode aan de orde was gekomen, dus over, net zoals dat bij de leerlingen van de teksten 1b en 3b het geval was.

Ten slotte waren er ook leerlingen die wel de stap naar het ordenen gezet hadden, maar het doel van die ordening nog niet helemaal leken te begrijpen en/of de



## PREWRITINGSVORMEN EN DE TEKSTKWALITEIT VAN DE BEGINNENDE SCHRIJVER

ordering niet terug lieten komen in hun tekst. Een voorbeeld daarvan hebben we gezien in tekst 2b. Deze leerling vermeldde in haar prewritingsvorm wel de stappen 'verzinnen' en 'ordenen', maar noemde onder het kopje 'ordenen' dezelfde ideeën als onder het kopje 'verzinnen', zonder de volgorde te wijzigen. Wel voegde ze onder 'ordenen' nog een idee aan haar lijstje toe. In de uiteindelijke tekst maakte ze gebruik van haar ordering, om vervolgens nog een aantal ideeën toe te voegen. Ook de schrijver van onderstaande tekst (voorbeeldtekst 5) heeft haar prewritingsvorm gevormd volgens de interventie (zichtbaar door de letters V-O-S), maar maakte van de onder 'O' gegeven ordering geen gebruik in de uiteindelijke tekst. De tekstscore van deze leerling bleef over de tijdstippen heen ongeveer gelijk (tijdstip 1: 111; tijdstip 2: 108).



**Voorbeeldtekst 5 – toetsblad van voorbeeldleerling 5 op tijdstip 2 (lijstvorm die ook geordend is, gewerkt volgens de methode; in de tekst geen gebruik gemaakt van ordering)**

## 4 Conclusie en discussie

Het doel van dit onderzoek was om antwoord te geven op de vraag naar de manier waarop prewriting effect kan hebben op de tekstkwaliteit van de beginnende schrijver. Uit verschillende onderzoeken is al gebleken dat expliciete instructie in prewriting effect heeft, omdat prewriting de schrijver de kans geeft om zijn schrijfproces op te delen en daarmee de cognitieve overlast die schrijfkwaliteit in de weg kan staan, te verminderen. Door voorafgaand aan het schrijven te focussen op het planmatige deel van het schrijfproces, kan tijdens het schrijven gefocust worden op het taalkundige deel ervan (Ewing, 1979; Kellogg, 1988).

De aanleiding voor dit onderzoek was dat de toepassing van prewriting niet in al zijn verschijningsvormen effectief is gebleken en aan een aantal voorwaarden moet voldoen om de tekstkwaliteit te kunnen bevorderen. Daaruit blijkt dat het niet alleen van belang is om een leerling de toepassing van prewriting aan te leren, maar ook na te gaan op welke wijze prewriting het beste gebruikt kan worden om betere teksten te kunnen schrijven.

Om dit na te kunnen gaan is een onderzoek opgezet waarbij gebruik gemaakt is van bestaande data uit een onderzoek van Bouwer et al. (2015). Binnen deze data is een deelverzameling opgesteld van overtuigende teksten van 104 leerlingen uit groep 6, afkomstig van 6 verschillende basisscholen. In tegenstelling tot een controlegroep, bestaande uit 23 leerlingen van 8 verschillende basisscholen, volgden deze 104 leerlingen een interventie van 16 schrijflessen uit de methode *Tekster*. Deze schrijflessen waren gericht op de toepassing van een schrijfstrategie waarbij, zoals hierboven beschreven, de verschillende stappen uit het schrijfproces (verzinnen – ordenen - schrijven) afzonderlijk doorlopen worden. Bij beide groepen leerlingen werd voorafgaand aan en volgend op de interventie een schrijfpodracht afgenomen. Het materiaal uit deze metingen is gebruikt voor dit onderzoek.

Allereerst is aan de hand van dit materiaal nagegaan wat het effect van strategie-instructie is op de mate waarin prewriting toegepast wordt. Gebleken is dat de leerlingen na de interventie significant vaker prewriting toepasten, zowel in vergelijking met de meting voorafgaand aan de interventie, als in vergelijking met leerlingen uit de controlegroep, die deze methodelessen niet gevolgd hadden. Hieruit blijkt dat de interventie effectief is als het gaat om de bevordering van de toepassing van prewriting.

Vervolgens is de vraag gesteld of prewriting ook effect heeft op de tekstkwaliteit van deze leerlingen. Binnen dit onderzoek kon geen hoofdeffect van prewriting worden aangetoond. De effectiviteit van prewriting was in dit onderzoek afhankelijk van tijdstip en conditie. Waar prewriting op tijdstip 1 effectief bleek, was dat op tijdstip 2 niet het geval. Daarnaast zagen we voor de experimentgroep wel een positief effect van prewriting op de tekstkwaliteit, waar dat voor de controlegroep niet het geval was.

Ten slotte is bekeken of leerlingen na de interventie van prewritingsvorm veranderden en of zij in staat waren effectief gebruik te maken van de prewritingsvorm die hen tijdens de interventie aangeboden was. Daarbij is allereerst ingezoomd op een prewritingsvorm die door veel leerlingen voorafgaand aan de interventie gebruikt werd, namelijk de kladversie (een volledig uitgeschreven kladtekst die in de uiteindelijk tekst alleen nog gereviseerd kan worden). Deze prewritingsvorm, die op tijdstip 1 effectief leek, verloor binnen de experimentgroep op tijdstip 2 sterk aan populariteit en maakte plaats voor andere prewritingsvormen, waaronder voornamelijk de lijstvorm, een prewritingsvorm waarbij de leerling ideeën onder elkaar zet en deze eventueel ook ordent. Omdat op tijdstip 2 de andere prewritingsvormen ook aan effectiviteit wonden ten opzichte van de kladversie, is bekeken op welke manier leerlingen die overstap naar andere prewritingsvormen maakten en hoe dit effect tot stand kon komen. Uit een kwalitatieve analyse van de tekstscores is gebleken dat het gebruik van de lijstvorm op tijdstip 2 vaak een positief effect op de tekstkwaliteit heeft, in vergelijking met een ontbreken van prewriting of het schrijven van een kladversie op tijdstip 1. In een van de gegeven voorbeelden werd heel duidelijk zichtbaar hoe dat positieve effect tot stand kon komen, namelijk doordat de leerling tijdens elke stap focuste op het doel van die afzonderlijke stap (verzinnen, ordenen, schrijven) en zijn cognitieve overbelasting daardoor hoogstwaarschijnlijk minder groot is geweest.

Desondanks was het effect van de lijstvorm niet altijd duidelijk zichtbaar in de tekstscore en was er soms zelfs sprake van een gering of zelfs negatief effect. Uit een analyse van een serie voorbeeldteksten is hiervoor een aantal mogelijke oorzaken naar voren gekomen. Zo was het aantal ideeën dat leerlingen verzinnen soms erg klein of kwamen de ideeën niet terug in de uiteindelijke tekst, terwijl Galbraith et al. (2005) aantoonde dat er een correlatie is tussen het aantal ideeën en de kwaliteit van een tekst. Daarnaast werd de stap 'ordenen', die in de methode wordt aangeleerd en door Galbraith et al. (2005) als essentieel beschreven wordt, door vrijwel alle leerlingen

overgeslagen. En als de stap wel genomen was, werd in de uiteindelijke tekst soms geen gebruik gemaakt van de vooraf bedachte ordening.

Kellogg (1988) noemt als grootste voordeel van prewriting dat de schrijver steeds afzonderlijk kan focussen op de verschillende stappen in het schrijfproces. Daardoor wordt cognitieve overbelasting verminderd. Kijken we echter naar de teksten van de leerlingen uit dit onderzoek, dan zien we dat de manier waarop zij gebruik maken van prewriting vaak juist die voorwaarde missen. Het overslaan van stappen als 'verzinnen' of 'ordenen' of het niet volledig afronden ervan, zorgen ervoor dat subprocessen van het schrijfproces door elkaar beginnen te lopen. Als een leerling te weinig verzint tijdens de stap 'verzinnen', dan moet hij tijdens het 'ordenen' of het 'schrijven' alsnog ideeën genereren, zodat hij zich niet uitsluitend kan focussen op de fase in het proces waar hij eigenlijk mee bezig zou moeten zijn. En als een leerling het ordenen overslaat, moet hij dit tijdens het transformeren van de tekst doen, zodat hij zich niet meer volledig bezig kan houden met het taalkundige proces van het schrijven. Op deze manier wordt dus niet optimaal gebruik gemaakt van prewriting.

Wat zou de oorzaak kunnen zijn van het feit dat veel leerlingen in gebreke blijven bij een effectieve toepassing van prewriting zoals hen die in de methode aangeboden wordt? Kijken we naar de opzet van de methode *Tekster*, dan zien we dat de leerlingen in de werkboekjes steeds begeleid worden bij het nemen van de verschillende stappen. Leerlingen worden gedwongen om eerst aan de slag te gaan met verzinnen, daarna met ordenen en vervolgens pas te gaan schrijven. De leerkracht heeft hierin in de meeste klassen waarschijnlijk ook een grote rol gehad, bijvoorbeeld door voor elke stap afzonderlijk aan te geven hoe lang de leerlingen er mee bezig mogen zijn. Deze begeleiding valt volledig weg in de opdrachten die de leerlingen tijdens de metingen krijgen. Docenten hebben als instructie gekregen om in hun aankondiging van de opdracht niets te zeggen over het gebruik van prewriting, zodat elke toepassing van prewriting vrijwillig zou zijn. Een eerste oorzaak van het geringe effect van de nieuwe prewritingsvorm zou dus kunnen zijn dat de overstap van stapsgewijze begeleiding tijdens de les, naar een relatief 'open' opdracht tijdens het toetsmoment te groot is geweest. Leerlingen zouden voorafgaand aan de toets langzaam moeten kunnen wennen aan het zelfstandig toepassen van de strategie, door middel van *scaffolding*,<sup>6</sup> waarbij de

---

<sup>6</sup> Een benaming voor 'stapsgewijze' hulp van docenten, die aansluit op de kennis die bij de leerling aanwezig is en waarmee leerlingen een taak uit kunnen voeren die ze op

docent de verantwoordelijkheid voor de toepassing van prewriting in stappen overdraagt aan de leerling. Een andere oorzaak zou kunnen liggen in de vormgeving van het toetsingsmateriaal. Als het toetsingsmateriaal er hetzelfde had uitgezien als het oefenmateriaal en het kladpapier opgedeeld zou zijn in de stappen 'verzinnen' en 'ordenen' was het effect van de toepassing van prewriting wellicht ook groter geweest.

Aan dit onderzoek kleven een aantal beperkingen. Een beperking wat betreft de betrouwbaarheid ervan is de rol die docenten lijken te spelen bij de toepassing van prewriting, ook tijdens de instructie voorafgaand aan de meetmomenten. Ondanks de instructie vanuit de onderzoekers om geen instructie over het gebruik van het kladpapier te geven, heeft men tijdens de meetmomenten niet na kunnen gaan welke instructies door docenten uiteindelijk toch gegeven zijn en in hoeverre de vormgeving van het kladpapier van leerlingen daarmee afhankelijk zijn van de instructie van hun docent. Uit een aantal kladpagina's van eenzelfde klas met bijna een gelijke invulling wat betreft vorm en concepten, lijkt de rol van de docent naar voren te komen. Ook lijkt de tijd die de docent heeft uitgetrokken voor de afname van de schrijfofdracht per klas te verschillen, aangezien het leerlingen uit sommige klassen niet gelukt is om de tekst af te krijgen, terwijl in andere klassen door een groot deel van de klas een uitgebreide kladversie en een volledige tekst geschreven zijn. Voor vervolgonderzoek zou het daarom interessant kunnen zijn na te gaan hoe leerlingen tijdens het toetsmoment gebruik zouden maken van prewriting als alle docentgerelateerde variabelen als sturing en tijdsinvulling uitgeschakeld zouden zijn. Daarnaast zou het interessant kunnen zijn hoe een begeleidingsvorm als scaffolding (waarbij verantwoordelijkheid voor het schrijfproces tijdens de interventieperiode langzaam overgedragen wordt aan de leerling), eventueel gecombineerd met afwezigheid van de docent tijdens de meetmomenten, uit zou pakken.

Daarnaast is binnen dit onderzoek slechts gekeken naar een deel van het materiaal dat door Bouwer et al. (2015) verzameld is. Voor een grootschalig onderzoek naar de vorm waarin prewriting effectief is, zou ook gekeken kunnen worden naar de kladpagina's van de groepen 7 en 8 en de andere twee genres die in alle drie de groepen

---

eigen kracht niet uit hadden kunnen voeren (Roehler & Canton, 1997). Deze vorm van hulp is afgestemd op Vygotsky's (1978) zone van naaste ontwikkeling (*zone of proximal development*).

getoetst zijn. Interessant zou dan ook kunnen zijn in hoeverre er een verschil is tussen de verschillende genres wat betreft de toepassing van prewriting en de aanwezigheid en het effect van verschillende prewritingsvormen in de verschillende genres.

Een laatste suggestie voor verder onderzoek is om na te gaan wat het effect is van een toetsopdracht die meer overeenkomsten vertoont met het materiaal uit *Tekster*, bijvoorbeeld doordat voor verzinnen, ordenen en schrijven apart de ruimte is gegeven. Vanuit het beschreven onderzoek is een logische hypothese dat dit de leerlingen zou stimuleren om de stappen uit het schrijfproces allemaal te doorlopen. Dit zou vervolgens ook effect kunnen hebben op de tekstkwaliteit.

Uit de onderzoekresultaten, gebaseerd op een kleine verzameling teksten, kunnen voorzichtig een aantal tips voor de onderwijspraktijk afgeleid worden. Uit de conclusie dat de interventie direct invloed heeft op de mate waarin prewriting toegepast wordt, kunnen we opmaken dat docenten en methodes zeker invloed kunnen hebben op de manier waarop leerlingen hun schrijfproces vormgeven. Echter, gebrek aan duidelijkheid over de exacte invulling en het doel van prewriting kunnen een optimaal effect van prewriting in de weg staan. Voor docenten zou dit bijvoorbeeld kunnen betekenen dat zij de leerlingen meer begeleiding moeten bieden in het toepassen van de stappen. Die begeleiding kan dan langzaam afgebouwd worden, afhankelijk van de mate waarin de leerling in staat is zijn eigen schrijfproces te monitoren.

Daarnaast is het bij het geven van instructie of (meer persoonlijk) begeleiding niet alleen van belang dat de leerlingen weten wát ze moeten doen (bijvoorbeeld: “Verdeel het kladpapier in V-O-S” of “Maak gebruik van de Wie-Wat-Waar-Wanneer-Waarom-Hoe-vragen”), maar ook waaróm en hóé ze dat moeten doen. Als een leerling weet waarom het schrijfproces gemakkelijk opgedeeld kan worden in verschillende stappen en hoe dit gedaan kan worden, voorkomt dit dat hij allerlei voorbereidend werk treft om vervolgens en tekst te schrijven waarin daar niets van terug te zien is, doordat hij eigenlijk niet begrepen had wat de functie van de voorbereiding was.

Bij de begeleiding in het hóé te prewriten (bijvoorbeeld door middel van *modeling* van de docent) is het belangrijk dat de docent aangeeft dat het essentieel is om tijdens het prewriten het retorisch doel van de tekst in de gaten te houden, omdat dit een van de voorwaarden is voor een goed geschreven tekst (Galbraith, 2009). Aan leerlingen moet voorgedaan worden hoe de opdrachtbeschrijving gebruikt kan worden bij het vormen van de tekst, omdat daar (vaak) het doel van de tekst in genoemd wordt

en inhoudselementen die in elk geval terug moeten komen, aangereikt worden. Op die manier vormt de opdrachtbeschrijving een eerste aanzet tot prewriting, aan de hand waarvan verdere ideeën en een verdere opzet van de tekst vorm kunnen krijgen.

Dit onderzoek toont aan dat expliciete strategie-instructie leerlingen aan kan zetten om prewriting toe te passen, maar ook dat een beginnende schrijver voor een daadwerkelijk resultaat op de tekstkwaliteit wel intensief begeleid moet worden in de wijze waarop hij prewriting toepast. De verantwoordelijkheid voor het monitoren van het eigen schrijfproces en het in stappen doorlopen van de strategie om cognitieve overbelasting te voorkomen, kan middels scaffolding en modeling overgedragen worden op de leerling.

Rijlaarsdam et al. (2005) beschrijven in hun onderzoek hoe er in schrijfprocesstudies vaak zoveel verborgen lijkt te liggen onder het topje van de ijsberg dat we kunnen onderzoeken. 'Hoe meer we weten, hoe complexer het schrijfproces lijkt te worden (2015, p. 135)'. Toch hoop ik met bovenstaande conclusies weer een kleine stap gezet te hebben richting concrete en effectieve onderwijspraktijken, die voor de docent richting geven aan strategie-instructie en die voor de beginnende schrijver het hulpmiddel kunnen zijn om de strijd aan te gaan met dat complexe schrijfproces.

## Literatuur

- Atkinson, R. C. (2009). *The New SAT: A Test at War with Itself*. Paper gepresenteerd bij AERA (American Educational Research Association), San Diego. Geraadpleegd op 8 juli 2015 via [rca.ucsd.edu/speeches/AERA\\_041509\\_Speech\\_Reflections\\_on\\_a\\_Century\\_of\\_College\\_Admissions\\_Tests.pdf](http://rca.ucsd.edu/speeches/AERA_041509_Speech_Reflections_on_a_Century_of_College_Admissions_Tests.pdf)
- Atkinson, R. C., & Geiser, S. (2009). Reflections on a century of college admissions tests. In: *Educational Researcher*, 38 (9), 665-676.
- Beal, C. R. (1990). The development of text evaluation and revision skills. *Child Development*, 61, 247-258.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bouwer, R., Koster, M., & Van den Bergh, H. (2015). Improving writing skills in upper elementary grades: An intervention study. Utrecht: UU. *(ongepubliceerd)*
- Bryson, M., Bereiter, C., Scardamalia, M., & Joram, E. (1991). Going Beyond the problem as given: Problem solving in expert and novice writers. In: R.J. Sternberg & P.A. French, eds, *Complex Problem Solving: Principles and Mechanisms* (p. 61–84). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elving, K., & Van den Bergh, H. (2015). Gewicht in de schaal; Op zoek naar manieren om havisten betere teksten te laten schrijven. *Levende Talen Tijdschrift* 16(2), 26-37.
- Ewing, D. W. (1979). *Writing for results*. New York: Wiley.
- Ferrari, M., Bouffard, T., & Rainville, L. (1998). What makes a good writer? Differences in good and poor writers' self-regulation of writing. *Instructional Science*, 26, 473-488.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In: L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 31-49). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. In: *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Galbraith, D. (2009). Writing as discovery. *Teaching and Learning Writing*, 5-26.
- Galbraith, D., Ford, S., Walker, G., & Ford, J. (2005). The contribution of different components of working memory to knowledge transformation during writing. *Educational Studies in Language and Literature*, 5, 113-145.



- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 445-476.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-28). Mahwah, NJ: Erlbaum,
- Henkens, L. S. J. M. (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten. De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Henkens, L. S. J. M. (2012). *Focus op schrijven: het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen). Stand van zaken en suggesties voor kwaliteitsverbetering*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kellogg, R. T. (1987). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. *Memory and Cognition* 15(3), 256-266.
- Kellogg, R. T. (1988). Attentional overload and writing performance: Effects of rough draft and outline strategies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 14, 355-365.
- Kellogg, R. (1999). *Psychology of Writing*. New York: Oxford University Press.
- Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, P.F., & Van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 299-324.
- Langer, J., & Applebee, A. (1987). *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Mayer, R. E. (2008). *Learning and Instruction* (tweede editie). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Pullens, T.J.M. (2012). *Bij wijze van schrijven. Effecten van computerondersteund schrijven in het primair onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht (proefschrift).
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Kieft, M., Broekkamp, H., & Van den Bergh, H. (2005). Psychology and the teaching of writing in 8000 and some words. In: *Pedagogy – Learning for Teaching. BJEP Monograph Series 2* (3). 127-153.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Toorenaar, A., & Van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write: Practice and research. *Journal of Writing Research*, 1, 53-83.
- Van Weerden, J., & Hiddink, L. (2013). *Balans van het basisonderwijs. PPON: 25 jaar*

*kwaliteit in beeld*. Arnhem: Cito.

Wong, B., & Berninger, V. (2004). Cognitive processes of teachers in implementing composition research in elementary, middle, and high school classrooms. In: C. Stone, E. Silliman, B. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 600-624). New York, London: The Guilford Press.

## Bijlage 1

### Toetsingsmateriaal tijdstip 1

Vul in:

Naam:.....

Leeftijd: ..... jaar

Omcirkel:

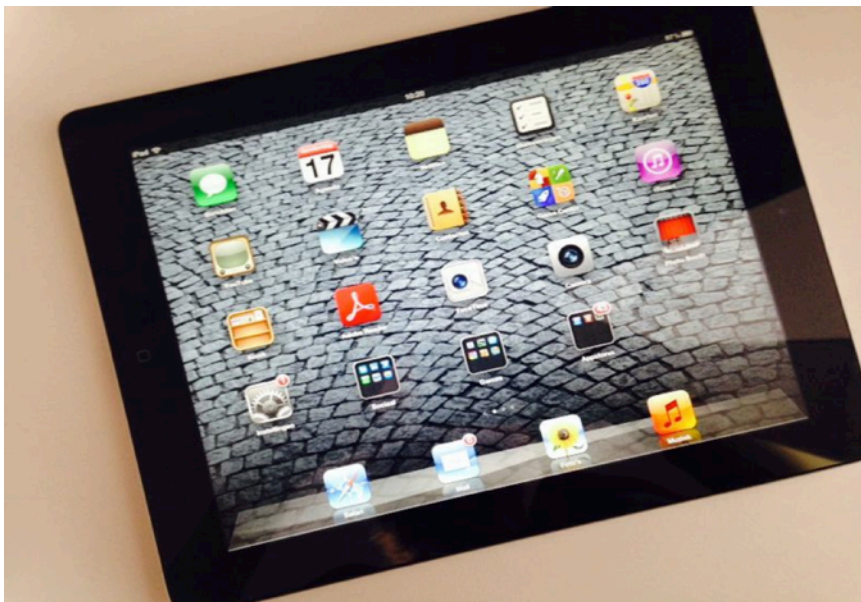
Groep: 6 / 7 / 8

Jongen / Meisje

Schrijfoopdracht iPad voor je verjaardag

Voor je verjaardag wil je graag een iPad aan je ouders vragen. Je weet dat dit een heel duur cadeau is en dat je ouders je dit niet zomaar zullen geven. Toch wil je het heel graag!

Schrijf een briefje aan je ouders waarin je ze met goede argumenten probeert te overtuigen om je voor je verjaardag een iPad cadeau te doen.





PREWRITINGSVORMEN EN DE TEKSTKWALITEIT VAN DE BEGINNENDE SCHRIJVER

iPad voor je verjaardag



A series of horizontal dotted lines spanning the width of the page, intended for handwriting practice.

## Toetsingsmateriaal tijdstip 2

Vul in:

Naam:.....

Leeftijd: ..... jaar

Omcirkel:

Groep: 6 / 7 / 8

Jongen / Meisje

### Schrijfo opdracht      Klassedier

Jij wilt samen met de kinderen in je klas een huisdier: een klassedier. De meester of juf vindt dit niet zo'n goed idee. Jullie willen er toch alles aan doen om een klassedier te krijgen.

Schrijf een briefje aan je meester of juf waarin met goede argumenten probeert te overtuigen om toch een dier in de klas te nemen. Maak in je brief duidelijk om wat voor klassedier het gaat.









Bijlage 2

Benchmark-beoordelingschaal voor overtuigende teksten



Rating scale for persuasive essays

<p>938283</p> <p>Dear mum and dad, Please can I have an iPad for my birthday, then I will never argue any more.</p>	<p>426103</p> <p>Dear dear mum and dad an iPad is the best present in the whole world I can go on youtube and google and I can play games super cool!! I like to have one for me birthday!</p>	<p>926023</p> <p>Hi Dad and Mum I want to have an iPad. And my reasons are: I always help with the homework, and I always help with the Cooking, and I always try My best at school, and I Get a good report card, with Good grades for my Work, and I always help with Cleaning the house. And I am very very sweet. From: &lt;name&gt;</p>	<p>818033</p> <p>Dear dad and mum, I very much want to have an iPad for my birthday. I have got a couple of reasons for you. 1. I can read books on it 2. On some days like Sunday you will hav peace! 3. I can practice homework 4. I can take pictures with it won't need a camera any more. 5. I can send e-mails / messages with it 6. I can watch tv on it you can watch your own tv programmes.. 7. I have a diary on it I can remember my appointments 8. I will pay a share 9. I can do chores to earn money 10. I can pay myself when it is broken and the cover as well. Dear dad and mum can I please have one?</p>	<p>3027133</p> <p>Dear dad and mum. I would really very much like to have an iPad for my birthday. I know that you think it is too expensive for a present. But I really want it so much, and I would regret it too if I can't have it but I sure can understand. I can use the iPad for my homework for example, and as a diary so mum doesn't have to buy me one any more. And of course I want to load and unload the dishwasher for you. And I will never be bored anymore because then I can play games on the iPad. It would really be awfully sweet of you if I can have the iPad for my birthday. Love &lt;name&gt;</p>	70	85	100	115	130	<p><b>Strong points:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Effectivity: a request is being made</li> <li>- Structure: there is a salutation (but no proper ending).</li> </ul> <p><b>Weak points:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Effectivity: the note is not persuasive, the fact that an iPad is expensive is not mentioned and there is only one argument (which has nothing to do with the iPad itself)</li> <li>- Content: contains too little information, only one sentence.</li> <li>- Language: one mistake (pleez).</li> </ul>	<p><b>Strong points:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Effectivity: clear request for an iPad.</li> <li>- Content: it is clear why an iPad is fun and what you can use it for.</li> <li>- Structure: there is a salutation (but no proper ending).</li> </ul> <p><b>Weak points:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Effectivity: could be more persuasive by directly addressing parents, e.g. mentioning the problem/ asking a question. Student now mainly relates to emotions (e.g. dear dear, best present in the whole world).</li> <li>- Content: no variation and elaboration in argumentation.</li> <li>- Language: problems with capitals and punctuation (letter is basically one long sentence) and spelling, makes it hard to read.</li> </ul>	<p><b>Strong points:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Effectivity/Structure: clear structure, present request first, followed by arguments, clear distinction by blank line.</li> <li>- Content: many different arguments.</li> <li>- Structure: proper salutation and ending.</li> </ul> <p><b>Weak points:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Effectivity: problem (iPad is an expensive present) is not mentioned explicitly.</li> <li>- Content: arguments are not directly linked to an iPad.</li> <li>- Language: many spelling/capital/punctuation errors. Not much variety in the language used, excessive use of 'and' to connect sentences.</li> </ul>	<p><b>Strong points:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Effectivity/Structure: clear request supported with reasons, ending with a clear question, blank lines improve structure.</li> <li>- Content: arguments are diverse: include utility of iPad, advantages for student himself as well as for parents.</li> <li>- Language: parents are adressed directly.</li> </ul> <p><b>Weak points:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Effectivity: would be more persuasive if problem was mentioned explicitly(expensive birthday/present).</li> <li>- Structure: letter is not signed; arguments are not linked but enumerated; this makes it less pleasant to read.</li> <li>- Language: problems with longer sentences.</li> </ul>	<p><b>Strong points:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Effectivity/Content: addresses adequately possible parental objections (expensive present, problem) and indicates why it is still a good idea (solution), this makes the letter very persuasive.</li> <li>- Structure: contains salutation and ending; clear division into paragraphs (problem, arguments, request).</li> <li>- Language: parents are adressed directly and text contains adverbs to persuade even more (really/very much/wfully).</li> </ul> <p><b>Weak points:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Content: arguments would have been stronger with more elaboration and diversity.</li> </ul>
---	--	--	--	---	----	----	-----	-----	-----	---	---	--	--	---