

# Schrijven en leren schrijven

**Gert Rijlaarsdam & Martine Braaksma**

Schrijfvaardigheid speelt in alle jaren van het secundair onderwijs een grote rol. Bij Nederlands, maar ook bij andere vakken. Leerlingen moeten verschillende schrijftaak uitvoeren: diverse tekstsoorten schrijven, zoals betogende en informatieve teksten, dossiers aanleggen, werkstukken maken en essay-achtige antwoorden schrijven. Voor sommige leerlingen is schrijven niet zo'n probleem: ze vinden het leuk, en het komt hen kennelijk aanwaaien. Voor de meeste leerlingen echter is leren schrijven een lange weg. Die weg proberen we te plaveien in het onderwijs door zinvolle opdrachten te bedenken, en door leerzame leeractiviteiten te arrangeren.

**W**ie schoolboeken uit de jaren 60 vergelijkt met de huidige schoolboeken, ziet dat er veel meer aandacht is voor schrijfvaardigheidsdidactiek. Er is ook veel meer onderzoek beschikbaar over allerlei didactische ingrepen die werkzaam zijn (zie bijvoorbeeld Rijlaarsdam, Van den Bergh & Couzijn 1996 & 2004). Een nog steeds niet geëvenaard overzicht van werkzame bestanddelen in schrijfvaardigheidsdidactiek geeft George Hillocks (1986).

## LEERRIJKE DIDACTIEKEN

Vooruitgang betekent echter niet dat we de perfecte schrijfdidactiek die voor alle leerlingen werkzaam is, in handen hebben. Het blijft zoeken, proberen, verfijnen: dat maakt onderwijs ook zo'n boeiend vak. En alle vooruitgang ten spijt: veel schrijflessen kunnen nog wel een impuls gebruiken. Het blijft opvallend dat veel schrijflessen vooral bestaan uit schrijfoopdrachten van het type 'schrijf nu zelf een brief/een tekst, waarin je...'. Vaak volgt zo'n opdracht na een

paragraafje 'goede raad', waarin de schoolboekauteur uitlegt wat een goede inleiding behelst. De leerling mag dan zelf proberen die goede raad toe te passen in een nieuwe tekst. Eigenlijk stellen we die leerling voor een dubbel probleem: een schrijfprobleem en een leerprobleem. En dat terwijl schrijven al zo lastig kan zijn.

De leerling die de schrijftaak gaat uitvoeren, moet in elk geval een aanvaardbare tekst schrijven: daar zal veel van zijn aandacht naar uitgaan. Tegelijkertijd moet de leerling aantonen dat hij begrepen heeft wat een goede inleiding is, en zal hij dus proberen de 'goede raad' om te zetten in een concreet voorbeeld van een goede inleiding. Dit probleem speelt vooral wanneer leerlingen een (nieuwe) schrijftaak moeten leren uitvoeren. Zij moeten dan in feite twee taken tegelijkertijd uitvoeren: een schrijftaak en een leertaak. Ze proberen een goede tekst te *schrijven*, een tekst zoals die van hen verwacht wordt.

***Alle vooruitgang  
ten spijt:  
veel schrijflessen  
kunnen nog wel  
een impuls  
gebruiken.***

Tegelijkertijd wordt van hen verwacht dat zij *leren* van de taakuitvoering. Maar daar komen vooral zwakkere schrijvers niet aan toe, omdat zij alle aandacht nodig hebben voor de tekst zelf.

***Veelal zijn de leeractiviteiten erop gericht dat leerlingen criteria verwerven waaraan een bepaalde tekst, in een bepaalde situatie moet voldoen.***

Langzamerhand zijn we tot het inzicht gekomen dat er in schoolboeken weliswaar meer aandacht voor schrijfvaardigheidsdidactiek is, maar dat die aandacht vooral de *schrijftaken* geldt, en niet de *leertaken*. Als het om leren schrijven gaat, is het patroon toch vaak 'goede raad' – oefening (toepassen) – nakijken. Een overwegend deductief patroon, dat er veelal toe leidt dat slechts enkele leerlingen in een klas de

oefenfase echt goed afronden, met een tekst die een echt goede inleiding bevat zoals bedoeld in de paragraaf 'goede raad'. Dat waren de leerlingen die niet zo erg veel moeite met schrijven hadden, en daardoor genoeg cognitieve inspanning konden leveren om de extra leertaak, bovenop het schrijven zelf, tot een goede afronding te brengen. We zijn op zoek naar leeractiviteiten in het schrijfonderwijs, die ook zwakkere schrijvers een kans bieden om te leren.

Kijken we nog eens naar de leerrijke didactieken die Hillocks (1986) in kaart bracht, dan blijkt dat het aandeel van het schrijven zelf in die programma's relatief gering is. Dat wil niet zeggen dat er niet geschreven wordt: er wordt wel degelijk geschreven, en vaak ook herschreven. Maar er gebeurt veel meer dan dat, en veelal zijn de leeractiviteiten erop gericht dat leerlingen criteria verwerven waaraan een bepaalde tekst, in een bepaalde situatie moet voldoen: wat moet

de tekst zoal aan inhoud bevatten, en welke retorische strategie zou werkzaam kunnen zijn om het communicatieve doel te bereiken?

In een reeks van dissertatieonderzoeken hebben we geprobeerd om alternatieve didactieken te beproeven, waarin het *leren* schrijven sterker wordt benadrukt (Rijlaarsdam 1986; Rijlaarsdam & Dupré 1987; Van de Gein 1991; Overmaat 1996; Couzijn 1995; Braaksma 2002). Al die pogingen hebben gemeen dat ze beogen dat leerlingen inzicht verwerven in wat een goede tekst is. Leerlingen moeten niet alleen in de rol van schrijver verkeren, maar ook in de rol van betrokken lezer (Rijlaarsdam 1986; Overmaat 1996; Couzijn 1995) en in de rol van de meer afstandelijke, onderzoekende lezer (Overmaat 1996; Couzijn 1995; Braaksma 2002). Steeds meer hebben we de nadruk gelegd op de leeractiviteit 'observeren'.

Door middel van de didactiek *leren-door-observeren* willen we vormgeven aan de procesgerichte aanpak van het schrijfonderwijs. We proberen het accent te leggen op het schrijfproces en op schrijfstrategieën, willen reflectie laten plaatsvinden op het schrijfproces en het schrijfproduct, en laten leerlingen (andermans) teksten becommentariëren. Maar het meest kenmerkende van de didactiek *leren-door-observeren* is dat leerlingen niet leren schrijven door zelf teksten te schrijven, maar door schrijfprocessen en schrijfproducten van andere schrijvers (modellen) te observeren. Doordat zij niet zelf schrijven, kunnen zij zich beter richten op de leertaak, het leren schrijven (zie figuur 1). In dit artikel zullen we kort uitleggen waar het ons om gaat, en u een lesplan voorleggen zoals we dat hebben uitgevoerd in het eerste jaar secundair onderwijs (bij 12-13-jarigen).

FIGUUR 1:

*Leren-door-observeren (links) versus leren door zelf schrijftaken uit te voeren (rechts)*



## DE EFFECTIVITEIT VAN LEREN-DOOR-OBSERVEREN

Michel Couzijn (1995, 1999) toonde aan dat leren-door-observeren effectiever was voor leren schrijven dan de traditionele vorm van schrijfonderwijs, leren-door-schrijven, waarin leerlingen steeds zelf schrijfoefeningen maken. Couzijn liet twee dingen zien. Hij liet zien dat leerlingen die de werking van hun tekst konden observeren, enorm veel leerden. Deze leerlingen zagen een lezer die hun instructies uitvoerde, met alle problemen die een lezer in een niet volkomen instructietekst kan ontmoeten. Ze schreven daarna niet alleen veel betere instructies, maar hadden ook een goed beeld opgebouwd over wat een instructieve tekst nu eigenlijk behelst.

In een ander onderzoek stelde Couzijn (1995) vast dat leerlingen meer leerden van het kijken hoe andere leerlingen schrijfoefeningen maakten dan van het uitvoeren van de schrijfoefeningen zelf. Dat was nogal een krasse bevinding. Couzijn maakte een les-serie (vier lesuren van 60 minuten) voor 15-jarige leerlingen over argumentatief schrijven. De helft van de leerlingen maak-

ten alle schrijfoefeningen, de andere helft van de leerlingen hoefden die oefeningen niet te maken. In plaats daarvan keken zij naar een video waarop steeds twee leerlingen te zien waren die de schrijfoefeningen maakten. De observerende leerlingen moesten beslissen welk van de twee leerlingen de oefening minder goed maakte. De observerende leerlingen boekten veel meer leerwinst dan de zelf schrijfoefeningen makende leerlingen. Oftewel: de observerende leerlingen leerden beter te schrijven *zonder ook maar te schrijven* tijdens de lessen.

***De observerende leerlingen leerden beter te schrijven zonder ook maar te schrijven tijdens de lessen.***

Martine Braaksma (2002) verdiepte zich in haar studies in het fenomeen 'observerend leren'. Het belangrijkste doel van haar onderzoek was om meer inzicht te krijgen in de onderliggende processen. Ze richtte het onderzoek op drie thema's:

- (1) *Het observatieproces.* Observeren is een complexe activiteit, die bestaat uit verschillende deelactiviteiten. De vraag is welk van die activiteiten vooral bijdraagt aan leerwinst<sup>1</sup>. En meer in het algemeen: hoe doen leerlingen dat eigenlijk, dat observeren?
- (2) *Relatie tussen leerlingkenmerken en de effectiviteit van instructies voor leren-door-observeren.* Uit onderzoek is bekend dat de effectiviteit van leren-door-observeren afhankelijk is van verschillende factoren zoals het niveau van leerlingen. Daarom is onderzocht welk type instructie effectief is voor welk type leerling.
- (3) *Effect van leren-door-observeren op schrijfprocessen.* Er wordt verondersteld dat de effecten van leren-door-observeren op schrijfproducten worden

veroorzaakt door veranderingen in schrijfprocessen. In een van haar studies heeft Braaksma deze veronderstelling onderzocht.

We zullen de resultaten van Braaksma haar onderzoek hier niet intergaal weergeven (zie ook de bespreking van dit proefschrift door Rita Rymenans in *VONK* (Rymenans 2002). Een van de belangrijkste conclusies was dat verschillende leeractiviteiten op verschillende momenten effectief zijn, waarbij we een onderscheid moeten maken tussen zwakke schrijvers en sterkere schrijvers<sup>2</sup>. We onderscheiden dan drie verschillende

leeractiviteiten:

- (1) de schrijftaak zelf uitvoeren (het alom vertrouwde oefeningen en taken maken);
- (2) observeren van twee leerlingen die de schrijftaak uitvoeren, met de vraag: wie van de twee doet het *minder goed*, en waarom vind je dat?
- (3) observeren van (dezelfde) twee leerlingen met de vraag: wie van de twee doet het *beter*, en waarom vind je dat?

Alle drie de leeractiviteiten kunnen effectief zijn, afhankelijk van het moment in de lesplanning, en afhankelijk van het niveau van de leerlingen (zie tabel 1).

TABEL 1: *Effectieve leeractiviteiten*

LEERACTIVITEIT	FASE 1: Eerste kennismaking met leerstof		FASE 2: Enigszins bekend met leerstof	
	ZWAKKE LEERLINGEN	STERKE LEERLINGEN	ZWAKKE LEERLINGEN	STERKE LEERLINGEN
(1) Observeren Welk van de twee doet de oefening <i>minder goed</i> , en waarom?	Effectiefst		Effectiefst	
(2) Zelf oefeningen maken		Effectiefst	Effectiefst	
(3) Observeren Welk van de twee doet de oefening <i>beter</i> , en waarom?		Effectiefst		Effectiefst

Er lijkt dus een sequentie te bestaan van de drie leeractiviteiten, in de volgorde zoals in de tabel: 1, 2, 3. Zwakkere leerlingen moeten beginnen met leeractiviteit 1, en als ze meer bekend zijn met de leerstof overgaan naar 2. Sterkere leerlingen kunnen 1 over-

slaan: zij starten met 2 of gaan meteen naar 3. Voor gemiddelde leerlingen maakt het overigens niet uit wat zij doen. Zij leren evenveel van beide typen leren-door-observeren als van zelf schrijf-oefeningen maken.

Een andere bevinding in Braaksma haar studies was dat de leeractiviteit 'observeren' het schrijfproces van observerende leerlingen verandert, en de leeractiviteit 'zelf oefeningen maken' niet<sup>3</sup>. Het bleek dat leerlingen die hebben geleerd door observeren een ander *schrijfpatroon* vertoonden dan leerlingen die leerden door doen. Leerlingen uit de observatiecondities ondernamen meer metacognitieve activiteiten (bijvoor-

beeld oriëntatie op het doel van de opdracht en analyse van de tekst) in het begin van het schrijfproces en meer uitvoerende activiteiten (zoals schrijven en herlezen) in het tweede deel van het schrijfproces. Bovendien maakten deze leerlingen in het tweede en laatste deel van het

schrijfproces meer gebruik van meta-analyse-activiteiten (bijvoorbeeld: 'Zo, nu eens even kijken of alles in de tekst staat'). Deze activiteiten zijn een indicatie voor regulerende processen. Tijdens het hele schrijfproces lieten de leerlingen uit de observatiecondities meer planningsactiviteiten zien. Daarentegen voerden leerlingen uit de controleconditie die leerden door doen, meer schrijfactiviteiten uit in het begin van het schrijfproces en meer formuleringsactiviteiten gedurende het hele schrijfproces.

Een ander resultaat is dat leerlingen die hebben geleerd door observeren, voor bepaalde activiteiten een *verloop* in hun uitvoering lieten zien: zij voerden bijvoorbeeld in het begin van het schrijfproces meer analyse-activiteiten uit dan aan het einde van het schrijfproces. Leerlingen uit de controleconditie (die leerden door doen) daarentegen lieten een monotoon proces zien: zij

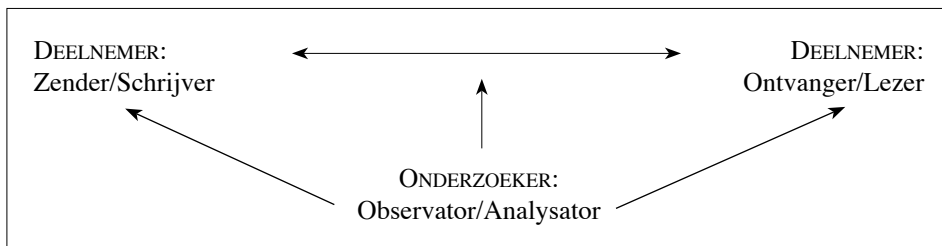
voerden dezelfde hoeveelheid analyse-activiteiten uit tijdens het hele schrijfproces. Ook bleek dat de processen van leerlingen in de observatiecondities veel minder homogeen waren dan de processen van leerlingen in de controleconditie. Dit wijst er volgens ons op dat binnen de observatiecondities er leerlingen waren die hun routines overboord zetten, en aan het leren waren.

## LEREN-DOOR-OBSERVEREN IN DE PRAKTIJK: DE SMIKKEL-LESSENSERIE

Leren-door-observeren in communicatief taalonderwijs lijkt een effectieve instructievorm te zijn. Leerlingen kunnen kijken en luisteren naar hoe lezers met een tekst omgaan. Zo krijgen ze inzicht in de interactie tussen kenmerken van de tekst en leesprocessen en gaat voor hen een wereld open. Leerlingen krijgen zicht op tekstwerking. Maar leerlingen kunnen ook zien hoe andere leerlingen leertaak oplossen, kunnen uitvoeringen vergelijken en reflecteren dan op de schrijftaak. Iets waar ze als schrijvende leerlingen nauwelijks aan toekomen omdat schrijven zo'n energievreter is. Ons idee is dat in communicatief taalonderwijs leerlingen in verschillende rollen moeten kunnen deelnemen aan dat onderwijs: de rol van taalgebruiker, de rol van het complement van de taalgebruiker, en de rol van de beschouwer of observator of onderzoeker. In figuur 2 brengen we de rollen schematisch met elkaar in verband.

***In communicatief  
taalonderwijs  
moeten leerlingen  
in verschillende  
rollen kunnen  
deelnemen aan dat  
onderwijs.***

FIGUUR 2: Rollen van leerlingen in communicatief taalonderwijs



Op zich is dit idee niet nieuw. Al in oudere vakdidactiekboeken werd gepleit voor 'complete communicatieve situaties' en voor een samengaan van taalvaardigheids- en taalbeschouwingsonderwijs (zie bijvoorbeeld Griffioen & Damsma 1978). Het accent dat wij nu aanbrengen, is het accent op de leeractiviteiten in de onderzoekersrol: het observerend leren.

Om dit idee over schrijfvaardigheidsonderwijs ook praktische handen en voeten te geven, hebben we een favoriete schrijftaak omgebouwd tot een lessenserie (zie voor de taak: Rijlaarsdam 1997). De lessenserie hebben we uitgevoerd in een eerste jaar secundair onderwijs in Amsterdam, dus een zeer multicultureel samengestelde klas<sup>4</sup>. De lessenserie besloeg vier lesuren van 45 minuten. Tijdens de conferentie *Het Schoolvak Nederlands* in november 2003 hebben we de lessenserie gedemonstreerd. Drie weken later kregen we van een collega die de demonstratie bijwoonde, een bewering voor havo 5 (einde secundair onderwijs, 16-17-jarigen)<sup>5</sup>. Onze lessenserie voor het eerste jaar zat zo in elkaar<sup>6</sup>:

#### LES 1

Introductie van de casus (zie bijlage 1). Leerlingen spaarden voor gratis bioscoopkaartjes door spaarpunten op wikkels van een candybar ('smikkelreep') te verzamelen, maar voordat de actie geëindigd was,

waren de wikkels met punten erop niet meer verkrijgbaar. De leerlingen schrijven vervolgens een eerste versie van een klachtenbrief (in het computerlokaal). Alle leerlingen vervullen dus de rol van zender/schrijver uit figuur 2. De leraar verzamelde alle teksten (digitaal).

#### LES 2

De klas werd in vier groepen gesplitst. Twee groepen waren de directie van de firma Smikkel. Iedere directiegroep stond voor de taak om te vergaderen over de binnengekomen brieven (10 stuks) en er twee 'winnende' brieven uit te kiezen, want er waren nog maar twee setjes met gratis bioscoopkaartjes in voorraad. Deze directies zijn dus de ontvangers/lezers uit figuur 2. De twee andere groepen waren onderzoeksgroepen (observator/analysator uit figuur 2): zij werden toegewezen aan een van de directiegroepen. De taak van de onderzoeksgroep was uit te zoeken welke criteria en argumenten de directie nu gebruikte om de winnende brieven te selecteren, en om daarna de bevindingen te rapporteren aan de hele klas, zodat iedereen in de gelegenheid zou zijn om zijn oorspronkelijke brief te herschrijven. De vergadering van de directiegroepen duurde ongeveer 20 minuten. Daarna gingen de onderzoeksgroepen vergaderen om hun poster te maken die zij het volgende lesuur zouden tonen (de resultaten van het onderzoek). De directies vormden nu een

ander soort onderzoeksgroep: zij bestudeerden hoe het samenwerkingsproces binnen de onderzoeksgroepen verliep.

### LES 3

De onderzoeksgroepen presenteerden ieder hun poster aan de hele klas. Daarna kwam de voorzitter van de directie aan de beurt. Die vertelde welke twee winnende brieven waren geselecteerd, legde uit waarom, legde een verband tussen de brief en de criteria die op de poster stonden, en las de brieven voor. Voor de twee posters: zie bijlage 2.

### LES 4

Alle leerlingen herschreven hun eerste (oorspronkelijke) versie van de brief, weer in het computerlokaal. Eerst beslisten ze hoe ze dat deden (helemaal een nieuwe versie schrijven, eerst op de geprinte versie wijzigingen aanbrengen, of in de oorspronkelijke digitale versie verbeteringen aanbrengen). De les besloot met een schriftelijke en daarna mondelinge evaluatie.

De leerlingen waardeerden de lessenserie gemiddeld met een 8 (op 10): ze waren zeer te spreken over de lessen. We hebben gekeken naar de verschillen tussen de eerste en laatste versies (teksten uit les 1 en tekst uit les 4): iedereen op één leerling na ging vooruit. Vooral retorische aspecten van de teksten werden krachtiger aangezet. In bijlage 3 vindt u de brieven uit les 1 en 4 van twee leerlingen, Sabine en Roy<sup>7</sup>. Opvallend detail: de groep leerlingen die had opgetreden als observator/onderzoeker boekte meer leerwinst dan de groep die optrad als directie.

## BESLUIT

De lessenserie die we in de praktijk uitprobeerden, bevatte elementen uit ons onderzoek naar observerend leren: leerlingen waren participant in de communicatie (schrijvers en lezers van teksten) en ook observatoren van lezers. Zonder dat er ook maar enig moment van instructie over de kwaliteit van teksten was, leerden leerlingen wat er meetelt als je een effectief een klacht wilt uiten. De posters van de onderzoeksgroepen bevatten criteria voor goede argumentatieve teksten: gebrekkig geformuleerd wellicht in uw ogen, maar met de mondelinge toelichting erbij wel degelijk adequaat, en in de taal van de leerlingen zelf. Hier is sprake van een inductief leerpatroon: eerst proberen en ervaren (eerste versie), daarna uitzoeken wat de criteria zijn voor een effectieve klachtenbrief, en daarna de eerste versie nog eens oppoetsen (het geleerde in praktijk brengen). Het hoofdstuk uit het schoolboek dat op deze lessen volgde (over argumentatieve teksten) viel voor deze leerlingen in een zinvolle, al reeds voorbereekte bodem.

***Zonder dat er ook maar enig moment van instructie over de kwaliteit van teksten was, leerden leerlingen wat er meetelt als je een effectief een klacht wilt uiten.***

Gert Rijlaarsdam & Martine Braaksma  
 Instituut voor de Lerarenopleiding  
 Universiteit van Amsterdam  
 Wibautstraat 2-4, NL-1091 GM Amsterdam  
 rijlaars@ilo.uva.nl  
 braaksma@ilo.uva.nl

## Noten

- 1 Over deze studie is gerapporteerd in Braaksma e.a. (2001).
- 2 Zie voor een gedetailleerde beschrijving: Braaksma e.a. (2002).
- 3 Voor een uitgebreide rapportage verwijzen we naar Braaksma e.a. (in druk, 2004).
- 4 We danken de schoolleiding van het Pieter Nieuwland College te Amsterdam voor de toestemming om deze lessen te geven.
- 5 Zie voor die lessenserie: <[www.ilo.uva.nl/homepages/gert/Research/smikkellesen/DaanBeeke.htm](http://www.ilo.uva.nl/homepages/gert/Research/smikkellesen/DaanBeeke.htm)>.
- 6 De leermaterialen zijn te downloaden via <[www.ilo.uva.nl/homepages/gert/Gert's\\_Presentations/HSN2003Webversion\\_files/frame.htm](http://www.ilo.uva.nl/homepages/gert/Gert's_Presentations/HSN2003Webversion_files/frame.htm)>.
- 7 Deze namen zijn gefingeerd.

## Bibliografie

Braaksma, M.A.H.: *Observational learning in argumentative writing*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam, 2002.

Braaksma, M.A.H., G. Rijlaarsdam & H. van den Bergh: Observational learning and the effects of model-observer similarity. *Journal of Educational Psychology* 94 (2002), p. 405-415.

Braaksma, M.A.H., G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & B.H.A.M. Van Hout-Wolters: Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction*, in druk (2004).

Braaksma, M.A.H., H. van den Bergh, G. Rijlaarsdam & M. Couzijn: Effective learning activities in observation tasks when learning to write and read argumentative texts. *European Journal of Psychology of Education* 1 (2001), p. 33-48.

Couzijn, M. & G. Rijlaarsdam: Lees- en schrijfstrategieën. Leren door doen of leren door kijken? *VONK* 25/1 (sept.-okt. 1995), p. 42-53.

Couzijn, M.: Learning to write by observation of writing and reading processes. Effects on learning and transfer. *Learning and Instruction* 2 (1999), p. 109-142.

Couzijn, M.J.: *Observation of writing and reading activities. Effects on learning and transfer*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam, 1995.

Griffioen, J. & H. Damsma: *Zeggenschap. Grondslagen en uitwerking van een didactiek voor het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1978.

Hillocks, G.: *Research on written composition. New directions for teaching*. Urbana, Ill.: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, National Institute of Education, 1986.

Overmaat, M.: *Schrijven en lezen met tekstschema's. Effectief onderwijs in schriftelijke taalvaardigheid in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam, 1996.

Rijlaarsdam, G.: Contouren van een schrijfvaardigheidsdidactiek. *VONK* 26/3 (jan.-feb.1997), p 3-18.

Rijlaarsdam, G. & G. Dupré: Leerlingenrespons: hoe leerlingen elkaars teksten lezen en becommentariëren. Over hoe dat praktisch kan. *VONK* 17/4 (1987), p. 238-257.

Rijlaarsdam, G., H. van den Bergh & M. Couzijn (Eds.): *Effective teaching and learning of writing. Current trends in research*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1996.

Rijlaarsdam, G., H. van den Bergh & M. Couzijn: *Effective teaching and learning of writing*. Second Edition. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, te verschijnen (2004).

Rymenans, R.: Leren schrijven. Bespreking proefschriften Martine Braaksma en Lieve Vanmaele. *VONK* 32/1 (sept.-okt. 2002), p. 51-58 (rubriek Ingeboek).

Van de Gein, J.: *The sense of sentence. Effects of grammar skills on aspects of writing proficiency*. Proefschrift Universiteit Utrecht, 1991.

## BIJLAGEN

### BIJLAGE 1: DE SMIKKEL-CASUS

Maandag 7 april 2003, 3e lesuur, les 1

Opdracht: overtuigende brief schrijven, versie 1

Stel je voor:

Op de verpakking van de Smikkelrepen die je wel eens eet, heb je zien staan dat je twee gratis bioscoopkaartjes kunt krijgen.

Op de verpakking staat:

#### **SPAAR VOOR TWEE GRATIS BIOSCOOPKAARTJES!!!**

Dit moet je doen:

Op de wikkels van de Smikkelrepen zit 1 spaarpunt.

Spaar 10 punten en stuur deze in een voldoende gefrankeerde envelop naar:

Smikkel Spaaractie, Postbus 3333, 1273 KB Etten-Leur, Nederland.

Stuur ook € 0,39 aan postzegels mee voor de portokosten. Vermeld duidelijk je naam, adres, postcode en woonplaats en de gratis (GRATIS!) bioscoopkaartjes worden dan zo spoedig mogelijk thuisgestuurd.

Deze actie loopt tot 15 april 2003.

Het is 7 april 2003. Je hebt 8 punten bij elkaar gespaard, maar nu kun je nergens meer repen met punten vinden. Op de repen in de winkels zit geen spaarpunt meer, hoewel het nog geen 15 april is. Je hebt je 10 punten dus niet bij elkaar kunnen krijgen.

Toch wil je de twee bioscoopkaartjes wel graag ontvangen.

Je stuurt daarom je 8 punten op en doet er twee hele wikkels zonder punt bij.

**Schrijf een brief** die je meestuurt met de punten en de wikkels. Vertel waarom je geen 10 punten kunt opsturen. Overtuig het bedrijf Smikkel ervan dat jij die twee bioscoopkaartjes wilt ontvangen en dat jij er niets aan kunt doen dat je geen 10 punten hebt. **Zorg ervoor dat ze jou de bioscoopkaartjes toch sturen!**

Schrijf daarna de envelop.

#### **Let op:**

- Deze eerste versie van je brief komt in je dossier.
- Bewaar je brief op een diskette.
- Print je brief en lever hem bij mij in.
- Lever ook je envelop bij mij in.
- Mail je brief naar [...] (of geef je diskette aan mij).

## BIJLAGE 2: POSTER VAN DE TWEE ONDERZOEKSGROEPEN

DE BRIEF MOET  
VOLDOEN AAN:

C3 / C4

1. moet niet te netjes zijn.
2. Schrijven moet GOEDE REDEN Hebben
3. Niet te kort of te groot
4. In De brief moet je zien  
DAT een kind het heeft geschreven (niet te formeel)
5. Moet netjes zijn
6. Wenig spel fouten.
7. niet steeds dezelfde woorden gebruiken
8. Niet te veel hopen en slijmen
9. Schrijven naar meer personen.

## Hoe schrijf je een goede brief aan een bedrijf?

\* Niet te formeel

A<sub>1</sub> / A<sub>3</sub>

\* Niet te informeel

\* Niet te brutaal

\* Op de spelling letten

\* Goede zinnen

\* Adres eronder zetten

\* Moet overtuigend zijn

\* Uit leggen dat je er alles aan gedaan

\* Probleem uitleggen

\* Duidelijk zijn met je bedoelingen

### BIJLAGE 3: BRIEVEN VAN SABINE EN VAN ROY

#### Brief van Sabine (eerste versie)

Geachte medewerkers van Smikkel

Ik zag enkele weken geleden op een wikkkel van een Smikkelreep een spaarpunt zitten. Toen vroeg ik me meteen af waar je dan voor kan sparen. Ik kocht de reep, en las de informatie over deze actie. Meteen kocht ik er nog een: ik wou wel twee bioscoop kaartjes!

Sindsdien kocht ik nog 6 repen, waardoor ik al 8 punten heb gespaard. Maar toen ik voor de 9e ging waren die nergens meer te sparen. Blijkbaar dacht de Albert Heijn dat de spaaractie al is afgelopen. En dat terwijl het pas 7 april is en je kan sparen tot de 15e! Omdat ik die twee bioscoop kaartjes nooit met 8 punten haal maar ze toch echt wil hebben heb ik nog 2 Smikkelrepen gekocht, om U ervan te overtuigen dat ik wel tien repen heb gekocht. In deze envelop stuur ik 8 startpunten en de hele Smikkelreep wikkels. Ook stuur ik nog 0,39 eurocent mee voor de porto kosten.

Welgeacht,  
Sabine Bootbouwer

*Adres toegevoegd maar hier niet afgedrukt*

#### Brief van Sabine (laatste versie)

Geachte medewerkers van Smikkel

Ik zag enkele weken geleden op een wikkkel van een Smikkelreep een spaarpunt zitten. Toen vroeg ik me meteen af waar je dan voor kan sparen. Ik kocht de reep, en las de informatie over deze actie. Meteen kocht ik er nog een: ik wou die twee bioscoop kaartjes wel!

Sindsdien kocht ik nog 6 repen, waardoor ik al 8 punten heb gespaard. Maar toen ik voor de 9e ging waren die nergens meer te sparen. Blijkbaar dacht de Albert Heijn dat de spaaractie al is afgelopen. En dat terwijl het pas 7 april is en je kan sparen tot de 15e! Ik vind het echt heel stom dat ik niet meer kan sparen. Ik heb bij heel veel winkels gezocht maar bij geen één hadden ze repen met punten. Wel kon een medewerkster me vertellen dat ik misschien kon bellen naar Smikkel. Ik vroeg mijn moeder om dat te doen. Het telefoonnummer had alleen een voice mail en ze hebben ons nog steeds niet teruggestuurd. Gister ben ik toen maar op internet gaan kijken. En daar stond dat de actie nog gewoon in orde was. Toen bedacht mijn moeder dat ik een brief kon sturen. Omdat ik die twee bioscoop kaartjes nooit met 8 punten haal maar ze toch echt wil hebben heb ik nog 2 Smikkelrepen gekocht, om U ervan te overtuigen dat ik wel tien repen heb gekocht. In deze envelop stuur ik 8 startpunten en de 2 hele Smikkelreep wikkels. Ook stuur ik nog 0,39 eurocent mee voor de porto kosten.

Welgeacht,  
Sabine Bootbouwer

*Adres toegevoegd maar hier niet afgedrukt*

## Brief van Roy (gereviseerd)

Beste medewerkers van Smikkel,

7 april 2003

Verwijderd: mensen

Ik heb altijd jullie repen gegeten en toen die actie er was deed ik meteen mee maar toen kreeg ik een probleem. Toen ik mee deed aan jullie actie waarbij je twee bioscoop kaartjes kon krijgen voor die tien punten heb ik acht punten kunnen krijgen uit jullie repen. Maar die andere twee punten kon ik niet vinden. Ik heb overal gezocht in bijna alle supermarkten zoals Albert Heijn en Aldi. Ik heb zelfs aan mijn vrienden gevraagd of ik twee wikkels mocht hebben voor wat geld, maar zelfs dat lukte niet.

Verwijderd: ik heb een groot probleem met die repen. Ik heb mee gedaan

Verwijderd: 2

Verwijderd: punten. Ik heb 8

Omdat ik die twee punten nog steeds niet heb gevonden heb ik toch gewoon twee repen gekocht. Zouden jullie zo vriendelijk kunnen zijn om mij toch die twee bioscoopkaartjes te geven. Ik zou het best erg vinden als jullie met jullie grote bedrijf mij terwijl ik al die moeite heb gedaan het niet geven, maar ik zou het wel een beetje kunnen begrijpen want zoveel mensen willen die tien punten. Ik heb jullie die acht punten gestuurd met die twee gewone repen en ook 0.39 cent aan postzegels voor de portokosten. Ik hoop dat jullie me die twee bioscoopkaartjes geven. Ik dank jullie zeer dat jullie tijd hebben gegeven om mijn brief te lezen. Alvast bedankt.

Verwijderd: 2

Verwijderd: 2

Verwijderd: 2

Verwijderd: wel

Verwijderd: 8

Verwijderd: 2

Verwijderd: 2

Verwijderd: Ik ben trouwens toch een goede klant.

Verwijderd: van Roy Westmaas

Roy Westmaas

Adres toegevoegd maar hier niet afgedrukt

T U S S E N D O O R

## ICT EN ONDERWIJS: GOEDE PRAKTIJKVOORBEELDEN

Op 9, 10 en 11 maart 2004 vinden in Flanders Expo (Gent) praktijkgerichte ICT-studiedagen plaats. Dit CST-initiatief is gericht op de ICT-bewustmaking in het onderwijs en het educatief computergebruik thuis.

Deelnemers krijgen een uitgebreid aanbod van een 80-tal praktijkseminaries en een 40-tal standhouders. Er gaat ook bijzondere aandacht uit naar het gebruik van ICT door personen met een beperking, zoals blinde en slechtziende leerlingen of leerlingen met leerstoornissen.

Alle informatie is terug te vinden op de website <www.cst.be>.