

# Een synopsis van schrijfonderwijsonderzoek in Nederland en Vlaanderen: waar staan we en waar willen we naartoe?

E. Van Steendam

## Samenvatting

Deze discussie is een kritische reflectie op zes onderzoekartikelen over schrijfonderwijsonderzoek in Nederland en Vlaanderen. De artikelen onderzoeken ofwel (1) het effect van leerder<sup>1</sup>- of taakkenmerken op het schrijfproces en/of -product, (2) de impact van strategiegerichte instructieprogramma's in het schrijfonderwijs in de lagere school en het secundair onderwijs of ze vergelijken (3) verschillende tekstbeoordelingsmethoden. Na de studies te positioneren in twee onderzoeksdesignmodellen (cf. Rijlaarsdam, 2017), zet ik hun (methodologische) troeven in de kijker en bespreek ik welke nieuwe inzichten ze bieden voor het schrijfonderwijs. Die vaak rijke inzichten zijn erg gevarieerd en gaan van tekstbeoordeling via paarsgewijze vergelijking tot effectieve strategiegerichte schrijfinstructie. Ze bieden talrijke aanknopingspunten voor verder onderzoek en nodigen ook uit tot een reflectie op de richting die het Vlaamse en Nederlandse schrijfonderwijsonderzoek zou kunnen uitgaan. Die richting zou enerzijds een doorgedreven differentiatie naar leerder- en taakkenmerken en instructiecomponenten kunnen inhouden. Anderzijds kan de studie van leer- en schrijfprocessen met bijvoorbeeld toets- of oogbewegingsregistratie verder externaliseren en verklaren wat in het hoofd van de schrijver en de leerder gebeurt en op die manier handvatten bieden voor gedifferentieerd schrijfonderwijs.

## 1 Inleiding

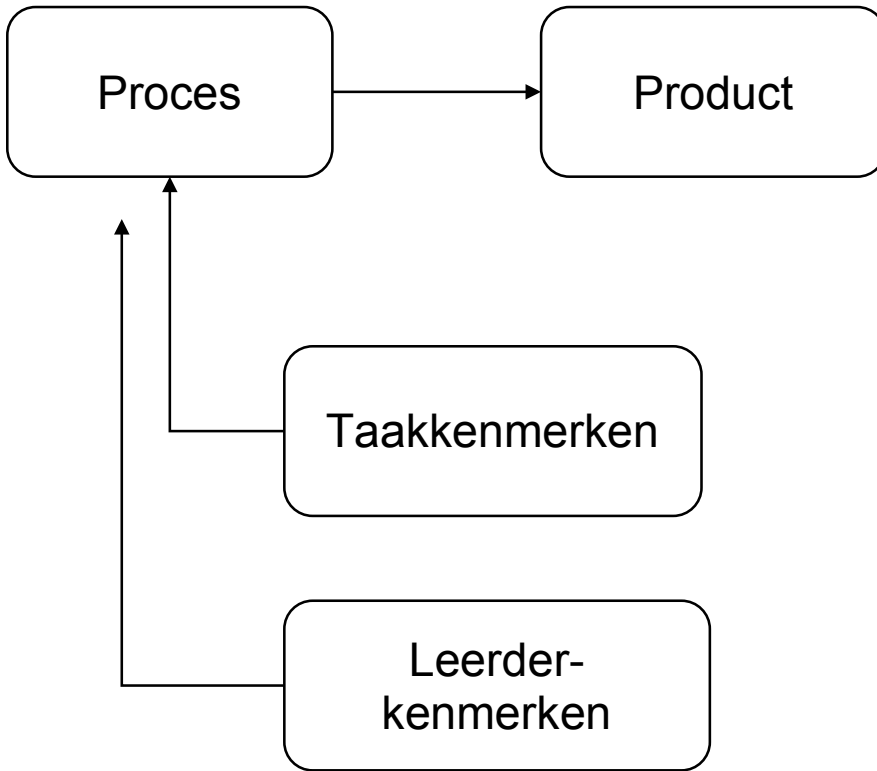
Wat volgt is een kritische bespreking van de zes artikelen over schrijfonderwijs in Nederland en Vlaanderen in dit themanummer. Eerst positioneer ik de bijdragen aan de hand van schematische voorstellingen die mogelijke onderzoeksdesigns in schrijfonderzoek

samenvatten (cf. Figuren 1A en 1B, aangepast overgenomen uit Rijlaarsdam, 2017). Ik licht telkens toe welke elementen van de figuren in de artikelen opgenomen werden. Daarna bespreek ik wat de zes studies als groep te bieden hebben voor de schrijfonderwijspraktijk (nationaal en internationaal) en welke vernieuwende impulsen ze kunnen geven aan het schrijfonderwijsonderzoek. Daarbij zet ik ook de troeven van de studies in de verf op methodologisch gebied. Vervolgens ga ik in op de elementen uit de modellen die niet aanwezig zijn in de artikelen en in toekomstig onderzoek belicht kunnen worden. In feite schets ik dus een onderzoeksagenda voor het Vlaamse en Nederlandse schrijfonderwijsonderzoek waarvan ik hoop dat die in een toekomstig themanummer in het volgende decennium ingevuld zal zijn.

## 2 Positionering van de verschillende bijdragen

In Nederland en Vlaanderen bestaat een rijke onderzoekstraditie die het schrijfproduct (en de beoordeling ervan), het schrijfproces (en zijn relatie met het schrijfproduct) en onderwijs om het product en/of het proces effectiever te maken bestudeert (cf. onderzoeksgroepen aan de universiteiten van Antwerpen, Amsterdam, Gent, Groningen, Leuven, Nijmegen en Utrecht). Dit themanummer zet voor het eerst een deel van dat schrijfonderwijsonderzoek in de kijker. In zes artikelen worden diverse aspecten en primaire actoren (leerlingen, leerkrachten) van dit onderzoek belicht.

De onderstaande schematische voorstellingen (Figuren 1A en 1B) van schrijfonderzoeksmogelijkheden, gehanteerd door Rijlaarsdam (2017) bieden een overzicht van onderzoeksmogelijkheden bij schrijfonderzoek. Zij bieden eveneens een houvast om



Figuur 1A  
 Leerderkenmerken, taakkenmerken, schrijfproces en tekstkwaliteit  
 Aangepast overgenomen uit Rijlaarsdam (2017) en [www.rtle.nl](http://www.rtle.nl)

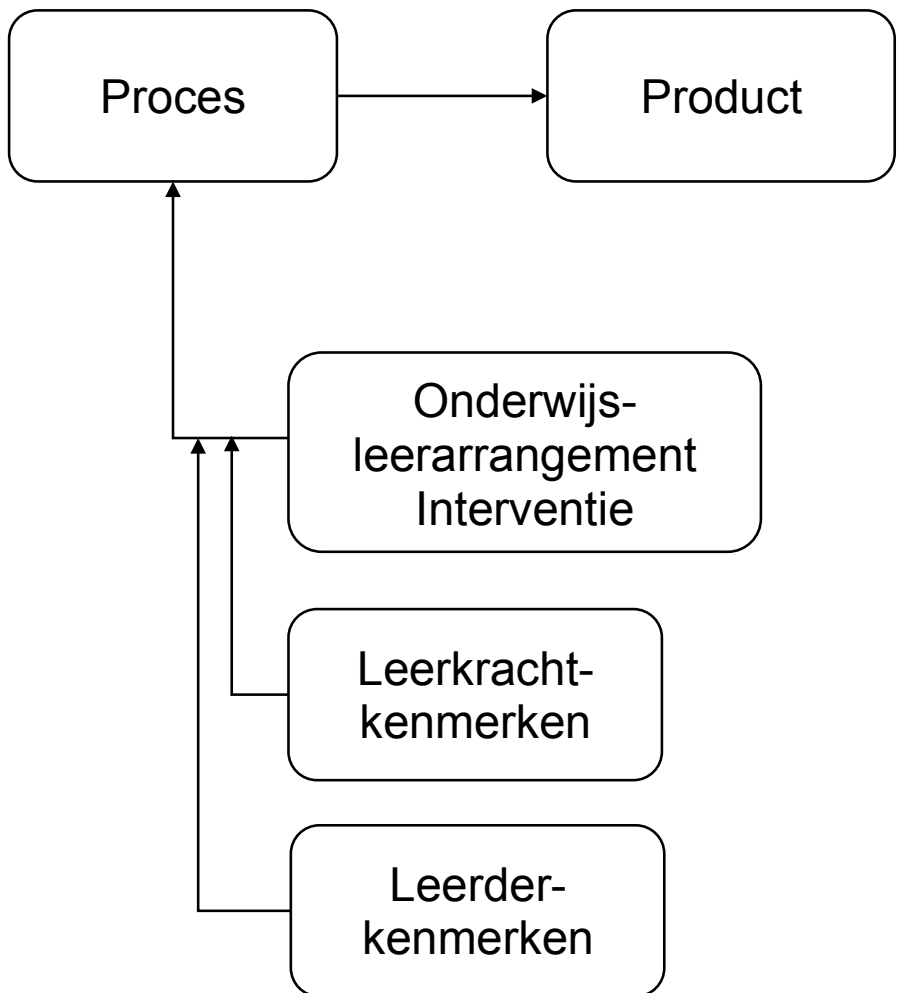
schrijfonderwijsstudies te positioneren ten opzichte van elkaar.

Figuur 1A laat toe studies schematisch voor te stellen die de relatie tussen (schrijf) processen en het schrijfproduct onderzoeken. Het proces beïnvloedt het product. Effecten op het proces en/of het product of op de relatie proces - product kunnen worden verklaard (gemodereerd) door leerderkenmerken en/of door taakkenmerken. Onder taakkenmerken horen onder meer verschillende types taken (die kunnen verschillen in complexiteit of in de taal waarin ze worden geschreven) of genres. Leerderkenmerken kunnen cognitief of motivationeel zijn.

Figuur 1B vat studies samen die het effect van een interventie (een instructiemethode bijvoorbeeld) nagaan op processen (schrijfprocessen, schrijfleerprocessen) en schrijfpro-

ducten (tekstkwaliteit). Onderzoekers kunnen leerderkenmerken of -variabelen zoals zelfeffectiviteitsverwachtingen, intrinsieke of extrinsieke motivatie, taalvaardigheid, IQ of voorkennis meenemen om de interactie te bestuderen tussen de interventie en die leerderkenmerken (cf. moderatoranalyses). Daarnaast kunnen ze ook leerkrachtkenmerken bestuderen zoals zelfeffectiviteitsverwachtingen, domeinspecifieke kennis of overtuigingen (*beliefs*) die het effect van de interventie op het proces en product van leerlingen kunnen beïnvloeden. Die leerkrachtkenmerken kunnen ook een impact hebben op de onderwijsleerprocessen van de leerkrachten zelf.

In beide modellen fungeert het proces als mediator op het product. Bij processen kan je zowel schrijf- als leerprocessen onderscheiden. Bij leerkrachten spreekt men dan van onderwijsleerprocessen.



Figuur 1B  
 Leerarrangementen  
 Aangepast overgenomen uit Rijlaarsdam (2017) en [www.rtle.nl](http://www.rtle.nl)

*Leerderkenmerken, taakkenmerken, schrijfproces en tekstkwaliteit (Figuur 1A).*

Een eerste twee artikelen (Drijbooms, Groen en Verhoeven; Leijten, Schrijver, Vanghuchten, Bernolet en Van Waes) onderzoekt het effect van leerderkenmerken en/of taakvariabelen op proces en product. Drijbooms et al. onderzoeken de voorspellende waarde van leerlingkenmerken voor verschillende dimensies van narratieve teksten. De bestudeerde leerlingkenmerken zijn basale en hogere neuropsychologische processen, zogenaamde

executieve functies (EF). Tot de basale EF behoren onder meer het vermogen om selectief aandacht te schenken en 'on-task' te blijven ondanks afleidende stimuli en prikkels (inhibitie, responsinhibitie en volgehouden aandacht), het vermogen om informatie tijdelijk op te slaan en te verwerken in het werkgeheugen (updating van het werkgeheugen) of de vaardigheid om te wisselen tussen verschillende taken (cognitieve flexibiliteit). Tot de hogere EF behoort bijvoorbeeld plannen, het strategisch beslissen over te nemen stap-

pen om een doel te bereiken. De relatie tussen leerderkenmerken en product verloopt procesmatig, maar het schrijfproces zelf wordt in deze bijdrage niet in kaart gebracht. Leijten et al. gaan wel na wat de relatie is tussen het schrijfproces en het resulterende schrijfproduct, maar nemen geen leerderkenmerken op in hun analyse. De auteurs analyseren meer bepaald het gebruik van bronnen tijdens het schrijven van een synthesesetkst.

#### *Leerarrangementen (Figuur 1B).*

Een tweede groep artikelen rapporteert over interventies in het Nederlandse schrijfonderwijs, hetzij in het basisonderwijs (Bouwer, Koster, & Van den Bergh), hetzij in het secundair onderwijs (Elving & Van den Bergh). Deze studies kunnen in Figuur 1B ondergebracht worden aangezien zij het effect van een onderwijsleerarrangement op het schrijfproduct onderzoeken. Het onderzochte onderwijsleerarrangement is in beide studies een strategiegericht schrijfprogramma dat beproefde didactische componenten als *modeling* en peer-interactie integreert. Over het schrijfproces van de leerlingen en over leerlingkenmerken (naast geslacht, leeftijd) die proces en product zouden kunnen beïnvloeden, worden geen gegevens gerapporteerd.

Twee andere studies 'voeden' de overige: die van De Smedt en Van Keer en van Coertjens, Lesterhuis, Verhavert, Van Gasse en De Maeyer. De studie van De Smedt en Van Keer hoort enerzijds in Figuur 1A omdat ze leerlingkenmerken (thuisstaal, geslacht) bestudeert die een invloed hebben op schrijfkwaliteit van twee verschillende genres. Anderzijds is de studie het vertrekpunt voor de interventiestudies in Figuur 1B. Bouwer et al. en Elving en Van den Bergh baseren zich voor hun interventieonderzoek in het Nederlandse basis- en secundair onderwijs op de ondermaatse prestaties van leerlingen zoals die blijken uit onderwijspeilingen, onderwijsinspectierapporten en overzichtsartikelen (o.a. Kuhlemeier, Van Til, Hemker, De Klijn, & Feenstra, 2013 voor het basisonderwijs). Het artikel van De Smedt en Van Keer in dit themanummer brengt de stand van zaken in de bovenbouw van het Vlaamse basisonderwijs

in kaart met de bedoeling later interventieonderzoek meer gericht te kunnen toespitsen op noden van leerlingen. De onderzoekers bevragen naast leerlingen ook leerkrachten o.a. over hun schrijfdidactieken en de tijd die ze eraan besteden. De impact van die gerapporteerde onderwijsleerarrangementen wordt dan weer weerspiegeld in de schrijfprestaties, de zelfeffectiviteitsverwachtingen en de motivatie van leerlingen.

Dé kernvariabele in schrijfonderwijsonderzoek is schrijfvaardigheid. Uitspraken over het construct schrijfvaardigheid worden meestal gedaan op basis van teksten, meer bepaald op basis van de kwaliteit van die teksten. De manier waarop tekstkwaliteit gemeten wordt, is cruciaal voor zowel schrijfprocesonderzoek als interventieonderzoek (Van Steendam, Tillema, & Rijlaarsdam, 2012). Op basis van tekstkwaliteitscores worden namelijk uitspraken gedaan over de relatie tussen schrijfprocessen- en product (schrijfvaardigheid) of over de effectiviteit van instructiemethoden. Studies waarin tekstbeoordelingsmethodes getest worden en beoordelingsmethodes vergeleken worden, zoals de bijdrage van Coertjens et al. in dit themanummer, fungeren met andere woorden als overkoepelende studies voor zowel proces- als interventiestudies. De studie van Coertjens et al. kan dus zowel in Figuur 1A als in Figuur 1B aan de productzijde opgenomen worden.

### **3 Bijdrage aan schrijfonderzoek en -onderwijs**

Na de verschillende studies gepositioneerd te hebben, onderzoeken we welke nieuwe inzichten ze bieden voor het schrijfvaardigheidsonderzoek en het onderwijs. Daarbij leggen we inhoudelijke verbanden tussen de verschillende bijdragen in het themanummer.

- De schrijfprestaties van Vlaamse leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs voor narratieve en informatieve teksten blijven eerder onder de maat net als in het Nederlandse basis- en secundair schrijfonderwijs (cf. supra). Leerlingen hebben moeite met het integreren van genre-elementen. Opmerkelijk is dat de leerlingen eerder autonoom gemoti-

veerd zijn en dus schrijven omdat ze het fijn of zinvol vinden, tenzij ze een andere thuistaal hebben. Die laatste groep die in de eerste plaats schrijft omwille van interne of externe druk, geeft tegelijkertijd echter ook aan meer vertrouwen te hebben in het zelf reguleren en coördineren van het schrijfproces. Zwakke presteerders schrijven niet alleen teksten van een lagere kwaliteit maar rapporteren ook significant minder vertrouwen te hebben in hun schrijfvaardigheid en zelfregulerend vermogen dan sterke presteerders. Op basis van deze bevindingen lijkt een gedifferentieerde aanpak, aangepast aan verschillende leerderprofielen en thuistalen, veelbelovend. - *De Smedt & Van Keer*

- Het onderwijs van leraren in de bovenbouw van het basisonderwijs verschilt sterk, zowel in de lestijd die ze aan schrijven besteden als in de gehanteerde schrijfdidactieken. Ze geven aan het meeste aandacht (= tijd) te besteden aan basisvaardigheden zoals handschrift en veel minder tijd aan strategiegerichte schrijfinstructie. Dat wordt tot op zekere hoogte weerspiegeld in het vertrouwen dat leerlingen aangeven te hebben in het toepassen van schrijfgeregels, in tegenstelling tot het genereren van ideeën. Aan de staart van de lijst van schrijfdidactieken bengelt de introductie van ICT in de schrijflessen. - *De Smedt & Van Keer*

- Op zich is het prioriteit geven aan basisvaardigheden zoals handschrift in het basisonderwijs geen slechte zaak (Berninger & Winn, 2006). “Een solide basis in transcriptievaardigheden [blijft] een voorwaarde om executieve controle over het schrijfproces te kunnen uitvoeren” (Drijbooms, Groen en Verhoeven, dit themanummer). Drijbooms et al. tonen namelijk aan dat, hoe beter de leerlingen het handschrift beheersen, hoe meer aandacht ze kunnen besteden aan de syntaxis en inhoud van hun verhalen (en hoe beter die verhalen kunnen worden). Dat transcriptievermogen hangt samen met basale executieve functies zoals inhibitie en updating in groep 6 van het basisonderwijs<sup>2</sup>. Inhibitie en updating voorspellen direct en/of indirect (via handschrift) tekstlengte en de tekstkwaliteitsdimensies syntactische complexiteit en verhaalinhoud. In groep 8 is inhibitie ook een

(directe) longitudinale voorspeller van syntactische complexiteit. - *Drijbooms et al.*

- Wanneer men dit vertaalt naar adviezen voor de onderwijspraktijk, denken we aan instructiemethoden die vooral gericht zijn op het aanscherpen en ondersteunen van zelfregulatie en op aandacht- en retentieverhogende en ondersteunende hulpmiddelen. Strategiegericht onderwijs voorziet daarin: instructie die het complexe schrijfproces opdeelt in kortere, behapbare fases die aan de hand van acroniemen en andere socio-cognitieve ‘load-reducing’ didactieken (cf. peerinteractie, expliciete instructie) aangeboden en getraind kunnen worden. De studies van Bouwer, Koster en Van den Bergh en Elving en Van den Bergh in dit themanummer bevestigen dat dergelijke strategiegerichte schrijfprogramma’s een succesvolle mix bieden voor leerlingen in het basisonderwijs en het secundair onderwijs. De kracht van verschillende vormen van modeling, zowel door leerkrachten als door minder goede schrijvers die geleidelijk beter worden (zogenaamde ‘coping modellen’), om de cognitieve complexiteit van schrijftaken te verminderen door de schrijftaak op te splitsen in een leeren en een schrijftaak (cf. dubbele agenda Rijlaarsdam & Couzijn, 2000) wordt ook hier bevestigd. Het aanbieden van verschillende en ook herkenbare (coping) modellen kan niet alleen de aandacht van studenten trekken en retentie verhogen (cf. Bandura, 1986) maar vooral de zwakke presteerders die minder vertrouwen hebben in hun schrijfvaardigheid (De Smedt & Van Keer, dit themanummer) ervan overtuigen dat het de moeite loont het schrijfgedrag over te nemen. - *Bouwer, Koster & Van den Bergh, Elving & Van den Bergh*

- Dergelijke strategiegerichte programma’s zijn ook effectief wanneer ze geïmplementeerd worden door de eigen leerkrachten (Bouwer et al.; Elving & Van den Bergh). Bovendien veranderen ook de onderwijsleerprocessen en de zelfeffectiviteitsverwachtingen van leerkrachten onder invloed van de lesmethode. - *Bouwer et al.*

- Ook in het hoger onderwijs kan procesmatige ondersteuning of instructie bij schrijven, zoals bijvoorbeeld in strategiegericht

onderwijs, zijn deugdelijkheid bewijzen, met name bij zogenaamde hybride lees- en schrijftaken waarbij studenten teksten schrijven op basis van bronnenmateriaal. Relevante en essentiële informatie uit divers bronnenmateriaal kunnen afleiden en die gesynthetiseerd en geïntegreerd kunnen rapporteren zijn par excellence vaardigheden die niet alleen in het hoger onderwijs maar ook in heel wat professionele omgevingen van essentieel belang zijn (denken we aan beleidsfuncties in overheidsinstellingen) (Bridgeman & Carlson, 1984; Raedts, Van Steendam, De Grez, Hendrickx, & Masui, 2017). Op basis daarvan kunnen we stellen dat het schrijfonderwijs in het secundair en hoger onderwijs moet inzetten op teksten waarin leerlingen en studenten belangrijke informatie uit verschillende bronnen leren selecteren, combineren, integreren en parafraseren. Procesmatige ondersteuning bij het schrijven van dergelijke syntheses teksten is idealiter gebaseerd op authentieke schrijfprocessen zoals die in schrijfprocesonderzoek bestudeerd worden. Over schrijfprocessen van syntheses teksten weten we echter nog weinig. Kwalitatief onderzoek met luidopdenkprotocollen of videoanalyses naar schrijfprocessen van hybride lees-en schrijftaken (Martínez, Mateos, Martín, & Rijlaarsdam, 2015; Mateos & Solé, 2009) wijst uit dat aan de grondslag van een goede hybride schrijftaak, een complex schrijfpatroon ligt dat recursief verloopt in plaats van lineair of sequentieel. Tot nog toe werd nog geen toetsregistratiesoftware gebruikt om op een dynamische manier het schrijfproces, *in casu* het brongebruik, van syntheses teksten in kaart te brengen. Dergelijk onderzoek wordt nu uitgevoerd aan de universiteiten van Antwerpen en Amsterdam (cf. Leijten et al., en een grootschalige nationale peilingsstudie door Van den Broek, Vandermeulen, Van Steendam, & Rijlaarsdam, 2017). Analyses van toetsregistratie in de studie van Leijten et al. wijzen uit dat 75% van de varia(n)tie in het brongebruik van masterstudenten verklaard wordt door drie factoren: initiële leestijd van de bronnen, interactie met de bronnen en de mate van variantie in het brongebruik in de loop van het schrijfproces. Vanuit technisch perspectief reiken Leijten et al. maten aan die ingezet

kunnen worden in toekomstig onderzoek naar het brongebruik in verschillende genres van verschillende types schrijvers. Een grofmazige differentiëring van tekstkwaliteit toont verder aan dat goede teksten gekenmerkt worden door een relatief lange initiële leestijd van het bronnenmateriaal en meer bronwissels tijdens het schrijven. Dit betekent dat de schrijvers van die teksten relatief veel tijd besteden aan (een aandachtige lectuur van) de bronnen aan het begin van het schrijfproces om daarna tijdens het schrijven vaker en sneller de bronnen te consulteren en met elkaar te vergelijken. De inzichten in schrijfprocessen die goede syntheses teksten kenmerken, bieden handvatten voor effectieve procesmatige instructiemethoden en feedback voor syntheses teksten. - *Leijten et al.*

- Tot slot, cruciaal om de schrijfprestaties van Vlaamse of Nederlandse leerders in kaart te brengen zijn tekstbeoordelingsmethoden. Onderzoek toont aan dat holistische tekstbeoordelingen (mits men gebruik maakt van anker teksten en vastomlijnde criteria/beschrijvingen) meer valide en dus generaliseerbaarder zijn dan analytische scoresystemen waarbij beoordelaars (deel)scores geven aan afzonderlijke dimensies van een schrijfproduct vaak door bepaalde kenmerken (op) te tellen en/of te wegen (Bouwer & Koster, 2017; Rijlaarsdam et al., 2011). Analytische tekstbeoordelingen zijn niet alleen taakspecifieker (en dus minder generaliseerbaar) maar vergen vaak ook veel meer tijd dan holistische tekstbeoordeling. De bijdrage van Coertjens et al. aan dit themanummer wijst uit dat ook paarsgewijze, holistische vergelijking via D-PAC een alternatief is voor het analytisch beoordelen van argumentatieve teksten door ongetrainde beoordelaars (experts). Bij een analytische beoordeling van argumentatieve teksten met criterialijsten verschillen ongetrainde beoordelaars erg in de tijd die ze aan het beoordelen besteden. Bij een paarsgewijze vergelijking via D-PAC is dat veel minder het geval. Bovendien leidt een paarsgewijze vergelijking sneller tot een stabiele (kwalitatieve) rangorde (bij een zelfde tijdsinvestering). - *Coertjens et al.*

De hierboven besproken inzichten voor schrijfonderzoek en -onderwijs werden ver-

kregen door onderzoek dat op heel wat gebieden vernieuwend is. Hieronder zetten we een aantal troeven van de bijdragen in de verf.

Troef 1: **'Scope'** en wel in twee betekenissen: bereik en omvang. De studies bieden rijke en gevarieerde nieuwe inzichten in zowel het schrijfproces, (neuropsychologische en motivationele) leerderkenmerken die ertoe doen, schrijfinstructiemethodes als schrijfbeoordelingsmethodes. Zowel het leerlingperspectief als het leerkrachtperspectief wordt belicht, vaak in één studie (Bouwer et al.; De Smedt & Van Keer), van het basisonderwijs tot het universitair onderwijs. Er is aandacht binnen de studies voor verschillende genres, zowel verhalende, beschouwende als betogende. De *scope* uit zich ook in de omvang van sommige studies. De Smedt en Van Keer verzamelden gegevens van ongeveer 1577 leerlingen en 128 leraren uit 44 Vlaamse scholen. Bouwer et al. testten Tekster in twee grootschalige interventiestudies: 52 scholen, 144 docenten en 2766 leerlingen namen deel aan een schrijfprogramma van 8 of 16 weken.

Troef 2: **Generaliseerbaarheid en robuustheid:**

1) *generaliseerbaarheid naar het construct van schrijven*: om tot valide en betrouwbare oordelen over de schrijfvaardigheid van leerders te komen op basis van tekstkwaliteit, is niet alleen de beoordelingsmethode van belang maar zijn ook meerdere beoordelaars nodig. Beoordelaars kunnen namelijk flink van elkaar verschillen in de scores die ze aan teksten geven. Onderzoek toont ook aan dat er grote verschillen zijn in tekstkwaliteit tussen taken en tussen genres door een zelfde schrijver geschreven (Bouwer, Béguin, Sanders, & Van den Bergh, 2015; Van den Bergh, De Maeyer, Van Weijen, & Tillema, 2012). Om dus op basis van teksten te kunnen generaliseren naar schrijfvaardigheid zijn ook meerdere taken en meerdere genres per schrijver nodig. De meeste studies in dit themanummer nemen meerdere taken per leerling af. Bouwer et al. is echter de enige studie waarin leerlingen ook per genre meerdere taken schrijven en er met andere woorden geen zogenaamde 'confounding' genre- en taakeffecten zijn. Het is

dus mogelijk het effect van het instructieprogramma in één zelfde studie te generaliseren over taken en genres.

2) *robuuste effecten*: het strategiegericht schrijfprogramma Tekster (Bouwer et al.) wordt gedurende een langere periode getest (vier maanden) in twee grootschalige studies. Bouwer et al. nemen een uitgestelde posttest af twee maanden na afloop van de interventie. Dat is inmiddels goede praktijk in interventieonderzoek. Maar er is meer. Zowel Bouwer et al. als Elving en Van den Bergh hebben een *switching panel design*, dat een replicatie inhoudt van de studie (cf. Troef 4).

Troef 3: **Ecologische validiteit.** Het mooie aan de strategiegerichte instructieprogramma's in Bouwer et al. en Elving en Van den Bergh is dat ze (1) wetenschappelijke beproefde didactieken integreren tot een totaalprogramma in samenwerking met leerkrachten én (2) dat het de leerkrachten zelf waren en niet onderzoeksassistenten of onderzoekers, die het programma in de praktijk brachten.

Troef 4: **Methodologische vernieuwing.**

*Research design.* Twee studies (Bouwer et al.; Elving & Van den Bergh) hebben een *switching panel design* (cf. *switching replications design* Shadish, Cook, & Campbell, 2002). Het voordeel van een dergelijk onderzoekdesign is dat het toelaat een uitgesteld (quasi lange-termijn) effect van een interventie te meten maar ook de repliceerbaarheid van de interventie. Het is bovendien een geschikt design voor authentieke onderwijscontexten waarin het ethisch niet verantwoord is bepaalde groepen/leerlingen kwalitatief onderwijs aan te bieden en andere niet (cf. controlegroep) of waarbij enkel volledige klasgroepen aan condities toegewezen kunnen worden.

*Meting schrijfvaardigheid.* Verschillende bijdragen nemen meerdere taken per leerder af. Bouwer et al. meet als enige tekstkwaliteit met verschillende taken en genres per leerling.

*Beoordelingsmethode.* Vier studies (Bouwer et al., De Smedt & Van Keer, Elving & Van den Bergh, Leijten et al.) maken voor de beoordeling van tekstkwaliteit gebruik van benchmarking, een globale en holistische

beoordelmethode waarbij tekstkwaliteit wordt bepaald door een vergelijking van teksten met vooraf geselecteerde benchmarks die verschillende prestatieniveaus representeren (Blok, 1986). Waar in schrijfonderzoek tot nog toe de voorkeur werd gegeven aan analytische beoordeling en een holistische beoordeling eerder zeldzaam was, lijkt in dit themanummer de trend naar een holistisch beoordelingssysteem ingezet. De bijdragen laten ook zien dat met die manier van beoordeling vaak hoge betrouwbaarheden verkregen worden (tot  $r = .89$  met 3 beoordelaars per tekst). Daarnaast wordt in dit themanummer voor het eerst aangetoond dat teksten beoordelen via paarsgewijze vergelijking met D-PAC betrouwbaarder en tijdsbeparender is dan analytisch beoordelen.

*Multilevel-analyses.* Vier van de bijdragen in het themanummer maken gebruik van multilevel-modellen voor data-analyse (Bouwer et al., Coertjens et al.; De Smedt et al., Elving & Van den Bergh), wat toelaat variantiecomponenten (bv. variantie op het niveau van scholen, klassen, leerlingen, leerkrachten en taken) van geneste data te modelleren en te schatten, waardoor de foutenvariantie afneemt en de precisie van de schatting van bijvoorbeeld interventie-effecten in feite toeneemt.

#### 4. Onderzoeksgenda

Tot slot nodigen de zes bijdragen in het themanummer ertoe uit een agenda op te stellen voor het schrijfonderwijsonderzoek. Wat zouden we in een toekomstig themanummer binnen pakweg een decennium over het Vlaamse en Nederlandse schrijfonderzoek willen zien? De schrijfonderzoeksmoedellen in Figuur 1A en 1B bieden daar al gedeeltelijk een antwoord op: we hebben inzicht nodig in het gehele complex van factoren. Op basis daarvan tekenen we hieronder krijtlijnen uit voor toekomstig onderzoek. Een aantal van de aangehaalde onderzoeksthema's wordt ook door de auteurs van de bijdragen vermeld. De andere thema's zijn gebaseerd op bestaand *state-of-the-art* onderzoek en reflecteren ook een persoonlijke voorkeur.

*Effectief, wat, en voor wie?* De bedoeling van een 'totaalinstructieprogramma' zoals Bouwer et al. en Elving en Van den Bergh dat ontwikkelden is alle leerlingen in de schrijfklass te laten profiteren van kwaliteitsvol én effectief schrijfonderwijs. Zoals de auteurs ook zelf aanhalen, stelt zich de vraag welke componenten van deze succesvolle totaalprogramma's nu effectiever zijn dan andere. Onderzoek door Fidalgo, Torrance, Rijlaarsdam, Van den Bergh, & Alvarez (2015) met basisschoolleerlingen bijvoorbeeld wijst uit dat modelleren, gecombineerd met klassikale reflectie, zeer effectief is zonder dat daar directe, declaratieve instructie door een docent aan voorafgaat of andere instructiecomponenten zoals peer feedback op volgen. Integendeel, die componenten lijken niet veel toe te voegen aan de winst die leerlingen boeken in tekstkwaliteit na observationeel leren met klassikale reflectie. Ook onderzoek naar schrijven in een vreemde taal door Kara, Van Steendam, & Rijlaarsdam (2017) toont aan dat een strategiegerichte instructiemethode voor syntheses teksten met modellering effectiever is voor schrijfproces en -product dan een programma zonder. De vraag dringt zich dus op of afzonderlijke instructiecomponenten dan wel combinaties en sequenties van instructiecomponenten (en hun cumulatieve effect) het succes van strategieprogramma's zoals Tekster en Booster verklaren. Een deelvraag daarvan is welke vorm van modellering het meest effectief is: het observeren van leerkrachten of van initieel minder succesvolle leeftijdsgenoten (*copying* modellen) bij Elving en Van den Bergh? In welke mate versterkt peer-interactie de aangeboden modellen? Zijn bepaalde leeractiviteiten effectiever in specifieke fases van het schrijf- of leerproces? Die vragen kunnen enkel beantwoord worden door strategiegerichte programma's met en zonder bepaalde instructiecomponenten te ontwerpen en/of door het cumulatieve effect van instructiecomponenten in een totaalpakket te meten (Fidalgo et al., 2015). Bepaalde componenten kunnen ook effectiever zijn voor sommige studentenprofielen dan voor andere wat ons meteen brengt tot een volgende aspect van een doorgedreven differentiatie.



Zogenaamd Aptitude-Treatment-Interaction schrijfondervonderzoek (Galbraith, 1992) onderzoekt of bepaalde leerders en schrijvers meer baat hebben bij een specifieke instructiemethode dan andere. Hoofdefecten voor de gemiddelde leerling kunnen immers interactie-effecten tussen instructie(componenten) en leerlingkenmerken maskeren (Rijlaarsdam et al., 2011, p. 24). Vervolgonderzoek zou dat kunnen nagaan met moderatoranalyses. De Smedt en Van Keer en Drijbooms et al. reiken een aantal leerderkenmerken voor moderatoranalyses aan: geslacht, motivatie, self-efficacy, basale en hogere executieve functies. In navolging van Braaksma (2002), die aantoont dat zwakke leerders meer opsteken van zwakkere modellen in vergelijking met sterke modellen terwijl de sterkere leerders meer baat hebben bij de sterke modellen (cf. *Model Observer Similarity*), zouden Elving en Van den Bergh bijvoorbeeld kunnen onderzoeken of de *coping* modellen nu inderdaad het meest effect hebben op de zwakkere schrijvers in de klas. Idealiter maakt men bij dergelijke analyses gebruik van een continue gedefinieerd leerderskenmerk i.p.v. een grofmazige twee- of driedeling in vergelijking met de gemiddelde leerder (zoals in De Smedt & Van Keer; Leijten et al.). Rijlaarsdam brengt in Figuur 1A bij taakkenmerken ook schrijven in een eerste of vreemde taal onder. Enkel in De Smedt en Van Keer wordt thuistaal opgenomen als leerderskenmerk. Een vrij rijke onderzoekstraditie in Nederland en Vlaanderen naar schrijfprocessen en -instructie in een eerste en vreemde taal die nu buiten het bereik van dit themanummer valt, zou niet misstaan in een volgend themanummer (Van Weijen, Van den Bergh, Rijlaarsdam, & Sanders, 2009; Tillema, 2012; Verheyden, Van Den Branden, Rijlaarsdam, Van den Bergh, & De Maeyer, 2010).

*Taakkenmerken.* Niet alleen een fijnmazige differentiatie op basis van leerprofielen maar ook naar taakkenmerken is gewenst. Voor syntheseseteksten bijvoorbeeld observeerden Mateos, Martín, Villalón, & Luna (2008) en Van den Broek, Vandermeulen, Van Steendam, & Rijlaarsdam (2017) significant andere lees- en schrijfpatronen (ook in bron-

gebruik) bij verschillende types synthesesetaten (op basis van een of meerdere bronnen; beschouwende en betogende genres). Een toekomstig themanummer zou ook vergelijkend vervolgonderzoek naar taaktypes en genres bij paarsgewijze vergelijking met D-PAC kunnen opnemen. Gezien teksten steeds vaker een combinatie zijn van verschillende multimodale communicatievormen of representaties (bijvoorbeeld tekst, beeld, onderzoekdata), mag ook de multimodale taak (Archer & Breuer, 2015) in toekomstig onderzoek niet ontbreken, zowel bij proces-, interventie- als beoordelingsstudies.

*Processen centraal?* De verschillende bijdragen versterken de vraag naar het waarom: Waarom schrijven leerlingen goede of minder goede teksten? Waarom leren leerlingen van strategiegerichte programma's? Waarom beoordelen beoordelaars teksten zuss of zo? De verschillende bijdragen bieden daar zowel theoretisch als empirisch een antwoord op. Vooral de bijdrage van Drijbooms et al. is interessant in dat verband omdat zij als enige een neuropsychologische verklaring bieden op basis van mediatoranalyses. Ook processen (schrijfprocessen en leerprocessen) kunnen een antwoord op die waaromvragen geven. Zowel in Figuur 1A als in Figuur 1B zijn schrijfprocessen en (onderwijs)leerprocessen mediators tussen onderwijsleerarrangement, leerder- en taakvariabelen en het schrijfproduct. Bouwer et al. brengen onderwijsleerprocessen van leerkrachten in kaart. Van de zes bijdragen in het themanummer bestuderen enkel Leijten et al. het schrijfproces van leerders<sup>3</sup>. Nochtans zijn processen een toegevoegde waarde voor alle schrijfondervonderzoek. Voor strategiegerichte programma's omdat we wel het een en ander weten over het effect van afzonderlijke instructiecomponenten zoals observationeel leren en peer-interactie op schrijfprocessen (cf. Braaksma, 2002; Van Steendam, Rijlaarsdam, & Van den Bergh, 2014) maar niet veel over een combinatie van instructiecomponenten op schrijf- en/of leerprocessen (zelfregulatieprocessen) (cf. Kara et al., 2017; Fidalgo et al., 2015). Ook over de leerprocessen van leerders die formatieve feedback krijgen in een digitale schrijfomgeving

zoals bij Elving en Van den Bergh weten we weinig. Voor innovatieve tekstbeoordelingsprogramma's zoals D-PAC is het interessant inzicht te krijgen in het beslissings- en beoordelingsproces van beoordelaars die teksten vergelijken. Toetsregistratieprogramma's (cf. Leijten et al.), oogbewegingsregistratie (cf. Coertjens et al.; Drijbooms et al.), *learner analytics* van klik- en surfgedrag (voor de digitale schrijfcurriculum van Elving & Van den Bergh) of een combinatie van deze methoden kunnen verder externaliseren wat in het hoofd van de leerder of beoordelaar gebeurt. Ook hier geldt weer dat noodzakelijkerwijs meer dan een proces per leerder verzameld wordt (Van den Bergh, Rijlaarsdam, & Van Steendam, 2015): leertrajecten verlopen immers grillig (Verheyden et al., 2010). Ook een gedetailleerde inhoudsanalyse (De Wever, Schellens, Valcke, & Van Keer) van groeps gesprekken kan inzicht bieden in sociale en cognitieve perspectieven en de complexe interactie daartussen (cf. de interactie tussen 'cognition' en 'community' zoals beschreven door Graham (2017) in zijn alomvattend schrijfmiddel). Dergelijke inzichten kunnen dan weer bijdragen tot effectief en gedifferentieerd schrijfonderwijs.

## Noten

- <sup>1</sup> We gebruiken de term leerderkenmerken en niet leerlingkenmerken (1) of schrijverskenmerken (2) omdat de bijdragen aan het themanummer zowel leerlingen (in het basisonderwijs en secundair onderwijs) als studenten in het hoger onderwijs bestuderen (1) en omdat we ook de dimensie van 'leren' schrijven willen vatten (2).
- <sup>2</sup> Groep 6 in het Nederlandse basisonderwijs is vergelijkbaar met het 4<sup>e</sup> leerjaar in het Vlaamse lager onderwijs.
- <sup>3</sup> We laten hier buiten beschouwing dat onderzoekers dat misschien wel deden maar niet verwerkten in de bijdragen in dit themanummer.

## Literatuur

- Archer, A., & Breuer, E. (Eds.). (2015). *Multimodality in writing. Studies in Writing*. Leiden: Brill.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Berninger, V. W., & Winn, W. (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 96–114). New York, NY: Guilford Press.
- Blok, H. (1986). Essay rating by the comparison method. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch [Journal for Educational Research]*, 11, 168-176.
- Bouwer, R., Béguin, A., Sanders, T., & Van den Bergh, H. (2014). Effect of genre on the generalizability of writing scores. *Language Testing*, 32(1), 83-100. doi: 10.1177/0265532214542994
- Bouwer, R., & Koster, M. (2017). *Bringing writing research into the classroom. The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students* (ongepubliceerd proefschrift). Universiteit Utrecht, Nederland.
- Braaksma, M. (2002). *Observational learning in argumentative writing* (Doctoral dissertation). University of Amsterdam, Amsterdam, the Netherlands.
- Bridgeman, B., & Carlson, S.B. (1984). Survey of academic writing tasks. *Written Communication*, 1(2), 247-280. doi: 10.1177/0741088384001002004
- De Wever, B., Schellens T., Valcke, M., & Van Keer H. (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers & Education*, 46(1), 6-28.
- Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H., & Álvarez, M. L. (2015). Strategy-focused writing instruction: Just observing and reflecting on a model benefits 6th grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 37-50. doi.: 10.1016/j.cedpsych.2014.11.004
- Galbraith, D. (1992). Conditions for discovery through writing. *Instructional Science*, 21, 45-73.
- Graham, S. (in press). A writer(s) within community model of writing. In C. Bazerman, V. Berninger, D. Brandt, S. Graham, J. Langer, S. Murphy, P. Matsuda, D. Rowe, & M. Schleppegrell (Eds.), *The lifespan development of writing*. Urbana, IL: National Council of English.
- Kara, M., Van Steendam, E., & Rijlaarsdam, G.

- (2017). *Effects of peer observation of strategy use on synthesizing skills in teaching EFL writing*. Manuscript submitted for publication.
- Kuhlemeier, H., Van Til, A., Hemker, B., De Klijn, W., & Feenstra, H. (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2* (PPON Report No. 53). Arnhem: Cito.
- Martínez, I., Mateos, M., Martín, E., & Rijlaarsdam, G. (2015). Learning history by composing synthesis texts: Effects of an instructional programme on learning, reading and writing processes, and text quality. *Journal of Writing Research*, 7(2), 275-302. doi: 10.17239/jowr-2015.07.02.03
- Mateos, M., Martín, E., Villalón, R. & Luna, M. (2008). Reading and writing to learn in secondary education: Online processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks. *Reading and Writing*, 21(7), 675-697.
- Mateos, M., & Sole, I. (2009). Synthesizing information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 435-451.
- Raedts M., Van Steendam E., De Grez L., Hendrickx J., Masui C. (2017). The effects of different types of video modelling on undergraduate students' motivation and learning in an academic writing course. *Journal of Writing Research*, 8(3), 399-435. doi: 10.17239/jowr-2017.08.03.01
- Rijlaarsdam, G. (2017, June). *Pendelen tussen meer fundamenteel en meer praktisch, schrijfonderwijs onderzoek: Soms zit het mee*. Keynote presented at ORD Antwerpen, Antwerpen, Belgium.
- Rijlaarsdam, G., & Couzijn, M. (2000). Writing and learning-to-write. A double challenge. In R. Simons, J. Van der Linden & T. Duffy (Eds.), *New Learning* (pp. 157-190). Dordrecht: Kluwer.
- Rijlaarsdam G., Van den Bergh H., Couzijn M., Janssen T., Braaksma M., Tillema M., Van Steendam E., & Raedts M. (2011). Writing. In: K. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook* (pp. 189-227). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Tillema, M. (2012). *Writing in first and second language. Empirical studies on text quality and writing processes*. Dissertation. LOT: Utrecht.
- Van den Bergh, H., De Maeyer, S., Van Weijen, D., & Tillema, M. (2012). Generalizability of text quality scores. In E. Van Steendam, M. Tillema, G. Rijlaarsdam, & H. Van den Bergh (Eds.), *Measuring Writing: Recent insights into theory, methodology and practices* (pp. 23-32). Leiden: Brill.
- Van den Bergh H., Rijlaarsdam G., & Van Steendam E. (2015). Writing process theory: A functional Dynamic Approach. In: C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 57-71). New York: the Guilford Press.
- Van den Broek, B., Van Steendam, E., Rijlaarsdam, G., & Vandermeulen, N. (2017). The relation between source use during the writing process and text quality in synthesis writing of (pre-)university students. In K. Kerge, & H. Puksand (Eds.), *Cultures, Arts & Verbal Communication*. Abstract book for the 11th conference of ARLE, June, 15-17, 2017 (pp 172-173). Tallinn: Tallinn University.
- Van Steendam, E., Tillema, M., Rijlaarsdam, G. (2012). Introduction. In E. Van Steendam, M. Tillema, G. Rijlaarsdam, & H. Van den Bergh (Eds.), *Measuring writing: Recent insights into theory, methodology and practices*, (pp. ix-xxi). Leiden: Brill.
- Van Steendam E., Rijlaarsdam G., & Van den Bergh H. (2014, August). *The interplay between instruction, group composition and interaction in EFL collaborative revision*. Paper presented at SIG Writing Conference on Writing Research, Amsterdam, the Netherlands.
- Van Weijen, D., van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., & Sanders, T. (2008). Differences in process and process-product relations in L2 writing. *ITL : International Journal of Applied Linguistics*, 156, 203-226. doi: 10.2143/ITL.156.0.2034433.
- Verheyden G., Van Den Branden K., Rijlaarsdam G., van den Bergh H., De Maeyer S. (2010). Written narrations by 8 to 10-year old Turkish pupils of Flemish primary education: a follow-up of seven text features. *Journal of Research in Reading*, 33(1), 20-38. doi: 10.1111/j.1467-9817.2009.01430.x

## Auteurs

**Elke Van Steendam** werkt als universitair docent aan de Faculteit Letteren, KULeuven.

*Correspondentieadres:* Elke Van Steendam, Warmoesberg 26, B-1000 Brussel. E-mail: elke.vansteendam@kuleuven.be

## Abstract

### **A synopsis of writing educational research in the Netherlands and Flanders: An overview and research agenda**

This discussion is a response to an invitation from the editors of a special issue on current educational research on writing in the Netherlands and Flanders, to discuss and critically reflect on the individual papers in it. The special issue features six state-of-the-art research papers on topics highly relevant to writing education research. The papers can broadly be categorized as either (1) studies looking into the impact of learner or task variables on writing processes and products or (2) intervention studies investigating the effect of instructional programmes on writing products. Additionally, overarching the studies on writing processes or writing instruction is a study on text evaluation methods (3), crucial to all other studies. Taken together, the results of the studies provide us with new insights into topics as varied as comparative judgment of writing, synthesis writing, writing performance of primary school children and the learner variables moderating it, and strategy-focused instruction. As the findings throw up new questions in need of further investigation, we end by mapping out a concise research agenda for a future special issue. It is suggested that such an issue could hone in on a far-reaching differentiation in terms of learner and task variables and instructional components and/or tap into (writing, learning) processes.