

Syntheseteksten leren schrijven

in het voortgezet onderwijs

Het verband tussen schrijfaanpak en voorkeur voor leeractiviteiten

Ten Geleide

Schrijven is een ingewikkeld proces dat bij onervaren schrijvers kan leiden tot overbelasting van het werkgeheugen. Om overbelasting te voorkomen ontwikkelen veel schrijvers een eigen routine: een vaste aanpak die voor hen het beste werkt. Liselore van Ockenburg, Daphne van Weijen en Gert Rijlaarsdam onderzochten of schrijfaanpak samenhangt met de wijze waarop leerlingen syntheseteksten willen leren schrijven. (Een synthesetekst is een tekst die verschillende informatiebronnen integreert). Als een dergelijke relatie bestaat, ligt het voor de hand om in schrijfinstructies rekening te houden met schrijfaanpak. Aan vwo-3-leerlingen hebben ze twee vragenlijsten voorgelegd: één over hun schrijfaanpak en één over hun voorkeuren voor leeractiviteiten. De resultaten wijzen erop dat leerlingen verschillen in hun schrijfaanpak en dat die verschillen samenhangen met hun voorkeur voor bepaalde leeractiviteiten als zij syntheseteksten leren schrijven.

Zoë Schreurs, Hans Kuhlemeier en Uriël Schuurs onderzochten welke invloed tekstgenre en het aantal tekstelementen hebben op tekststructurele vaardigheden van havo- en vwo-leerlingen uit het tweede, derde en vierde leerjaar van de middelbare school. Uit de resultaten blijkt dat de invloed van tekstgenre statistisch significant is. Maar gezien

de effectgroottes moeten de verschillen tussen de gemiddelde prestaties op de genres e-mail, advertentie en gebruiksaanwijzing als verwaarloosbaar klein beschouwd worden. Daarnaast blijkt uit de resultaten dat opgaven moeilijker worden naarmate er meer tekstelementen teruggeplaatst moeten worden. Dit effect doet zich echter alleen voor bij advertenties en gebruiksaanwijzingen, niet bij e-mails.

Kees de Glopper bespreekt het proefschrift van Mariska Okkinga: *Teaching reading strategies in classrooms. Does it work?* Daarin doet zij verslag van een tweejarige experimentele studie op 10 vmbo-scholen naar de effecten van Nieuwsbegrip, de methode voor begrijpend lezen die ontwikkeld is door de CED-groep. De uitkomsten zijn teleurstellend voor wie waarde hecht aan onderwijs in leesstrategieën: Nieuwsbegrip heeft na één en ook na twee jaar geen hoofdeffect op begrijpend lezen. Niettemin geeft het onderzoek van Mariska Okkinga stof tot nadenken, stelt De Glopper. Reden om het uitgebreid te bespreken en stil te staan bij de betekenis ervan voor het onderzoek naar en de praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen.

Namens de redactie,
HELGE BONSET

LISELORE VAN OCKENBURG, DAPHNE VAN WEIJEN & GERT RIJLAARSDAM

Schrijven is een ingewikkeld proces dat bij onervaren schrijvers kan leiden tot overbelasting van het werkgeheugen. Om overbelasting te voorkomen ontwikkelen veel schrijvers een eigen routine: een vaste aanpak die voor hen het beste werkt. Wij onderzochten of schrijfaanpak samenhangt met de wijze waarop leerlingen syntheseteksten willen leren schrijven. Als een dergelijke relatie bestaat, ligt het voor de hand om in schrijfinstructies rekening te houden met schrijfaanpak. Eerst beschrijven we wat een synthesetekst is, welke vaardigheden de kwaliteit van een synthesetekst beïnvloeden en welke leeractiviteiten effectief zijn om die vaardigheden te oefenen. Vervolgens beantwoorden we de vraag of er een relatie is tussen de schrijfaanpak van leerlingen en hun voorkeur voor bepaalde leeractiviteiten als zij syntheseteksten leren schrijven. Daarvoor hebben we 186 vwo-3-leerlingen twee vragenlijsten voorgelegd: één over hun schrijfaanpak en één over hun voorkeuren voor leeractiviteiten. De resultaten wijzen erop dat leerlingen verschillen in hun schrijfaanpak en dat die verschillen samenhangen met hun voorkeur voor leeractiviteiten.

Een specifieke vorm van gedocumenteerd schrijven is het schrijven van een synthesetekst. Dit soort teksten wordt veelvuldig geschreven in het hoger en academisch onderwijs (Meestringa, 2011), maar nauwelijks in het voortgezet onderwijs (Meestringa & Ravesloot, 2013). Het is een schrijfactiviteit die leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs al wel impliciet beoefenen in bijvoorbeeld het profielwerkstuk, maar die nog niet daadwerkelijk wordt onderwezen. De introductie van de synthesetekst in het voortgezet onderwijs kan de kloof die wordt ervaren tussen voortgezet en hoger of academisch onderwijs (Bonset, 2010) helpen overbruggen.

Een synthesetekst is een tekst die verschillende informatiebronnen integreert. De bronnen kunnen elkaar aanvullen, maar ook tegenspreken. Het opstellen van zo'n tekst doet een beroep op een combinatie van leesen schrijfvaardigheid: het verkennend lezen en begrijpen van de bronnen, verstandig informatie eruit selecteren, die informatie-elementen op een logische manier arrangeren in een nieuwe tekst en integratief formuleren (Klein & Boscolo, 2016). Het eindresultaat is een nieuwe tekst die een representatieve en

tegelijkertijd goed geïntegreerde afspiegeling vormt van de informatie uit de bronnen. Die tekst kan een zelfstandige tekst zijn, of ingebed zijn in een andere tekst en zo deel uitmaken van een uiteenzetting, een beschouwing of een argumentatie in een betoog.

Syntheseteksten leren schrijven

Hoe leerlingen de synthesesetaak aanpakken varieert sterk, net als de kwaliteit van het eindproduct (Mateos, Martín, Villalón, & Luna, 2008). Een aanpak die veel leerlingen echter delen, is het zogenaamde 'patch-writing' (samenflansen): ze nemen een deel van de brontekst over en verwijderen enkele woorden, wijzigen grammaticale constructies, of verzinnen voor elk kernwoord een synoniem (Howard, 1993). Deze aanpak neigt naar plagiaat en is meestal niet wat docenten met hun opdracht beogen: zij willen dat leerlingen op basis van de broninformatie zelf een nieuwe tekst schrijven.

Om het niveau van 'samenflansen' te ontstijgen, moeten leerlingen leren hoe zij de informatie uit bronnen kunnen bewerken, in plaats van overnemen. Drie soorten bewerkingen hebben invloed op de kwaliteit van de synthesesetekst: relevante informatie selecteren, die informatie in een nieuwe, logische structuur organiseren en vervolgens verbaal verbinden (Spivey & King, 1989).

Om de juiste informatie voor de synthesetekst te selecteren, moeten leerlingen in staat zijn te bepalen welke broninformatie belangrijk is. Omdat ze echter geneigd zijn teksten oppervlakkig te lezen (Beck, 1996), wordt in effectief syntheseschrijfonderwijs vaak ook aandacht besteed aan tekstbegripsvaardigheid.

Leeractiviteiten

Leeractiviteiten zijn activiteiten die leerlingen uitvoeren met het doel bepaalde kennis

of vaardigheden te verwerven (Rijlaarsdam, Janssen, Rietdijk, & Van Weijen, 2017). De selectie van leeractiviteiten in het huidige onderzoek baseerden we op de analyse van zes effectieve interventies (1) (Van Ockenburg, Van Weijen & Rijlaarsdam, ingediend). Omdat alle zes interventies aandacht besteden aan een combinatie van de drie vaardigheden begrijpen, selecteren en organiseren, kozen we ervoor de leeractiviteiten te onderzoeken die in de interventies effectief zijn gebleken voor het verwerven van deze drie vaardigheden. Per vaardigheid vonden we in de onderzochte interventies steeds 9 of 10 verschillende leeractiviteiten die leerlingen zouden kunnen helpen om zo'n vaardigheid onder de knie te krijgen.

De invloed van schrijfaanpak

Als we leerlingen syntheseseteksten willen leren schrijven, moeten zij dus leren hoe zij broninformatie kunnen bewerken, in plaats van overnemen. Maar daarnaast is er de invloed van de schrijfaanpak van leerlingen op hoe zij een synthesesetaak uitvoeren. In het schrijfproces spelen verschillende componenten een rol, met als meest basale componenten de tekst plannen, het plan uitwerken tot geschreven tekst en deze tekst reviseren (Flower & Hayes, 1981). Al deze componenten zijn cognitief belastend en kunnen leiden tot overbelasting van het werkgeheugen (Kellogg, 1996). Daarom ontwikkelen veel schrijvers een eigen routine waarbij ze het schrijfproces opdelen in 'stapjes' die ze in een bepaalde volgorde doorlopen. Zo'n vaste aanpak maakt de schrijftaak minder complex en voorkomt overbelasting van het werkgeheugen (Kieft & Rijlaarsdam, 2005).

Dimensies van schrijfaanpakken

Er zijn heel uitgesproken schrijfaanpakken mogelijk. De meest uitgesproken aanpakken zijn: plannen, niets schrijven totdat een volledig uitgewerkt schema is gemaakt, en

reviseren, eerst een ruwe versie van de tekst schrijven om de gedachten de vrije loop te laten en dan via revisie de tekst opknappen.

Planners denken dus voorafgaand aan het daadwerkelijke schrijven relatief lang na over de inhoud en de opbouw van hun tekst. Ze beginnen pas te schrijven als ze vrij zeker zijn over de inhoud en structuur en schrijven dan hun tekst in één ruk, vrij gelijkmatig. Als ze klaar zijn veranderen ze niet veel meer. Revisors denken voorafgaand aan het schrijven niet lang na, maar beginnen direct. Zij hebben het schrijven nodig om hun gedachten te laten stromen en te ordenen. Tijdens het schrijven ontdekken ze wat ze willen zeggen. Ze hebben vaak verscheidene versies nodig om tot een goede tekst te komen en besteden na het schrijven daarom relatief veel aandacht aan het nalezen en (stevig) aanpassen van de tekst (Kieft & Rijlaarsdam, 2005). Zoals we het hier voorstellen, zijn het ideaaltypen: in het onderwijs zien we veel leerlingen die wel het productieproces vertonen van revisors (snel de gedachten laten stromen via het schrijven van de tekst), maar daarna de pen neerleggen en niet of nauwelijks reviseren.

Met een vragenlijst naar schrijfaanpak probeerden Kieft, Rijlaarsdam, Galbraith en Van den Bergh (2007) leerlingen te plaatsen op deze twee dimensies, planning en revisie. Toen Vandermeulen, Van den Broek, Van Steendam en Rijlaarsdam (2017) dezelfde vragenlijst als Kieft et al. (2007) gebruikten om schrijfaanpakken in een representatieve steekproef leerlingen uit vwo 4, 5 en 6 te bepalen, voegden zij aan hun beschrijving een derde dimensie toe: de omvang van de productiecyclus. Deze cyclus kan langer of korter zijn. Sommige schrijvers bouwen hun tekst stukje voor stukje op. Ze plannen en reviseren steeds opnieuw heel kleine tekst delen en werken soms zelfs zin-voor-zin. Andere schrijvers plannen en reviseren grotere tekst delen, zoals een paar alinea's per cyclus. In dit onderzoek gaan we er vanuit dat leerlin-

gen gemengde aanpakken kunnen hebben en beschrijven we de schrijfaanpak steeds met behulp van bovengenoemde drie dimensies.

Onderzoeksvraag

Als we weten dat leerlingen verschillen in schrijfaanpak en er verschillende effectieve leeractiviteiten beschikbaar zijn om dezelfde vaardigheid te oefenen (Van Ockenburg et al., ingediend), dan rijst de vraag:

Is er een relatie tussen de gerapporteerde schrijfaanpak van leerlingen en hun voorkeur voor bepaalde leeractiviteiten in de context van de synthesesetekst als veronderstelde schrijftaak?

Onze doelgroep is klas 3 van het vwo omdat we in dat leerjaar in de toekomst onderwijsleermateriaal willen testen op effectiviteit: in de derde klas kan de basis gelegd worden voor het schrijfonderwijs in de bovenbouw.

Methode

Procedure

Ons onderzoek is uitgevoerd in de schooljaren 2016-2017 en 2017-2018 in acht klassen. 186 derdeklassers (79 jongens en 107 meisjes, gemiddelde leeftijd 14,3 jaar) van het Stedelijk Gymnasium Den Bosch vulden tijdens een reguliere les Nederlands, na een korte PowerPointpresentatie van hun docent met uitleg over syntheseseteksten en de verschillende leeractiviteiten, twee digitale vragenlijsten in: een vragenlijst over de manier waarop zij syntheseseteksten zouden willen leren schrijven en een vragenlijst over hun schrijfaanpak. Na de toelichting projecteerde de docent voorbeelden van enkele leeractiviteiten (zoals schematiseren, conceptmappen en mindmappen) op het bord, zodat leerlingen zich een helder beeld konden vormen van de verschillende leeractiviteiten.

Leeractiviteiten

Eerst hebben we de leerlingen gevraagd aan te geven welke leeractiviteiten hun voorkeur hebben wanneer zij moeten leren (a) bron-teksten te begrijpen, (b) belangrijke/relevante informatie te selecteren en deze (c) te organiseren. De leerlingen gaven voor iedere leeractiviteit in de vragenlijst aan in welke mate ze verwachtten dat die leeractiviteit ze zou helpen. We hanteerden hiervoor een Likertschaal van 1 tot en met 5, waarbij 5 de meest positieve score (helemaal mee eens) was.

Schrijfaanpak

Vervolgens vroegen we de leerlingen hoe zij het schrijven van een synthesetekst zouden aanpakken. Hiervoor hebben we een gevalideerde vragenlijst gebruikt (Vandermeulen et al., 2017). De vragenlijst start met een casus waarbij leerlingen zich moeten voorstellen dat ze aan de hand van bronnen een tekst schrijven. Vervolgens wordt vermeld dat de onderzoekers graag willen weten hoe de leerlingen denken dat ze dit werkelijk zouden aanpakken, niet hoe ze denken dat ze dat zouden moeten doen of eigenlijk zouden willen doen. Ook in deze vragenlijst hanteerden we een Likertschaal van 1 tot en met 5, met 5 als meest positieve score.

Wij berekenden de gemiddelde scores van iedere leerling op de dimensies planning, revisie en productiecycclus. Tabel 1 laat per dimensie zien op basis van welke vragenlijstitems deze gemiddelde score is bepaald.

Resultaten

Schrijfaanpak

De uitkomsten van de schrijfaanpakvragenlijst zijn de scores van de leerlingen op ieder van de drie dimensies. Hoe hoger de gemiddelde score, hoe meer de leerlingen plannen of reviseren. Voor de productiecycclus geldt: hoe hoger de score van de leerlingen op deze

dimensie, hoe groter het deel van de tekst dat zij in één keer schrijven zonder te stoppen voor een terug- of vooruitblik.

De mediaan van de scoreschaal die we in dit onderzoek hanteerden, was 3. Een gemiddelde score van 2,3 op de dimensie plannen laat zien dat leerlingen verwachten dat zij hun tekst niet intensief zullen plannen. Op de dimensie reviseren was de gemiddelde score 2,7. Leerlingen verwachten na het schrijven dus niet uitgebreid te reviseren. De gemiddelde score op cyclusomvang is 3,4. Hiermee geven de leerlingen aan dat zij verwachten flinke stukken tekst te schrijven zonder tussendoor te stoppen om even terug te kijken in hun tekst.

De samenhang tussen de drie dimensies is zwak: de planning- en revisiedimensie correleren bijvoorbeeld wel statistisch significant ($r = 0,24$; $p < 0,001$) en plannen gaat gepaard met kortere productiecycli ($r = 0,34$; $p < 0,001$), maar de correlaties zijn zwak. De lage samenhang betekent dat alle combinaties van scores op de drie dimensies mogelijk zijn. Er zijn leerlingen die hoog scoren op planning en revisie, maar ook leerlingen die op beide dimensies laag scoren.

Leeractiviteiten en verband met schrijfaanpak

De leeractiviteitenvragenlijst leverde een gemiddelde waardering van iedere leeractiviteit op. Tabel 2 laat een overzicht zien van alle vragenlijstitems en hun gemiddelde score. Deze score zegt iets over het verwachte nut: hoe hoger de gemiddelde score, hoe meer de leerlingen verwachten dat een leeractiviteit zal helpen bij syntheseteksten leren schrijven.

De kolom Groep bevat de gemiddelde scores voor de groepen die relatief laag of hoog scoren op een van de drie schrijfaanpakken. We creëerden die groepen door de scores te verdelen in twee groepen ('visual binning', in SPSS). De dimensie productiecycclus werkt tegengesteld aan de andere twee dimensies. Bij een relatief hoge score op plannen en reviseren

Aanpak	Cronbachs α	Gem totaal	SD	Vragenlijstitems
Plannen	0,78	2,3	0,68	Hoe hoger de score, hoe meer geneigd tot plannen
				<ol style="list-style-type: none"> Als ik een tekst moet schrijven, besteed ik veel tijd aan het nadenken over hoe ik het zal aanpakken. Ik maak altijd eerst een schema voordat ik begin met schrijven. Als ik iets moet schrijven, noteer ik eerst een paar punten en dan werk ik die punten later uit. Voordat ik begin met schrijven, heb ik een duidelijk beeld van wat ik bij de lezer wil bereiken. Ik moet mijn gedachten helder hebben voordat ik kan beginnen met schrijven.
Reviseren	0,74	2,7	0,67	Hoe hoger de score, hoe intensiever het revisieproces
				<ol style="list-style-type: none"> Als ik aan het schrijven ben, schrijf ik soms een stuk op, waarvan ik nog niet weet of ik dat erin zal laten. Als ik mijn tekst nog eens overlees, moet ik meestal nog veel verbeteren. Als ik mijn tekst nalees en herschrijf, kan de inhoud van de tekst nog flink veranderen. Als ik mijn tekst klaar heb, moet ik hem altijd heel goed teruglezen, om te kijken of er geen overbodige dingen in staan. Ik schrijf mijn tekst het liefst in één keer goed op, zodat ik er niet of nauwelijks meer iets aan hoef aan te passen als hij klaar is.*
Cyclusomvang	0,80	3,4	0,71	Hoe hoger de score, hoe groter de cyclus
				<ol style="list-style-type: none"> Pas als ik de hele tekst af heb, herlees ik wat ik heb geschreven. Tijdens het schrijven controleer ik regelmatig of mijn tekst geen kromme of te lange zinnen bevat.* Als ik schrijf, stop ik na iedere paar zinnen met schrijven om te herlezen wat ik geschreven heb.* Ik onderbreek van tijd tot tijd het schrijven om de tekst te corrigeren.* Ik zorg ervoor dat iedere zin perfect is, voordat ik met de volgende zin begin.*

NB. Items met * zijn gehercodeerd in de analyses.

Tabel 1. Vijftien items uit de schrijfaanpakvragenlijst, met betrouwbaarheidsscore, gemiddelde score en standaarddeviatie per dimensie

spreken we van een uitgesproken schrijfaanpak, maar bij de productiecyclus spreken we juist bij een lage score van een uitgesproken schrijfaanpak. Een lage score geeft namelijk aan dat de cyclus kort is en dat leerlingen geregeld even stoppen met schrijven om terug te kijken in hun tekst en eventueel aanpassingen te doen. Een variantieanalyse toonde aan dat de gemiddelde waardering voor een leeractiviteit binnen groepen soms significant ($p < 0,05$) van elkaar verschilde. Tabel 2 toont, naast de gemiddelde waardering van de totale groep, ook deze significant verschillende waarden binnen de groepen.

Discussie

De uitkomsten van deze studie zeggen vanzelfsprekend alleen iets over een mogelijk verschil in voorkeur voor leeractiviteiten, maar onderzoek van Kieft et al. (2007) liet zien dat schrijfaanpak samenhangt met de effectiviteit van schrijfinstructies. Daarbij profiteren opvallend genoeg zowel leerlingen met een sterke neiging tot plannen als leerlingen met een sterke neiging tot reviseren van een schrijfinstructie op basis van een planningsstrategie (Kieft et al., 2007; Kieft & Rijlaarsdam, 2008). Voor leerlingen die hoog scoren op de dimensies plannen en/of reviseren zijn leeractiviteiten die passen bij de planningsaanpak waarschijnlijk dus het meest effectief om syntheseteksten te leren schrijven. Bij het kiezen van de juiste leeractiviteiten voor deze groep leerlingen is het belangrijk te kiezen voor leeractiviteiten waarvan planners denken dat ze behulpzaam zijn en die daarnaast positief gewaardeerd worden.

De uitkomsten van deze studie laten echter zien dat de onderzochte leerlingen sterk verschillen in hun schrijfaanpak: de correlaties tussen de dimensies waren immers laag. We zagen een algemene voorkeur voor 'eerste-

versie-in-een-ruk-schrijven', met alle variaties die mogelijk zijn. Leerlingen scoren gemiddeld laag op plannen en, in iets mindere mate, laag op reviseren. We verwachten dat deze uitkomsten niet alleen de schrijfaanpak van de onderzochte groep leerlingen weerspiegelen, maar dat veel meer havo/vwo-leerlingen nauwelijks plannen en onvoldoende reviseren. Leerlingen met een lage neiging tot plannen en reviseren profiteren meer van instructie op basis van een revisiestrategie (Kieft et al., 2007; Kieft & Rijlaarsdam, 2008). Het is dus belangrijk ook voor deze groep leerlingen de leeractiviteiten aan te bieden die voor hen het meest effectief zijn en kunnen rekening op voldoende waardering.

Bij de vaardigheid *begrijpen* (alle genoemde leeractiviteiten die horen bij de drie synthesevaardigheden zijn te vinden in tabel 2) worden sommige activiteiten gemiddeld laag gewaardeerd door alle leerlingen, ongeacht hun schrijfaanpak (leeractiviteit 2 en 6). Het ligt niet voor de hand om die leeractiviteiten te kiezen. Leeractiviteiten 4 en 9 passen het best bij leerlingen met een relatief hoge score op planning, ongeacht hun score op de andere twee schrijfprocesdimensies. Het maken van een schema vooraf (leeractiviteit 4) past ook goed bij planners. Het maken van een mindmap (leeractiviteit 5) past juist goed bij revisors, ongeacht hun score op de planningsdimensie. Leerlingen met een korte productiecyclus lijken gebaat bij een voorgedrukt formulier om hen te ondersteunen bij het begrijpen van de bronteksten (leeractiviteit 7). Leeractiviteit 8 biedt een interessante uitkomst. Het lijkt hoe dan ook een nuttige activiteit door de relatief hoge score, maar het lijkt vooral een goede keuze voor leerlingen met hoge scores op de plannings- en revisiedimensie, en voor leerlingen met een korte productiecyclus.

Bij de vaardigheid *selecteren* wordt terugkijken in de opdracht en eventueel een eigen standpunt innemen ten opzichte van het onderwerp (leeractiviteit 13), gemiddeld

VAARDIGHEID: BEGRIJPEN		Waardering totaal	Groep**		
			*	laag	hoog
1.	Ik wil eerst bedenken wat ik al weet over het onderwerp van de bronteksten, voor ik de bronteksten lees.	2,92 (1,02)			
2.	Wat mij zou helpen bij het begrijpen van bronteksten, is voorspellen waar de brontekst over zal gaan, nadat ik hem globaal heb bekeken.	2,55 (0,98)			
3.	Wat mij zou helpen is als ik van de docent vragen krijg over de hoofdzaken en de opbouw van de brontekst.	3,16 (1,02)			
4.	Ik denk dat het zou helpen als ik de informatie uit de bronteksten verwerk in een tabel of een schema.	3,13 (1,21)	P	2,93	3,31
5.	Ik denk dat het zou helpen als ik de inhoud van bronteksten verwerk in een mindmap of concept map.	3,02 (1,22)	R	2,79	3,26
6.	Ik denk dat het zou helpen als ik zelf vragen bedenk bij de bronteksten, die gaan over de inhoud van de bron.	2,86 (1,11)			
7.	Het zou mij helpen als ik een blad met een voorgedrukte structuur erop zou moeten vullen met de informatie uit de bronteksten.	3,20 (1,05)	C	3,42	2,98
8.	Het zou mij helpen om vragen te beantwoorden over de brontekst, zoals: wie heeft de tekst geschreven, hoe weet hij van het onderwerp af en wat is zijn doel?	3,31 (0,99)	P R C	3,12 3,13 3,54	3,48 3,48 3,09
9.	Het zou mij helpen om vragen te beantwoorden over de bron zelf, zoals: wanneer is de tekst geschreven en wat voor soort tekst is het?	3,18 (1,03)	P	3,02	3,32
10.	Het zou mij helpen om vragen te beantwoorden over de schrijver van de brontekst, zoals: noemt hij andere bronnen, wat zijn zijn belangrijkste punten en geeft de schrijver zijn mening over het onderwerp?	3,23 (0,92)			

Tabel 2. Alle leeractiviteiten per vaardigheid met gemiddelde waardering totale groep respondenten, SD tussen haakjes (N = 186), en per groep (relatief laag of hoog scorend per schrijfaanpakdimensie); zie voor het vervolg van tabel 2 de pagina's 10 en 11

hoog gewaardeerd en dan vooral door leerlingen met een korte productiecycclus. Leeractiviteiten 11 en 12 scoren beide ook relatief hoog en lijken een goede keuze voor zowel leerlingen die hoog scoren op plannen als leerlingen die hoog scoren op reviseren.

Leeractiviteiten 14, 16 en 17 lijken vooral nuttig voor planners, maar van die leeractiviteiten haalt alleen activiteit 14, bronnen rangschikken naar betrouwbaarheid, een score boven de 3. Deze activiteit zou dus het best opgenomen kunnen worden in een instructie

op basis van de planningsstrategie, terwijl leerlingen die hoog scoren op reviseren in deze fase de voorkeur geven aan leeractiviteit 15 en 19, waarbij leeractiviteit 19, een ezelsbruggetje uit het hoofd leren van vaste stappen in het schrijfproces, het hoogst scoort.

Bij de vaardigheid *organiseren* scoren activiteiten 20 en 21 gemiddeld hoog bij alle leerlingen, ongeacht hun schrijfaanpak. Het lijkt een goed idee om in een schrijfinstructie in ieder geval deze activiteiten op te nemen. Leeractiviteiten 24 en 27 lijken een goede

VAARDIGHEID: SELECTEREN	Waardering totaal	*	Groep**	
			laag	hoog
11. Het zou mij helpen goede en minder goede voorbeeldalinea's of voorbeeldsyntheseteksten te vergelijken en de overeenkomsten en verschillen te bekijken.	3,25 (0,99)	P	3,04	3,44
		R	3,00	3,48
12. Ik denk dat het zou helpen als ik de informatie uit de bronteksten verwerk in een tabel of een schema.	3,39 (1,08)	P	3,17	3,58
		R	3,17	3,58
13. Ik zou terugkijken in de opdracht welke informatie er precies moet worden opgenomen in de tekst, of (als dat de opdracht was) een eigen standpunt innemen ten opzichte van het onderwerp.	3,76 (0,95)	C	3,93	3,64
14. Het zou mij helpen de bronnen te rangschikken naar betrouwbaarheid (bijvoorbeeld van meest naar minst betrouwbare).	3,25 (1,06)	P	3,10	3,42
15. Het zou mij helpen voorbeeldalinea's of voorbeeldsyntheseteksten te rangschikken naar kwaliteit (bijvoorbeeld van meest naar minst betrouwbare).	3,12 (1,01)	R	2,98	3,29
16. Ik denk dat het zou helpen als ik de verschillende kenmerken van bronnen verwerk in een mindmap, zoals door wie en wanneer is de tekst geschreven en wat voor soort tekst is het?	2,80 (1,15)	P	2,62	2,95
17. Ik denk dat het zou helpen als ik zelf vragen moest bedenken over het belang van broninformatie.	2,91 (1,07)	P	2,76	3,09
18. Het zou mij helpen als ik een blad met een voorgedrukte structuur erop zou moeten vullen over verschillende kenmerken van de bronteksten.	3,18 (1,02)			
19. Het zou mij helpen als ik een ezelsbruggetje uit mijn hoofd moest leren van vaste stappen in het schrijfproces.	3,31 (1,19)	R	3,11	3,51

Tabel 2. Vervolg

VAARDIGHEID: ORGANISEREN	Waardering totaal	*	Groep**	
			laag	hoog
20. Ik zou terugkijken in de opdracht welke informatie er precies moet worden opgenomen in de tekst, of (als dat de opdracht was) een eigen standpunt innemen ten opzichte van het onderwerp.	3,73 (0,90)			
21. Het zou me helpen om bepaalde doelen te stellen om een zo goed mogelijke tekst te schrijven, bijvoorbeeld de tekst indelen in alinea's.	3,52 (1,01)			
22. Het zou mij helpen als ik een blad met een voorgedrukte structuur erop zou moeten vullen met de informatie uit de bronteksten.	3,20 (1,03)			
23. Het zou mij helpen goede en minder goede voorbeeldalinea's of voorbeeldsyntheseteksten te vergelijken en de overeenkomsten en verschillen te bekijken.	3,25 (0,96)	R	3,05	3,40
24. Ik denk dat het zou helpen als ik de informatie uit de bronteksten verwerk in een tabel of een schema.	3,22 (1,13)	P	2,93	3,46
25. Het zou mij helpen voorbeeldalinea's of voorbeeldsyntheseteksten te rangschikken naar kwaliteit (bijvoorbeeld van beste naar minst goede).	3,11 (1,03)	R	3,01	3,40
26. Ik denk dat het zou helpen als ik de inhoud van bronteksten verwerk in een mindmap of concept map.	2,95 (1,30)	R	2,69	3,21
27. Wat zou helpen is als ik vooraf een schrijfplan maak.	2,88 (1,09)	P	2,51	3,19
28. Het zou mij helpen als ik een ezelsbruggetje uit mijn hoofd moest leren van vaste stappen in het schrijfproces.	3,29 (1,24)	R	2,65	3,08
29. Ik wil eerst bedenken wat ik al weet over het onderwerp van de bronteksten, voor ik de informatie uit de bronteksten orden.	2,99 (1,04)			

* P = plannen, R = reviseren, C = cyclus.; ** Laag = de groep leerlingen die relatief laag scoort op deze dimensie, hoog = de groep leerlingen die relatief hoog scoort op de dimensie; NB Alleen die waarderingen waarbij het verschil tussen de gemiddelde scores van hoog en laag significant ($p < 0,05$) is, zijn opgenomen in deze tabel.

Tabel 2. Vervolg

keuze voor leerlingen die relatief hoog scoren op plannen of reviseren, maar activiteit 27, een schrijfplan maken, wordt gemiddeld laag gewaardeerd. Vooral leerlingen met een relatief hoge score op revisie lijken de voorkeur te geven aan andere leeractiviteiten, zoals 23, 26 en 28.

De uitkomsten van deze studie bieden een goede basis voor het kiezen van specifieke leeractiviteiten voor een op planning of revisie gerichte instructie. In elk geval is het belangrijk om activiteiten te kiezen die een waarderingsscore hoger dan 3 krijgen. Van deze leeractiviteiten verwachten de leerlingen namelijk dat ze hen zullen helpen bij het leren schrijven van syntheseteksten.

Beperkingen van de studie

Een beperking van deze studie is dat de uitkomsten alleen betrekking hebben op de leerlingen van de gymnasiumschool waarop het onderzoek is uitgevoerd. We kozen echter bewust voor deze doelgroep omdat het grootste deel van de leerlingen over enkele jaren waarschijnlijk zal instromen in het hoger of academisch onderwijs en daar te maken zal krijgen met het schrijven van syntheseteksten. Natuurlijk geldt dit voor alle havo/vwo-leerlingen en daarom beperkt het belang van deze studie zich niet slechts tot de groep onderzochte leerlingen: ook andere leerlingen kunnen baat hebben bij de aanbevelingen die we in het slot van dit artikel doen.

Een andere beperking is dat de onderzochte leerlingen nog geen ervaring hadden met het schrijven van syntheseteksten. De uitkomsten zijn een afspiegeling van de antwoorden van de leerlingen: zij hebben steeds aangegeven welke schrijfaanpak zij denken te hanteren en van welke leeractiviteiten zij verwachten dat die het best bij hen passen, daarbij gestuurd door de opties die de vragenlijsten hen bieden. Vervolgonderzoek is nodig om te bepalen in hoeverre het aanbieden van leeractiviteiten die passen bij de schrijfaanpak van leerlingen,

in combinatie met meer aandacht voor het schrijfproces, daadwerkelijk bijdraagt aan de effectiviteit van schrijfinstructie.

Conclusie en aanbeveling

In deze studie onderzochten we welke relatie er is tussen de schrijfaanpak van leerlingen en hun voorkeur voor bepaalde leeractiviteiten als zij syntheseteksten leren schrijven. Ten eerste wijzen de resultaten erop dat de onderzochte leerlingen verschillen in hun schrijfaanpak, maar dat zij gemiddeld weinig plannen en niet grondig reviseren.

Ten tweede hebben we gekeken naar leeractiviteiten die effectief bleken in eerdere onderzoeken naar syntheseteksten leren schrijven. Tabel 2 geeft een overzicht van de verschillende leeractiviteiten die leerlingen kunnen helpen synthesevaardigheid te verwerven en de gemiddelde waardering van de leerlingen voor deze leeractiviteiten.

Tenslotte hebben we onderzocht of verschillen in schrijfaanpak samenhangen met de voorkeur voor leeractiviteiten. De resultaten (tabel 2) laten zien dat dit voor veel leeractiviteiten het geval is.

Een aanbeveling voor de onderwijspraktijk zou dus kunnen zijn dat docenten leeractiviteiten aanbieden die passen bij de schrijfaanpak van de leerlingen: voor leerlingen die relatief hoog scoren op de dimensies plannen en/of reviseren zijn planningsactiviteiten het meest effectief en voor leerlingen die relatief laag scoren op deze dimensies zijn revisieactiviteiten het meest effectief. Wij hebben laten zien dat er voldoende effectieve leeractiviteiten zijn voor alle soorten schrijvers, en nodigen docenten die geïnteresseerd zijn in het ontwerpen van lessen syntheseschrijven uit om gebruik te maken van de concrete leeractiviteiten (zie tabel 2) die leerlingen kunnen helpen bij het leren schrijven van syntheseteksten.

NOTEN

1. In de genoemde reviewstudie zijn interventies uit de volgende zes studies geanalyseerd (op volgorde van effectgrootte): Martínez, Mateos, Martín, en Rijlaarsdam (2015), Kirkpatrick en Klein (2009), Britt en Aglinskas (2002), Barzilai en Ka'adan (2017), Zhang (2013), en Robledo-Ramón (2016).

VERANTWOORDING

Dit werk maakt deel uit van het onderzoeksprogramma 'Promotiebeurs voor leraren' met projectnummer 023.007.011 dat gefinancierd is door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO). Onze dank gaat uit naar Piet-Hein van de Ven en Hermine Westerhuis voor hun bijdrage aan dit artikel als kritische meelezers.

LITERATUUR

Studies die deel uitmaken van de reviewstudie van Van Ockenburg et al. (ingediend) en die gebruikt zijn voor dit artikel zijn gemarkeerd met een *

- *Barzilai, S., & Ka'adan, I. (2017). Learning to integrate divergent information sources: The interplay of epistemic cognition and epistemic metacognition. *Metacognition and Learning*, 12(2), 193–232.
- Beck, I. L. (1996). Questioning the author: A yearlong classroom implementation to engage students with text. *Elementary School Journal*, 96(4), 385–414.
- Bonset, H. (2010). Nederlands in het voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? Deel 1. *Levende Talen Magazine*, 97(3), 16–20.
- *Britt, M. A., & Aglinskas, C. (2002). Improving students' ability to identify and use source information. *Cognition and Instruction*, 20(4), 485–522.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- Howard, R.M. (1993). A plagiarism peni-

mento. *Journal of Teaching Writing*. 11(3), 233–245.

- Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist*. Londen: Sage.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 57–71). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kieft, M., & Rijlaarsdam, G. (2005). Schrijftaken en schrijverstypen. *Levende Talen Magazine*, 92(2), 9–12.
- Kieft, M., & Rijlaarsdam, G. (2008). Effecten van het aanpassen van instructie aan de schrijfstrategieën op literaire interpretatievaardigheid en op schrijfvaardigheid: een empirische studie. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 30.
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., Galbraith, D., & Bergh, H. van den (2007). The effects of adapting a writing course to students' writing strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 565–578.
- *Kirkpatrick, L. C., & Klein, P. D. (Aug 2009). Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare-contrast genre. *Learning and Instruction*, 19(4), 309–321.
- Klein, P. D., & Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311–350.
- *Martínez, I., Mateos, M., Martín, E., & Rijlaarsdam, G. (2015). Learning history by composing synthesis texts: Effects of an instructional programme on learning, reading and writing processes, and text quality. *Journal of Writing Research*, 7(2), 275–302.
- Mateos, M., Martín, E., Villalón, R., & Luna, M. (2008). Reading and writing to learn in secondary education: Online processing activity and written synthesizing tasks. *Reading and Writing*, 21(7), 675–697.

- Meestringa, T. (2011). *Propedeutische schrijftaken. Analyse van 18 schrijftaken uit Nederlandse en Vlaamse opleidingen hoger onderwijs*. Enschede: SLO.
- Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2013). Schrijven in de Tweede Fase. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(6), 6–10.
- Ockenburg, L. van, Weijen, D. van, & Rijlaarsdam, G. (ingediend). Learning to Write Synthesis Texts in Secondary Education: A Review of Intervention Studies. Rijlaarsdam, G., Janssen, T., Rietdijk, S., & Weijen, D. van (2017). Reporting Design Principles for Effective Instruction of Writing: Interventions as Constructs. In: R. Fidalgo & T. Olive (Series Editors) & R. Fidalgo, K. Harris, & M. Braaksma (Vol. Eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing* (pp. 280–313) Leiden: Brill.
- *Robledo-Ramón, P. (2016) Eficacia de un programa de instrucción estratégica para la mejora de las síntesis escritas en alumnado universitario. [Efficacy of a strategic instruction program for the improvement of written summaries in university students] In *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar: Volumen II* (pp. 45–52). ASUNIVEP.
- Spivey, N. N., & King, J. R. (1989). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 7–26.
- Vandermeulen, N., Broek, B. van den, Steendam, E. van, & Rijlaarsdam, G. (2017). Hoe goed zijn Nederlandse leerlingen in het schrijven van syntheseseteksten? Eerste verslag van peilingsonderzoek naar de schrijffprestaties, schrijfprocessen en schrijfprocesstijl van leerlingen uit vwo-4, -5 en -6. In A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *31ste Conferentie onderwijs Nederlands* (pp. 87-94). Gent: Skribis.
- *Zhang, C. (2013). Effect of instruction on ESL students' synthesis writing. *Journal of Second Language Writing*, 22(1), 51–67.

LISELORE VAN OCKENBURG is docent Nederlands aan het Stedelijk Gymnasium Den Bosch. Dankzij een promotiebeurs voor leraren van het NWO doet zij sinds 2016 onderzoek aan de UvA, naar het schrijven van syntheseseteksten in het voortgezet onderwijs. E-mail: L.vanOckenburg@uva.nl

DAPHNE VAN WEIJEN is als postdoc verbonden aan de Universiteit van Amsterdam, waar zij onderzoek doet naar de mogelijke transfer van brongebruik bij syntheseschrijven van T1 naar T2. E-mail: D.vanWeijen@uva.nl

GERT RIJLAARSDAM was zeventien jaar leraar Nederlands (Dordrecht) en werkt als hoogleraar 'innovatie taalonderwijs' aan de Universiteit van Amsterdam en als hoogleraar aan de Universiteit Antwerpen. Zie www.getrijlaarsdam.nl.

Alle drie de auteurs maken deel uit van het Onderzoeksteam Taal, literatuur- en kunstonderwijs; zie www.rtle.nl

Het meten van tekststructurele vaardigheden

Invloeden van aantal tekstelementen en tekstgenre

ZOË SCHREURS, HANS KUHLEMEIER & URIËL SCHUURS

In deze studie is onderzocht welke invloed tekstgenre en het aantal tekstelementen hebben op tekststructurele vaardigheden van havo- en vwo-leerlingen uit het tweede, derde en vierde leerjaar van de middelbare school. Het onderzoek is uitgevoerd aan de hand van een vaardigheidstoets. Uit de resultaten blijkt dat de invloed van tekstgenre statistisch significant is. Gezien de effectgroottes moeten de verschillen tussen de gemiddelde prestaties op de genres e-mail, advertentie en gebruiksaanwijzing echter als verwaarloosbaar klein beschouwd worden. Daarnaast blijkt uit de resultaten dat opgaven moeilijker worden naarmate er meer tekstelementen teruggeplaatst moeten worden. Dit effect doet zich echter alleen voor bij advertenties en gebruiksaanwijzingen, niet bij e-mails.

Jaarlijks klagen hogescholen en universiteiten over de teleurstellende taalvaardigheid en met name zwakke schrijfvaardigheid van aankomende studenten. De klachten betreffen geringe vaardigheid in spelling en zinsbouw, maar ook het aanbrenge van tekststructuur blijkt problematisch (Herelixka & Verhulst, 2014). Instructie op dit punt is van belang: onderzoek heeft laten zien dat

een goede tekststructuur leidt tot een beter begrip van de tekst (zie bv. Maes & Schellens, 1997), tot beter onthouden en tot een hogere waardering van de tekst (zie bv. Land et al., 2008). Schrijvers doen er dus goed aan hun teksten een goede structuur mee te geven. Hiervoor is kennis nodig van schrijfcontexten, tekststructuren en kenmerken van tekstgenres (zie o.a. Jansen, Steehouder & Gijsen, 2004; Schoonen, Snellings, Stevenson & Van Gelderen, 2009). Uit schrijfprocesonderzoek blijkt dat goede schrijvers in verhouding tot minder goede schrijvers over meer kennis van tekststructuren en tekstorganisatie beschikken, en dat zowel ervaren als minder ervaren schrijvers profijt hebben van kennis over tekststructuren, schrijfmodellen en de organisatie van schrijfproducten (Ferrari, Bouffard & Rainville, 1998; Graham & Perin, 2007). Tekststructuur draagt in hoge mate bij aan de kwaliteit van een tekst. Een duidelijke structuur, waarbij zowel zinnen als alinea's elkaar op een logische manier opvolgen, zorgt voor een leesbare, samenhangende tekst (Elving & Van den Bergh, 2016). Het is daarom van belang dat kennis over tekststructuur en tekststructurele vaardigheden in het onderwijs aan de orde komen en getoetst worden.