

# Bezint eer ge begint

## Het effect van prewriting op tekstkwaliteit

### Ten Geleide

Docenten geven leerlingen vaak de opdracht om voor het schrijven eerst een kladversie te schrijven, maar helpt dat om uiteindelijk een betere tekst te schrijven? In het onderzoek van Monica Koster, Renske Bouwer en Huub van den Bergh is gekeken naar het toepassen van *prewriting* door basisschoolleerlingen. Zij voerden een interventiestudie uit, waarin leerlingen werd aangeleerd om voorafgaand aan het schrijven inhoud te genereren en deze inhoud te ordenen, en gingen na of leerlingen vaker *prewriting* gingen toepassen, welke typen *prewriting* ze gebruikten en wat het effect hiervan was op de kwaliteit van hun teksten. Leerlingen in de interventiegroep bleken inderdaad meer geneigd om *prewriting* te gebruiken en gebruikten ook effectievere vormen daarvan. In alle leerjaren leidde het gebruik van *prewriting* tot teksten van een hogere kwaliteit.

Causale relaties in het geschiedenisonderwijs kunnen met verschillende taalmidde-len tot uitdrukking worden gebracht. In het artikel van Terence Honing en Arie Wilschut wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de vraag of bij het herkennen en begrijpen van causale relaties door onderbouwleerlingen verschillen zijn waar te nemen tussen de taalvormen waarmee historische causaliteit wordt uitgedrukt. De resultaten laten zien dat causale relaties uitgedrukt met behulp van structuurmarkeerders, zelfstandige naamwoorden en werkwoorden in schoolboekteksten voor geschiedenis leiden tot

een betere herkenning van causale relaties dan het impliciet vermelden van die causale relaties. Bovendien blijkt dat causale relaties uitgedrukt met zelfstandige naamwoorden en werkwoorden beter herkend worden dan causale relaties uitgedrukt met structuurmarkeerders.

De kennissamenleving vraagt meer dan ooit om lezende leerlingen, maar zelf verkiezen zij ‘coolere’ vrijetijdsmedia, die hun onderwijssucces belemmeren. Kan het ‘beste van beide werelden’ worden gecombineerd? Margot Belet voerde een experiment uit in het voortgezet onderwijs in Vlaanderen, waarbij leeslessen zonder rollenspel of met een mondeling rollenspel werden vergeleken met leeslessen met een Twitter-rollenspelinstructie. Leerlingen ervoeren deze laatste als significant meer relevant, en die ervaring van relevantie hing positief samen met hun leesmotivatie en leesintenties. Vooral leerlingen die vaak als ‘zwakkere’ lezers worden gezien - jongens, leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen met weinig ouderlijke leessteun - ervoeren de leesles met Twitter als relevanter.

De redactie heeft afscheid genomen van Rick de Graaff. We danken hem zowel voor zijn waardevolle redactionele werk als voor de gastvrijheid die hij onze redactie jaren lang verleende op Trans 10.

Namens de redactie,  
HELGE BONSET

MONICA KOSTER, RENSKÉ BOUWER & HUUB VAN DEN BERGH

*Docenten geven leerlingen vaak de opdracht om voor het schrijven eerst een kladversie te schrijven, maar helpt dat om uiteindelijk een betere tekst te schrijven? In dit onderzoek is gekeken naar het toepassen van prewriting door basisschoolleerlingen. We hebben een interventiestudie uitgevoerd, waarin we leerlingen hebben aangeleerd om voorafgaand aan het schrijven inhoud te genereren en deze inhoud te ordenen. Wij hebben onderzocht of deze interventie ertoe leidt dat leerlingen vaker prewriting gaan toepassen, welke typen prewriting ze gebruiken en wat het effect hiervan is op de kwaliteit van hun teksten.*

In Nederland hebben twee grootschalige peilingsonderzoeken laten zien dat meer dan 60% van de leerlingen aan het eind van groep 8 niet in staat is om een korte, eenvoudige boodschap schriftelijk over te brengen aan een lezer (Krom, Van de Gein, Van der Hoeven, Van der Schoot, Verhelst, Veldhuijzen & Hemker, 2004; Kuhlemeier, Van Til, Feenstra, & Hemker, 2013). De Inspectie van het Onderwijs constateerde dat in het gemiddelde klaslokaal weinig tijd en aandacht wordt besteed aan schrijven en dat een meerderheid van de docenten er niet in slaagt om

effectief schrijfonderwijs te geven (Henkens, 2010). Effectief schrijfonderwijs is van cruciaal belang om goed te leren schrijven, zeker gezien de complexiteit van het schrijfproces. Tijdens het schrijven moeten immers verscheidene cognitieve activiteiten simultaan worden uitgevoerd: inhoud genereren, het omzetten van ideeën in logische en goedlopende zinnen waarbij doel en publiek in acht moeten worden genomen, terwijl ook aandacht besteed moet worden aan spelling, grammatica, interpunctie, woordkeuze en genreconventies. Vooral bij beginnende schrijvers kan hierdoor cognitieve overbelasting ontstaan, die een negatieve invloed heeft op de kwaliteit van de tekst (McCutchen, 1996).

Het schrijfprocesmodel van Flower en Hayes (1981) maakt inzichtelijk hoe bij ervaren schrijvers taakomgeving, werkgeheugen en langetermijngeheugen samenwerken tijdens de verschillende fasen van het schrijfproces (plannen, formuleren en reviseren). Ervaren schrijvers reguleren deze activiteiten met een monitor. Deze monitor houdt de voortgang ten opzichte van het schrijfdoel in de gaten en reguleert het schakelen tussen de verschillende cognitieve activiteiten, waardoor de schrijver de cognitieve overbelasting

beter kan hanteren (Flower & Hayes, 1981).

Het schrijfproces van beginnende schrijvers ziet er echter heel anders uit. Om cognitieve overbelasting te omzeilen, passen beginnende schrijvers de zogenaamde *knowledge-telling*-strategie toe (Bereiter & Scardamalia, 1987). Schrijvers die gebruik maken van deze strategie genereren een idee, schrijven het op, genereren het volgende idee, schrijven dit op, en de tekst is klaar als de ideeën op zijn. In het algemeen leidt deze aanpak tot teksten met weinig structuur en samenhang (Bereiter & Scardamalia, 1987; Kellogg, 2008). Meer ervaren schrijvers daarentegen maken gebruik van een *knowledge-transforming*-strategie (Bereiter & Scardamalia, 1987). Bij deze strategie haalt de schrijver ideeën op uit het langetermijngeheugen, evalueert deze en past ze aan naargelang het retorische doel van de tekst. Deze aanpak lijkt sterk op het schrijfproces zoals beschreven in het model van Flower & Hayes (1981).

Om de schrijfvaardigheid van beginnende schrijvers te verbeteren, is het essentieel om leerlingen te ondersteunen om de kloof tussen *knowledge-telling* en *knowledge-transforming* te overbruggen. Een cruciale stap in dit proces is het ontwikkelen van vaardigheden waarmee leerlingen hun eigen schrijfproces kunnen reguleren en hun cognitieve overbelasting kunnen hanteren. Schrijfstrategieën zijn uitermate geschikt om leerlingen dit te leren. Vooral strategieën die het schrijfproces in stappen onderverdelen (bijvoorbeeld plannen, formuleren en reviseren) kunnen leerlingen helpen om de tijdens het schrijven ervaren cognitieve overbelasting te verminderen, omdat er minder cognitieve processen tegelijkertijd actief zijn (Kellogg, 1988; Zimmerman & Risemberg, 1997). Verscheidene meta-analyses hebben aangetoond dat expliciete strategie-instructie leerlingen helpt om beter te schrijven (Graham, McKeown, Kiuahara & Harris, 2012; Graham & Perin, 2007; Koster, Tribushinina, De Jong & Van den Bergh,

2015). Met name jonge en onervaren schrijvers kunnen baat hebben bij *prewriting*-strategieën, zoals het genereren van inhoud en het ordenen van deze inhoud voorafgaand aan het schrijven, zodat ze zich bij het schrijven volledig kunnen richten op het formuleren van de tekst. Onderzoek heeft laten zien dat leerlingen al vanaf jonge leeftijd kunnen profiteren van instructie in *prewriting*-strategieën (Saddler, Moran, Graham, & Harris, 2004; Tracy, Reid, & Graham, 2009). Het toepassen van deze strategieën, zoals het genereren van ideeën, het organiseren van ideeën en het plannen van de tekst, leidt tot langere en beter gestructureerde teksten van hogere kwaliteit vergeleken met teksten waarbij geen *prewriting* is gebruikt. Dit effect is gevonden bij leerlingen in het basisonderwijs (Brodney, Reeves, & Kazelskis, 1999; Bui, Schumaker, & Deshler, 2006; Chai, 2006; Tracy et al., 2009; Saddler et al., 2004; Zhang & Vukelich, 1998), in het voortgezet onderwijs (Chai, 2006; Limpo, Alves & Fidalgo, 2014; Zhang & Vukelich, 1998) en in het hoger onderwijs (Ferrari, Bouffard & Rainville, 1998; Galbraith & Torrance, 2004; Galbraith, Ford, Walker, & Ford, 2005; Kellogg, 1988; Piolat & Roussey, 1996; Rau, 1996).

Voor effectief gebruik van *prewriting*-strategieën door basisschoolleerlingen is expliciete instructie echter noodzakelijk, zoals de studie van Limpo en collega's (2014) laat zien. Zij instrueerden leerlingen (groep 6 t/m 8) om *prewriting* te gebruiken voordat ze een verhaal gingen schrijven, maar hadden geen training of aanwijzingen gegeven hoe de leerlingen dit moesten doen. De resultaten van deze studie laten zien dat de manier van *prewriting* die basisschoolleerlingen spontaan toepassen weinig effectief is: de kwaliteit van de teksten verbeterde hierdoor niet (Limpo et al., 2014).

Voor het optimaliseren van instructie in *prewriting* is het belangrijk om de effectiviteit van verschillende vormen van *prewriting* vast

te stellen. *Prewriting* kan grofweg worden onderverdeeld in drie verschillende typen:

1. het genereren van ideeën zonder structuur of organisatie,
  2. het organiseren van ideeën, bijvoorbeeld door middel van een outline, schema, of mindmap en
  3. het schrijven van een (volledige) kladversie.
- Vergelijkend onderzoek naar de effectiviteit van verschillende typen *prewriting* laat zien dat georganiseerde en gestructureerde kladversies (2) samenhangen met hogere tekstkwaliteit, in vergelijking met ongeorganiseerde aantekeningen (1) of volledig uitgeschreven kladversies (3) (Chai, 2006; Piolat & Roussey, 1996). Dit verschil in effectiviteit is niet verwonderlijk: het schrijven van een volledige kladversie kan worden beschouwd als een *knowledge-telling*-aanpak (er wordt immers in één keer een volledige tekst geschreven), terwijl het eerst genereren van inhoud en deze vervolgens structureren voorafgaand aan het daadwerkelijke schrijven kan worden gezien als *knowledge-transforming* (Galbraith et al., 2005; Kellogg, 1988). In dit licht bezien zou het gebruik van effectieve *prewriting*-strategieën weleens de ontbrekende, maar noodzakelijke schakel kunnen zijn bij het overbruggen van de kloof tussen *knowledge-telling* en *knowledge-transforming*.

Verschiedende onderzoeken hebben laten zien dat leraren zich tijdens de schrijf-instructie voornamelijk richten op het schrijfproduct of aspecten hiervan (onderwerp en teksttype, maar ook spelling, grammatica en interpunctie), in plaats van het ondersteunen van aspecten van het schrijfproces, zoals het stimuleren van *prewriting*- of revisie-activiteiten (Franssen & Aarnoutse, 2003; Henkens, 2010; Pullens, 2012). Om dit aspect aan te pakken, hebben wij *Tekster* ontwikkeld, een lesprogramma voor schrijfvaardigheid voor groep 6 tot en met 8 (Koster, Bouwer, & Van den Bergh, 2014a, 2014b, 2014c). In *Tekster* wordt het schrijfproces door middel van een

schrijfstrategie opgedeeld in stappen, waardoor de cognitieve overbelasting tijdens het schrijven wordt verminderd. *Prewriting* is een belangrijk onderdeel van deze strategie: leerlingen moeten voor het schrijven van de tekst altijd eerst inhoud genereren en deze inhoud ordenen.

Het doel van deze studie<sup>1</sup> is het verkrijgen van meer inzicht in de specifieke bijdrage van het toepassen van *prewriting* aan de tekstkwaliteit van basisschoolleerlingen. Hiertoe hebben wij de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Gaan leerlingen door *Tekster* vaker *prewriting* gebruiken, in vergelijking tot een controlegroep van leerlingen die hier geen specifieke instructie in kregen?
2. Gaan leerlingen door *Tekster* andere vormen van *prewriting* gebruiken?
3. Leidt het toepassen van *prewriting* tot teksten van hogere kwaliteit?
4. Wat is de effectiviteit van verschillende typen *prewriting*? Is voor basisschoolleerlingen eerst genereren en daarna organiseren van ideeën ook de meest effectieve vorm van *prewriting*, zoals gesuggereerd in eerder onderzoek?

De uitkomsten van dit onderzoek kunnen een waardevolle bijdrage leveren aan de verbetering van het schrijfonderwijs.

## Methodologie

### Participanten

Aan deze studie namen in totaal 1.365 leerlingen deel: 461 leerlingen uit groep 6, 427 leerlingen uit groep 7 en 477 leerlingen uit groep 8. Deze leerlingen waren afkomstig uit 65 klassen van 25 scholen, verspreid over heel Nederland.

### Design

Voor dit onderzoek gebruikten we een *switching replication design* (Shadish, Cook,

& Campbell, 2002), met twee condities en drie meetmomenten (zie tabel 1). Conditie 1 bevatte de klassen waarvan de docenten zich vrijwillig voor het onderzoek hadden aangemeld. Voorwaarde voor deelname was het meebrengen van minimaal één collega, die de docenten vervolgens gedurende het onderzoek zelf moesten trainen in het werken met de interventie, volgens een train-de-trainer-aanpak. Deze collega's zaten in conditie 2.

In een *switching replication design* wordt de interventie geïmplementeerd in beide condities, maar op verschillende momenten (zie tabel 1). Op ieder meetmoment schreven de leerlingen een verhaal, een beschrijving en een overtuigende brief. Er waren dus in totaal negen verschillende schrijftaken (in tabel 1 weergegeven met de letters a tot en met i). De schrijftaken van de verschillende meetmomenten waren vergelijkbaar qua moeilijkheidsgraad, communicatief doel en publiek, maar verschillend qua onderwerp.

Tijdens de eerste periode werkte conditie 1 met de interventie. Conditie 2 fungeerde als controlegroep en volgde haar reguliere programma. Na het tweede meetmoment wisselden de groepen. Voor conditie 1 fungeerde het eerste meetmoment als pretest, het tweede als posttest en het derde als verlate posttest, waardoor het mogelijk was om ook het effect van de interventie op langere termijn te onderzoeken. Voor conditie 2 waren de twee eerste meetmomenten pretesten, en was het derde meetmoment posttest.

#### Selectie van leerlingteksten

Na de interventie hadden we in totaal ongeveer 11.000 leerlingteksten. Om praktische redenen was het niet haalbaar om alle teksten van alle drie de genres van iedere leerling te analyseren. Omdat wij zowel informatie wilden over het toepassen van prewriting in de verschillende leerjaren als over het effect van prewriting bij de verschillende genres, hebben wij ervoor gekozen om per leerjaar één genre onder de loep te nemen. De moeilijkheidsgraad van de genres was het uitgangspunt voor de indeling over de leerjaren: verhalende teksten worden over het algemeen het makkelijkst gevonden, overtuigende teksten het moeilijkst (Beauvais, Olive, & Passerault, 2011; Crowhurst & Piche, 1979; Reed, Burton & Kelly, 1985). Daarom hebben wij ervoor gekozen om de verhalende teksten van groep 6 te analyseren, de beschrijvende teksten van groep 7 en de overtuigende teksten van groep 8. Dit waren in totaal 3.680 teksten.

#### Schrijftaken

Leerlingen kregen een formulier met een schrijfopdracht met duidelijk omschreven doel en publiek (zie bijlage 1) en een lege bladzijde bestemd voor prewriting (kladpapier). Omdat wij wilden onderzoeken of en hoe leerlingen spontaan (uit zichzelf) prewriting toepassen, werd er geen specifieke instructie gegeven met betrekking tot prewriting.

#### Schrijfinterventie

Het interventieprogramma *Tekster* bestaat uit drie leerlingwerkboeken van 16 lessen, één voor ieder leerjaar, en een docentenhandleiding (Koster et al., 2014a, 2014b, 2014c, zie Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2017 voor een uitgebreide beschrijving van het programma).

De kern van *Tekster* is een overkoepelende schrijfstrategie die het schrijfproces onderverdeelt in stappen met behulp van acroniemen: VOS (Verzinnen-Ordenen-Schrijven) voor groep 6, DODO (Denken-Ordenen-Doen-Overlezen) voor groep 7, en EKSTER (Eerst nadenken-Kiezen en ordenen-Schrijven-Teruglezen-Evalueren-Reviseren) voor groep 8.

In elke *Teksterles* moeten leerlingen voorafgaand aan het schrijven eerst vijf minuten inhoud genereren voor hun tekst. Om het schrijven van een volledige kladversie te ontmoedigen, moeten zij dit in steekwoorden doen. Daarna moeten zij de gegenereerde inhoud ordenen in een schema. Dit schema vormt de basis voor de te schrijven tekst. Het aanleren van de stappen in de prewritingfase wordt begeleid door de docent door middel van *modeling*: de docent laat hardop denkend zien hoe je inhoud genereert en in steekwoorden noteert, vervolgens doet hij/zij hardop denkend voor hoe je deze steekwoorden ordent in een schema en hoe je dat schema gebruikt bij het schrijven van de tekst. Dit *modelen* is vooral belangrijk tijdens de eerste lessen, als de stappen nog nieuw zijn voor de leerlingen.

Voorafgaand aan de interventie hebben de docenten uit conditie 1 een trainingsmiddag bijgewoond, waarin de onderzoekers uitleg gaven over de opbouw en aanpak van de lessen. Ook kregen de docenten training in hoe ze de stappen moesten *modelen* voor hun leerlingen. Docenten in conditie 2 kregen deze training van hun collega's uit conditie 1. Verder kregen de docenten een schriftelijke

docentenhandleiding met een gedetailleerd lesplan voor elke les met per lesfase een beschrijving van de uit te voeren activiteiten. Ter ondersteuning was een dvd met voorbeelden van *modeling* bijgevoegd. Tijdens de training werd docenten geadviseerd de dvd voor de start van de interventie te bekijken.

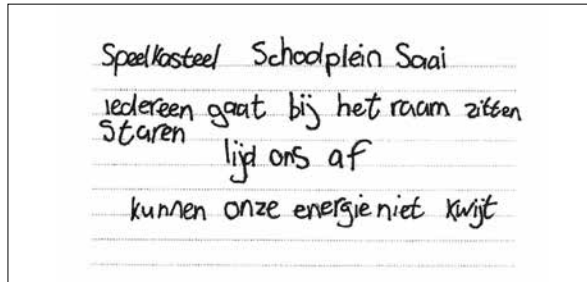
In de lessen oefenden leerlingen met het toepassen van de strategie bij het schrijven van verschillende tekstsoorten, aan de hand van authentieke schrijftaken variërend in communicatief doel en publiek, zoals een zelfportret, een krantenartikel, een folder, een recept en een verhaal. Deze schrijftaken zijn ontwikkeld in nauwe samenwerking met basisschooldocenten om ervoor te zorgen dat de onderwerpen goed aansloten bij de belangstelling en het ontwikkelingsniveau van de leerlingen.

#### Bepalen van tekstkwaliteit

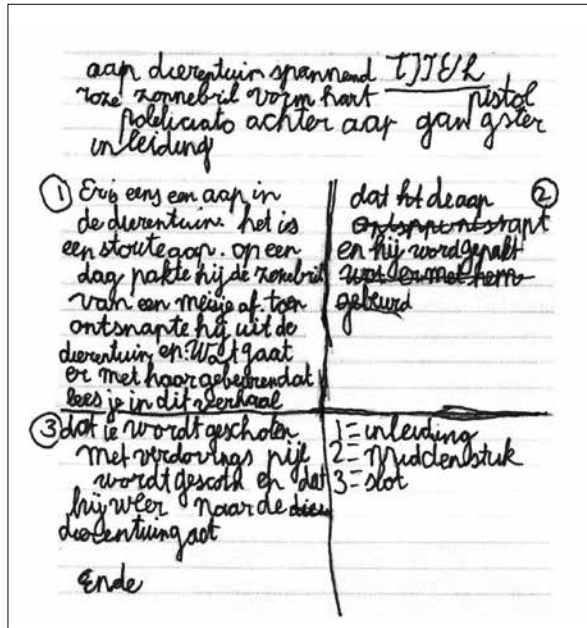
Voor beoordeling zijn de teksten geanonimiseerd en gerandomiseerd. De kwaliteit van de leerlingteksten is beoordeeld door 18 ervaren basisschooldocenten. Iedere tekst is beoordeeld door een jury van drie beoordelaars (Van den Bergh & Eiting, 1989), de uiteindelijke kwaliteitsscore van de tekst is het gemiddelde van de drie beoordelaars. De docenten scoorden de kwaliteit van de teksten holistisch door ze te vergelijken met beoordelingsschalen met vijf anker teksten. De middelste tekst op elke schaal is een gemiddelde tekst met een arbitraire score van 100 punten, de andere teksten waren +1sd (standaarddeviatie) (115 punten) en +2sd (130 punten), en -1sd (85 punten) en -2sd (70 punten). Bij iedere tekst op de schaal is een toelichting gegeven waarom de tekst deze plaats inneemt op de schaal: uitgangspunt is altijd de communicatieve effectiviteit van de tekst als geheel. De schalen zijn continu, wat betekent dat er ook scores gegeven konden worden die tussen de ankerpunten in liggen, al naar gelang de verschillen en overeenkomsten met de

	M <sub>1</sub>	Periode 1 (16 weken)	M <sub>2</sub>	Periode 2 (16 weken)	M <sub>3</sub>
	TAKEN		TAKEN		TAKEN
GROEP 1	a, b, c	Interventie	d, e, f	Reguliere programma	g, h, i
GROEP 2		Reguliere programma		Interventie	

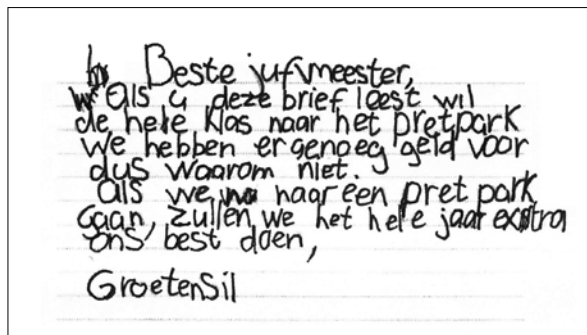
Tabel 1. Overzicht van het *switching replication design* met twee groepen, drie meetmomenten en negen schrijftaken (a tot en met i)



Figuur 1. Voorbeeld van opsomming ideeën, zonder structuur of organisatie



Figuur 2. Voorbeeld van georganiseerde ideeën



Figuur 3. Voorbeeld van een kladversie

voorbeeldteksten op de schaal. Er waren drie verschillende beoordelingsschalen, één voor ieder genre, zie bijlage 2 voor een voorbeeld in de vorm van de beoordelingsschaal voor overtuigende teksten.

De gemiddelde betrouwbaarheid van de jury's was hoog,  $\rho = 0,88$ , variërend van  $\rho = 0,83$  tot  $\rho = 0,90$  per taak.

Coderen prewriting

Op basis van het kladpapiergebruik is nagegaan of een leerling prewriting had toegepast. Daarna werd gecodeerd welk type prewriting de leerling had gebruikt. Wij onderscheidde hierbij vier categorieën:

- alleen ideeën: wanneer leerlingen een opsomming maakten van ideeën en inhoud voor hun tekst (zie figuur 1 voor een voorbeeld);
  - georganiseerde ideeën: wanneer er in de prewriting van de leerling iets van structuur of organisatie te herkennen is, zoals een schema, een outline, een mindmap, of pijlen dan wel nummers die relaties tussen ideeën duidelijk maken (zie figuur 2 voor een voorbeeld);
  - kladversie: wanneer leerlingen in volledige zinnen een versie van de tekst hebben geschreven die vrijwel overeenkomt met de definitieve tekst (zie figuur 3 voor een voorbeeld);
  - overig, zoals een tekening of opmerkingen die niets met de opdracht te maken hebben.
- Het coderen is gedaan door de eerste auteur, samen met drie getrainde onderzoeksassistenten. Een random steekproef van 50 teksten is dubbel gecodeerd om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vast te stellen. Deze was hoog, Cohen's  $\kappa = 0,92$ .

Resultaten

Wel/geen prewriting

Een multilevelanalyse laat significante interactie-effecten zien tussen meetmoment en

conditie voor alle leerjaren (groep 6:  $F(2,1243) = 19,78$ ,  $p < 0,001$ , groep 7:  $F(2,1275) = 14,32$ ,  $p < 0,001$ , groep 8  $F(2,1256) = 8,55$ ,  $p < 0,001$ ), wat betekent dat er verschillen waren in het voorkomen van prewriting ten gevolge van de interventie. Een vergelijking tussen de twee condities laat zien dat na de interventie in alle leerjaren het gebruik van prewriting toeneemt: in conditie 1 tussen meetmoment 1 en 2, in conditie 2 tussen meetmoment 2 en 3 (zie tabel 2). Het gebruik van prewriting stijgt in groep 6 met gemiddeld 23%, in groep 7 met gemiddeld 21% en in groep 8 met gemiddeld 22,5%. Uiteindelijk past ongeveer tweederde van de leerlingen na de interventie een vorm van prewriting toe. In de controleconditie (conditie 2 tussen meetmoment 1 en 2) is het gebruik van prewriting vrijwel gelijk gebleven.

Tabel 2 laat tevens zien dat in conditie 1 het gebruik van prewriting door leerlingen van groep 7 (0,43 op M1 versus 0,73 op M3) en 8 (0,32 op M1 versus 0,40 op M3) nog steeds boven het niveau van de pretest ligt, wat lijkt te wijzen op een effect van de interventie op langere termijn.

Type prewriting

Van alle teksten van alle meetmomenten hebben we bekeken welk type prewriting leerlingen toepasten. Van alle prewriting is 32% een

kladversie, 35% een opsomming van ideeën en bij 33% is er sprake van georganiseerde ideeën. Een multilevelanalyse laat significante interactie-effecten zien voor alle leerjaren voor zowel het opsommen van ideeën ( $p < 0,002$ ) als het organiseren van ideeën ( $p < 0,04$ ), wat erop wijst dat er verschillen waren in het voorkomen van deze typen prewriting ten gevolge van de interventie.

Tabel 3 geeft de (geschatte) gemiddelde proporties van het toegepaste type prewriting, per leerjaar en meetmoment, per conditie. Deze tabel laat zien dat tussen het eerste en tweede meetmoment in groep 7 en 8 het opsommen van ideeën is toegenomen in de interventieconditie (conditie 1), vergeleken met de controleconditie (conditie 2). Dit effect is gerepliceerd in conditie 2 tussen meetmoment 2 en 3. Voor georganiseerde ideeën zien we dat in de interventieconditie (conditie 1) het gebruik van georganiseerde ideeën is toegenomen tussen het eerste en tweede meetmoment, in vergelijking met conditie 2. Dit effect is gerepliceerd in conditie 2 tussen het tweede en derde meetmoment. Verder laat tabel 3 zien dat in alle leerjaren het gebruik van georganiseerde ideeën ruim boven pretestniveau blijft op meetmoment 3 in conditie 1, wat lijkt te duiden op een langetermijneffect van de interventie.

	CONDITIE 1			CONDITIE 2		
	M1	M2	M3	M1	M2	M3
Groep 6 (verhalend)	0,43	0,49	0,40	0,40	0,43	0,81
Groep 7 (beschrijvend)	0,43	0,58	0,73	0,52	0,52	0,79
Groep 8 (overtuigend)	0,32	0,65	0,40	0,55	0,52	0,64

Tabel 2. Gemiddelde proporties van het gebruik van prewriting per leerjaar, per conditie en meetmoment

Voor kladversie was het interactie-effect van meetmoment en conditie significant voor groep 6 en 7 (respectievelijk  $p < 0,001$  en  $p = 0,03$ ). Er waren dus verschillen tussen de condities in het gebruik van kladversies over tijd, maar deze zijn lastiger te interpreteren. We zien een afname van het schrijven van een kladversie in groep 6 in conditie 1, vergeleken met de controlegroep, maar dit effect is minder sterk in conditie 2 tussen het tweede en derde meetmoment. In groep 7 is de afname in het schrijven van kladversies in beide condities even groot. In groep 8 is geen significant interactie-effect gevonden tussen het eerste en tweede meetmoment ( $p$

$= 0,21$ ), maar we zien in conditie 2 een grote afname in het schrijven van kladversies tussen meetmoment 2 en 3: van 0,41 naar 0,13. Al met al zijn de resultaten met betrekking tot het gebruik van kladversies minder eenduidig dan voor de andere vormen van prewriting. We zien echter wel voor alle leerjaren in beide condities een vermindering in het gebruik van kladversies over tijd. Dit kan echter niet direct worden toegeschreven aan de interventie, aangezien deze zich niet specifiek hierop heeft gericht.

*Prewriting en tekstkwaliteit*  
De invloed van prewriting op tekstkwaliteit

	CONDITIE 1			CONDITIE 2		
	M1	M2	M3	M1	M2	M3
	Groep 6					
ideeën	0,13	0,18	0,14	0,11	0,11	0,32
georganiseerde ideeën	0,07	0,27	0,19	0,08	0,12	0,39
kladversie	0,23	0,04	0,07	0,21	0,20	0,10
	Groep 7					
ideeën	0,13	0,26	0,21	0,11	0,14	0,32
georganiseerde ideeën	0,08	0,28	0,25	0,08	0,07	0,34
kladversie	0,22	0,04	0,15	0,34	0,31	0,13
	Groep 8					
ideeën	0,14	0,38	0,18	0,18	0,08	0,29
georganiseerde ideeën	0,07	0,29	0,15	0,08	0,03	0,29
kladversie	0,11	0,05	0,07	0,29	0,41	0,13

Tabel 3. Gemiddelde proporties van gebruik van type prewriting per leerjaar en meetmoment, per conditie

hebben we onderzocht met een multilevel-analyse. Vergeleken met het nulmodel waarin alleen conditie en meetmoment waren opgenomen als verklaring voor de verschillen in tekstkwaliteit leidde het opnemen van prewriting als verklarende variabele in ieder leerjaar tot een significante verbetering van het model ( $\chi^2 (1) > 22,74$ ;  $p < 0,001$ ). Dit betekent dat leerlingen die prewriting toepasten, betere teksten schreven dan leerlingen die geen gebruik maakten van prewriting. Vervolgens hebben we gekeken of het hierbij nog uitmaakt welk soort prewriting de leerling toepast, door type prewriting op te nemen als verklarende variabele. Het effect hiervan was significant voor alle leerjaren ( $\chi^2 (2) > 14,67$ ;  $p < 0,001$ ), wat betekent dat de

scores van tekstkwaliteit verschilden op basis van het gebruikte type prewriting.

In tabel 4 staan de schattingen van de regressiecoëfficiënten van de verschillende typen prewriting. Zoals duidelijk is te zien, leveren alle typen prewriting een positieve bijdrage aan tekstkwaliteit. Hieruit kan worden opgemaakt dat het toepassen van een prewriting-strategie leidt tot een tekst van hogere kwaliteit in alle leerjaren en bij alle tekstgenres. Om de onderlinge vergelijking van de verschillende typen prewriting te vergemakkelijken, maken we gebruik van effectgroottes (Cohen's  $d$ : het effect van type prewriting afgezet tegen de totale hoeveelheid variantie). De meest effectieve vorm van prewriting voor alle leerjaren en bij alle tekst-

	$\beta$	SE	$p$	ES
	Groep 6			
ideeën	4,68	1,04	< 0,001	0,39
georganiseerde ideeën	7,88	1,17	< 0,001	0,66
kladversie	2,41	0,89	0,007	0,20
	Groep 7			
ideeën	5,49	1,04	< 0,001	0,42
georganiseerde ideeën	6,76	1,49	< 0,001	0,52
kladversie	3,17	1,00	0,002	0,24
	Groep 8			
ideeën	6,23	0,99	< 0,001	0,47
georganiseerde ideeën	11,49	1,56	< 0,001	0,86
kladversie	3,34	0,95	< 0,001	0,25

Tabel 4. Regressiecoëfficiënten en standaardfouten voor type prewriting op tekstkwaliteit, per leerjaar

genres is het organiseren van ideeën, met effectgroottes variërend van 0,52 in groep 7 tot 0,86 in groep 8. Het opsommen van ideeën blijkt ook een effectieve prewriting-strategie, met effectgroottes variërend van 0,30 (groep 6) tot 0,47 (groep 8). Het schrijven van kladversies is het minst effectieve type prewriting, met effectgroottes variërend van 0,20 (groep 6) tot 0,25 (groep 8).

## Discussie

In deze studie hebben we onderzocht wat het effect is van prewriting op de schrijfpredaties van leerlingen in de bovenbouw van de basisschool (groep 6 tot en met 8). Met behulp van het lesprogramma voor schrijfvaardigheid *Tekster* leerden leerlingen een schrijfstrategie, waarvan prewriting een substantieel onderdeel was: voorafgaand aan het schrijven van de tekst, moeten leerlingen eerst ideeën genereren en deze ordenen. In de eerste plaats hebben we gekeken of leerlingen door *Tekster* vaker prewriting gaan gebruiken, in vergelijking met een controlegroep die niet met *Tekster* heeft gewerkt. De resultaten laten zien dat, vergeleken met de controlegroep, leerlingen in de interventiegroep inderdaad meer geneigd zijn om prewriting te gebruiken. Ten tweede hebben we onderzocht of leerlingen door *Tekster* andere vormen van prewriting gaan gebruiken, aangezien *Tekster* inzet op het genereren en ordenen van ideeën voor het schrijven. Inderdaad laten de resultaten zien dat door de interventie leerlingen andere typen prewriting toepassen dan de controlegroep: in plaats van het schrijven van kladversies geven leerlingen uit de interventiegroep vaker de voorkeur aan het opsommen en organiseren van ideeën. Ten derde hebben we gekeken naar de relatie tussen prewriting en tekstkwaliteit. Uit onze analyses bleek dat het gebruik van prewriting in alle leerjaren leidt tot teksten van een hogere kwaliteit. Als

laatste hebben we onderzocht of er verschillen zijn in de effectiviteit van de verschillende typen prewriting. Onze bevindingen laten zien dat het organiseren van ideeën voorafgaand aan het schrijven de meest effectieve manier van prewriting is, gevolgd door het opsommen van ideeën. De minst effectieve vorm van prewriting is het schrijven van een kladversie.

Het is veelbelovend dat de effecten van de interventie zichtbaar waren bij een verlate posttestmeting: nog steeds pasten meer leerlingen prewriting toe dan bij de pretestmeting en maakten zij gebruik van effectievere vormen van prewriting (opsommen van ideeën en organiseren van ideeën). Deze resultaten zijn in lijn met onze verwachting, gebaseerd op eerder onderzoek waarin werd aangetoond dat het toepassen van prewriting-strategieën een effectieve manier is om de schrijfpredaties van basisschoolleerlingen te vergroten (Brodney et al., 1999; Bui et al., 2006; Chai, 2006; Tracy et al., 2009; Saddler et al., 2004; Zhang & Vukelich, 1998). Dat het type prewriting verschil maakt (genereren van inhoud en deze vervolgens organiseren is effectiever dan het schrijven van een kladversie, maar ook effectiever dan alleen het genereren van ideeën) is in overeenstemming met eerder onderzoek van bijvoorbeeld Piolat en Roussey (1996) en Chai (2006). Waar het in één keer schrijven van een volledige kladversie kan worden gezien als een vorm van knowledge-telling, kan het genereren van ideeën, deze evalueren en vervolgens ordenen voorafgaand aan het schrijven beschouwd worden als knowledge-transforming. De resultaten van dit onderzoek bevestigen dat als leerlingen leren om knowledge-transforming-strategieën toe te passen, ze teksten schrijven van hogere kwaliteit, met een betere structuur. Dit lijkt erop te wijzen dat gerichte instructie in het toepassen van prewriting-strategieën de ondersteuning is die leerlingen nodig hebben om de kloof te dichten tussen knowledge-

telling en knowledge-transforming. Door het in kaart brengen van de effectiviteit van verschillende typen prewriting, levert dit onderzoek waardevolle informatie op over hoe deze instructie eruit zou kunnen zien voor basisschoolleerlingen.

De onderliggende aanname van de effectiviteit van prewriting is dat het loskoppelen van het genereren van inhoud en het formuleren van de tekst de cognitieve overbelasting tijdens het schrijven vermindert. Het positieve effect van prewriting op tekstkwaliteit lijkt deze aanname te bevestigen. Hierbij moet echter worden aangetekend dat we tekstkwaliteit uitsluitend op basis van schrijfproducten hebben beoordeeld en dat we het verloop van het planningsproces niet hebben gemonitord. Onderzoek van Kellogg (1988) suggereert dat het gebruik van prewriting-strategieën de cognitieve overbelasting van de schrijver verlicht, omdat hij zich kan richten op één stap van het schrijfproces tegelijk, en dat dit leidt tot een significante verbetering van tekstkwaliteit. Het toepassen van prewriting lijkt echter ten koste te gaan van de efficiëntie van het schrijfproces: studenten die prewriting-strategieën gebruiken, blijken meer tijd nodig te hebben voor het schrijven van de tekst (Kellogg, 1988). Ook Torrance, Fidalgo en Robledo (2015) vonden dat het gebruik van prewriting-strategieën het schrijfproces verlengde. In onze studie hebben wij het schrijfproces niet gemonitord en hebben wij niet geregistreerd hoeveel tijd leerlingen hebben besteed aan prewriting en schrijven. Vervolgonderzoek waarbij ook gekeken wordt naar het schrijfproces kan meer inzicht verschaffen over het effect van prewriting op de efficiëntie van het schrijfproces en het verminderen van de cognitieve overbelasting.

Het is veelbelovend dat het gebruik van een minder effectieve vorm van prewriting (het schrijven van een kladversie) afnam, terwijl het gebruik van een effectievere vorm (gene-

ren en organiseren van ideeën) toenam. Nog mooier is dat deze verandering gehandhaafd bleef over tijd, zoals te zien is bij de verlate posttest. Ook al zien we een significante toename van het aantal leerlingen dat hun ideeën organiseerde voor het schrijven, moet wel worden opgemerkt dat dit nog steeds maar een relatief klein percentage is van het totale aantal leerlingen. Verder zien we ook dat een aanzienlijk aantal leerlingen ondanks intensieve instructie en oefening nog steeds geen prewriting toepast. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat de *Tekster* lessen voorgestructureerd waren en docentgestuurd: leerlingen moesten in de lessen altijd eerst ideeën genereren en deze ordenen in voorgestructureerde schema's voorafgaand aan het schrijven van de tekst. Tijdens de interventie hebben leerlingen niet geoefend met het zelf maken van deze schema's. De schrijftaken die zijn gebruikt in deze studie verschilden in lay-out van de lessen en hadden alleen een lege pagina kladpapier. Docenten waren geïnstrueerd om leerlingen bij de schrijftaak geen extra instructie te geven. Op deze manier konden we de transfer van het gebruik van prewriting-strategieën naar niet voorgestructureerde schrijftaken meten. Ook al zijn de resultaten positief, er is nog zeker ruimte voor verbetering. Deze verbetering zou op verschillende manieren bewerkstelligd kunnen worden, bijvoorbeeld door het verlengen van de duur van het programma, of door leerlingen meer mogelijkheden te bieden om zelfstandig te oefenen met minder gestructureerde (of ongestructureerde) prewriting-activiteiten. Vervolgonderzoek moet uitwijzen hoe het programma verder kan worden geoptimaliseerd.

In dit onderzoek hebben we niet gekeken naar de inhoud en/of kwaliteit van de schrijfplannen van de leerlingen. In vervolgonderzoek zou gekeken kunnen worden welke specifieke kenmerken van schrijfplannen gerelateerd zijn aan tekstkwaliteit. Dit zou

waardevolle aanwijzingen op kunnen leveren voor het schrijfonderwijs.

Samenvattend laat dit onderzoek zien dat leerlingen kunnen profiteren van specifieke instructie in hoe ze ideeën kunnen genereren en organiseren voor het schrijven. Het leren van prewriting-strategieën is een veelbelovende aanpak om de kloof tussen knowledge-telling en knowledge-transforming te overbruggen. Om het gebruik van deze strategieën buiten de schrijflessen te bevorderen is het essentieel dat leerlingen door middel van expliciete instructie en veelvuldig oefenen inzien hoe belangrijk de prewriting-fase is voor de kwaliteit van hun tekst.

### Implicaties voor de praktijk

Dit onderzoek laat zien dat het gebruik van prewriting-strategieën bijdraagt aan de kwaliteit van een tekst. Het is dus zinvol om leerlingen aan te leren om eerst te denken en dan pas te doen. Het schrijven van een volledige kladversie is echter niet heel effectief: het werkt beter om leerlingen eerst ideeën te laten genereren (in steekwoorden) en deze ideeën daarna te laten ordenen in bijvoorbeeld een schema of mindmap. Deze ordening fungeert vervolgens als schrijfplan voor de uiteindelijke tekst. Bij het ordenen is het van belang om aandacht te besteden aan het genre van de tekst: bij het schrijven van een verhaal maak je bijvoorbeeld gebruik van een verhaalschema, maar bij een overtuigende tekst is het handiger om een argumentatieschema te gebruiken. Om leerlingen dit aan te leren is het belangrijk om deze stappen bij iedere schrijftaak expliciet aan bod te laten komen en hier ook mee te oefenen met verschillende soorten teksten. Verder is deze aanpak buiten de taal- en schrijflessen ook goed te gebruiken voor het schrijven van allerlei soorten teksten, zoals voor teksten bij de zaakvakken. Hiervoor is het echter

noodzakelijk dat de docent het gebruik van de strategieën buiten de schrijflessen ondersteunt door middel van modeling en expliciete instructie, aangezien de transfer van de strategie naar schrijftaken buiten de context van de schrijfles in veel gevallen niet spontaan plaatsvindt.

### NOOT

1. Dit artikel is een bewerking van het hoofdstuk 'Think first! The effect of prewriting on the writing performance of elementary students' uit het proefschrift 'Bringing writing research into the classroom: The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students' (Bouwer & Koster, 2016). Met dank aan Anne Elevelt, Marieke Jonkers en Renee Noortman voor hun hulp bij het verzamelen en coderen van de data.

### LITERATUUR

Beauvais, C., Olive, T., & Passerault, J.M. (2011). Why are some texts good and others not? Relationship between text quality and management of the writing process. *Journal of Educational Psychology, 103*(2), 415–428.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Routledge.

Bergh, H. van den, & Eiting, M. H. (1989). A method of estimating rater reliability. *Journal of Educational Measurement, 26*, 29–40.

Bouwer, R., & Koster, M. (2016). *Bringing writing research into the classroom: The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students*. Utrecht: Proefschrift Universiteit Utrecht.

Bouwer, R., Koster, M., & Bergh, H. van den (2017). Effects of a Strategy-Focused Instructional Program on the Writing Quality of Upper Elementary Students in the Netherlands. *Journal of Educational Psychology*, online voorpublicatie.

Brodney, B., Reeves, C., & Kazelskis, R. (1999). Selected prewriting treatments: Effects on expository compositions written by fifth-grade students. *The Journal of Experimental Education, 68*(1), 5–20.

Bui, Y. N., Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2006). The Effects of a Strategic Writing Program for Students with and without Learning Disabilities in Inclusive Fifth Grade Classes. *Learning Disabilities Research & Practice, 21*(4), 244–260.

Chai, C. (2006). Writing plan quality: Relevance to writing scores. *Assessing Writing, 11*(3), 198–223.

Crowhurst, M., & Piche, G.L. (1979). Audience and mode of discourse effects on syntactic complexity in writing at two grade levels. *Research in the Teaching of English, 13*(2), 101–109.

Ferrari, M., Bouffard, T., & Rainville, L. (1998). What makes a good writer? Differences in good and poor writers' self-regulation of writing. *Instructional Science, 26*(6), 473–488.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*, 365–387.

Franssen, H. M. B., & Aarnoutse, A. (2003). *Schrijfonderwijs in de praktijk*. *Pedagogiek, 23*(3), 185–198.

Galbraith, D., Ford, S., Walker, G., & Ford, J. (2005). The contribution of different components of working memory to knowledge transformation during writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 5*(2), 113–145.

Galbraith, D., & Torrance, M. (2004). Revision in the context of different drafting strategies. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.), L. Allal, L. Changquoy, & P. Largy (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 13. Revision: Cognitive and Instructional Processes* (pp. 63–85). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Graham, S., McKeown, D., Kiuvara, S., &

Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*, 879–896.

Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology, 99*, 445–476.

Henkens, L. (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kellogg, R. T. (1988). Attentional overload and writing performance: effects of rough draft and outline strategies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 14*, 355–365.

Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1*, 1–26.

Koster, M., Bouwer, R., & Bergh, H. van den (2014a). *VOS: werkboek en docentenhandleiding voor groep 6*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Koster, M., Bouwer, R., & Bergh, H. van den (2014b). *DODO: werkboek en docentenhandleiding voor groep 7*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Koster, M., Bouwer, R., & Bergh, H. van den (2014c). *EKSTER: werkboek en docentenhandleiding voor groep 8*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, P. F., & Bergh, H. van den (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research, 7*, 249–274.

Krom, R., Gein, J. van de, Hoeven, J. van der, Schoot, F. van der, 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*. Arnhem: Cito.

Kuhlemeier, H., Til, A. van., Hemker, B., Klijn, W. de, & Feenstra, H. (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal*

basisonderwijs 2 (PPON Rapport No. 53). Arnhem: Cito.

Limpo, T., Alves, R. A., & Fidalgo, R. (2014). Children's high-level writing skills: Development of planning and revising and their contribution to writing quality. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 177–193.

McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8, 299–325.

Piolat, A., & Roussey, J. Y. (1996). Students' drafting strategies and text quality. *Learning and Instruction*, 6(2), 111–129.

Pullens, T. (2012). Bij wijze van schrijven: Effecten van computerondersteund schrijven in het primair onderwijs. Utrecht: Proefschrift Universiteit Utrecht.

Rau, P. S. (1996). How initial plans mediate the expansion and resolution of options in writing. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology: Section A*, 49(3), 616–638.

Reed, W. M., Burton, J. K., & Kelly, P. P. (1985). The effects of writing ability and mode of discourse on cognitive capacity engagement. *Research in the Teaching of English*, 283–297.

Saddler, B., Moran, S., Graham, S., & Harris, K. R. (2004). Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality*, 12(1), 3–17.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Torrance, M., Fidalgo, R., & Robledo, P. (2015). Do sixth-grade writers need process strategies? *British Journal of Educational Psychology*, 85(1), 91–112.

Tracy, B., Reid, R., & Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The*

*Journal of Educational Research*, 102(5), 323–332.

Zhang, L., & Vukelich, C. (1998). Prewriting Activities and Gender: Influences on the Writing Quality of Male and Female Students. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego.

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101.

MONICA KOSTER is zelfstandig onderzoeker, methodeontwikkelaar en educatief uitgever. Haar expertise ligt op het gebied van schrijven en schrijfonderwijs. In 2016 is zij, samen met Renske Bouwer, cum laude gepromoveerd aan de Universiteit Utrecht op een onderzoek naar verbetering van de schrijfvaardigheid van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs. E-mail: monica@tekster.nl

RENSKE BOUWER is als postdoc verbonden aan de Universiteit van Antwerpen, waar zij onderzoek doet naar het valide en betrouwbaar beoordelen van competenties zoals schrijven. In 2016 promoveerde zij, samen met Monica Koster, cum laude aan de Universiteit Utrecht op een onderzoek naar verbetering van de schrijfvaardigheid van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs. E-mail: renske.bouwer@uantwerpen.be

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

BIJLAGE 1: VOORBEELDEN VAN GEBRUIKTE SCHRIJFTAKEN



**Beschrijving: Sleutelbos kwijt**

Tijdens het doen van boodschappen heb jij een sleutelbos gevonden. Een sleutelbos verliezen is erg vervelend en je wilt de sleutels graag teruggeven aan de eigenaar. Jij besluit een briefje op te hangen in de supermarkt.

Schrijf een oproep waarin je vraagt of iemand de sleutelbos heeft verloren. Beschrijf hoe de sleutelbos eruitziet en waar en wanneer je hem hebt gevonden. Zorg dat je naam en adres erbij staan zodat de eigenaar contact met je kan opnemen.



**Verhaal: Aap**

Hiernaast staan 3 plaatjes. Die zijn het begin van een spannend verhaal over een aap in de dierentuin. Schrijf een spannend verhaal over deze plaatjes. Verzin zelf het einde.



**Overtuigende brief: Pretpark**

Jij wil samen met je klasgenoten een dagje uit naar een pretpark. De meester of juf vindt dit niet zo'n goed idee. Jullie willen er toch alles aan doen om met z'n allen naar een pretpark te gaan.

Schrijf een briefje aan je meester of juf waarin je deze met goede argumenten probeert te overtuigen om toch naar het pretpark te gaan. Maak in je brief duidelijk om welk pretpark het gaat.



BIJLAGE 2: BEOORDELINGSSCHAAL VOOR OVERTUIGENDE TEKSTEN

938283	426103	926023	818033	3027133
<p>Beste mam en pap, Mag ik als jullie blijven een Ipad voor mijn verjaardag, dan zal ik nooit meer ruzie maken.</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 doen super leuk!! ik zou er graag eentje voor me verjaardag krijgen!!</p>	<p>Hoi Papa en Mama Ik wil graag een I-pad. en mijn redenen zijn.</p> <p>Ik maak altijd me huiswerk Af. en ik help altijd met het 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 ben heel heel heel lief.</p> <p>Van: &lt;naam&gt;</p>	<p>Lieve papa en mama,</p> <p>Ik wil heel graag een i-pad voor mijn verjaardag. Ik heb een paar redenen voor jullie.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ik kan er boeken op lezen</li> <li>2. Op sommige dagen zoals zondag hebben jullie rust!</li> <li>3. Ik kan huiswerk oefenen</li> <li>4. Ik kan er foto's mee maken heb ik geen fototoestel meer nodig.</li> <li>5. Ik kan er mee mailen / berichten sturen.</li> <li>6. Ik kan er tv op kijken kunnen jullie je eigen tv-programma's kijken.</li> <li>7. Ik heb er een agenda erop kan ik afspraken onthouden.</li> <li>8. Ik betaal een stukje mee</li> <li>9. Ik kan klusjes doen om geld te verdienen</li> <li>10. Ik kan als er iets aan kapot is zelf betalen en de hoes ook.</li> </ol> <p>Lieve papa en mama mag ik er alsjeblijft eentje?</p>	<p>Lieve papa en mama.</p> <p>Ik wil supergraag 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.</p> <p>Ik kan de ipad bijvoorbeeld gebruiken voor mijn huiswerk, en ook als agenda dan hoeft mama er geen meer voor mij te kopen. En ik wil dan ook wel de vaatwasser voor jullie in en uitruimen hoor. En ik verveel me dan niet meer want ik kan dan spelletjes spelen op de ipad.</p> <p>Het zou superlief van jullie zijn als ik de ipad mag hebben voor mijn verjaardag.</p> <p>Liefs &lt;naam&gt;</p>
70	85	100	115	130
<p><b>Pluspunten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Effectiviteit: er wordt een verzoek gedaan.</li> <li>• Structuur: er is een aanhef (maar geen afsluiting).</li> </ul> <p><b>Minpunten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Effectiviteit: het briefje is niet overtuigend, het probleem dat iPad duur is wordt niet benoemd en er wordt maar 1 argument gegeven (en deze heeft niets met de iPad te maken).</li> <li>• Inhoud: bevat te weinig informatie, maar één zin.</li> <li>• Taalgebruik: één taalfout (als jullie blijven).</li> </ul>	<p><b>Pluspunten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Effectiviteit: duidelijk verzoek voor ipad.</li> <li>• Inhoud: duidelijk waarom een iPad leuk is en wat je er mee kunt doen.</li> <li>• Structuur: er is een aanhef (maar geen afsluiting).</li> </ul> <p><b>Minpunten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Effectiviteit: meer overtuiging door ouders aan te spreken, bv. probleem te benoemen / vraag te stellen. De leerling speelt nu vooral in op de emotie (bv. lieve lieve mama en papa; allerleukste cadeau; super leuk).</li> <li>• Inhoud: argumenten zijn eenzijdig en hadden meer uitgewerkt kunnen worden.</li> <li>• Taalgebruik: problemen met hoofdletters, interpunctie (het is eigenlijk één lange zin) en spelfouten, brief is daardoor niet goed leesbaar.</li> </ul>	<p><b>Pluspunten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Effectiviteit &amp; structuur: helder door eerst het verzoek te doen en dan de redenen te geven, duidelijk door witregel.</li> <li>• Inhoud: veel verschillende argumenten.</li> <li>• Structuur: goede aanhef en afsluiting.</li> </ul> <p><b>Minpunten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Effectiviteit: probleem dat Ipad duur cadeau is wordt niet expliciet benoemd.</li> <li>• Inhoud: argumenten hebben niet direct iets te maken met de iPad.</li> <li>• Taalgebruik: veel fouten in spelling en interpunctie/hoofdlettergebruik. Taalgebruik is niet gevarieerd, verbanden tussen zinnen zijn vooral gemarkeerd met 'en'.</li> </ul>	<p><b>Pluspunten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Effectiviteit &amp; structuur: duidelijk verzoek met redenen, en afsluiting met een duidelijke vraag, inclusief witregels.</li> <li>• Inhoud: argumenten zijn veelzijdig, zowel gericht op het nut van de Ipad, op de leerling zelf en gericht op de ouders.</li> <li>• Taalgebruik: de ouders worden direct aangesproken.</li> </ul> <p><b>Minpunten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Effectiviteit: had overtuigender gekund door nog directer in te spelen op het probleem (duur cadeau).</li> <li>• 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.</li> <li>• Taalgebruik: zinnen ontsporen af en toe.</li> </ul>	<p><b>Pluspunten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Effectiviteit/Inhoud: speelt goed in op eventuele bezwaren van de ouders (duur cadeau, probleem) en geeft aan waarom het toch een goed cadeau is (oplossing), dat maakt de brief heel overtuigend.</li> <li>• Structuur: bevat aanhef en afsluiting; duidelijke alinea-indeling (probleem, argumenten, verzoek).</li> <li>• Taalgebruik: de ouders worden direct aangesproken en tekst bevat bijwoorden om extra te overtuigen (supergraag/superlief).</li> </ul> <p><b>Minpunten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhoud: argumenten hadden nog iets sterker gekund door ze meer uit te werken en meerdere soorten argumenten te geven.</li> </ul>