

De Taalronde: betere teksten

Een verslag, een sollicitatiebrief, e-mail, tweet of appje. Bijna dagelijks houden we ons bezig met schrijven, een vaardigheid die essentieel is voor het functioneren in onze maatschappij. Goed schrijf- of stelonderwijs is dan ook van groot belang. De uitkomsten van het Inspectierapport uit 2011 zijn derhalve zorgelijk: leerkrachten schieten tekort in het vormgeven van het schrijfonderwijs (Henkens, 2011). Doordat leerkrachten te weinig kennis hebben over de cognitieve belasting van het schrijfproces en onvoldoende vaardig zijn in het vormgeven van instructies om de leerlingen hierin te begeleiden, worden leerlingen onvoldoende begeleid bij het ontwikkelen van complexe vaardigheden als het genereren en vormgeven van tekstinhoud en het monitoren van het schrijfproces. De methodiek van de Taalronde lijkt mogelijkheden te bieden om de kwaliteit van het schrijfonderwijs te verhogen.

Generatie en transcriptie

De problemen met het vormgeven van het schrijfonderwijs hangen waarschijnlijk samen met de complexiteit van de schrijfvaardigheid (Henkens, 2011). De schrijver voert tijdens het produceren van de tekst een scala aan cognitieve activiteiten uit die kunnen worden onderverdeeld in vaardigheden rondom de generatie van de inhoud van de tekst (generatievaardigheden) en vaardigheden rondom de transcriptie van de vorm van de tekst (transcriptievaardigheden) (Berninger, 1999; McCutchen, 2011). Bij de generatievaardigheden gaat het om vaardigheden die ook van belang zijn voor de mondelinge taalvaardigheid, zoals het bepalen van de inhoud van de tekst, de woordkeuze en het plannen van het stelproces. De transcriptievaardigheden omvatten de basisvaardigheden die nodig zijn om een tekst te kunnen schrijven, zoals het spellen van woorden en de motorische vaardigheden om woorden te schrijven (McCutchen, 2011).

Als een leerling bij het uitvoeren van een schrijftaak zowel bezig is met genereren van de inhoud als met transcriberen, wordt er een groot beroep gedaan op de capaciteit van het werkgeheugen van de leerling (Olive & Kellogg, 2002). Bij beginnende schrijvers op de basisschool is deze cognitieve belasting des te groter, omdat de transcriptievaardigheden zich nog volop ontwikkelen en nog niet geautomatiseerd zijn (Drijbooms, 2016). Wanneer een leerling bijvoorbeeld moet nadenken over de spelling van een woord, neemt dit een aanzienlijk deel van de capaciteit van het werkgeheugen in beslag en is het moeilijker om ook nieuwe tekstinhoud te genereren (Graham, Harris, & Fink Chorzempa, 2002). Voor leerlingen is het te belastend om tegelijkertijd aandacht te besteden aan genereren, transcriberen en monitoring van het schrijfproces, waardoor er sprake is van cognitieve overbelasting. De beginnende schrijver lost dit probleem op door over te gaan op een schrijfstrategie waarbij hij kleine 'stukjes' tekstinhoud bedenkt en direct opschrijft: 'knowledge telling' (Beireiter, Brutis, & Scadamalia, 1988; McCutchen, 2011). De organisatie van zo'n tekst is dan afhankelijk van de volgorde waarin de ideeën worden bedacht, wat de kwaliteit van de tekst niet ten goede komt. Deze chronologische tekstorganisatie is herkenbaar aan een aaneenschakeling van 'en toen's'. Cognitieve overbelasting leidt niet alleen tot een lagere tekstkwaliteit, maar ook tot een beperking in het leren van nieuwe stelvaardigheden (Rijlaarsdam & Couzijn, 2000). De cognitieve 'ruimte' om te leren is immers beperkt, wat de ontwikkeling van de stelvaardigheid belemmert. Het bovenstaande maakt duidelijk dat het van groot belang is om de cognitieve belasting bij beginnende schrijvers te verkleinen.

De Taalronde als oplossing

Een activiteit die gericht is op het genereren van de inhoud van de tekst en die voorafgaand aan de transcriptiefase plaatsvindt, zou kunnen zorgen voor vermindering van de cognitieve belasting, zo blijkt uit wetenschappelijk onderzoek (Graham & Perin, 2007; Graham, McKeown, Kiuahara, & Harris, 2012). Gedurende een dergelijke voorbereidende schrijffase kunnen leerlingen ideeën voor de inhoud van de tekst genereren en organiseren, voordat ze beginnen met transcriberen. Tijdens het transcriberen hoeft er dan minder aandacht te worden besteed aan de generatievaardigheden en kunnen de leer-

door meer ideeën

lingen hun aandacht richten op de transcriptievaardigheden en het leren van nieuwe vaardigheden, zoals het opbouwen van een alinea (Bouwer & Koster, 2016; Koster, Bouwer, & Van den Berg, 2017).

De methodiek van de Taalronde, ontwikkeld door Suzanne van Norden (2009, 2018), kan worden ingezet om deze fasering van het schrijfproces vorm te geven. Van Norden gaat uit van de gedachte dat leerlingen eerst moeten weten wat ze te vertellen hebben voordat ze kunnen

Doordat leerlingen tijdens de voorbereidende fase spreken over hun ervaringen, 'vinden' ze de juiste woorden en hoeven ze deze alleen nog op te schrijven.

gaan schrijven. Een mondelinge representatie van de inhoud vormt dan het fundament voor de tekstgeneratie. Door de eigen ervaringen van de leerlingen centraal te stellen, wordt een mogelijke 'kennisdrempel' weggenomen en hebben alle leerlingen genoeg te vertellen. De methodiek van de Taalronde volgt een doordachte, vaste opbouw waarbij de leerlingen en de leerkracht in de kring met elkaar in gesprek gaan en waarbij taal het middel is om ervaringen uit te wisselen. Onder begeleiding van de leerkracht bereiden de leerlingen zich voor op het schrijven van een tekst. De volgende leselementen komen hierbij aan bod: (1) de introductie van het onderwerp in de kring, (2) de vertelronde, (3) het maken van geschreven (of getekende) lijstjes (4) een tweetalgesprek en (5) het schrijven van de tekst. De verschillende lesonderdelen zijn toegelicht in kader 1. Doordat leerlingen tijdens

Kader 1: De vaste opbouw van de Taalronde

1. Introductie van het onderwerp in de kring
Het onderwerp sluit aan bij de ervaringen van de leerlingen en wordt bijvoorbeeld aan de hand van een eigen ervaring, een voorwerp of kort verhaal geïntroduceerd.
2. Vertelronde
Alle leerlingen komen aan de beurt en delen kort hun eigen ervaring rondom het onderwerp. De mondelinge representatie van het onderwerp is de basis voor de generatie van de tekstinhoud.
3. Lijstjes schrijven (of tekenen)
De leerlingen beschrijven hun ervaringen in een lijstje of een tekening om meer gedetailleerde inhoud te genereren.
4. Tweetalgesprek
De leerlingen gaan met elkaar in gesprek over hun lijstjes.
5. Schrijven van de tekst

de voorbereidende fase spreken over hun ervaringen, 'vinden' ze de juiste woorden en hoeven ze deze alleen nog op te schrijven.

Onderzoek naar de effectiviteit

Omdat er nog weinig gegevens beschikbaar waren over de effectiviteit van de methodiek van de Taalronde, hebben we de effectiviteit van deze methodiek onderzocht in de middenbouw (groep 5-6) van een basisschool in Nijmegen. De 85 leerlingen die deelnamen aan het onderzoek maakten twee typen schrijfopdrachten die werden aangeboden door de vaste groepsleerkracht van de leerlingen: Taalronde-opdrachten en controle-opdrachten. De Taalronde-opdrachten werden vormgegeven vanuit de beschreven methodiek van Van Norden (2009, 2018). Bij de controle-opdrachten vond er geen voorbereidende schrijffase plaats en kregen de leerlingen enkel een schrijfopdracht die ze moesten uitvoeren.

De leerlingen werden ingedeeld in twee groepen en maakten de verschillende typen schrijfopdrachten op twee momenten (het 'switching replication design'). In Tabel 1 is weergegeven welke opdrachten er door de leerlingen werden gemaakt. De opdrachten die werden uitgevoerd op een meetmoment hadden betrekking op hetzelfde onderwerp. De schrijfproducten van de leerlingen zijn beoordeeld met een analytisch beoordelingsinstrument (een vertaling van de Writing Assessment Measure; Dunsmuir et al., 2014) waarbij verschillende elementen van de tekst apart werden beoordeeld op een schaal van vier handelingsniveaus. Er is gekeken naar zowel het niveau van de transcriptievaardigheden als het niveau van de generatievaardigheden.

	Meetmoment 1	Meetmoment 2
	Onderwerp: kleine beestjes	Onderwerp: ruziemaken
Groep A	Taalronde-opdracht	Controle-opdracht
Groep B	Controle-opdracht	Taalronde-opdracht

Tabel 1. Verschillende typen schrijfopdrachten die door de leerlingen werden gemaakt.

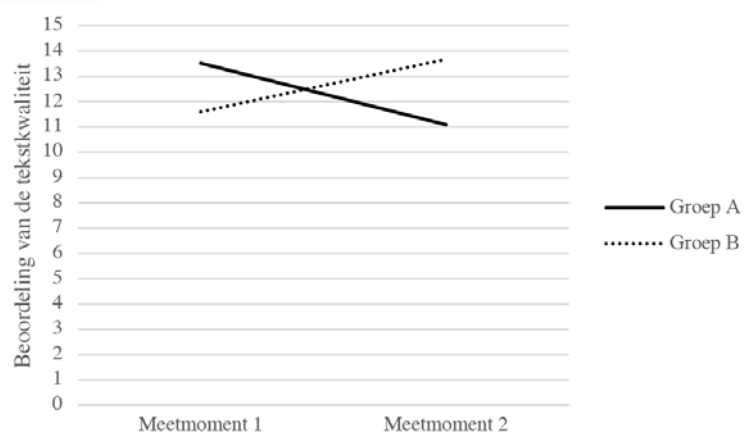
Al met al lijkt de methodiek van de Taalronde effectief te zijn in het verhogen van de kwaliteit van de stelproducten van leerlingen.

De resultaten in het kort

In Figuur 1 is te zien dat de leerlingen die een Taalronde-opdracht maakten (groep A op meetmoment 1 en groep B op meetmoment 2) over het algemeen teksten van een hogere kwaliteit schreven (dat wil zeggen een hogere totaalscore op de beoordelingslijst) dan de leerlingen die een schrijfoopdracht zonder voorbereidende schrijffase maakten. Zowel de generatie- als de transcriptievaardigheden waren na het inzetten van de Taalronde-methodiek van een hoger niveau. Zo formuleerden de leerlingen complexere zinnen, brachten ze meer structuur aan in de tekst en gebruikten ze een grotere variatie aan woorden. Uit een verdere analyse van de tekstbeoordelingen bleek dat deze verschillen niet zijn toe te rekenen aan verschillen tussen de twee groepen met betrekking tot het schrijfniveau of aan een ontwikkeling van het schrijfniveau van de leerlingen die tijdens het onderzoek kon hebben plaatsgevonden.

Verder met stellen

Al met al lijkt de methodiek van de Taalronde effectief te zijn in het verhogen van de kwaliteit van de stelproducten van leerlingen. Uit de onderzoeksresultaten kan worden afgeleid dat de inzet van de methodiek van de Taalronde de cognitieve belasting tijdens het schrijven van de tekst kan verkleinen. De cognitieve belasting bij de leerlingen is minder groot doordat de leerkracht ervoor zorgt dat de generatievaardigheden en de transcriptievaardigheden meer gescheiden aan bod komen tijdens de schrijfles. In de voorbereidende schrijffase, vormgegeven vanuit de methodiek van de Taalronde, staat de generatie van de inhoud centraal: leerlingen spreken met elkaar over het thema van de tekst. Tijdens het schrijven van de tekst kunnen de leerlingen deze inhoud omzetten in een geschreven tekst: het transcriberen.



Figuur 1 Grafische weergave van de gemiddelde scores (totaalscore op de beoordelingsschaal) op de twee toetsmomenten (Taalrondeconditie: groep A op meetmoment 1 en groep B op meetmoment 2).

Leerkrachten die werkten met de methodiek zien de effecten ook terug in hun klas: “De leerlingen hebben de woorden, waardoor ze allemaal een tekst kunnen schrijven”.

Hoewel het vormgeven van een schrijfles aan de hand van de methodiek van de Taalronde vraagt om een tijdsinvestering, geeft de leerkracht de leerlingen door de inzet van de methodiek de mogelijkheid om het gehele schrijfproces te doorlopen. De leerkracht heeft de belangrijke taak om fasering aan te brengen in de schrijfles en de leerlingen te begeleiden tijdens elke stap van het schrijfproces. Aan de hand van de stappen van de methodiek van de Taalronde (zie

“De leerlingen hebben de woorden, waardoor ze allemaal een tekst kunnen schrijven”

kader 1) ondersteunt de leerkracht de leerlingen bij het genereren van de tekstinhoud. Daarbij geeft de leerkracht expliciete instructie over specifieke vaardigheden als het aanbrengen van structuur en het onderscheiden van verschillende tekstgenres. Door de afname van de cognitieve belasting die door de inzet van de Taalronde wordt bereikt, hebben de leerlingen de mogelijkheid om aandacht te besteden aan het ontwikkelen van deze (nieuwe) vaardigheden. Deze gerichte begeleiding van de leerkracht hebben leerlingen nodig om zich te ontwikkelen van beginnende naar gevorderde schrijvers en in het dagelijks leven bedreven te raken in de schriftelijke communicatie.

Note: Het onderzoek beschreven in dit artikel is gebaseerd op de bachelorscriptie Pedagogische Wetenschappen (ALPO) van Milou Uytdewilligen

Milou Uytdewilligen is academisch leerkracht en masterstudent pedagogische wetenschappen aan de Radboud Universiteit.

Mienke Droop is universitair docent onderwijswetenschappen aan de Radboud Universiteit.

Literatuur

- 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.
- Berninger, V. W. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: Automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 99-112.
- Bouwer, R., & Koster, M. (2016). *Bringing writing research into the classroom. The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students*. Dissertatie. Universiteit Utrecht.
- 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>
- 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>
- Henkens, L. S. J. M. (2011). *Het onderwijs in het schrijven van teksten*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Koster, M., Bouwer, R., & Van den Bergh, H. (2017). Bezint eer ge begint. Het effect van prewriting op tekstkwaliteit. *Levende talen tijdschrift*, 18(3), 3-13.
- 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>
- 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>
- 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.
- Van Norden, S. (2009). *Taal leren op eigen kracht*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Van Norden, S. (2018). *Iedereen kan leren schrijven. Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho BV.