

Bruggen bouwen

Havisten leren om coherente teksten te schrijven

KLASKE ELVING & HUUB VAN DEN BERGH

Havo 5-leerlingen slagen er onvoldoende in om coherente teksten te schrijven. Regelmatig bestaan de teksten die zij schrijven voor het schoolexamen (veelal betogen, beschouwingen) uit losse mededelingen, zonder onderling verband. In deze studie wordt onderzocht of de topical structure analysis (TSA) als pre- of postwriting activity een effectief didactisch middel is om havisten coherente teksten te leren schrijven. Deze vraag impliceert niet alleen onderzoek naar het effect van het TSA-diagram, maar ook naar het didactisch meest geschikte moment om het aan te bieden: als voorbereiding op het daadwerkelijke schrijven of als revisie-instrument achteraf. In deze studie blijkt het TSA-diagram significant betere teksten op te leveren als het wordt ingezet op het moment dat de leerling zijn tekst gaat herschrijven. De havo 5-leerling kan op deze manier relatief eenvoudig controleren of hij in zijn tekst de deelonderwerpen en de bijbehorende verdieping op een logische, coherente manier presenteert.

Van de lestijd die leerlingen in de Tweede Fase in het klaslokaal Nederlands doorbrengen, wordt 10 tot 33 procent per leerjaar

besteed aan schrijfvaardigheid (Meestringa & Ravesloot, 2013). In de teksten die havo 5-leerlingen vervolgens in het eindexamenjaar voor een schoolexamencijfer schrijven, moet volgens referentieniveau 3F sprake zijn van een logische en consequente gedachtesgang waarbij de verschillende alinea's een coherent geheel vormen (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008, 2009). Aan dat laatste schort het regelmatig in havo 5. Een coherent geheel houdt in dat zinnen en alinea's op een logische manier met elkaar verbonden worden, terwijl veel teksten die leerlingen schrijven bestaan uit losse mededelingen zonder onderling verband. Een leerling die een beschrijving geeft van zijn ontwikkeling als lezer in de havo-bovenbouw, noteert bijvoorbeeld het volgende:

De rode draad in mijn acht boeken is vaderfiguur. Ik vind dat ik sinds de vierde klas niet anders ben gaan lezen. Ik heb Joe Speedboot gelezen nadat dat werd aangeraden door mijn broer en mijn lerares. Mij is opgevallen dat in elk boek eigenlijk wel een soort leven is beschreven.

Een voor de hand liggende en veel gebruikte manier om havisten leesbaarder te laten

schrijven in de klas, is hun te adviseren om binnen hun tekst bruggen te bouwen met behulp van connectieven. Connectieven zijn woorden als *daarom*, *bovendien* en *maar* en worden in veel lesmethodes signaalwoorden en -zinnen genoemd. Zij zijn voor de lezer van groot belang voor het begrijpen, onthouden en reproduceren van een tekst (Van Silfhout, Evers-Vermeul, Mak & Sanders, 2014). Bij het oefenen van leesvaardigheid in de klas krijgen leerlingen vaak de opdracht om de signaalwoorden van een tekst te markeren, om op die manier hun begrip van de tekst te vergemakkelijken. Het is opvallend dat er weinig transfer plaatsvindt van die kennis over leesgemak naar schrijfvaardigheid. Tussen die twee domeinen bouwen leerlingen slechts moeizaam zelfstandig bruggen, ondanks alle aandacht die signaalwoorden en -zinnen in leesmethodes krijgen (Forget, Lyle, Spear & Reinhart-Clark, 2003; Graham & Hebert, 2011). Bovendien levert alleen het toevoegen van signaalwoorden niet per definitie een prettig leesbare tekst op:

De rode draad in mijn acht boeken is vaderfiguur. Daarnaast vind ik dat ik sinds de vierde klas niet anders ben gaan lezen. Zo heb ik Joe Speedboot gelezen nadat dat werd aangeraden door mijn broer en mijn lerares. Ook is mij opgevallen dat in elk boek eigenlijk wel een soort leven is beschreven.

In het voorbeeld hierboven leveren de signaalwoorden vooral vraagtekens op bij de lezer, omdat de gesuggereerde opsomming niet evenwichtig is. Het lijkt dus zinvol om niet alleen op uitvoerend niveau ('gebruik signaalwoorden'), maar ook op strategisch niveau in havo 4 en havo 5 schrijfles te geven over coherentie (Graham & Perin, 2007). Een samenhangende tekst ontstaat immers alleen bij gratie van een logische, lezersvriendelijke presentatie van de inhoud door middel van een heldere structuur, waarbij niet alleen zinnen, maar ook alinea's op een logische manier met

elkaar verbonden zijn. Met andere woorden: de structuur, de opbouw van een tekst bepaalt in hoge mate de kwaliteit ervan. Bovendien kan inzicht in de gebruikte structuur leiden tot inzicht in de schrijfstrategie van de schrijver. Leerlingen die leren om tijdens hun eigen schrijfproces te reflecteren op de gebruikte structuur, ontwikkelen ook op metacognitief niveau tekstinzicht (Rijlaarsdam et al., 2011).

Naast de metacognitieve invalshoek is het minstens zo belangrijk om de havist concreet inzicht te bieden in de kenmerken van een samenhangende tekst. Een les op basis van abstracte functiewoorden als *uitwerking* en *onderbouwing* zal bij de gemiddelde havist minder beklijven dan een les op basis van een duidelijke, visueel aantrekkelijke weergave van een goed opgebouwde tekst (Deelen-Meeng et al., 2012; Vermaas & Van den Linden, 2007).

Er zijn diverse mogelijkheden om de structuur van een tekst schematisch weer te geven op basis van de samenhang tussen de verschillende (deel)onderwerpen (Van der Pool, 1995; Schilperoord, 1996). Vanuit een vakdidactische invalshoek lijkt het daarbij een gemiste kans om aandacht voor structuur te beperken tot een zogenaamde *prewriting activity* en veel minder aandacht te besteden aan structuur als *postwriting activity* (Graham & Perin, 2007). *Outline tools* in reguliere tekstverwerkingsprogramma's en *feed forward* in computerondersteunde schrijflesprogramma's kunnen de leerling helpen om van tevoren na te denken over de opbouw van de tekst (MacArthur, 2005, 2006; De Smet et al., 2012; Pullens, 2012), maar tijdens de revisiefase worden dergelijke schema's zelden aangeboden als controlemiddel.

Een concrete, visueel aantrekkelijke manier om havisten inzicht te bieden in de structuur van een tekst die wél zowel voor als na het eigenlijke schrijfproces leerrendement kan opleveren, is de *topical structure analysis* (TSA). Lautamatti (1987) definieert drie manieren

volgens welke de deelonderwerpen (*topics*) van een tekst kunnen worden geordend: parallel (de *topics* worden achter elkaar gepresenteerd zonder verdieping), sequentieel (de *topics* volgen elkaar op; de volgende *topic* vloeit voort uit de vorige) en uitgebreid parallel (de *topics* worden achter elkaar gepresenteerd, waarbij regelmatig een sequentieel intermezzo optreedt ter verdieping van een *topic*). In het algemeen kan gesteld worden dat een tekst coherentie vertoont indien nieuwe subtopics direct gevolgd worden door een eventuele toelichting, zonder dat de lezer de hoofdtopic uit het oog verliest (Chiu, 2004; Hoenisch, 2009).

Een TSA-diagram kan tijdens de schrijflessen in de havo-bovenbouw handvatten bieden om de samenhang van een tekst inzichtelijk te maken. Wie in een diagram de parallelle *topics* onder elkaar zet en de sequentiële intermezzo's plaatst naast de *topics* waar ze bij horen, ziet in één oogopslag hoe coherent de tekst is (zie bijlage 1). Daardoor lijkt dit didactisch instrument geschikt voor de havo-bovenbouw, waar veel leerlingen geneigd zijn om problemen pragmatisch te benaderen op basis van concrete hulpmiddelen. Met behulp van een TSA-diagram kunnen havigen op relatief eenvoudige wijze kritisch naar de structuur van hun tekst leren kijken, niet alleen voordat zij beginnen met schrijven maar ook tijdens de revisiefase. Het vermoeden bestaat dat dit diagram in de lacune van effectieve *postwriting activities* op het gebied van structuur kan voorzien.

Dat leidt tot twee onderzoeksvragen:

1. Is het gebruik van het TSA-diagram als *pre- of postwriting activity* een effectief didactisch middel om havigen coherente teksten te leren schrijven?
2. Wat is het didactisch meest geschikte moment om het TSA-diagram aan te bieden: als voorbereiding op het daadwerkelijke schrijven of als revisie-instrument achteraf?

Methode

Deelnemers

Het praktijkgerichte interventieonderzoek wordt volgens een factorieel design uitgevoerd in de havo-bovenbouw. Het betreft twee havo 5-klassen van dezelfde school (pre-groep; $N = 26$ en post-groep; $N = 22$). Op basis van het verschil tussen de gemiddelde scores per klas op het schrijfexamen (pre-groep: $M = 5,98$; $SD = 0,97$ en post-groep: $M = 6,18$; $SD = 1,10$) mag ervan worden uitgegaan dat beide groepen bij aanvang hetzelfde schrijfniveau hebben ($F(1,47) = 0,62$; $p = 0,44$). Doordat enkele leerlingen absent waren tijdens het schrijven of het reviseren van de tekst, zijn uiteindelijk 40 eerste versies en 40 tweede versies ($N = 80$) van de tekst meegenomen in het onderzoek.

Interventie

De schrijfoopdracht behelst de inleiding van een reflecterende, persoonlijke schrijfoopdracht: het balansverslag (zie bijlage 2). In zo'n verslag maken havo 5-leerlingen de balans op van hun literaire vorming in de bovenbouw. Voor dit onderzoek schrijven de leerlingen in ongeveer 15 zinnen de inleiding van deze tekst. Daarin verbinden zij twee zaken met elkaar: het soort lezer dat zij zijn (geworden) en eventuele verbanden die zij hebben ontdekt tussen de acht gelezen boeken. Het complete balansverslag schrijven zij pas later. Dit balansverslag zal de basis vormen voor het mondeling examen literatuur voor het vak Nederlands, wat deze voorbereidende opdracht voor de havo 5-leerlingen levensecht en zinvol maakt.

Vanuit de indeling van de genredidactiek is de tekst een beschouwing; twee kwesties worden vanuit verschillende perspectieven onderzocht. Voor zo'n tekst is het belang van coherentie evident (Van der Leeuw & Meestringa, 2013).

Voorafgaand aan het schrijven van tekst 1 krijgt de pre-groep een goede voorbeeldtekst met bijbehorend TSA-diagram aangeboden (zie bijlage 1). In het diagram zijn enkele velden witgelakt om de leerlingen te laten oefenen met het invullen ervan. De leerlingen van de pre-groep wordt geadviseerd om tijdens het schrijven van tekst 1 de TSA-kennis in te zetten. De post-groep krijgt alleen de opdracht toegelicht en schrijft zonder meer tekst 1. De vraag is of deze vorm van *goal setting* in de pre-groep effectief is (Graham & Perin, 2007; Koster, Tribushinina, De Jong & Van den Bergh, 2015).

De effectiviteit van TSA als revisie-instrument wordt als volgt gemeten. Voordat de leerlingen in de post-groep in de gelegenheid worden gesteld om hun tekst 1 te reviseren tot tekst 2, krijgen zij, net als de pre-groep, uitleg aan de hand van de voorbeeldtekst met bijbehorend TSA-diagram. Nu zijn er echter geen velden witgelakt en maken de leerlingen nog diezelfde les direct een TSA-diagram van hun eigen tekst 1 (zie tabel 1). Deze les 3 krijgt de pre-groep niet; zij krijgt aan het begin van les 4 het advies om de TSA-kennis uit les 1 te laten meewegen tijdens het herschrijven. Is het TSA-diagram van de eigen tekst 1 in de

post-groep een effectief hulpmiddel bij het herschrijven?

Beoordeling

Ten behoeve van de betrouwbaarheid werkten zes docenten Nederlands, die lesgeven op drie verschillende scholen, mee als beoordelaar van de teksten. Zij beoordeelden de teksten individueel en onafhankelijk van elkaar op globale kwaliteit en structuur (Van Steendam, 2012). Dat deden zij achteraf, waardoor ze niet wisten of de teksten die zij beoordeelden geschreven waren door de pre- of de post-groep.

Ten eerste zijn de teksten door drie docenten geanonimiseerd beoordeeld op globale kwaliteit. Met globale kwaliteit wordt de algemene aantrekkelijkheid en leesbaarheid van de tekst bedoeld. Hiervoor is gekozen omdat alle aspecten, zoals inhoud, structuur, stijl en spelling, impliciet een rol spelen als het gaat om het communicatieve doel van de tekst. De beoordelaars gebruikten een beoordelingschaal. De schaal bestond uit drie anker teksten van leerlingen die van de onderzoekers 70, 100 en 130 punten kregen: 100 -2sd, 100, 100 +2sd (zie bijlage 3). De beoordelaars vergeleken een te beoordelen tekst met de

	PRE-GROEP	POST-GROEP
Les 1	Bespreekt de opdracht klassikaal Krijgt uitleg over TSA Oefent met het invullen van een TSA-diagram bij een goede voorbeeldtekst	Bespreekt de opdracht klassikaal ◦ ◦
Les 2	Schrijft tekst 1	Schrijft tekst 1
Les 3	◦ ◦	Krijgt uitleg over TSA aan de hand van een goede voorbeeldtekst Maakt een TSA-diagram van eigen tekst 1
Les 4	Revisieert tekst 1 tot tekst 2	Revisieert tekst 1 tot tekst 2

Tabel 1. Onderzoekdesign en activiteiten in de verschillende schrijflessen

ankerteksten op de schaal. De betrouwbaarheid van de somscore (Cronbach's α) van alle beoordelingen is 0,74.

Ten tweede zijn de teksten met behulp van een tienpuntschaal door drie beoordelaars geanonimiseerd beoordeeld op structuur: een logische, coherente indeling van de tekst. Andere aspecten, zoals inhoud, stijl en spelling, zijn daarbij zoveel mogelijk buiten beschouwing gelaten. De betrouwbaarheid van de beoordeling is hier 0,66 (Cronbach's α), wat acceptabel is voor onderzoeksdoel-einden als het gaat om de vergelijking van (groeps)gemiddelden.

Daarnaast is door twee beoordelaars ook van alle teksten een TSA-diagram gemaakt.

Met behulp van die diagrammen is nagegaan in hoeverre er sprake is van een parallelle of sequentiële opbouw van de tekst of van een combinatie van beide. De betrouwbaarheid van de oordelen van de beoordelaars is op dit onderdeel zeer hoog: 0,97.

Resultaten

In tabel 2 staan de gemiddelde scores op globale kwaliteit, structuur en het TSA-diagram (parallelle topics en sequentiële verdieping) weergegeven voor tekst 1 en tekst 2 in de pre-groep en de post-groep. De resultaten op globale kwaliteit en structuur staan grafisch

	TEKST 1		TEKST 2	
	Gemiddeld	SD	Gemiddeld	SD
GLOBALE KWALITEIT				
Pre-groep	76,5	24,1	89,9	19,9
Post-groep	80,4	26,8	94,1	25,9
STRUCTUUR				
Pre-groep	5,7	1,7	5,8	1,3
Post-groep	5,5	1,9	6,5	1,6
PARALLELE TOPICS				
Pre-groep	5,2	2,1	5,5	2,0
Post-groep	4,6	1,8	5,2	1,6
SEQUENTIËLE VERDIEPING				
Pre-groep	3,5	0,7	3,6	0,7
Post-groep	3,5	0,6	3,8	0,7

Tabel 2. Gemiddelde scores op globale kwaliteit, structuur en TSA-diagram (parallelle topics en sequentiële verdieping) voor tekst 1 en tekst 2 in beide condities.

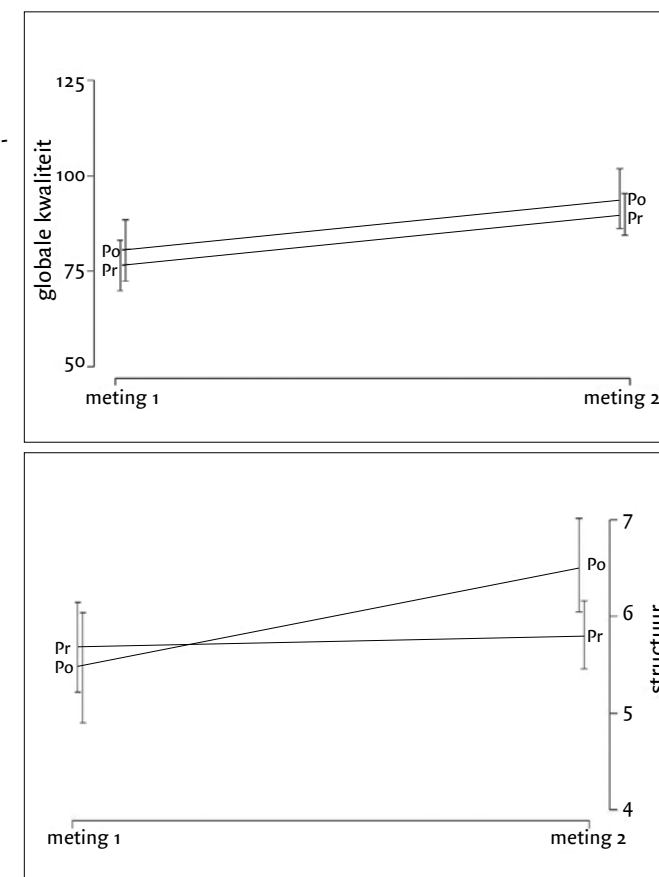
weergegeven in figuur 1.

De gemiddelde globale kwaliteit van de teksten van de leerlingen in de pre-groep is bij de eerste meting minder (76,5) dan die van de leerlingen in de post-groep (80,6), ondanks het feit dat de pre-groep voor het schrijven van tekst 1 uitleg heeft gekregen over het TSA-diagram aan de hand van een goede voorbeeldtekst. Dit verschil is niet significant ($F(1, 64,3) < 1; p = 0,71$). Uit een multi-niveau analyse kan geconcludeerd worden dat bij de tweede meting beide groepen hun tekst op het gebied van globale kwaliteit significant verbeterd hebben ($F(1, 37,3) = 15,62; p < 0,001$). Er is dus sprake van een hoofdeffect van herschrijven: herschrijven levert signifi-

cant betere teksten op. Het hoofdeffect van conditie is niet significant ($F(1, 47,4) = 0,32; p = 0,58$); er kan niet worden aangetoond dat het gemiddelde over beide metingen verschilt tussen condities. Ook het verwachte interactie-effect, dat aangeeft of er in de ene conditie meer vooruitgang geboekt is dan in de andere conditie, blijkt voor de globale kwaliteit niet significant ($F(1, 37,5) = 0,11; p = 0,74$).

Analyse van de oordelen over de structuur van de teksten toont daarentegen een interactie-effect aan van beide onafhankelijke variabelen: herschrijven en TSA-diagram. Bij de tweede meting blijkt de structuur van de teksten van de post-groep, die het TSA-diagram als revisie-instrument heeft gebruikt, zo sterk

Figuur 1. Gemiddelden per conditie (Pre-groep: TSA-diagram voor tekst 1; Post-groep: TSA-diagram voor tekst 2) voor globale kwaliteit (boven) en structuur (onder) van de teksten van 80 havo-eindexamenkandidaten (verticale lijnen: 80% betrouwbaarheidsintervallen)



verbeterd dat significantie optreedt ($F(1, 39,7) = 3,74$; $p = 0,03$). Het TSA-diagram blijkt op dit moment in het schrijfproces groot verschil uit te maken (effectgrootte: 0,48).

De gemiddelde scores op parallelle topics voor tekst 1 en tekst 2 in de pre-groep en de post-groep betreffen het aantal keer dat een nieuwe topic in het TSA-diagram is genoteerd. De scores op seriële verdieping schatten het aantal keer dat zo'n topic is voorzien van een sequentiële verdieping. Het aantal topics blijkt niet significant gecorreleerd met scores op globale kwaliteit ($r = 0,03$) en met scores op structuur ($r = -0,04$). Het aantal keer dat er sequentiële verdieping is aangebracht is wel gecorreleerd aan beide typen scores (globale kwaliteit: $r = 0,43$; structuur: $r = 0,30$). Toetsing van verschillen ten gevolge van meting en conditie laat echter zien dat er geen interactie-effect voor groep en versie voor het TSA-diagram kan worden aangetoond, noch bij de parallelle topics ($F(1, 32,1) = 2,21$; $p = 0,15$), noch bij de sequentiële verdieping ($F(1, 33,8) = 0,56$; $p = 0,46$).

Conclusie en discussie

Is het TSA-diagram als pre- of postwriting activity een effectief didactisch middel om havis-ten coherente teksten te leren schrijven? Op zoek naar het antwoord op deze vraag is een experimenteel praktijkonderzoek uitgevoerd in havo 5. Het onderzoeksdesign gaat uit van twee metingen in twee klassen, de pre-groep en de post-groep, waarbij de pre-groep het TSA-diagram voor meting 1 krijgt aangeboden, terwijl de post-groep voor meting 2 oefent met dit diagram. Op deze manier wordt alle leerlingen een hulpmiddel aangeboden dat nuttig kan zijn tijdens het schrijfproces volgens de procesmethode, waarbij de post-groep het diagram bovendien direct kan toepassen op de eigen tekst, wat past in de modelmethode (Overmaat, 1996).

Het antwoord op de onderzoeksvraag vloeit voort uit de analyse van de onderzoeksresultaten op globale kwaliteit en structuur. De globale kwaliteit blijkt in beide groepen significant te stijgen bij meting 2, waarmee eerder onderzoek wordt bevestigd: herschrijven heeft zin (Graham & Perin, 2007; Rijlaarsdam et al., 2011). Een effect van het TSA-diagram als instructiemiddel kan voor globale kwaliteit echter niet worden aangetoond, niet als pre-, en ook niet als postwriting activity. Dat is niet verwonderlijk voor wie de standaarddeviaties nader beschouwt (zie tabel 2). Het valt op dat de scores van alle havo 5-leerlingen op globale kwaliteit flink uiteenlopen. Omdat globale kwaliteit door veel verschillende aspecten wordt bepaald, zal een eventueel effect van een interventie die expliciet gericht is op structuur al snel worden gedempt door andere aspecten, zoals stijl en spelling. Op het moment dat de focus van de beoordeling daarentegen exclusief op de structuur komt te liggen, blijkt het effect van de interventie wel significant. Op het gebied van structuur blijkt het TSA-diagram als concreet hulpmiddel juist zeer nuttig te zijn als postwriting activity en significant betere teksten op te leveren.

Bij dit positieve resultaat moet de volgende kanttekening geplaatst worden. Naast de beoordelingen op het gebied van globale kwaliteit en structuur, zijn in dit onderzoek alle teksten ook beoordeeld met behulp van het TSA-diagram, waardoor parallelle presentatie van topics en sequentiële verdieping in één oogopslag te overzien zijn (Chiu, 2004; Hoenisch, 2009). Door de hoge betrouwbaarheid die deze vorm van beoordelen blijkt op te leveren, lijkt het diagram ook geschikt als beoordelingsinstrument op het gebied van structuur. Uit dit onderzoek blijkt echter onvoldoende correlatie tussen de verdeling van het aantal topics en de bijbehorende sequentiële verdieping enerzijds en de beoordelingen van de structuur anderzijds. Er kan

dus geen uitspraak gedaan worden over een ideaal TSA-diagram dat per definitie leidt tot betere teksten.

Vooralnog lijkt het TSA-diagram dus vooral effectief voor de leerling die op het punt staat zijn tekst te herschrijven en wil controleren of hij zijn topics en de bijbehorende verdieping op een logische, coherente manier presenteert. Of hij daarbij ook daadwerkelijk zijn metacognitieve inzicht in het effect van een logische tekstopbouw vergroot, kan op basis van alleen deze opdracht niet worden geconcludeerd. Daarvoor is vervolgonderzoek op basis van meerdere, ook andersoortige schrijfoopdrachten bij grotere aantallen deelnemers met herhaalde metingen en meer beoordelaars nodig. Uiteindelijk is het doel immers om de leerlingen in iedere situatie betere teksten te laten schrijven en de directe resultaten van dit onderzoek bieden daarvoor nog onvoldoende soelaas.

Bij vervolgonderzoek is het ook raadzaam om rekening te houden met het effect dat de genrekenmerken van de gekozen opdracht kunnen hebben op de variatie tussen de scores. Bovendien is het opmerkelijk dat de pre-groep geen betere eerste versie schrijft dan de post-groep, ondanks de uitleg van het TSA-diagram vooraf en ondanks het feit dat zij bij aanvang van het schrijven van zowel tekst 1 als tekst 2 nogmaals expliciet zijn geweest op het bestaan van dit hulpmiddel. Wellicht leent een beschouwende opdracht zich minder goed voor het specifiek toepassen van een algemene instructie vooraf.

Dat neemt niet weg dat het resultaat van dit onderzoek veelbelovende aanknopingspunten biedt voor het schrijfonderwijs in de havo-bovenbouw. Het gebruik van dit diagram past bij uitstek bij de manier van leren van de pragmatische havist: door het invullen van een eenvoudig schema ontstaat direct inzicht in de structuur van de tekst (Deelen-Meeng et al., 2012; Vermaas & Van den Linden, 2007). Zowel pedagogisch als

didactisch is dat effectiever dan abstracte aanwijzingen als 'zie steeds de lezer voor je' of rechtstreekse orders als 'gebruik signaalwoorden'. Zo kan tijdens de schrijfles gebouwd worden aan bruggen die niet alleen topics met elkaar verbinden, maar ook schrijfvaardigheid met leesgemak.

LITERATUUR

- Chiu, Y. H. F. (2004). Coaching a student to develop coherence based upon topical structure analysis: A case study. *Journal of Language and Learning*, 2(2), 154-170.
- Deelen-Meeng, L. van, Fransen, A., Groenewegen, P., Hardeveld, J. van, Slijpen, M., & Kouwets, E. (2012). *Schrijfvaardigheid in de overgang van havo naar hoger onderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen. (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*; Hoofdrapport. Enschede: SLO.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen. (2009). *Over de drempels met taal en rekenen; Een nadere beschouwing*. Enschede: SLO.
- Forget, M., Lyle, N., Spear, M., & Reinhart-Clark, K. (2003). Getting all teachers to use reading/writing to help students learn subject matter. Paper presented at the 48th Annual Meeting of the International Reading Association. Orlando: ERIC.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.
- Hoenisch, S. (2009). *Topical structure analysis of accomplished English prose* (doctoral dissertation, The City University of New York).
- Koster, M. P., Tribushinina, E., De Jong, P., & Bergh, H. van den (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of

writing intervention research. *Journal of writing research*, 7(2), 299–324.

Lautamatti, L. (1987). Observations on the development of the topic in simplified discourse. In U. Connor & R. B. Kaplan (Eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 text* (pp. 87–114). Reading: Addison Wesley Publishing Company.

Leeuw, B. van der, & Meestringa, T. (2013). *Genres leren schrijven bij de vakken : verslag van de landelijke werkconferentie Platform Taalgericht Vakonderwijs, Slot Zeist, 31 oktober 2012*. Enschede: SLO.

MacArthur, C. (2005). Assistive technology for writing tools for struggling writers. In L. van Waes, M. Leijten, & C. Neuwirth (Eds.), *Studies in Writing: Vol 17. Writing and digital media* (pp. 11–20). Oxford: Elsevier.

MacArthur, C. A. (2006). The effects of new technologies on writing and writing processes. In C.A. MacArthur, S. Graham, & D. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 248–262). New York/London: The Guilford Press.

Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2013). Schrijven in de tweede fase. *Levende Talen Magazine*, 100(6), 6–10.

Overmaat, A. M. (1996). *Schrijven en lezen met tekstschemas: effectief onderwijs in schriftelijke taalvaardigheid in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: UvA.

Pullens, T. J. M. (2012). *Bij wijze van schrijven: effecten van computerondersteund schrijven in het primair onderwijs*. (proefschrift). Vianen: BOXPress Publishers.

Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den, Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., Tillema, M., Steendam, E. van, Raedts, M. (2011). Writing. In Graham, S., Bus, A. Major, S. & Swanson, L. (Eds.). *Application of Educational Psychology to Learning and Teaching*. APA Handbook Volume 3, pp. 189–228. Washington, DC: American Psychological Association (doi:10.1037/13275-001).

Schilperoord, J. (1996). *It's about time: Temporal aspects of cognitive processes in text production* (Vol. 6). Amsterdam/Atlanta: Rodopi.

Silfhout, G. van, Evers-Vermeul, J., Mak, W. M., & Sanders, T. J. (2014). Connectives and layout as processing signals: How textual features affect students' processing and text representation. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1036.

Smet, M. de, Brand-Gruwel, S., Leijten, M., & Kirschner, P. A. (2012). *Het effect van een elektronische outline-tool op het schrijfproduct en schrijfproces*. Heerlen: OU.

Steendam, E. van, Tillema, M., Rijlaarsdam, G., & Bergh, H. van den (2012). *Measuring writing: Recent insights into theory, methodology and practice* (Studies in Writing Series). Leiden: Brill Books.

Vermaas, J., & Linden, R. van den (2007). *Beter inspelen op havo-leerlingen*. Tilburg: IVA.

KLASKE ELVING werkt als docent Nederlands in het voortgezet onderwijs. Dankzij een promotiebeurs van Dudoc Alfa doet zij onderzoek naar de effectiviteit van didactische werkvormen tijdens de lessen schrijfvaardigheid in de havo-bovenbouw.
E-mail: elv@hetbaarnschlyceum.nl

HUUB VAN DEN BERGH is als hoogleraar Didactiek en Toetsing van het Taalvaardigheidsonderwijs werkzaam bij het Departement Nederlands aan de Universiteit Utrecht. Zijn specialiteit ligt op het gebied van onderzoek naar de effectiviteit van taalonderwijs.
E-mail: h.vandenbergh@uu.nl

Bijlage 1. Voorbeeld topical structure analysis: uitgebreid parallelle ordening

Ouder-kind relaties

Lezen is niet helemaal mijn ding, maar toch heb ik in de afgelopen anderhalf jaar maar liefst acht boeken gelezen. Soms was het vreselijk saai, maar bij sommige boeken was het net alsof ik zelf de hoofdpersoon was. De boeken zijn allemaal anders, maar toch hebben ze overeenkomsten met elkaar. In alle boeken is een duidelijk probleem met de relatie tussen ouder en kind. In *De Passievrucht* komt de hoofdpersoon erachter dat zijn zoon eigenlijk zijn broertje is. De hoofdpersoon in *Turks Fruit* heeft een slechte relatie met haar moeder maar juist een goede relatie met haar vader. De ouders van de hoofdpersoon uit *Mulisch' De Aanslag* worden vermoord in de oorlog. *Mulisch* heeft dit bijzonder verwoord, hij had namelijk ook een aparte relatie met zijn ouders in de oorlog. Zelf heb ik een hele goede relatie met mijn ouders, ik hou veel van ze en kan ze alles vertellen. Het was daarom soms ook moeilijk om mee te leven met de hoofdpersoon, maar soms kon ik me juist heel goed inbeelden hoe de hoofdpersoon zich moest voelen. Aan de meeste boeken begon ik met tegenzin, maar uiteindelijk ben ik toch blij dat ik ze heb gelezen!

ik				
ik				
	overeenkomsten			
		relatie ouder-kind		
			De passievrucht	
			Turks fruit	
			De aanslag	
				Mulisch' eigen bijzondere ouders
ik				
	liefde, vertellen			
	inbeelden			
ik				

Bijlage 2. Schrijfopdracht: het balansverslag

Havo-5 Het Balansverslag

In het balansverslag maak je de balans op van je 'literaire vorming' in de periode tussen het moment waarop je je leesautobiografie in havo 4 inleverde en nu. Dat is niet louter een verslaggeving doen; een verslag is slechts een min of meer zakelijke weergave van wat er gebeurd is, terwijl een balans ook een oordeel geeft over wat je bereikt hebt. Je beschrijft erin welke ontwikkeling je als lezer doorgemaakt hebt, in hoeverre je houding ten aanzien van lezen in het algemeen en literatuur in het bijzonder is veranderd. Schrijf vooral over je literaire passies, je voorkeuren. Wie weet, raakt je docent zo enthousiast over wat je schrijft, dat zij je mondeling daar wel mee moet beginnen!

Houd de volgende vragen in je achterhoofd (ga ze niet stuk voor stuk droog beantwoorden, maar gebruik ze voor een lopende, aangenaam te lezen tekst):

- welke schrijvers / boeken spreken je het meest aan en waarom?
- zitten er gemeenschappelijke elementen in de teksten die je gelezen hebt?
- welke literaire tekst is je het meest bijgebleven in positieve en negatieve zin?
- lees je meer / minder en met meer / minder plezier dan eerst; wat voor soort lezer ben je (geworden in de afgelopen jaren)?
- kun je een lijn ontdekken in je manier van lezen en je voorkeur voor (of afkeer van) bepaalde boeken of schrijvers?
- blij je een zwak of juist een allergie voor bepaalde verhaalfiguren te hebben?

Eventuele andere opmerkingen moet je natuurlijk vooral maken! Schrijf een samenhangende tekst van ongeveer anderhalf getypt A-viertje. Maak er een persoonlijk document van.

Succes!

Bijlage 3. Opstelschaal beoordeling globale kwaliteit

Dromen	Afscheid nemen bestaat niet	Slachtoffer
<p>Een terugkerend thema in mijn leesdossier is dromen. In dit verslag vertel ik hoe ik dit thema zag terug komen in een aantal verhalen en opdrachten die ik de afgelopen jaren heb moeten lezen en maken. Ik vind mezelf gegroeid op het gebied van lezen, omdat ik niet alleen beter weet wat voor boeken beter bij mij passen, maar ook omdat ik gaandeweg geleerd heb goed onderbouwd kritiek te leveren op een boek. Voor de middeleeuwse opdracht heb ik het boekje <i>Karel ende Elegast</i> gelezen. Ook in dit verhaal is dromen een belangrijk aspect. Karel droomt namelijk drie keer achter elkaar dat God hem verteld om uit te gaan stelen. Het getal drie heeft met geloof te maken. En het dromen heeft met het thema van mijn leesdossier te maken. Dit jaar heb ik het boek <i>Contrapunt</i> als luisterboek geluisterd. Het verhaal gaat over een vrouw die de herinneringen van haar overleden dochter op een rijtje zet. Dit boek heeft mij ontzettend ontroerd. Ondanks de drukke periode waarin ik het verhaal luisterde, kon ik van het verhaal genieten. De meeslepende schrijfstijl van Anna Enquist had mij binnen twee zinnen weer helemaal in het verhaal gezogen</p>	<p>Afscheid nemen bestaat volgens Marco Borsato niet en toch komt het heel duidelijk en regelmatig voor in de boeken die ik heb gelezen. Daarom is dit ook het thema van mijn leesdossier. In bijna elk boek dat ik vrijwillig heb gelezen komt het thema afscheid voor. Het verschijnt in ieder boek op zijn eigen manier. Soms is er sprake van afscheid doordat er iemand overlijdt, dit is de meest voorkomende vorm in mijn boeken. Deze komt voor in bijvoorbeeld <i>Kort Amerikaans</i>, <i>Turks Fruit</i> en <i>De Engelenmaker</i>. Daarnaast is er in het boek <i>Een Schitterend Gebrek</i> een andere vorm van afscheid, deze komt in het boek herhaaldelijk voor met het afscheid tussen twee geliefden. Verder heeft het boek <i>Ik, Jan Cremer</i> weer zijn eigen draai in het afscheid nemen. Cremer is een avonturier die constant afscheid neemt van alles dat en iedereen die hij kent. Toch heeft Borsato bij Cremer wel gelijk, want bij Cremer is er sprake van afscheid maar hij verlaat zijn naasten niet, hij komt ze later af en toe nog bezoeken. Ik heb in de afgelopen jaren ontdekt dat ik, als ik voor school moet lezen, met minder plezier een boek lees dan in de onderbouw. Iedere keer als ik een boek moest lezen dan wilde ik het liever niet omdat het zo'n grote verplichting was. En als mij iets wordt opgedragen tegen mijn wil, dan gaat het me wat minder makkelijk af. Toch heb ik het wel gedaan.</p>	<p>Ongeveer anderhalf jaar geleden begon ik aan mijn leesdossier. Dat was aan het begin van de vierde klas. De verschillen met toen en nu zijn groot. Toen was ik gemotiveerd, ik had 'zin de in de bovenbouw'. Nu, om het voorzichtig te zeggen, heb ik niet zo veel zin meer in de middelbare school. Ik sta al met één been in mijn vervolgopleiding. Daardoor heb ik wel meer 'bagage' waarmee ik naar boeken kijk. Door deze bagage kijk ik met een andere bril naar schrijfstijlen en gebeurtenissen in een boek. Zo valt mij nu op dat in veel van de boeken die ik gekozen heb de hoofdpersoon slachtoffer is van dingen die gebeuren buiten zijn eigen bereik. In <i>De helaasheid der dingen</i> is Dimitri eigenlijk slachtoffer van zijn alcoholistische en absurde familie, hij kan hier weinig aan doen. In <i>Hersenschimmen</i> lijdt de hoofdpersoon Maarten aan dementie. In <i>De rode droom</i> worden de twee hoofdpersonen getroffen door de opheffing van het socialistische regime. Giphart is in zijn boek <i>Ik omhels je met duizend armen</i> slachtoffer van het verraad door zijn vrienden, die de dood van zijn moeder verkopen aan een tv-zender. Ik geloof niet dat ik de boeken onbewust uitgekozen heb op dit kenmerk, het lijkt me eerder toeval of een gevolg van de opdracht waarvoor ik een lijn in mijn boekenkeuze moest ontdekken.</p>
70	100	130