

*Dorien Sellekaerts (a), Lieve Verheyden (b) & Lieven Verschaffel (c)*

*(a) Paridaeninstituut, Leuven*

*(b) Katholieke Hogeschool Leuven*

*(c) KU Leuven*

Contact: *dorien\_sellekaerts@hotmail.com*

*lieve.verheyden@khleuven.be*

*lieven.verschaffel@ppw.kuleuven.be*

## **Het effect van instructie in *writing aloud* op tekstlengte en zinscomplexiteit in verhalen van (risico-)leerlingen uit het basisonderwijs**

### **1. Ontluikende stelvaardigheid – toenemende tekstkwaliteit**

Van zodra 6- à 7-jarige kinderen de belangrijkste principes van aanvankelijk schrijven onder de knie hebben, kunnen ze hun stelvaardigheid verder ontplooiën. ‘Verder’, want ze formuleerden ongetwijfeld al op jongere leeftijd allerlei boodschappen aan de hand van tekeningen, aangevuld met hun eigen naam of met een enkel woord (Verheyden 2004). Nu kunnen ze in die boodschappen echter meer en meer gebruikmaken van verbale taal, wat hun expressiemogelijkheden zonder meer uitbreidt.

Het verwerven van stelvaardigheid is geen sinecure. De vaardigheid vloeit namelijk niet vanzelfsprekend voort uit mondelinge taalvaardigheid. Anders dan bij spreken, is er immers geen onmiddellijke reactie van de ontvanger van de boodschap op basis waarvan die bijgestuurd kan worden. Bovendien kan een schrijver niet terugvallen op para- of non-verbale ondersteuning die de mondelinge boodschappen zoveel extra betekenis geeft. Een geschreven boodschap volgt andere wetmatigheden dan een mondelinge boodschap. Het gezegde dat stelvaardigheid gelijk is aan spreekvaardigheid + kennis van het alfabetisch principe is dan ook een grove simplificatie van wat daar allemaal bij komt kijken en strookt niet met de realiteit. Wel kunnen mondelinge inter-

acties ingezet worden om kinderen in hun stelvaardigheidsontwikkeling te ondersteunen. Zo hebben Fisher e.a. (2007) geëxperimenteerd met allerlei wijzen om mondelinge interactie een meer prominente en overdachte plaats te geven in de schrijfles:

- a. spreken om ideeën te genereren;
- b. mondelinge voor-oefeningen of *writing aloud*;
- x. spreken over het schrijven zelf en over het schrijfproduct.

Vooraf bij de tweede soort inzet van mondelinge taal, namelijk bij *writing aloud*, staat de specificiteit van schriftelijk versus mondeling formuleren centraal: de leerkracht geeft de leerlingen bij deze instructie immers de kans om de formuleringen van wat ze willen schrijven, mondeling voor te bereiden, het liefst in samenspraak met de leerkracht zelf of met een andere leerling. Ondersteund door een spreekpartner (op die leeftijd in eerste instantie de leerkracht) komen leerlingen formulerend en herformulerend tot zinnen en teksten die ‘meer schriftelijk’ klinken (Kress 1994). Verheyden (2010, verder uitgewerkt in Verheyden e.a. 2012) stelt vergelijkbare processen vast.

## 2. De impact van *writing aloud* op de tekstkwaliteit onderzocht

Om de hypothese te toetsen die Fisher e.a. (2007) en Verheyden e.a. (2012) vanuit hun observaties naar voren schuiven, namelijk dat de integratie van een *writing aloud*-instructie in het schrijfonderwijs de tekstkwaliteit van ontluikende stellers ten goede zou komen, zetten we een interventiestudie op in twee vierde leerjaren uit dezelfde Vlaamse basisschool met een aanzienlijk aantal doelgroep leerlingen (Sellekaerts 2014). De ene klas fungeerde als experimentele groep, terwijl de andere als controlegroep fungeerde. In beide klassen werd een zelfde pre- en posttest ‘verhaal schrijven bij een prentenreeks’ afgenomen, gebaseerd op Verheyden (2010).

Om de kwaliteit van de teksten in kaart te brengen, is gebruikgemaakt van diverse maten. Wat leerlingen van de lagere school betreft, leert het onderzoek van Verheyden (2010) dat de teksten van kinderen gemiddeld genomen positief evolueren qua tekstlengte (aantal woorden), complexiteit van de zin, accuraatheid van de zin en spelling. Ook Myhill (2009) ziet een groeiende zinscomplexiteit als een uiting van een ontwikkelende schrijfvaardigheid, evenals Hudson (2009). In dit onderzoek is gekozen om de pre- en posttests te beoordelen op tekstlengte (aantal woorden) en zinscomplexiteit. Die laatste parameter is op verschillende manieren geoperationaliseerd, namelijk gemiddeld aantal woorden per T-unit<sup>1</sup>, gemiddeld aantal woorden per clause<sup>2</sup> en gemiddeld aantal clauses per T-unit. Voor de vier parameters geldt: hoe hoger het getal, hoe kwaliteitsvoller de tekst.

Tussen beide testmomenten vonden in beide onderzoeksgroepen drie tussentijdse lessen en bijhorende feedbackmomenten plaats. Tussen beide onderzoeksgroepen was

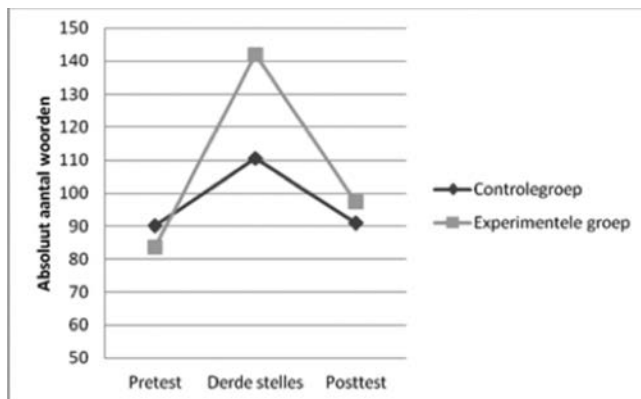
er tijdens de stellingen enkel een verschil op het vlak van *writing aloud*. In de experimentele groep werd de *writing aloud*-instructiemethode toegepast; in de controlegroep niet. Tijdens de feedbackmomenten werd in de experimentele klas ingezoomd op aspecten van zinscomplexiteit die ook ervaren waren tijdens de *writing aloud*-instructie. In de controleklas ging de aandacht enkel naar ‘klassiekers’, als ‘spelling’, ‘woordkeus’, ‘hoofdletters’ en ‘interpunctie’.

Onze hypothese was dat de posttestteksten van kinderen die het *writing aloud*-programma volgden, verhoudingsgewijs langer zouden zijn en een meer complexe zinsbouw zouden vertonen dan de posttestteksten van de controlekinderen. De statistische analyses bleken die hypothese echter niet te bevestigen. Bij de vergelijking van de pre- en posttest vonden we voor geen van de vier parameters van tekstkwaliteit een significant interactie-effect van ‘groep’ en ‘testmoment’. Dat betekent dat de autonoom geproduceerde teksten van kinderen die de *writing aloud*-instructie gevolgd hadden, geen grotere vooruitgang lieten zien op het vlak van lengte en zinscomplexiteit, dan de teksten van kinderen die dergelijke instructie niet kregen. Wel zien we telkens dezelfde tendens, namelijk:

- de controlegroep stagneert tussen pre- en posttest of doet het tijdens de posttest zelfs – vreemd genoeg – iets minder goed dan tijdens de pretest;
- de experimentele groep doet het tijdens de posttest bijna altijd zichtbaar beter dan tijdens de pretest.

Omdat onze algemene onderzoeksvraag negatief werd beantwoord, deden we nog enkele bijkomende analyses. We gingen onder andere na of kinderen beter scoorden onder begeleiding dan autonoom. Daartoe vergeleken we de scores van de pre- en posttest met die van de derde stelling, waarin de leerlingen uit de experimentele groep een stelopdracht met behulp van begeleid *writing aloud* uitvoerden. Hieruit bleek dat de meeste scores tijdens de derde stelling voor beide groepen hoger lagen dan bij de pre- en posttest, en dat de experimentele groep meestal meer vooruitgang boekte dan de controlegroep. We zien echter niet altijd significante verschillen.

In Figuur 1 zien we de resultaten voor één van de vier parameters, namelijk voor ‘absoluut aantal woorden’.



Figuur 1: Absoluut aantal woorden van beide groepen voor de pretest, de derde stelles en de posttest.

Tot slot gingen we na of er differentiële effecten waren door beide groepen te verdelen naar ‘geslacht’, ‘sociaaleconomische status’ en ‘thuis taal’. De kleine aantallen lieten geen statistische toetsing toe, maar de beschrijvende analyses suggereerden dat Nederlandstalige kinderen en kinderen met en hoge sociaaleconomische status het meest van de stellingen profiteerden.

### 3. Individuele trajecten

Gezien de vastgestelde differentiële effecten plaatsen we tijdens de presentatie de trajecten van vier individuele leerlingen uit de experimentele klas over de drie stellingen heen tegen de achtergrond van de kwantitatieve analyses, enerzijds, en van de instructies door de leerkracht, anderzijds. Via deze weg kunnen we de teksten van kinderen met de kenmerken ‘Nederlands versus anderstalig’ en ‘hoge versus lage sociaaleconomische status’ met elkaar vergelijken. Een dergelijke analyse kan hypothesen genereren voor vervolgonderzoek naar de invloed van deze leerling-kenmerken op het mogelijke effect van *writing aloud*.

### Referenties

- Fisher, R., D. Myhill, S. Jones & S. Larkin (2007). *Talk to Text: Using Talk to Support Writing*. Exeter: School of Education and Lifelong Learning.
- Hudson, R. (2009). ‘Measuring maturity’. In: R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (eds.). *The Sage Handbook of Writing Development*. Los Angeles: Sage, p. 349-362.

- Kress, G. (1994). *Learning to write*. London: Routledge.
- Myhill, D. (2009). 'Becoming a designer: Trajectories of linguistic development'. In: R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (eds.). *The Sage Handbook of Writing Development*. Los Angeles: Sage, p. 402-414.
- Sellekaerts, D. (2014). *Worden zij 'echte' schrijvers? Een interventiestudie naar het effect van writing aloud op zinscomplexiteit in de ontluikende stelvaardigheidsfase*. (masterthesis, niet gepubliceerd). Leuven: KU Leuven, faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.
- Verheyden, L. (2004). 'Ontluikende geletterdheid in het kleuteronderwijs of hoe peuters en kleuters schriftelijke communicatie kunnen verkennen'. In: F. Daems, K. Van den Branden & L. Verschaffel. *Taal verwerven op school: taaldidactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair*. Leuven: Acco, p. 61-100.
- Verheyden, L. (2010). *Achter de lijn. Vier empirische studies over ontluikende stelvaardigheid*. Leuven: KU Leuven, faculteit Letteren. Online raadpleegbaar op: [http://www.cteno.be/downloads/publicaties/verheyden\\_2010\\_achter\\_de\\_lijn.pdf](http://www.cteno.be/downloads/publicaties/verheyden_2010_achter_de_lijn.pdf).
- Verheyden, L., K. Van den Branden, G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & S. De Maeyer (2012). 'Translation of Thought to Written Text While Composing: Advancing Theory, Knowledge, Methods, and Applications'. In: M. Fayol, D. Alamargot & V. Berninger (eds.). *Translation of Thought to Written Text While Composing: Advancing Theory, Knowledge, Research Methods, Tools, and Applications*. New York: Taylor & Francis, p. 181-212.

## Noten

<sup>1</sup> Een *T-unit* bestaat uit een hoofdzin en al zijn afhankelijke bijzinnen. Hunt (1970) definieerde de *T-unit* als "one main clause plus any subordinate clause or nonclausal structure that is attached to or embedded in it" (p. 44). De letter *T* komt van "*minimally terminable unit*" (Hunt 1965), de kleinste mogelijke grammaticale eenheid.

<sup>2</sup> Een *clause* is de kleinste grammaticale eenheid waarmee een propositie wordt uitgedrukt. Een correcte *clause* bevat altijd een onderwerp en een persoonsvorm.