

**Bron:**

De Smedt, F. (2015). Expliciete instructie van schrijfstrategieën. In: *Vier effectieve schrijfdidactieken. De bovenbouw van het basisonderwijs*. p. 3-14. Nederlandse Taalunie

1.	Expliciete instructie van schrijfstrategieën .....	2
1.1.	Typering naar leerstof en didactiek .....	2
1.2.	De doelstellingen .....	2
1.3.	Leerstof en fasering van de lessen .....	3
1.4.	Sleutelscènes .....	4
1.5.	Doorslaggevende ontwerpregels .....	8
1.6.	Nabespreking .....	9
1.7.	Relevante literatuur .....	10

De didactiek wordt eerst algemeen beschreven. Daarna volgt een toelichting aan de hand van een exemplarisch voorbeeld. In deze toelichting wordt er stilgestaan bij de **doelstellingen** waarbij een koppeling wordt gemaakt met de kerndoelen en referentieniveaus (Nederland) en de eindtermen (Vlaanderen), **de leerstof en fasering van de lessen** en **de sleutelscènes** (typische leeractiviteiten en instructieacties van de leraar). De toelichting van het exemplarisch voorbeeld sluit af met een lijst van **doorslaggevende ontwerpregels** die de essentiële elementen van de aanpak beschrijven.

Bij de keuze van de exemplarische voorbeelden werd er bewust gekozen voor vrij uitgebreide voorbeeldinterventies om zo een heel concrete en uitgebreide beschrijving te kunnen schetsen. Het is belangrijk om de lezer erop te wijzen dat elk voorbeeld slechts één mogelijke uitwerking van de didactiek is. De ontwerpregels kunnen bijgevolg gezien worden als cruciale richtingwijzers voor mogelijke variaties op de beschreven schrijfpraktijken.

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

## 1. Expliciete instructie van schrijfstrategieën

### 1.1. Typering naar leerstof en didactiek

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

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

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

### 1.2. De doelstellingen

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

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

#### Kerdoelen en eindtermen

De leerlingen leren:

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

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

De leerlingen kunnen volgende strategieën inzetten:

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

### Referentieniveaus

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

### 1.3. Leerstof en fasering van de lessen

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

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

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

## 1.4. Sleutelscènes

### Fase 1: Bouw achtergrondkennis op

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

### Fase 2: Bespreek de strategie

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

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

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

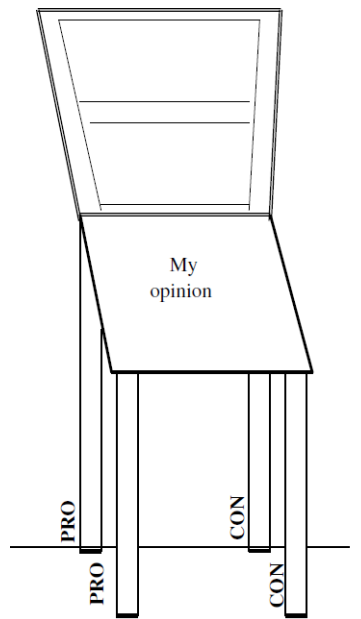


Fig. 1. Afbeelding 'STOEL-strategie'

### Fase 3: Modelleer de strategie

In deze fase creëert de leraar een context waarin de leerlingen een opinietekst kunnen schrijven. Een mogelijke opdracht in dit verband kan zijn dat de Coca Cola Company de directie heeft benaderd met de vraag of ze een frisdrankautomaat mogen installeren op de speelplaats. De leerlingen krijgen de opdracht om volgende opinietekst te schrijven 'Hoort een frisdrankautomaat op de speelplaats?'. Vervolgens *modelleert* de leraar de verschillende stappen uit de STOEL-strategie door hardop na te denken.

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

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

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

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

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

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

Name: \_\_\_\_\_  
 Date: \_\_\_\_\_

My opinion:

**PRO**

Supportive Reasons

(a)

(b)

(c)

(d)

**CON**

Supportive Reasons

(a)


(b)

(c)

(d)

Turn Over  
and  
continue

Fig. 2. Voorkant planningsformulier

 **Self-check:**

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

YES	NO*

**Revise\***

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

Name: \_\_\_\_\_


Teacher: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Fig. 3. Achterkant planningsformulier: zelfcontrole vragen

#### Fase 4: Memoriseer de strategie

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



**Self-instructions:**

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

Fig. 4. Het formulier met zelfinstructies

### Fase 5: Ondersteun het strategiegebruik

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

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

---

*Introductory phrases*

In my opinion

I (dis)agree with

From my point of view

*Countering phrases*

Although

On the other hand

However, someone who disagrees with my opinion may argue

*Concluding phrases*

After thinking carefully about both sides

Even though

To sum up

In conclusion

---

Fig. 5. Tabel met signaalwoorden

### Fase 6: Zelfstandig gebruik

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

#### 1.5. Doorslaggevende ontwerpregels

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



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

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

## 1.6. Nabespreking

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

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

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

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

## 1.7. Relevante literatuur

### Referenties

- De Smedt, F., & Van Keer, H. (2014). A research synthesis on effective writing instruction in primary education. Fourth International Conference on Education and Educational Psychology, Proceedings. Presented at the 4<sup>th</sup> International Conference on Education and Educational Psychology. Antalya (Turkey), 2-5 October 2013. Retrieved from [http://ac.els-cdn.com/S1877042814012361/1-s2.0-S1877042814012361-main.pdf?\\_tid=6e7e6226-c3be-11e3-9d2f-00000aab0f26&acdnat=1397471021\\_cd24e64eb84d1b67b241432a3367df44](http://ac.els-cdn.com/S1877042814012361/1-s2.0-S1877042814012361-main.pdf?_tid=6e7e6226-c3be-11e3-9d2f-00000aab0f26&acdnat=1397471021_cd24e64eb84d1b67b241432a3367df44)
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187-207). New York: The Guilford Press.
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide (NCEE 2012-4058)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from [http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications\\_reviews.aspx#pubsearch](http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications_reviews.aspx#pubsearch).
- Graham, S., McKeown, D., Kiuvara, S., & Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 879-896. doi: 10.1037/A0029185
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.445
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Rogers, L., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 879-906. doi: 10.1037/0022-0663.100.4.879
- Wong, B., Hoskyn, M., Jai, D., Ellis, P., & Watson, K. (2008). The comparative efficacy of two approaches to teaching sixth graders opinion essay writing. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 757-784. doi: 10.1016/j.cedpsych.2007.12.004

**Publicaties van onderzoeksprojecten waar de effectiviteit van strategie instructie onderzocht worden**

- De La Paz, S., & Graham, S. (1997). Effects of dictation and advanced planning instruction on the composing of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 203-222. doi: 10.1037/0022-0663.89.2.203
- Fidalgo, R., Torrance, M., & García, J. N. (2008). The long-term effects of strategy-focussed writing instruction for grade six students. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 672-693
- Glaser, C., & Brunstein, J. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills: effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 297-310. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.297
- Graham, S., & Harris, K. (1989a). Components-analysis of cognitive strategy instruction - effects on learning-disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 353-361. doi: 10.1037/0022-0663.81.3.353
- Graham, S., & Harris, K. (1989b). Improving learning disabled students' skills at composing essays: self-instructional strategy training. *Exceptional Children*, 56(3), 201-214.
- Graham, S., & Harris, K. (1993). Self-regulated strategy development: Helping students with learning problems develop as writers. *Elementary School Journal* 94(2), 169-181. doi: 10.1086/461758
- Graham, S., Harris, K., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: the effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241. doi: 10.1016/j.cedpsych.2004.08.001
- Graham, S., Harris, K., & Troia, G. (2000). Self-regulated strategy development revisited: Teaching writing strategies to struggling writers. *Topics in Language Disorders*, 20(4), 1-14.
- Harris, K., Graham, S., & Mason, L. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295-340. doi: 10.3102/00028312043002295
- Harris, K., Graham, S., Mason, L., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory Into Practice*, 41(2), 110-115. doi: 10.1207/s15430421tip4102\_7
- Sawyer, R., Graham, S., & Harris, K. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation - effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 340-352. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.340
- Sexton, M., Harris, K., & Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64(3), 295-311.
- Torrance, M., Fidalgo, R., & Garcia, J. (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth-grade writers. *Learning and Instruction*, 17(3), 265-285. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.02.003
- Wong, B., Hoskyn, M., Jai, D., Ellis, P., & Watson, K. (2008). The comparative efficacy of two approaches to teaching sixth graders opinion essay writing. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 757-784. doi: 10.1016/j.cedpsych.2007.12.004

## Nederlandstalige projecten

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

[S.Rietdijk@uva.nl](mailto:S.Rietdijk@uva.nl)

[T.M.Janssen@uva.nl](mailto:T.M.Janssen@uva.nl)

[G.C.W.Rijlaarsdam@uva.nl](mailto:G.C.W.Rijlaarsdam@uva.nl)

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

[i.r.bouwer@uu.nl](mailto:i.r.bouwer@uu.nl)

[m.p.koster@uu.nl](mailto:m.p.koster@uu.nl)

[h.vandenbergh@uu.nl](mailto:h.vandenbergh@uu.nl)

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

[Fien.DeSmedt@UGent.be](mailto:Fien.DeSmedt@UGent.be)

[Hilde.VanKeer@UGent.be](mailto:Hilde.VanKeer@UGent.be)