

Leren, schrijven en schrijfstrategieën

Marleen Kieft & Gert Rijlaarsdam

Voor leerlingen in de hoogste jaren van havo/vwo (algemeen secundair onderwijs) in Nederland zijn schrijftaken aan de orde van de dag. Zij schrijven bijvoorbeeld werkstukken voor aardrijkskunde, onderzoeksverslagen bij natuurkunde of scheikunde, leesverslagen voor literatuur, en betogen bij Nederlands. Ook in het literatuuronderwijs wordt over het algemeen veel geschreven door leerlingen. Het doel van zo'n schrijfpdracht bij literatuur is niet zozeer het leren schrijven: het belangrijkste is niet de tekst en de kwaliteit daarvan, maar wat de leerling van de schrijfpdracht heeft geleerd. Dit artikel draait om dat tweeledige doel van schrijven, toegepast in het literatuuronderwijs: enerzijds helpt schrijven bij het *leren begrijpen* van literatuur, anderzijds kan, zo denken wij, literatuur ook een heel mooi onderwerp zijn om te gebruiken bij het *leren schrijven*.

TWEE TEKSTEN VAN ROOS

Wij leggen u twee teksten van Roos voor, zij is een leerling uit havo 4 (vergelijkbaar met een vierde jaar van het algemeen secundair onderwijs in Vlaanderen) op een school in het midden van Nederland. Zij en haar klasgenoten kregen een kort literair verhaal aangeboden en werden gevraagd een tekst

te schrijven waarin zij vertelden waar het verhaal over ging, en wat ze van het verhaal vonden. (Verderop in dit artikel zullen we dieper ingaan op de aanleiding voor deze opdracht.) De eerste tekst gaat over het verhaal *En toen waren wij aan de beurt* van Kader Abdolah. De tekst is letterlijk weergegeven zoals die is opgeschreven door Roos, inclusief schrijf- en spelfouten.

TEKST 1

*deze tekst gaat over het verhaal 'toen
waren wij aan de beurt'.
het is geschreven door Kader Abdolah.
de hoofdpersonen zijn elf kleine jongentjes
die het verhaal van hun vader aanhoren.
het verhaal is erg verwarrend want in het
begin lijkt het op een gedicht & dan opeens weer*

op een verhaal. het onderwerp is ook niet makkelijk te achterhalen, omdat het in het begin over een moord gaat, & vervolgens over gedichten en magie

Het boek zelf is niet iets voor jongeren omdat het een saai & verwarrend verhaal is.

Er gebeurt ook weinig in.

omdat je van de meeste personen zo weinig weet wordt het verhaal nog saaier.

De schrijver had er meer uitleg bij moeten schrijven en want meer afwisseling in de zinnen van kort naar lang.

Daardoor komt er meer actie in.

Het verhaal is voor volwassenen die van verhalen houden die een beetje verwarrend zijn.

Ik houd niet van deze genres & daarom zal ik ook dit boek niet aanraden.

misschien als het verhaal een gedicht was zou ik hem wel mooi gevonden hebben.

Vijf weken nadat Roos deze tekst schreef, schreef ze weer een tekst over een literair verhaal, ditmaal over *Hoela* van Cees

Nooteboom, een verhaal over een jongen die zijn neefje ziet verdrinken (zie tekst 2).

Tekst 2

'Hulpeloos verdranken'

Het verhaal 'hoela' is geschreven door Cees Nooteboom.

Het gaat over een jongetje die op een verjaardag is van zijn tante. Hij zit in de kamer bij alle volwassenen Arthur, zijn neefje speelt buiten. De jongen staart naar buiten & plotseling ziet hij zijn neefje verdrinken.

Vaaram heeft het jongetje niemand geroepen, toen zijn neefje arthur verdrank? Hij kon uit noodweer niemand roepen en daardoor verdrank Arthur.

Mijn standpunt is dat hij niet iemand heeft geroepen omdat hij jaloers was op zijn kleine neefje Arthur. Ten eerste omdat zijn eigen opa Arthur zelfs beter vond. Citaat: 'Zijn grootvader zei dat Arthur veel kleiner was, maar veel flinker. want die speelde buiten, terwijl het mistte en toch wel een beetje koud was. Ze keken allemaal naar buiten, naar het rode autootje in het gras, en lachten. 'Ook vond hij zijn neefje niet zo aardig anders was hij wel met hem buiten gaan spelen. Citaat: 'sigarenrook kwam op hem af, stond achter hem en zei: moet je niet buiten spelen? En parfum kwam op hem af, stond achter hem en zei: Arthur is ook buiten. Dat wist hij, maar hij ging niet naar buiten. 'Tenslotte ging hij, toen zijn neefje Arthur verdranken was, feest vieren. Dat is toch een teken dat hij jaloers was, want als hij het erg had gevonden was hij wel in tranen uitgebarsten. Citaat: 'Hij bleef staan. Pas toen de auto helemaal weggezinken was, toen Arthur, helemaal nat, nog een keer boven het water was gekomen en daarna weer en nu voor goed, was weggezakt, ging hij bij zijn moeder zitten, en kreeg een taartje, en nog een glas limonade. Ook bij dit citaat: 'volstrekt duidelijk had hij gedacht, hoela, hoela, hoela.

Wat zijn nu de verschillen tussen deze beide teksten? Zit er een verschil in kwaliteit tussen tekst 1 en tekst 2? We zullen een paar opvallende punten noemen. Kenmerkend voor tekst 1 is dat Roos van de ene observatie naar de andere springt, er zit niet echt een duidelijke hoofdgedachte in deze tekst. Wat haar wel lijkt bezig te houden, is

de vraag of het verhaal van Abdolah nu eigenlijk niet meer een gedicht is dan een verhaal: ze schrijft daarover in de eerste alinea en komt daar in de slotzin weer op terug. Daarmee snijdt ze een interessant punt aan, verwijzend naar het opvallende taalgebruik van Abdolah.

Tekst 2 is een stuk beter te volgen dan tekst 1. Dat komt enerzijds door de helderder structuur, maar ook door de informatie over het verhaal die wordt gegeven. Verder is een begin van een zekere kennis van het tekstgenre 'betogende tekst' te bespeuren: Roos neemt een standpunt in en geeft argumenten voor haar standpunt. Wat de tekst niet zo aantrekkelijk om te lezen maakt, is dat het standpunt en de argumenten steeds heel letterlijk worden aangekondigd (*"Mijn standpunt is:..."*). We zien ook dat Roos citaten gebruikt om haar argumenten te ondersteunen, al zijn de citaten niet allemaal heel goed gekozen, en maakt weer het gebruik van expliciet aankondigen van genreonderdelen (*"Citaat:..."*) de tekst niet erg prettig om te lezen.

Wat is er nu in die vijf weken gebeurd, waardoor deze verandering in Roos' schrijfvaardigheid heeft plaats gevonden? Roos heeft in de klas de lessenserie 'Recensies leren schrijven over literatuur' gevolgd. We maakten die met een tweeledig doel: enerzijds om leerlingen het genre 'argumentatieve tekst' te leren schrijven, anderzijds om via het schrijven over literatuur het leren begrijpen van korte verhalen te stimuleren. Deze lessenserie is in de afgelopen jaren op verschillende scholen in Nederland uitgeprobeerd door verschillende leraren. Wij zullen in dit artikel deze lessenserie beschrijven en daarna ingaan op de vraag of door deze lessenserie inderdaad zowel de kwaliteit van de door de leerlingen geschreven

teksten, als de kwaliteit van hun interpretatie van literaire verhalen toenam.

RECENSIES LEREN SCHRIJVEN

De lessenserie 'Recensies leren schrijven' bevat vijf lessen¹. Elke les bestaat uit een werkboekje dat leerlingen deels zelfstandig, deels samenwerkend met anderen, doorwerken in 90 minuten. Theorie over het tekstgenre en bijbehorende opdrachten wisselen elkaar af. De kern van elke les is hetzelfde:

- (1) Leerlingen lezen een kort verhaal, gevolgd door een taak om op het verhaal te reageren;
- (2) Leerlingen krijgen stukjes theorie over de recensie voorgeschoteld, afgewisseld met opdrachten, over het schrijven van een recensie;
- (3) Leerlingen schrijven zelf een korte recensie.

We zullen de inhoud en opzet van iedere les kort bespreken.

LES 1

In de eerste les staat de *kwestie* centraal. Een kwestie is een discussievraag, waar meerdere meningen over mogelijk zijn. Een kwestie kan ook over literatuur gaan, in de les wordt dat zo uitgelegd:

Een kwestie kan natuurlijk ook over literatuur gaan. Een paar voorbeelden van mogelijke kwesties bij boeken en verhalen:

- In het kinderboek *De griezibus* van Paul van Loon staan enge en griezelige dingen. Is het boek eigenlijk wel geschikt voor jonge kinderen?
- In *IM* beschrijft Connie Palmen haar privé-leven tot in de details. Is dit wel interessant voor lezers om te lezen?

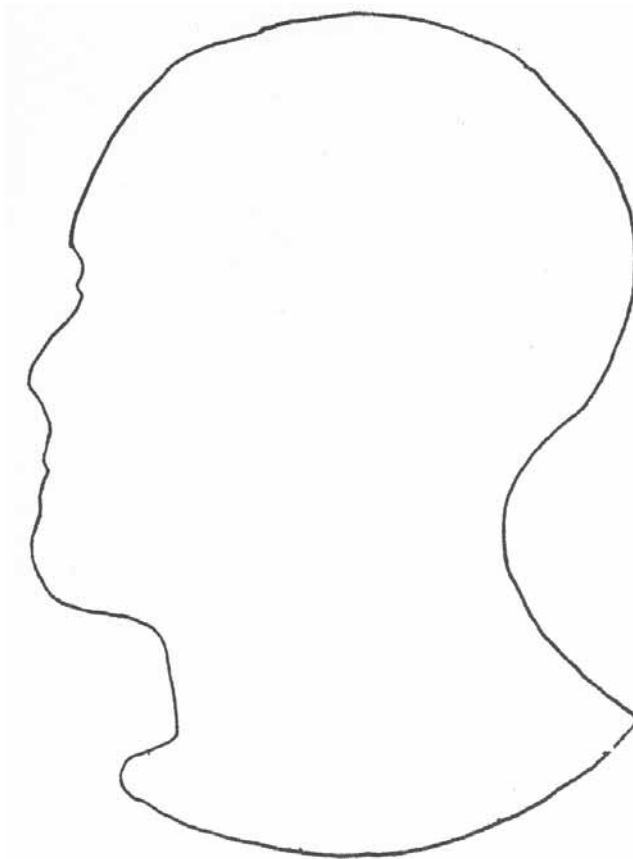
Deelnemers aan de discussie hebben meestal een mening over de kwestie: die mening noemen we het *standpunt*. Over een kwestie is altijd meer dan één mening mogelijk. Als dat niet zo is, dan is het geen kwestie.

Leerlingen leren een kwestie bij een verhaal te kiezen en schrijven een kort tekstje van twee alinea's over deze kwestie.

LES 2

In iedere les wordt een nieuw verhaal aangeboden. Na het lezen van het verhaal

wordt steeds gevraagd naar de eerste reacties op het verhaal. Zo ook in les 2: in deze les worden leerlingen uitgenodigd om het hoofd van de hoofdpersoon (zie figuur 1) te vullen met gedachten die er volgens hen in het hoofd van de hoofdpersoon omgaan.



FIGUUR 1

In les 2 schrijven leerlingen ook weer een tekst over een kort verhaal. Deze keer leren ze daarbij korte goede informatie over het verhaal te geven zodat een lezer die het verhaal niet kent, de tekst toch kan begrijpen. Daarnaast leren ze een aansprekende inleiding en een goed slot te kiezen.

LES 3

Het doel van de derde les is het leren onderbouwen van een standpunt met behulp van citaten uit het verhaal. In deze les stond het verhaal *Een onbekende trekvogel* van Kader Abdolah centraal. De eerste opdracht van deze les was 'vrij schrijven' over het verhaal, zie hier de uitleg aan leerlingen over wat vrij schrijven is:

Een handige manier om na te denken over een verhaal is 'vrij schrijven'. Vrij schrijven betekent dat je een tijdje lang zo snel mogelijk achter elkaar opschrijft wat je te binnen schiet nadat je het verhaal hebt gelezen, net alsof je tegen iemand praat. De truc is dat je achter elkaar doorschrijft: stop niet om dingen te verbeteren of te veranderen, alles is goed!

Soufian kon goed uit de voeten met vrij schrijven, ziet u maar wat hij schreef:

"Deze tekst vind ik heel erg leuk, heel spannend. En midden in de tekst wordt het alleen nog maar spannender. In het begin is het niet zo boeiend, niet interessant genoeg. Zodat ik dacht ach wat een saaie tekst. Maar naarmate je verder leest wordt het veel leuker. Hij vertelt op het begin alleen iets over hem en zijn werk. En dat vind ik erg saai. De tekst trekt je aandacht ook niet in het begin. Pas in het midden, maar dan stoppen sommige lezers er misschien mee. Alleen vind ik het wel zielig wat Gerrit met die vogels doet. Maar van ik-perspectief begrijp ik dat wel want dat is een vluchteling, die werkt voor zijn brood en heeft geen andere optie. En toen Kader de vogels beschreef kan je in gedachten meeleven. Als je je fantasie gebruikt! En wat ik ook mooi vond is dat Kader zegt: 'Ik heb ontmoet, en niet gevonden. En op het einde zegt Kader: (tijdens het verlaten van de museum) 'Er vloog een rij trekvogels over, in V-vorm. Maar er was geen begeleider bij.' Dus de dode vogel was de begeleider."

LES 4

In les 4 stond argumentatie centraal: leerlingen leerden een argumentatieschema maken als steun bij het schrijven van hun recensie. Natuurlijk lazen ze ook weer een verhaal en kregen ze er enkele opdrachten bij.

LES 5

Les 5 was bedoeld als toets: in deze les werd geen nieuwe kennis meer geïntroduceerd, maar schreven leerlingen een complete recensie, waarbij ze alle nieuw verworven kennis over recensies samenbrachten en toepasten: van het verzinnen van een aantrekkelijke titel tot het zoeken van passende citaten en het schrijven van een mooi slot.

LESSEN IN TWEE VERSIES

Nu duidelijk is geworden wat de inhoud en werkwijze van de lessen is, willen we even met u teruggaan naar wat de doelen van de lessenserie waren: we ontwikkelden de lessen om leerlingen te leren hoe betere argumentatieve teksten te schrijven, en ook om door middel van het schrijven over literatuur, de interpretatie van korte verhalen te stimuleren. Nu zou je je kunnen afvragen of deze doelen niet te hoog gegrepen zijn. Eerst en vooral is schrijven op zichzelf al een complexe taak. Bij de introductie van hun beroemde schrijfmodel definieerden Flower & Hayes (1980) schrijven als het uitvoeren van allerlei taken, zoals het plannen van de tekst, het reviseren van al geschreven tekst, en het verwoorden van gedachten, waardoor 'cognitive overload' veroorzaakt kan worden. Dit betekent dat

schrijvers te veel processen tegelijkertijd uit moeten voeren, of dat ze te veel aandacht moeten besteden aan verschillende tekstenkenmerken. Dit probleem zal bij leerlingen die een nieuw tekstgenre (zoals de recensie) leren schrijven, nog veel meer optreden. Is het dan niet veel te veel gevraagd om te verwachten dat leerlingen ook nog zullen *leren* van hun schrijven?

Ons antwoord was: 'Ja, misschien wel'. Daarom zochten we naar een manier om de cognitieve inspanning die schrijven kost te verminderen, zodat meer ruimte en aandacht overblijft voor leren. Uit de wetenschappelijke literatuur over schrijven en leren schrijven is bekend dat het ontwikkelen van een schrijfstrategie helpt om de cognitieve inspanning die een schrijftaak kost te verminderen (Kellogg, 1999; Rijlaarsdam e.a., 2005). De meest voorkomende schrijfstrategieën die leerlingen en studenten hanteren, zijn een strategie van overwegend plannen of een strategie van overwegend reviseren (Galbraith & Torrance, 2004). Met plannen bedoelen we schrijven door een planning te maken: leerlingen met een *plannende strategie* bepalen de inhoud van de tekst voordat ze beginnen met schrijven en maken daarbij graag lijstjes of schema's. Leerlingen met een *reviserende strategie* hebben het schrijven zelf nodig om op ideeën te komen, zij beginnen met het schrijven van een eerste versie van een tekst, en gaan daarna schaven en schrappen, schrijven en herschrijven, om tot de uiteindelijke tekst te komen.

Natuurlijk is het te eenvoudig om te veronderstellen dat elke leerling of een planner of een reviseerder is. Een leerling kan een beetje van allebei hebben, of heel veel van allebei. Het kan ook zijn dat nog niet alle leerlingen in de tweede fase (de hoogste jaren van het algemeen secundair onder-

wijs) al een uitgekristalliseerde schrijfstrategie hebben ontwikkeld. Maar, er zijn enkele onderzoeken gedaan die laten zien dat leerlingen en studenten consistent gedrag vertonen als zij schrijftaken uitvoeren (Torrance, Thomas & Robinson, 2000; Levy & Ransdell, 1996).

Opvallend is dat de Nederlandse taalmethodes voor het voortgezet (secundair) onderwijs leerlingen vrijwel altijd leren schrijven met de planningsstrategie. Stappenplannen, denkschema's, bouwplannen enzovoort zijn in deze methodes meer regel dan uitzondering. Blijkbaar veronderstellen methodemakers dat plannen vóór het schrijven de enige goede manier is om teksten te schrijven, ook al horen we regelmatig van leraren dat veel leerlingen helemaal niet zo goed uit de voeten kunnen

met een planningsschema (en deze leerlingen schrijven soms eerst de tekst, om daarna nog een planningsschema in te vullen...).

Veel leerlingen kunnen helemaal niet zo goed uit de voeten met een planningsschema en schrijven soms eerst de tekst, om daarna nog een planningsschema in te vullen...

Wij denken dat het aanpassen van schrijfo opdrachten en schrijfinstructie aan de verschillen in schrijfstrategieën van leerlingen kan zorgen voor een verlichting van cognitieve inspanning die een schrijftaak kost. Daarom

maakten we van de lessenserie die we hierboven al beschreven, twee verschillende versies: een versie aangepast aan leerlingen die liever plannen, een andere versie aangepast aan leerlingen die graag schrijven en dan reviseren. De beide versies verschillen op drie belangrijke punten van elkaar: (1) de eerste reactie op het verhaal, (2) het voorbereiden van de schrijftaak en (3)

het uitvoeren van de schrijftaak.

De eerste reactie op het verhaal. In beide versies van de lessenserie worden open schrijfo opdrachten gebruikt om leerlingen te laten nadenken over het verhaal. Twee voorbeelden heeft u voorbij zien komen in het voorafgaande: het lege hoofd in les 2 en het vrij schrijven in les 3. De opdracht met het lege hoofd, waarin leerlingen kort en puntsgewijs kreten kwijt kunnen, is een opdracht uit de versie 'plannen', waarin leerlingen door het maken van korte aantekeningen bij het verhaal ideeën over het verhaal genereren. De opdracht 'vrij schrijven' bestaat uit het enige tijd achter elkaar doorschrijven in hele zinnen. Deze opdracht is een onderdeel van de versie 'reviseren'. Onze hypothese is dat planners meer hebben aan kort en puntsgewijs al schrijvend nadenken over het verhaal, en reviseers meer baat hebben bij het schrijven van hele zinnen, in een lopende tekst (ongeveer zoals de eerste tekst van Roos die we aan het begin van dit artikel presenteerden). Deze hypothese is gebaseerd op het werk van David Galbraith (1992; 1996), een Britse psycholoog die onderzoek doet naar schrijfprocessen. Hij ontdekte dat verschillende typen studenten baat hebben bij verschillende soorten schrijfo opdrachten om op nieuwe ideeën te komen².

Voorbereiden van de schrijftaak. Het moge duidelijk zijn waar de verschillen tussen de versie 'plannen' (P) en de versie 'reviseren' (R) liggen in de fase van het voorbereiden van de tekst. In de P-versie, krijgen de leerlingen de opdracht een planningsschema met vragen (zoals: *wat is het standpunt? Welke argumenten heb je?*) in te vullen. In de R-versie maken de leerlingen een eerste kladversie van de tekst, waarna ze een lijstje met dezelfde vragen krijgen om te kijken aan welke eisen hun tekst moet voldoen.

Uitvoeren van de schrijftaak. Nadat de leerlingen tot het schrijven van de definitieve tekst overgaan, kijken ze eerst kritisch naar hun planning, respectievelijk naar hun eerste kladversie. Vervolgens is het verschil tussen beide versies als volgt: in de P-versie schrijven de leerlingen de definitieve tekst op basis van hun planning en hun kritische beschouwing daarop; in de R-versie schrijven de leerlingen de definitieve tekst op basis van hun eerste versie en de reflectie daarop.

Zo hebben we door relatief kleine ingrepen in de lessen, twee versies van de lessenserie gecreëerd, waarvan we denken dat ze toch een cruciaal verschil maken voor leerlingen. Als planners mogen schrijven op een manier zoals ze dat het liefste doen, en als reviseerders zich niet meer door verplichte schema's en planningen heen hoeven te worstelen, maar mogen schrijven zoals zij dat graag doen, dan denken we dat dat een positief effect zal hebben op de leerresultaten van deze lessenserie. Onze hypothese is dus dat leerlingen met een sterke voorkeur voor plannen, meer leren in de plannende lessenserie, en dat leerlingen met een sterke voorkeur voor reviseren, meer leren in de reviserende lessen. Om deze hypothese te toetsen, hebben we een onderzoek opgezet, dat we hierna in hoofdlijnen zullen beschrijven.

OPZET VAN HET ONDERZOEK

Het onderzoek vond plaats op drie verschillende scholen in Nederland, waar leraren Nederlands de lessenserie gaven in hun eigen derde en vierde klassen uit havo en vwo (algemeen secundair onderwijs). Onze onderzoeksvragen waren: (1) leren leerlingen van deze lessenserie literatuur te

begrijpen? en (2) leren leerlingen van deze lessen hoe ze betere teksten kunnen schrijven? Om antwoord te kunnen geven op deze vragen, hebben de leerlingen meegewerkt aan het maken van een voortoets en een natoets. Om de leerwinst te kunnen bepalen, werden zowel de voortoets als de natoets door beoordelaars gescoord op de kwaliteit van de *interpretatie* en op de kwaliteit van de *schrijfvaardigheid*. Het scoren van schrijfvaardigheid en interpretatie werd geheel afzonderlijk van elkaar gedaan, met verschillende scoremodellen, want het kan immers dat een leerling een hele goede interpretatie van een verhaal geeft, maar een niet zo goede tekst schrijft.

Aan het begin van de lessenserie werden de 113 leerlingen aselekt toegewezen aan een van beide versies, de P-versie of de R-versie, en zodoende waren beide versies evenwichtig verdeeld over alle klassen. Om vast te kunnen stellen in welke mate een leerling planner of reviseerder is, hebben we de leerlingen gevraagd een vragenlijst over hun manier van schrijven in te vullen. De vragenlijst bestond uit een lijst uitspraken over reviseren en plannen. Leerlingen kruisten aan of ze het meer of minder met de uitspraak eens waren. Een paar voorbeelden: *Ik maak altijd eerst een schema voordat ik begin met schrijven* of *Ik herschrijf mijn teksten meestal wel een of meerdere keren*. Iedere leerling kreeg een score voor reviseren en een score voor plannen.

Nu u wat meer weet over de lessen en het onderzoek naar de effecten ervan, kunnen we weer even terugkijken naar de teksten van Roos. Tekst 1 was de tekst die ze schreef bij de voortoets, tekst 2 was de tekst die ze schreef bij de natoets. Zoals ook bij globale lezing al valt vast te stellen, bleek ook uit de scores van de beoordelaars dat de tekst die ze schreef bij de na-

toets beter was dan de tekst die ze schreef als voortoets, zowel op schrijfvaardigheid als op literaire interpretatie.

Waarom hebben wij nu de teksten van Roos uitgekozen om u te laten lezen? Wel, vooraf bleek uit de schrijfvragenlijst dat

Roos nog niet echt een duidelijke voorkeur voor een schrijfstrategie had: op zowel plannen als reviseren had zij een gemiddelde score. Vervolgens kreeg zij de versie 'reviseren' van de lessenserie toebedeeld. Het grappige is dat zij, toen zij na afloop van de lessenserie weer dezelfde schrijfvragenlijst

invulde, nu een sterke voorkeur voor reviseren liet zien. Blijkbaar was het voor haar een hele ontdekking dat je ook op een reviserende manier kunt schrijven, en heeft dat bij haar ook goede effecten op de kwaliteit van de interpretatie en de kwaliteit van de tekst die ze schreef.

Dit ging overigens niet voor alle leerlingen op. Als we naar de gehele groep leerlingen kijken, en daarbij betrekken (1) welke conditie zij toegewezen hadden gekregen, (2) wat hun voorkeuren voor plannen en/of reviseren waren, en (3) wat hun scores op interpretatie en schrijfvaardigheid waren, dan bleek uit het onderzoek het volgende:

- De gemiddelde tekstkwaliteit van de natoetsen was hoger dan de gemiddelde tekstkwaliteit van de voortoetsen (het gaat dan om *schrijfvaardigheid*);
- De gemiddelde interpretatie in de natoets was gelijk aan de score in de voortoets (hier gaat het om *literaire interpretatie*);
- Kijken we naar de leerlingen met een sterke voorkeur voor plannen, dan blijkt dat deze leerlingen gemiddeld beter interpreteerden bij de natoets *als zij in de plannende conditie zaten*;
- Kijken we alleen naar de leerlingen met een sterke voorkeur voor reviseren, dan blijkt dat zij gemiddeld beter interpreteerden in de natoets *als zij in de reviserende conditie zaten*.
- De combinatie tussen schrijfvoorkeuren van een leerling en de conditie waar een leerling in zat, had geen invloed op de schrijfvaardigheid in de natoets. Of leerlingen nu graag reviseerden of planden, voor zowel de planningsconditie als de reviseerconditie waren de natoetsen van gemiddeld hogere tekstkwaliteit dan de voortoetsen.

Met andere woorden: als je wilt dat leerlingen *leren schrijven*, maakt het niet uit of je rekening houdt met hun schrijfstrategieën. Als je wilt dat leerlingen via de schrijfstaak *leren over het onderwerp*, dan is aanpassen van de lessen aan de schrijfstrategie verstandig.

Als je wilt dat leerlingen leren schrijven, maakt het niet uit of je rekening houdt met hun schrijfstrategieën.

4. SLOT

Vat dit artikel niet op als een pleidooi om op nog grotere schaal schrijfoopdrachten in het literatuuronderwijs in te voeren. We denken niet dat voor het leren interpreteren van literatuur schrijven per se het beste leermiddel is. Waarschijnlijk zijn voor het leren interpreteren van literatuur andere methoden effectiever, zoals bijvoorbeeld de didac-

tiek op basis van leerling-vragen zoals beschreven door Janssen, Braaksma & Couzijn (2006) in *VONK* 35/3 (februari 2006). Wel denken wij dat, als schrijven zo'n belangrijk onderdeel van de literatuurlessen is en blijft, de effectiviteit van schrijfoopdrachten groter kan worden als bij het geven van schrijfoopdrachten rekening wordt gehouden met de individuele verschillen in schrijfstrategie van leerlingen.

Marleen Kieft & Gert Rijlaarsdam
 Instituut voor de lerarenopleiding
 Universiteit van Amsterdam
 Wibautstraat 2-4
 NL-1091 GM Amsterdam
 M.H.Kieft@uva.nl
 G.C.W.Rijlaarsdam@uva.nl

Noten

- 1 De lessenserie is te downloaden via <www.ilo.uva.nl/homepages/marleen>.
- 2 Zijn werk beschreven we eerder in: Kieft, M. & Rijlaarsdam, G. (2003). *Recensies schrijven: de brug tussen schrijfvaardigheid en literatuur*. *VONK*, 32/2.

Bibliografie

Flower, L.S. & Hayes, J.R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp.31-50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Galbraith, D., & Torrance, M. (2004). Revision in the context of different drafting strategies. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & L. Allal, L. Chanquoy and P. Largy (Vol.Eds.), *Studies in Writing: Vol. 13. Revision: Cognitive and Instructional Processes* (pp.63-85). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Janssen, T., Braaksma, M. & Couzijn, M. (2006). Leren verhalen interpreteren door vragen stellen. *VONK*, 35(1).

Kellogg, R.T. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.

Kieft, M. & Rijlaarsdam, G. (2003). Recensies schrijven: de brug tussen schrijfvaardigheid en literatuur. *VONK*, 32(2).

Levy, C.M., & Ransdell, S. (1996). Writing signatures. In C.M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications* (pp.149-161). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Kieft, M., Broekkamp, H., & Van den Bergh, H. (2005). Psychology and the teaching of writing in 8000 and some words. In *Pedagogy – Learning for Teaching. British Journal of Educational Psychology Monograph series 11*(3), 127-153.

Torrance, M., Thomas, G.V., & Robinson, E.J. (2000). Individual differences in undergraduate essay-writing strategies: A longitudinal study. *Higher Education*, 39, 181-200.

Voor meer informatie over het project zie ook:

Kieft, M., & Rijlaarsdam, G. (2005). Recensies over literatuur. Schrijven om te leren. *Tsijp/ Letteren*, 15(2).

Kieft, M. & Rijlaarsdam, G. (2005). Schrijftaken en schrijverstypen. *Levende Talen Magazine*, 92(2).