

Onderzoeksopdracht - Nederlandse Taalunie

Vier effectieve schrijfdidactieken

De bovenbouw van het basisonderwijs

Fien De Smedt, Universiteit Gent

In samenwerking met de werkgroep Schrijfvaardigheid van het Platform Onderwijs
Nederlands van de Nederlandse Taalunie:

André Mottart, Universiteit Gent

Bart van der Leeuw, Stichting Leerplanontwikkeling

Gert Rijlaarsdam, Universiteit van Amsterdam

Hella Kroon - Tom Venstermans, Karel de Grote Hogeschool Antwerpen

Herman Franssen, Onderwijsinspectie

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave.....	1
1. Inleiding.....	2
2. Expliciete instructie van schrijfstrategieën.....	3
2.1. Typering naar leerstof en didactiek.....	3
2.2. De doelstellingen.....	3
2.3. Leerstof en fasering van de lessen.....	4
2.4. Sleutelscènes.....	5
2.5. Doorslaggevende ontwerpregels.....	9
2.6. Nabespreking.....	10
2.7. Relevante literatuur.....	11
3. Samenvatten.....	14
3.1. Typering naar leerstof en didactiek.....	14
3.2. De doelstellingen.....	15
3.3. Leerstof en fasering van de lessen.....	16
3.4. Sleutelscènes.....	17
3.5. Doorslaggevende ontwerpregels.....	21
3.6. Nabespreking.....	21
3.7. Relevante literatuur.....	22
4. Productgerichte doelstellingen.....	23
4.1. Typering naar leerstof en didactiek.....	23
4.2. De doelstellingen.....	23
4.3. Leerstof en fasering van de lessen.....	24
4.4. Sleutelscènes.....	25
4.5. Doorslaggevende ontwerpregels.....	26
4.6. Nabespreking.....	27
4.7. Relevante literatuur.....	27
5. Zinsconstructie: het combineren van zinnen.....	29
5.1. Typering naar leerstof en didactiek.....	29
5.2. De doelstellingen.....	29
5.3. Leerstof en fasering van de lessen.....	30
5.4. Sleutelscènes.....	32
5.5. Doorslaggevende ontwerpregels.....	34
5.6. Nabespreking.....	34
5.7. Relevante literatuur.....	35

1. Inleiding

Leren schrijven wordt de dag van vandaag als onmiskenbare vaardigheid beschouwd om te kunnen participeren aan het maatschappelijke leven. Gezien dit maatschappelijke belang is er een belangrijke rol weggelegd voor het onderwijs om de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van kinderen te bevorderen. Er heerst echter een algemene bezorgdheid over deze schrijfinstructie en bijgevolg ook over de schrijfvaardigheden van de schoolgaande jeugd (Inspectie van het Onderwijs, 2011).

Als het onderwijs verantwoordelijk wordt gehouden voor het bevorderen van de schrijfontwikkeling van kinderen, dan moeten leraren kennis hebben van en toegang hebben tot schrijfpraktijken die hun effectiviteit reeds bewezen hebben. Vanuit die optiek hebben tal van onderzoekers de literatuur omtrent schrijfinterventies systematisch bestudeerd om zo evidence-based schrijfdidactieken te identificeren. Deze effectieve schrijfpraktijken werden de voorbije decennia onderzocht en samengevat in verschillende comprehensieve meta-analyses. De meta-analyses van Hillocks (1986), Graham en Perin (2007) en Graham, McKeown, Kihara, en Harris (2012) zijn in het kader van de huidige beschrijvingen uiterst invloedrijk. Hillocks (1986) onderzocht namelijk als eerste de effecten van enkele schrijfinterventies op de schrijfkwaliteit van leerlingen uit het basisonderwijs gaande tot studenten in het hoger onderwijs. In navolging hebben Graham & Perin (2007) de focus gelegd op het identificeren van effectieve schrijfpraktijken in de bovenbouw van het basisonderwijs en het voortgezet of secundair onderwijs. In een meer recente overzichtsstudie wordt er specifiek ingezoomd op evidence-based schrijfinterventies in het basisonderwijs (Graham, McKeown, Kihara, & Harris, 2012).

Deze meta-analyses zijn toonaangevend in het schrijfonderzoek en vormen bijgevolg ook het ruimer theoretisch kader van de vier schrijfdidactieken die in deze onderzoekbijdrage worden beschreven. Meer bepaald worden volgende didactieken beschreven: (1) expliciete instructie van schrijfstrategieën, (2) samenvatten, (3) productgerichte doelstellingen, en (4) zinsconstructie: het combineren van zinnen. De didactieken worden steeds eerst algemeen beschreven, daarna wordt elke didactiek toegelicht aan de hand van een exemplarisch voorbeeld. In deze toelichting wordt er stilgestaan bij de **doelstellingen** waarbij een koppeling wordt gemaakt met de kerndoelen en referentieniveaus (Nederland) en de eindtermen (Vlaanderen), **de leerstof en fasering van de lessen** en **de sleutelscènes** (typische leeractiviteiten en instructieacties van de leraar). De toelichting van het exemplarisch voorbeeld sluit af met een lijst van **doorslaggevende ontwerpregels** die de essentiële elementen van de aanpak beschrijven.

Bij de keuze van de exemplarische voorbeelden werd er bewust gekozen voor vrij uitgebreide voorbeeldinterventies om zo een heel concrete en uitgebreide beschrijving te kunnen schetsen. Daarnaast werd er bij de keuze van de voorbeelden ook geopteerd om een rijke variatie aan schrijfgenres te presenteren (iedere didactiek is met andere woorden gericht op een ander genre) en werd er getracht om aan de hand van alle didactieken het volledig schrijfproces te dekken (planning, compositie en revisie). Toch is het belangrijk om de lezer erop te wijzen dat elk voorbeeld slechts één mogelijke uitwerking van de didactiek is. De ontwerpregels kunnen bijgevolg gezien worden als cruciale richtingwijzers voor mogelijke variaties op de beschreven schrijfpraktijken.

Tot slot eindigt elke schrijfdidactiek met een **nabespreking** en een lijst van **relevante literatuur** van zowel theoretisch als empirisch onderzoek.

2. Expliciete instructie van schrijfstrategieën

2.1. Typering naar leerstof en didactiek

Aangezien schrijven een complexe activiteit is, ontwikkelen leerlingen de noodzakelijke cognitieve en metacognitieve schrijfvaardigheden niet automatisch. Leerlingen hebben voornamelijk moeite met het plannen, reviseren en vlot genereren van een tekst. Bijgevolg is effectieve schrijfinstructie noodzakelijk om leerlingen te ondersteunen in hun schrijfontwikkeling. Uit onderzoek blijkt dat expliciete strategie-instructie een veelbelovende schrijfdidactiek is (Graham, McKeown, Kiuahara, & Harris, 2012; Graham & Perin, 2007; Rogers & Graham, 2008). Hierbij ondersteunen leraren de leerlingen in hun schrijfontwikkeling door *een variatie aan schrijfstrategieën expliciet aan te leren*. Deze planning-, compositie- en revisiestrategieën vormen een totale schrijfprocedure die leerlingen een houvast biedt in hun schrijfaanpak. Aangezien leerlingen specifieke strategieën krijgen aangereikt in de plannings-, compositie- en revisiefase, zijn deze schrijfstrategieën gericht op het *totale schrijfproces*.

Het **Self-Regulated Strategy Development model (SRSD)** is in dit verband een invloedrijke aanpak om leerlingen schrijfstrategieën aan te leren (Graham, 2006). In deze aanpak reikt de leraar verschillende *schrijfstrategieën* aan, waardoor leerlingen het schrijfproces vlot kunnen doorlopen. Daarnaast is er in deze aanpak ook specifieke aandacht voor *zelfregulerende strategieën* (vb. het eigen schrijfproces- en product evalueren en bijsturen), waardoor leerlingen hun gedrag tijdens het schrijfproces leren reguleren.

In deze beschrijving ligt de focus op de uitwerking van het SRSD-model, waarin de **STOEL-strategie** centraal staat (Wong, Hoskyn, Jai, Ellis, & Watson, 2008). Deze strategie is gericht op de *planning* en *compositie* van **argumentatieve of opinieteksten** waarbij men de analogie benadrukt tussen een gebalanceerde opinietekst met pro- en contra-argumenten en een stoel die vier poten nodig heeft om stevig te kunnen blijven staan.

2.2. De doelstellingen

Aan de hand van deze concrete SRSD-interventie worden volgende **doelstellingen** beoogd:

- Leerlingen maken kennis met de tekststructuur van een argumentatieve tekst en ze leren zelf een argumentatieve tekst opbouwen. Daarbij wordt specifieke aandacht geschonken aan de basiscomponenten van een geslaagde opinietekst.
- Leerlingen leren hoe ze een planning voor een argumentatieve tekst kunnen opstellen.
- Leerlingen leren bewust nadenken over het nut van gebalanceerd redeneren (het bedenken van zowel pro- als contra-argumenten).
- Leerlingen leren hun ideeën organiseren in pro- en contra-argumenten.
- Leerlingen leren zelfregulerende strategieën toepassen zodat ze hun eigen schrijfproces kunnen reguleren. Meer bepaald leren de leerlingen aan self-monitoring en self-checking doen.

Kerdoelen en eindtermen

De leerlingen leren:

- naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals: informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen (**Kerdoel 5**);

- informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk (Kerndoel 8);
- strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen (Kerndoel 10).

De leerlingen kunnen volgende strategieën inzetten:

- tijdens het schrijven hun aandacht behouden voor het bereiken van het doel (Eindterm 5.3);
- het resultaat beoordelen in het licht van het schrijfdoel (Eindterm 5.4).

Referentieniveaus

- De leerling kan korte eenvoudige teksten schrijven over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit de directe leefwereld van de schrijver (1F – Algemene karakteristiek).
- De leerling kan samenhangende teksten schrijven met een eenvoudige lineaire opbouw, over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen binnen school, werk en maatschappij (1S – Algemene karakteristiek).
- De leerling kan onderhoudende teksten schrijven en overtuigen met argumenten (1S – Taken – Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen).
- De informatie is zodanig geordend dat de lezer de gedachtegang gemakkelijk kan volgen en het schrijfdoel bereikt wordt (1F – Kenmerken van de taakuitvoering – Samenhang).
- De leerling kan in teksten met een eenvoudige lineaire structuur trouw blijven aan het doel van het schrijfproduct (1F – Kenmerken van de taakuitvoering – Afstemming op doel).

2.3. Leerstof en fasering van de lessen

De volledige lessenreeks duurt negen weken. In de eerste twee weken worden er telkens drie sessies per week ingepland. De duur van één sessie bedraagt tachtig minuten. Deze zes inleidende sessies zijn gericht op het oproepen van de voorkennis van leerlingen (fase 1). Daarnaast maken de leerlingen ook kennis met de essentiële kenmerken van een argumentatieve tekst.

Vanaf week drie starten de oefensessies, waarin de leerlingen één argumentatieve tekst per week schrijven. Tijdens de volledige lessenreeks schrijven de leerlingen dus in totaal zeven argumentatieve teksten met behulp van de STOEL-strategie. De strategieprocedure wordt gefaseerd aangebracht in zes fases. Meer bepaald geeft de leraar expliciete instructie omtrent de toepassing van deze strategie (fase 2), modelleert hij/zij het strategiegebruik (fase 3) en introduceert hij/zij het bijhorend materiaal: de afbeelding van de STOEL-strategie (fig. 1), het planningsformulier (fig. 2 en fig. 3) en het formulier met zelfinstructies (fig. 4). Terwijl de leerlingen de strategieprocedure memoriseren door de STOEL-strategie in te oefenen (fase 4), zorgt de leraar voor ondersteuning op maat van de individuele leerling (fase 5). Deze ondersteuning neemt geleidelijk aan af, zodat leerlingen vanaf sessie zes op zelfstandige basis een argumentatieve tekst schrijven met behulp van de STOEL-strategie (fase 6).

Sessie (80 minuten)	SRSD-fase	Week
Inleidende sessie 1	Fase 1	Week 1
Inleidende sessie 2		
Inleidende sessie 3		
Inleidende sessie 4		Week 2
Inleidende sessie 5		
Inleidende sessie 6		
Sessie 1: argumentatieve tekst 1	Fase 2-3	Week 3
Sessie 2: argumentatieve tekst 2	Fase 4-5	Week 4
Sessie 3: argumentatieve tekst 3	Fase 4-5	Week 5
Sessie 4: argumentatieve tekst 4	Fase 4-5	Week 6
Sessie 5: argumentatieve tekst 5	Fase 4-5	Week 7
Sessie 6: argumentatieve tekst 6	Fase 6	Week 8
Sessie 7: argumentatieve tekst 7		Week 9

2.4. Sleutelscènes

Fase 1: Bouw achtergrondkennis op

Gedurende twee weken wordt de voorkennis van leerlingen met betrekking tot argumentatieve teksten opgeroepen en worden de essentiële kenmerken van een argumentatieve tekst expliciet toegelicht. In een argumentatieve tekst wordt: (1) een standpunt ingenomen en wordt dit standpunt beargumenteerd, (2) het standpunt toegelicht en verduidelijkt door zowel pro- als contra-argumenten aan te halen, en (3) een beschrijvend overzicht gegeven van de argumenten en wordt er afgesloten met een onderbouwde conclusie. De leerlingen ontdekken deze essentiële kenmerken door voorbeeldmateriaal (goede en slechte opinieteksten) te bestuderen. Meer bepaald wordt aan de leerlingen gevraagd om aan te geven welke zaken in de tekst er precies voor zorgen dat een argumentatieve tekst al dan niet een geslaagd en kwaliteitsvol essay is.

Fase 2: Bespreek de strategie

In deze fase wordt de STOEL-strategie klassikaal geïntroduceerd. Ten eerste wordt het doel van deze strategie gedefinieerd. Meer bepaald helpt de STOEL-strategie leerlingen om geslaagde opinieteksten te schrijven. De leraar geeft ook aan dat de strategie niet enkel in de les Nederlands toegepast kan worden, maar dat de leerlingen de strategie ook in andere lessen kunnen gebruiken (vb. in de les wereldoriëntatie: het schrijven van een opinietekst over de klimaatverandering). Op deze wijze duidt de leraar ook onmiddellijk het nut van de strategie aan. Tevens geeft de leraar ook aan wanneer de leerlingen geen gebruik kunnen maken van deze strategie (vb. het schrijven van verhalen, informatieve teksten, ...).

Vervolgens stelt de leraar het materiaal voor: de afbeelding van de STOEL-strategie (fig. 1), het planningsformulier (fig. 2 en fig. 3) en het formulier met zelfinstructies (fig. 4).

Tot slot deelt de leraar mee dat de leerlingen de komende zeven weken wekelijks één opinietekst zullen schrijven. Op die manier kunnen de leerlingen voldoende oefenen en kunnen ze hun schrijfvaardigheden met betrekking tot argumentatieve teksten optimaliseren.

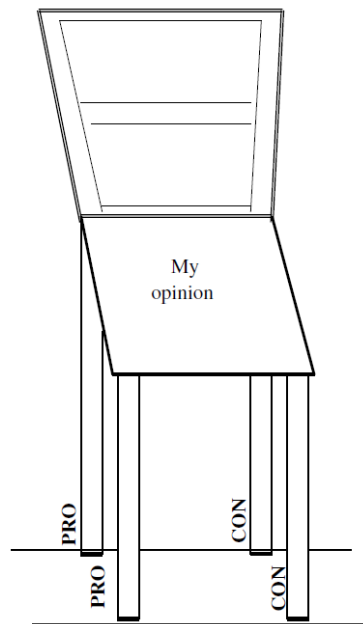


Fig. 1. Afbeelding 'STOEL-strategie'

Fase 3: Modelleer de strategie

In deze fase creëert de leraar een context waarin de leerlingen een opinietekst kunnen schrijven. Een mogelijke opdracht in dit verband kan zijn dat de Coca Cola Company de directie heeft benaderd met de vraag of ze een frisdrankautomaat mogen installeren op de speelplaats. De leerlingen krijgen de opdracht om volgende opinietekst te schrijven 'Hoort een frisdrankautomaat op de speelplaats?'.

Vervolgens *modelleert* de leraar de verschillende stappen uit de STOEL-strategie door hardop na te denken. De leraar toont intussen ook de afbeelding van de STOEL-strategie (fig. 1). Op het zitvlak van de stoel schrijven de leerlingen elk hun eigen opinie. Vervolgens moeten de leerlingen pro- en contra-argumenten verzinnen om hun eigen mening te funderen (de poten van de stoel). De leraar benadrukt de analogie: een stoel heeft vier poten nodig (twee aan twee) om stevig te kunnen blijven staan. Een geslaagde en gebalanceerde opinietekst bestaat dan ook uit zowel pro- als contra-argumenten.

Alvorens verder te gaan, benadrukt de leraar het belang van een goede planning bij het schrijven van een argumentatieve tekst. De leraar kan dit bijvoorbeeld doen door een analogie te maken met het plannen van een verjaardagsfeest. Daarna gaat de leraar samen met de leerlingen van start met de planning. De leraar verspreidt het planningsformulier (fig. 2).

Wanneer de leraar en de leerlingen klaar zijn met de planning, bekijken ze de achterkant van het planningsformulier. Daar lezen ze twee zelfcontrolevragen: "(1) Zijn alle pro-en contra-argumenten goed uitgewerkt?" De leerlingen kunnen 'Ja' of 'Nee' aanvinken. Als de leerlingen 'Nee' aanvinken wijst een voetnoot hen erop dat ze hun argumenten nog eens moeten herbekijken. De tweede vraag luidt als volgt: "(2) Zijn alle pro- en contra-argumenten goed georganiseerd? Is de volgorde van mijn argumenten goed?" Staat het belangrijkste argument bijvoorbeeld eerst? Er wordt voldoende tijd voorzien om in te gaan op het planningsformulier en de zelfcontrolevragen zodat de leerlingen beide zaken zeker begrijpen.

Vervolgens deelt de leraar het formulier met zelfinstructies (fig. 4) uit. Dit formulier illustreert hoe de leerlingen hun ideeën, die ze tijdens hun planning hebben ontwikkeld, in een argumentatieve tekst

kunnen neerpennen. Op het formulier staan vier zelfinstructies: (1) Wat is mijn mening? (Ik schrijf dit in een eerste paragraaf), (2) Wat zijn mijn pro-argumenten? (Ik schrijf ze in een tweede paragraaf), (3) Wat zijn mijn contra-argumenten? (Ik schrijf ze in een derde paragraaf) en (4) Mijn conclusie! (Ik schrijf mijn conclusie en som mijn pro-argumenten op). De leraar leest deze zelfinstructies hardop voor. Tegelijk legt de leraar de link tussen de vier stappen op het formulier en hoe hij/zij de tekst over 'Hoort een frisdrankautomaat op de speelplaats?' uitwerkt.

Tot slot toont de leraar nogmaals aan hoe de afbeelding van de STOEL-strategie (fig. 1) kan helpen bij het schrijven van een argumentatieve tekst. De leerlingen worden aangemoedigd om de afbeelding goed te bekijken en na te denken over zowel pro- als contra-argumenten. Na het plannen van de tekst, kan de afbeelding in combinatie met de zelfcontrole vragen ervoor zorgen dat de leerlingen nadenken over het aantal, de kwaliteit en de organisatie van de argumenten.

Name: _____
 Date: _____

My opinion:

PRO

Supportive Reasons

(a)

(b)

(c)

(d)

CON

Supportive Reasons

(a)

(b)

(c)

(d)

Turn Over
and
continue

Fig. 2. Voorkant planningsformulier

 **Self-check:**

(1) Are all my supportive reasons (for PRO & CON) good and strong?

YES	NO*

Revise*

(2) Have I numbered my supportive reasons for PRO and CON in a good order for writing?

Name: _____

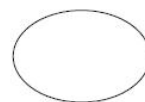
Teacher: _____

Date: _____

Fig. 3. Achterkant planningsformulier: zelfcontrole vragen

Fase 4: Memoriseer de strategie

De leerlingen oefenen de STOEL-strategie in door de vier zelfinstructies te memoriseren. Op dit moment wordt er ook aan de leerlingen verteld dat ze hun vijfde opinietekst zullen moeten schrijven zonder de afbeelding van de STOEL-strategie en zonder het formulier met zelfinstructies (dus ze krijgen dan enkel het planningsformulier). Bij het schrijven van de laatste twee opinieteksten (tekst 6 en 7) krijgen de leerlingen geen ondersteunend materiaal meer.



Self-instructions:

- (1) What's my opinion? (I write it down in the first paragraph).
- (2) What are my PRO arguments? (I put them in a good order and write them in the second paragraph).
- (3) What are my CON arguments? (I put them in a good order and write them in the third paragraph).
- (4) Wrap up! (I write my conclusion and summarize my PRO arguments).

Fig. 4. Het formulier met zelfinstructies

Fase 5: Ondersteun het strategiegebruik

Vanaf week vier schrijven de leerlingen een argumentatieve tekst met behulp van de STOEL-strategie. De leraar deelt het nodige materiaal uit: de afbeelding van de STOEL-strategie (fig. 1), het planningsformulier (fig. 2 en fig. 3), en het formulier met zelfinstructies (fig. 4). Daarnaast krijgen de leerlingen ook een tabel met signaalwoorden, zodat de leerlingen hun paragrafen aan elkaar kunnen linken (fig. 5). Alvorens de leerlingen starten, legt de leraar het gebruik van signaalwoorden uit. Daarna krijgen ze de opdracht om volgende opinietekst te schrijven: “Moeten kinderen zakgeld krijgen als ze thuis taakjes doen voor hun ouders?”. Terwijl de leerlingen de STOEL-strategie toepassen, werken ze per twee samen aan de planning. Daarna schrijven de leerlingen de argumentatieve tekst individueel uit. Tegelijk voorziet de leraar voldoende ondersteuning door te interageren met de leerlingen aan de hand van gerichte vragen. Tevens moedigt de leraar de leerlingen aan om hun planningsformulier en het formulier met zelfinstructies te gebruiken en de procedure te memoriseren.

Connection words for opinion essay writing (adapted from Wong et al., 1996)

Introductory phrases

In my opinion

I (dis)agree with

From my point of view

Countering phrases

Although

On the other hand

However, someone who disagrees with my opinion may argue

Concluding phrases

After thinking carefully about both sides

Even though

To sum up

In conclusion

Fig. 5. Tabel met signaalwoorden

Fase 6: Zelfstandig gebruik

De ondersteuning van de leraar neemt gedurende de sessies geleidelijk aan af, zodat de leerlingen voorbereid worden op het zelfstandig toepassen van de STOEL-strategie. In sessie vijf krijgen de kinderen enkel nog het planningsformulier dat hen kan ondersteunen bij het uitschrijven van een argumentatieve tekst. In de laatste twee sessies (sessie 6 en 7) gaan de leerlingen volledig zelfstandig aan de slag bij het plannen, uitwerken en uitschrijven van de argumentatieve tekst. De leerlingen krijgen geen visuele hulpmiddelen meer en de leraar ondersteunt enkel nog de leerlingen die daar nood aan hebben.

2.5. Doorslaggevende ontwerpregels

De zes fases van het SRSD-model moeten opgevat worden als een metascript voor leraren die expliciete instructie willen geven met betrekking tot plannings-, compositie- en/of revisiestrategieën. Leraren kunnen dit model dus aanpassen naargelang de schrijfstrategie(ën) en de genre(s) die op het

programma staan. Bij de uitwerking van het SRSD-model gelden een aantal belangrijke ontwerpregels:

1. Expliciete strategie-instructie is gericht op het **zelfstandige gebruik van schrijfstrategieën zodat leerlingen verantwoordelijk zijn voor het eigen schrijfproces**. De verantwoordelijkheid voor het schrijfproces moet met andere woorden geleidelijk aan verschuiven van de leraar naar de leerling. De leraar maakt daarom gebruik van ‘scaffolding’ waarbij de leraar zijn/haar ondersteuning geleidelijk aan afbouwt door drie verschillende rollen op te nemen:
 - **De leraar als instructieverantwoordelijke.** Leerlingen hebben baat bij een **directe, expliciete instructie** van de strategie (fase 1 & 2). De leraar zorgt met andere woorden voor een concrete instructie met veel voorbeelden die hij/zij samen met de leerling bespreekt. De leraar kan bijvoorbeeld werken met concrete voorbeeldteksten die hij/zij samen met de leerlingen analyseert en bespreekt. Daarnaast geeft hij/zij directe instructie door de schrijfstrategie aan te reiken en in te gaan op: (1) Wat houdt de strategie in? (2) Wanneer kan de strategie gebruikt worden? (3) Waarom wordt de strategie gebruikt? en (4) Hoe wordt de strategie toegepast?
 - **De leraar als model.** De leraar **modelleert** de strategieprocedure door hardop na te denken tijdens de taakuitvoering (fase 3).
 - **De leraar als coach.** Terwijl de leerlingen de strategie inoefenen en toepassen voorziet de leraar gerichte begeleiding, onmiddellijke feedback en bijsturing (fase 4, 5 & 6). De leraar moet tevens ook aandacht hebben voor **differentiatie**. De (zelfregulerende) strategieën moeten met andere woorden op maat van de leerling aangebracht worden. Niet alle leerlingen hebben bijvoorbeeld het volledige SRSD-model nodig om tot een succesvol strategiegebruik te komen.
2. Uit onderzoek blijkt dat ‘samen schrijven’ een positieve invloed heeft op de schrijfkwaliteit. **Samenwerken** is dan ook in het SRSD-model een essentiële component. Leraren en leerlingen, maar ook leerlingen onderling, werken samen en helpen elkaar tijdens het inoefenen van de schrijfstrategieën.
3. **De fases van het SRSD-model bouwen op elkaar voort.** Leerlingen kunnen pas door naar een volgende fase als ze de vorige fase onder de knie hebben.

2.6. Nabespreking

In de inleiding werd het exemplarisch karakter van de voorbeeldinterventie reeds benadrukt. Mits rekening te houden met de ontwerpregels, zijn er in principe talloze variaties op de didactiek mogelijk. Vanuit een kritische blik op de voorbeeldinterventie worden er enkele toepassingsmogelijkheden geformuleerd.

Ten eerste is de didactiek **genre-overschrijdend**. De leraar kan deze didactiek bijgevolg toepassen op verschillende schrijfgeslacht. Ten tweede kan de voorbeeldinterventie vrij tijdsintensief zijn en daardoor minder haalbaar lijken in de praktijk. Men kan daarom de **tijdsinvestering beperken** door de interventie in te korten. Dit kan men bijvoorbeeld doen door de inleidende sessies tijdens fase één te reduceren tot één à twee sessies (afhankelijk van de voorkennis van de leerlingen). Daarnaast is de **keuze van het schrijfonderwerp** in deze voorbeeldinterventie eerder clichématig. De leraar heeft de vrijheid om het schrijfonderwerp te kiezen of de leerlingen een eigen schrijfonderwerp te laten bepalen. Tot slot blijkt uit de ontwerpregels dat **samenwerken** een belangrijke component is. In

de voorbeeldinterventie wordt er echter weinig aandacht besteed aan samenwerking tussen peers. Bij mogelijk variaties kan men deze component dieper uitwerken door bijvoorbeeld peerrevisie te integreren. Leerlingen kunnen dan elkaars teksten nalezen, feedback geven en op basis van de peerfeedback de eigen tekst reviseren.

Uit de meta-analyses blijkt dat reeds heel wat onderzoek is uitgevoerd naar de empirische evidentie van tal van variaties op het SRSD-model. Als conclusie kan gesteld worden dat het expliciet instrueren van schrijfstrategieën een effectieve didactiek is om leerlingen te ondersteunen in het verwerven van de complexe, maar noodzakelijke schrijfvaardigheden.

2.7. Relevante literatuur

Referenties

- De Smedt, F., & Van Keer, H. (2014). A research synthesis on effective writing instruction in primary education. Fourth International Conference on Education and Educational Psychology, Proceedings. Presented at the 4th International Conference on Education and Educational Psychology. Antalya (Turkey), 2-5 October 2013. Retrieved from http://ac.els-cdn.com/S1877042814012361/1-s2.0-S1877042814012361-main.pdf?_tid=6e7e6226-c3be-11e3-9d2f-00000aabb0f26&acdnat=1397471021_cd24e64eb84d1b67b241432a3367df44
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187-207). New York: The Guilford Press.
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide (NCEE 2012-4058)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications_reviews.aspx#pubsearch.
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S., & Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 879-896. doi: 10.1037/A0029185
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.445
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Rogers, L., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 879-906. doi: 10.1037/0022-0663.100.4.879
- Wong, B., Hoskyn, M., Jai, D., Ellis, P., & Watson, K. (2008). The comparative efficacy of two approaches to teaching sixth graders opinion essay writing. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 757-784. doi: 10.1016/j.cedpsych.2007.12.004

Publicaties van onderzoeksprojecten waar de effectiviteit van strategie instructie onderzocht worden

- De La Paz, S., & Graham, S. (1997). Effects of dictation and advanced planning instruction on the composing of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 203-222. doi: 10.1037/0022-0663.89.2.203
- Fidalgo, R., Torrance, M., & García, J. N. (2008). The long-term effects of strategy-focussed writing instruction for grade six students. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 672-693
- Glaser, C., & Brunstein, J. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills: effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 297-310. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.297
- Graham, S., & Harris, K. (1989a). Components-analysis of cognitive strategy instruction - effects on learning-disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 353-361. doi: 10.1037/0022-0663.81.3.353
- Graham, S., & Harris, K. (1989b). Improving learning disabled students' skills at composing essays: self-instructional strategy training. *Exceptional Children*, 56(3), 201-214.
- Graham, S., & Harris, K. (1993). Self-regulated strategy development: Helping students with learning problems develop as writers. *Elementary School Journal* 94(2), 169-181. doi: 10.1086/461758
- Graham, S., Harris, K., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: the effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241. doi: 10.1016/j.cedpsych.2004.08.001
- Graham, S., Harris, K., & Troia, G. (2000). Self-regulated strategy development revisited: Teaching writing strategies to struggling writers. *Topics in Language Disorders*, 20(4), 1-14.
- Harris, K., Graham, S., & Mason, L. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295-340. doi: 10.3102/00028312043002295
- Harris, K., Graham, S., Mason, L., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory Into Practice*, 41(2), 110-115. doi: 10.1207/s15430421tip4102_7
- Sawyer, R., Graham, S., & Harris, K. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation - effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 340-352. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.340
- Sexton, M., Harris, K., & Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64(3), 295-311.
- Torrance, M., Fidalgo, R., & Garcia, J. (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth-grade writers. *Learning and Instruction*, 17(3), 265-285. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.02.003
- Wong, B., Hoskyn, M., Jai, D., Ellis, P., & Watson, K. (2008). The comparative efficacy of two approaches to teaching sixth graders opinion essay writing. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 757-784. doi: 10.1016/j.cedpsych.2007.12.004

Nederlandstalige projecten

“Beter Schrijfonderwijs in het basisonderwijs.” Project van Saskia Rietdijk, Tanja Janssen, Peter de Jong en Gert Rijlaarsdam, Universiteit van Amsterdam.

S.Rietdijk@uva.nl

T.M.Janssen@uva.nl

p.j.de.jong@rug.nl

G.C.W.Rijlaarsdam@uva.nl

“Het schrijfproject.” Project van Renske Bouwer, Monica Coster en Huub van den Berg, Universiteit Utrecht: <http://schrijfproject.nl/>.

i.r.bouwer@uu.nl

m.p.koster@uu.nl

h.vandenbergh@uu.nl

“Schrijven in het Vlaamse basisonderwijs.” Project van Fien De Smedt en Hilde Van Keer, Universiteit Gent.

Fien.DeSmedt@UGent.be

Hilde.VanKeer@UGent.be

3. Samenvatten

3.1. Typering naar leerstof en didactiek

De cognitieve processen die plaats vinden tijdens het leren lezen en schrijven zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Uit onderzoek blijkt namelijk dat wanneer schrijvers over efficiënte vaardigheden beschikken om leesteksten samen te vatten, ze ook op efficiënte wijze informatie beknopt en accuraat kunnen weergeven in eigen schrijfteksten (Graham & Perin, 2007). Meer bepaald blijkt dat een effectieve samenvattingsdidactiek de leerlingen kan helpen bij het kernachtig schrijven van eigen teksten en in het algemeen de schrijfkwaliteit van leerlingen bevordert. Daarnaast kan het ook nuttig zijn om als schrijver eerst een korte samenvatting over wat je al over het onderwerp weet, neer te pennen waarop je vervolgens de eerste versie van uw uiteindelijke tekst kan baseren.

Omwille van de positieve invloed van samenvattingsvaardigheden op de schrijfkwaliteit wordt er in deze beschrijving specifiek ingegaan op de **samenvattingsdidactiek**. Deze didactiek is gericht op de expliciete instructie van samenvattingsstrategieën (cf. expliciete instructie van schrijfstrategieën). Tevens vallen instructieactiviteiten die ontwikkeld zijn om de samenvattingsvaardigheden van leerlingen te optimaliseren ook onder deze didactiek (vb. het gebruik van graphic organizers of grafische tekstweergaves).

Uit onderzoek blijkt dat het gebruik van graphic organizers niet alleen de begrijpend leesvaardigheden van leerlingen bevordert, maar ook een positieve invloed heeft op linguïstische processen die verbonden zijn met begrijpend lezen, namelijk samenvattingsvaardigheden (Chang, Sung, & Chen, 2002). Het gebruik van graphic organizers als effectieve samenvattingsdidactiek is dus met andere woorden een veelbelovende schrijfpraktijk om het kernachtig schrijven en de algemene schrijfkwaliteit van eigen teksten te bevorderen.

In deze beschrijving ligt de focus op één specifieke vorm van graphic organizers, namelijk **mindmaps** (Buzan, 2004; Buzan, 2005) (zie fig. 1). Een mindmap is een visueel kleur- en beeldrijk schema, waarbij men bij de uitwerking ervan vertrekt vanuit een specifiek onderwerp dat centraal staat in de tekening. Dit onderwerp wordt verder uitgewerkt aan de hand van verschillende takken: de hoofdtakken geven de hoofdzaken weer die verhelderd worden door de bijhorende zijtakken. Bij het opstellen van een mindmap moeten de leerlingen rekening houden met enkele essentiële ontwerpregels (vb. integratie van kernwoorden, afbeeldingen en kleur). Naast het klassieke pen-en-papier-format kan de leraar ook opteren voor het gebruik van specifieke computerprogramma's (vb. eMindMaps).

De concrete mindmap interventie is gericht op *het leren verwerken en gestructureerd samenvatten* van **informatieve teksten** (Merchie & Van Keer, 2011a; Merchie & Van Keer, 2011b).

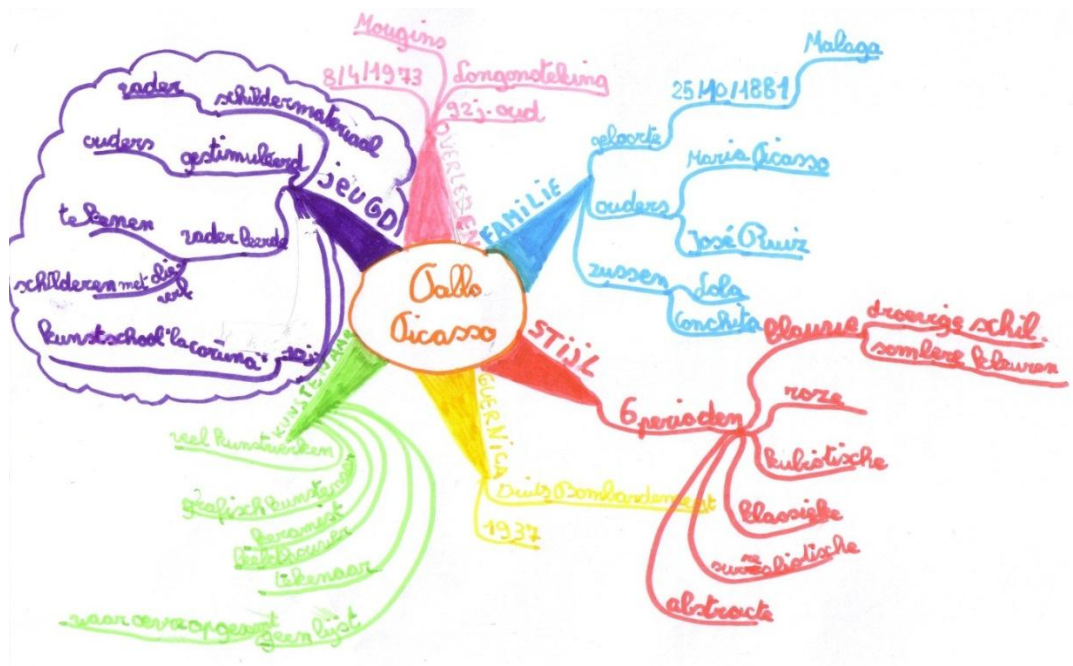


Fig. 1. Voorbeeld van een mindmap

3.2. De doelstellingen

Aan de hand van deze mindmap interventie worden volgende **doelstellingen** beoogd:

- Leerlingen kunnen het voordeel van werken met mindmaps verwoorden.
- Leerlingen kunnen de hoofd- en bijzaken in een informatieve tekst onderscheiden en aanduiden.
- Leerlingen kunnen omschrijven wat een mindmap is.
- Leerlingen kunnen de belangrijke kenmerken van een mindmap opsommen.
- Leerlingen kunnen een mindmap lezen.
- Leerlingen kunnen de essentiële ontwerpregels van een mindmap toepassen.
- Leerlingen kunnen de relaties tussen hoofd- en bijzaken en tussen bijzaken onderling in een mindmap weergeven.
- Leerlingen kunnen het verband leggen tussen de tekst en de informatie uit de mindmap.
- Leerlingen kunnen de mindmap in eigen woorden navertellen.
- Leerlingen kennen de mogelijkheden van mindmaps in andere situaties en leergebieden.
- Leerlingen kunnen aan de hand van een mindmap een informatieve leestekst samenvatten.
- Leerlingen kunnen een samenvatting schrijven op basis van een mindmap.
- Leerlingen kunnen een mindmap maken om zich te oriënteren op het schrijfonderwerp en om hun voorkennis met betrekking tot het onderwerp te structureren.
- Leerlingen kunnen tijdens het ontwikkelen van een mindmap nadenken over de structuur van de eigen schrijfttekst door hoofd- en bijzaken te onderscheiden en relaties tussen hoofd- en bijzaken aan te duiden in hun mindmap.
- Leerlingen kunnen op basis van een eigen mindmap op efficiënte wijze informatie beknopt en accuraat weergeven in eigen schrijfteksten.

Kerdoelen en eindtermen

De leerlingen leren:

- informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen (Kerdoel 4);
- informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, en bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale bronnen (Kerdoel 6);
- informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk (Kerdoel 8).

De leerlingen kunnen:

- de informatie achterhalen in voor hen bestemde teksten in tijdschriften (Eindterm 3.3);
- de informatie ordenen die voorkomt in voor hen bestemde school- en studieteksten en instructies bij schoolopdrachten (Eindterm 3.4);
- voor een gekend persoon een verslag schrijven van een verhaal, een gebeurtenis, een informatieve tekst (Eindterm 4.4).

Referentieniveaus

- De informatie is zodanig geordend dat de lezer de gedachtegang gemakkelijk kan volgen en het schrijfdoel bereikt wordt (1F – Kenmerken van de taakuitvoering – Samenhang).
- De leerling kan een verslag of een werkstuk schrijven en daarbij stukjes informatie uit verscheiden bronnen samenvatten (1F – Kenmerken van de taakuitvoering – verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen).
- De leerling kan verslagen en werkstukken schrijven met behulp van een stramien en daarbij verscheidene bronnen vergelijken, samenvoegen en samenvatten (1S – Kenmerken van de taakuitvoering – verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen).

3.3. Leerstof en fasering van de lessen

In de interventie worden zowel een handleiding voor de leraar als een leerwerkboek voor de leerlingen voorzien. De handleiding voorziet details in verband met lesduur, lesdoelen, materiaal, lesverloop (inleiding, leskern, evaluatie/reflectie) en een correctiesleutel. Het leerwerkboek omvat een volledige lessenreeks van tien sessies. Deze sessies worden in tien opeenvolgende weken ingepland. Per week wordt één sessie van vijftig minuten georganiseerd. Tijdens de sessies leren de leerlingen geleidelijk aan mindmappen door stapsgewijs het verkennen, lezen, structureren, verwerken en mindmappen van informatieve teksten in te oefenen.

In elke sessie worden er andere opdrachten voorzien en behandelen de leerlingen ook telkens een andere informatieve tekst. Deze informatieve teksten sluiten aan bij het leergebied Nederlands en wereldoriëntatie (domeinen natuur, tijd en maatschappij).

Doorheen de lessenreeks is er een rode draad voorzien aan de hand van twee belangrijke stappenplannen: (1) het stappenplan 'mindmaps lezen' en (2) het stappenplan 'mindmaps maken'

(fig. 2 en 3). Het eerste stappenplan en de eerste twee stappen uit het tweede stappenplan (nl. 'verken en lees' en 'zoek sleutelwoorden en structuur') staan tijdens de eerste vier sessies centraal. De nadruk ligt hier sterk op het inoefenen van een aantal basisvaardigheden die noodzakelijk zijn vooraleer leerlingen zelfstandig kunnen mindmappen. Vanaf sessie vijf oefenen de leerlingen expliciet de laatste twee stappen uit het tweede stappenplan (nl. 'maak je mindmap' en 'controleer met knap Karelkje').

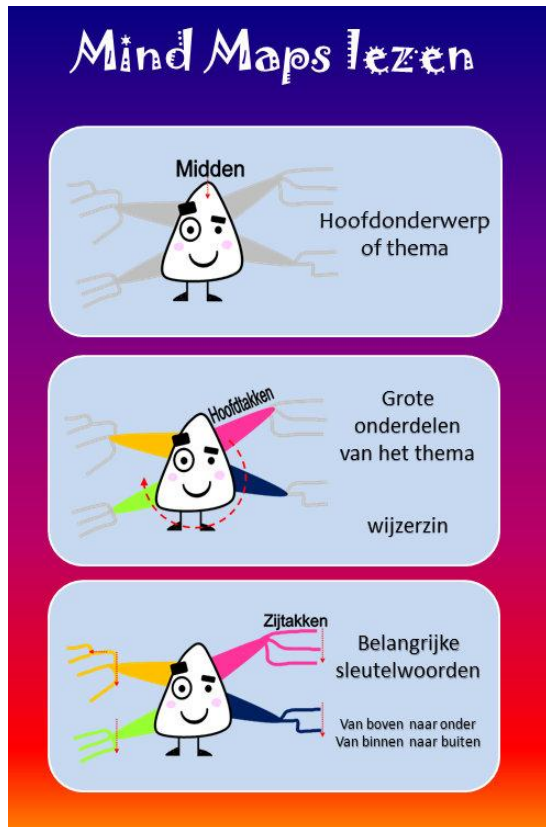


Fig. 2. Stappenplan 'mindmaps lezen'



Fig.3. Stappenplan 'mindmaps maken'

3.4. Sleutelscènes

Fase 1: de mindmap-wetten en het inoefenen van het tekenen van mindmaps

De leraar introduceert de lessenreeks en laat de leerlingen kennismaken met mindmapping. Meer bepaald leren de leerlingen aan de hand van enkele oefeningen wat een mindmap is en waarom een mindmap hen kan helpen. Vervolgens voorziet de handleiding een oefening waardoor leerlingen de kenmerken van een mindmap zelf leren ontdekken. De leerlingen krijgen ook al enkele tekentips en inoefenmogelijkheden om deze specifieke kenmerken (mindmap-wetten) zelf binnen een mindmap te integreren (fig. 4).

Fase 2: kennismaking met de eerst twee stappen uit het stappenplan 'mindmaps maken'!

In de tweede sessie leren de leerlingen twee belangrijke stappen die ze telkens zullen moeten volgen bij het verwerken van een tekst, namelijk 'verken en lees' en 'zoek sleutelwoorden en structureer'. De leraar licht eerst deze twee stappen uitgebreid toe (zie stap 1 en 2 in fig. 3). Vervolgens wordt er

een oefening voorzien waarin de leerlingen de stappen toepassen op een informatieve tekst en een mindmap leren aanvullen met de gepaste sleutelwoorden uit de tekst.

Fase 3: inoefenen van de eerste twee stappen uit het stappenplan 'mindmaps maken'...

In de derde sessie worden de twee stappen (sessie 2) ingeoeft a.d.h.v. drie korte stukjes informatieve tekst. Bij elke tekst dienen de leerlingen (1) de stappen 'verken en lees' en 'zoek sleutelwoorden en structuur' toe te passen en (2) een mindmap-opdracht op te lossen.

Tijdens sessie vier verkennen, lezen en structureren de leerlingen een nieuwe informatieve tekst. De leerlingen krijgen verder enkele gerichte mindmap-opdrachten (vb. ontbrekende woorden aanvullen, tekeningen of afbeeldingen integreren, een tak nalezen). De leraar kan op dit moment, afhankelijk van hoe vlot het loopt, meer zelfstandigheid aan de leerlingen geven.

Fase 4: inoefenen van het volledige stappenplan 'mindmaps maken'.

In de vorige sessies hebben de leerlingen een aantal basisvaardigheden geoefend, namelijk een tekst verkennen en lezen, sleutelwoorden vinden en deze aanduiden, en het inoefenen van een aantal Mind-Map-tekentips. Vanaf sessie vijf reikt de leraar het volledige stappenplan aan zodat de leerlingen helemaal zelfstandig een mindmap kunnen maken van een informatieve tekst (fig. 3). De leraar overloopt eerst systematisch elke stap in het stappenplan en licht stap 3 'Maak je mindmap' en stap 4 'Controleer met Knap Kareltje' expliciet toe. Daarna passen de leerlingen het stappenplan zelf toe.

In sessie zes stelt de leraar een uitdaging aan de leerlingen voor. Meer bepaald krijgen de leerlingen een mindmap-opdracht die ze binnen de vijfendertig minuten moeten proberen oplossen. De leerlingen mogen het stappenplan uit sessie vijf gebruiken.

In sessie zeven krijgen de leerlingen bij elke stap van het stappenplan (fig. 3) één of meerdere opdrachten (vb. bij stap 1 'Lees en structureer de tekst' krijgen de leerlingen de opdracht om alle hoofdtakken te zoeken).

In sessie acht is het de bedoeling dat leerlingen zelfstandig een mindmap proberen te maken. Afhankelijk van de begeleiding die de leerlingen nog nodig hebben, kan de leraar al dan niet individuele begeleiding bieden terwijl de leerlingen aan het werk zijn. Tot slot kunnen de leerlingen hun mindmap aan elkaar voorstellen.

Tijdens sessie negen kan de leraar ervoor kiezen om dit moment enerzijds te gebruiken om de mindmaps uit de vorige sessies die nog niet helemaal afgewerkt waren, af te werken. Anderzijds voorziet het leerwerkboek twee opdrachten (kruiswoordraadsel en woordmozaïek) die de leerlingen kunnen oplossen op basis van hun mindmaps die ze in de vorige sessies hebben gemaakt. De leraar heeft de keuze om de opdracht klassikaal, in groep, in duo's of individueel op te lossen.

Fase 5: transfer naar andere leergebieden

In de voorbije sessies hebben de leerlingen steeds gewerkt met informatieve teksten. In sessie tien gaat de leraar dieper in op de transfer van mindmaps naar andere contexten. Aan de hand van tal van opdrachten ontdekken de leerlingen waarvoor ze mindmaps zoal kunnen gebruiken binnen en buiten de schoolse context (vb. planning van boodschappen, inoefenen van Franse woordenschat). Leerlingen kunnen in groep, in duo's of individueel werken terwijl de leraar individuele begeleiding kan bieden. Tot slot benadrukt de leraar dat mindmapping de leerlingen kan helpen bij het schrijven

van informatieve teksten. Aan de hand van mindmaps kunnen de leerlingen op efficiënte wijze informatie beknopt en accuraat weergeven in eigen schrijftteksten. Daarnaast kan de leraar ook aangeven dat, het maken van mindmaps nuttig kan zijn alvorens je een tekst moet uitschrijven. In een mindmap kan je namelijk bondig samenvatten wat je al over het schrijfonderwerp weet. Tijdens het ontwerpen van een mindmap, denken de leerlingen ook al onmiddellijk na over de structuur van de tekst. De structuur van de mindmap zet leerlingen namelijk automatisch aan om hoofd- en bijzaken te onderscheiden en relaties tussen hoofd- en bijzaken aan te duiden.



Mind Map-wetten: teken tips!

STAP 1. Materiaal klaarleggen 	★ Neem een wit A4- of A3-blad en leg het dwars. ★ Neem je kleurenbalpennen, kleurpotloden of kleurstiften in de aanslag!
STAP 2 Hoofdonderwerp bepalen 	★ Noteer het hoofdonderwerp of thema van je Mind Map in het midden van je blad. ★ Je kan hiervoor een sleutelwoord, een tekening of een beeld gebruiken.
STAP 3 Hoofdtakken tekenen 	★ Teken vanuit dit midden dikke vloeiende hoofdtakken. Gebruik een andere kleur voor elke hoofdtak. ★ Op deze takken schrijf je met DIKKE DRUKLETTERS. ★ Gebruik maximaal één of twee sleutelwoorden, een symbool of tekening. ★ Maak de takken even lang als het woord dat er op komt. ★ Als de volgorde van de takken van belang is, kan je ze ook een nummer geven. ★ Het maximum aantal toegelaten hoofdtakken in een Mind Map is 7!
STAP 4 Zijtakken tekenen 	★ Maak aan elke hoofdtak dunnere zijtakjes. ★ Hierop schrijf je in kleine letters. ★ Gebruik opnieuw maar één of twee sleutelwoorden, symbolen of afkortingen. Zorg ervoor dat ze duidelijk leesbaar zijn en op de tak komen te staan.
STAP 5 Extra's om beter te structureren en studeren 	★ Teken een baken rond grote takken. Dit doe je door alle takken die bij een hoofdtak horen te omcirkelen in hetzelfde kleur als de tak. ★ Als informatie uit verschillende zijtakken iets met elkaar te maken heeft, kan je een pijl of een connector gebruiken. ★ Wees creatief! Gebruik tekeningetjes of symbolen. Zorg er wel voor dat je er niet teveel gebruikt en alles overzichtelijk blijft. ★ Durf opnieuw te beginnen. Dit is geen verloren werk, zo oefen en studeer je de leerstof ook in! Je kunt vooraf ook eerst een voorlopige schets maken van jouw Mind Map! ★ Het is JOUW Mind Map. Deze kan er dus anders uitzien dan die van een klasgenootje. Zorg er wel steeds voor dat je een goed onderscheid maakt tussen belangrijke informatie en details en dat je alles goed kan lezen en begrijpen in jouw Mind Map!

Fig. 4. Stappenplan 'mindmap tekenen volgens mindmap-wetten'

3.5. Doorslaggevende ontwerpregels

De vijf fases van deze mindmap-interventie kunnen opgevat worden als een metascript voor leraren die leerlingen willen leren mindmappen. Bij de uitwerking van een variatie op de mindmap-interventie gelden een tweetal belangrijke ontwerpregels:

1. De mindmap-interventie gaat uit van zowel **expliciete kennisoverdracht** als **actieve kennisconstructie**. De leraar bouwt daarom enerzijds instructiemomenten in terwijl hij/zij anderzijds ook voldoende tijd voorziet voor oefenmomenten. Om zowel kennisoverdracht als actieve kennisconstructie te stimuleren, kan de leraar twee rollen aannemen (cf. expliciete strategie-instructie):
 - **De leraar als instructieverantwoordelijke.** De leraar reikt de stappenplannen aan en voorziet een expliciete toelichting bij elke stap (sessies 2 en 5).
 - **De leraar als coach.** De leraar voorziet tal van oefenmomenten zodat leerlingen de aangeleerde stappenplannen en de mindmap-wetten kunnen inoefenen en toepassen (sessies 1, 3, 4, 6, 8, 9). Daarnaast heeft de leraar ook aandacht voor het zelfontdekkend leren door opdrachten te voorzien zodat leerlingen op eigen houtje de mindmap-wetten ontdekken (sessie 1) en zelf de transfer van mindmaps naar andere contexten kunnen ontdekken (sessie 10). Tijdens deze oefenmomenten voorziet de leraar een begeleiding op maat. De leraar kan namelijk aangepast aan de noden van elke individuele leerling en eventueel in onderling overleg met de leerlingen beslissen om individueel, in duo, in groep of klassikaal te werken.
2. De opeenvolgende sessies bouwen systematisch op elkaar voort waardoor **de stapsgewijze opbouw** van de instructie moet gerespecteerd worden. De vaardigheden die leerlingen in vorige sessies ingeoeft en verworven hebben, zijn met andere woorden belangrijk voor de volgende sessies.

3.6. Nabespreking

Deze bespreking toont duidelijk aan dat de cognitieve processen die plaats vinden tijdens het leren lezen en schrijven met elkaar verweven zijn. Door het nauw verbonden karakter van beide linguïstisch processen is het dus aangewezen om lezen en schrijven geïntegreerd aan te brengen. Het aanleren van samenvattingsvaardigheden is één mogelijke manier om deze integratie toe te passen. De mindmap-interventie is opnieuw maar één mogelijke uitwerking om de samenvattingsdidactiek in de praktijk te brengen. Ook op deze interventie zijn er talloze variaties mogelijk. Bij het ontwikkelen van mogelijke variaties kan je als didacticus bij heel wat toepassingsmogelijkheden stil staan.

Ten eerste kan men bijvoorbeeld nadenken over het belang van **samenwerkend leren**. Als leraar kan je meer nadruk leggen op samenwerking tussen peers door activiteiten te integreren waarin leerlingen elkaars mindmap van commentaar voorzien. Vervolgens kan men ook overwegen om **ICT** te integreren door de leerlingen de samenvattingsvaardigheden te laten inoefenen met behulp van een computerprogramma (vb. e-MindMaps). Tot slot mist deze mindmap-interventie een concrete toepassing van een **transferopdracht waarin het mindmappen wordt gelinkt aan het schrijven van teksten**. De leraar kan een concrete opdracht ontwikkelen waarbij leerlingen een mindmap moeten construeren (rekening houdend met de mindmap-wetten uit de interventie) in het kader van een schrijfopdracht.

Deze voorbeelden zijn slechts enkele toepassingsmogelijkheden die in de klaspraktijk kunnen geïmplementeerd worden. De leraar kan dus afhankelijk van de context (leerlingen, leerstof, lesdoel,...) en rekening houdend met de ontwerpregels, een weloverwogen keuze maken in verband met de concrete toepassing van de mindmap-interventie.

3.7. Relevante literatuur

Referenties

- Buzan, T. (2004). *Mind maps for kids, rev up for revision*. London, England: Thorsons.
- Buzan, T. (2005). *The ultimate book of mind maps*. London, England: Thorsons.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.445
- Merchie, E. & Van Keer, H. (2011a). *Handleiding Mind Map-Pakket*. Gent, Academia Press
- Merchie, E. & Van Keer, H. (2011b). *Leren (leren) met Mind Maps*. Gent, Academia Press

Publicaties van onderzoeksprojecten waar de effectiviteit van samenvattingsvaardigheden onderzocht worden

- Bean, T. W., & Steenwyk, F. L. (1984). The effect of three forms of summarization instruction on sixth graders' summary writing and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 16(4), 297-306.
- Chang, K. E., Sung, Y. T., & Chen, I. D. (2002). The effect of concept mapping to enhance text comprehension and summarization. *Journal of Experimental Education*, 71, 5-23.
- Hoffman, E. (2001). *Introducing children to mind mapping in 12 easy steps*. Cheshire, United Kingdom: Learn to Learn.
- Merchie, E., & Van Keer, H. (2013). Schematizing and processing informational texts with mind maps in fifth and sixth grade, *Middle Grades Research Journal*, 8(3), 61-81.
- Merchie, E. & Van Keer, H. (2012). Spontaneous Mind Map use and learning from texts: The role of instruction and student characteristics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1387-1394. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.077
- Westby, C., Culatta, B., Lawrence, B., & Hall-Kenyon, K. M. (2010). Summarizing expository texts. *Topics in language disorders*, 30(4), 275-287.

Nederlandstalige projecten

"Het Mind Map project." Project van Emmelien Merchie en Hilde Van Keer, Universiteit Gent:
[http://users.ugent.be/~emerchie/MindMapping/](http://users.ugent.be/~emerchie/MindMapping/Emmelien.Merchie@UGent.be)
Emmelien.Merchie@UGent.be
Hilde.VanKeer@UGent.be

4. Productgerichte doelstellingen

4.1. Typering naar leerstof en didactiek

Tekstrevisie wordt gezien als een essentiële fase tijdens het schrijfproces. Revisie houdt namelijk in dat schrijven een continu proces is waarbij het herlezen en herschrijven essentiële acties zijn. De kwaliteit van teksten kan sterk stijgen wanneer de schrijver een diepgaande revisie uitvoert. Uit onderzoek blijkt echter dat leerlingen hun teksten weinig tot niet reviseren (McCutchen, 2006). Als revisie dan toch plaatsvindt, dan blijkt dat deze heel oppervlakkig wordt uitgevoerd. De leerling let dan vooral op mechanische aspecten op het woordniveau (vb. spelling). Diepgaande inhoudelijke en/of structurele revisies, die een positieve invloed hebben op het schrijfproces en -product, komen echter niet vaak voor.

Een didactiek die **productgerichte doelstellingen** vooropstelt, kan een antwoord bieden op de oppervlakkige revisiegewoontes van leerlingen (Graham, McKeown, Kihara, & Harris, 2012; Graham & Perin, 2007). In deze didactiek krijgen de leerlingen één of meerdere concrete doelen voorgeschoteld waaraan hun schrijfproduct moet voldoen. Deze doelen kunnen naargelang de situatie sterk variëren. De doelen kunnen bijvoorbeeld gericht zijn op het integreren van specifieke structurelementen of de doelen kunnen ook gericht zijn op een concrete uitwerking van genre-elementen.

In het kader van deze beschrijving staat een interventie centraal waarin de aandacht specifiek uitgaat naar een productgericht doel dat gericht is op *het reviseren* van een **beschrijving** (Graham, MacArthur, & Schwartz, 1995). Het revisieproces in deze beschrijving is gericht op het herwerken van een vrije tekst zodat de kwaliteit van het schrijfproduct beter wordt. Daarnaast gaat het hier ook om een heel bijzondere vorm van revisie namelijk, het herwerken van een eerste tekstversie om tot een tweede en kwaliteitsvollere eindversie te komen.

4.2. De doelstellingen

Door productgerichte doelstellingen voorop te stellen tijdens de schrijfinstructie, worden volgende **doelstellingen** beoogd:

- Leerlingen begrijpen waarom revisie een belangrijke fase is in het schrijfproces en zien de meerwaarde van het herlezen en herschrijven van een tekst in. De leerlingen beseffen dat een diepgaande revisie leidt tot een betere tekst.
- Leerlingen kennen volgende revisiemogelijkheden:
 - bestaande ideeën verder uitwerken;
 - irrelevante ideeën verwijderen;
 - nieuwe ideeën verwerken.
- Leerlingen kunnen betekenisvolle, inhoudelijke revisies maken:
 - Leerlingen kunnen hun tekst inhoudelijk versterken door bestaande ideeën verder uit te werken (vb. details toevoegen).
 - Leerlingen kunnen hun tekst inhoudelijk versterken door nieuwe ideeën te verwerken.
- Leerlingen weten hoe ze het productgerichte doel “Voeg ten minste drie aspecten aan jullie tekst toe om deze beter te maken” kunnen bereiken. De leerlingen kunnen met andere woorden het productgerichte doel koppelen aan de revisiestrategie.
- Leerlingen kennen de revisiestrategie en kunnen deze toepassen.

- Leerlingen werken op een zelfregulerende wijze, zodat ze het vooropgestelde doel kunnen bereiken.
- Leerlingen bereiken het vooropgestelde doel.
- Leerlingen schrijven langere teksten.
- Leerlingen schrijven kwaliteitsvolle teksten.

Kerdoelen en eindtermen

De leerlingen leren:

- naar inhoud en vorm teksten schrijven met verschillende functies, zoals: informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen (Kerdoel 5);
- informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur (Kerdoel 8);
- strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen (Kerdoel 10).

De leerlingen kunnen:

- voor een gekend persoon een verslag schrijven van een verhaal, een gebeurtenis, een informatieve tekst (Eindterm 4.4).

De leerlingen kunnen de volgende strategieën inzetten:

- tijdens het schrijven hun aandacht behouden voor het bereiken van het doel (Eindterm 5.3).

Referentieniveaus

- De informatie is zodanig geordend dat de lezer de gedachtegang gemakkelijk kan volgen en het schrijfdoel bereikt wordt (1F – Kenmerken van de taakuitvoering – Samenhang).
- De leerling kan in teksten met een eenvoudige lineaire structuur trouw blijven aan het doel van het schrijfproduct (1S – Kenmerken van de taakuitvoering – Afstemming op doel).
- De leerling kan eigen ideeën, ervaringen, gebeurtenissen en fantasieën opschrijven in een verhaal, in een informatieve tekst of in een gedicht (1F – Kenmerken van de taakuitvoering – Vrij schrijven).

4.3. Leerstof en fasering van de lessen

De schrijfinterventie bestaat uit twee sessies die georganiseerd worden in dezelfde week. In de eerste sessie krijgen de leerlingen een schrijfofdracht waarin ze een persoonlijke gebeurtenis moeten beschrijven. De leraar kadert de schrijfofdracht in en geeft concrete instructies met betrekking tot tijd, punten, publiek en planning (fase 1). Daarna schrijven de leerlingen hun eigen tekst volledig uit in een eerste tekstversie (fase 2).

Twee tot vier dagen later vindt de tweede sessie plaats. Tijdens deze sessie krijgen de leerlingen de mogelijkheid om hun eerste tekstversie te herlezen en te herwerken zodat de tekst nog beter wordt. Ten eerste toont de leraar aan dat het herwerken van een tekst ervoor kan zorgen dat de kwaliteit van de tekst beter wordt (fase 3). Vervolgens introduceert de leraar de productgerichte doelstelling (gericht op tekstrevisie) en modelleert hij/zij de strategie die de leerlingen kan helpen om deze

doelstelling te bereiken (fase 4). Tot slot passen de leerlingen de strategie toe en verwerken ze de revisies in een eindtekst zodat deze voldoet aan de vooropgestelde doelstelling (fase 5).

4.4. Sleutelscènes

Fase 1: Introduceer de schrijfopdracht

Tijdens de eerste sessie krijgen de leerlingen de opdracht om een persoonlijke ervaring te beschrijven. De leraar kan bijvoorbeeld één van volgende prompts voorzien:

- Denk aan een interessante of grappige gebeurtenis die jou overkomen is in de klas. Het kan zijn dat deze gebeurtenis nog maar net plaatsvond, maar je mag ook iets vertellen over een voorval dat al heel lang geleden gebeurd is. Beschrijf deze gebeurtenis door aan jouw klasgenootjes te vertellen wat er precies gebeurd is.
- Denk aan een gebeurtenis die jou overkomen is waarbij iemand iets speciaal gedaan heeft voor jou. Die persoon kan een vriend(in), een klasgenoot, een buur of iemand uit jouw familie zijn. Beschrijf deze gebeurtenis door jouw ervaringen aan jouw klasgenootjes te vertellen.

De leraar geeft ook aan dat de leerlingen niet gebonden zijn aan een tijdslimiet bij het uitwerken van deze schrijfopdracht. De leerlingen mogen met andere woorden alle tijd gebruiken die zij nodig hebben om de schrijfopdracht tot een goed einde te brengen. Daarnaast deelt de leraar ook mee dat de schrijfopdracht niet gequoteerd wordt, maar dat het wel de bedoeling is dat ze hun tekst zullen delen met de andere klasgenoten (vb. door aan elkaar voor te lezen of door te publiceren op de klaswebsite of in de klaskrant). Vervolgens geeft de leraar aan dat de leerlingen nog een kans krijgen om hun tekst te herwerken in een tweede sessie. Tot slot moedigt de leraar de leerlingen aan om vooraf hun tekst te plannen door notities te nemen op hun kladblaadje. De leraar deelt ook mee dat als de leerlingen een fout schrijven, ze het foutieve woord mogen doorstrepen en daarboven het correcte woord mogen schrijven.

Fase 2: Schrijf een eerste tekstversie

Na de toelichting van de leraar, starten de leerlingen tijdens deze eerste sessie met het uitschrijven van de eerste tekstversie. De leerlingen werken op hun eigen tempo maar zorgen ervoor dat hun eerste tekstversie afgerond is.

Fase 3: Herlees de eerste tekstversie en introduceer mogelijkheden om de tekst te verbeteren

Tijdens de tweede sessie krijgen de leerlingen de opdracht om hun tekst aandachtig te herlezen en te herschrijven zodat hun tekst nog beter wordt. De leraar toont aan dat wanneer er bijkomende informatie wordt voorzien in een tekst, de tekst ook beter wordt. De leraar illustreert dit met voorbeelden: bepaalde ideeën kunnen verder uitgewerkt worden door gedetailleerde beschrijvingen te voorzien, er kunnen relevante, nieuwe ideeën toegevoegd worden, of irrelevante zaken kunnen uit de tekst verwijderd worden. De leraar geeft aan dat de leerlingen zich tijdens deze sessie vooral zullen richten op het toevoegen van nieuwe ideeën of het uitwerken van bestaande ideeën.

Fase 4: Introduceer een productgerichte doelstelling en modelleer de revisiestrategie

Vervolgens krijgen de leerlingen volgende, specifieke doelstelling voorgeschoteld: “Voeg ten minste drie aspecten aan jullie tekst toe om deze beter te maken”. Vooraleer de leerlingen starten, introduceert en modelleert de leraar volgende strategie die hen kan helpen om deze doelstelling te bereiken. Ten eerste wordt er aan de leerlingen gevraagd om ten minste vijf elementen te bedenken die ze in hun tekst kunnen toevoegen. De leerlingen moeten deze vijf zaken noteren op een apart blad (vb. een planningsformulier). De leraar kan dit planningsformulier opvatten als een soort checklist. De leerlingen worden sterk aangemoedigd om zoveel mogelijk ideeën te verzamelen die ze kunnen verwerken in hun tekst. Daarbij moeten ze specifiek denken aan beschrijvingen en details van gebeurtenissen, personen, voorwerpen, ... Vervolgens moeten de leerlingen hun ideeën evalueren en moeten ze drie zaken kiezen die ze zeker willen verwerken in hun tekst, zodat de kwaliteit ervan beter wordt. De leerlingen checken de drie ideeën af op hun planningsformulier. Daarna duiden ze op hun eerste tekstversie aan waar en hoe ze hun bijkomende ideeën zullen verwerken in de tekst.

Fase 5: Pas de procedure toe en verwerk de revisies in een eindtekst

Tot slot passen de leerlingen zelfstandig de strategie toe zoals beschreven in fase vier. Op basis van deze procedure herschrijven de leerlingen hun tekst en verwerken ze de revisies in hun eindtekst.

4.5. Doorslaggevende ontwerpregels

Bij het uitwerken van een didactiek die gericht is op productgerichte doelstellingen gelden een viertal belangrijke ontwerpprincipes:

1. Diepgaande inhoudelijke en/of structurele revisies blijken een positieve invloed te hebben op het schrijfproces en –product van leerlingen. Desondanks blijkt dat leerlingen weinig tot niet reviseren. Als er dan toch enige vorm van revisie aan te pas komt, dan is het eerder een oppervlakkige vorm van reviseren (vb. lay-out aanpassen). De voorbeeldinterventie, waarin een productgerichte doelstelling centraal staat, voorziet daarom een **heel sterke stimulans om niet te stoppen na een eerste tekstversie maar op basis van de eerste tekstversie verder te werken**. De leraar stelt een heel concreet productgericht doel voorop, waardoor de leerlingen genoodzaakt worden om hun tekst te herlezen en te herwerken. De leerlingen kunnen met andere woorden het doel niet bereiken als ze hun tekst niet herlezen en herschrijven. **Revisie is dus niet langer ‘vrijblijvend’ maar wordt door een sterke stimulus, namelijk het productgerichte doel, een ‘noodzaak’.**
2. **De aanpak is variabel qua leerstof:** dat wat de leraar beoogt met de les komt naar voor in de productgerichte doelstelling (vb. reviseren).
3. **De strategieën om de doelstelling van de les te bereiken zijn variabel.** Bij de doelstelling reviseren kan dat bijvoorbeeld door nieuwe zaken toe te voegen, bestaande elementen te elaboreren of overbodige zaken te verwijderen (fase 3).
4. Naast het vooropstellen van een specifieke doelstelling, is het ook noodzakelijk om **het nut van de doelstelling te duiden**. Het toevoegen van details of elementen (reviseren) zorgt er namelijk voor dat de kwaliteit van de tekst beter wordt (fase 3).

4.6. Nabespreking

Uit de ontwerpregels blijkt dat de aanpak variabel is qua leerstof. De leraar kan de doelstelling dus aanpassen naargelang het lesdoel dat de leraar voor ogen heeft. De didactiek die productgerichte doelstellingen vooropstelt, is dus ruim inzetbaar in de klaspraktijk.

Ten eerste is **het aantal en de invulling van de doelstellingen** variabel. De leraar heeft dus de keuze om één of meerdere doelstellingen centraal te stellen (vb. 'Voeg drie nieuwe elementen toe en verwijder twee overbodige elementen om de tekst beter te maken'). Daarnaast kunnen de productgerichte doelstellingen aangevuld worden met procesgerichte doelstellingen (vb. het toepassen van een bepaalde schrijfstrategie). De productgerichte doelstellingen kunnen ook in relatie gebracht worden tot het doel van de tekst (informerend, beschrijven, plezier verschaffen,...) en de beoogde lezer.

Ten tweede kan **de aard van de doelstelling** en het al dan niet voorzien van **procedurele begeleiding** aangepast worden naargelang het schrijfniveau van de leerlingen. Voor sterke schrijvers kan een algemene doelstelling volstaan (vb. Maak uw tekst beter). Zwakkere schrijvers daarentegen hebben meer nood aan specifieke doelstellingen (vb. Voeg tenminste drie nieuwe ideeën toe). Vaak zijn zwakke schrijvers ook gebaat met een procedurele begeleiding. De leraar kan daarom een strategie voorzien zodat leerlingen weten hoe ze het best hun tekst reviseren of plannen (cf. expliciete instructie van strategieën). Visueel materiaal kan hierbij een bijkomend hulpmiddel zijn om de strategie onder de knie te krijgen (vb. een stappenplan of checklist). In het voorbeeldmateriaal krijgen de leerlingen een strategie aangeboden die hen helpt om drie aspecten toe te voegen aan hun tekst. Een bijkomend hulpmiddel dat de leraar bijvoorbeeld zou kunnen voorzien is het aanreiken van vraagwoorden (Wie? Wat? Waarom? Hoe?).

Tot slot wordt er in de voorbeeldinterventie niet ingegaan op **samenwerkend leren**. Toch kan de leraar ervoor kiezen om een medeleerling op te voeren als lezer. Zo kunnen de leerlingen elkaar feedback geven en kunnen ze op basis van de feedback hun tekst reviseren (peerrevisie).

4.7. Relevante literatuur

Referenties

- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 879-896. doi: 10.1037/A0029185
- Graham, S., MacArthur, C., & Schwartz, S. (1995). Effects of goal setting and procedural facilitation on the revising behavior and writing performance of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 87, 230-240.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.445
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115-130). New York: The Guilford Press.

Publicaties van onderzoeksprojecten waar de effectiviteit van productgerichte doelstellingen onderzocht worden

- Ferretti, R. P., Lewis, W. E., & Andrews-Weckerly, S. (2009). Do goals affect the structure of students' argumentative writing strategies? *Journal of Educational Psychology*, 101, 577–589. doi:10.1037/a0014702
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. A., & Dowdy, N. S. (2000). The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology*, 92, 694–702.
- Graham, S., MacArthur, C., & Schwartz, S. (1995). Effects of goal setting and procedural facilitation on the revising behavior and writing performance of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 87, 230–240.
- Midgett, E., Haria, P., & MacArthur, C. (2008). The effects of content and audience awareness goals for revision on the persuasive essays of fifth- and eighth-grade students. *Reading and Writing*, 21, 131–151. doi:10.1007/s11145-007-9067-9
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993a). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337–354.

5. Zinsconstructie: het combineren van zinnen

5.1. Typering naar leerstof en didactiek

Uit onderzoek blijkt dat er drie basisprocessen centraal staan tijdens het schrijfproces (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981). Naast de planning en revisie is ook het genereren van teksten van essentieel belang wanneer leerlingen een tekst willen schrijven. Tekstgeneratie is gericht op het vertalen van ideeën in talige representaties (vb. grammaticaal correcte zinnen). Het genereren van tekst is een complexe activiteit, aangezien schrijvers rekening moeten houden met verschillende zaken (woordkeuze, zinsbouw, grammatica, ...). Toch is het belangrijk dat schrijvers grammaticaal correcte en goedgebouwde zinnen kunnen formuleren, zodat de tekst duidelijk en leesbaar is voor de lezers.

Omwille van de complexiteit van deze basisvaardigheid is een gerichte instructie noodzakelijk. In dit verband kan een didactiek gericht op zinsconstructie effectief zijn (Graham, McKeown, Kiuahara, & Harris, 2012; Graham & Perin, 2007). Een mogelijke vorm van een zinsconstructie-interventie is een expliciete instructie gericht op **het construeren van complexe zinnen door twee of meerdere basiszinnen aan elkaar te koppelen in één zin**. Op basis van deze interventie kunnen de formuleerprocessen geautomatiseerd worden en komt er in het werkgeheugen ruimte vrij voor andere schrijfprocessen (vb. hogere orde denkvaardigheden).

In het kader van deze beschrijving staat een interventie centraal waarin men aan de hand van een combineerstrategie specifieke aandacht heeft voor *de compositie en de revisie* van **een verhaal** (Saddler & Graham, 2005). De aanpak van de combineerstrategie leunt sterk aan bij de expliciete strategie-instructie (de eerste didactiek in de beschrijvingen). Daarom zal er, waar nodig, gerefereerd worden naar deze didactiek.

5.2. De doelstellingen

Aan de hand van deze combineerstrategie worden volgende **doelstellingen** beoogd:

- Leerlingen kennen het nut van zinsconstructie aan de hand van de combineerstrategie. Daarnaast kunnen leerlingen ook aangeven wanneer ze de combineervaardigheden kunnen gebruiken in andere contexten.
- Leerlingen kunnen aangeven waarom de complexe combineerzinnen kwalitatief beter zijn dan de afzonderlijke kernzinnen.
- Leerlingen kunnen kernzinnen combineren in grammaticaal complexere zinnen. Leerlingen kunnen met andere woorden de combineerstrategie toepassen.
- Leerlingen kunnen zinnen construeren waarin de boodschap duidelijk wordt overgebracht.
- Leerlingen kunnen specifieke aandacht hebben voor verschillende verhaalelementen (topic, personages, ruimte en einde).
- Leerlingen kunnen, mits voldoende ondersteuning van de leraar en met behulp van de instructiekaart, de afwisselende rol van tutor en tutee op zich nemen.

Kerdoelen en eindtermen

De leerlingen leren:

- naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals: informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen (Kerdoel 5);
- informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur (Kerdoel 8);
- strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen (Kerdoel 10).

De leerlingen kunnen:

- voor een gekend persoon een verslag schrijven van een verhaal, een gebeurtenis, een informatieve tekst (Eindterm 4.4).

Referentieniveaus

- De informatie is zodanig geordend dat de lezer de gedachtegang gemakkelijk kan volgen en het schrijfdoel bereikt wordt. De meest bekende voegwoorden (en, maar, want, omdat) zijn correct gebruikt, met andere voegwoorden komen nog fouten voor (1F – Kenmerken van de taakuitvoering – Samenhang).
- De leerling kan eigen ideeën, ervaringen, gebeurtenissen en fantasieën opschrijven in een verhaal, in een informatieve tekst of in een gedicht (1F – Kenmerken van de taakuitvoering – Vrij schrijven).

5.3. Leerstof en fasering van de lessen

De volledige lessenreeks bestaat uit dertig sessies met een duur van vijftientwintig minuten per les. De lessenreeks wordt gespreid over tien weken, waarbij drie sessies per week worden ingepland. De volledige lessenreeks bestaat uit verschillende leerstofeenheden, in totaal zijn dat vijf units. Maar de kern is dat de didactiek van elke unit steeds dezelfde is.

De didactiek

De vijf units zijn elk opgebouwd uit zes sessies waarin de leraar ondersteuning biedt aan de hand van 'scaffolding'. In dit begeleidingsproces verschuift de verantwoordelijkheid voor het schrijfproces geleidelijk van de leraar naar de leerlingen (cf. ontwerpregels strategie-instructie). Eerst geeft de leraar expliciete instructie omtrent het gebruik van de combineerstrategie, waarna hij/zij de strategie hardop demonstreert (modeling) (cf. fase 2 'Bespreek' en fase 3 'Modelleer' van het SRSD-model). Daarna oefenen de leerlingen in duo's de strategie in door mondeling eenvoudige zinnen te combineren tot complexere zinnen, terwijl de leraar de zinnen aan het bord schrijft. Vervolgens schrijven de duo's de gecombineerde zinnen zelf op papier terwijl de leraar nog steeds begeleiding voorziet (cf. fase 4 'Memoriseer' en fase 5 'Ondersteun' van het SRSD-model). Tot slot oefenen de duo's op zelfstandige basis de strategie in volgens een vorm van samenwerkend leren waarin elke leerling afwisselend de coach is (tutoring) (cf. fase 6 'Zelfstandig gebruik' van het SRSD-model). In elke stap worden de leerlingen aangemoedigd om onderling te overleggen en te discussiëren over hun oplossingen.

Het scaffolding-mechanisme wordt ook geïntegreerd in de uitwerking van de oefeningen. Initieel krijgen de leerlingen oefeningen waarin hints vervat zitten, zodat leerlingen tot een succesvolle combinatie kunnen komen. Eenmaal de leerlingen de strategie goed onder de knie hebben, wordt hen gevraagd om zinnen te combineren in open oefeningen (zonder hints).

In **sessie één en twee** worden twee soorten hints in de oefeningen verwerkt: onderstreepte hints en hints tussen haakjes:

Voorbeeld: *Tim dipt de worm in de saus. Tim legt de worm in de pan. (en)*

De leraar legt uit dat het woord tussen haakjes instaat voor de verbinding tussen de twee kernzinnen en dat de onderstreepte woorden ook zeker opgenomen moeten worden in de combinatiezin.

In **sessie drie** krijgen de leerlingen enkel nog de onderstreepte hint wanneer ze de zinnen mondeling combineren. Daarnaast worden er in sessie drie ook al open oefeningen voorzien waarin de leerlingen zinnen combineren zonder hints. In deze oefening krijgen de leerlingen een twintigtal zinnen die een verhaal vormen. De leerlingen krijgen de opdracht om voegwoorden in te voegen, woorden te schrappen en woorden te verplaatsen.

Vanaf **sessie vier tot en met sessie zes** oefenen de leerlingen de combineervaardigheden in door eigen teksten te schrijven en te reviseren.

De leerstof

De instructie bestaat uit vijf units die steeds volgend bovenstaande didactiek vorm krijgen.

Een **eerste unit** is gericht op het combineren van korte zinnen in één betekenisvolle zin door het gebruik van de verbindingswoorden 'en', 'maar' of 'omdat'.

Voorbeeld: de zinnen *"De worm is sappig"* en *"De worm smaakt niet slecht"* worden gecombineerd in de zin *"De worm is sappig maar smaakt niet slecht"*.

In de **tweede unit** staat het invoegen van bijvoeglijke naamwoorden en/of bijwoorden centraal.

Voorbeeld: de zinnen *"Ze lopen naar de grot"* en *"Ze lopen snel"* worden gecombineerd in de zin *"Ze lopen snel naar de grot"*.

De **derde en vierde unit** staan in het kader van het invoegen van bijwoordelijke en bijvoeglijke bepalingen.

Voorbeeld: de zinnen *"De leerlingen juichen"* en *"De film stopt"* worden gecombineerd in de zin *"De leerlingen juichen wanneer de film stopt"*.

De **laatste unit** is gericht op de integratie van de vaardigheden uit vorige units. De leerlingen combineren zinnen door verbindingswoorden, bijvoeglijke naamwoorden, bijwoorden, bijwoordelijke en bijvoeglijke bepalingen in te voegen.

Voorbeeld: de zinnen *“Ralf steekt zijn hoofd uit”, “Ralf zit in de jaszak van Jef”, “Ralf kijkt rond”, “Ralf weet niet waar hij is”* worden gecombineerd in de zin: *“Ralf, die in de jaszak van Jef zit, weet niet waar hij is, maar hij steekt zijn hoofd uit en kijkt rond.”*

5.4. Sleutelscènes

Sessie 1: Bespreek, modelleer, oefen in en reflecteer

In de eerste sessie legt de leraar uit dat goede schrijvers vaak spelen met zinsconstructies zodat hun tekst beter klinkt. Dit kunnen ze doen door woorden te veranderen, te verplaatsen of te verwijderen. De leraar geeft aan dat de leerlingen in de komende sessies een strategie zullen leren om hun teksten te schrijven en aan te passen zodat het voor de lezer aangenamer is om de teksten te lezen. Daarnaast geeft de leraar ook aan dat de leerlingen in duo's samen zullen werken en samen de strategie zullen inoefenen (cf. fase 2 'Bespreek' van het SRSD-model).

Vooraleer de leerlingen in kleine groepjes van start gaan, modelleert de leraar hoe de strategie kan toegepast worden door hardop na te denken. De leraar toont enkele kernzinnen (uit een unit) en leest deze hardop voor. Daarna modelleert hij/zij hoe de leerlingen de zinnen kunnen combineren in een complexe zin en schrijft deze zin aan het bord (cf. fase 3 'Modelleer' van het SRSD-model).

Vervolgens is het de beurt aan de leerlingen die mondeling de volgende kernzinnen combineren in een complexere combinatiezin. Bij elke oplossing bevroegt de leraar welke zin beter klinkt en waarom de combinatiezin beter is dan de twee kernzinnen.

Na het mondeling inoefenen van de strategie, starten de leerlingen met het combineren van kernzinnen waarbij ze de combinatiezin zelf neerschrijven. Daarnaast bediscussiëren de leerlingen ook welke zinnen beter klinken en waarom. Indien de leerlingen problemen ervaren, voorziet de leraar bijkomende begeleiding (cf. fase 4 'Memoriseer' en fase 5 'Ondersteun' van het SRSD-model).

Het klassikaal inoefenen wordt opgevolgd door een vorm van samenwerkend leren waarin de leerlingen in duo's de combineerstrategie inoefenen. De leraar deelt mee dat de leerlingen nu als een team zullen samenwerken om verschillende kernzinnen te combineren tot duidelijke, complexere zinnen. De leraar structureert het samenwerkend leren door het tutoring-concept te introduceren. Hierbij nemen de leerlingen afwisselend de rol van tutor en tutee op. De leraar begeleidt het tutoringproces door de tutor te voorzien van een instructiekaart met zowel richtlijnen over de combinatiestrategie als richtlijnen met betrekking tot het coachingsproces. De tutor krijgt meer bepaald de opdracht om de tutee (1) de kernzinnen hardop te laten voorlezen, (2) de beste combinatiewijze te laten bedenken, (3) de combinatiezin te laten noteren en (4) de combinatiezin te laten voorlezen. De tutor heeft vervolgens de opdracht om de tutee positief te bevestigen als de zin grammaticaal correct is of om feedback te voorzien in de vorm van suggesties indien de combinatiezin grammaticaal niet correct is. De leraar voorziet bijkomende begeleiding indien de tutor vast zit tijdens het feedbackproces.

Tot slot bouwt de leraar een reflectiemoment in waardoor de leerlingen stilstaan bij het doel en het nut van de combineerstrategie. Daarnaast geeft de leraar hen de opdracht om de strategie ook toe te passen in andere lessen. Op deze manier benadrukt de leraar het belang van transfer en het nut van

de combineerstrategie. De leerlingen moeten meer bepaald bijhouden wanneer en hoe vaak ze de strategie hebben toegepast, zodat de leraar daar tijdens de volgende sessie kan op ingaan.

Sessie 2: Transfer

De leraar start de tweede sessie door aan de leerlingen te vragen of ze de combineerstrategie ook in andere lessen hebben toegepast. De leraar deelt kaartjes uit met de verschillende dagen van de week zodat de leerlingen stickertjes kunnen kleven voor het aantal keer dat ze de strategie hebben toegepast buiten de oefensessies. Vervolgens verloopt sessie twee op een dezelfde manier als de eerste sessie.

Sessie 3: Revisie van een paragraaf (duo-taak)

Vanaf sessie drie vervangt de leraar de leerkrachtgeleide schrijfoefeningen (modeling) en de tutoring (coaching) door een duo-taak waarin twee leerlingen samen een paragraaf, bestaande uit verschillende kernzinnen, reviseren en herschrijven. De leraar moedigt de leerlingen aan om alles wat ze geleerd hebben toe te passen tijdens het herschrijven van de paragraaf. Daarna leest één van de leerlingen de tekst hardop voor en beoordelen de leerlingen samen met de leraar de kwaliteit van de revisies.

Sessie 4: Revisie van een kort verhaal (duo-taak)

In sessie vier reviseren en herschrijven de duo's een kort verhaal door gebruik te maken van de combineerstrategie. De leraar stimuleert de leerlingen om de vaardigheden die ze in de vorige unit(s) ingeoeft hebben, toe te passen tijdens de revisie en de compositie van het verhaal.

Om deze schrijfoefening te structureren, voorziet de leraar een planningsformulier dat bestaat uit drie kolommen waarin belangrijke genre-elementen beschreven staan: (1) twee voorbeeldtopics, (2) twee mogelijke personages, en (3) twee mogelijke ruimtes waarover de duo's zouden kunnen schrijven. Tot slot voorziet het planningsformulier een vijftal kernzinnen die de leerlingen kunnen gebruiken om het einde van het verhaal te schrijven.

Onderwerp	Hoofdpersonage	Ruimte
Een piratenaanval	Kapitein Stekelbaars en zijn papegaai Kokokrab	Op de woeste zee
Een overlevende van een schipbreuk	Jan de matroos	Op een onbewoond eiland in het midden van de Atlantische oceaan
...	...	...
...	...	...
Kernzinnen om mijn verhaal te eindigen: - Ze leefden nog lang. - Ze waren gelukkig. - Ze waren opgelucht. - Ze werden gered. - Ze zien elkaar terug. - ...		

De duo's moeten eerst het einde van het verhaal schrijven door de combineerstrategie toe te passen. Met het einde in gedachten, krijgen ze de tijd om het verloop van het verhaal te verzinnen en te plannen aan de hand van het planningsformulier dat hen aanzet om expliciet na te denken over de integratie van verhaalelementen. Vooraleer de duo's het verhaal uitschrijven, herinnert de leraar hen eraan om de combineervaardigheden toe te passen. Nadat de leerlingen hun verhaal hebben uitgeschreven, vraagt de leraar aan de duo's om het verhaal voor te lezen en na te gaan hoe ze de tekst nog verder kunnen optimaliseren door te herschrijven.

Sessie 5: Compositie eigen verhaal (zelfstandig)

In sessie vijf schrijven de leerlingen zelfstandig een verhaal uit. De leraar voorziet een afbeelding die dient als een visuele stimulator waarrond de leerlingen een verhaal kunnen verzinnen en uitschrijven.

Sessie 6: Revisie eigen verhaal (zelfstandig)

Tijdens de laatste sessie reviseren de leerlingen het verhaal dat ze geschreven hebben in sessie vijf. De leraar vraagt de leerlingen expliciet om tenminste drie zinnen te herschrijven volgens de combineerstrategie die ze in één van de vorige sessies hebben geleerd (cf. productgerichte doelstellingen).

5.5. Doorslaggevende ontwerpregels

Uit de beschrijving van de sleutelscènes blijkt dat de didactiek van de combineerstrategie heel wat gelijkenissen vertoont met het SRSD-model (beschreven onder de didactiek van de expliciete strategie-instructie). Deze overlap komt ook duidelijk naar voor bij de ontwerpregels (cf. metascript):

1. Net zoals bij de didactiek van de expliciete strategie-instructie is de combineerstrategie gericht op het **zelfstandige gebruik van de strategie zodat leerlingen verantwoordelijk zijn voor het eigen schrijfproces**. De verantwoordelijkheid voor het schrijfproces moet met andere woorden geleidelijk aan verschuiven van de leraar naar de leerling. De leraar maakt daarom gebruik van 'scaffolding' waarbij de leraar zijn/haar ondersteuning geleidelijk aan afbouwt door drie verschillende rollen op te nemen:
 - **De leraar als instructieverantwoordelijke.** Leerlingen hebben baat bij een **expliciete toelichting** van de strategie (sessie 1 en 2).
 - **De leraar als model.** De leraar **modelleert** de combineerstrategie door hardop na te denken tijdens de taakuitvoering en de strategie te demonstreren (sessie 1 en 2).
 - **De leraar als coach.** De leraar voorziet tal van inoefenmogelijkheden zodat de leerlingen de strategie kunnen inoefenen en toepassen. Terwijl voorziet de leraar gerichte begeleiding en bijsturing (sessie 3 t.e.m. 6).
2. De opeenvolgende **sessies bouwen systematisch op elkaar voort**. De vaardigheden die leerlingen in vorige sessies ingeoefend en verworven hebben, zijn met andere woorden belangrijk voor de volgende sessies

5.6. Nabespreking

Het genereren van teksten is een complexe activiteit, aangezien leerlingen met verschillende zaken tegelijk rekening moeten houden (grammatica, zinsbouw, woordkeuze,...). Toch zijn al deze aspecten

belangrijk om een duidelijke en leesbare tekst op te stellen. Een gerichte instructie waarbij leerlingen grammaticaal correcte en goedgebouwde zinnen kunnen formuleren en opschrijven is dus noodzakelijk. Uit onderzoek blijkt dat de combineerstrategie, waarbij men complexe zinnen leert construeren door twee of meerdere kernzinnen samen te voegen, een effectieve manier is om de formuleerprocessen te automatiseren.

Net zoals de beschrijvingen van de vorige didactieken, is ook deze voorbeeldinterventie slechts één mogelijke uitwerking. Mits rekening te houden met de ontwerpregels, kunnen tal van toepassingsmogelijkheden geïmplementeerd worden in de klaspraktijk.

Ten eerste is de combineerstrategie **toepasbaar op verschillende leerstofonderdelen**. In de voorbeeldinterventie spreekt men van units die inhoudelijk los van elkaar staan, maar die wel telkens volgens dezelfde didactiek worden behandeld. De leraar heeft dus met andere woorden de keuze om bepaalde units niet te behandelen indien de leerlingen deze kennis en vaardigheden reeds onder de knie hebben.

Ten tweede kan het **scaffolding-mechanisme** niet enkel in de ondersteuning van de leraar voorkomen, maar kan men het principe ook toepassen in de uitwerking van de moeilijkheidsgraad van de oefeningen door het gebruik van hints geleidelijk aan te doen afnemen (zie voorbeeldinterventie).

Tot slot wordt in dit voorbeeld het belang van **'samen schrijven'** sterk in de verf gezet door de implementatie van tutoring.

5.7. Relevante literatuur

Referenties

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide* (NCEE 2012-4058). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications_reviews.aspx#pubsearch.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 879-896. doi: 10.1037/A0029185
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.445
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Saddler, B., & Graham, S. (2005). The effects of peer-assisted sentencecombining instruction on the writing performance of more and less skilled young writers. *Journal of Educational Psychology*, 97, 43-54.

Publicaties van onderzoeksprojecten waar de effectiviteit van de combineerstrategie onderzocht worden

- Fitzgerald, J., & Teasley, A. B. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology, 78*, 424–432. doi:10.1037/0022-0663.78.6.424
- Saddler, B., & Graham, S. (2005). The effects of peer-assisted sentencecombining instruction on the writing performance of more and less skilled young writers. *Journal of Educational Psychology, 97*, 43–54.