

Pedagogische Wetenschappen – Bachelorscriptie (SOW-PWB3100)

Effecten van de Taalronde op de Kwaliteit van Stelproducten van Basisschoolleerlingen

Datum

21-06-2018

Student

Milou Uytdewilligen
S4432819

Begeleiding

Mienke Droop

Aantal woorden

8597

Radboud Universiteit



Abstract

Stellen is een essentiële vaardigheid voor het functioneren in de maatschappij. In het onderwijs wordt weinig aandacht besteed aan de stelvaardigheid. Een van de manieren om het stelonderwijs te verbeteren, is het vormgeven van een voorbereidende schrijffase om de generatie van de inhoud van de tekst en de transcriptie van de vorm van de tekst meer van elkaar te scheiden. In dit onderzoek is bij 85 leerlingen uit groep 5-6 onderzocht wat de invloed is van een voorbereidende schrijffase aan de hand van de didactiek van de Taalronde op de kwaliteit van de stelproducten. Ook de invloed van het spellingniveau op de kwaliteit van de stelproducten is onderzocht. Het onderzoek is opgezet volgens het 'switching replication design' waarbij er door de leerlingen verschillende typen stelopdrachten werden gemaakt in verschillende volgordes: stelopdrachten met voorbereidende schrijffase en stelopdrachten zonder voorbereidende schrijffase. Uit het onderzoek bleek dat de inzet van de didactiek van de Taalronde de kwaliteit van de stelproducten van de leerlingen verhoogde. De kwaliteit van de teksten van leerlingen met een hoger spellingniveau bleek over het algemeen hoger te zijn dan die van leerlingen met een lager spellingniveau. Middels de didactiek lijkt de cognitieve (over)belasting die tijdens het schrijven van een tekst ontstaat, te kunnen worden verkleind. Dit komt het niveau van verschillende vaardigheden rondom het stellen ten goede. De didactiek van de Taalronde lijkt daarmee bij te dragen aan een verbetering van de kwaliteit van stelproducten van leerlingen.

Effecten van de Taalronde op de Kwaliteit van Stelproducten van Basisschoolleerlingen

Het stellen, het kunnen schrijven van teksten, is een essentiële vaardigheid voor het functioneren in de maatschappij (Brandt, 1995; Bouwer & Koster, 2016). Een goede stelvaardigheid blijkt samen te hangen met academisch succes en succes in de beroepsloopbaan (Graham, McKeown, Kiuahara, & Harris, 2012). Uit het onderzoek naar de kwaliteit van het Nederlandse stelonderwijs, uitgevoerd door de Inspectie van het Onderwijs, bleek dat stelonderwijs op verschillende onderdelen te wensen overlaat. Het didactisch handelen van de leerkracht, de afstemming op de niveaoverschillen en de kwaliteitszorg zijn onvoldoende bevonden, wat ervoor zorgt dat het stelonderwijs weinig effectief is (Henkens, 2010). Hierdoor lijken de resultaten van veel leerlingen wat betreft de communicatieve functie, de stijl, de inhoud en de organisatie van de tekst achter te blijven (Kuhlemeier, Van Til, Hemker, De Klijn, & Feenstra, 2013). Deze constatering van de Inspectie van het Onderwijs met betrekking tot het tekortschieten van leerkrachten zijn zorgelijk vanwege het grote belang van de stelvaardigheden.

Het feit dat veel leerkrachten het moeilijk vinden om kwalitatief goed stelonderwijs vorm te geven, hangt mogelijk samen met de complexiteit van de stelvaardigheid (Henkens, 2010). Bij het beschrijven van deze vaardigheid ligt de nadruk vooral op het proces van het stellen en minder op het stelproduct (de geschreven tekst) (Bouwer & Koster, 2016). Tijdens het stellen vinden er verschillende cognitieve activiteiten in samenhang plaats (McCutchen, 2011). Er kan hierbij een onderscheid worden gemaakt tussen vaardigheden rondom de generatie van de inhoud van de tekst (text generation) en vaardigheden rondom de transcriptie van de vorm van de tekst (text transcription). De tekstgeneratie heeft veel overeenkomsten met de vaardigheden die van belang zijn voor de mondelinge taalvaardigheid. Het betreft hier vaardigheden als het bepalen van de inhoud van de tekst, de woordkeuze, het toepassen van syntax en het plannen van het stelproces. De teksttranscriptie omvat de meer fundamentele vaardigheden die specifiek zijn voor de geschreven tekst, bijvoorbeeld het spellen van woorden en de motorische vaardigheden om woorden te schrijven (of te typen) (Berninger & Swanson, 1994 in McCutchen, 2011). Vanwege het grote aantal cognitieve activiteiten dat tijdens het stellen plaatsvindt, wordt er een groot beroep gedaan op de capaciteit van het werkgeheugen (Olive & Kellogg, 2002).

Het stelproces dat plaatsvindt bij beginnende schrijvers verschilt van het proces dat plaatsvindt bij meer gevorderde schrijvers. Flower en Hayes (1981) beschrijven dat een gevorderde schrijver tijdens het stellen voortdurend bezig is om informatie uit de schrijftaakomgeving (onder andere het onderwerp van de tekst) en het langetermijngeheugen te integreren in het schrijfproces van plannen, formuleren en reviseren. Hierbij monitort de schrijver het proces en maakt deze gebruik van probleemoplossende vaardigheden. Bereiter, Burtis en Scadamalia (1988) beschrijven in hun theorie het 'transformeren van kennis' (knowledge transforming) door de gevorderde schrijver dat vergelijkbaar is met het schrijfproces zoals beschreven Flower en Hayes. De gevorderde schrijver

combineert informatie uit verschillende domeinen (bijvoorbeeld inhoudelijke kennis en kennis over het tekstdoel) en is voortdurend bezig met het monitoren en bijstellen van het schrijfproces. Bij de beginnende schrijvers gaan Bereiter et al. uit van het ‘vertellen van kennis’ (knowledge telling). Bij deze stelstrategie wordt de tekstinhoud door de schrijver bedacht en direct opgeschreven (hierdoor ontstaat bijvoorbeeld een tekst die als volgt is opgebouwd: en toen..., en toen..., en toen...). De structuur en organisatie van de tekst zijn dan afhankelijk van de volgorde waarin de ideeën worden gegenereerd. Er is tijdens het stellen weinig aandacht voor de probleemoplossende vaardigheden en het monitoren van het proces. Het verschil tussen beginnende en gevorderde schrijvers kan worden verklaard aan de hand van de beschreven generatievaardigheden en transcriptievaardigheden. Bij gevorderde schrijvers zijn de transcriptievaardigheden veelal geautomatiseerd, waardoor de tekstgeneratievaardigheden meer aandacht kunnen krijgen en de schrijver in staat is om de complexe strategie van het transformeren van kennis toe te passen (Drijbooms, 2016). Bij beginnende schrijvers zijn de transcriptievaardigheden daarentegen nog in ontwikkeling, waardoor deze een groot gedeelte van de capaciteit van het werkgeheugen in beslag nemen tijdens het stellen. De beginnende schrijver versimpelt daarom het stelproces door gebruik te maken van de strategie van het vertellen van kennis en gebeurtenissen (McCutchen, 2011).

Het correct spellen van woorden, een van de transcriptievaardigheden, wordt gezien als een belangrijk onderdeel van het stelproces (Graham & Santangelo, 2014). In het basisonderwijs krijgt de spellingvaardigheid veel aandacht, omdat deze bij de leerlingen nog volop in ontwikkeling is (Huizenga, 2016). Wanneer de spellingvaardigheid van een leerling nog niet ver is ontwikkeld, vragen de transcriptievaardigheden veel aandacht tijdens het stelproces. Dit gaat ten koste van de aandacht die wordt besteed aan de generatievaardigheden. Wanneer een leerling immers moet nadenken over de spelling van een woord, neemt dit een groot gedeelte van de capaciteit van het werkgeheugen in beslag. Hierdoor is het bijvoorbeeld moeilijker om nieuwe ideeën te genereren of worden gegenereerde ideeën vergeten (Graham, Harris, & Fink Chorzempa, 2002). Uit recent onderzoek blijkt ook dat basisschoolleerlingen met een zeer zwakke spellingvaardigheid minder variatie aanbrengen in de woorden die ze gebruiken in hun tekst dan leerlingen met een gemiddelde spellingvaardigheid (Sumner, Connelly, & Barnett, 2016). Op deze manier beïnvloedt het spellingniveau van een leerling de inhoudelijke kwaliteit van de tekst (Graham & Santangelo, 2014).

Uit het bovenstaande blijkt dat het stelproces niet eenvoudig en eenduidig te definiëren is. Vanwege deze complexiteit is het vaststellen van het niveau van de stelvaardigheid van een schrijver ingewikkeld. De beoordelingsprocedure van stelproducten hangt immers samen met de onderliggende definitie van het stellen. In het huidige onderzoek wordt, in navolging van onder andere Flower en Hayes (1981), een procesgerichte definitie van stellen gehanteerd. Bij deze procesgerichte definitie kan de vraag worden gesteld in hoeverre het stelproces wordt gemeten wanneer het stelproduct wordt beoordeeld (Van den Bergh, Van Maeyer, Van Weijen, & Tillema, 2012). In de literatuur zijn verschillende manieren beschreven waarop stelproducten kunnen worden beoordeeld (Neuman, 2012).

Bij een holistische beoordelingsmethode wordt de tekst als geheel beoordeeld. Bij deze methode is het onduidelijk op welke manier de beoordelaar verschillende (impliciete) beoordelingscriteria weegt. Dit probleem wordt ondervangen bij de analytische beoordelingsmethode waarbij verschillende aspecten van de tekst afzonderlijk worden beoordeeld. Bij deze methode kan echter de vraag worden gesteld of niet juist de interactie tussen bijvoorbeeld de tekststructuur, de woordkeuze en de schrijfstijl de kwaliteit van de tekst bepaalt en de gehele tekst 'meer' is dan zijn afzonderlijke delen (Neuman, 2012). Door Bouwer en Koster (2016) wordt geopperd om gebruik te maken van een benchmarkschaal om een stelproduct te beoordelen. Hierbij wordt de geschreven tekst vergeleken met verschillende criteriumteksten om het niveau vast te stellen.

Vanwege de complexiteit van de beoordeling van teksten is het stelniveau van leerlingen moeilijk te bepalen. Dit maakt het voor de leerkracht lastig om een gerichte instructie te geven die is afgestemd op de verschillende stel niveaus van de leerlingen (Henkens, 2010). Toch is deze gerichte instructie wel van belang, omdat de stelvaardigheid – in tegenstelling tot de mondelinge taalvaardigheid – niet op natuurlijke wijze wordt ontwikkeld (Bouwer & Koster, 2016). Bij de procesgerichte benadering van de stelvaardigheid hoort een strategische benadering van stelonderwijs: leerlingen leren op welke manier ze een steltaak moeten aanpakken (Henkens, 2012). Het vormgeven van dit strategische stelonderwijs is ingewikkeld. Vanwege de eerder beschreven grote cognitieve belasting tijdens het stelproces, is het voor de leerling niet eenvoudig om tijdens het stellen aandacht te besteden aan het leren. Van de leerling wordt toch verwacht dat deze de aandacht kan verdelen tussen het produceren van de tekst (language processing task) en het aanleren van nieuwe vaardigheden rondom het stellen (language learning task). Omdat dit voor veel leerlingen een te complexe taak is, zou het stelonderwijs zich meer moeten richten op het verkleinen van de cognitieve belasting tijdens het stellen, zodat er cognitieve 'ruimte' is om te leren (Rijlaarsdam & Couzijn, 2000).

Een van de manieren waarop de cognitieve belasting tijdens het schrijven van de tekst kan worden verkleind, is het vormgeven van een voorbereidende fase voorafgaand aan het schrijven van de tekst (prewriting treatment) die gericht is op de inhoud van de tekst. Wanneer leerlingen tijdens de voorbereidende fase ideeën (inhoud) kunnen genereren en organiseren, hoeft er aan dit aspect van het stelproces tijdens het schrijven van de tekst minder aandacht te worden besteed (Bouwer & Koster, 2016). De aandacht kan dan worden gericht op het leren van nieuwe talige vaardigheden en het monitoren van het stelproces zonder dat er sprake is van cognitieve overbelasting. De stelstrategie van een beginnende schrijver kan dan steeds meer verschuiven van vertellend naar transformerend, wat de kwaliteit van de tekst ten goede komt (Drijbooms, 2016; McCutchen, 2011). Uit meta-analyses blijkt dan ook dat het vormgeven van een voorbereidende schrijffase de kwaliteit van de stelproducten van leerlingen in het primair onderwijs significant verbetert (Graham & Perin, 2007; Graham et al., 2012). Schrijvers van kwalitatief goede teksten blijken meer dan driekwart van het stelproces te besteden aan de voorbereidende schrijffase (Murray, 1982 in Brodney, Reeves, & Kazelskis, 2010).

Er zijn verschillende effectieve methodes voor de invulling van de voorbereidende schrijffase. Zo bleek uit onderzoek van Brodney et al. (2010) dat leerlingen die de mogelijkheid hadden om voorkennis te activeren (door het lezen van een informatieve tekst) en deze informatie schriftelijk konden organiseren over het algemeen kwalitatief betere teksten (met meer structuur en samenhang) schreven dan leerlingen die deze mogelijkheden niet hadden. Ook bleken de leerlingen uit de eerste groep zich meer te richten op de essentie van de tekst als geheel, terwijl leerlingen uit de tweede groep zich meer richtten op het formuleren van losse zinnen. Vooral dit laatste lijkt aan te sluiten bij het onderscheid dat wordt gemaakt tussen de vertellende en de transformerende stelstrategie. Het onderzoek van Bouwer en Koster (2016) leverde vergelijkbare resultaten op: vooral het genereren en organiseren van ideeën voorafgaand aan het schrijven van een tekst bleek effectief te zijn in het verbeteren van de tekstkwaliteit. Ook werd in onderzoek aangetoond dat leerlingen die tijdens de voorbereidende schrijffase drama-activiteiten (bijvoorbeeld improvisatie) (Moore & Caldwell, 1993) of tekenactiviteiten (Norris, Reichard, & Mokhtari, 1997) uitvoerden rondom het onderwerp van de tekst, kwalitatief betere teksten schreven dan leerlingen die slechts een korte instructie kregen over het stelproduct (bijvoorbeeld over de manier waarop de tekst moest worden opgebouwd).

Ook de didactiek van de Taalronde, ontwikkeld door Van Norden (2009), kan worden gezien als een manier om de voorbereidende schrijffase vorm te geven. De didactiek gaat uit van een aantal vaste leselementen voorafgaand aan het schrijven van de tekst waarin de stelopdracht inhoudelijk zowel mondeling als schriftelijk wordt voorbereid in een kringgesprek (Van Norden, 2009). Volgens Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) is de didactiek van de Taalronde een manier om de kwaliteit van het stelonderwijs op de basisschool te verbeteren (Van der Leeuw et al., 2015). Omdat er nog geen gegevens beschikbaar zijn over de effectiviteit van de didactiek, is het van belang om deze te onderzoeken. Het is interessant om het onderzoek te richten op de middenbouw van het basisonderwijs (groep 5-6). Van deze leerlingen wordt verwacht dat ze bij het schrijven van teksten onderscheid maken tussen verschillende tekstsoorten en dat ze in hun tekst samenhang en structuur aanbrengen (tekstgeneratievaardigheden) (Huizenga, 2009). Uit het onderzoek van Drijbooms (2016) bleek dat de automatisering van de transcriptievaardigheden voor een groot deel plaatsvindt in groep 6, 7 en 8 van de basisschool. In groep 5-6 zullen de leerlingen daardoor nog een aanzienlijk deel van de capaciteit van het werkgeheugen besteden aan de transcriptievaardigheden. Door de combinatie van deze gegevens is te verwachten dat juist bij de leerlingen uit groep 5-6 de cognitieve belasting tijdens het stellen erg groot is. Zoals beschreven kan een effectieve voorbereidende schrijffase de cognitieve belasting tijdens het schrijven van de tekst verkleinen. Juist daarom lijkt kwalitatief goed stelonderwijs (waarvan de voorbereidende schrijffase een onderdeel vormt) voor deze jaargroepen van groot belang te zijn.

Het huidige onderzoek is uitgevoerd aan de hand van de onderzoeksvraag 'Wat is de invloed van een voorbereidende schrijffase aan de hand van de didactiek van de Taalronde op de kwaliteit van de stelproducten van basisschoolleerlingen uit groep 5-6?' Ook is de volgende deelvraag beantwoord:

‘Wat is de invloed van de spellingvaardigheid van de leerlingen op de kwaliteit van de stelproducten?’ Om de vragen te beantwoorden zijn er verschillende typen stelproducten van basisschoolleerlingen beoordeeld. Het eerste type stelproduct is geschreven na een intensieve voorbereidende schrijffase aan de hand van de didactiek van de Taalronde, terwijl het tweede type stelproduct is geschreven zonder deze voorbereidende schrijffase. Een steekproef van basisschoolleerlingen uit groep 5-6 werd verdeeld in twee groepen. De leerlingen uit de eerste groep maakten eerst een stelopdracht van het eerste type en daarna van het tweede type, bij de tweede groep was deze volgorde omgekeerd. De resultaten van de verschillende stelopdrachten zijn vervolgens met elkaar vergeleken. Er werd verwacht dat de kwaliteit van de stelproducten van leerlingen die hadden gewerkt aan de hand de didactiek van de Taalronde (klassikaal, onder leiding van de groepsleerkracht) hoger zou zijn dan die van leerlingen die een tekst hadden geschreven zonder dat hier een gezamenlijke voorbereidende schrijffase aan vooraf ging. Zoals beschreven is er bij leerlingen uit groep 5-6 sprake van een grote cognitieve belasting tijdens het stellen. Wanneer leerlingen tijdens de voorbereidende schrijffase de inhoud van hun tekst kunnen genereren, hebben ze tijdens het schrijven van de tekst de mogelijkheid om meer aandacht te besteden aan bijvoorbeeld de tekststructuur (tekstgeneratie) en de zinsbouw (teksttranscriptie). Uit de aangehaalde onderzoeken blijkt dan ook dat een intensieve inhoudelijke voorbereidende schrijffase de kwaliteit van de stelproducten significant verbetert (Bouwer & Koster, 2016; Brodney et al., 2010; Moore & Caldwell, 1993; Norris et al., 1997). Ook werd verwacht dat het verschil tussen de kwaliteit van de tekst die werd geschreven na de Taalronde en de tekst die werd geschreven zonder voorbereidende schrijffase, groter zou zijn bij leerlingen met een lager spellingniveau dan bij leerlingen met een hoger spellingniveau. Juist bij leerlingen met een zwakke spellingvaardigheid kan er sprake zijn van een cognitieve overbelasting doordat er veel aandacht moet worden besteed aan de transcriptievaardigheden (waarvan de spellingvaardigheid een onderdeel is). Een inhoudelijke voorbereiding kan de cognitieve belasting door de generatievaardigheden verkleinen. Dit vermindert de overbelasting, wat de tekstkwaliteit ten goede komt.

Methode

Participanten

Het onderzoek is uitgevoerd in groep 5-6 van een Jenaplanschool in Nijmegen. Het vormgeven van thematisch onderwijs rondom onderwerpen uit de wereldoriëntatie is een belangrijk uitgangspunt dat de school nastreeft. De basisschool was bezig met het invoeren van de didactiek van de Taalronde in alle jaargroepen om kwalitatief goed stelonderwijs te kunnen verzorgen. De leerlingen uit groep 5-6 waren verdeeld over drie heterogene klassen (in het huidige onderzoek aangeduid als klas A, B en C). Op de dagen dat het onderzoek werd uitgevoerd, stond er voor iedere klas een vaste groepsleerkracht. De leerkrachten van klas A en B hadden vijftien jaar onderwijservaring en de leerkracht van klas C zeventien jaar. De steekproef van 85 leerlingen bestond voor 48,2% uit jongens en voor 51,8% uit meisjes. De leeftijd van de leerlingen varieerde van 8,01 tot 10,81 jaar, de gemiddelde leeftijd was 9,29 jaar ($SD = 0,60$). Van de leerlingen uit de steekproef zat 47,1% in groep 5 en 52,9% in groep 6.

De klassen A, B en C bestonden respectievelijk uit 29, 28 en 28 leerlingen. Wat betreft de verdeling van jongens en meisjes en leerlingen uit groep 5 en 6 waren de drie groepen vergelijkbaar. Van de leerlingen had 2,4% een officiële dyslexieverklaring. Alle leerlingen waren van huis uit Nederlandstalig.

Onderzoeksdesign

In het huidige onderzoek was sprake van een quasi-experimenteel design waarbij elk van de drie klassen een ander traject volgde. Het onderzoek is opgezet volgens het ‘switching replication design’. Het gebruik van dit design komt de interne validiteit van het onderzoek ten goede, omdat een effect dat wordt gevonden niet is toe te schrijven aan de verschillen tussen de onderzoeksgroepen (Huelar, 2012). In twee klassen (klas A en B) vond een interventie plaats op verschillende momenten. De derde klas (klas C) diende in het gehele onderzoek als controlegroep. De interventie bestond uit een stelles waarbij de voorbereidende schrijffase was vormgegeven aan de hand van de didactiek van de Taalronde. Op T0 vond er een voormeting plaats waarbij de leerlingen uit klas A, B en C een identieke stelopdracht maakten zonder voorbereidende schrijffase. Op T1 maakten de leerlingen uit klas A een stelopdracht aan de hand van de didactiek van de Taalronde (experimentele groep) en maakten de leerlingen uit klas B een stelopdracht zonder voorbereidende schrijffase (controlegroep). Op T2 wisselden de condities van klas A en B: klas B vormde de experimentele groep en klas A de controlegroep. Ook de leerlingen uit klas C maakten op T2 de stelopdracht zonder voorbereidende schrijffase (controlegroep). De opzet van het onderzoeksdesign is weergegeven in Tabel 1. De stelopdrachten die de leerlingen op één meetmoment maakten, hadden betrekking op hetzelfde onderwerp waren vrijwel identiek geformuleerd. Hierdoor was het mogelijk om de verschillende condities binnen een meetmoment te vergelijken en om na te gaan wat de invloed was van de voorbereidende schrijffase op de kwaliteit van de stelproducten van de leerlingen.

Tabel 1

Weergave van de typen stelopdrachten die werden gemaakt op de verschillende meetmomenten

Groep	T0	T1	T2
Klas A	Controle	Taalronde	Controle
Klas B	Controle	Controle	Taalronde
Klas C	Controle		Controle

Instrumenten

Interventie voorbereidende schrijffase

De leerlingen hebben twee typen stellessen gevolgd: stellessen met een voorbereidende schrijffase vanuit de didactiek van de Taalronde (type 1) en stellessen zonder voorbereidende schrijffase (type 2).

Taalronde (type 1). De didactiek van de Taalronde gaat uit van een aantal vaste leselementen die samen een intensieve, klassikale voorbereiding vormen op het schrijven van de tekst: (a) de introductie van het onderwerp in de kring, (b) de vertelronde, (c) het maken van geschreven of getekende lijstjes over het onderwerp, (d) een tweetalgesprek over de lijstjes en (e) het schrijven van de tekst (Van Norden, 2009). De verschillende stappen werden ingevuld op een manier die aansloot bij het onderwerp van de tekst die de leerlingen schreven. De eerste vier stappen (stap a-d) namen ongeveer 30 minuten in beslag, waarna de leerlingen in 20 minuten zelfstandig een tekst schreven (stap e).

Zonder voorbereidende schrijffase (type 2). Deze stelles werd vormgegeven op een manier die gangbaar is in veel taalmethodes, waaronder de methode *Taal in beeld* die op de school werd gebruikt (Rijks, Verschuren, Gerich, Van der Beek, & Maters, 2013). De stelopdracht werd voorgelezen, waarna de leerlingen in 20 minuten zelfstandig een tekst schreven.

Voor het huidige onderzoek zijn er twee stellessen van type 1 ontwikkeld (uitgevoerd op T1 en T2) en drie stellessen van type 2 (uitgevoerd op T0, T1 en T2). De stellessen die zijn uitgevoerd op T0, T1 en T2 hadden respectievelijk betrekking op de onderwerpen 'De verkleinmachine', 'Kleine diertjes' en 'Ruziemaken'. De uitwerking van deze lessen is weergegeven in Bijlage A.

Beoordeling tekstkwaliteit

Om de kwaliteit van de stelproducten van de leerlingen te bepalen, is gebruikgemaakt van een analytische beoordelingsschaal. Het gebruik van een analytische schaal heeft ten opzichte van een holistische schaal in het huidige onderzoek een aantal voordelen. Ten eerste kan met een analytische beoordelingsschaal betrouwbaarder worden gemeten. Er wordt immers geëxpliciteerd op welke onderdelen de tekst wordt beoordeeld, waardoor ook minder getrainde beoordelaars weten op welke tekstelementen er moet worden gelet. Ten tweede geeft een analytische beoordeling een meer gedetailleerde beschrijving van de tekstkwaliteit, waardoor ook bepaald kan worden wat het niveau van een tekst is op een specifiek onderdeel (Dunsmuir et al., 2014).

De stelproducten van de leerlingen zijn beoordeeld door de onderzoeker met behulp van een vertaling van de Writing Assessment Measure (WAM) welke is weergegeven in Bijlage B. De WAM is ontwikkeld door Dunsmuir et al. (2014) om het niveau te bepalen van teksten die worden geschreven door leerlingen in de leeftijd van 7 tot 11 jaar. Er is gekozen voor dit instrument om verschillende redenen. Allereerst is uit onderzoek van Dunsmuir et al. gebleken dat de WAM een betrouwbaar en valide instrument is om de zelfgeschreven teksten van leerlingen te beoordelen. Daarnaast is WAM speciaal ontwikkeld voor leerlingen in het basisonderwijs. Dit in tegenstelling tot veel andere beoordelingsschalen die zijn ontwikkeld voor teksten die worden geschreven in het voortgezet of hoger onderwijs (Brown, Glasswell, & Harland, 2004; Cushing Weigle & Montee, 2012).

De teksten van de leerlingen zijn beoordeeld op de volgende zeven domeinen: handschrift, spelling, interpunctie, zinsbouw en grammatica, woordenschat, organisatie en algemene structuur en ideeën. Ieder domein werd beoordeeld met één item. Het item bestond uit een beschrijving van vier handelingsniveaus die waren gekoppeld aan een score 1-4. Een hogere score correspondeerde hierbij met een hoger niveau op het betreffende domein. Een voorbeeld van een niveaubeschrijving (score 3) bij het domein ‘ideeën’ was: *Ideeën zijn fantasierijk en gevarieerd. Er is in detail geschreven over karakters, de omgeving, gevoelens, emoties en handelingen* (Dunsmuir et al., 2014). Door de zeven itemscores op te tellen, kon een totaalscore worden berekend. De domeinen waarop de tekst werd beoordeeld, sloten aan bij de onderdelen van stelvaardigheid die worden beschreven in de tussendoelen en leerlijnen voor het basisonderwijs die zijn ontwikkeld door SLO (Tomesen, Van Koeven, & Taalgroep Nederlandse taal PO (SLO), 2009).

Voor de beschrijving van de resultaten zijn de items van de beoordelingslijst samengevoegd tot twee schalen. De eerste schaal heeft betrekking op de transcriptievaardigheden en de tweede schaal op de generatievaardigheden zoals deze worden beschreven door Berninger en Swanson (1994). De schaal ‘Transcriptie’ heeft betrekking op de vormaspecten van de tekst en bestaat uit de items ‘handschrift’, ‘spelling’, ‘interpunctie’ en ‘zinsbouw en grammatica’. De schaal ‘Generatie’ heeft betrekking op de inhoud van de tekst en bestaat uit de items ‘woordenschat’, ‘organisatie en algemene structuur’ en ‘ideeën’. De schaalcores zijn bepaald door het gemiddelde te berekenen van de scores op de items die bij de schaal horen.

Met behulp van SPSS (IBM SPSS Statistics, versie 24, 2016) zijn de betrouwbaarheid en validiteit van de meting van de tekstkwaliteit bepaald. De interne consistentie van de meting is bepaald door van de somscore van de zeven items uit de beoordelingslijst de proportie ware scorevariantie te berekenen. Uit de analyses bleek dat de interne consistentie van de meting voldoende was (Cronbach’s Alpha = .77). Voor ieder item is de item-totaalcorrelatie berekend. Voor alle items, behalve voor het item ‘handschrift’, was de item-totaalcorrelatie groter dan .40. Dit geeft aan dat de meting voldoende inhoudsvalide was. Door een tweede beoordelaar is een willekeurige selectie van 30 teksten beoordeeld met behulp van de beschreven beoordelingslijst. Door de beoordelingen van de onderzoeker en de tweede beoordelaar met elkaar te vergelijken, is de interbeoordelaarsovereenstemming bepaald. Bij de beoordeling van de tekst als geheel (de totaalscore) bleek er sprake te zijn van een goede interbeoordelaarsovereenstemming tussen de twee metingen volgens de normen van de COTAN (Evers, Lucassen, Meijer, & Sijtsma, 2010). Voor ieder item zijn de average measure ICC en de beoordeling volgende de COTAN-criteria weergegeven in Tabel 2.

Tabel 2

De interbeoordelaarsovereenstemming van de items van de gebruikte beoordelingslijst

Schaal	Average measure ICC	95% betrouwbaarheidsinterval		Beoordeling volgens COTAN-criteria
		Ondergrens	Bovengrens	
Totaal	.77	.51	.89	Goed
Handschrift	.44	-.18	.73	Onvoldoende
Spelling	.62	.23	.82	Voldoende
Interpunctie	.81	.61	.91	Goed
Zinsbouw	.67	.32	.84	Voldoende
Woordenschat	.76	.50	.89	Goed
Structuur	.11	-.88	.58	Onvoldoende
Ideeën	.55	.08	.79	Onvoldoende

Bepalen spellingniveaus

Om de spellingniveaus van de leerlingen te bepalen is gebruikgemaakt van de scores op de toets Spelling 3.0 (een onderdeel van het geheel aan Leerlingvolgsysteem-toetsen dat is ontwikkeld door Cito) (Cito, 2015). Bij de leerlingen uit groep 5 en 6 zijn respectievelijk de toetsen M5 en M6 afgenomen in januari 2018.

Procedure

Halverwege maart 2018 vond de voormeting (T0) plaats. Eind maart werd de eerste interventie (T1) uitgevoerd en halverwege april de tweede interventie (T2). De stellingen werden door de groepsleerkracht uitgevoerd in de klas. Voorafgaand aan de uitvoering van de les ontving de leerkracht een instructie over de manier waarop de les moest worden vormgegeven (zie Bijlage A). Na afloop van de les werd de leerkracht door de onderzoeker bevraagd op de uitvoering van de les om vast te stellen of de beschreven opbouw van de les was aangehouden. De stelproducten werden na de les gekopieerd en geanonimiseerd en vervolgens beoordeeld door de onderzoeker. De spellingresultaten van de leerlingen zijn door de groepsleerkrachten opgevraagd uit het leerlingvolgsysteem. Vervolgens zijn voor iedere leerling de verzamelde data ingevoerd in SPSS. Eind april 2018 is er door de onderzoeker met de groepsleerkrachten van de klassen een kort gesprek gevoerd over het stelonderwijs. De leerkrachten zijn onder andere bevraagd op hun eigen opvatting over de effectiviteit van de didactiek van de Taalronde en op de manier waarop ze hun leerlingen begeleiden in het stelproces.

Data-analyse

Om de beschreven onderzoeksvragen te beantwoorden, zijn met behulp van SPSS verschillende statistische analyses uitgevoerd. Om te onderzoeken of de drie klassen vergelijkbaar zijn wat betreft de stelvaardigheden, is een enkelvoudige variantieanalyse uitgevoerd met als afhankelijke variabele de

score op een schaal van de beoordelingslijst op T0 en als onafhankelijke variabele 'Klas' (klas A, B of C). Om te onderzoeken in hoeverre het stelniveau van de controlegroep gedurende het onderzoek is toegenomen, is een *t*-toets voor gepaarde waarnemingen uitgevoerd met als afhankelijke variabele de totaalscore op de beoordelingslijst en als onafhankelijke variabele 'Tijd' (de scores op meetmoment T0 en T2 werden met elkaar vergeleken). Om te onderzoeken of de kwaliteit van de stelproducten die zijn geschreven na de inzet van de didactiek van de Taalronde hoger is dan die van stelproducten die zijn geschreven zonder voorbereidende schrijffase, is een variantieanalyse voor herhaalde metingen uitgevoerd met als afhankelijke variabele de score op een schaal van de beoordelingslijst. Hierbij is uitgegaan van de binnensubjectenfactor 'Conditie' (Taalronde of controle) en de tussensubjectenfactor 'Klas' (klas A of klas B). Om te onderzoeken of het spellingniveau van de leerling invloed heeft op het verschil in tekstkwaliteit tussen de teksten die werden geschreven in de Taalrondeconditie en in de controleconditie is opnieuw de variantieanalyse voor herhaalde metingen uitgevoerd. Hierbij is uitgegaan van de binnensubjectenfactor 'Conditie' en de tussensubjectenfactor 'Spellingniveau'. Bij elk van de beschreven analyses werd $\alpha = .05$ gehanteerd.

Resultaten

In Tabel 3 zijn voor ieder meetmoment de schaalcores en de totaalscore op de beoordelingslijst en het aantal woorden per tekst weergegeven voor de drie klassen. Om te onderzoeken in hoeverre de drie klassen vergelijkbaar zijn wat betreft de stelvaardigheid, is een enkelvoudige variantieanalyse uitgevoerd. Uit de analyse bleek dat er geen significante verschillen bestaan tussen de drie klassen wanneer er wordt gekeken naar de totale score op de beoordelingsschaal, $F(2, 71) = 2,74, p = .07$. Wat betreft de transcriptievaardigheden zijn er geen significante verschillen gevonden tussen de groepen, $F(2, 71) = 0,53, p = .59$. Wat betreft de generatievaardigheden zijn er wel significante verschillen gevonden tussen de groepen, $F(2, 71) = 5,26, p = .007$. Uit de post-hoc Bonferroni-test bleek dat klas B hierbij significant hoger scoorde dan klas C. De twee experimentele groepen (klas A en klas B) lijken daarmee zowel op het gebied van de transcriptie- als de generatievaardigheden vergelijkbaar te zijn.

Om te onderzoeken of het stelniveau van controlegroep (klas C) gedurende het onderzoek is toegenomen, is een *t*-toets voor gepaarde waarnemingen uitgevoerd voor de totale score op de beoordelingsschaal op T0 en T2. Uit de analyse bleek dat er geen significant verschil bestaat tussen de beoordeling op T0 ($M = 11,38, SD = 3,06$) en op T2 ($M = 10,76, SD = 2,64$), $t(20) = 0,99, p = .33$. Het stelniveau van de leerlingen in de controlegroep lijkt gedurende het onderzoek niet vooruit te zijn gegaan.

Tabel 3

Beschrijvende gegevens van de scores van de drie klassen op de drie meetmomenten

Variabele	T0				T1				T2			
	N	M	SD	Range	N	M	SD	Range	N	M	SD	Range
Klas A												
Transcriptie	29	1,72	0,45	1,00 - 2,75	27	1,81	0,41	1,00 - 2,50	25	1,59	0,40	1,00 - 2,75
Generatie	29	1,53	0,54	1,00 - 3,00	27	2,06	0,53	1,00 - 2,67	25	1,49	0,45	1,00 - 2,67
Aantal woorden	29	94,69	43,46	39 - 247	27	80,81	64,81	9 - 322	25	51,92	29,53	25 - 165
Totale score	29	11,48	2,90	7,00 - 20,00	27	13,41	2,94	8,00 - 18,00	25	10,84	2,81	7,00 - 19,00
Klas B												
Transcriptie	22	1,84	0,50	1,00 - 3,00	25	1,74	0,41	1,00 - 2,75	28	1,96	0,44	1,00 - 2,75
Generatie	22	1,89	0,57	1,00 - 3,00	25	1,55	0,48	1,00 - 3,00	28	1,92	0,43	1,00 - 2,67
Aantal woorden	22	151,59	77,98	1 - 274	25	62,52	42,16	16 - 196	28	68,43	25,29	11 - 112
Totale score	22	13,05	3,18	7,00 - 21,00	25	11,60	2,68	7,00 - 20,00	28	13,57	2,86	7,00 - 18,00
Klas C												
Transcriptie	23	1,71	0,50	1,00 - 2,75					24	1,58	0,41	1,00 - 2,50
Generatie	23	1,39	0,51	1,00 - 3,00					24	1,39	0,45	1,00 - 2,67
Aantal woorden	23	60,09	48,18	10 - 195					24	55,33	45,41	6 - 221
Totale score	23	11,00	3,18	7,00 - 18,00					24	10,50	2,60	7,00 - 17,00

Noot. Klas A: T0 = controle, T1 = Taalronde, T2 = controle; Klas B: T0 = controle, T1 = controle, T2 = Taalronde; Klas 3: T0 = controle, T2 = controle.

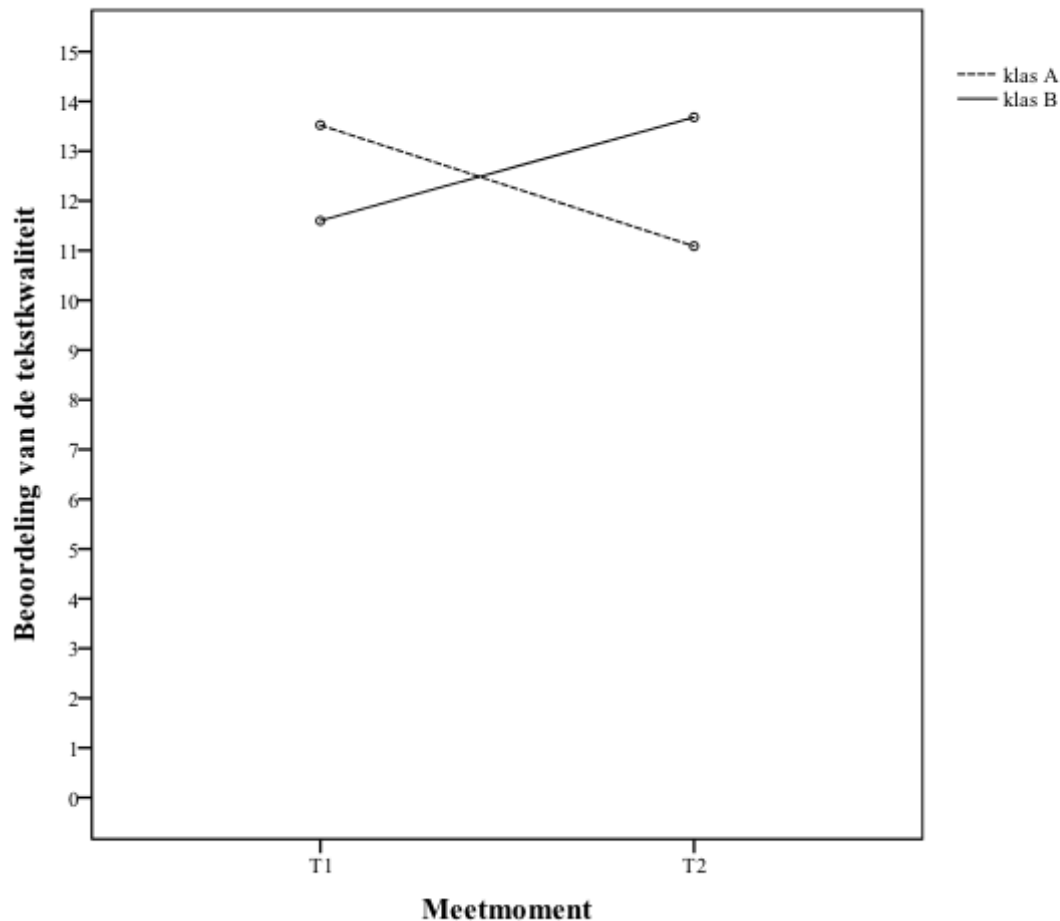
Om te onderzoeken of de kwaliteit van de stelproducten die zijn geschreven na de inzet van de didactiek van de Taalronde hoger is dan die van stelproducten die zijn geschreven zonder voorbereidende schrijffase, is een variantieanalyse voor herhaalde metingen uitgevoerd. Hierbij is voor de leerlingen uit klas A en B uitgegaan van een beoordeling van een tekst die is geschreven na een voorbereidende schrijffase (Taalrondeconditie) en een tekst die is geschreven zonder voorbereidende schrijffase (controleconditie). In de analyse was er sprake van de binnensubjectenfactor 'Conditie' (Taalronde en controle) en de tussensubjectenfactor 'Klas' (klas A en klas B). De analyse is eerst uitgevoerd voor de totale beoordeling van de tekst. Uit de analyse bleek

dat er sprake is van een hoofdeffect van 'Conditie', $F(1, 46) = 27,84, p < .001, \eta^2 = .38$. Zoals ook te zien is in Tabel 3, was de kwaliteit van de teksten die werden geschreven na een voorbereidende schrijffase aan de hand van de didactiek van de Taalronde hoger dan die van de teksten die werden geschreven zonder voorbereidende schrijffase. Er is geen hoofdeffect gevonden van 'Klas', $F(1, 46) = 0,26, p = .62, \eta^2 = .006$. Dit betekent dat er geen significante verschillen werden gevonden tussen de kwaliteit van de teksten die werden geschreven door de leerlingen uit klas A en klas B. Dit komt overeen met het resultaat van de vergelijking van de klassen aan de hand van de controlemeting op T0. Er is ook geen interactie-effect gevonden tussen de factoren 'Conditie' en 'Klas', $F(1, 46) = 0,17, p = .68, \eta^2 = .004$. Dit betekent dat de verschillen tussen de scores in de twee condities (Taalronde en controle) niet anders zijn voor de twee klassen. Er lijkt geen sprake te zijn van een volgorde-effect. In Figuur 1 zijn de totaalscores op de beoordelingslijst weergegeven voor de twee klassen op de twee meetmomenten. Ook is in de figuur te zien dat de scores in de Taalrondeconditie (voor klas A op T1 en voor klas B op T2) vergelijkbaar zijn en hoger zijn dan de scores in de controleconditie (voor klas A op T2 en voor klas B op T1). Wanneer er werd gekeken naar de transcriptievaardigheden, bleek er ook sprake te zijn van een significant hoofdeffect van 'Conditie', $F(1, 46) = 11,13, p = .002, \eta^2 = .20$. Ook bij de generatievaardigheden was er sprake van een hoofdeffect van 'Conditie', $F(1, 46) = 40,77, p < .001, \eta^2 = .47$. Bij de transcriptievaardigheden noch de generatievaardigheden werd er een significant hoofdeffect van 'Klas' of een significant interactie-effect tussen 'Conditie' en 'Klas' gevonden.

Om na te gaan of het maken van een stelopdracht aan de hand van de didactiek van de Taalronde invloed heeft op het niveau van de stelopdracht die op een later moment werd gemaakt, is een *t*-toets voor onafhankelijke steekproeven uitgevoerd. Hierbij zijn de tekstbeoordelingen op T2 voor klas A en C vergeleken. De leerlingen uit beide klassen maakten op T2 dezelfde stelopdracht (de controleopdracht zonder voorbereidende schrijffase). Bij klas A werd deze stelopdracht voorafgegaan door een Taalronde-opdracht op T1, terwijl de leerlingen uit klas C op dat moment geen stelopdracht maakten. Uit de analyse bleek dat er geen significant verschil bestaat tussen de totale beoordeling van de teksten van klas A ($M = 10,84, SD = 2,81$) en klas C ($M = 10,50, SD = 2,60$), $t(47) = 0,44, p = .66$. Ook op de afzonderlijke schalen (de transcriptie- en generatievaardigheden) zijn er geen significante verschillen gevonden tussen beide klassen.

Om een nauwkeuriger beeld te krijgen van het effect van de inzet van de didactiek van de Taalronde is er een aantal aanvullende analyses uitgevoerd. Om na te gaan welke items van de beoordelingslijst zorgen voor een hogere score op de schalen voor de transcriptie- en generatievaardigheden na de inzet van de didactiek van de Taalronde, is de variantieanalyse voor herhaalde metingen ook uitgevoerd voor de losse items binnen de schalen (de zeven domeinen van de beoordelingslijst). Hierbij zijn dezelfde binnen- en tussensubjectenfactoren gehanteerd als bij de eerder beschreven variantieanalyse voor de twee schalen en de totaalscore op de beoordelingslijst. Bij de transcriptievaardigheden bleken de onderdelen 'spelling' en 'zinsbouw en grammatica' significant

hoger te zijn beoordeeld na de inzet van de didactiek van de Taalronde. Voor de onderdelen 'handschrift' en 'interpunctie' werden er geen verschillen gevonden. Bij de generatievaardigheden bleken de verschillen significant voor alle onderdelen binnen de schaal ('woordenschat', 'organisatie en algemene structuur' en 'ideeën').



Figuur 1. Weergave van de totale beoordeling van de tekstkwaliteit op de twee meetmomenten voor klas A en klas B.

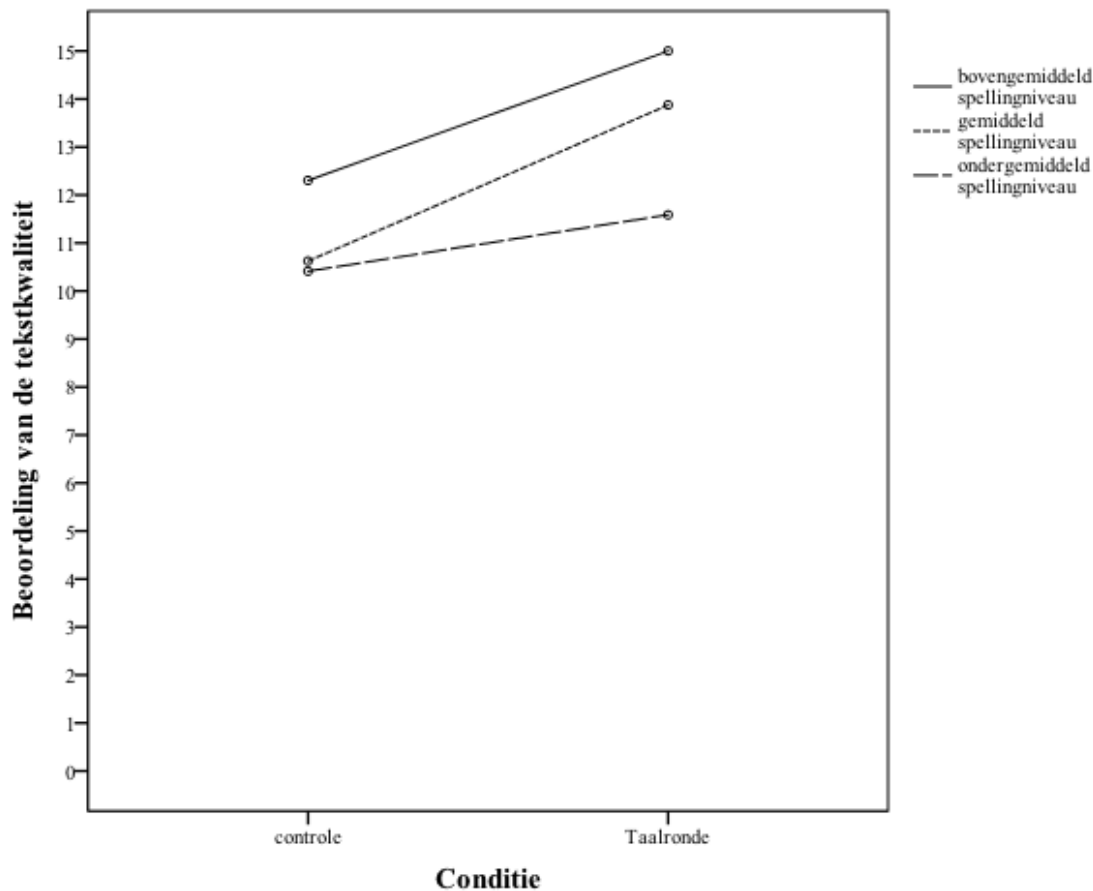
Vervolgens is onderzocht of de spellingvaardigheid van de leerling invloed heeft op het niveau van de teksten die werden geschreven in de Taalrondeconditie en de controleconditie. Omdat er uit de vorige variantieanalyse bleek dat er geen sprake was van een volgorde-effect, zijn de twee klassen (klas A en klas B) voor deze analyse samengevoegd. De leerlingen zijn op de volgende wijze gegroepeerd op basis van hun spellingniveau: bovengemiddeld (Cito-niveau I en II), gemiddeld (Cito-niveau III) en ondergemiddeld (Cito-niveau IV en V). In Tabel 4 zijn voor de drie groepen in beide condities de schaalscores en de totaalscore op de beoordelingsschaal weergegeven.

Tabel 4

Beschrijvende gegevens van de scores van de drie niveaugroepen spelling in de controleconditie en de Taalrondeconditie

Variabele	Controleconditie				Taalrondeconditie			
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Range	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Range
Ondergemiddeld								
Transcriptie	17	1,50	0,31	1,00 - 2,25	18	1,60	0,31	1,00 - 2,25
Generatie	17	1,47	0,44	1,00 - 2,33	18	1,83	0,47	1,00 - 2,67
Totale score	17	10,41	2,15	7,00 - 15,00	18	11,89	2,32	7,00 - 17,00
Gemiddeld								
Transcriptie	9	1,56	0,39	1,00 - 2,25	9	2,06	0,39	1,25 - 2,75
Generatie	9	1,33	0,33	1,00 - 2,00	9	1,89	0,47	1,00 - 2,33
Totale score	9	10,22	2,33	7,00 - 14,00	9	13,89	2,71	8,00 - 17,00
Bovengemiddeld								
Transcriptie	24	1,82	0,43	1,25 - 2,75	28	2,01	0,42	1,25 - 2,50
Generatie	24	1,63	0,50	1,00 - 3,00	28	2,12	0,47	1,00 - 2,67
Totale score	24	12,17	3,02	8,00 - 20,00	28	14,39	2,88	8,00 - 18,00

Om te onderzoeken of de spellingvaardigheid van de leerling invloed heeft op het verschil in tekstkwaliteit tussen de teksten die werden geschreven in de Taalrondeconditie en in de controleconditie, is opnieuw een variantieanalyse voor herhaalde metingen uitgevoerd. In de analyse werd wederom gebruikgemaakt van de binnensubjectenfactor 'Conditie'. Als tussensubjectenfactor werd 'Spellingniveau' gehanteerd (bovengemiddeld, gemiddeld en ondergemiddeld). De analyse is uitgevoerd voor de totale beoordeling van de tekst. Er bleek sprake te zijn van een hoofdeffect van 'Conditie', $F(1, 45) = 26,93, p < .001, \eta^2 = .37$. Net als bij de vorige variantieanalyse bleek de totale beoordeling van de teksten die werden geschreven in de Taalrondeconditie significant hoger te zijn dan die van de teksten die werden geschreven in de controleconditie. Er werd ook een hoofdeffect gevonden van 'Spellingniveau', $F(2, 45) = 8,87, p = .001, \eta^2 = .28$. Zoals ook is te zien in Tabel 4, was de totale beoordeling van de teksten van leerlingen met een lager spellingniveau lager dan die van de leerlingen met een hoger spellingniveau (zowel in de Taalrondeconditie als in de controleconditie). Er werd geen interactie-effect gevonden tussen de factoren 'Conditie' en 'Spellingniveau', $F(2, 45) = 1,94, p = .16, \eta^2 = .08$. Dit betekent dat de verschillen tussen de beoordelingen van de teksten uit de Taalrondeconditie en de controleconditie niet significant verschillen voor de drie niveaugroepen. In Figuur 2 zijn de totaalscores op de beoordelingslijst weergegeven voor de drie niveaugroepen in de twee condities.



Figuur 2. Weergave van de totale beoordeling van de tekstkwaliteit in de twee condities voor leerlingen met een bovengemiddeld, gemiddeld en ondergemiddeld spellingniveau.

Hoewel er bij de analyse van de totale beoordeling van de tekst geen significant interactie-effect is gevonden, is toch voor iedere niveaugroep onderzocht in hoeverre de inzet van de didactiek van de Taalronde het niveau van de afzonderlijke transcriptie- en generatievaardigheden verhoogde. Per spellingniveau (ondergemiddeld, gemiddeld en bovengemiddeld) is een *t*-toets voor gepaarde waarnemingen uitgevoerd waarbij de beoordelingen van de teksten die zijn geschreven in de Taalrondeconditie en de teksten die zijn geschreven in de controleconditie werden vergeleken. Uit de analyses bleek dat de leerlingen met een gemiddeld spellingniveau significant hoger scoorden in de Taalrondeconditie op de beoordeling van de transcriptievaardigheden ($t(7) = 3,13, p = .02$) en de generatievaardigheden ($t(7) = 2,39, p = .05$). Voor leerlingen met een bovengemiddeld spellingniveau geldt dit ook zowel voor de transcriptievaardigheden ($t(22) = 2,63, p = .02$) als voor de generatievaardigheden ($t(22) = 5,30, p < .001$). Leerlingen met een ondergemiddeld spellingniveau scoorden alleen significant hoger op de generatievaardigheden in de Taalrondeconditie ($t(16) = 2,79, p = .01$). Er werd geen significant verschil gevonden tussen de condities wanneer er werd gekeken naar de transcriptievaardigheden ($t(16) = 0,62, p = .54$).

Aanvullend op de statistische analyses, bleek uit de gesprekken met de groepsleerkrachten van groep 5-6 dat de leerkrachten inzien dat ze de leerlingen door middel van de inzet van de didactiek van de Taalronde kunnen helpen om de inhoud van hun tekst te ontwikkelen: *De leerlingen hebben de woorden, waardoor ze allemaal een tekst kunnen schrijven* (leerkracht klas B). De leerkrachten merken ook dat problemen met de meer ‘technische’ aspecten van het stellen (bijvoorbeeld spelling) kunnen zorgen voor moeilijkheden in het stelproces. Leerlingen hebben dan hulpmiddelen nodig om zich op de inhoud van de tekst te kunnen richten. De leerkrachten gaven ook aan dat ze het binnen het stelonderwijs belangrijk vinden dat er voldoende tijd beschikbaar is om te oefenen met het schrijven van een hele tekst (in plaats van losse fragmenten): *De leerlingen moeten het ook durven om te schrijven* (leerkracht klas C).

Discussie

In dit onderzoek is de inzet van de didactiek van de Taalronde in groep 5-6 van het basisonderwijs nader beschouwd. De doelstelling bij het onderzoek was het analyseren van de invloed van een voorbereidende schrijffase aan de hand van de didactiek van de Taalronde op de kwaliteit van de stelproducten van de leerlingen. Uit de analyses bleek dat de kwaliteit van de teksten die werden geschreven na een voorbereidende schrijffase aan de hand van de didactiek van de Taalronde hoger was dan die van teksten die werden geschreven zonder voorbereidende schrijffase. Hierbij was er over het algemeen sprake van een groot effect. Ook de invloed van de spellingvaardigheid van de leerlingen op de kwaliteit van de stelproducten is onderzocht. De kwaliteit van de teksten van leerlingen met een hoger spellingniveau bleek hoger te zijn dan die van leerlingen met een lager spellingniveau. De beschreven verschillen in tekstkwaliteit tussen de Taalrondeconditie en de controleconditie bleken over het algemeen niet anders te zijn voor leerlingen met verschillende spellingniveaus.

Uit dit onderzoek bleek dat het verzorgen van een voorbereidende schrijffase, vormgegeven vanuit de didactiek van de Taalronde, effectief is in het verhogen van de kwaliteit van de stelproducten van de leerlingen. De effectiviteit van de voorbereidende schrijffase werd ook beschreven in de meta-analyses van Graham en Perin (2007) en Graham et al. (2012). Dit resultaat ondersteunt de theorie van Bouwer en Koster (2016) waarin wordt beschreven dat een voorbereidende schrijffase (prewriting treatment) die gericht is op de inhoud van de tekst kan zorgen voor een lagere cognitieve belasting tijdens het stellen, wat de tekstkwaliteit verhoogt. De inzet van de didactiek van de Taalronde lijkt zowel de transcriptie- als de generatievaardigheden van leerlingen te verbeteren. Mogelijk laten de leerlingen generatievaardigheden van een hoger niveau zien, doordat ze tijdens de inhoudelijke voorbereidende schrijffase de mogelijkheid hebben om de inhoud van hun tekst te genereren en te organiseren. De leerlingen spreken immers met elkaar over het thema van de tekst en kunnen de besproken onderwerpen en woorden direct in hun tekst verwerken (Van Norden, 2009). Wanneer leerlingen minder hoeven na te denken over de inhoud van hun tekst tijdens het stellen, kunnen ze ook transcriptievaardigheden van een hoger niveau laten zien. Door het vormgeven van een voorbereidende schrijffase worden generatie- en transcriptievaardigheden meer van elkaar gescheiden

(Bouwer & Koster, 2016). Dit is bij beginnende schrijvers van belang, omdat zij de twee typen vaardigheden nog moeilijk parallel kunnen uitvoeren (Olive & Kellogg, 2002). Wanneer de generatievaardigheden (deels) voorafgaand aan het schrijven van de tekst plaatsvinden, kan er tijdens het schrijven van de tekst meer aandacht worden besteed aan de transcriptievaardigheden zonder dat er sprake is van cognitieve overbelasting. Binnen de transcriptievaardigheden lijken vooral het spelling- en grammaticaniveau van de leerlingen hoger te zijn bij de inzet van de didactiek van de Taalronde. Dit komt overeen met de theorie van McCutchen (2011) waarin wordt gesteld dat het activeren van voorkennis voorafgaand aan het schrijven van de tekst ervoor zorgt dat er tijdens het schrijven van de tekst meer aandacht kan worden besteed aan het correct formuleren van zinnen (grammatica) en het correct spellen van woorden.

Uit het onderzoek is gebleken dat het plaatsvinden van een stelles aan de hand van de didactiek van de Taalronde er niet voor zorgt dat teksten die enkele weken later tijdens een stelles zonder voorbereidende schrijffase worden geschreven, van hogere kwaliteit zijn. Hieruit is af te leiden dat er geen transfer plaatsvindt van de ene naar de andere stelles. Mogelijk wordt dit veroorzaakt door de manier waarop de didactiek is vormgegeven. De Taalronde, zoals Van Norden (2009) deze beschrijft, is immers gericht op de inhoud van de specifieke tekst waar de leerlingen aan werken. Daarnaast beschrijven Bouwer en Koster (2016) dat het voor leerlingen moeilijk is om de algemene principes uit een stelles af te leiden en deze in te zetten tijdens een volgende stelactiviteit. Vervolgonderzoek naar de manieren om de transfer van de aangeleerde vaardigheden uit een inhoudelijke voorbereidende schrijffase naar een volgende stelactiviteit te bevorderen is nodig om hiervan een beter beeld te verkrijgen. Bouwer en Koster ontwikkelden een stelmethodiek die ook enkele weken na de inzet ervan effectief was in het verhogen van de kwaliteit van de stelproducten van de leerlingen. De lessen binnen deze methodiek, bestaande uit observationeel leren, expliciete instructie en begeleide oefening, hebben zowel betrekking op de algemene aspecten van het stellen als op de specifieke kenmerken van de tekst die tijdens de les wordt geschreven. Mogelijk is deze opzet een manier om de transfer te bevorderen. Daarnaast wordt in de literatuurstudie van Billing (2007) beschreven dat er bij vaardigheden die worden aangeboden in een specifieke context (zoals bij de Taalronde) expliciet moet worden besproken op welke manier de vaardigheden in een andere context kunnen worden ingezet aan de hand van meta-cognitieve strategieën om transfer te stimuleren.

Bij het vergelijken van de resultaten van de verschillende typen stelopdrachten werd er geen volgorde-effect vastgesteld. Dit geeft aan dat het positieve effect van de inzet van de didactiek van de Taalronde in meerdere situaties is gevonden. Ten eerste bleek de kwaliteit van teksten die werden geschreven na de inzet van de didactiek van de Taalronde hoger te zijn in zowel situaties waarin de Taalronde-stelles vooraf werd gegaan door een stelles zonder voorbereidende schrijffase als in situaties waarin de Taalronde-stelles juist werd gevolgd door een stelles zonder voorbereidende schrijffase. Ten tweede bleek de inzet van de didactiek van de Taalronde effectief bij het schrijven rondom verschillende thema's. Deze constatering geven aan dat de resultaten van het onderzoek niet

zijn verbonden aan een specifiek moment in de tijd of aan een specifiek onderwerp, wat een indicatie vormt voor de generaliseerbaarheid van de resultaten naar tijd en tekstgenre. Om aan te tonen dat de resultaten ook generaliseerbaar zijn naar leerlingen van verschillende leeftijden en naar populaties met een groter aantal leerlingen die Nederlands als tweede taal spreken (NT2-leerlingen), is vervolgonderzoek nodig.

Zoals werd verwacht schreven leerlingen met een lager spellingniveau over het algemeen teksten van lagere kwaliteit dan leerlingen met een hoger spellingniveau. Hoewel de invloed van het niveau van andere talige vaardigheden (bijvoorbeeld de technische leesvaardigheid) niet is onderzocht, lijkt dit resultaat de theorie van Graham en Santangelo (2014) te ondersteunen. Zij beschrijven dat de spellingvaardigheid een aanzienlijk element vormt van het stelproces. In het huidige onderzoek lieten leerlingen met een hoger spellingniveau zowel betere transcriptie- als generatievaardigheden zien dan leerlingen met een lager spellingniveau. Het verschil in het niveau van transcriptievaardigheden kan worden verklaard door het feit dat de spellingvaardigheid zelf een belangrijk onderdeel vormt van de transcriptievaardigheden. Leerlingen met een lager spellingniveau laten dan vervolgens mogelijk generatievaardigheden van een lager niveau zien, doordat ze een groot gedeelte van de capaciteit van het werkgeheugen moeten inzetten voor de transcriptievaardigheden, zoals ook wordt beschreven door Graham et al. (2002). Dit kan ten koste gaan van de aandacht die wordt besteed aan de generatievaardigheden.

Vanwege deze grote hoeveelheid aandacht die wordt besteed aan de transcriptievaardigheden door leerlingen met een lager spellingniveau, kan de cognitieve overbelasting groot zijn. Op basis hiervan werd de verwachting geformuleerd dat de leerlingen met een lager spellingniveau meer voordeel zouden hebben van de inhoudelijke voorbereidende schrijffase die de overbelasting kan verkleinen. Dit verband werd echter niet gevonden in de steekproef: de inzet van de didactiek van de Taalronde lijkt voor leerlingen met verschillende spellingniveaus eenzelfde effect te hebben. Dit resultaat kan worden verklaard aan de hand van de theorie van Graham en Santangelo (2014). Zij stellen dat leerlingen met een laag spellingniveau vaak de opvatting hanteren dat ze geen teksten kunnen schrijven en dit daarom (waar mogelijk) vermijden. Deze leerlingen hebben daardoor beperkte mogelijkheden om hun stelvaardigheden te ontwikkelen. De kwaliteit van de teksten die ze schrijven is dan lager, maar dit is niet alleen vanwege het lagere spellingniveau. Door de beperkte oefenmogelijkheid zijn ook andere vaardigheden (zoals het aanbrengen van structuur in de tekst) minder ontwikkeld. Het verminderen van de cognitieve belasting tijdens het stellen door de inzet van de didactiek van de Taalronde zorgt dan voor een verbetering van de tekstkwaliteit, maar niet meer dan bij leerlingen met een hoger spellingniveau. Bij de leerlingen met een ondergemiddeld spellingniveau bleek het niveau van de transcriptievaardigheden, in tegenstelling tot dat van de generatievaardigheden, niet hoger te zijn bij het schrijven van een tekst na de inzet van de didactiek van de Taalronde. Mogelijk zijn moeilijkheden met spelling hardnekkig en blijven ze ook aanwezig wanneer er meer aandacht aan spelling kan worden besteed. Wellicht is er een expliciete

spellinginstructie nodig om de transcriptievaardigheden te verbeteren, zoals Graham et al. (2002) beschrijven. Daarnaast is het mogelijk dat het geheel aan taalvaardigheden van deze leerlingen van een lager niveau is, wat de onveranderlijke transcriptievaardigheden kan verklaren. Vervolgonderzoek naar de individuele verschillen op het gebied van de taalvaardigheid van de leerlingen is nodig om hier inzicht in te krijgen.

Bij de opzet van het onderzoek kunnen een aantal beperkingen worden beschreven. Ten eerste, met betrekking tot het beoordelen van de stelvaardigheid was de beoordelaarsovereenstemming niet op alle beoordeelde domeinen voldoende. Dit zorgt voor een afname van de betrouwbaarheid van de resultaten van het onderzoek, omdat de resultaten zijn gebaseerd op het oordeel van de onderzoeker over het niveau van de stelproducten. Volgens Reza Rezaei en Lovorn (2010) moeten beoordelaars worden getraind in het gebruik van een beoordelingsschaal om de betrouwbaarheid van de beoordeling te verhogen. In hun onderzoek toonden ze aan dat ongetrainde beoordelaars in aanzienlijke mate werden beïnvloed door de mechanische aspecten van de tekst (bijvoorbeeld spelling en grammatica) en minder door de inhoud van de beoordelingscriteria die betrekking hadden op de inhoud van de tekst. Vervolgonderzoek is nodig om meer kennis te verkrijgen over een betrouwbare tekstbeoordeling. De beoordeling van teksten en daarmee het stelniveau van een leerling is immers wel belangrijk voor het vormgeven van kwalitatief goed stelonderwijs dat is afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerling (Jones, 2002 in Dunsmuir et al., 2014). Ten tweede, met betrekking tot de uitvoering van de interventie werden de stellingen verzorgd door verschillende leerkrachten (de groepsleerkrachten van de drie klassen). Er is geen nauwkeurig beeld verkregen van de verschillende handelingswijzen van de leerkrachten tijdens de lessen (bijvoorbeeld de verschillende soorten hulp die verschillende leerlingen hebben ontvangen) die ook de variatie in tekstkwaliteit kunnen verklaren. De derde, meer inhoudelijke beperking wordt gevormd door het verschil in de hoeveelheid tijd die is besteed aan de verschillende typen stellingen. Hoewel de leerlingen in alle condities dezelfde hoeveelheid tijd kregen voor het schrijven van de tekst (20 minuten), ging hier in de Taalrondeconditie een voorbereidende schrijffase van 30 minuten aan vooraf. De leerlingen kregen in de Taalrondeconditie daardoor meer tijd om het stelproces te doorlopen, wat ook kan hebben bijgedragen aan de hogere de tekstkwaliteit. In vervolgonderzoek kan een onderzoeksopzet worden gehanteerd waarbij de Taalrondeconditie wordt vergeleken met een conditie waarin leerlingen in 30 minuten voorafgaand aan het schrijven van de tekst op een andere manier activiteiten uitvoeren die te maken hebben met het stellen. Hierbij kan worden gedacht aan een instructie die gericht is op de technische aspecten van de tekst (bijvoorbeeld de tekststructuur).

Al met al is uit het onderzoek gebleken dat de voorbereidende schrijffase aan de hand van de didactiek van de Taalronde, zoals deze wordt beschreven door Van Norden (2009), de kwaliteit van de stelproducten van leerlingen kan verhogen. Allereerst lijkt dit resultaat de theorie rondom de aandacht voor de afzonderlijke transcriptie- en generatievaardigheden te ondersteunen. Daarnaast lijkt de didactiek van de Taalronde in de onderwijspraktijk een middel te zijn om de cognitieve belasting

tijdens het schrijven van de tekst te verkleinen. Wanneer de cognitieve belasting tijdens het stellen laag genoeg is, kan er aandacht worden besteed aan het aanleren van nieuwe vaardigheden rondom het stellen (Rijlaarsdam & Couzijn, 2000). De cognitieve ruimte die ontstaat door de inzet van de didactiek, kan er daardoor aan bijdragen dat beginnende, vertellende schrijvers in het basisonderwijs zich kunnen ontwikkelen tot meer gevorderde, transformerende schrijvers (Drijbooms, 2016; McCutchen, 2011). Dit laatste zou het doel moeten zijn van het stelonderwijs dat op scholen wordt verzorgd en waarvan blijkt dat leerkrachten het moeilijk vinden om er invulling aan te geven (Henkens, 2010). Waar leerkrachten in de praktijk vooral aandacht besteden aan het schrijfproduct, zouden ze zich meer moeten richten op het schrijfproces (Franssen & Aarnoutse, 2003). In navolging van het huidige onderzoek kan worden geadviseerd om aandacht te besteden aan een inhoudelijke voorbereidende schrijffase. Uit de gesprekken met de leerkrachten bleek dat de didactiek van de Taalronde goed implementeerbaar is binnen het onderwijs dat al wordt vormgegeven. Hoewel het vormgeven van een stelles aan de hand van de didactiek van de Taalronde vraagt om een tijdsinvestering, ontstaat hiermee voor leerlingen de mogelijkheid om het gehele stelproces te doorlopen en hierbij begeleid te worden door de leerkracht. De gerichte begeleiding hebben leerlingen nodig om hun stelvaardigheden te ontwikkelen (Bouwer & Koster, 2016). Longitudinaal onderzoek is nog nodig om meer inzicht te verkrijgen in de effecten van de inzet van de didactiek op de ontwikkeling van stelvaardigheden van leerlingen op de langere termijn. De inzet van de didactiek van de Taalronde lijkt het didactisch handelen van de leerkracht te verbeteren en draagt daarmee bij aan de bevordering van de kwaliteit van het stelonderwijs.

Referenties

- Bereiter, C., Burtis, P. J., & Scardamalia, M. (1988). Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language*, 27, 261-278.
- Bergh, H. van den, Maeyer, S. van, Weijen, D. van, & Tillema, M. (2012). Generalizability of text quality scores. In S. van Steendam, M. Tillema, G. Rijlaarsdam, & H. van den Bergh (Eds.), *Measuring writing: Recent insights into theory, methodology and practices* (pp. 23-32). Leiden: Koninklijke Brill NV.
- Billing, D. (2007). Teaching for transfer of core/key skills in higher education: Cognitive skills. *Higher Education*, 53, 483-516. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-005-5628-5>
- Bouwer, R. & Koster, M. (2016). *Bringing writing research into the classroom* (Proefschrift). Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Brandt, D. (1995). Accumulating literacy: Writing and learning to write in the twentieth century. *College English*, 57(6), 649-668.
- Brodney, B., Reeves, C., & Kazelskis, R. (2010). Selected prewriting treatments: Effects on expository compositions written by fifth-grade students. *The Journal of Experimental Education*, 68(1), 5-20. <http://dx.doi.org/10.1080/00220979909598491>
- Brown, G., Glasswell, K., & Harland, D. (2004). Accuracy in the scoring of writing: Studies of reliability and validity using a New Zealand writing assessment system. *Assessing Writing*, 9, 105-121.
- Cito (2015). *LVS-toets Spelling 3.0*. Arnhem: Cito BV.
- Cushing Weigle, S. & Montee, M. (2012). Raters' perceptions of textual borrowing in integrated writing tasks. In S. van Steendam, M. Tillema, G. Rijlaarsdam, & H. van den Bergh (Eds.), *Measuring writing: Recent insights into theory, methodology and practices* (pp. 117-151). Leiden: Koninklijke Brill NV.
- Drijbooms, E. (2016). *Cognitive and linguistic factors in writing development* (Proefschrift). Radboud Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- Dunsmuir, S., Kyriacou, M., Batuwitige, S., Hinson, E., Ingram, V., & O'Sullivan, S. (2014). An evaluation of the Writing Assessment Measure (WAM) for children's narrative writing. *Assessing Writing*, 23, 1-18. <http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2014.08.001>
- Evers, A., Lucassen, W., Meijer, R., & Sijtsma, K. (2010). *COTAN beoordelingsstelsel voor de kwaliteit van tests*. Amsterdam: Nederlands Instituut van Psychologen.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Franssen, H. M. B. & Aarnoutse, A. (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek*, 23(3), 185-198.

- Graham, S., Harris, K. R., & Fink Chorzempa, B. F. (2002). Contribution of spelling instruction to the spelling, writing, and reading of poor spellers. *Journal of Educational Psychology, 94*, 669–686. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.94.4.669>
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*, 879-896. <http://dx.doi.org/10.1037/a0029185>
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology, 99*, 445-476. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Graham, S. & Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 27*, 1703–1743. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-014-9517-0>
- Henkens, L. S. J. M. (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Henkens, L. S. J. M. (2012). *Focus op schrijven*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Huelar, M. C. S. (2012). Two-four group educational research designs: Pretest-posttest interaction, switching replication and treatment effect. *International Journal of Arts & Science, 5*(5), 201-213.
- Huizenga, H. (2009). *Taalonderwijs ontwerpen*. Groningen: Noordhoff Uitgevers BV.
- Huizenga, H. (2016). *Spelling*. Groningen: Noordhoff Uitgevers BV.
- Kuhlemeier, H., Til, A. van, Hemker, B., Klijn, W. de, & Feenstra, H. (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Leeuw, B. van der, Hoogeveen, M., Jansma, N., Langberg, M., Meestringa, T., Prenger, J., & Ravesloot, C. (2015). *Nederlands: Vakspecifieke trendanalyse 2015*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing- relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research, 3*(1), 51-68. <http://dx.doi.org/10.17239/jowr-2011.03.01.3>
- Moore, B. H. & Caldwell, H. (1993). Drama and drawing for narrative writing in primary grades. *Journal of Educational Research, 87*, 100-110. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.1993.9941173>
- Neuman, A. (2012). Advantages and disadvantages of different text coding procedures for research and practice in a school context. In S. van Steendam, M. Tillema, G. Rijlaarsdam, & H. van den Bergh (Eds.), *Measuring writing: Recent insights into theory, methodology and practices* (pp. 33-54). Leiden: Koninklijke Brill NV.
- Norden, S. van (2009). *Taal leren op eigen kracht*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

- Norris, E. A., Reichard, C., & Mokhtari, K. (1997). The influence of drawing on third graders' writing performance. *Reading Horizons*, 38, 13–30.
- Olive, T. & Kellogg, R. T. (2002). Concurrent activation of high- and low-level production processes in written composition. *Memory and Cognition*, 30(4), 594-600.
<http://dx.doi.org/10.3758/BF03194960>
- Reza Rezaei, A. & Lovorn, M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing, *Assessing Writing*, 15, 18-39.
- Rijks, M., Verschuren, B., Gerich, S., Beek, A. van der, & Maters, A. (2013). *Handleiding Taal in beeld groep 5*. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen BV.
- Rijlaarsdam, G. & Couzijn, M. (2000). Writing and learning to write: A double challenge. In R. Simons, J. van der Linden, & T. Duffy (Eds.), *New Learning* (pp. 157-189). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sumner, E., Connelly, V., & Barnett, A. L. (2016). The influence of spelling ability on vocabulary choices when writing for children with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 49(3), 293-304. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219414552018>
- Tomesen, M., Koeven, E. van, & Taalgroep Nederlandse taal PO (SLO) (2009). *Tussendoelen bij Kerndoel 5*. Geraadpleegd op 9 maart 2018 van <http://tule.slo.nl/Nederlands/F-L05.html>

Bijlage A
Uitwerking van de stellingen

Stellingen type 1 (met voorbereidende schrijffase aan de hand van de didactiek van de Taalronde)

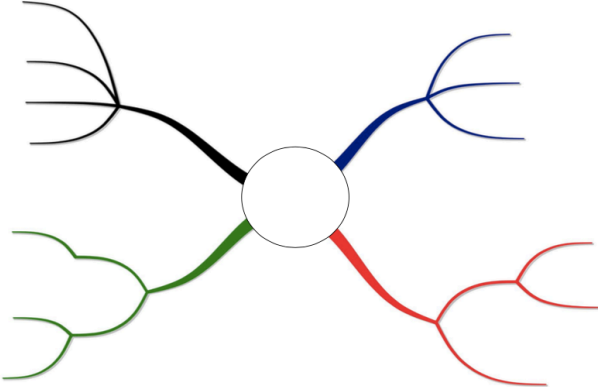
Les 1 (Uitgevoerd in klas A op T1)

De leerkracht ontving voorafgaand aan de les de lesvoorbereiding die is weergegeven in Tabel A1.

Tabel A1

Lesvoorbereiding van de eerste Taalronde-steltes (type 1)

<i>Stap uit de Taalronde (zoals deze wordt beschreven door Van Norden (2009))</i>	<i>Inhoud</i>
Onderwerp	Kleine diertjes (insecten)
a. Introductie van het onderwerp in de kring Tijd: 5 minuten Materialen: Kijkplaat Kleine diertjes (deze kijkplaat is aanwezig bij de materialen van het thema 'De wereld in het klein' van de methode <i>Topondernemers</i>).	In dit gedeelte van de les wordt het onderwerp van de schrijfpdracht geïntroduceerd. De leerlingen zitten op hun stoel in een kring. De leerkracht doet het volgende: <ul style="list-style-type: none"> - Laat de kijkplaat zien. Op de kijkplaat zijn verschillende soorten kleine diertjes te zien (waterdierjes, insecten etc.) - Laat een aantal leerlingen kort benoemen wat ze zien op de kijkplaat. Verdeel hierbij de beurten.
b. Vertelronde Tijd: 10 minuten	In dit gedeelte van de les hebben alle leerlingen de mogelijkheid om kort te vertellen over hun ervaringen rondom het onderwerp. De leerkracht doet het volgende: <ul style="list-style-type: none"> - Vraag de leerlingen om na te gaan aan welk kleine diertje ze nu zelf moeten denken. Geef hierbij aan dat er verschillende redenen zijn om aan een bepaald diertje te denken (het diertje is

	<p>interessant, grappig, eng, je hebt er een bijzondere ervaring mee etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ga de kring rond en laat alle leerlingen kort benoemen aan welk diertje ze denken en waarom ze aan dit diertje denken.
<p>c. Opdracht voor een (teken)lijstje</p> <p>Tijd: 10 minuten</p> <p>Materialen: Voor iedere leerling een leeg vel A4-papier en een potlood.</p>	<p>In dit gedeelte van de les denken de leerlingen verder na over het onderwerp, ook naar aanleiding van de dingen die in de vertelronde aanbod zijn gekomen. De leerlingen noteren hun ideeën kort op papier.</p> <p>De leerkracht doet het volgende:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geef de leerlingen de opdracht om individueel een mindmap te maken over het diertje waarover ze iets willen vertellen (dit kan eventueel een ander diertje zijn dan het diertje waarover ze in de kring hebben verteld). - Geef de leerlingen een instructie over het maken van een mindmap en maak tijdens de instructie een voorbeeld van een mindmap op het bord (zie onderstaande afbeelding): In het midden van het blad papier schrijf je de naam van het diertje dat je uitkiest. In de verschillende takken van de mindmap noteer je in steekwoorden de dingen die je al over het diertje weet. Probeer hierbij de woorden die bij elkaar horen in één tak te zetten.  <ul style="list-style-type: none"> - Deel lege vellen papier uit en vertel de leerlingen dat ze een mindmap maken terwijl ze nog in de kring zitten. De leerlingen draaien zich om en schrijven op hun stoel. - Loop rond door de klas wanneer de leerlingen zelfstandig een mindmap maken om een beeld te krijgen van de ideeën die de leerlingen noteren.
<p>d. Opdracht voor een tweetalgesprek</p>	<p>In dit gedeelte van de les spreken de leerlingen in tweetallen over de ideeën die ze tijdens de vorige stap op papier hebben genoteerd. Hierbij</p>

<p>Tijd: 5 minuten</p>	<p>stellen de leerlingen elkaar vragen over de ideeën, waardoor de leerlingen de mogelijkheid hebben om de ideeën verder uit te werken.</p> <p>De leerkracht doet het volgende:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geef aan dat de leerlingen nu in tweetallen mogen praten over hun mindmaps. - Geef hierbij de volgende instructie: Laat je mindmap zien aan je buurman/buurvrouw in de kring. Nadat je elkaars mindmap hebt bekeken, vertel je je maatje wat meer over de dingen die je hebt opgeschreven in je eigen mindmap. Vervolgens stel je vragen over de mindmap van de ander. Wanneer je nieuwe ideeën krijgt over het diertje dat in het midden van de je mindmap staat, mag je je eigen mindmap aanvullen. - Loop rond terwijl de leerlingen in tweetallen met elkaar in gesprek zijn. Bied eventueel hulp bij het verdelen van de beurten binnen de groepjes en luister naar de ideeën waarover de leerlingen vertellen.
<p>e. Schrijfpdracht</p> <p>Tijd: 20 minuten</p> <p>Materialen: Voor iedere leerling een gelinieerd blad A4-papier en een potlood.</p>	<p>Deze stap volgt na de voorbereidende schrijffase (stap a-d). De leerlingen gaan nu zelfstandig een tekst schrijven over het onderwerp van de Taalronde. Bij het schrijven van de tekst maken ze gebruik van de ideeën die ze tijdens de vorige stappen hebben gegenereerd.</p> <p>De leerkracht doet het volgende:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geef aan dat de leerlingen nu zelfstandig een tekst gaan schrijven over het diertje dat ze hebben beschreven in hun mindmap. - Geef hierbij de volgende stelopdracht: Je hebt nu nagedacht over het diertje. Beschrijf nu in een tekst hoe het diertje eruitziet en wat je allemaal al over het diertje weet. Beschrijf ook waarom het diertje voor jou speciaal is en wat je met dit diertje hebt meegemaakt. - Geef de leerlingen de volgende instructie: Gebruik je mindmap bij het schrijven van de tekst. Je hebt hierin de informatie al geordend. Het is handig om iedere tak van de mindmap uit te werken tot een alinea van je tekst. - Loop rond terwijl de leerlingen zelfstandig de tekst schrijven. Geef geen letterlijke suggesties voor de inhoud van de tekst of

	<p>voor de formulering van zinnen. Stimuleer de leerlingen om zelf na te denken wanneer ze om hulp vragen bij het genereren van de inhoud van de tekst (bijvoorbeeld door de volgende vraag te stellen: ‘Wat zou je er nog meer over willen vertellen?’).</p>
--	---

Les 2 (Uitgevoerd in klas B op T2)

De leerkracht ontving voorafgaand aan de les de lesvoorbereiding die is weergegeven in Tabel A2.

Tabel A2

Lesvoorbereiding van de tweede Taalronde-stelles (type 1)

<i>Stap uit de Taalronde (zoals deze wordt beschreven door Van Norden (2009))</i>	<i>Inhoud</i>
Onderwerp	Ruziemaken en ruzie oplossen
<p>a. Introductie van het onderwerp in de kring</p> <p>Tijd: 5 minuten</p> <p>Materialen: Boek <i>Meester Jaap</i> (hoofdstuk <i>Meester Jaap maakt een vout</i>). Dit boek is aanwezig op school.</p>	<p>In dit gedeelte van de les wordt het onderwerp van de schrijfpdracht geïntroduceerd. De leerlingen zitten op hun stoel in een kring.</p> <p>De leerkracht doet het volgende:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lees het verhaal uit het boek <i>Meester Jaap</i> voor. In het verhaal wordt een ruzie in de klas van Meester Jaap beschreven. Ook wordt beschreven hoe de ruzie door een grapje van Meester Jaap wordt opgelost.
<p>b. Vertelronde</p> <p>Tijd: 10 minuten</p>	<p>In dit gedeelte van de les hebben alle leerlingen de mogelijkheid om kort te vertellen over hun ervaringen rondom het onderwerp.</p> <p>De leerkracht doet het volgende:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vraag de leerlingen om te bedenken of ze thuis wel eens ruzie hebben. - Ga de kring rond en laat alle leerlingen kort benoemen waarover ze ruzie hebben gehad en hoe de ruzie is opgelost.

<p>c. Opdracht voor een (teken)lijstje</p> <p>Tijd: 10 minuten</p> <p>Materialen: Voor iedere leerling een leeg vel A4-papier en een potlood.</p>	<p>In dit gedeelte van de les denken de leerlingen verder na over het onderwerp, ook naar aanleiding van de dingen die in de vertelronde aan bod zijn gekomen. De leerlingen noteren hun ideeën kort op papier.</p> <p>De leerkracht doet het volgende:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geef de leerlingen de opdracht om een lijstje te maken over ruziemaken en ruzies oplossen. - Geef de leerlingen een instructie over het maken van een lijstje: Deel het vel papier in tweeën. Aan de ene kant van het papier schrijf je woorden op die te maken hebben met ruzies die je hebt gehad. Aan de andere kant van het blad schrijf je woorden op die te maken hebben met het oplossen van de ruzie ('het goed maken'). - Deel lege vellen papier uit en vertel de leerlingen dat ze de lijstjes maken terwijl ze nog in de kring zitten. De leerlingen draaien zich om en schrijven op hun stoel. - Loop rond door de klas wanneer de leerlingen zelfstandig de lijstjes maken om een beeld te krijgen van de ideeën die de leerlingen noteren.
<p>d. Opdracht voor een tweetalgesprek</p> <p>Tijd: 5 minuten</p>	<p>In dit gedeelte van de les spreken de leerlingen in tweetallen over de ideeën die ze tijdens de vorige stap op papier hebben genoteerd. Hierbij stellen de leerlingen elkaar vragen over de ideeën, waardoor de leerlingen de mogelijkheid hebben om de ideeën verder uit te werken.</p> <p>De leerkracht doet het volgende:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geef aan dat de leerlingen nu in tweetallen mogen praten over de lijstjes. - Geef hierbij de volgende instructie: Vertel je buurman/buurvrouw in de kring over de ruzie(s) die je hebt gehad. Kijk hierbij naar de dingen die je in je lijstje hebt opgeschreven. Je kunt bijvoorbeeld vertellen over de persoon met wie je ruzie had, hoe lang de ruzie duurde en hoe boos je was. Vertel ook hoe de ruzie is opgelost of hoe je het hebt 'goedgemaakt' met de ander. Je mag elkaar ook vragen stellen over de ruzie. Wanneer je nieuwe ideeën krijgt over de ruzie die je zelf hebt gehad, kun je je eigen lijstje aanvullen.

	<ul style="list-style-type: none"> - Loop rond terwijl de leerlingen in tweetallen met elkaar in gesprek zijn. Bied eventueel hulp bij het verdelen van de beurten binnen de groepjes en luister naar de ideeën waarover de leerlingen vertellen.
<p>e. Schrijfopdracht</p> <p>Tijd: 20 minuten</p> <p>Materialen: Voor iedere leerling een gelinieerd blad A4-papier en een potlood.</p>	<p>Deze stap volgt na de voorbereidende schrijffase (stap a-d). De leerlingen gaan nu zelfstandig een tekst schrijven over het onderwerp van de Taalronde. Bij het schrijven van de tekst maken ze gebruik van de ideeën die ze in de vorige stappen hebben gegenereerd.</p> <p>De leerkracht doet het volgende:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geef aan dat de leerlingen nu zelfstandig een tekst gaan schrijven over een van de ruzies die ze in hun lijstje hebben beschreven. - Geef hierbij de volgende stelopdracht: Je hebt nagedacht over een ruzie die je zelf hebt gehad. Beschrijf deze ruzie nu in een verhaal. Aan het einde van het verhaal beschrijf je hoe de ruzie weer is opgelost. - Geef de leerlingen de volgende instructie: Gebruik je lijstje bij het schrijven van de tekst. Je hebt in je lijstje al veel dingen opgeschreven over de ruzie. Deze informatie kun je beschrijven in je verhaal. - Loop rond terwijl de leerlingen zelfstandig de tekst schrijven. Geef geen letterlijke suggesties voor de inhoud van de tekst of voor de formulering van zinnen. Stimuleer de leerlingen om zelf na te denken wanneer ze om hulp vragen bij het genereren van de inhoud van de tekst (bijvoorbeeld door de volgende vraag te stellen: ‘Wat zou je er nog meer over willen vertellen?’).

Stellessen type 2 (zonder voorbereidende schrijffase)

Bij de onderstaande opdrachten kreeg de leerkracht de volgende schriftelijke instructie:

- Toon de stelopdracht op het (digi)bord en lees de opdracht voor. Vertel de leerlingen dat ze de opdracht zelfstandig maken op een gelinieerd vel papier en hier ongeveer 20 minuten de tijd voor hebben.
- Wanneer de leerlingen bezig zijn met het schrijven van de tekst, worden er geen letterlijke suggesties gegeven voor de inhoud van de tekst of voor de formulering van zinnen. Wanneer leerlingen om hulp vragen bij het genereren van de inhoud van de tekst, worden ze gestimuleerd om zelf na te denken. Stel de leerlingen hiervoor een vraag (bijvoorbeeld: ‘Wat zou je er nog meer over willen vertellen?’).

- Geef na 20 minuten aan dat de leerlingen de tekst mogen afronden en laat de leerlingen de tekst inleveren.

Les 1 (Uitgevoerd in klas A, B en C op T0) – De verkleinmachine

Tijdens het uitvoeren van de stelopdracht werd er gewerkt aan het thema ‘De wereld in het klein’.

De leerlingen kregen de volgende stelopdracht:

Bij het thema ‘De wereld in het klein’ heb je al veel geleerd over dingen die heel klein zijn. Stel je eens voor dat je jezelf met een ‘verkleinmachine’ heel klein kan maken... Hoe zou dat zijn? Wat zou je dan meemaken? Beschrijf je belevenissen in een verhaal.

Les 2 (Uitgevoerd in klas B op T1) – Kleine diertjes

Tijdens het uitvoeren van de stelopdracht werd er gewerkt aan het thema ‘De wereld in het klein’.

De leerlingen kregen de volgende stelopdracht:

Bij het thema ‘De wereld in het klein’ heb je al veel geleerd over dingen die heel klein zijn. Er bestaan veel kleine diertjes. Welk kleine diertje heb jij kort geleden nog gezien? Beschrijf hoe dit diertje eruitziet en wat je allemaal over dit diertje weet. Schrijf ook op wat er gebeurde toen je het beestje zag: wat dacht je en wat deed je?

Les 3 (Uitgevoerd in klas A en C op T2) – Ruziemaken

Tijdens het uitvoeren van de stelopdracht werd er gewerkt aan het thema ‘Oorlog en vrede’.

De leerlingen kregen de volgende stelopdracht:

Denk eens terug aan een moment waarop je thuis ruzie hebt gehad met iemand. Wat gebeurde er precies? Beschrijf de ruzie in een verhaal. Schrijf ook op hoe de ruzie uiteindelijk weer is opgelost.

Bijlage B
Beoordelingsschaal stelproducten

De beoordelingsschaal welke is weergegeven in Tabel B1 is gebaseerd op de Writing Assessment Measure die is ontwikkeld door Dunsmuir et al. (2014).

Tabel B1

Nederlandse vertaling van de Writing Assessment Measure

Elementen en criteria	Score (omcirkelen)
<p>Handschrift</p> <ul style="list-style-type: none"> • Het handschrift is regelmatig, vloeiend en cursief (aan elkaar geschreven). • Het handschrift is duidelijk, net en leesbaar en heeft kenmerken van de schrijffletters (aan elkaar geschreven). • Het handschrift varieert in vorm en grootte, regelmaat begint zich te ontwikkelen. • Het handschrift is onduidelijk of moeilijk leesbaar. 	<p style="text-align: center;">4 3 2 1</p>
<p>Spelling</p> <ul style="list-style-type: none"> • Complexe woorden (woorden die voor- of achtervoegsels bevatten, onregelmatige (klank-onzuivere) woorden) worden correct gespeld (bijvoorbeeld souvenir, interview, elektrisch, interessant). • De schrijver probeert een aantal complexe woorden bestaande uit meerdere lettergrepen te spellen door het gebruik van de visuele strategie of de fonetische strategie (bijvoorbeeld ‘interview’ voor interview, ‘agressief’ voor agressief). • Het grootste deel van de veelvoorkomende woorden wordt correct gespeld (bijvoorbeeld waarschijnlijk, computer). • Een aantal veelvoorkomende woorden bestaande uit één lettergreep (bijvoorbeeld pop, kat, vis) wordt correct gespeld. Voor het spellen van andere veelvoorkomende woorden wordt de fonetische strategie gebruikt (bijvoorbeeld ‘taafel’ voor tafel, ‘paart’ voor paard). 	<p style="text-align: center;">4 3 2 1</p>
<p>Interpunctie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er wordt een variatie aan interpunctie gebruikt om de tekststructuur te verduidelijken en om een bepaald effect in de tekst te bereiken (bijvoorbeeld aanhalingstekens bij een directe rede, komma’s om delen van 	<p style="text-align: center;">4</p>

<p>samengestelde zinnen te onderscheiden, streepjes bij zijdelingse gedachten, haakjes bij extra toevoegingen).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juist gebruik van punten en hoofdletters. Er wordt interpunctie gebruikt als aanvulling op de punten en hoofdletters, het grootste deel van de interpunctie wordt correct gebruikt (bijvoorbeeld vraagtekens, uitroepetekens en komma's in opsommingen). • De schrijver kan punten en hoofdletters correct gebruiken, maar in de tekst zijn er slechts een paar te herkennen (bijvoorbeeld een aantal zinnen beginnen met hoofdletter en eindigen met een punt). • De schrijver laat slechts bewustzijn zien van het gebruik van punten in teksten. 	<p>3</p> <p>2</p> <p>1</p>
<p>Zinsbouw en grammatica</p> <ul style="list-style-type: none"> • De schrijver beheerst het formuleren van complexe zinnen. Zinsneden worden gebruikt om een bepaald effect te bereiken in de tekst. Actieve en passieve zinnen worden afgewisseld (bijvoorbeeld 'het koekje wordt door de jongen gegeten' en 'hij voelt zich niet lekker'). • De schrijver begint met het schrijven van samengestelde zinnen waarbij ook voegwoorden worden gebruikt (bijvoorbeeld terwijl, wanneer, als). De basale grammaticale structuur van de zinnen is correct (bijvoorbeeld het consistent en correct gebruik van tegenwoordige en verleden tijd en de congruentie tussen onderwerp en werkwoord). • De schrijver begint voegwoorden te gebruiken om samengestelde zinnen te schrijven (bijvoorbeeld omdat, maar, dus). Tegenwoordige en verleden tijd worden nog afgewisseld. • Er worden eenvoudige zinnen geschreven die slechts het voegwoord 'en' bevatten. 	<p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>1</p>
<p>Woordenschat</p> <ul style="list-style-type: none"> • De schrijver gebruikt een goed gekozen en levendige variatie aan woorden om een bepaald effect te bereiken in de tekst (bijvoorbeeld werkwoorden, bijvoeglijk naamwoorden en bijwoorden). • Maakt gevarieerd gebruikt van bijvoeglijk naamwoorden, werkwoorden en zelfstandige naamwoorden (bijvoorbeeld aangenaam voor fijn/leuk). • Maakt gebruik van een selectie van interessante en gevarieerde werkwoorden (bijvoorbeeld vergelijken, raden, aarzelen). 	<p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>1</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Maakt gebruik van eenvoudige woordenschat, passend bij de context. De tekst is samengesteld uit eenvoudige zelfstandige naamwoorden en werkwoorden (bijvoorbeeld kijken, gaan, spelen, zien). 	
<p>Organisatie en algemene structuur</p> <ul style="list-style-type: none"> • De tekstgedeelten zijn goed geordend (georganiseerd), gebaseerd op thema's en voorzien de lezer van een samenhangende tekst (bijvoorbeeld alinea's, tussenkopjes en een logische volgorde). • De schrijver gebruikt alinea's om de tekst te ordenen, waardoor de tekststructuur zichtbaar wordt. De tekstgedeelten kunnen kort zijn. • Het thema wordt uitgebreid besproken in een reeks samenhangende zinnen. • De bedoeling van de tekst wordt duidelijk, maar de schrijver 'fladdert' van het ene naar het andere idee. Een aantal onderdelen van het thema worden in slechts één zin besproken. 	<p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>1</p>
<p>Ideeën</p> <ul style="list-style-type: none"> • De ideeën zijn creatief en interessant, wat ervoor zorgt dat de lezer betrokken is bij de tekst. De schrijver gebruikt een scala aan strategieën en technieken om de lezer te boeien (bijvoorbeeld observaties, uitleg, vooruitwijzingen en spanning). • Ideeën zijn fantasierijk en gevarieerd. Er is in detail geschreven over karakters, de omgeving, gevoelens, emoties en handelingen. • Ideeën zijn uitgewerkt door het toevoegen van details (bijvoorbeeld door het toevoegen van extra informatie of beschrijvingen van een eenvoudige lijst met items). • De schrijver produceert korte ideeën die zich herhalen en beperkt zijn uitgewerkt. 	<p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>1</p>
Totaalscore	