

Leren schrijven met Tekster: een wetenschappelijk beproefde lesmethode voor het basisonderwijs

R. Bouwer, M. Koster en H. van den Bergh

Samenvatting

Om het onderwijs in schrijfvaardigheid op de basisschool te verbeteren is in nauwe samenwerking met docenten de lesmethode Tekster ontwikkeld. Tekster is een strategiegericht lesprogramma voor schrijfvaardigheid voor de hoogste drie leerjaren van het basisonderwijs (groep 6 tot en met 8¹), waarin leerlingen door een combinatie van modeling, expliciete instructie en scaffolding een systematische aanpak leren voor het schrijven van teksten in verschillende genres. De effectiviteit van Tekster is beproefd in twee grootschalige interventiestudies met 2766 leerlingen en 144 docenten van 52 scholen. In beide studies schreven leerlingen voor en na een reeks van 16 Teksterlessen drie teksten: een beschrijving, een verhaal en een overtuigende brief. De eerste interventie duurde 8 weken (2 lessen per week), de tweede interventie duurde 16 weken (1 les per week) en was uitgebreid met training voor docenten. In beide studies verbeterden de schrijfprestaties van de leerlingen significant na het programma. Dit effect was op een derde meetmoment, twee maanden na de interventie, nog steeds zichtbaar. Het leereffect, generaliserend over de drie tekstgenres, was in de tweede studie ($ES = 0.55$) sterker dan in de eerste studie ($ES = 0.40$). Dit onderzoek laat zien dat Tekster een veelbelovende aanpak is om het schrijfonderwijs op de basisschool te verbeteren.

Kernwoorden: leren schrijven, strategie-instructie, modeling, basisonderwijs, docentprofessionalisering

vaardigheid is daarom een belangrijke voorwaarde voor succes op school en in de maatschappij (Graham & Perin, 2007). Uit de twee laatste grootschalige onderwijspeilingen in Nederland blijkt echter dat de schrijfprestaties van leerlingen ver onder het gewenste niveau zijn (Krom, Van de Gein, Van der Hoeven, Van der Schoot, Verhelst, Veldhuijzen & Hemker, 2004; Kuhlemeier, Van Til, Hemker, De Klijn, & Feenstra, 2013). De resultaten van deze onderzoeken laten zien dat aan het eind van de basisschool twee derde van de leerlingen niet in staat is om een eenvoudige boodschap schriftelijk over te brengen aan een lezer. Verder is er nauwelijks vooruitgang te zien in de schrijfprestaties van leerlingen tussen groep 6 en 8.

Onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (Henkens, 2010) heeft uitgewezen dat de gemiddelde kwaliteit van de schrijflessen in het basisonderwijs onvoldoende is. Er wordt weinig tijd aan het schrijven van teksten (stellen) besteed: van de 8 uur die gemiddeld per week voor taal op het lesrooster staan, wordt slechts maximaal drie kwartier aan schrijfonderwijs besteed, vaak zonder enige vorm van instructie. De taalmethodes bieden docenten weinig houvast bij hun schrijfonderwijs: het aanbod voor schrijven is vaak onvoldoende en de docentenhandleidingen geven te weinig aanwijzingen voor het geven van schrijfinstructie (Henkens, 2010). Kortom: het is de hoogste tijd voor het verbeteren van het schrijfonderwijs.

2 Theoretisch kader

Leren schrijven is niet makkelijk, zeker niet voor beginnende schrijvers. Zoals Flower en Hayes (1980) al hebben laten zien in hun schrijfprocesmodel, is schrijven een complex cognitief proces waarbij schrijvers een flink aantal cognitieve activiteiten tege-

1 Inleiding

Door de toenemende digitalisering wordt mondelinge communicatie meer en meer vervangen door schriftelijke. Een goede schrijf-

lijk moeten uitvoeren, zoals het generen en formuleren van ideeën, rekening houdend met doel en publiek. Tevens moeten zij tijdens het schrijven hun voortgang ten opzichte van het schrijfdoel monitoren en, indien nodig, bijsturen. Voor beginnende schrijvers is een bijkomend probleem dat handschrift, spelling en grammatica nog niet volledig geautomatiseerd zijn (McCutchen, 2011), waardoor deze aspecten nog een extra beroep doen op de beperkte cognitieve capaciteit van de schrijver. Bij beginnende schrijvers kan hierdoor cognitieve overbelasting ontstaan, waardoor ze terugvallen op een zogenoemde 'knowledge-telling' aanpak: ze schrijven op wat er in hun hoofd opkomt, wat resulteert in 'en toen, en toen'-achtige verhalen (Bereiter & Scardamalia, 1987). Door deze cognitieve overbelasting hebben schrijvers vaak hun volledige aandacht nodig voor het produceren van een tekst en blijken zij amper toe te komen aan het leren schrijven (Rijlaarsdam & Couzijn, 2000).

In een meta-analyse van interventiestudies die zich specifiek richten op leerlingen van de bovenbouw van het reguliere basisonderwijs blijken vijf typen interventies de schrijfpresentaties significant te verbeteren: het stellen van doelen (ES = 2.03), strategie-instructie (ES = 0.96), feedback (ES = 0.88), tekststructuurinstructie (ES = 0.76), en peer-interactie (ES = 0.59) (Koster, Tribushinina, De Jong, & Van den Bergh, 2015).

Het stellen van doelen is een belangrijk aspect van het schrijfproces. Je schrijft omdat je een boodschap wil overbrengen aan een lezer. Wat je wilt vertellen en aan wie bepaalt al voor een groot gedeelte hoe je tekst eruit zal gaan zien en welke taal je gebruikt. Een routebeschrijving ziet er anders uit dan een verhaal, en in een brief aan de burgemeester gebruik je andere taal dan in een kaartje aan je oma. Door het stellen van doelen leren leerlingen zelf de kwaliteit van hun tekst monitoren, waarbij de vraag centraal staat: behaal ik met deze tekst het gewenste doel bij de lezer? Door het aanleren van deze belangrijke zelfregulerende vaardigheden leert een leerling hoe hij zijn schrijfproces kan optimaliseren, wat leidt tot betere teksten (Schunk & Swartz, 1993).

Strategie-instructie richt zich op het expliciet en systematisch onderwijzen van een aanpak voor het plannen, reviseren en/of redigeren van een tekst (Graham, 2006). Dit kunnen zowel algemene, genre-onafhankelijke procesgerichte strategieën zijn zoals brainstormen, het organiseren van ideeën of het evalueren van teksten aan de hand van specifieke criteria, maar er zijn ook strategieën die zich richten op specifieke teksttypen (bijvoorbeeld narratieve teksten, informatieve teksten of overtuigende teksten). Strategie-onderwijs beoogt het optimaliseren van het schrijfproces en werkt toe naar zelfstandige toepassing door leerlingen (Graham, 2006). Zowel genre-specifieke als algemene strategieën helpen leerlingen om betere teksten te schrijven omdat leerlingen een aanpak leren die ze ook bij nieuwe taken kunnen gebruiken. Als er bij de strategie-instructie ook nog aandacht wordt besteed aan zelfregulerende vaardigheden, zoals het stellen van doelen en het monitoren van eigen voortgang, leidt dit tot bijna een verdubbeling van de effectgrootte (Graham & Perin, 2007).

Peer-interactie tijdens en na het schrijven maakt leerlingen bewust van de communicatieve functie van schrijven en laat leerlingen ervaren hoe hun tekst overkomt op een lezer (Brakel Olson, 1990; Hoogveen, 2013). Dit geeft belangrijke aanknopingspunten voor het reviseren van de tekst. Om een tekst nóg beter te maken is goede feedback (van peer of docent) onmisbaar (Hollaway, & McCutchen, 2004). Goede feedback geeft de leerling inzicht in zijn prestaties: wat doe ik al goed, wat kan beter?

Voor het schrijven van een goede tekst is kennis over verschillende tekststructuren onontbeerlijk. Het is belangrijk dat leerlingen inzien dat het doel van de tekst de structuur bepaalt: een goed verhaal ziet er immers anders uit dan een instructietekst of een brief. Verder is het van belang dat leerlingen zien dat teksten met hetzelfde doel dezelfde structuur hebben. Via expliciete tekststructuurinstructie leren leerlingen wat de specifieke kenmerken zijn van goede teksten in diverse genres, waardoor zij in staat zijn communicatief effectievere teksten te schrijven (Crowhurst, 1991).

Overlap tussen deze interventies is onvermijdelijk. Zo wordt bij strategie-instructie ook vaak gebruik gemaakt van tekststructuurinstructie en feedback (bijvoorbeeld in de SRSD-aanpak van Harris en Graham, 1996).

Onderzoek heeft verder laten zien dat de manier waarop instructie wordt gegeven minstens zo belangrijk is als de inhoud van de instructie (o.a. Hillocks, 1984). Een effectieve vorm van instructie bij schrijven is observerend leren. Bij observerend leren kijkt een leerling naar een model (docent of peer) die hardop denkend een (deel van een) schrijftaak uitvoert (Fidalgo, Torrance, Rijlaarsdam, Van den Bergh, & Lourdes Alvarez, 2015). Het grote voordeel van observerend leren is dat leren en schrijven worden losgekoppeld, waardoor het leren alle aandacht krijgt (Rijlaarsdam, 2005). Verder is expliciete instructie belangrijk om leerlingen te leren wanneer en hoe ze de aangeboden strategieën kunnen toepassen en om de transfer naar andere taken en/of domeinen te bevorderen (O'Sullivan & Pressley, 1984). Voor beginnende schrijvers is scaffolding onontbeerlijk: ondersteuning door de docent tijdens het schrijfproces, die afneemt naarmate de leerling vaardiger wordt (Pearson & Gallagher, 1983).

De hierboven beschreven bevindingen uit wetenschappelijk onderzoek naar effectieve schrijfdidactiek vormen tezamen de basis voor de lesmethode Tekster, ontwikkeld om een impuls te geven aan het schrijfonderwijs op de basisschool. Tekster is een strategiegericht lesprogramma voor schrijfvaardigheid voor groep 6 t/m 8 en is ontwikkeld in nauwe samenwerking met basisschooldocenten. In dit onderzoek kijken we niet alleen naar de effectiviteit van Tekster, maar ook naar de bruikbaarheid van de interventie in de praktijk. Dit is belangrijk omdat er momenteel nog een aanzienlijke kloof bestaat tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk, waardoor bewezen effectieve interventies vaak niet worden geïmplementeerd in de praktijk (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2007; Onderwijsraad, 2003; Vanderlinde & Van Braak, 2010). Oorzaken hiervoor zijn geringe betrokkenheid van docenten bij het onderzoek en te gecontroleerde omstandighe-

den, waardoor het onderzoek te ver afstaat van de dagelijkse praktijk in de klas (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2007).

Om deze reden hebben wij de effectiviteit van Tekster onder natuurlijke omstandigheden onderzocht, waarbij de docenten zelf de lessen gaven aan hun eigen leerlingen. Voordeel van deze aanpak is dat het de ecologische validiteit vergroot, maar een nadeel kan zijn dat de effecten meer afhankelijk zijn van de gekozen steekproef. Daarom hebben we de effectiviteit van Tekster op de schrijfpresaties van basisschoolleerlingen beproefd in twee grootschalige interventiestudies op scholen door heel Nederland. Dit levert belangrijke informatie op over de reproduceerbaarheid en generaliseerbaarheid van de resultaten, op dit moment een heet hangijzer in de sociale wetenschappen (Open Science Collaboration, 2015).

3 Interventiestudie 1

3.1 Methode

Proefpersonen

In de eerste interventiestudie hebben we de effectiviteit van het lesprogramma Tekster getest bij 1420 leerlingen en 76 docenten van 60 klassen. De deelnemende klassen waren van 27 scholen, verspreid door heel Nederland: 11 scholen uit de noordelijke regio, 9 scholen uit de middelste regio en 7 scholen uit de zuidelijke regio. Van de 60 klassen waren er 20 klassen met leerlingen uit groep 6, 13 klassen met leerlingen uit groep 7, 16 klassen met leerlingen uit groep 8 en 11 combinatieklassen waarin leerlingen van twee of drie leerjaren bij elkaar zaten. Alle docenten waren ervaren basisschooldocenten, de meesten van hen waren vrouw (82%).

Gemiddeld zaten er in elke klas 24 leerlingen, waarvan de helft meisjes. Dat komt overeen met de gemiddelden van de gehele populatie (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2015). Van de 1420 leerlingen waren er 477 leerlingen uit groep 6 (M leeftijd = 9.40, SD = 0.62), 454 leerlingen uit groep 7 (M leeftijd = 10.40, SD = 0.61) en 489 leerlingen uit groep 8 (M leeftijd = 11.50, SD = 0.64). Wegens verhuizingen of ziekte gedurende de

onderzoekperiode was er een klein percentage uitval van individuele leerlingen. Er waren 37 leerlingen (2.6%) die het tweede ofwel het derde meetmoment hebben gemist, en van 17 leerlingen (1.2%) misten allebei de posttesten. Omdat deze leerlingen wel informatie geven over het niveau van schrijven op minimaal één van de meetmomenten, en binnen de analyses rekening gehouden kan worden met missende datapunten, hebben we deze leerlingen toch meegenomen in de analyses.

Interventie

Tekster bestaat uit drie lessenseries van 16 lessen, één voor elk leerjaar, gebundeld in een werkboek en vergezeld van een docent-handleiding (Koster, Bouwer, & Van Den Bergh, 2014a, 2014b, 2014c). In drie ontwikkelteams hebben docenten meegedacht bij het ontwikkelen van schrijftaken en werkvormen. De kern van Tekster is een algemene strategie voor de aanpak van schrijftaken, gebaseerd op strategieën die zijn gebruikt in eerder schrijfinterventie-onderzoek (Graham, Harris, & Mason, 2005; Torrance, Fidalgo & Garcia, 2007). Uitgangspunt voor de strategie waren de stappen van het schrijfproces: plannen, schrijven en reviseren. Eerder onderzoek heeft laten zien dat leerlingen bij het aanleren van een schrijfstrategie baat hebben bij geheugensteuntjes (Graham et al., 2005). In Tekster gebruiken we daarvoor de acroniemen VOS (Verzinnen, Ordenen, Schrijven) voor groep 6, DODO (Denken, Ordenen, Doen, Overlezen) voor groep 7 en EKSTER voor groep 8 (Eerst nadenken, Kiezen & ordenen, Schrijven, Teruglezen, Evalueren, Reviseren). Deze strategieën staan centraal in elke Teksterles.

In Tekster komen teksten aan bod met verschillende communicatieve functies: informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen, in lijn met de kerndoelen voor het primair onderwijs, opgesteld door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (Greven & Letschert, 2006). Elke Teksterles start met expliciete instructie over het communicatieve doel dat centraal staat in de les en uitleg over de tekststructuur van het teksttype behorend bij dat communicatieve doel.

Hierbij wordt gebruik gemaakt van voorbeelden van goede en slechte teksten ter illustratie of van modeling door de docent of peers. Na deze introductie krijgen leerlingen een schrijfopdracht, waarbij het schrijfproces ondersteund wordt door de stappen van de Teksterstrategie. Hierbij vindt systematisch peer-interactie plaats door middel van het uitwisselen van ideeën en teksten. Leerlingen uit groep 8 geven elkaar daarbij ook feedback. In bijlage A staat een voorbeeldles van Tekster.

De docentenhandleiding bevat informatie over de achtergrond van de opbouw van de lessen, modeling, het geven van feedback en het beoordelen van tekstkwaliteit. Daarnaast bevat de handleiding voor elke les een lesplan met hierin de tijdsplanning van de les en per stap aanwijzingen voor instructie en de organisatie van de les. Voor aanvang van de interventie kregen alle deelnemende docenten de docentenhandleiding en een voorbereidende training. Op vier locaties in het land werden drie uur durende plenaire bijeenkomsten georganiseerd, waarin docenten uitleg kregen van de onderzoekers over de achtergrond en organisatie van de methode en het onderzoek. Tevens werd behandeld hoe docenten het schrijfproces van de leerling konden ondersteunen door modeling en scaffolding. Klasobservaties en logboekdata wezen uit dat de docenten de lessen gaven zoals bedoeld (voor een uitgebreide beschrijving, zie Bouwer, Koster, & Van den Bergh, 2017b).

Design en procedure

Voor deze studie is gebruik gemaakt van een switching panel design (Shadish, Cook, & Campbell, 2002), met twee groepen en drie meetmomenten, zie Tabel 1. De helft van de docenten heeft in de eerste periode van twee maanden met Tekster gewerkt, tussen het eerste en het tweede meetmoment. Zij gaven gedurende deze periode twee Teksterlessen per week aan hun eigen leerlingen, 16 lessen in totaal. De tweede groep docenten heeft tijdens dezelfde periode het reguliere schrijfprogramma uit hun eigen taalmethode gegeven. Na het tweede meetmoment wisselden de groepen: de tweede groep ging met Tekster aan de slag, terwijl de eerste groep terugging naar hun reguliere schrijfprogramma uit de

Tabel 1
Switching panel design met twee groepen en drie meetmomenten

	M1	Fase 1 (8 weken)	M2	Fase 2 (8 weken)	M3
Groep 1	Taken a, b, c	Interventie	Taken d, e, f	Regulier programma	Taken g, h, i
Groep 2		Regulier programma		Interventie	

taalmethode. Het voordeel van een switching panel design is dat binnen één studie het effect van de interventie in twee groepen wordt onderzocht, waardoor er bekeken kan worden of effecten replicerbaar zijn. Ook is het door dit design mogelijk om de effecten op lange termijn te onderzoeken, aangezien het derde meetmoment voor de eerste groep een follow-up meting is. Daarnaast is het een ethisch verantwoord design omdat alle deelnemende leerlingen uiteindelijk de interventie krijgen aangeboden.

Tijdens elk van de drie meetmomenten is schrijfvaardigheid gemeten met drie schrijftaken in drie verschillende genres: verhalen (a, d, g), beschrijvingen (b, e, h), en overtuigende brieven (c, f, i). In totaal heeft elke leerling dus 9 teksten geschreven, wat een betrouwbaar oordeel over individuele schrijfvaardigheid geeft (Bouwer, Béguin, Sanders, & Van den Bergh, 2015). De schrijftaken zijn speciaal ontwikkeld voor dit onderzoek en niet in eerder onderzoek gebruikt. De taken zijn binnen elk genre zoveel mogelijk gelijk gehouden en verschillen enkel van onderwerp, zie bijlage B voor voorbeelden van de gebruikte taken. Per meetmoment zijn de drie schrijftaken door de eigen docenten in de reguliere lestijd afgenomen, verspreid over een week. Docenten zijn vooraf geïnstrueerd om geen inhoudelijke uitleg bij de taken te geven en om leerlingen individueel te laten werken. Er was geen tijdlimiet.

Om de interventie zo gunstig mogelijk tussen vakantieperiodes te plannen, zijn klassen op basis van hun schoolkalender aan de groepen toegewezen. Scholen in de noordelijke regio zijn in de eerste groep ingedeeld, en de scholen in de zuidelijke regio in de tweede groep. Scholen uit de middelste regio zijn random toegewezen aan de eerste of tweede groep. Er zijn geen verschillen tussen

de twee groepen wat betreft het aantal leerlingen per leerjaar ($\chi^2(2) = 2.67, p = .26$), het percentage jongens en meisjes ($\chi^2(1) = 2.21, p = .14$) en leeftijd ($t(1414) = -1.31, p = .19$). Na afloop zijn alle werkboeken en docenthandleidingen teruggestuurd naar de onderzoekers. Van elk werkboek is genoteerd hoeveel lessen er zijn afgerond. Een les is beschouwd als afgerond als er een tekst is geschreven.

Beoordeling van tekstkwaliteit

De ruim 12000 leerlingteksten zijn op holistische wijze op kwaliteit beoordeeld. Allereerst zijn alle teksten geanonimiseerd en vervolgens zijn ze per taak in 47 subsamples verdeeld. Basisschooldocenten met ervaring in het lesgeven aan de bovenbouw ($N=47$) kregen ieder drie subsamples van de te beoordelen teksten volgens een design van overlappende beoordelaars. Door deze procedure is de kwaliteit van elke tekst door drie verschillende beoordelaars beoordeeld en is het ook mogelijk om de betrouwbaarheid van elke individuele beoordelaar te berekenen (Van den Bergh & Eiting, 1989).

Beoordelaars hebben voor elke tekst een algemeen, holistisch oordeel gegeven over de kwaliteit van de tekst als geheel (Wesdorp, 1981). Hierbij is gebruik gemaakt van beoordelingsschalen met vijf anker teksten die verschillende niveaus in tekstkwaliteit representeren. Bij elke anker tekst is een toelichting gegeven waarom een tekst een bepaalde positie inneemt op de schaal. Voor elk genre is een aparte schaal met anker teksten geconstrueerd (zie bijlage C voor een voorbeeldschaal voor overtuigende brieven). Elke leerling tekst is door drie onafhankelijke beoordelaars met de anker teksten op de schaal vergeleken om zo tot een holistisch oordeel voor tekstkwaliteit te komen. Beoor-

delaars kregen vooraf een korte training in het gebruik van de schalen voor het beoordelen van tekstkwaliteit.

In eerder onderzoek is aangetoond dat oordelen op basis van schalen met anker teksten betrouwbaar en valide zijn (Bouwer, Koster, & Van den Bergh, 2017a). Dat was ook in deze studie het geval. De gemiddelde betrouwbaarheid van oordelen van individuele beoordelaars, berekend over de verschillende beoordelingsporties, bleek voldoende, $\rho = .73$. De uiteindelijke score van tekstkwaliteit is gebaseerd op de gemiddelde score van drie beoordelaars. De gemiddelde betrouwbaarheid van de jury-oordelen over alle negen taken was hoog, $\rho = .89$, variërend tussen taken van $\rho = .86$ tot $\rho = .91$.

Analyse

Omdat de scores voor tekstkwaliteit kunnen variëren tussen leerlingen en tussen taken, maar ook tussen klassen, is de data geanalyseerd met multilevel-modellen. Deze modellen houden rekening met de variantie op elk niveau. In het basismodel (Model 1) is er alleen rekening gehouden met random errorvariantie, en random effecten van leerlingen, taken en klassen. Aan dit model hebben we vervolgens systematisch parameters toegevoegd. In Model 2 is meetmoment als fixed factor toegevoegd om te testen of de scores variëren over tijd. In Model 3 is meetmoment ook als random variabele toegevoegd, om te testen of er ook verschillen zijn in de variantie tussen en binnen leerlingen en tussen klassen over tijd. In Model 4 is groep als fixed factor toegevoegd om te testen of de scores verschillen tussen de twee groepen. Omdat de groepen op verschillende momenten de interventie kregen, hebben we in Model 5 de interactie tussen groep en meetmoment toegevoegd. Aan de hand van dit model kunnen we het hoofdeffect van de interventie testen. In dit model is de restrictie opgenomen dat het effect van de interventie hetzelfde is voor de twee groepen. In Model 6 hebben we deze restrictie verwijderd, om te testen of er verschillen waren in de effectiviteit van de interventie in de twee groepen. Dit geeft informatie over de interne validiteit van de studie.

Met een post-hoc analyse van de scores voor de leerlingen in groep 1 is vervolgens nog naar het langetermijneffect van de interventie gekeken, door middel van een specifiek contrast waarbij de scores op het tweede meetmoment werden vergeleken met de scores op het derde meetmoment.

3.2 Resultaten en conclusie

Tabel 2 geeft een overzicht van de resultaten van de passing en de passingsvergelijking van de verschillende multilevel-modellen. Hieruit blijkt een effect van meetmoment: Model 2 past significant beter dan Model 1 ($\chi^2(2) = 279.61, p < .001$). Ook blijkt de variantie van leerling, taken, klassen, en/of random error niet gelijk te zijn voor de drie meetmomenten (Model 3 vs. Model 2, $\chi^2(12) = 657.61, p < .001$). Gemiddeld over alle meetmomenten is er geen hoofdeffect van groep (Model 4 vs. Model 3, $\chi^2(1) = 1.32, p = .25$). Er is wel een interactie tussen groep en meetmoment, wat een indicatie is voor een hoofdeffect van de interventie (Model 5 vs. Model 4, $\chi^2(1) = 24.98, p < .001$). Dit effect verschilt niet voor leerlingen in groep 1 of groep 2 (Model 6 vs. Model 5, $\chi^2(1) = 0.12, p = .73$): leerlingen die het lesprogramma hebben gevolgd tussen het tweede en derde meetmoment (de controlegroep) boekten een even sterke vooruitgang als leerlingen in de eerste groep.

Figuur 1 laat de resultaten zien van de schrijfpredaties uitgesplitst per meetmoment en groep. Hieruit blijkt dat de interventie een positief effect heeft gehad op de schrijfpredaties van leerlingen. Na de interventie gingen leerlingen uit groep 1 beter schrijven dan daarvoor ($\chi^2(1) = 71.97, p < .001$), terwijl de prestaties van leerlingen in de controlegroep gelijk bleven ($\chi^2(1) = 0.09, p = .76$). Voor leerlingen uit groep 1 bleek er geen significant verschil te zijn in de schrijfpredaties tussen het tweede en derde meetmoment ($\chi^2(1) = 2.06, p = .15$), waaruit blijkt dat de vooruitgang in schrijfvaardigheid ook na twee maanden nog steeds zichtbaar was. Daarnaast is er een afname in de variantie binnen en tussen leerlingen en tussen klassen. Met andere woorden, gedurende de onderzoeksperiode gingen de leerlingen homogener presteren en

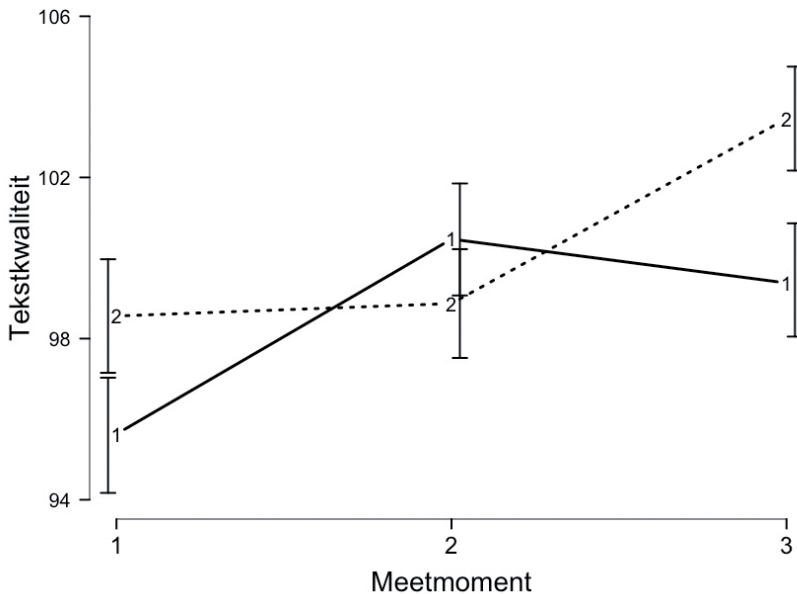
Tabel 2
Passing en passingsvergelijking van de verschillende multilevelmodellen

Model	N_{par}	-2 Log Likelihood	Vergelijking			
			Model	ΔX^2	Δdf	p
1 basismodel	5	88763.76				
2 + meetmoment (fixed)	7	88484.15	2 vs 1	279.61	2	< .001
3 + meetmoment (random)	19	87826.54	3 vs 2	657.61	12	< .001
4 + groep	20	87825.22	4 vs 3	1.32	1	.25
5 + interventie	21	87800.24	5 vs 4	24.98	1	< .001
6 + interventie * groep	22	87800.12	6 vs 5	0.12	1	.73

waren de onderlinge verschillen tussen leerlingen in een klas kleiner geworden.

Generaliserend over klassen, leerlingen en taken, is de sterkte van het effect van de interventie 0.32. Het effect van de interventie is berekend op basis van het gemiddeld aantal gegeven lessen. Door organisatorische problemen verschilde dit aantal echter nogal tus-

sen docenten: gemiddeld zijn 10 van de 16 lessen gegeven. Er bleek een effect van het aantal lessen te zijn, $\beta = 0.21$ ($SE = 0.09$, $p < .01$). Als leerlingen het volledige programma gevolgd zouden hebben, dan is de effectgrootte 0.40, wat betekent dat leerlingen bijna een halve standaarddeviatie vooruitgaan. Als we dit afzetten tegen de verschillen



Figuur 1

Het effect van de interventie op tekstkwaliteit van leerlingen in studie 1. De doorgetrokken lijn is voor leerlingen uit Groep 1, die de interventie kregen tussen het eerste en tweede meetmoment. De stippellijn is voor leerlingen uit Groep 2, die de interventie kregen tussen meetmoment twee en drie.

in schrijfprestaties tussen de leerjaren zijn leerlingen na twee maanden onderwijs met Tekster ruim een half leerjaar vooruitgegaan. Hoe dat er in de praktijk uit ziet is te zien in Figuur 2. Hierin zijn twee teksten van dezelfde leerling te zien, een voor en een na de interventie. Waar deze leerling voor de interventie nog een tekst van lage kwaliteit heeft geschreven, is de tekst na de interventie van gemiddelde kwaliteit. Dit illustreert de mogelijke verbetering in schrijfprestatie.

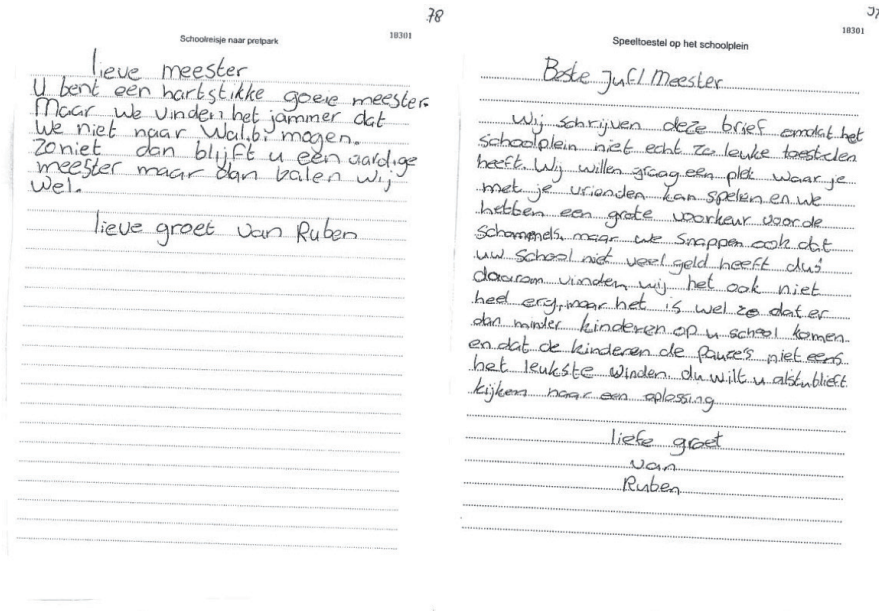
4 Interventiestudie 2

Deze tweede studie is een replicatie van de eerste studie, waarbij de interventie is uitgetest met een nieuwe steekproef. Uit de resultaten van de eerste interventiestudie bleek dat er verschillen zijn tussen klassen in de effectiviteit van het programma, waarschijnlijk veroorzaakt door verschillen tussen docenten in de implementatie van de interventie. Dit was de aanleiding om bij de tweede interventiestudie een extra professionaliseringspro-

gramma voor docenten toe te voegen.

Aangezien er in onze studie sprake was van een groot aantal docenten dat getraind moest worden, hebben wij een train-de-trainer-aanpak toegepast. Dit is een veelbelovende aanpak om grotere aantallen docenten te trainen, waarbij docenten die getraind zijn door experts daarna hun kennis en vaardigheden overdragen op hun collega's. De effecten van deze collegiale interactie kunnen bijna even groot zijn als de directe effecten van een professionaliseringsprogramma (Sun, Penuel, Frank, Gallagher, & Youngs, 2013). Deze aanpak is succesvol toegepast in de Verenigde Staten bij het National Writing Project: docenten waren positiever over het geven van schrijfonderwijs en de meerderheid van de leerlingteksten liet aanzienlijke verbeteringen zien in organisatie, coherentie en het gebruik van conventies (Borko, 2004).

In studie 2 hebben we onderzocht of er verschillen zijn tussen trainers en trainees in de effectiviteit van het programma wat betreft de schrijfprestaties van de leerlingen. Daarnaast onderzochten we of de docenten door



Figuur 2
Voorbeeld van een overtuigende brief geschreven door dezelfde leerling voor (links) en na (rechts) de interventie.

het lesprogramma en de training positiever werden over schrijven en schrijfonderwijs en of ze zich ook bekwaamer voelden om schrijfonderwijs te geven.

4.1 Methode

Proefpersonen en design

Aan studie 2 deden in totaal 1365 leerlingen en 68 docenten mee van 65 klassen en van 25 verschillende Nederlandse scholen. Docenten waren ervaren leerkrachten (81% vrouw). Ook in deze studie waren de deelnemende scholen verspreid door heel Nederland: 10 scholen uit de noordelijke regio, 9 scholen uit de middelste regio en 6 scholen uit de zuidelijke regio. Van de 65 klassen waren er 20 klassen met leerlingen uit groep 6, 14 klassen met leerlingen uit groep 7, 20 klassen met leerlingen uit groep 8 en 11 combinatieklassen waarin leerlingen van twee of drie leerjaren bij elkaar zaten.

Van de 1365 leerlingen waren er 461 leerlingen uit groep 6 (M leeftijd = 9.19, SD = 0.49), 427 leerlingen uit groep 7 (M leeftijd = 10.26, SD = 0.53) en 477 leerlingen uit groep 8 (M leeftijd = 11.24, SD = 1.00). Ook in deze studie was de uitval laag. Er waren maar 19 leerlingen die wegens verhuizingen niet meer konden deelnemen. Hiermee bestond de uiteindelijke steekproef uit 1346 leerlingen. Wegens ziekte of afwezigheid tijdens een van de meetmomenten hebben niet alle leerlingen alle schrijftaken gemaakt: 4% heeft vier of meer schrijftaken niet kunnen maken. Deze leerlingen zijn wel meegenomen in de analyses omdat ze wel informatie geven over de andere meetmomenten.

De docenten die zich hadden aangemeld voor deze studie werden toegewezen aan de trainer-groep (N = 31). Deze docenten volgden een trainingsprogramma van de onderzoekers voor het implementeren van Tekster in hun klas. Een voorwaarde voor deelname aan het onderzoek was het meenemen van minimaal een collega die ook bereid was om met het lesprogramma te werken en zich door hem of haar te laten trainen. De collega's uit de tweede groep werden dus op hun eigen school door hun collega getraind. In totaal waren er 37 docenten in deze trainee-groep (N = 37). Docenten in de trainer-groep had-

den iets meer leservaring dan de docenten in de trainee-groep (M = 13.83 jaar, SD = 8.20 versus M = 8.98 jaar, SD = 8.21, $t(63)$ = 2.38, p < .05), maar ze hadden evenveel ervaring met de groep waarin ze op dat moment les gaven (M = 3.51 jaar, SD = 3.59, $t(63)$ = 1.51, p = .14).

Design en procedure

Evenals in de eerste interventiestudie maakten we in deze studie gebruik van een switching panel design waarbij de interventie in twee verschillende groepen op verschillende momenten gedurende de studie is geïmplementeerd. De grootste verschillen met de eerste interventiestudie zijn de toevoeging van een professionaliseringsprogramma voor docenten en de duur van de interventie (16 weken in plaats van 8; één Teksterles per week). Deze laatste aanpassing is gedaan omdat in de eerste studie is gebleken dat twee Teksterlessen per week lastig zijn in te passen in het lesrooster. Ook in deze studie gaven docenten de Teksterlessen aan hun eigen leerlingen.

De helft van de docenten (trainer-groep) volgde een trainingsprogramma dat gegeven werd door de onderzoekers. Zij startten met het interventieprogramma in de eerste periode, tussen het eerste en tweede meetmoment. De docenten uit deze groep (trainers) trainden vervolgens hun collega's (trainees) die twee maanden later met het programma begonnen (trainee-groep), tussen het tweede en derde meetmoment. Voor deze groep docenten was het tweede meetmoment twee maanden eerder gepland dan voor de docenten uit groep 1. De overlap van twee maanden tussen de trainer-groep en de trainee-groep maakte interactie en samenwerking tussen docenten uit beide groepen mogelijk. Door deze opzet konden we nagaan of de kennis en vaardigheden die docenten tijdens de trainingsbijeenkomsten leerden, overdraagbaar zijn tussen collega's. Om erachter te komen hoe de trainingen voor collega's werden geïmplementeerd hebben we na afloop vragenlijsten en interviews afgenomen. Hierin werd gevraagd hoe vaak de collegiale trainingssessies hebben plaatsgevonden, hoe lang deze sessies duurden, welke onderwer-

pen er aan bod zijn gekomen, wat de setting was (één-op-één, of met een hele groep) en hoe tevreden de deelnemers waren over de training.

Interventie

In studie 2 is gebruikt gemaakt van hetzelfde programma van 16 lessen als in studie 1, inclusief de docentenhandleiding (Koster et al., 2014a, 2014b, 2014c). Gedurende de interventie vulden docenten per les een logboek in. Hieruit bleek dat er gemiddeld 12 minuten ($SD = 6.4$) voorbereidingstijd was. Een les duurde gemiddeld 46 minuten ($SD = 6.98$), wat overeenkwam met de planning in de docentenhandleiding. Er zijn geen verschillen gebleken tussen de lessen van trainers en trainees in voorbereidingstijd ($F(1, 93) = 1.28, p = .26$) en gemiddelde lesduur ($F(1, 93) = 3.28, p = .07$). Verdere logboekdata en klasobservaties wezen uit dat de docenten de lessen gaven zoals bedoeld (voor een uitgebreide beschrijving, zie Koster, Bouwer, & Van den Bergh, 2017).

Het aan de interventie toegevoegde professionaliseringsprogramma voor docenten bestond uit twee trainingsmiddagen van elk vier uur, één voor de start van de interventie en één na 6 lessen. Docenten werden in groepen van maximaal 12 deelnemers getraind door de onderzoekers. In de eerste training kregen de docenten uitleg over de belangrijke componenten van Tekster (de schrijfstrategie en modeling) en over de opzet van het programma en de lessen. Tijdens deze bijeenkomst werd geoefend met modeling en werden gezamenlijk de eerste twee lessen voorbereid. De tweede trainingsbijeenkomst stond in het teken van het beoordelen van tekstkwaliteit en het geven van effectieve feedback, tevens was er de mogelijkheid om ervaringen uit te wisselen over de eerste gegeven lessen.

Na afloop van de bijeenkomsten ontvingen de docenten het trainingsmateriaal en de opdrachten. Deze konden ze gebruiken voor het trainen van hun collega's. Ze werden geïnstrueerd om ook met hun collega's twee bijeenkomsten in te plannen om dezelfde onderwerpen te behandelen. Ook werd aangeraden om hun collega uit te nodigen om een

Teksterles bij te wonen. In de praktijk bleek dit echter anders uit te pakken. Uit vragenlijsten van de trainers en trainees na afloop bleek dat er grote verschillen zijn in de duur van de trainingen. Waar de experttraining vier uur duurde, duurde de collegatraining gemiddeld maar 93 minuten, variërend van 0 tot 480 minuten. De collegatrainingen zijn meestal één-op-één gegeven, en vaker verspreid over meerdere korte sessies. Er waren maar 4 trainees die een Teksterles van hun collega hebben bijgewoond. Tijdens de traineebijeenkomsten kwamen ongeveer dezelfde onderwerpen aan bod als tijdens de trainerbijeenkomsten: doel en opbouw van het lesprogramma (84%), organisatie van de lessen (84%), feedback (81%), beoordelen van tekstkwaliteit (78%), modeling (76%), voorbeeldteksten van leerlingen (73%) en specifieke problemen (46%).

Uit interviews met trainers en trainees na afloop bleek dat de inhoud van de schrijfflessen van zowel trainers als trainees veranderd was. Zo hadden zij nu tijdens de lessen meer aandacht dan voorheen voor het schrijfproces van de leerlingen. De trainers bleken meer tevreden met de training dan hun collega's; ze rapporteerden meer houvast voor het geven van de lessen, toepassen van modeling, geven van feedback en beoordelen van tekstkwaliteit ($F(1, 62) > 6.47$ and $p < .05$). Trainees bleken vooral problemen te ondervinden met het veranderen van de manier waarop ze les gaven, waarschijnlijk doordat ze tijdens de bijeenkomsten met hun collega minder instructie hadden gekregen over de manier waarop ze modeling en feedback konden toepassen in hun lessen. Trainers gaven aan dat ze hier minder aandacht aan hadden besteed omdat ze ervan uitgingen dat hun collega deze vaardigheden al wel beheerste.

Meting van schrijffprestaties

Net als in studie 1 werden de schrijffprestaties van de leerlingen gemeten op drie meetmomenten, met op elk meetmoment drie taken in drie verschillende genres. Ook de kwaliteit van de teksten werd op dezelfde manier beoordeeld. Elke tekst werd door drie onafhankelijke beoordelaars op holistische wijze beoordeeld, met behulp van een beoor-

delingsschaal voor het betreffende genre (verhalen, beschrijvingen of overtuigende brieven). De beoordelaars waren 18 ervaren leerkrachten uit groep 6, 7, en 8, die elk een deel van de teksten kreeg toegewezen via een design van overlappende beoordelaars (Van den Bergh & Eiting, 1989). De betrouwbaarheid van oordelen van individuele beoordelaars was gemiddeld .71. Van de individuele scores is een gemiddeld jury-oordeel per tekst berekend. De gemiddelde betrouwbaarheid van de jury-oordelen over alle negen taken was hoog, $\rho = .88$. De jurybetrouwbaarheid varieerde tussen taken van $\rho = .83$ tot $\rho = .90$.

De data werden op dezelfde manier geanalyseerd als bij de eerste interventiestudie. In het basismodel (Model 1) is rekening gehouden met random variantie binnen leerlingen, en random variantie tussen leerlingen, taken en klassen. Aan dit model werden vervolgens systematisch parameters toegevoegd om te testen of er verschillen waren tussen groepen over de verschillende meetmomenten.

Attitude en efficacy van docenten

Daarnaast onderzochten we of de docenten door het lesprogramma en de training positiever werden over schrijven en schrijfonderwijs en of ze zich ook bekwaamer voelden om schrijfonderwijs te geven. Hiervoor hebben we gebruik gemaakt van vragenlijsten, die docenten voorafgaand aan het onderzoek en na afloop hebben ingevuld. De attitude van docenten over schrijven is gemeten met de vragenlijst van Brindle (2013). Deze vragenlijst bevat 4 items over de overtuiging van de docent over schrijven (bijvoorbeeld: "Ik schrijf graag") en 4 items over de overtuiging van de docent over het geven van schrijfinstructie (bijvoorbeeld: "Ik geef graag schrijfinstructie"). De items zijn gemeten op een vijfpunts Likertschaal, lopend van 'helemaal mee oneens' tot 'helemaal mee eens'. De schaal is gevalideerd in eerder onderzoek (Brindle, 2013; De Smedt, Van Keer, & Merchie, 2016) en de interne consistentie van de subschalen in deze studie was hoog, respectievelijk $\alpha = .84$ en $\alpha = .89$. Ook zijn deze subschalen matig positief met elkaar gecorreleerd op de voormeting ($r = .26, p < .01$).

Voor het meten van de efficacy van docenten voor schrijven hebben we gebruik gemaakt van een aangepaste versie van de Teacher Efficacy Scale for Writing (TES-W; Brindle, 2013; Graham, Harris, Fink, & MacArthur, 2001). Deze vragenlijst meet de opvattingen van docenten over hun schrijfinstructie op twee dimensies: (1) de mate waarin docenten goede schrijfprestaties van de leerlingen toeschrijven aan hun eigen instructie (3 items, een voorbeeld hiervan is "Wanneer leerlingen beter schrijven, dan komt dat meestal omdat ik betere manieren heb gevonden om het hen aan te leren."), en (2) hun eigen indruk van hun bekwaamheid om ondersteuning te bieden aan onervaren schrijvers (4 items, een voorbeeld hiervan is "Wanneer ik mijn best doe, dan kan ik leerlingen met ernstige schrijfproblemen helpen."). De items zijn gemeten op een vijfpunts Likertschaal, lopend van 'helemaal mee oneens' tot 'helemaal mee eens'. In de versie die voor dit onderzoek is gebruikt zijn de stellingen aangepast aan de doelgroep van deze studie: leerkrachten in het Nederlandse basisonderwijs. Deze aangepaste schaal is gevalideerd in eerder onderzoek (De Smedt et al., 2016) en de interne consistentie van de subschalen in deze studie komt daarmee overeen, respectievelijk $\alpha = .77$ en $\alpha = .58$. De subschalen zijn matig positief met elkaar gecorreleerd op de voormeting ($r = .39, p < .01$), wat aangeeft dat ze gerelateerd zijn aan elkaar, maar wel verschillende dimensies van de efficacy van docenten representeren.

4.2 Resultaten en conclusie

Schrijfprestaties van de leerlingen

De passingsvergelijking van de verschillende multilevel-modellen, zie Tabel 3, laten zien dat er geen hoofdeffect was van trainingsgroep (Model 2 vs. Model 1, $\chi^2(1) = 1.47, p = .19$). Over het algemeen verschilden de schrijfprestaties van leerlingen uit de trainer-groep dus niet van de schrijfprestaties van leerlingen uit de trainee-groep. Er waren echter wel verschillen in de schrijfprestaties van leerlingen tussen de drie meetmomenten (Model 3 vs. Model 1, $\chi^2(3) = 101.61, p < .001$). Er was ook een interactie-effect tussen groep en meetmoment, wat een indicatie is

voor een hoofdeffect van de interventie (Model 4 vs. Model 3, $\chi^2(2) = 4564.73$, $p < .001$). Het effect van de interventie verschilde niet voor leerlingen in de trainer- of trainee-groep (Model 5 vs. Model 4, $\chi^2(1) = 1.50$, $p = .22$).

Figuur 3 laat de resultaten zien van de schrijfpredaties van de leerlingen in de trainer- en trainee-groep op de drie verschillende meetmomenten. Generaliserend over leerlingen, taken en docenten gingen leerlingen na de interventie beter schrijven dan daarvoor ($\Delta t_2 = +7.29$, $SE = 0.58$, $t = 12.57$, $p < .001$). Deze leerwinst was een gemiddeld effect ($ES = 0.55$). Tussen het eerste en tweede meetmoment fungeerden de leerlingen in de trainee-groep als controleconditie, de schrijfpredaties van deze groep leerlingen gingen gedurende deze periode niet vooruit ($\beta = 0.31$, $SE = 0.60$, $t = 0.52$, $p = .30$).

De vooruitgang in schrijfvaardigheid was ook na twee maanden nog zichtbaar: er waren geen significante verschillen in schrijfpredaties van leerlingen in de trainer-groep tussen het tweede (posttest) en derde meetmoment (uitgestelde posttest; $\beta = 0.36$, $SE = 0.64$, $t = 0.56$, $p = .29$).

Kortom, de interventie had een positief effect ($ES = 0.55$) op de schrijfpredaties van leerlingen in beide groepen. Als we deze vooruitgang afzetten tegen de gemiddelde vooruitgang tussen leerjaren, dan kunnen we concluderen dat de leerlingen na vier maanden Tekster meer dan anderhalf leerjaar vooruitgang boeken. Leerlingen uit groep 6 die de lessen hadden gevolgd schreven dus betere teksten dan leerlingen uit groep 7 die de lessen niet hadden gevolgd. Uit post-hoc analyse

bleek echter dat dit enkel het geval was voor leerlingen die alle lessen hebben gevolgd. Voor elke les die gemist is, blijkt de effectgrootte te dalen met 0.58 punten ($SE = 0.12$, $t = 5.17$, $p < .001$). In deze studie bleek het niet voor elke leerling haalbaar om alle lessen af te ronden, er waren gemiddeld 13 lessen voltooid ($SD = 2.80$).

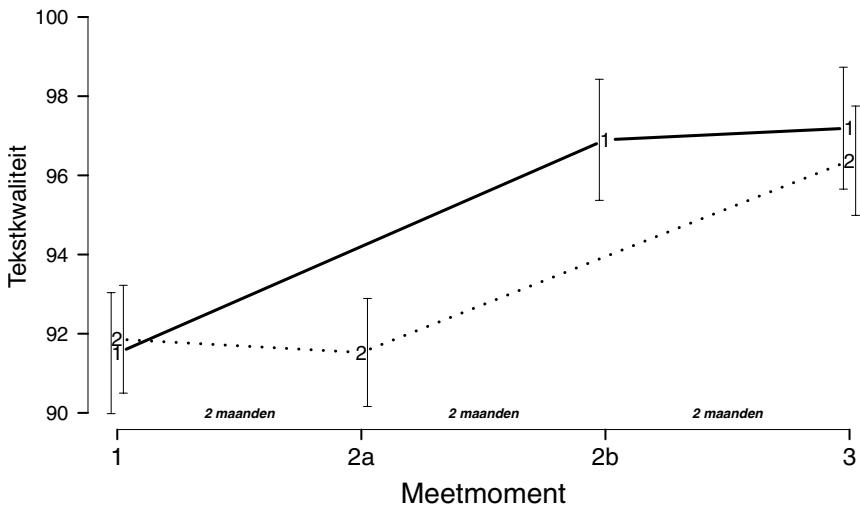
Attitude en efficacy van docenten

De significante verbetering van de schrijfpredaties van de leerlingen in beide groepen lijkt erop te wijzen dat trainers en trainees Tekster even effectief hebben geïmplementeerd in hun klassen. Om te onderzoeken wat de invloed was van het professionaliseringsprogramma op de deelnemende docenten hebben we de verschillen geanalyseerd in efficacy en opvattingen met betrekking tot schrijven en schrijfonderwijs tussen trainers en trainees. Multivariate toetsresultaten van een repeated measures MANOVA laten zien dat er voor minstens een van de afhankelijke variabelen een hoofdeffect is van groep ($F(4, 49) = 3.31$, $p < .05$, $\eta^2 = .21$) en tijd ($F(4, 49) = 4.05$, $p < .01$, $\eta^2 = .25$). Er was geen hoofdeffect van leerjaar ($F(12, 129.93) = 0.93$, $p = .52$).

Tabel 4 laat de gemiddelde scores over tijd zien van de efficacy van de docenten en hun opvattingen met betrekking tot schrijven en schrijfonderwijs. De resultaten van univariate analyses wijzen uit dat docenten positiever zijn over het geven van schrijfonderwijs na de interventie, vergeleken met de voormeting ($F(1, 52) = 5.99$, $p < .05$, $\eta^2 = .10$), en dat zij zich bekwaamer voelen om zwakke leerlingen te ondersteunen ($F(1, 52) = 10.52$, $p < .01$, η^2

Tabel 3
Passing en passingsvergelijking van de verschillende multilevelmodellen

Model	N_{par}	-2 Log Likelihood	Vergelijking			
			Model	ΔX^2	Δdf	p
1 basismodel	5	83570.16				
2 + trainingsgroep	6	83568.42	2 vs 1	1.74	1	.19
3 + meetmoment	8	83468.55	3 vs 1	101.61	3	< .001
4 + interventie	9	78903.82	4 vs 3	4564.73	2	< .001
5 + interventie*groep	10	78902.32	5 vs 4	1.50	1	.22



Figuur 3

De effecten van de interventie op tekstkwaliiteit van leerlingen in studie 2. De doorgetrokken lijn is voor leerlingen uit groep 1 (Trainer groep), die de interventie kregen tussen het eerste en tweede meetmoment. De stippellijn is voor leerlingen uit groep 2 (Trainee groep), die de interventie kregen tussen meetmoment twee en drie.

= .17). De algemene opvattingen over schrijven bleven gelijk ($F(1, 52) = 1.15, p = .29$). Ondanks iets hogere gemiddelde scores van de trainer-groep voor efficacy voor goed schrijven en de opvattingen met betrekking tot het geven van schrijfonderwijs dan die van de trainee-groep (respectievelijk $F(1, 52) = 8.11, p < .01, \eta^2 = .14$ en $F(1, 52) = 8.42, p < .01, \eta^2 = .14$), waren er geen significante interactie-effecten tussen tijd en groep voor de subschalen ($F(1, 52) = 1.56, p > .22$).

Kortom, de resultaten laten geen verschillen zien tussen de beide groepen. Zowel trainers als trainees werden door het lesprogram-

ma Tekster positiever over het geven van schrijfonderwijs en voelden zich bekwaamer om zowel zwakke als sterke leerlingen te leren schrijven.

5 Discussie

Het lesprogramma Tekster is ontwikkeld om de effectiviteit van het schrijfonderwijs op basisscholen te verbeteren. Hiervoor is gebruik gemaakt van eerder onderzoek naar effectieve schrijfdidactieken. De effecten van het lesprogramma op de schrijfprestaties van

Tabel 4

Gemiddeldes en standaard deviaties van efficacy en opvattingen van docenten

	Voor de interventie	Na de interventie
	M (SD)	M (SD)
Opvatting over schrijven	3.13 (0.80)	3.05 (0.88)
Opvatting over schrijfinstructie	3.70 (0.73)	3.93 (0.55)*
Efficacy voor succesvol schrijfonderwijs	3.30 (0.69)	3.56 (0.62)*
Efficacy voor ondersteunen van zwakke schrijvers	3.55 (0.50)	3.72 (0.46)*

Noot. * gemiddeldes verschillen significant over tijd, met $F(1,52) > 5.99$ en $p < .05$

leerlingen zijn getest in twee grootschalige interventiestudies waaraan in totaal 2766 leerlingen en 144 docenten deelnamen, afkomstig van 52 scholen verspreid over heel Nederland. Docenten volgden een training voor het implementeren van Tekster in hun eigen klassen. In studie 2 is deze training uitgebreid en opgezet volgens een train-de-trainer-aanpak, waarbij de helft van de docenten (trainers) een uitgebreider professionaliseringsprogramma volgden en vervolgens hun collega's trinden (trainees). De resultaten van beide interventiestudies laten zien dat de schrijffprestaties van de leerlingen verbeterden na het volgen van het lesprogramma. Deze effecten bleken in beide studies ook zichtbaar te zijn op langere termijn, twee maanden na afloop van de interventie. Verder bleken er in studie 2 geen verschillen te zijn in de schrijffprestaties van de leerlingen van trainers en trainees, wat erop lijkt te wijzen dat het lesprogramma en het professionaliseringsprogramma goed overdraagbaar zijn tussen collega's binnen een school. Doordat de interventie is getest in twee onafhankelijke studies met verschillende docenten en leerlingen, is de generaliseerbaarheid en de robuustheid van de resultaten hoog.

In de eerste studie was de effectgrootte van Tekster 0.40, gegeneraliseerd over klassen, leerlingen en schrijftaken. In de tweede studie was de effectgrootte gestegen naar 0.55. Een mogelijke verklaring voor het grotere effect in studie 2 is dat er gemiddeld meer lessen zijn gegeven in studie 2 (13 lessen) dan in studie 1 (10 lessen). Uit de resultaten blijkt een effect van het aantal lessen: hoe meer lessen er waren afgerond, hoe sterker de vooruitgang van de leerlingen. Ook zou het professionaliseringsprogramma tot een sterker effect kunnen hebben geleid. Door dit programma voelden zowel trainers als trainees zich positiever en meer bekwaam met betrekking tot het geven van schrijfonderwijs aan zowel zwakke als sterke leerlingen.

Vergeleken met eerder strategiegericht interventieonderzoek met leerlingen in groep 6 tot en met 8 lijken de effectsterktes in dit onderzoek echter laag. Eerder onderzoek rapporteert gemiddelde effectgroottes van maar liefst 1.02 en 0.96 (Graham, McKeown, Kiu-

hara, & Harris, 2012; Koster et al., 2015). Deze effectgroottes kunnen echter niet zomaar met elkaar worden vergeleken. De sterkte van het effect hangt namelijk af van de bronnen van variantie in de steekproef waartegen de verschillen tussen de groepen worden afgezet. In de twee studies in dit artikel is de interventie twee keer getest met een aanzienlijk aantal klassen, een groot aantal leerlingen en meerdere teksten per leerling. Hierdoor zijn er verschillende bronnen van variantie waardoor de standaarddeviatie groter is dan gebruikelijk. Er waren bijvoorbeeld grote verschillen in de schrijffprestaties binnen leerlingen, maar ook tussen leerlingen en klassen. Als de interventie zou zijn getest in maar één klas met maar één schrijfpodracht, zou de effectgrootte in studie 1 stijgen van 0.40 naar 0.80 en in studie 2 van 0.55 naar 1.03. Deze effecten komen overeen met eerder onderzoek, waarin interventies vaak werden getest met minder klassen en de schrijfvaardigheid van leerlingen werd gemeten met maar een enkele schrijfpodracht.

Het onderzoek naar Tekster biedt aanknopingspunten voor de verbetering van het schrijfonderwijs. De resultaten laten zien dat een lesprogramma bestaande uit een combinatie van didactieken helpt om de schrijfvaardigheid van leerlingen te verbeteren in alle leerjaren. Een belangrijke didactiek in het lesprogramma is het toepassen van een schrijfstrategie. Deze schrijfstrategie verdeelt het schrijfproces in kleinere stukjes, zodat leerlingen beter voorbereid beginnen aan hun schrijftaak en minder cognitieve overbelasting ervaren. Uit eerder onderzoek blijkt dat dit leidt tot betere schrijffprestaties (Graham et al., 2012). Dit lijkt ook in deze twee studies het geval te zijn. Naast een schrijfstrategie biedt Tekster ook ondersteuning tijdens het schrijven van teksten, door modeling en feedback (Hollaway & McCutchen, 2004; Rijlaarsdam, 2005), meer aandacht voor het communicatieve doel van een tekst door het stellen van doelen (Schunk & Swartz, 1993) en interactie met peers waarin ervaren kan worden hoe de tekst overkomt op een lezer (Brakel Olson, 1990; Hooegeveen, 2013). In onze interventiestudies hebben wij echter alleen gekeken naar de effectiviteit van de

interventie als geheel en niet naar de effectiviteit van losse componenten. De verwachting is dat juist door de combinatie van didactieken Tekster iets te bieden heeft voor iedere leerling, maar om hier echt uitspraken over te kunnen doen, zou nader onderzoek moeten worden gedaan. Daarnaast is het nog onduidelijk of er een effect is van Tekster op de schrijfontwikkeling van leerlingen over de leerjaren heen, dit moet nader onderzocht worden in longitudinaal onderzoek.

Naast aanknopingspunten voor het verbeteren van het schrijfonderwijs geeft dit onderzoek aanknopingspunten voor het verbeteren van het toetsen en beoordelen van schrijfvaardigheid. De beoordelingsschalen met anker teksten bleken beoordelaars veel houvast te bieden bij het beoordelen van de kwaliteit van teksten van drie verschillende genres. Gemiddeld over alle schrijfofdrachten was de betrouwbaarheid van de jury-oordelen hoog. Dit beoordelingsinstrument biedt docenten dus de mogelijkheid om de schrijfvaardigheid van leerlingen op een betrouwbare manier vast te stellen. Ook is het met beoordelingsschalen mogelijk om de schrijfontwikkeling te volgen over tijd. Hiermee kunnen docenten hun onderwijs beter afstemmen op de behoefte van individuele leerlingen. Tevens bieden de schalen de mogelijkheid tot het geven van gerichte feedback.

Hoewel het lesprogramma Tekster de schrijfprestaties van leerlingen en de opvattingen en efficacy van docenten met betrekking tot schrijven en schrijfonderwijs verbeteren, zeggen deze resultaten nog niets over de impact van het lesprogramma op het schrijfonderwijs in de dagelijkse onderwijspraktijk. Hiervoor is meer informatie nodig over hoe docenten (componenten van) het programma in hun klas hebben toegepast en wat hun ervaringen hiermee zijn. Ook is het belangrijk om meer te weten te komen over de toegevoegde waarde van de training. Uit logboeken, vragenlijsten, en interviews met docenten uit studie 2 bleek dat de inhoud van hun lessen is veranderd door Tekster. De structuur van de lessen en de schrijfstrategie zorgden ervoor dat ze leerlingen een aanpak aanleerden voor het schrijven van teksten en meer aandacht hadden voor het schrijfproces.

Wel waren er verschillen tussen docenten. Docenten die de experttrainingen hadden gevolgd waren iets positiever over wat ze hadden geleerd dan de docenten die getraind waren door collega's. Dit was vooral het geval voor het toepassen van modeling, het beoordelen van de kwaliteit van leerlingteksten en het gebruiken van beoordelingsschalen voor beoordelen en feedback geven. Niet alle componenten van het lesprogramma blijken dus even gemakkelijk in het gebruik, waardoor een extra trainingsprogramma rondom Tekster een waardevolle toevoeging lijkt te zijn voor het verbeteren van het schrijfonderwijs. Dit pleit ook voor extra aandacht voor de inhoud en de manier van instructie voor schrijven op de lerarenopleidingen. Het is daarbij wel van belang om verder onderzoek te doen naar de optimale duur en invulling van professionaliseringstrajecten van docenten. Zo pleit Desimone (2009) voor ten minste 20 uur training verspreid over een semester. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat professionalisering ook via een train-de-trainer-aanpak georganiseerd kan worden.

Dit onderzoek laat zien dat Tekster een veelbelovende aanpak is om het schrijfonderwijs op de basisschool te verbeteren. Om een echte verbetering in het schrijfonderwijs te bewerkstelligen is het echter nodig dat het onderwijs in schrijven hoog op de agenda komt van alle betrokkenen in het onderwijs: van schoolbesturen, schoolleiders en docenten. Het is opmerkelijk dat aan een basisvaardigheid als schrijven zo weinig tijd wordt besteed in vergelijking met bijvoorbeeld lezen en rekenen. Als we het belangrijk vinden dat leerlingen goede schrijvers worden, moeten we ook onderwijstijd en aandacht vrijmaken om ze dit te leren, door middel van gerichte instructie en ondersteuning tijdens het schrijven. Daarnaast maakt dit onderzoek duidelijk hoe belangrijk de rol van de docent is bij het verbeteren van de schrijfvaardigheid, aangezien we grote verschillen zien tussen klassen in de effecten van de lesmethode. Zoals bij alle onderwijshervormingen is de docent in de klas de spil waar het allemaal om draait. Een echte verandering kunnen we alleen bewerkstelligen als we de docent beter

toerusten om schrijfonderwijs te geven, door middel van scholing op het gebied van schrijfdidactiek en door de docent te voorzien van goed lesmateriaal en goede beoordelingsinstrumenten. De resultaten van dit onderzoek geven concrete aanknopingspunten om in deze behoefte te voorzien.

Noten

- 1 Groep 6 tot en met 8 in Nederland is vergelijkbaar met het 4de tot en met het 6de leerjaar in Vlaanderen.
- 2 Dit artikel is een Nederlandstalige bewerking van twee interventiestudies die eerder zijn verschenen in het proefschrift van Renske Bouwer en Monica Koster genaamd "Bringing writing research into the classroom. The effectiveness of *Tekster*, a newly developed writing program for elementary students". De interventiestudies zijn apart beschreven in *Contemporary Educational Psychology* (2017) en *Journal of Educational Psychology* (online publicatie in 2017). Door de resultaten van beide studies samen te voegen in één overzichtartikel is het mogelijk om een completer beeld te schetsen van de effectiviteit van het lesprogramma *Tekster* voor het verbeteren van de schrijfvaardigheid van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs. Het onderzoek is gefinancierd door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO).

Literatuur

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.

Bouwer, R., Béguin, A., Sanders, T., & Van den Bergh, H. (2015). Effect of genre on the generalizability of writing scores. *Language Testing*, 32, 83-100. doi:10.1177/0265532214542994

Bouwer, R., Koster, M., & Van den Bergh, H. (2017a). *Benchmark rating procedure, best of both worlds? Comparing procedures to rate text quality in a reliable and valid man-*

ner. Manuscript revised and resubmitted for publication.

Bouwer, R., Koster, M., & Van den Bergh, H. (2017b). Effects of a strategy-focused instructional program on the writing quality of upper elementary students in the Netherlands. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. doi:10.1037/edu0000206

Brakel Olson, V.L. (1990). The revising processes of sixth-grade writers with and without peer feedback. *The Journal of Educational Research*, 84(1), 22-29.

Brindle, M. (2013). *Examining relationships among teachers' preparation, efficacy, and writing practices* (Unpublished doctoral dissertation). Nashville, TN: Vanderbilt University.

Broekkamp, H., & Van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 68(1), 5-20.

Centraal Bureau voor de statistiek (2015, 15 juli). (Speciaal) basisonderwijs; culturele minderheden, (achterstands)leerlingen. Verkregen van <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=37846SOL&D1=0&D2=a&D3=a&D4=a&HD=090218-1354&HDR=T,G2,G1&STB=G3>

Crowhurst, M. (1991). Interrelationships between reading and writing persuasive discourse. *Research in the Teaching of English*, 25, 314-338.

De Smedt, F., Van Keer, H., & Merchie, E. (2016). Student, teacher and class-level correlates of Flemish late elementary school children's writing performance. *Reading and Writing*, 29, 833-868. doi:10.1007/s11145-015-9590-z

Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. doi:10.3102/0013189X08331140

Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Lourdes Álvarez, M. (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

Flower, L., & Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L.W. Gregg, & E.R. Steinberg (Eds.),

- Cognitive Processes in Writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In: C.A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 187-207). New York: The Guilford Press.
- Graham, S., Harris, K., Fink, B., & MacArthur, C. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, 5(2), 177-202. doi:10.1207/S1532799Xssr0502_3
- Graham, S., Harris, K., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207-241. doi:10.1016/j.cedpsych.2004.08.001
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104, 879-896. doi:10.1037/a0029185
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476. doi:10.1037/0022-0663.99.3.445
- Greven, J., & Letschert, J. (2006). *Kerndoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Harris, K., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation* (2nd ed.). Cambridge: Brookline Books.
- Henkens, L. S. J. M. (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten* (pp. 1-58). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 93, 133-170. doi:10.1086.443789
- Hollway, D. R., & McCutchen, D. (2004). Audience perspective in young writers' composing and revising. Reading as the reader. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.), & L. Allal, P. Changquoy, & P. Largy (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 13. Revision: Cognitive and instructional processes* (pp. 105-121). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hoogeveen, M. (2013). *Writing with peer response using genre knowledge*. (Ongepubliceerd proefschrift). Enschede: SLO.
- Koster, M., Bouwer, R., & Van den Bergh, H. (2014a). *VOS: werkboek en docentenhandleiding voor groep 6*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Koster, M., Bouwer, R., & Van den Bergh, H. (2014b). *DODO: werkboek en docentenhandleiding voor groep 7*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Koster, M., Bouwer, R., & Van den Bergh, H. (2014c). *EKSTER: werkboek en docentenhandleiding voor groep 8*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Koster, M., Bouwer, R., & Van den Bergh, H. (2017). Professional development of teachers in the implementation of a writing intervention program for elementary students. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 1-20. doi:10.1016/j.cedpsych.2016.10.002
- 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), 249-274. doi:10.17239/jowr-2015.07.02.02
- Krom, R., Van de Gein, J., Van der Hoeven, J., Van der Schoot, F., Verhelst, N., Veldhuijzen, N., & Hemker, B. (2004). Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool. Uitkomsten van de peilingen in 1999: halverwege en eind basisonderwijs en speciaal basisonderwijs
- 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.
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3, 51-68.
- Onderwijsraad (2003). *Kennis van onderwijs: Ontwikkeling en benutting*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Open Science Collaboration (2015). Estimating the reproducibility of psychological science. *Science*, 349(6251), aac4716. doi:10.1126/science.aac4716
- O'Sullivan, J., & Pressley, M. (1984). Completeness of instruction and strategy transfer. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 275-288.
- Pearson, P. D., & Gallagher, G. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary*

Educational Psychology, 8, 317-344.

- Rijlaarsdam, G. (2005). Observerend leren: Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), 10-28.
- 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. 157-189). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Schunk, D. H., & Swartz (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337-354.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Sun, M., Penuel, W. R., Frank, K. A., Gallagher, H. A., & Youngs, P. (2013). Shaping professional development to promote the diffusion of instructional expertise among teachers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35, 344-369.
- Torrance, M., Fidalgo, R., & Garcia, J. (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth-grade writers. *Learning and Instruction*, 17, 265-285. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.02.003
- Van den Bergh, H., & Eiting, M. H. (1989). A method of estimating rater reliability. *Journal of Educational Measurement*, 26, 29-40.
- Vanderlinde, R., & Van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-326. doi:10.1080/01411920902919257
- Wesdorp, H. (1981). *Evaluatietechnieken voor het moedertaalonderwijs*. Den Haag: SVO.

Auteurs

Renske Bouwer werkt als postdoc onderzoeker bij het departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen, Universiteit Antwerpen. **Monica Koster** is zelfstandig onderzoeker, methodeontwikkelaar en educatief uitgever van Tekster. **Huib van den Bergh** is hoogleraar Didactiek en Toetsing van het Taalvaardigheidsonderwijs bij het Departement Talen, Literatuur en Communicatie aan de Universiteit Utrecht.

Correspondentieadres: Renske Bouwer, Gratiekapelstraat 10, 2000 Antwerpen, Belgium. Email: Renske.Bouwer@uantwerpen.be

Abstract

Learning to write with Tekster: an evidence-based writing program for upper elementary students

To improve writing instruction in the upper elementary grades, we developed the comprehensive strategy-focused writing instruction program *Tekster* [Texter]. The effects of Tekster were tested in two large-scale experiments, involving 2766 students and 144 teachers from 52 schools. The first intervention lasted 8 weeks (2 lessons a week), the second intervention 16 weeks (1 lesson a week) and included a professional development program for teachers. Both studies showed a positive effect of the program on students' writing performance, $ES = 0.40$ (study 1), and $ES = 0.55$ (study 2). In both studies student gains were maintained after two months. Because writing quality was assessed in three genres, the findings are generalizable across students, classes, and writing tasks. Taken together, the results of these experiments demonstrate that a strategy-focused writing instruction program, such as Tekster, can be an effective way to improve upper-elementary students' written language skills.

Keywords: learning to write, strategy instruction, modeling, elementary grades, teacher professional development

Bijlage A - Voorbeeldles van Tekster

datum: _____

Les 4: SILENT BALL

Doel van de les: het schrijven van een speluitleg

INTRODUCTIE:

In de vorige les heb je geleerd hoe je een recept moet schrijven. Zo'n tekst waarvan je leert hoe je iets moet doen, noemen we een **instructietekst**. Een **instructie** beschrijft stap voor stap wat je moet doen om bijvoorbeeld iets te maken, te bereiden of in elkaar te zetten.

Spelregels zijn ook instructieteksten. Als je wel eens spelletjes doet, weet je dat het belangrijk is dat er regels zijn.

✚ In het filmpje dat je nu gaat kijken, hebben Gwendolyn en Renske een gesprek over wat er allemaal in spelregels moet staan.

In het filmpje noemen Gwendolyn en Renske een paar belangrijke dingen die in de spelregels moeten staan.

Schrijf hieronder 5 dingen op die belangrijk zijn bij spelregels.

- 1.....
.....
- 2.....
.....
- 3.....
.....
- 4.....
.....
- 5.....
.....

✚ Nu gaan jullie eerst een spannend spel spelen in de klas. Dit spel heet 'Silent Ball'. Je krijgt een korte uitleg en daarna gaan jullie het spelen. Veel plezier!

27

Opdracht

Silent Ball is een leuk spel, dat je vast nog wel een keer vaker wilt spelen. Maar over een poosje ben je de regels natuurlijk weer vergeten. Het is daarom handig om de speluitleg op te schrijven, dan kun je die erbij pakken als je het niet meer weet. Probeer het zo op te schrijven dat iemand die het spel nog niet kent zonder problemen het spel kan spelen.



HOE GA JE HET DOEN?

Voor het schrijven van de speluitleg gebruik je de stappen van EKSTER:

1. **E**erst nadenken
2. **K**iezen en ordenen
3. **S**chrijven
4. **T**eruglezen
5. **E**valueren
6. **R**eviseren

STAP 1: E VAN EERST NADENKEN



Je gaat samenwerken met iemand anders. Lees de opdracht nog een keer goed door en denk terug aan het spel dat je net hebt gespeeld. Wat moet er in ieder geval in de spelregels komen? Schrijf hieronder al jullie ideeën op in losse woorden.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

STAP 2: K VAN KIEZEN EN ORDENEN

✎ Ga nu samen het schema hieronder invullen. Dit hoeft nog niet in hele zinnen.

Vorbereiding
.....
.....
.....
.....
.....
.....
Verloop van het spel
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
Einde van het spel
.....
.....
.....
.....
.....
.....

STAP 3: S VAN SCHRIJVEN

▼ Jullie hebben nu nagedacht over de spelregels en over de volgorde van de speluitleg. Ga nu de speluitleg schrijven. Let erop dat het duidelijk moet zijn voor iemand anders die de tekst gaat lezen.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

STAP 4: T VAN TERUGLEZEN

✓ Lees de speluitleg nog een keer door. Kijk terug naar bladzijde 27. Wat moet er in een goede speluitleg staan? Schrijf dat hieronder op en geef aan of dit ook in jullie spelregels staat.

STAP 5: E VAN EVALUEREN

✓ Wissel jullie spelregels uit met een ander tweetal en lees hun tekst goed door.

Kun je met deze spelregels het spel goed spelen?

ja

nee

Schrijf hieronder tips op waardoor de spelregels nog beter worden.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

STAP 6: R VAN REVISEREN



Jullie hebben nu goed naar je spelregels gekeken en jullie hebben tips gekregen van een ander tweetal. Wat kun je nog aan je spelregels verbeteren?

Kies een stukje uit je spelregels dat beter kan. Ben je iets vergeten of is er nog iets onduidelijk? Schrijf hieronder jouw verbeterde versie.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bijlage B

Voorbeelden van beschrijvende, verhalende en overtuigende schrijfoopdrachten, zoals gebruikt in interventiestudie 1

Opdracht voor een beschrijving: Advertentie kinderfiets

Voor je verjaardag heb je een nieuwe fiets gekregen! Je gebruikt je oude kinderfiets al heel lang niet meer. Hij staat alleen maar in de weg. Je besluit een advertentie op Marktplaats te zetten om de fiets aan iemand anders door te verkopen.

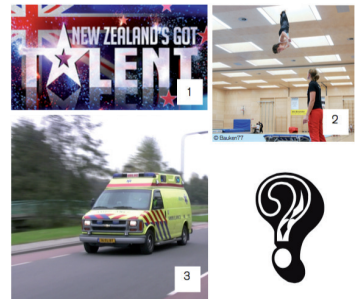
Schrijf een advertentie voor je kinderfiets waarbij je beschrijft hoe de fiets eruit ziet, hoe lang de fiets is gebruikt en of er iets aan kapot is. Geef ook aan voor hoeveel je de fiets wilt verkopen. Zorg dat je naam en adres erbij staan zodat een eventuele koper contact met je kan opnemen.



Opdracht voor een verhaal: Talentenjacht

Hieronder staan 3 plaatjes. Die zijn het begin van een spannend verhaal over een talentenjacht. Hoe loopt dit verhaal af? Verzin zelf het einde.

Schrijf het hele verhaal van begin tot eind. Bedenk ook een goede titel voor jouw verhaal.



Opdracht voor overtuigende brief: 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.



Bijlage C - Beoordelingsschaal met ankerteksten voor overtuigende teksten



Schaal voor overtuigende teksten

<p>838283</p> <p>Beste mam en pap, Mag ik als jullie bleven een iPad voor mijn verjaardag, dan zal ik nooit meer ruzie maken.</p>	<p>428103</p> <p>Lieve Lieve mama en papa een iPad is het allerleukste cadeau op de hele wereld ik kan dan op youtube en op google en ik kan spelletjes doornemen voor me verjaardag krijgen!</p>	<p>926023</p> <p>Hoi Papa en Mama Ik wil graag een iPad en mijn redenen zijn: Ik maak altijd me huiswerk Af en ik help altijd me alijd Eten maken, en ik doe altijd Mijn best op school, en ik Heb een goed rapport, met Goeden cijfers voor mijn Werk, en ik help altijd met het huis schoonmaken. En ik den hier heel heel lief, Van: <naam></p>	<p>818033</p> <p>Lieve papa en mama, Ik heb heel graag een iPad voor mijn verjaardag. Ik heb een paar redenen voor jullie. 1. Ik kan er boeken op lezen 2. Op sommige dagen zoals zondag hebben jullie rust! 3. Ik kan huiswerk oefenen 4. Ik kan er foto's mee maken heb ik geen fototoestel meer nodig. 5. Ik kan er mee mailen / berichten sturen. 6. Ik kan er tv op kijken kunnen jullie je eigen tv-programma's kijken. 7. Ik kan er een agenda erop kan ik afspraken onthouden. 8. Ik betaal een stukje mee. 9. Ik kan klusjes doen om geld te verdienen 10. Ik kan als er iets aan kapot is zelf betalen en de boes ook. Lieve papa en mama mag ik er alsjblieft eenijje?</p>	<p>3027133</p> <p>Lieve papa en mama, Ik wil superrap een iPad voor mijn verjaardag. Ik weet dat jullie het een te duur cadeau vinden. Maar ik zou het zo ontzettend graag willen hebben, en ik zou het ook jammer vinden als ik hem niet mag maar ik snap het dan ook wel. Ik kan de iPad bijvoorbeeld gebruiken voor mijn huiswerk, ik kan erop filmpjes of foto's of games meer voor mij te kopen. En ik wil dan ook wel de vaatwasser voor jullie in en uitruimen hoor. En ik vervel me dan niet meer want ik kan dan spelletjes spelen op de iPad. Het zou superlief van jullie zijn als ik de iPad mag hebben voor mijn verjaardag. Liefs <naam></p>	70	85	100	115	130	<p>Pluspunten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Effectiviteit: er wordt een verzoek gedaan. (afsluiting) - Inhoud: bevat te weinig informatie, maar één zin. <p>Minpunten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Effectiviteit: het briefje is niet overtuigend, het probleem dat iPad duur is wordt niet benoemd en er wordt maar 1 argument gegeven (en dat heeft niets met de iPad te maken) - Inhoud: bevat te weinig informatie, maar één zin. - Taalgebruik: één taalfout (als jullie bleven). 	<p>Pluspunten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Effectiviteit: duidelijk verzoek voor iPad wat je er mee kunt doen. - Structuur: er is een aanhef (maar geen afsluiting). <p>Minpunten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Effectiviteit: meer overtuiging door ouders aan te spreken, bv. probleem te benoemen / vraag te stellen (bv. hoe lang speelt u nu vooral in op de iPad) - Inhoud: verzoek is niet duidelijk, het probleem is niet overtuigend (alereukste cadeau: super leuk). - Taalgebruik: problemen met hoofdletters, interpunctie (het is eigenlijk één lange zin) en spellen, brief is daardoor niet goed leesbaar. 	<p>Pluspunten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Effectiviteit & structuur: helder door eerst het probleem te benoemen en de redenen te geven, duidelijk door wimpel. - Inhoud: veel verschillende argumenten. - Structuur: goede aanhef en afsluiting. <p>Minpunten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Effectiviteit: probleem dat iPad duur cadeau is wordt niet expliciet benoemd. - Inhoud: redenen hebben niet direct iets te maken met de iPad. - Taalgebruik: veel fouten in spelling en interpunctie/hoofdlettergebruik. Taalgebruik is niet gevarieerd, verbanden tussen zinnen zijn vooral gemaakt met 'en'. 	<p>Pluspunten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Effectiviteit & structuur: duidelijk verzoek met inleiding en afsluiting met een duidelijke vraag. - Inhoud: argumenten zijn veelzijdig, zowel gericht op het nut van de iPad, op de leerling zelf en gericht op de ouders. - Taalgebruik: de ouders worden direct aangesproken. <p>Minpunten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Effectiviteit: had overtuigender gekund door nog directer in te spreken op het probleem (duur cadeau). - Structuur: de brief mist een goede afsluiting (bv. groetjes) en door de puntsgewijze opsomming zijn de argumenten niet aan elkaar verbonden, wat minder fijn leest. - Taalgebruik: zinnen ontpoppen af en toe. 	<p>Pluspunten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Effectiviteit/inhoud: speelt goed in op eventuele bezwaren van de ouders (duur) en geeft aan waarom het toch een goed cadeau is (oplossing), dat maakt de brief heel overtuigend. - Structuur: bevat aanhef en afsluiting; duidelijke afbakening probleem, argumenten, verzoek, aangesproken en tekst bevat bijvoorbeeld om extra te overtuigen (supergaaijsperle!). <p>Minpunten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inhoud: argumenten hadden nog iets sterker gekund door ze meer uit te werken en meerdere soorten argumenten te geven.
---	---	--	---	--	----	----	-----	-----	-----	--	---	--	---	--