

Dorien Sellekaerts  
Lieve Verheyden  
Lieven Verschaffel

KU Leuven – KHLeuven



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

# Doelstellingen



## Aantonen

- *Writing aloud* als instructiemethode speelt in op de complexe uitdagingen waarvoor jonge (NT2-)stellers staan.
- *Writing aloud* ondersteunt het schrijfproces van schrijvers in de ontluikende stelvaardigheidsfase.
- Leren veroorzaakt deining.

# Inhoud



- Ontluikende stelvaardigheid
- Hypothese – Writing Aloud
- Onderzoek
  - Vragen
  - Opzet
  - Resultaten (exp vs contr)
- Focus op individuele verhalen
- Besluit

# Ontluikende stelvaardigheid



- Afbakening van het begrip



- Ontluikende geletterdheid  
(GRPn 1 en 2 – Kleuterschool)



- Aanvankelijk schrijven  
(GRPn 3 en 4 – LJn 1 en 2)



- **Ontluikende stelvaardigheid**  
(GRPn 4, 5, 6 – LJn 2, 3, 4)



- Stelvaardigheid

# Kenmerken



- **Knowledge telling (<10 jr)** – knowledge transforming  
Ik vertel wat in me opkomt;
- **Writer-based** – reader-based  
Ik denk er niet aan dat de lezer niet hetzelfde weet als ik.
- **Oral language put on paper** – written language  
Ik schrijf het op zoals ik het zou zeggen.

## WANT...

Zeer complexe vaardigheid - beperkte capaciteit werkgeheugen -  
beperkte ervaring met het geschreven-taalregister

Scardamalia & Bereiter ('87) - Flower ('79)

Myhill ('09) – McCutcheon ('06) – Rijlaarsdam et al. ('11) - Rijlaarsdam et al. ('14)

# Voorbeeld 1 (< Sellekaerts, 2014)



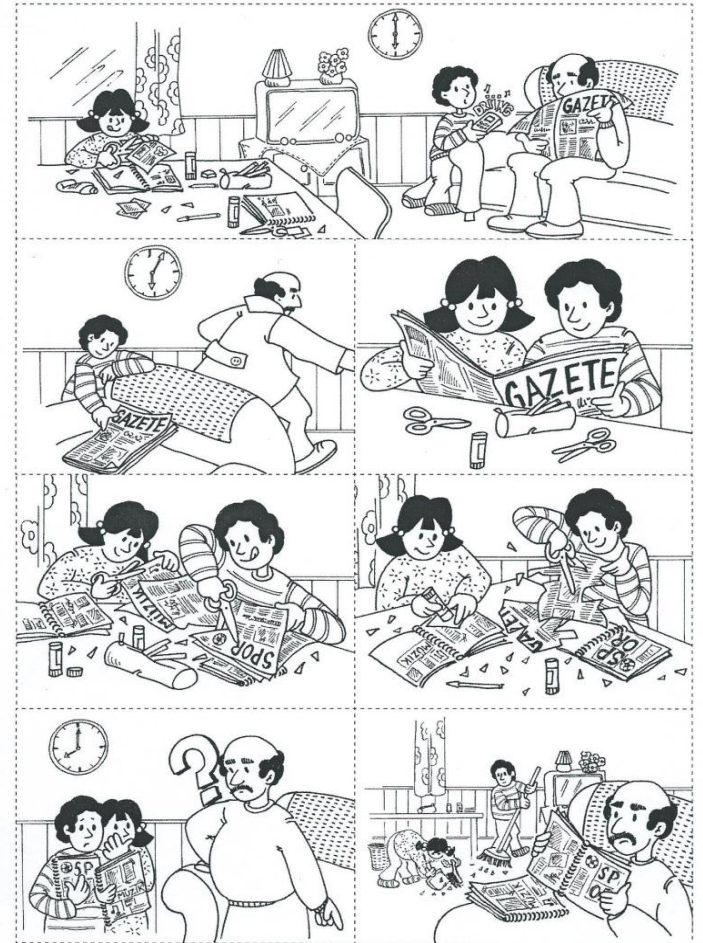
## De boze papa

Er was eens en 2 kindjeren.  
Ze waren e(e)n plakboek aan het maken en opeen(s) ging de telefoon toen had ze de boek gezet op de zettel  
en toen ging de jonge en de meisje aan het kijken in de krant en hebben iets keek (leuks?) gezien en toen p(l)akte ze de op de plakboek toen was papa boos en hij kijke in de plakboek en kinderen moeste kuisen en papa klein datjej (beetje?) blijer

Wat stel je je voor?  
Heb je voldoende informatie?  
Moet je gokken/  
bijverzinnen om  
tot een 'zinnvolle'  
gebeurtenis te  
komen?

## De boze papa

Er was eens en 2 kindjeren.  
Ze waren e(e)n plakboek aan het  
maken en opeen(s) ging de telefoon  
toen had ze de boek gezet op de  
zettel  
en toen ging de jonge en de meisje  
aan het kijken in de krant en  
hebben iets keek (leuks?) gezien  
en toen p(l)akte ze de op de  
plakboek toen was papa boos en hij  
kijke in de plakboek  
en kinderen moeste kuisen en papa  
klein datjej (beetje?) blijer



## De boze papa

Waar is papa?  
Wat doet hij?

Er was eens en 2 kindjeren.  
Ze waren e(e)n plakboek aan het maken  
en opeen(s) ging de telefoon **toen had  
ze de boek gezet op de zettel**  
en toen ging de jonge en de meisje aan  
het kijken in de krant en hebben iets keek  
(leuks?) gezien  
en toen p(l)akte ze de **??** op de plakboek  
toen was papa boos en hij kijke in de  
plakboek  
en kinderen moeste kuisen  
en papa klein datjey (beetje?)  
blijer

Wat doen  
ze met  
krant?

Waarom?





## Voorbeeld 2 (< Sellekaerts, 2014)



### Het bananenschil.

Er was eens een man  
die heten hert  
hij koopen een banaan.  
En de banaanenschil gooiden hij op  
de gront.  
Een meisje die hete Sara  
zij koopen een ijsje.  
En ze stapt verder  
en ze struikelt op de bananenschil.  
En ze wordt boos  
en meneer hert koopt een nieuw ijsje  
voor haar  
en de banaanenschil gooit hij weg  
en het meisje is blij.

# Voorbeelden (< Sellekaerts, 2014)

## Het bananenschil.

Er was eens een man  
die heten hert  
hij koopden een banaan.  
En de banaanenschil gooiden hij op  
de gront.  
Een meisje die hete Sara  
zij koopden een ijsje.  
En ze stapt verder  
en ze struikelt op de bananenschil.  
En ze wordt boos  
en meneer hert koopt een nieuw ijsje  
voor haar  
en de banaanenschil gooit hij weg  
en het meisje is blij.

Wat met het  
ijsje?

Gooit hij de  
schil weg?



# Kenmerken van dit soort tekstjes (< Verheyden, 2010)



- Klassieke openers
- Intro van (niet alle) hoofdpersonages
- Vaak onvolledige omschrijving conflict
- Chronologische vertelling, weinig anticiperend
- Beperkt tot absolute essentie
  
- Vormelijke fouten/-jes
- Elementaire woordkeus
- Elementaire zinsbouw

Je moet je als lezer  
zeer welwillend  
opstellen, en nogal  
wat gokken/gissen

Sterke  
spreektaalkleuring

Meer een verslag  
dan een verhaal

# Hypothese (Verheyden '10, Verheyden et al. '12)

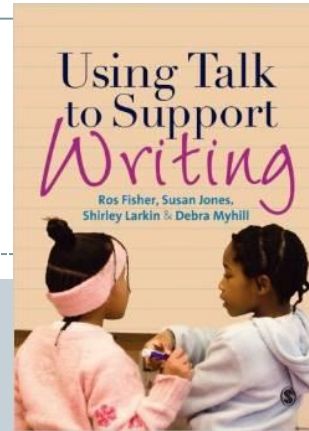


Tijdens klasobservaties (klassen met veel **NT2**-kinderen) en analyses van teksten (3<sup>e</sup> en 4<sup>e</sup> LJ) groeide hypothese:

Als **SES- en/of NT2-kinderen** in de fase voorafgaand aan het feitelijke schrijven (translation) geprikkeld worden door mondelinge interacties waarin spontane, mondelinge formuleringen **mondeling, interactief en in co-constructie** hertaald worden in **schriftelijk klinkende zinnen/stukjes tekst**, die bij kunnen dragen tot het **schriftelijk vertellen van een verhaal**, voor een 'verre lezer', dan leidt dat tot **betere teksten**.

-> lijkt op « Writing Aloud » (Myhill, 2010)

# Writing aloud (WA)



Wat?

« We restricted the notion of oral rehearsal to **rehearsing written text aloud** and giving children the opportunities to **compose text orally**, and hear it, before committing it to paper. » (Myhill, 2010, p.66)

Concreet!

- Overgang gesproken taal – geschreven taal
- Adequate formulering op zinsniveau (NT2)
- Inhoudelijke elementen -> informatie voor de verre lezer

**MODELING**

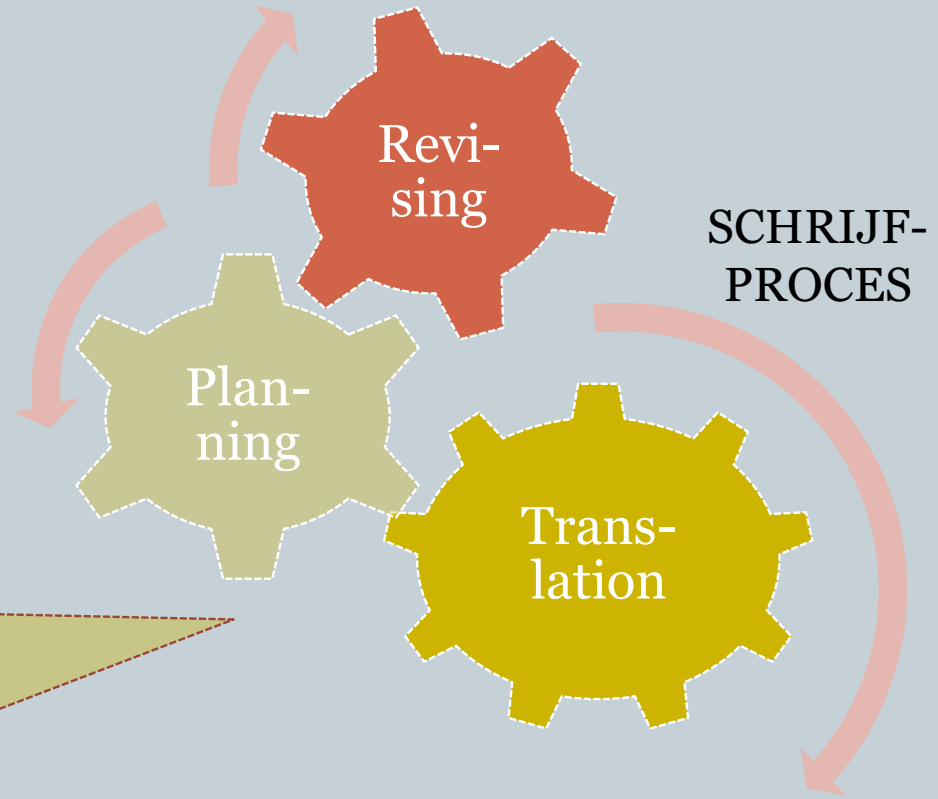
-> Een verminderde belasting van het werkgeheugen realiseren.

# Planning -> Translation



WRITING ALOUD

Tijdens de planningsfase wordt de translation-fase voorbereid, niet alleen qua inhoud & structuur, maar ook qua formulering (zinsniveau).



# Voorbeeld 1: WA-instructie (Verheyden, 2010; 100% NT2) \*



- LK: Wie kan iets vertellen over tekening 1? LL1!
- LL1: Juffrouw, **de kindjes speelt met zen auto.**
- LK: Dat kindje, ja, speelt met zijn auto ja.
- LL1: Die heeft in zijn hand zo iets.
- LK: Wat is da?
- LLn: **Afstandsbediening**, machine  
*LL2 zegt stil iets over een afstandsbediening.*
- LK: Wablief?
- LL2: Dan gaat hij de afstandsbediening, op de knop drukken, en dan gaat de auto ..  
*De leerlingen praten door elkaar.*
- LK: Vooruit of achteruit. Die gaat bewegen hè. Of naar rechts of naar links.  
Maar hoe willen we dat vertellen?
- LL2: Op zijn auto is vlaggetje.
- LK: Aan zijn auto hangt een vlaggetje, ja. Vermelden we dat? (...) [alsof dicterend]  
Dus, Er was een jongen... [normaal] hoe kun je dat nu schrijven?  
Wat is die aan het doen?
- LL3: Ja, **een jongen** die rijdt met zijn auto.
- LK: [alsof dicterend] **Er was eens een jongen. Hij was aan het spelen met zijn auto op afstandsbediening**, [normaal] zo kun je dat schrijven, hè.  
Mooie zinnen.

\* Gecondenseerd met het oog op leesbaarheid en verloop presentatie.

## Voorbeeld2: tekst na WA-instructie (Myhill, 2010)\*



In een briefje van een leerling, geschreven met behulp van een schrijfpartner, onderscheidt de onderzoeker de verschillende mondelinge ‘bronnen’:

Dear dad

I'm really fed up with my bike, because I want to throw it across the garden. I keep falling off. It's really crap. I am going to keep trying to ride it. My sister can ride it – my uncle can ride it. I want you to help me dad.

Love from...

Teacher – class - partner

\* Aangepast met het oog op verloop presentatie.



# Onderzoek-s-vragen (Sellekaerts, 2014)



- Vertonen autonoom geproduceerde teksten van kinderen die een WA-instructie kregen, een grotere vooruitgang op het vlak van lengte (méér vertellen) en zinscomplexiteit (rijkere zinsbouw) dan de teksten van kinderen die dergelijke instructie niet ontvingen?
- Scoren kinderen beter op de geselecteerde variabelen wanneer zij hun teksten schrijven terwijl ze met WA gescaffold worden
  - dan wanneer ze autonoom aan de slag moeten?
  - dan wanneer ze ondersteund worden, maar niet met WA?

# Interventiestudie (Sellekaerts, 2014)



## Globale opzet

- Experimentele groep + controlegroep
- **Drie** stellessen (onderdelen) in elke klas, voorafgegaan en gevolgd door een schrijftest (« IJsje »)
- Opdracht: **verhaal schrijven bij een prentenreeks** (onderzoeksgelateerde keuze)
- Kenmerk van de interventie: aandacht vestigen op het ‘vertellen van verhaal’, ondersteund door **WA-instructie**

## Participanten

- Groep 6 – LJ4; ong. 20 LLn/klas; twee klassen uit dezelfde school
- De helft van de LLn: SES-
- NT2: een derde van de LLn spreekt thuis (ook) een andere taal.



## Aanpak in de controlegroep en in de experimentgroep

- De grote lijnen van de aanpak in beide klassen is identiek:
  - bestede tijd
  - onderdelen van de schrijfles
  - schrijfoopdracht: een verhaal bij een prentenreeks
  - *scaffolding vooraf en tijdens*
  - schriftelijke FB op individuele productjes
  - onderdelen van de FB-les
- Verschillen zitten in **klemtonen** die de LK verwerkt **in** haar **interactie** met de LLn, nl. aard van *scaffolding*
  - tijdens de klassikale voorbereiding op het schrijven (planningsfase) - bij individuele begeleiding (opvraag van LLn)

	Sessie 1	Sessie 2	Sessie 3
Schrijles	<p>Vooraf: <a href="#">klassikale</a> reconstructie van het verhaal. Klemtoon op</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• een <b>verhaal schrijven</b>.</li> <li>• <b>formuleren in « schrijftaalzinnen »</b> (LK modelleert).</li> <li>• aandacht vestigen op <b>zinsbouw (« mooie zinnen »)</b>.</li> <li>• aandacht vestigen op <b>verre lezer</b> die nood heeft aan meer info.</li> </ul> <p>Begeleiding: op vraag van de LL. Zelfde klemtonen.</p>		
Schrift. FB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Twee positieve punten en één aandachtspunt.</li> <li>• Eén van de drie punten betreft klemtoon van de <b>interventie</b>, bv. <i>Je bouwt mooie zinnen waarin je veel belangrijke informatie verwerkt.</i></li> </ul>		
FB-les	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enkele verhalen worden voorgelezen. Tips (zie schrift. FB) besproken.</li> <li>• <b>Een <a href="#">werkblad met aandachtspunten</a></b> uit het tekstmateriaal van de kinderen, die samenhangen met de hierboven geformuleerde klemtonen.</li> </ul> <p>Met de LLn worden <b>tips</b> afgeleid (+ genoteerd), bv. <i>Voeg informatie toe waarmee de lezer zich het avontuur beter kan voorstellen.</i> <i>Soms kun je twee zinnen samennemen tot een mooie, lange zin.</i></p>		

# Afhankelijke variabelen tekstkwaliteit \*

(Sellekaerts, 2014)



- **Lengte:** Absoluut aantal woorden (zonder titel-afsluiting)
  - Vertellen kinderen meer?
  - Durven/willen ze meer op papier te zetten?
- **Complexiteit:** Gemiddeld aantal woorden/T-unit  
(hoofdzin + bijzinnen)
  - Krijgen ze meer informatie verwerkt in één zin, zoals typisch is voor geschreven taal?

[Voorbeeld](#)

(McCutcheon, 2006; Wolfe-Quintero et al., 1998, Myhill, 2009; Hudson, 2009; Verheyden, 2010)

\* Representatieve selectie uit een groter geheel van variabelen.

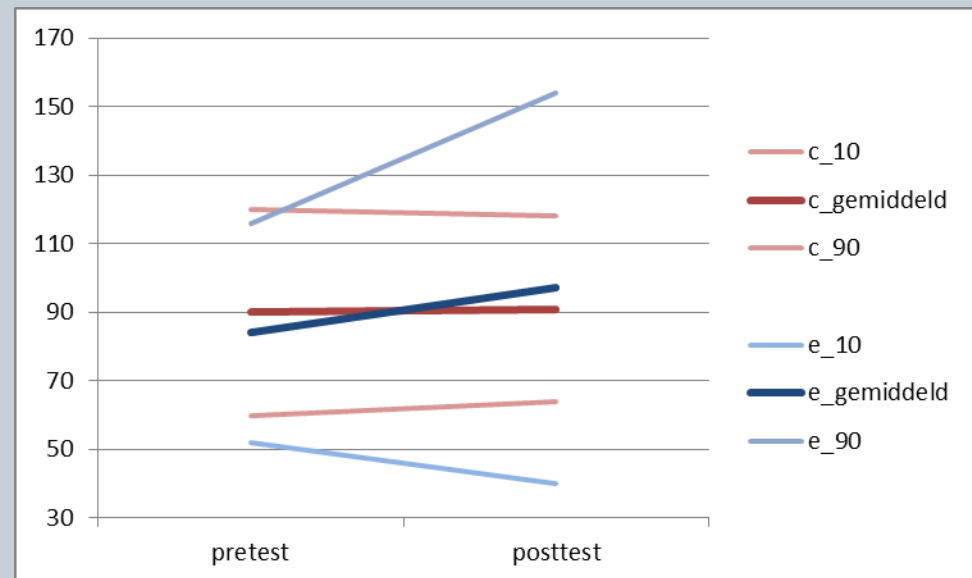
# Kwantitatieve analyses/resultaten (N=2x20)



- Vraag 1: Doen de LLn+WA-instructie het in de posttest beter dan de LLn-WA-instructie?

## 1. Aantal woorden

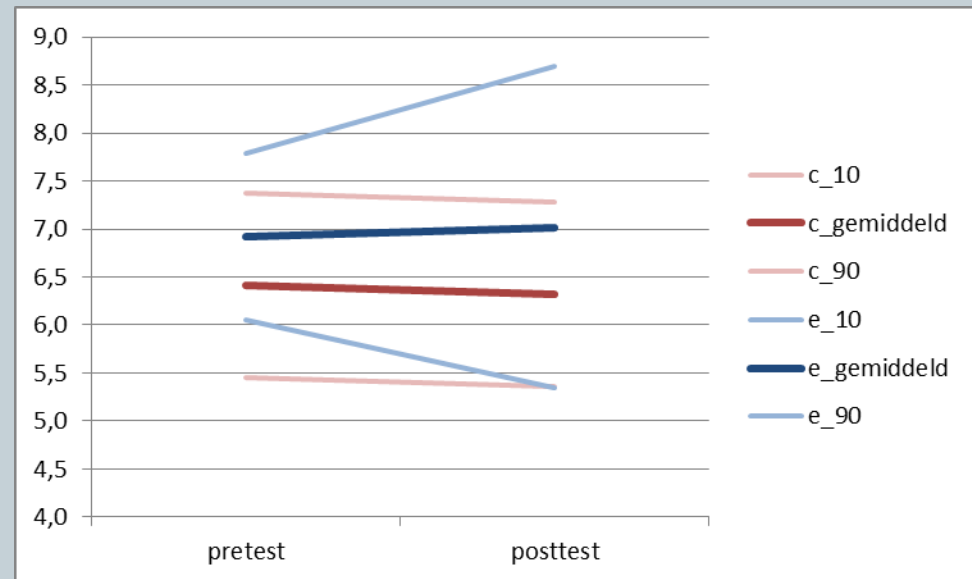
- **Geen** significante impact van interventie, ondanks grotere vooruitgang experimentklas
- **Opvallende toename** van spreiding in experimentklas.





## 2. Gemiddeld aantal woorden/T-unit

- **Geen** significante impact van interventie, ondanks vooruitgang experimentklas
- **Opvallende toename** van spreiding in experimentklas.



**1+2**

- > de experimentele groep doet het zichtbaar beter, maar statistisch kan de vooruitgang niet worden bevestigd
- > de experimentele groep vertoont duidelijk meer spreiding in de posttest

De interventie heeft iets teweeggebracht

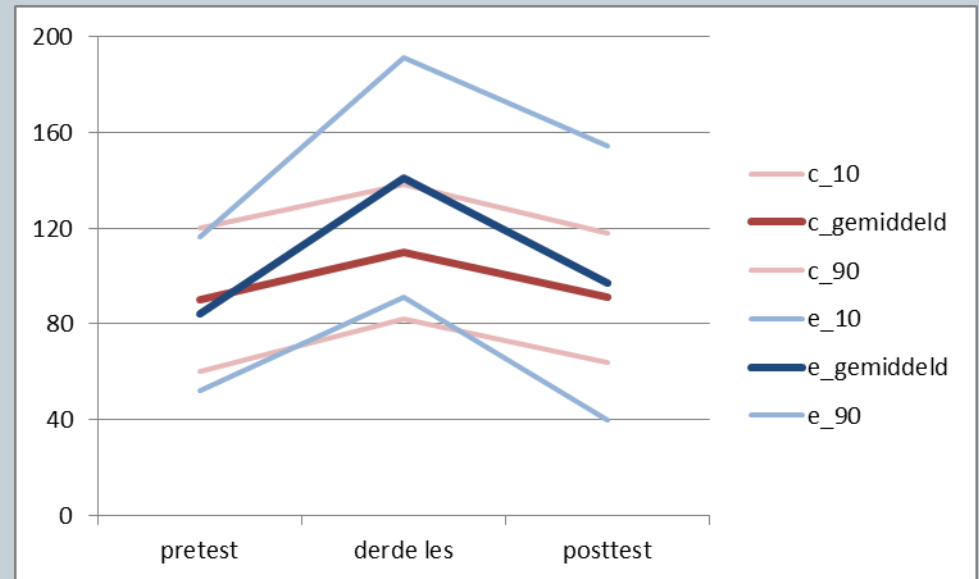


- Vraag 2: Wat is de impact van de WA-instructie op de teksten van de les zelf?

## 1. Aantal woorden

**Significante** impact van begeleide WA-instructie t.o.v. testmomenten en t.o.v. controlegroep.

- Grotere spreiding na pretest in exp.groep.

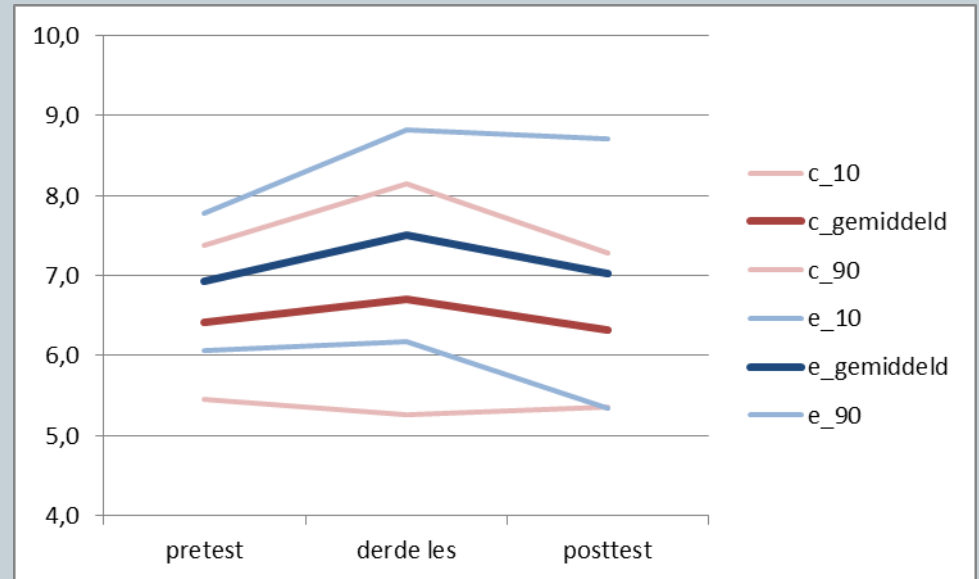






## 2. Gemiddeld aantal woorden/T-unit

- **Geen** significante impact van begeleide WA-instructie, noch t.o.v. testmomenten, noch t.o.v. con.groep.
- Grotere spreiding na pretest in exp.groep, maar ook in con.groep.



### 1+2

-> de directe WA-instructie heeft een significante impact op lengte van de tekst, maar niet op de zinscomplexiteit

De impact van de interventie geldt vooral op het moment zelf.

# Focus op individuele verhalen



De toegenomen spreidingen vertellen dat er differentiële effecten optreden: de interventie brengt wat teweeg, maar heel verschillende dingen bij verschillende leerlingen.

Kijken naar individuele verhalen is leerrijk !

(cf. Van den Bergh, 2009; Verheyden, 2010; Verheyden et al., 2013)



# 2x4 vergelijkbare leerlingen (jongens)

## 5 meetmomenten

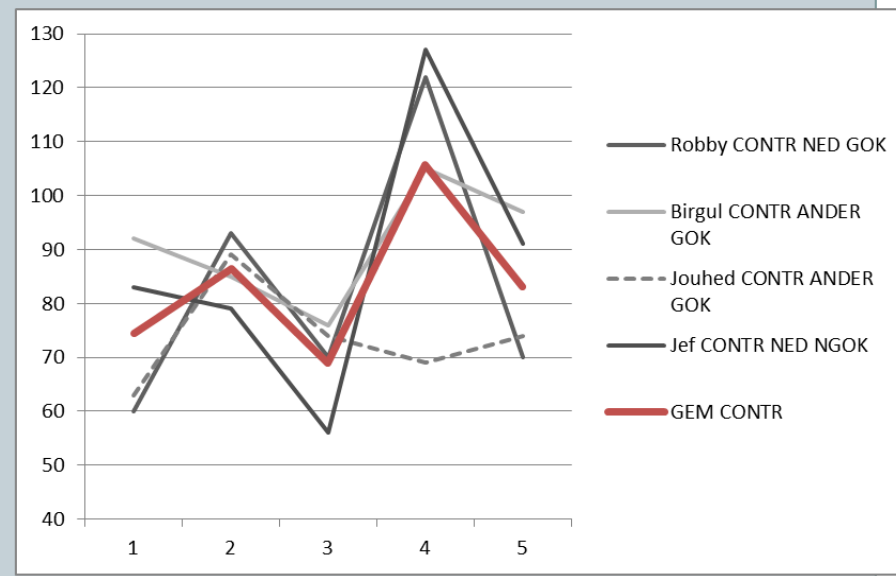
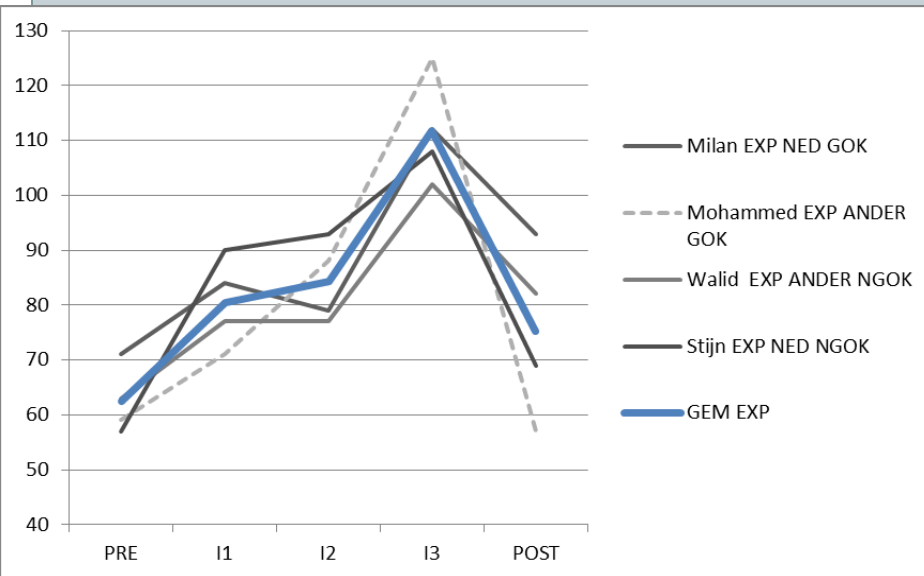


	Exp.groep	Contr.groep
NED ntGOK	Stijn	Jef
NED GOK	Milan	Robby
ANDERST nt GOK	Walid	/
ANDERST GOK	<b>Mohammed</b>	<b>Jouhed</b> Birgul

Verhalen van Jouhed en Mohammed (stippellijnen in grafiek): vergelijk de teksten van lessen 1, 2, 3. Welke LL behoort tot de exp.groep? Welke tot de contr.groep?

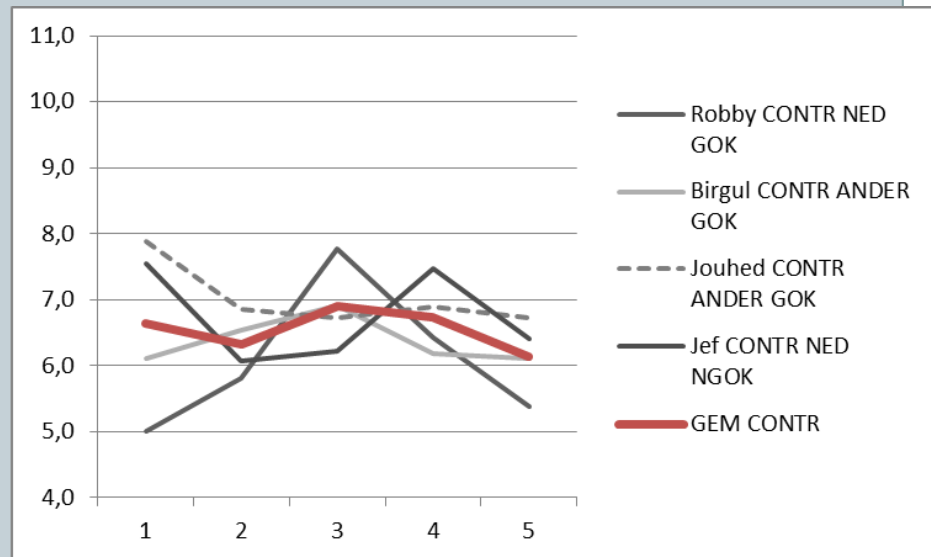
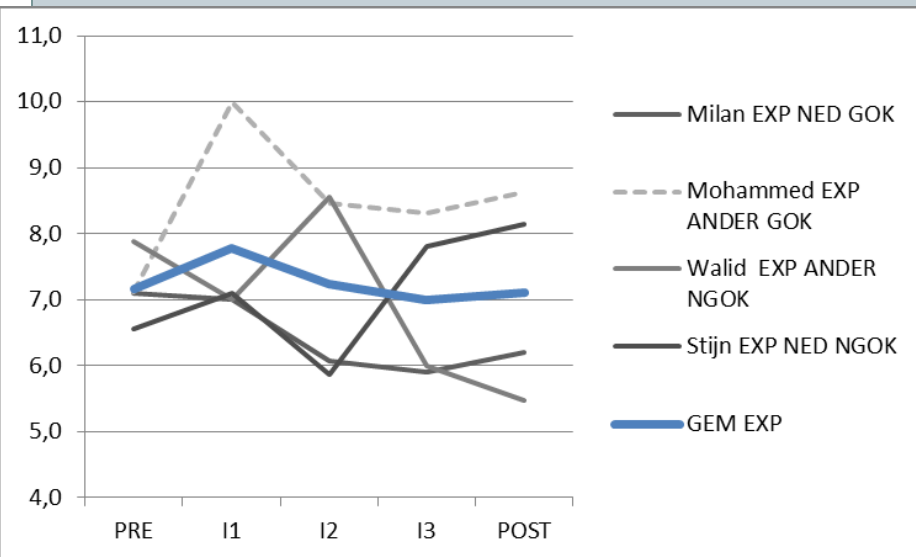
# 2x4 jongens \* 5 meetmomenten

## Lengte van de tekst



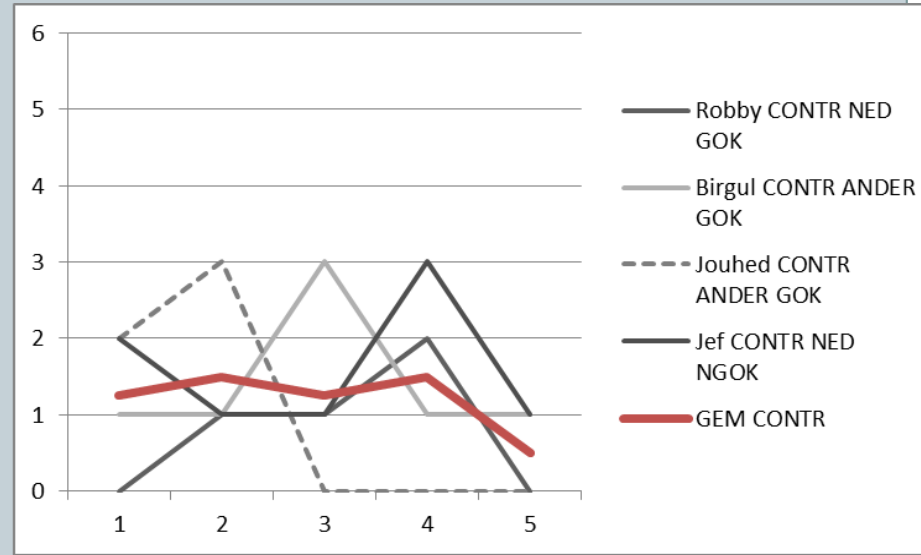
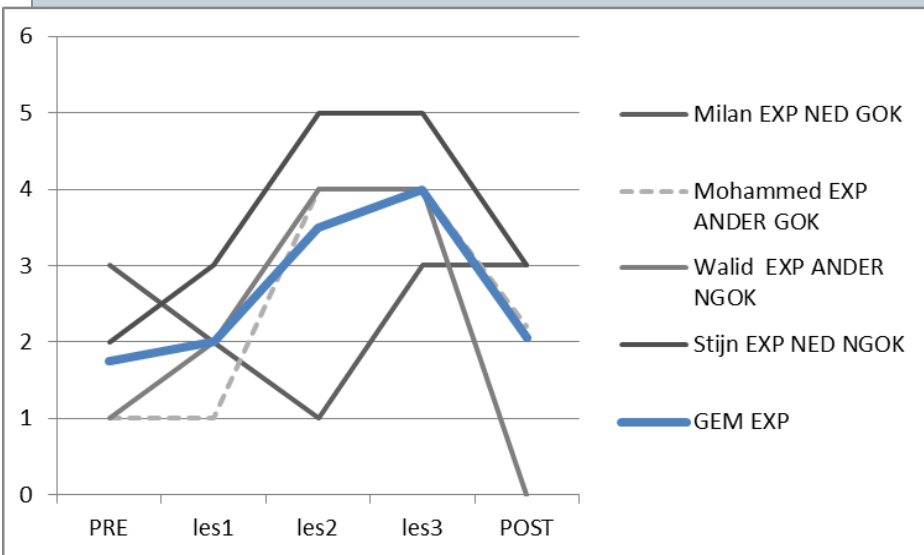
- In exp.groep: geleidelijke opbouw: iedereen wordt mee(genomen)!
- Mohammed en Jouhed: erg verschillend « verhaal »

# Complexiteit van de T-unit



- Veel meer beweging in exp.groep dan in contr.groep.
- Mohammed en Jouhed vertrekken min of meer gelijk, maar evolueren erg verschillend.

## Absoluut aantal samengestelde zinnen (als een vorm van complexer maken van T-units)



- Ook hier: meer beweging in exp.groep dan in contr.groep
- WA-begeleid schrijven ondersteunt Mohammed in vorming (groter aantal) meer complexe zinnen.

# Besluit



- Pilotstudie: beperkt aantal LLn, beperkte interventie (slechts 3 lessen)
- Bescheiden ingreep in redelijk ‘klassieke aanpak’
  - > # klemtonen in de *scaffolding*
- Via aangepaste *scaffolding* inspelen op uitdagingen voor risico-LLn (NT2 en/of SES-)
  - formulering – complexere zinsbouw
  - spreektaal->schrijftaal (‘verhaal voor verre lezer’)



- Resultaten

- WA -> kinderen schrijven **langere** teksten
  - => meer taalgebruikskansen
  - => meer taalleerkansen
  - (cf. Larsen-Freeman & Cameron, 2008)
- WA -> **tendens**: complexiteit van de zin neemt toe
  - kinderen experimenteren méér
  - => ze verkennen nieuwe woorden/structuren
  - => geven zichzelf taalleerkansen
- **differentiële** effecten van de WA-interventie
  - => opbrengst verschilt tussen kinderen
- grote verschillen voor (bijna) alle kinderen
  - tussen **autonoom** schrijven en **begeleid** schrijven
  - => te beperkte oefenkansen/-tijd



# Tot slot



Gretig om te leren



Afgestemde ondersteuning



Belang van 'beweging'



Tijd voor vragen, kanttekeningen...



**Hartelijk dank voor je aandacht!**

PPT kun je opvragen bij

[dorien\\_sellekaerts@hotmail.com](mailto:dorien_sellekaerts@hotmail.com)

[lieve.verheyden@ucll.be](mailto:lieve.verheyden@ucll.be)