

writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity. Technical Report No. 17. Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Wordsmith zie <http://www.lexically.net/wordsmith/>.

MARLY NAS werkt als docent schriftelijke taalvaardigheid en toegepaste taalkunde aan de vakgroep Spaanse Taal en Cultuur van de Radboud Universiteit Nijmegen. Voor haar proefschrift doet zij onderzoek naar de effecten van docent- en peerfeedback op de kwaliteit van argumentatieve teksten in het Spaans. E-mail: M.Nas@let.ru.nl

KEES VAN ESCH werkte van 1975 tot 2008 als docent en onderzoeker taalverwerving en toegepaste taalkunde Spaans en als vakdidacticus in deze taal aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Hij promoveerde in 1987 op een proefschrift over begrijpend lezen in een vreemde taal en deed onderzoek op dit gebied en op woordverwerving, zelfstandig leren en schrijfvaardigheid in een tweede taal. Daarnaast is hij auteur van leergangen en grammatica's Spaans. E-mail: keesvanesch@upcmail.nl

Effecten van leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis

MARIËTTE HOOGEVEEN & AMOS VAN GELDEREN

In een experiment (Hoogeveen, 2012) is onderzocht of instructie in genrekennis het schrijven met peer response kan optimaliseren, resulterend in betere schrijfprestaties. Er werden twee typen instructie in genrekennis onderzocht bij leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs: specifieke genrekennis (het gebruik van indicatoren voor tijd en plaats en hun functie in verhalen en instructies) en algemene aspecten van communicatief schrijven (doel- en publiekgerichtheid in verhalen en instructies). Beide groepen werden vergeleken met een controlegroep. De resultaten toonden een sterk effect van de conditie met specifieke genrekennis. Leerlingen uit deze conditie besteedden tijdens tekstbesprekingen meer tijd aan het praten over indicatoren van tijd en plaats, gebruikten in hun teksten meer functionele indicatoren van tijd en plaats, maakten ook meer functionele revisies (niet alleen van deze indicatoren, maar ook van andere betekenisgerichte aspecten) en schreven teksten met een betere globale kwaliteit. Deze resultaten ondersteunen de conclusie dat instructie in specifieke genrekennis een effectieve aanpak is om peer response te verrijken en tekstkwaliteit te verbeteren.

Al vanaf de jaren 70 wordt gepleit voor vernieuwing en verbetering van schrijfinstructie in de basisschool. Studies in binnen- en buitenland tonen aan dat de ontwikkeling van schrijfvaardigheid meer ondersteuning vraagt dan doorgaans in het taalonderwijs geboden wordt (Aarnoutse et al., 1995; Van Gelderen & Blok, 1991; Cutler & Graham, 2008). Ondersteuning bij het leren schrijven van teksten kan worden geboden met procesgericht communicatief schrijfonderwijs (zie bijvoorbeeld Chapman, 2006; Van Gelderen e.a., 2004). In deze benadering is er aandacht voor de manier waarop leerlingen de inhoud van hun teksten en hun taalgebruik afstemmen op het schrijfdoel en op het publiek, voor hoe leerlingen teksten schrijven, en voor kenmerken van de situatie waarin leerlingen schrijven.

Leren schrijven met peer response is een voorbeeld van een procesgerichte aanpak voor het schrijfonderwijs, gebaseerd op een communicatieve opvatting. Kenmerkend voor peer response is dat leerlingen samenwerken tijdens verschillende fasen van het schrijfproces (plannen, formuleren en reviseren van teksten) om elkaar te helpen doel- en publiekgerichte teksten te schrijven. Leerlingen bie-

den elkaar hulp bij het schrijfproces door tijdens tekstbesprekingen (in duo's of groepjes) kritisch maar constructief commentaar te geven op elkaars teksten in wording en hun teksten op basis daarvan te herschrijven.

Aan peer response worden verschillende functies voor de ontwikkeling van schrijfvaardigheid toegeschreven. In de eerste plaats kan peer response bijdragen aan de ontwikkeling van genrekennis (Wyatt-Smith, 1997). Deze kennis is belangrijk voor schrijfontwikkeling omdat schrijvers deze nodig hebben om verschillende soorten teksten te realiseren. Wanneer leerlingen elkaars teksten bespreken, moeten zij beschikken over genrekennis om te beoordelen of de tekst doel- en publiekgericht geschreven is. Als je bijvoorbeeld een verzoekbrief wilt bespreken, moet je weten dat een brief opent met een gepaste aanhef en dat het verstandig is om een toon aan te slaan die past bij een verzoek. Een tweede functie van peer response is dat de interactie met de lezer de schrijver aanzet tot reflectie op zijn schrijfproces en dat de schrijver zo kennis verwerft over zijn schrijfproces (Hayes, 1996). Deze kennis is nuttig voor het ontwikkelen van zelfsturend schrijfgedrag. Via commentaar van lezers op hun teksten leren schrijvers met ogen van lezers naar hun teksten kijken, ontdekken zij of ze erin geslaagd zijn om een boodschap aan de lezer over te brengen en, wanneer dat onvoldoende het geval is, hun aanpak bij te sturen in de gewenste richting. Een derde functie van peer response is dat ze leerlingen helpt om taal te ontwikkelen waarmee ze over schrijven en teksten kunnen praten. Met de ontwikkeling van dergelijke metataal (bijvoorbeeld *alinea*, *tekststructuur*, *titel*, *schrijfstrategie*, *reviseren*) verwerven leerlingen expliciete kennis over taal en taalgebruik (Carter, 2003). Een vierde functie van peer response is dat ze leerlingen motiveert om op school teksten te schrijven (Graves, 1983). Leerlingen zullen meer plezier krijgen in schrijven wanneer hun teksten niet alleen

beoordeeld worden door een leerkracht, maar ook gelezen worden door medeleerlingen die commentaar geven. Een laatste functie van peer response is dat ze de leraar ontlast bij het geven van schrijfonderwijs. Wanneer een leraar niet meer alle teksten hoeft te lezen en te becommentariëren, kunnen er meer schrijfp opdrachten gegeven worden en krijgen leerlingen meer gelegenheid om te schrijven.

Onderzoek naar schrijven met peer response

Uit een review van internationaal onderzoek naar schrijven met peer response (Hoogeveen & Van Gelderen, 2013) blijkt dat deze aanpak effectief is voor het leren schrijven en reviseren van teksten. Leerlingen die samenwerken schrijven en reviseren beter dan leerlingen die alleen werken. Studies rapporteren daarnaast positieve effecten op de attitudes van leerlingen, de motivatie voor het schrijven en het gebruik van metataal. Ook blijkt peer response ertoe te leiden dat leerlingen hun aandacht minder richten op schrijfconventies (spelling, interpunctie) en meer op de betekenis van teksten. In nagenoeg alle onderzoeken wordt aanvullende instructie gegeven bij schrijven met peer response. Leerlingen krijgen bijvoorbeeld extra instructie in het gebruik van schrijfstrategieën, het reguleren van de interactie tijdens tekstbesprekingen, en/of in genrekennis. In de meeste studies is sprake van een combinatie van twee of drie van deze typen extra instructie.

Bij de positieve effecten van peer response die uit verricht onderzoek naar voren komen, zijn kanttekeningen te plaatsen. In een groot aantal studies is sprake van zwakke (quasi-) experimentele designs of van onderzoeksdesigns zonder controlegroepen, zodat geen causale verbanden gelegd kunnen worden. Bovendien wordt schrijfvaardigheid in veel studies gemeten met slechts één natoets. Dit

leidt ertoe dat de resultaten niet gegeneraliseerd kunnen worden naar andere taken. Verder geven de studies, als gevolg van het combineren van verschillende instructiecomponenten, onvoldoende zicht op de effectiviteit van elk afzonderlijk type aanvullende instructie. De rol van instructie in genrekennis is voornamelijk in casestudy's onderzocht, zodat het niet mogelijk is generaliserende uitspraken te doen over de effectiviteit van peer response met instructie in genrekennis. Tenslotte is in nagenoeg alle onderzoeken instructie met peer response vergeleken met instructie aan leerlingen die individueel werken. Er zijn geen studies waarin peer response met instructie in één component vergeleken is met peer response met instructie in een andere component.

Problemen met peer response in de praktijk

Er zijn diverse problemen geobserveerd in de praktijk van het schrijfonderwijs met peer response die aanleiding geven voor nader onderzoek. Het blijkt uitermate lastig te zijn om de aandacht van leerlingen tijdens tekstbesprekingen te richten op belangrijke aspecten van tekstkwaliteit (Hoogeveen & Sturm, 1990; Freedman, 1985; Rouiller, 2004). Het commentaar van leerlingen op teksten is vaak erg algemeen en oppervlakkig, en meer gericht op het opleveren van een foutloos product dan op de communicatieve functie van de tekst. Leerlingen blijken geneigd tot het geven van globaal commentaar op de inhoud van de tekst ('ik vond het wel leuk om hierover te lezen'), of op de lengte van de tekst ('je kunt misschien nog wat meer schrijven') of op conventies met betrekking tot de vorm en verzorging van de tekst ('je moet hier een hoofdletter gebruiken') (Tieben, 2007). Hoewel het als winst te beschouwen is dat leerlingen elkaars teksten lezen en erop rea-

geren, is het niet aannemelijk dat dit type tekstcommentaar leerlingen veel steun biedt bij het schrijven van samenhangende, doel- en publiekgerichte teksten. Het is immers te weinig gericht op de evaluatie van de betekenis van de tekst vanuit het perspectief van de lezer, en het levert de schrijver geen concrete aanwijzingen op voor de revisie van de tekst.

Peer response met instructie in specifieke genrekennis

Genres worden gedefinieerd als de manier waarop teksten georganiseerd zijn om een sociaal doel te bereiken (Cope & Kalantzis et al., 1993). Schrijvers gebruiken genrekennis om de retorische functies van verschillende tekstsoorten te realiseren. Leren schrijven wordt in de genrebenadering gezien als het leren van de verschillende vormen, eisen en mogelijkheden van verschillende genres. Om bijvoorbeeld een begrijpelijke instructie te schrijven moet een schrijver een heldere en precieze opsomming geven van wat de lezer in welke volgorde moet doen. Om een lezer te amuseren met een verhaal, moet een schrijver gebeurtenissen op een levendige manier beschrijven en zorgen voor spanningsopbouw in zijn verhaal.

Om leerlingen meer steun te geven bij het bespreken en herschrijven van teksten lijkt instructie in genrekennis een kansrijke aanpak. Aan deze kennis kunnen zij criteria ontlenu voor het evalueren van elkaars teksten. Het inzetten van genrekennis kan hen zo helpen om elkaars teksten te voorzien van 'rijker' tekstcommentaar (gericht op inhoud en vorm in relatie tot de functie van de tekst) waardoor schrijvers beter weten waarop ze zich moeten richten bij tekstrevisie.

Dit roept de vraag op welk type genrekennis leerlingen het meeste steun kan bieden bij het bespreken en reviseren van teksten. In studies waarin peer response met instructie

in genrekennis onderzocht is, werd instructie gegeven in genrekennis van een tamelijk globale aard. Leerlingen kregen instructie in algemene aspecten van communicatief schrijven (AACs), de globale structuur van verschillende tekstsoorten en globale aspecten van doel- en publiekgerichtheid: 'Houd je genoeg rekening met voor wie je je tekst schrijft?', 'Is de structuur van je tekst helder?' Deze aandachtspunten maken globaal duidelijk waar teksten aan moeten voldoen, maar geven de schrijver nog weinig zicht op hoe zij deze functies in hun teksten kunnen realiseren. Daarnaast bieden ze geen concrete handvatten voor leerlingen om hun aandacht tijdens het schrijven, bespreken en reviseren van teksten te richten.

In deze studie is gekozen voor instructie in een ander type genrekennis, namelijk specifieke genrekennis (SGK). Hierbij gaat het om instructie in specifieke talige middelen waarmee effecten in teksten bereikt kunnen worden. Een voorbeeld van specifieke talige middelen is het gebruik van indicatoren van tijd en plaats. Leerlingen leerden dat aanduidingen van tijd en plaats gebruikt kunnen worden om concreet aan te geven wanneer iets gebeurt en waar iets gebeurt, en dat deze aanduidingen verschillende functies hebben in instructies en verhalen. In een instructie kun je bijvoorbeeld aanduidingen van tijd gebruiken om een bepaalde volgorde van handelingen aan te geven (eerst, daarna), in een verhaal kun je met de tijd spelen om spanning op te bouwen.

De veronderstelling in dit onderzoek was dat genrespecifieke talige middelen leerlingen concreet houvast geven voor het reflecteren op teksten tijdens het plannen, schrijven, bespreken en reviseren van teksten. Een tweede veronderstelling was dat instructie in deze specifieke genrekennis tijdens de verschillende fasen van het schrijfproces leidt tot tekstbesprekingen met rijker commentaar en tot betere teksten.

Onderzoeksvragen

De hoofdvraag van het onderzoek luidde: leidt peer response met instructie in SGK tot betere tekstbesprekingen en schrijfprestaties dan peer response met instructie in AACs en dan regulier schrijfonderwijs? Deze vraag valt uiteen in de volgende deelvragen:

- Besteden leerlingen tijdens tekstbesprekingen meer aandacht aan genrespecifieke en betekenisvolle elementen?
- Gebruiken ze meer functionele genrespecifieke elementen (i.c. aanduidingen van tijd en plaats) in hun teksten?
- Brengen ze meer functionele revisies aan in genrespecifieke en betekenisvolle elementen?
- Schrijven ze teksten met een betere globale tekstkwaliteit?

Methode

Onderzoeksopzet

140 leerlingen van vier scholen (vijf klassen) uit groep 8 namen aan het experiment deel. Zij werden voor elke deelnemende klas aselect toegewezen aan drie condities: schrijven met peer response en SGK, schrijven met peer response en AACs, en een controlegroep waarin leerlingen reguliere taallessen kregen van hun eigen leerkrachten (geen peer response).

Voor de interventie werden toetsen afgenomen waarmee achtergrondgegevens (herkomst, taalachtergrond, sekse) van leerlingen en voor schrijven belangrijke vaardigheden werden bevraagd (woordenschat en metacognitieve kennis over schrijven en lezen). Beide toetsen werden ontleend aan ander onderzoek (Van Gelderen et al., 2003, 2004 en 2007; Trapman et al, 2012, zie ook <http://www.salsa.scosci.uva.nl/>). De woordenschattoets bestond uit 73 items. Elk item bevatte een neutrale zin met een in vet gedrukt sti-

muluswoord. Leerlingen moesten kiezen uit synoniemen voor het stimuluswoord (zelfstandig naamwoorden, werkwoorden, bijvoeglijk naamwoorden en bijwoorden). De metacognitieve kennistoets bevatte 45 items en bestond uit drie delen: kennis van teksten, kennis van schrijfstrategieën en kennis van leesstrategieën. De vragen bestonden uit beweringen over tekstkenmerken of nuttige strategieën die als juist of onjuist aangemerkt moesten worden.

De interventie bestond uit een experimentele lessenreeks van twaalf lessen (een uur per les). Het lesmateriaal was verdeeld in twee lessenseries van ieder zes lessen; een serie voor het schrijven van verhalen en een serie voor het schrijven van instructies. Om een getrouwe uitvoering van de essentiële onderdelen van de lessen te bevorderen, werd leerlingmateriaal ontwikkeld (instructieboekjes, werkboekjes, antwoordboekjes) en werden de lessen gegeven door getrainde leerkrachten van andere scholen. De experimentele lessen vonden plaats binnen de gewone lesroosters, maar in aparte lokalen, terwijl de controlegroep in zijn eigen lokaal les kreeg. De experimentele leerlingen schreven hun teksten op de computer.

Tekstbesprekingen vonden plaats tijdens alle fasen van de schrijflessen (plannen, schrijven, reviseren). De leerlingen bespraken hun teksten in duo's wanneer zij individueel een tekst geschreven hadden (tijdens de eerste vier lessen van iedere serie), en in groepjes van vier leerlingen wanneer ze in tweetallen een tekst geschreven hadden (tijdens de laatste twee lessen van een serie). Van de besprekingen van de eerste tekstversies werden videoregistraties gemaakt. In totaal werden 60 opnames gemaakt (30 conditie SGK en 30 conditie AACs). Een tekstbespreking bestond uit de bespreking van twee teksten: schrijver en lezer wisselden na de bespreking van de eerste tekst van rol voor de bespreking van de tweede tekst.

Na de twaalf lessen die in een aaneensluitende periode van zes weken gegeven werden (twee lessen per week) maakten alle leerlingen als natoets individueel vier schrijfopdrachten (twee verhalen en twee instructies). Ze schreven allen met de computer. Bij iedere opdracht moesten de leerlingen een eerste en een tweede versie schrijven. De tweede versie schreven ze na herlezing van de eerste versie, op basis van een aparte revisieopdracht. De leerlingen reviseerden hun teksten dus zonder commentaar te krijgen op hun teksten. Het ultieme doel van peer response is immers dat leerlingen leren om het perspectief van de lezer te internaliseren wanneer zij zelfstandig teksten schrijven. Bij de analyse van de resultaten op deze schrijfopdrachten werd gecorrigeerd voor verschillen tussen leerlingen in woordenschat, metacognitieve kennis, en sekse (meisjes schrijven doorgaans beter dan jongens).

Instructie

De leerlingen in de conditie SGK kregen instructie in het gebruik van indicatoren van tijd en plaats en hun functie in verhalen en instructies.¹ Ze leerden met welke aanduidingen ze het tijdsverloop en de plaatsen waar iets gebeurt in een tekst concreet en duidelijk kunnen maken. Ze kregen uitleg over het gebruik van tijdwoorden (*eerst, plotseling, wanneer*), van aanduidingen van tijd met meer woorden (*in het begin*), en van het gebruik van werkwoorden als indicatoren van tijd (tegenwoordige tijd en verleden tijd). Bij verhalen kregen ze uitleg over het verschil tussen de tijd in een verhaal en in de echte tijd (tijdsprong: heden-verleden-heden) en de functie ervan: door terug te gaan in de tijd kun je bijvoorbeeld een herinnering van een persoon beschrijven waarmee je de lezer helpt om zich te verplaatsen in die persoon. Voor plaatsaanduidingen kregen ze instructie in het gebruik en de functie van plaatswoorden (*erboven, hier*) en van aanduidingen van plaats met meer

woorden (op de hoek van de straat). Daarnaast kregen zij uitleg over het verschil tussen plaatsveranderingen binnen een ruimte (aangeduid als ‘verandering van kleine plaats’) en tussen ruimtes (aangeduid als ‘verandering van grote plaats’). Ze leerden dat veranderingen van plaats teksten levendiger en duidelijker maken (verhalen), of duidelijk kunnen maken waar iets moet gebeuren (instructies). Instructie in het gebruik van indicatoren van tijd en plaats vond plaats tijdens alle fasen van het schrijfproces. Tijdens de planningsfase werd het gebruik gedemonstreerd in voorbeeldteksten, daarna volgde er uitleg over, en in de schrijfopdrachten werden de leerlingen expliciet gewezen op het gebruik van indicatoren voor tijd en plaats in hun teksten (bijv. ‘let op gebruik van woorden die tijd aangeven en zorg voor een tijdsprong in je verhaal om het leuker, droeviger of spannender te maken voor je lezers’). Bij het bespreken en reviseren van teksten werden de leerlingen aangezet tot reflectie op het gebruik van deze indicatoren in hun teksten.

De leerlingen in de conditie AACS kregen instructie in het verschil tussen de doelen van verhalende teksten (amuseren) en instructieve teksten (duidelijk maken wat er moet gebeuren) en in hoe deze doelen gerealiseerd kunnen worden met het oog op het publiek van de teksten. Zij leerden bijvoorbeeld dat je een lezer kunt amuseren door interessante inhoud en personen te kiezen en door levendige en gedetailleerde beschrijvingen te geven van spannende gebeurtenissen. Bij het schrijven van instructies werd hen gevraagd ervoor te zorgen dat hun beschrijvingen van wat er moest gebeuren precies en begrijpelijk waren voor de lezer. Er werd uitgelegd dat dit gerealiseerd kan worden door complete informatie te geven, bijvoorbeeld door duidelijk te maken waar, wanneer en hoe iets moet gebeuren. Echter, de leerlingen in deze conditie kregen geen instructie in het gebruik van specifieke talige middelen, zoals

indicatoren van tijd en plaats. De aan- en afwezigheid van deze instructie was het enige verschil in het lesmateriaal voor de condities SGK en AACS. Alle andere aspecten, zoals schrijfontwerpen, fasering van de lessen, voorbeeldteksten, opdrachten, aanwijzingen voor tekstbesprekingen (regels voor de interactie tussen leerlingen), tijdsbesteding en dergelijke waren hetzelfde. Alle instructies waren opgenomen in het leerlingmateriaal, waarmee de leerlingen zelfstandig werkten. De experimentleiders hadden merendeels de rol van toezichthouders (tijd bewaken, vragen beantwoorden, orde houden, materiaal uitdelen en innemen). De tekstbesprekingen werden klassikaal voorgedaan door de experimentleiders om ervan verzekerd te zijn dat leerlingen begrepen wat de bedoeling was.

Analyse tekstbesprekingen en leerling teksten

De video-opnames van tekstbesprekingen in de les werden geanalyseerd op de tijd die de leerlingen besteedden aan het praten over de volgende aspecten: specifieke genrekenis (indicatoren voor tijd en plaats), globale inhoud (onderwerp, titel, structuur, doel, publiek) conventies (spelling, interpunctie, grammatica) samenwerking (rolverdeling, beschikbare tijd en dergelijke), niet-taakgerichtheid (praten over andere dingen dan de teksten).

Ter beantwoording van de onderzoeksvragen naar tekstkwaliteit werden verschillende aspecten geanalyseerd in de vier schrijfopdrachten na afloop van de lessenserie:

1. gebruik van indicatoren van tijd en plaats in tweede tekstversie
 2. aangebrachte revisies in tweede tekstversie
 3. globale tekstkwaliteit van de tweede versie
- Indicatoren van tijd en plaats in teksten werden gecodeerd op aantal en op functionaliteit, dat wil zeggen of het gebruik van deze indicatoren een positieve bijdrage leverde aan de tekstkwaliteit (functioneel-neutraal-niet functioneel). Bijvoorbeeld: een plaatsaandui-

ding die informatief is voor de lezer werd als functioneel gecodeerd, terwijl een overbodige plaatsaanduiding of een onduidelijke plaatsaanduiding als neutraal, respectievelijk niet-functioneel werd gecodeerd. Revisies werden gecodeerd door vergelijking van de eerste en tweede tekstversies en scoring van het aantal en type functionele revisies op drie categorieën: indicatoren voor tijd/plaats, andere betekenisgerichte revisies, en vormgerichte revisies (spelling en grammatica). De globale tekstkwaliteit werd beoordeeld met speciaal voor het onderzoek ontwikkelde beoordelingsschalen (per schrijfopdracht vijf ankerteksten als schaalpunten). Als criteria voor beoordeling golden genrekenmerken (globale verhaalkenmerken bij een verhaal en instructiekenmerken bij een instructie), structuur (is er een logische opeenvolging van zinnen), inhoud (bevat de tekst voldoende informatie en detail gegeven de schrijfopdracht), en taalgebruik (zinsbouw, spelling, interpunctie).

Zowel de video-opnames als het gebruik en revisie van indicatoren in de teksten werden

door twee beoordelaars beoordeeld. De overeenstemming tussen de beoordelaars over de video-analyses was voldoende voor analyse van alle categorieën, variërend van 0,95 (taakgerichtheid) tot 0,67 (conventies). De overeenstemming over het gebruik en de revisie van indicatoren was hoog en varieerde van 80% tot 98%. De globale tekstkwaliteit werd eveneens door twee beoordelaars onafhankelijk van elkaar bepaald. Hun overeenstemming was bevredigend en varieerde tussen de 0,80 en de 0,88 voor de vier schrijftaken.

Resultaten

Tekstbesprekingen

Tabel 1 toont de gemiddelden en standaarddeviaties van de gecodeerde activiteiten tijdens de geobserveerde tekstbesprekingen in beide condities: totale duur, minuten besteed aan het praten over indicatoren van tijd en plaats, niet-taakgerelateerde activiteiten, globale inhoud, schrijfconventies en samenwerking.

CONDITIE	GECODEERDE ACTIVITEITEN	GEMIDDELDE	STD. DEVIATIE
SGK AACS	Totale duur tekstbespreking ¹	8,63 7,08	3,25 3,10
SGK AACS	Minuten besteed aan indicatoren van tijd en plaats	3,70 0,27	2,48 0,57
SGK AACS	Minuten besteed aan niet-taakgerelateerde activiteiten	0,60 0,30	3,15 3,20
SGK AACS	Minuten besteed aan globale inhoud van de tekst	3,43 5,40	2,38 2,77
SGK AACS	Minuten besteed aan schrijfconventies	0,45 0,73	0,68 0,74
SGK AACS	Minuten besteed aan samenwerking	0,45 0,38	0,76 0,63

1. De duur in minuten is de optelsom van de bespreking van 2 teksten

Tabel 1: Gemiddelden en standaarddeviaties van gecodeerde activiteiten tijdens geobserveerde tekstbesprekingen in de lessen (N=60)

De verschillen tussen de beide condities werden getest met behulp van ANCOVA. In totaal werden vijf analyses uitgevoerd, waarbij totale tijd besteed aan de tekstbespreking als covariaat werd gebruikt. Hiermee werd gecontroleerd voor het verschil in totale duur van tekstbesprekingen in beide condities.

De resultaten van de analyses tonen een significant effect van de tijd besteed aan het praten over indicatoren van tijd en plaats: leerlingen uit de conditie SGK besteden gemiddeld bijna vier minuten (3,7) aan het bespreken van indicatoren van tijd en plaats, terwijl leerlingen in de conditie AACS niet meer dan 16 seconden hieraan besteden (0,27 minuut = 16,2 seconden). Een significant effect van conditie is er ook voor de tijd besteed aan globale inhoud van de tekst (onderwerp, titel, doel- en publiekgerichtheid); leerlingen uit de conditie AACS besteden hier veel meer tijd aan (5,4 minuten) dan leerlingen uit de conditie SGK (3,43 minuten). Voor de andere gecodeerde activiteiten werden geen significante verschillen gevonden. We kunnen concluderen dat de specifieke instructie (SGK vs. AACS) substantieel van invloed was op het type tekstcommentaar dat leerlingen in beide condities gaven (indicatoren voor tijd en plaats vs. globale inhoud)

Tekstkwaliteit

FUNCTIONELE INDICATOREN VAN TIJD EN PLAATS

Tabel 2 laat de gemiddelden en standaarddeviaties zien van het totaal aan gebruikte functionele indicatoren van tijd en plaats in de vier schrijfp opdrachten die na de lessen zijn gemaakt.

Het blijkt dat de leerlingen uit de conditie SGK gemiddeld veel meer functionele indicatoren van tijd en plaats gebruiken dan de leerlingen in de andere twee condities. Met behulp van twee ANCOVA analyses (een voor tijd en een voor plaats) werden de verschillen tussen de condities getoetst. Tekstlengte had een significant effect op het gebruik van functionele indicatoren van tijd en plaats en werd als covariaat in de analyse meegenomen (woordenschat en metacognitieve kennis hadden geen effect). De resultaten laten zien dat er een significant effect is van conditie voor zowel het gebruik van indicatoren van plaats als tijd. Leerlingen uit de conditie SGK gebruikten meer functionele indicatoren van plaats en tijd dan de leerlingen uit beide andere condities. De verschillen tussen de conditie AACS en de controleconditie zijn niet significant. We kunnen concluderen dat

MAAT	CONDITIE	GEMIDDELDE	STD. DEVIATIE	N
INDICATOREN VAN PLAATS	SGK	32,98	9,51	47
	AASC	20,82	6,85	44
	Controle	18,84	8,04	49
INDICATOREN VAN TIJD	SGK	17,40	4,43	47
	AACS	11,32	3,02	44
	Controle	9,31	4,17	49

Tabel 2. Gemiddelden en standaarddeviaties per conditie van het functionele gebruik van indicatoren van tijd en plaats (N=140)

instructie in het gebruik van indicatoren van tijd en plaats een positief effect heeft op het functionele gebruik ervan door leerlingen.

FUNCTIONELE REVISIES

Tabel 3 geeft de gemiddelden en standaarddeviaties van drie typen functionele revisies die de leerlingen in hun tweede tekstversies aanbrachten: revisies van tijd en plaats, van vorm (spelling, grammatica, interpunctie), en van betekenis.

Leerlingen uit de SGK-conditie blijken gemiddeld voor alle typen meer functionele revisies aangebracht te hebben dan de leerlingen uit de andere twee condities. Tussen de conditie AACS en de controleconditie zijn de verschillen klein. Omdat aan diverse assumpties voor MANCOVA niet was voldaan, is gekozen voor een niet-parametrische toets. Een Kruskal Wallis test toonde grote effecten voor de 3 variabelen (tijd/plaats, vorm, betekenis). Een Mann Whitney-test liet zien dat alleen de verschillen tussen de conditie

SGK en de twee andere condities significant waren. Dit leidt tot de conclusie dat schrijven met peer response met instructie in indicatoren van tijd en plaats een positief effect heeft op zowel het reviseren van tijd- en plaatsaanduidingen als op andere revisies van betekenis en vorm.

GLOBALE TEKSTKwalITEIT

De teksten van de leerlingen uit de conditie SGK krijgen gemiddeld hogere scores dan de teksten van de leerlingen uit de andere condities. Om de verschillen tussen de condities te testen werd een MANCOVA-analyse uitgevoerd met sekse en woordenschat als covariaten (metacognitieve kennis had geen significant effect). Deze analyse toonde voor alle vier de schrijftaken grote significante verschillen ten voordele van de conditie SGK met beide andere condities. De verschillen tussen de conditie AACS en de controleconditie waren niet significant. De resultaten leiden tot de conclusie dat peer response met instructie

MAAT	CONDITIE	GEMIDDELDE	STD. DEVIATIE	N
REVISIES VAN TIJD EN PLAATS	SGK	3,72	3,13	47
	AACS	0,34	0,57	44
	Controle	0,18	0,44	49
REVISIES VAN VORM	SGK	6,09	5,05	47
	AACS	1,93	1,50	44
	Controle	2,57	3,58	49
REVISIES VAN BETEKENIS (ANDERS DAN TIJD EN PLAATS)	SGK	11,36	6,28	47
	AACS	3,41	2,99	44
	Controle	3,39	2,75	49

Tabel 3. Gemiddelden en standaarddeviaties per conditie van functionele revisies

in gebruik van indicatoren voor tijd en plaats leerlingen helpt om teksten te schrijven met een betere globale kwaliteit.

Conclusie en discussie

Schrijven met peer response met instructie in SGK blijkt de aandacht van leerlingen tijdens tekstbesprekingen te richten op belangrijke aspecten van tekstkwaliteit. Tijdens de tekstbesprekingen bleken leerlingen uit deze conditie 43% van de tijd te besteden aan het praten over indicatoren van tijd en plaats, terwijl de leerlingen uit de conditie AACS slechts 4% van de tijd hieraan besteedden, en 76% aan het bespreken van de globale inhoud van de teksten. Wanneer leerlingen geen gerichte instructie krijgen in concrete criteria voor tekstkwaliteit, die ook ingezet kunnen worden tijdens tekstbesprekingen, is hun commentaar globaal en gericht op conventies. Zodra zij via instructie een ander perspectief aangereikt krijgen om naar teksten te kijken, blijken ze andere criteria voor tekstkwaliteit te kunnen hanteren.

Met betrekking tot indicatoren van tijd en plaats kunnen we concluderen dat instructie in linguïstische middelen leidt tot het functioneel gebruik ervan in teksten. Leerlingen uit de conditie SGK gebruikten deze functionele indicatoren significant vaker dan leerlingen uit de andere condities. Kennelijk zijn leerlingen van deze leeftijd (groep 8) gevoelig te maken voor de manier waarop deze indicatoren functioneren in verhalen en instructies, en zijn ze in staat om deze kennis toe te passen in hun teksten.

Leerlingen uit de conditie SGK brachten ook meer functionele revisies aan in hun teksten dan leerlingen in de andere condities. Deze positieve invloed van peer response met instructie in SGK op het reviseren van tijd en plaatsaanduidingen (zonder hulp van medeleerlingen) wijst erop dat leerlingen erin

geslaagd zijn om de aandacht voor specifieke talige middelen te internaliseren. Dit is een belangrijk gegeven omdat het ultieme doel van peer response is dat leerlingen leren om hun eigen teksten kritisch te evalueren, zonder de hulp van medeleerlingen (Beach, 1989). Dat de aandacht voor tijd en plaats bij de revisies van leerlingen uit de conditie SGK gepaard gaat met meer vorm- en betekenisrevisies is eveneens van belang. Dit effect is verrassend en niet eenvoudig te verklaren. Mogelijk heeft de focus op indicatoren van tijd en plaats de leerlingen een venster geboden op andere formuleer- en redigeerkwesaties die aandacht vragen tijdens revisie.

Een onverwacht en opmerkelijk resultaat van deze studie is dat instructie in AACS niet resulteerde in betere tekstkwaliteit in vergelijking met de controlegroep. In ander onderzoek werden positieve effecten gevonden van peer response met instructie in globale genrekennis. Maar in deze studies (zie Hoogeveen en Van Gelderen, 2013) werd naast instructie in globale genrekennis ook aanvullende instructie gegeven in schrijfstrategieën, in het voeren van tekstbesprekingen (regels voor interactie), en/of in metacognitieve kennis. Als gevolg hiervan is het onduidelijk aan welke instructiecomponent(en) positieve effecten toegeschreven kunnen worden.

Het is van belang erop te wijzen dat het verschil in effecten tussen de condities SGK en AACS niet veroorzaakt is door verschillen in de tijd die de leerlingen aan de lessen besteedden, de betrokkenheid van leerlingen tijdens de tekstbesprekingen of de attitudes van de leerlingen ten aanzien van de lessen in het algemeen. De bestede tijd werd gecontroleerd en was in beide condities gelijk. De betrokkenheid van de leerlingen tijdens de tekstbesprekingen werd door twee observatoren geobserveerd en gecodeerd (positief-neutraal-negatief) en de resultaten lieten geen verschillen tussen beide condities zien (Hoogeveen, 2012).

Op basis van de resultaten van deze studie formuleren we twee aanbevelingen voor de onderwijspraktijk. De eerste is om leerlingen bij het schrijven met peer response ondersteuning te bieden met instructie in specifieke genrekennis. Aandacht voor het gebruik en de functie van concrete talige middelen helpt leerlingen bij het geven van specifiek tekstcommentaar en bij het schrijven en reviseren van hun teksten. Een tweede aanbeveling is om peer response met instructie in SGK te laten plaatsvinden tijdens alle fasen van het schrijfproces, en niet alleen, zoals in de praktijk gebruikelijk is, tijdens de fase van het bespreken van eerste tekstversies. Tijdens de planningsfase kan instructie gegeven worden met behulp van reflectie op voorbeeldteksten, die het gebruik van talige middelen illustreren. Daarnaast kan uitleg gegeven worden over de functie van deze middelen in de specifieke tekstsoort voor de schrijfpdracht, en kunnen alternatieven aangeboden worden voor het realiseren van die functie. Het is belangrijk dat ook in de schrijfpdracht gewezen wordt op specifieke tekstkenmerken waarmee functies van teksten gerealiseerd worden. Deze focus moet eveneens aanwezig zijn in de aanwijzingen voor het bespreken en reviseren van teksten. Hiermee kan leerlingen duidelijk gemaakt worden aan welke criteria hun teksten moeten voldoen en op welke wijze ze die kunnen toepassen.

NOOT

1. Het lesmateriaal is in te zien via <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/peerresponse>

LITERATUUR

Aarnoutse, C., de Glopper, K., Litjens, P., Sijtsma, J., & Vernooy, K. (1995). *Probleemidentificatie en aanzet voor een actieplan taal*. PO reeks, 22. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
Beach, R. (1989). Showing students how to

assess: Demonstrating techniques for response in the writing conference. In C. M. Anson (Ed.), *Writing and response; theory, practice and research* (pp. 127-148). Urbana ILL: NCTE. doi: 10.1177/002194360103800201.
Carter, R. (2003). Language awareness. *ELT Journal*, 57, 64-65. doi: 10.1093/elt/57.3.251.
Chapman, M. (2006). Preschool through elementary writing. In P. Smagorinsky (Ed.), *Research on composition. Multiple perspectives on two decades of change* (pp. 15-47). New York: Teachers College Press.
Freedman, S. W. (1985). Written Language Acquisition: The role of response and the writing conference. In Freedman, S. (Ed.). *The acquisition of written language: Response and revision* (pp. 106-132). Norwood NJ: Ablex.
Cope, B., Kalantzis, M., Kress, K., & Martin, J. (1993). Bibliographical essay; Developing the theory and practise of genre-based literacy. In B. Cope, & M. Kalantzis (Eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. Pittsburg: University of Pittsburg Press. doi: 10.1080/09500780108666814.
Cutler, L. & S. Graham (2008). Primary grade writing instruction: A National Survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907-919.
Freedman, S. W. (1985). Written Language Acquisition: The role of response and the writing conference. In Freedman, S. (Ed.). *The acquisition of written language: Response and revision* (pp. 106-132). Norwood NJ: Ablex.
Gelderen, A. van, & H. Blok (1991). De praktijk van het stelonderwijs in de groepen 7 en 8 van de basisschool; observaties en interviews. *Pedagogische Studiën*, 69(4), 159-175.
Gelderen, A. van, Schoonen, R., Glopper, K. de, Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P. & Stevenson, M. (2003). Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension; a structural

- equation modeling approach. *International Journal of Bilingualism*, 7(1) 7-25. Doi: 10.1177/13670069030070010201.
- Gelderen, A. van, Schoonen, R., Gloppe, K. de, Hulstijn, J., Simis, A. Snellings, P. & M. Stevinson (2004). Linguistic knowledge, processing speed and metacognitive knowledge in first and second language reading comprehension; a componential analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 19-30. doi: 10.1037/0022-0663.96.1.19.
- Gelderen, A. van, Schoonen, R., Stoel, R., Gloppe, K. de & Hulstijn, J. (2007). Development of adolescent reading comprehension in Language 1 and Language 2; A longitudinal analysis of constituent components. *Journal of Educational Psychology*, 99, 477-491. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.477.
- Gelderen, A. van, Hoogeveen, M. & I. Zijp (2004). *Met een blik op de toekomst. 25 jaar leerplanontwikkeling onderwijs Nederlandse Taal in de basisschool*. Studies in Leerplanontwikkeling. Enschede: SLO.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational books.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy, & S. Randel (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hoogeveen, M. & Sturm, J. (1990). Een onderzoek naar de invoering van een leergang Stellen; Een case-study in drie overdrachts-situaties. In Th. C.M. Bergen, & F. K. Kieviet. *Onderwijs Research Dagen 1990. Professionalisering van onderwijsgeevenden*. Nijmegen: Instituut voor toegepaste sociale wetenschappen.
- Hoogeveen, M. (2012). *Writing with peer response using genre knowledge*. A classroom intervention study. Enschede: Thesis University of Twente..
- Hoogeveen, M. & Gelderen, A. van. (2013). What works in writing with peer response? A review of intervention studies with children en adolescents. In: *Educational Psychological Review*, 25(4), 473-502
- Rouiller, Y. (2004). Collaborative revision and metacognitive reflection in a situation of narrative text production. In L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Eds), *Revision, cognitive and instructional processes* (pp. 171-187). *Studies in Writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Tieben, S. (2007). *Door uit andere ogen te kijken naar je tekst*. Een onderzoek naar het gebruik van face-to-face en computermediated peer response bij het bespreken van teksten in groep 7 en 8 van de basisschool (doctoraal-scriptie). Groningen: Rijksuniversiteit.
- Trapman, M., Gelderen, A. van, Steensel, R. van, Schooten, E. van & Hulstijn, J. (2012). Linguistic knowledge, fluency and metacognitive knowledge as components of reading comprehension in adolescent low achievers: differences between monolinguals and bilinguals. *Journal of Research in Reading*. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2012.01539.x
- Wyatt-Smith, C. (1997). Teaching and assessing writing: An Australian perspective. *English in Education*, 31(3), 8-21.

MARIËTTE HOOGEVEEN is als leerplanontwikkelaar en onderzoeker taalonderwijs werkzaam bij het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO) in Enschede. E-mail: m.hoogeveen@slo.nl

AMOS VAN GELDEREN is senior onderzoeker taalonderwijs bij het Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam. Sinds 2010 is hij ook lector bij de lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam. Daarin begeleidt hij diverse onderzoeksprojecten van lerarenopleiders op het gebied van taalbeleid en taalontwikkeling in het hoger onderwijs. E-mail: a.j.s.vangelderens@uva.nl

Effecten van schrijven om te leren bij Nederlands, geschiedenis en science

JOANNEKE PRENGER & KEES DE GLOPPER

Het experiment 'Schrijven-om-te-leren bij Nederlands, Geschiedenis en Science' had tot doel evidentie te verzamelen voor de effectiviteit van het verbinden van het schrijfonderwijs bij Nederlands en het vakonderwijs bij geschiedenis en science. Vmbo-tl en havo/vwo brugklasleerlingen kregen bij Nederlands schrijfonderwijs in twee tekstgenres. In de experimentele klassen werden deze genres bij geschiedenis en science toegepast tijdens het verwerken en bestuderen van nieuwe lesstof. Uit de resultaten blijkt dat de interventie geen effect heeft gehad: we zien geen verschil tussen de leerlingen uit de experimentele conditie en die uit de controlegroep op het gebied van vakkennis geschiedenis en science, schrijfvaardigheid Nederlands en schrijfaptitude. Wel zijn de leerlingen uit de experimentele én de controlegroep vooruitgegaan qua schrijfvaardigheid, zelfvertrouwen en schrijfplezier.

Schrijfvaardigheid is een belangrijke onderwijsdoelstelling, niet alleen bij Nederlands, maar ook bij andere vakken. Leerlingen moeten leren om informatieve, beschouwende en betogende teksten te schrijven. Dat stelt hoge eisen aan leerlingen, want schrijven is bij uitstek een complexe vaardigheid. Het is

dan ook niet verwonderlijk dat het bereikte niveau in schrijfvaardigheid achterblijft bij de verwachtingen, te meer daar het schrijfonderwijs voor verbetering vatbaar lijkt (Inspectie van het Onderwijs, 2012).

In de praktijk van het schrijfonderwijs in Nederland is er het probleem van de oefentijd en de transfer. Als het schrijven alleen bij Nederlands geïnstrueerd en geoefend wordt, worden de grenzen van de beschikbare oefentijd snel bereikt. Bovendien wordt de schrijfvaardigheid niet wendbaar omdat leerlingen alleen bij Nederlands en niet binnen andere domeinen en vakken en over andere onderwerpen leren schrijven. Voor zover er al sprake is van toepassingen van schrijven bij andere vakken, ontbreekt het meestal aan verbanden met Nederlands wat betreft instructie, oefening, feedback en beoordeling. Door een samenhangende didactiek voor het schrijfonderwijs bij Nederlands te verbinden met het schrijven bij andere vakken ontstaat er meer gelegenheid en tijd voor het leren van deze complexe vaardigheid. De vaardigheid van leerlingen wordt bovendien breder inzetbaar.

Leerlingen schrijven niet alleen om anderen te informeren, tot denken aan te zetten of