

# Bij wijze van schrijven

**Theo Pullens, Huub van den Bergh,  
Wolfgang Herrlitz & Hanny den Ouden**

Het onderscheid bij het leren schrijven in de cognitieve deelprocessen planning, formulering en revisie heeft ervoor gezorgd dat de didactiek van het schrijven op de basisschool zich de laatste decennia bewogen heeft van een productgerichte aanpak in de richting van een procesgerichte didactiek. Het schrijven volgens strategieën lijkt daarbij een leerrijke didactiek te zijn. Uit onderzoek naar de kwaliteit van de schrijfproducten blijkt niettemin dat leerlingen in de basisschool nauwelijks publiekgericht schrijven en dat er weinig eigen inhoud verwerkt worden in de teksten. Organiseren en formeel structureren van teksten laten manco's zien, evenals doelgericht schrijven. De oorzaken van de achterblijvende resultaten hebben mogelijk te maken met de cognitieve belasting van jonge schrijvers, het ontbreken van gerichte aanwijzingen tijdens het schrijven en de frequentie waarin leerlingen geleerd wordt om te schrijven. Tevens ontbreekt een structurele nascholing voor leraren basisonderwijs op dit gebied. Het digitaal schrijfprogramma TiO-schrijven lijkt hierop het antwoord te hebben gevonden.

## COMPLEX PROCES

Schrijven is een complexe taalactiviteit (Rijlaarsdam, e.a., 2005). Een spreker kan op basis van onmiddellijke feedback van de luisteraar beslissen om zijn boodschap anders te verpakken of nog eens te herhalen. Een schrijver is eenzamer: het ontbreekt hem aan directe feedback. Hij moet bij elke zin nadenken over de vorige en de volgende; hij moet de juiste woorden zoeken en ze combineren tot een logisch geheel. Hij is aangewezen op zijn eigen taalvaardigheid, zijn eigen woordenschat, zijn eigen kennis van de wereld en zijn eigen vaardigheid om gedachten en gevoelens in woorden te verpakken. Daar komt dan nog bij dat de schrijver – meer nog dan de spreker – wordt afgerekend op het uiteindelijke product.

Hayes en Flower (1980) wezen er al op dat elke schrijver op geheel eigen wijze de cognitieve deelprocessen die gemoeid zijn bij het schrijven steeds opnieuw en in wisselende volgorde doorloopt. Een schrijver kan zich gedragen als een ingenieur of als een beeldhouwer. De ingenieur maakt vooraf plannen en bouwt op die plannen zijn eigen tekst. De beeldhouwer gaat veel intuïtiever te werk. Al schrijvende komt hij op nieuwe ideeën en komt uiteindelijk tot een tekst waarmee hij al dan niet tevreden is.

*Een schrijver kan  
zich gedragen  
als een ingenieur  
of als een  
beeldhouwer.*

Schrijven, als complexe schriftelijke taalactiviteit, is een veelzijdig middel waarmee aller-

lei taal- en denkhandelingen tot stand komen. Een schrijfproduct is het resultaat van een rijke variëteit aan cognitieve processen om een boodschap duidelijk te maken. Schrijven stelt de mens in staat om onafhankelijk van tijd en plaats met anderen te communiceren. De schrijver kan zich richten op één bepaalde persoon of tot een min of meer anonieme groep lezers. Soms kan de schrijver louter voor zichzelf schrijven. De

**Goed beschouwd is schrijven een vorm van mentaal jongleren die te vergelijken is met het denkwerk van een expert schaker tijdens een schaakpartij.**

schrijver kan zijn leespubliek proberen te overtuigen, te paaien of te beleiden, tot handelen aan te sporen, te vermaken of gewoon te informeren. Maar dat gaat niet vanzelf. Ondanks het feit dat een van de doelen van het onderwijs is om leerlingen plezier in het schrijven bij te brengen, blijken veel leerlingen schrijven een lastige taalactiviteit te vinden.

Goed beschouwd is het een vorm van mentaal jongleren die te vergelijken is met het denkwerk van een expert schaker tijdens een schaakpartij (Meijerink, 2008).

## SCHOOLSE TAALVAARDIGHEID

In de praktijk van het onderwijs speelt leren schrijven (in het basisonderwijs ook wel 'stellen' genoemd) een prominente rol. De Nederlandse kerndoelen primair onderwijs (basisonderwijs) tellen bij Nederlandse taal in totaal twaalf kerndoelen, waarbij er voor het schrijven minstens zes doelen gereserveerd zijn. In de toelichting wordt een typering van de schriftelijke competenties gegeven in termen van kopiëren (letterlijk nadoen, bijvoorbeeld overschrijven van het bord), beschrijven (in eigen woorden verslag uitbrengen),

structureren (op eigen wijze een ordening aanbrengen) en beoordelen (reflectie op mogelijkheden en evalueren). Ook binnen de kerndoelen van het voortgezet (secundair) onderwijs wordt schrijven in acht van de tien kerndoelen genoemd.

Internationale literatuur maakt onderscheid in *writing to learn* en *learning to write* (Rijlaarsdam, Van den Bergh & Couzijn, 2005). Bij *learning to write* leren leerlingen van de basisschool om hun gedachten onder woorden te brengen:

- leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen (kerndoel 5 primair onderwijs);
- leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur (kerndoel 8 primair onderwijs).

Bij *writing to learn* wordt uitdrukkelijk ingegaan op het verband tussen schrijven en kennisopbouw. In de dagelijkse praktijk van het onderwijs liggen schrijven en kennisverwerking in elkaars verlengde. De schrijver reconstrueert de werkelijkheid in woorden en zinnen. De conceptualiserende functie van taal stelt de taalgebruiker in staat om greep te krijgen op de werkelijkheid om zich heen. Vanmaele en Lowyck (2007) benadrukken de belangrijke rol van de interactie tussen verschillende soorten kennis en de organisatie ervan in bijvoorbeeld een informatieve tekst. Bij de conceptuele kennis spreken zij van inhoudelijke kennis die het individu bezit over een bepaald onderwerp uit de werkelijkheid. Daarnaast is er de discursieve kennis die linguïstisch van aard is

(onder meer bestaande uit lexicale en grammaticale kennis) en retorisch van aard is (kennis over schrijfdoelen en publiek). Tevens moet de schrijver in het onderwijs beschikken over zogenaamde methodische kennis, die hem in staat stelt om een opgegeven taak uit te voeren, waarbij hij gebruik maakt van strategische en metacognitieve kennis.

Ook andere studies wijzen op het belang van schrijven bij leerprocessen in het onderwijs. Zo blijkt onder meer uit het onderzoek van Gubern (2005) dat de schriftelijke taalvaardigheid van sterke schrijvers in onderwijscontexten een belangrijke bijdrage levert aan de kennisopbouw van leerlingen. Hillocks (1995) wijst op het schrijven als ondersteuning voor het leren, maar waarschuwt tegelijkertijd voor een te eenzijdige kijk op de mogelijkheden. Herder (2005) spreekt van 'schrijvend-leren', waarbij leerlingen de mogelijkheid hebben zo actief mogelijk bezig te zijn met de leerstof. Ze beschrijft een tweetal schrijftechnieken die leerlingen in staat stellen hun voorkennis te activeren en begrippen met elkaar in verband te brengen. Rijlaarsdam e.a. (2005) waarschuwen voor te veel optimisme over het schrijven als leeractiviteit: de theoretische en empirische onderbouwing blijken nog niet sterk.

## JONGE SCHRIJVERS

Op de basisschool is een geleidelijke overgang waar te nemen van het schrijven van persoonlijke teksten naar meer zakelijke teksten. Kinderen in de kleuterperiode bedienen zich veelal nog van een persoonlijke schrijfcodering. Parallel aan de ontwikkeling van het lezen en het automatiseren van het lezen vanaf groep 3 (leerjaar 1) ontwikkelt zich het strategisch schrijven, waarbij kinderen meer verhalende en informatieve teksten leren

schrijven. Jonge schrijvers worden zich steeds bewuster van vormconventies en proberen rekening te houden met het schrijfdoel en het publiek voor wie ze schrijven. Desondanks blijkt dat de teksten van kinderen uit de middenbouw van de basisschool nog veel kenmerken van spreektaal vertonen (Aarnoutse & Verhoeven, 2003).

In de bovenbouw van de basisschool krijgen kinderen gaandeweg steeds meer inzicht in de functies van geschreven taal. Leerlingen van groep 7 en 8 (leerjaar 5 en 6) leren om een schrijfplan te maken, waardoor hun teksten meer structuur en samenhang krijgen. Desondanks blijkt dat deze kinderen nog veel problemen hebben bij het schrijven van verschillende soorten opstellen, zoals rapporterende, beschouwende, directieve en argumentatieve teksten (Krom e.a., 2003).

Hierboven is al gememoreerd dat schrijven een complexe cognitieve activiteit is. Dit geldt in nog sterkere mate voor jonge schrijvers. Bereitner en Scardamalia (1987) constateerden dat een van de belangrijke oorzaken gevonden moet worden in de afwezigheid van een directe communicatieve partner. In mondelinge situaties kan de spreker onmiddellijk reageren op de boodschap van zijn gesprekspartner. Als leerlingen schriftelijk communiceren, is deze externe ondersteuning niet aanwezig. Kellogg (1996) heeft gewezen op de zogenaamde *cognitive overload* van het werkge-

*In de dagelijkse praktijk van het onderwijs liggen schrijven en kennisverwerking in elkaars verlengde.*

*Bij jonge schrijvers is het kortetermijngeheugen van te beperkte capaciteit om alle informatie te kunnen verwerken.*

heugen. Bij jonge schrijvers is het kortetermijngeheugen van te beperkte capaciteit om alle informatie te kunnen verwerken.

## SCHRIJFPROCES

Het schrijfproces bestaat uit allerlei deelprocessen die steeds weer in wisselende volgorde en wisselende intensiteit terugkomen. We spreken van *recursieve* deelprocessen, zoals: het analyseren van de opdracht, nadenken over het onderwerp, zoeken naar woorden die gerelateerd zijn aan het onderwerp, nadenken over het publiek voor wie geschreven moet worden, bepalen van de tekstvorm, combineren van woorden tot zinnen, nadenken over de samenhang tussen de verschillende zinnen en alinea's, het verzinnen van een titel, bepalen of het doel van de tekst bereikt wordt, verbeteren van woorden en zinnen, letten op spelling en interpunctie. Hieruit blijkt wel dat het schrijven terecht gekarakteriseerd kan worden als een vorm van mentaal jongleren die te vergelijken is met het denkwerk van een expert schaker tijdens een schaakpartij.

De analyse van het hardop denken van schrijvende volwassenen (Hayes, 1980) heeft ons meer inzicht gegeven in de cognitieve processen die aan de orde zijn bij het schrijven. Dat heeft geresulteerd in een model dat nu nog steeds gehanteerd wordt als basis voor het denken over schrijven en voor de didactiek van het schrijfproces. Het model voor tekstproductie beschrijft drie belangrijke componenten: het langetermijngeheugen, de taakomgeving en het eigenlijke schrijfproces. In dit schrijfproces worden drie subprocessen onderscheiden: plannen, formuleren en reviseren. Elk subproces bestaat weer uit een aantal deelvaardigheden die alle gecontroleerd en georkestreerd worden door

de monitor. Met name deze monitor zou er de oorzaak van zijn dat er zoveel verschillen bestaan tussen schrijvers.

Enkele jaren later heeft Hayes (1986) een verbeterd model gepresenteerd waarbij meer nadruk kwam te liggen op de centrale rol van het werkgeheugen bij het schrijven. Daarnaast heeft de motivatie een prominentere rol gekregen. In het verbeterde model heeft ook een reorganisatie van het onderdeel 'cognitieve processen' plaatsgevonden. In de taakomgeving is een onderscheid gemaakt in de sociale omgeving (met aanduiding voor het publiek) en de fysieke omgeving (waardoor de invloed van bijvoorbeeld schrijven op papier en schrijven met de computer duidelijk kan worden).

## SCHRIJFDIDACTIEK

Met name het onderscheid in de cognitieve processen planning, formulering en revisie heeft ervoor gezorgd dat de didactiek van het schrijven op de basisschool zich de laatste decennia bewogen heeft van een productgerichte aanpak in de richting van een procesgerichte didactiek, waarbij het schrijven volgens strategieën volop aandacht heeft gekregen (Aarnoutse & Verhoeven, 2003; Brouwer & De Boer, 1997; Franssen & Aarnoutse, 2003; Hoogeveen, 1993; Koutenberg & Hoogeveen, 2007).

Kenmerken van goed schrijfonderwijs zijn in verschillende taalmethoden te vinden (Franssen & Aarnoutse, 2003). Dat betekent dat er aanwijzingen gegeven worden over: de oriëntatie over het onderwerp waarover geschreven moet worden, beschrijving van een betekenisvolle context, aanwijzingen voor een of meer schrijfaanpakken, hulp tijdens het schrijven, reflecties op het schrijf-

proces en het schrijfproduct en het herschrijven en verzorgen van teksten.

Leerlingen krijgen schrijfstrategieën of procedures aangereikt waarmee ze eigen teksten kunnen schrijven en leren om mogelijke problemen op te kunnen lossen. Het Expertisecentrum Nederlands<sup>1</sup> omschrijft dat als volgt:

*“Schrijfstrategieën vormen een samenhangend geheel van cognitieve en affectieve activiteiten, die schrijvers uitvoeren om op een efficiënte en effectieve manier te schrijven. Strategieën die vrijwel onbewust en automatisch verlopen, noemt men vaak ‘vaardigheden’. Ervaren auteurs maken bij hun werk dan ook voor een deel gebruik van schrijfvaardigheden.”* (Aarnoutse & Verhoeven, 2003)

Hierboven wordt duidelijk dat strategieën vooral bewust ingezet moeten worden. Daarin onderscheiden ze zich van ‘vaardigheden’. Deze metacognitieve activiteit impliceert dat de leerling bij een schrijftaak bewust moet bepalen welke werkwijze in dat geval het best kan worden toegepast. Het gaat bij strategisch onderwijs om een vakdidactisch traject waarin de leerling geleerd wordt zelfstandig en stapsgewijze met zelfcontrole en terugkoppeling een bepaalde ingewikkelde klus te klaren.

Brouwer & De Boer (1997) hebben de strategische aanpak vertaald in een zogenaamd VAD-model (Vraag–Antwoord–Detailering), waarbij de leerlingen op basis van het formuleren van vragen, antwoorden en detaileringen concreet materiaal verzamelen voor het schrijven van (verhalende) teksten. Binnen het Diepteproject Schrijfvaardigheid (Hoogeveen, 1993) is een procesgerichte schrijfdidactiek ontwikkeld met behulp van *peer response*. Binnen deze kijk op schrijfon-

derwijs wordt kinderen geleerd om vooral veel te schrijven en om over hun eigen schrijfproces na te denken.

Het Expertisecentrum Nederlands (Aarnoutse & Verhoeven, 2003) beschrijft een aantal belangrijke uitgangspunten voor het strategisch schrijven. Hierbij worden zogenaamde betekenisvolle activiteiten voorgesteld bij het plannen, schrijven en reviseren van teksten.

Bij het plannen denkt de schrijver na over het onderwerp en ontwikkelt hij een idee over de te schrijven teksten. Hierbij houdt hij rekening met de doelgroep voor wie hij schrijft en van zijn kennis over de schrijftaak. Tijdens

het schrijven zet hij de gedachten om in geschreven taal: hij brengt zijn gedachten onder woorden, waarbij hij rekening houdt met de spelling- en interpunctieregels. Tevens houdt hij rekening met kenmerken zoals die aan specifieke tekstvormen gesteld worden. Bij het reviseren herleest de schrijver delen van zijn tekst (of de gehele tekst) en brengt eventuele wijzigingen aan. Bij het realiseren van schrijfstrategieën heeft het gedachtegoed van Hayes en Flower (Hayes, 1980) duidelijk model gestaan.

Genoemd worden de volgende strategieën:

- een schrijfplan opstellen;
- informatie verzamelen en ordenen;
- een opzet maken van de inhoud van de tekst;
- de juiste woorden, zinnen en alinea's kiezen;
- correct schrijven met behulp van de juiste spelling en interpunctie;
- inhoud en vorm reviseren;
- vormgeving verzorgen;
- op het schrijfproces en het schrijfproduct reflecteren.

**Moderne  
taalboeken zijn  
geen garantie  
voor goed  
onderwijs in  
schrijven.**

In de publicatie *Denken met je vingers* (Kouwenberg & Hoogeveen, 2007) breken de auteurs een lans voor motiverende activiteiten. Bij deze aanpak wordt het schrijfproces opgedeeld in een vijftal fasen: oriëntatie, schrijfopdracht, hulp tijdens het schrijven, bespreken en herschrijven en ten slotte verzorgen en publiceren. Tevens wordt een koppeling gelegd met het lezen (en schrijven) van jeugdliteratuur.

## PROCES- EN PRODUCTKWALITEIT

De kern van het succes van goede schrijflessen is niet alleen gelegen in de kwaliteit van de taalmethoden. Met andere woorden: moderne taalboeken zijn geen garantie voor goed onderwijs in schrijven (Franssen & Aarnoutse, 2003).

Graham & Perin (2007) benadrukken in hun overzichtsartikel het belang van schrijven in relatie tot het schoolsucces, met name bij die onderwijsactiviteiten waar schrijven een belangrijk onderdeel is van de toetsing. Tegelijkertijd schetsen zij een somber beeld over de prestaties van leerlingen van het voortgezet/secundair onderwijs in de Verenigde Staten van Amerika: jonge leerlingen ontwikkelen niet die schrijfcompetenties die horen bij het schoolniveau.

De Nederlandse situatie blijkt niet veel beter te zijn. In 2003 heeft Cito een tweede periodieke peiling van het onderwijsniveau (PPON) gepubliceerd van een onderzoek naar schrijfvaardigheid, uitgevoerd in 1999 (Krom e.a., 2003). De schrijfproducten van leerlingen van de midden- en bovenbouw van de basisschool laten zien dat ze nauwelijks publiek-gericht schrijven en dat er weinig eigen inhoud verwerkt worden in de teksten. Organiseren en formeel structureren van tek-

sten laten ook manco's zien, evenals doelgericht schrijven. Naar aanleiding van een kritisch inspectierapport over schrijven concludeert Van Gelderen (2000, p. 5):

*"Veel scholen met een vernieuwde methode geven schrijfonderwijs van onvoldoende niveau, volgens de standaarden die de inspectie zelf hanteert. Er is geen inhoudsanalyse gemaakt van de zogenaamde categorie-A methoden op het gebied van schrijfdidactiek. De opmerking van de inspectie dat het om 'strategisch schrijfonderwijs' zou gaan is dus oncontroleerbaar! Bovendien is niets bekend over de effecten van de nieuwe methoden op de schrijfvaardigheid van de leerlingen. (...) Niet de conclusie dat het schrijfonderwijs slecht functioneert is zo verrassend, maar het feit dat hieruit geen consequenties worden getrokken."*

Graham & Perin (2007) zijn op basis van diverse onderzoeken nagegaan welke onderwijsmethoden ten behoeve van het schrijven van jongeren (tussen 9 en 18 jaar) effectief blijken te zijn. De volgende instructievariabelen hebben het meeste effecten:

- *strategy instruction*: leerlingen krijgen systematische en regelmatige instructies voor het plannen en reviseren van teksten. De instructie is erop gericht dat de leerling de strategieën zelfstandig kan inzetten. Hier worden allerlei strategieën bedoeld: van vooraf brainstormen tot en met strategieën om overtuigende teksten te schrijven;
- *summarization instruction*: de leerling krijgt systematische en regelmatige instructie voor het samenvatten van teksten;
- *peer assistance*: samenwerkactiviteiten voor het plannen, opstellen en reviseren van teksten;
- *product goals*: specifieke opdrachten die leerlingen krijgen voor het schrijfproduct dat ze moet maken.

Uit het onderzoek naar het realiseren van uitgangspunten van goed schrijfonderwijs in de dagelijkse onderwijspraktijk wordt duidelijk dat leraren opvallende voorkeuren hebben in het uitvoeren van bepaalde instructievariabelen (Franssen & Aarnoutse, 2003). Leerkrachten blijken zich vooral te concentreren op het oriënteren op het schrijfonderwerp en de tekstsoort en geven veelal vooraf instructie in bepaalde deelprocessen, zoals verzamelen, selecteren en structureren. Reflectie op het schrijfproces en het laten herschrijven van teksten komen nauwelijks aan bod. Leerkrachten blijken hun schrijflessen leraargestuurd op te zetten, waarbij weinig aandacht is voor het coachen van het schrijven, samenwerkactiviteiten van leerlingen en het herschrijven van teksten.

Uit onderzoek naar de basisvaardigheden taal in het basisonderwijs door de inspectie van het onderwijs wordt geconcludeerd dat er een objectiveerbare relatie bestaat tussen de kwaliteit van het onderwijsproces en de resultaten bij taal (Henkens, 2008). Daarbij blijven zwakke scholen opmerkelijk achter bij de besteding van de onderwijstijd. De onderwijsinspectie komt tot deze conclusie op basis van een analyse van Cito-toetsresultaten en door een analyse van PPON-resultaten van de afgelopen jaren (Krom e.a., 2003).

In de Verenigde Staten adviseert *The National Commission on Writing* voortdurend om leerlingen frequenter te laten schrijven. Ondanks het feit dat er effecten gemeten zijn bij enkele studies, was de homogeniteit van de onderzoeksresultaten niet stabiel genoeg om een betrouwbare uitspraak te kunnen doen over de invloed van het extra schrijfonderwijs op de kwaliteit van de schrijfproducten (Graham & Perin, 2007).

Over de invloed van het gebruik van het schrijfmedium zijn in het verleden verschil-

lende onderzoeken uitgevoerd. Oudere studies wijzen erop dat schrijvers minder goed plannen bij het gebruik van tekstverwerkers (Haas, 1989; Hayes, 1996). Tijdens het schrijven blijken schrijvers

die gebruik maken van pen en papier, vaker het eerste deel van de zin te herlezen voordat ze de rest van de zin of de alinea afmaken. Analyse van de hoeveelheid tijd die gebruikt wordt om te schrijven en de lengte van de schrijfproducten laat zien dat schrijvers met een tekstverwerker meer tijd besteden en tot langere teksten komen. Opvallend is dat er nauwelijks verschillen zijn in gemiddelde tekstproductie per minuut. Voor wat het reviseren van teksten betreft, blijken schrijvers met pen en papier vooraf en achteraf vaker te plannen. Aan de andere kant blijken schrijvers met behulp van een tekstverwerker de reeds geschreven teksten vaker te herlezen en besteden ze meer aandacht aan de uiteindelijke opmaak.

Een meta-analyse van 26 onderzoeken (Goldberg, Russell & Cook, 2003) laat zien dat het schrijven op de computer, in vergelijking met het schrijven met pen en papier, significante resultaten laat zien in het voordeel van de computer op het gebied van hoeveelheid schrijven en de kwaliteit van de schrijfproducten. In relatie tot het onderwijs concludeert men dat leerlingen niet alleen gemotiveerder zijn, maar dat de schrijfproducten langer zijn en een grotere kwaliteit bezitten.

## PROBLEEMANALYSE

Ondanks het feit dat de aanpak in het primair onderwijs/basisonderwijs de laatste

*Reflectie op het  
schrijfproces  
en het laten  
herschrijven van  
teksten komen  
nauwelijks  
aan bod.*



jaren veel kenmerken lijkt te hebben van procesgerichte instructie, waarbij schrijfstrategieën ingezet worden, is het opmerkelijk dat de schrijfsresultaten achterblijven. We verkennen hieronder enkele problemen:

1.

In de afgelopen jaren zijn in Nederland en Vlaanderen twee verschillende didactieken binnen het procesgericht schrijfonderwijs ontwikkeld (Franssen & Aarnoutse, 2003).

**Gerichte aandacht voor het schrijfonderwijs steekt mager af bij andere domeinen van het taalonderwijs.**

Aan de ene kant is er de leraargerichte benadering die de nadruk legt bij instructieactiviteiten van de leraar, zoals gerichte aanwijzingen geven, hardop voordoen en het werken met voorbeeldteksten. Aan de andere kant is er de ontwikkelingsge-

richte aanpak die meer accenten legt bij het bespreken van teksten door de leraar en leerlingen onderling. Beide vormen vinden hun weg in moderne taalmethoden en aparte schrijfleergangen. In alle gevallen worden hoge eisen gesteld aan de begeleiding van de leraar. Het zijn deze hoge verwachtingen van de vaardigheden van de ervaren leraar om feedback te geven die misschien wel het belangrijkste knelpunt vormen in het schrijfonderwijs.

2.

Aanwijzingen in taalmethoden voor het schrijfonderwijs richten zich vooral op activiteiten voor en na het schrijven zelf. Kinderen krijgen ondersteuning bij stofvinding, verduidelijking van de schrijfpdracht, bepalen van publiek en doel en aanwijzingen voor vormkenmerken van de tekst. Na het schrijven

zelf bestaan er verschillende mogelijkheden om kinderen te helpen bij het reviseren en beoordelen van de schrijfproducten. In de praktijk laten leraren hun leerlingen teksten echter nauwelijks herschrijven. Nog moeilijker wordt het voor de leraar om te coachen door het bieden van concrete hulp tijdens het schrijven zelf. Aan de ene kant vereist het een grote mate van eigen kennis, vaardigheid en inzicht in het schrijfproces om kinderen werkelijk verder te helpen als het schrijfproces stukt. Aanwijzingen als *“Denk nog eens goed na, je moet meer zinnen schrijven, je tekst is te kort, controleer goed of je je wel aan de schrijfpdracht hebt gehouden”*, zijn vaak goed bedoeld, maar vormen geen wezenlijke aanwijzingen waardoor kinderen de complexe cognitieve processen tijdens het schrijven het hoofd kunnen bieden. Aan de andere kant ontbreekt het de leraar aan tijd en organisatorische middelen om leerlingen bij wie het schrijfproces stukt, te voorzien van functionele hulp.

3.

De hoeveelheid tijd die aan schrijven besteed wordt in de bovenbouw van het basisonderwijs, blijkt marginaal. Tweederde van de leraren geeft zelf aan niet meer dan twee keer per maand schrijfpdrachten te geven (Krom e.a., 2003). In vergelijking met bijvoorbeeld spellingonderwijs (10 tot 15 keer per maand) moet geconstateerd worden dat gerichte aandacht voor het schrijfonderwijs mager afsteekt bij andere domeinen van het taalonderwijs.

4.

Schrijven kan gemakkelijk zorgen voor zogenaamde *cognitive overload* (Kellogg, 1996).



Als schrijver in spe moet de leerling van de bovenbouw met een veelheid aan deelopdrachten rekening houden. Tijdens het schrijven blijken schrijvers hun gedachten niet in hele zinnen, maar in zinsstukken te produceren, waarbij deze geaccepteerd of verworpen worden op basis van hun semantische en/of syntactische structuur (Kaufer, Hayes & Flower 1986). Fragmenten van het schrijfplan en van de tekst die tot dan toe geproduceerd zijn, worden gebruikt om nieuwe semantische inhoud te vinden. Die inhoud wordt opgeslagen in het werkgeheugen; delen hiervan worden opgeslagen in de articulatorische buffer. Als alle inhoud gegeneerd is (of de articulatorische buffer is vol geraakt) dan wordt de zin vocaal of subvocaal uitgesproken, waarna de zin wordt opgeschreven. Het langetermijngeheugen bevat kennis over woordenschat, grammatica en verder genrekennis, onderwerpkennis, kennis van publiek enz.

Het is nog maar zeer de vraag of vroegtijdige aandacht voor specifieke vormkenmerken, genrekenmerken, publieksgericht- en doelgericht schrijven wel zo bevorderlijk zijn voor de schrijfontwikkeling. Er zijn aanwijzingen dat deze aanpak zorgt voor een cognitieve overbelasting en daardoor juist averechts werkt. Vrije schrijfoopdrachten met een beperkt aantal gerichte opdrachten lijken kinderen meer vrijheid van handelen te geven en minder snel te zorgen voor een te grote cognitieve belasting tijdens het schrijven.

5.

De periodieke peiling van het onderwijsniveau is duidelijk in de analyse van de resultaten van het onderzoek naar de schrijfvaar-

digheid van leerlingen aan het eind van de basisschool (Krom e.a., 2003). Mogelijke oorzaken van tekortkomingen in de schrijfdidactiek zijn onder meer te vinden bij de aanpak van schrijflessen, de frequentie van schrijven, de bestede tijd van leerlingen en de begeleiding van het schrijven.

6.

Diverse onderzoeken zijn kritisch over de scholing en nascholing van leraren op het gebied van schrijven. Graham en Perin (2007) wijzen erop dat onervaren leraren nauwelijks in staat zijn om instructie in schrijfstrategieën te geven. Een aanzienlijke tijdsinvestering in de scholing en nascholing blijkt noodzakelijk om verantwoorde schrijfondersteuning te kunnen geven. In Nederland dateert de laatste landelijke bijscholing van leraren op het gebied van schrijfvaardigheid van 1991.

*We kunnen op zijn minst vaagtekens zetten bij de eigen schrijfvaardigheid en de didactiek ervan bij leraren basisonderwijs.*

In de lerarenopleiding maakt de didactiek van de schrijfvaardigheid (een klein) onderdeel uit van een uitgebreid opleidingsprogramma. In de meeste gevallen krijgt de begeleiding van de eigen schrijfvaardigheid marginale aandacht (Van der Leeuw, 2007). Ook Smits (2009) schetst geen optimistisch beeld van het schrijfvaardigheidsonderwijs op lerarenopleidingen voor het basisonderwijs. Van Gelderen (2000) pleit voor een landelijke aanpak van de bijscholing op het gebied van schrijfvaardigheid. Kortom: we kunnen op zijn minst vaagtekens zetten bij de eigen schrijfvaardigheid en de didactiek ervan bij leraren basisonderwijs.

## KAN HET ANDERS?

Gezien bovenstaande analyse mag gesteld worden dat het domein schrijven in de prak-

tijk van alledag veel problemen ontmoet. We vatten de problemen nog even samen:

### PROBLEMEN BIJ SCHRIJFONDERWIJS

1. Taalmethoden geven opdrachten en ondersteuning in de richting van een procesgerichte aanpak: leraren voeren didactische aanwijzingen zeer selectief uit.
2. Binnen de procesgerichte didactiek is er vooral veel aandacht voor het voorbereiden van het schrijven; feedback tijdens en na het schrijven wordt stiefmoederlijk behandeld.
3. Leerlingen besteden weinig of geen tijd aan het redigeren en verzorgen van teksten; ze worden daarin niet gestimuleerd.
4. De frequentie van lessen in schrijven is aanmerkelijk lager dan bij andere domeinen (zoals bijvoorbeeld bij het domein spelling). Kinderen krijgen nauwelijks de gelegenheid om te oefenen.
5. Leraren zijn niet of nauwelijks geschoold in schrijfdidactiek; ook nascholing wordt niet structureel ingezet. Tevens hebben niet alle leraren veel ervaring in het schrijven.
6. Begeleiding van schrijven is zeer arbeidsintensief. Echte feedback (dat wil zeggen een intensieve reactie op het proces van schrijven en geproduceerde teksten door een ervaren schrijver) komt niet of nauwelijks van de grond. De leraar is immers fysiek niet in staat om zoveel teksten te voorzien van commentaar.
7. Schrijfopdrachten zorgen voor een cognitieve *overload* bij leerlingen. Zowel voor als tijdens het schrijven moet de schrijver tegelijkertijd rekening houden met het publiek, het schrijfdoel, het onderwerp, het formuleren van woorden en zinnen, vormkwesties enz.
8. Schrijfopdrachten zijn vaak niet betekenisvol. Door de afwezigheid van een betrokken lezer ervaart de schrijver weinig betrokkenheid (*ownership*) bij de schrijfopdracht.

Sinds enkele jaren werken leerlingen in het basisonderwijs en het voortgezet/secundair onderwijs met een digitaal ondersteund schrijfprogramma. TiO-schrijven<sup>2</sup> (een digitaal schrijfprogramma voor leerlingen vanaf groep 7 / leerjaar 5 van het basisonderwijs)

hanteert enkele principes die de weg openen naar een nieuwe schrijfdidactiek (Bok, 2007):

- Schrijfvaardigheid ontwikkelt zich automatisch en voor een deel onbewust als

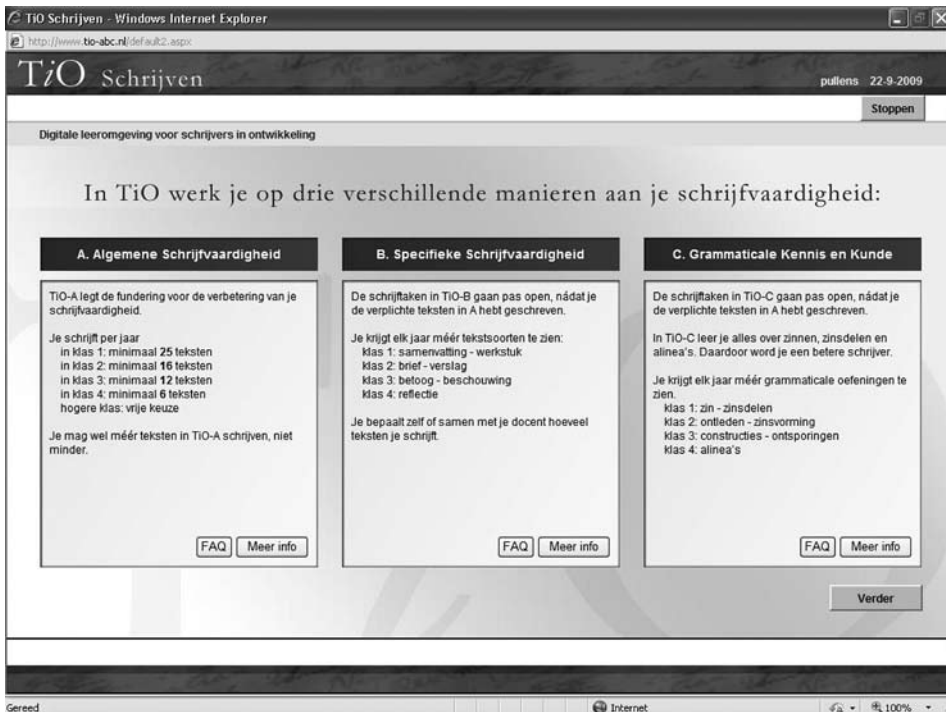
een leerling langdurig, productief en reflectief in een rijke leeromgeving verkeert.

- Voordat leerlingen zich oefenen in het schrijven van specifieke teksten (brief, verslag, e.d.) is het aan te bevelen dat zij zich eerst in algemene zin ontwikkelen. Het programma stimuleert leerlingen om vrijuit te vertellen, te formuleren, te associëren, te argumenteren, echter met de verplichting om hun eigen niveau te

verhogen met gerichte schrijfprikkels uit het programma.

- Een uitgangspunt van het programma is dat leerlingen in eerste instantie niet publieksgericht hoeven te schrijven. Expliciete publieksgerichtheid bemoeilijkt de primaire schrijfvaardigheid, zoals die ook het aanvankelijk spreken zou hinderen. In een later stadium kunnen specifieke vaardigheden getraind worden (zie figuur 2).

FIGUUR 1: *Eerst algemene, dan specifieke schrijfvaardigheid*

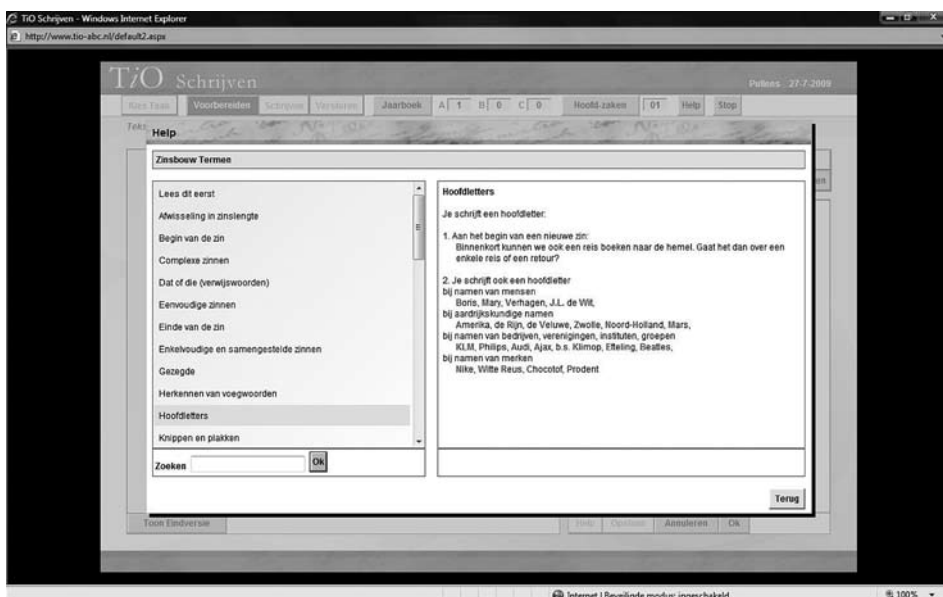


- Leerlingen werken op twee niveaus. Enerzijds zetten ze hun eigen taalvaardigheid in met alle gebreken die daar aan kleven. Deze eigenheid zorgt voor

gevoelens van *ownership* bij de tekst. Anderzijds eist het programma dat de leerling tijdens het schrijven gebruik maakt van talrijke schrijfgereedschap-

- pen die het programma aanbiedt. De combinatie van zélf produceren en het met behulp van een hogerontwikkelde zelf reflecteren en reviseren benadert het natuurlijke leerproces.
- Het programma maakt gebruik van het principe van *zelfdifferentiatie*. Dat wil zeggen dat leerlingen geen voorgeschreven leerlijn krijgen voorgezet, maar dat zij zelf de materie, de strategie en het niveau vinden waarop ze kunnen werken.
- Als leerlingen een leerlijn volgen, dan is het de lijn die ze zelf geconstrueerd hebben.
- Leerlingen krijgen hulp *tijdens* het schrijven. Deze *feed-forward* prikkelt hen om verder te gaan, om nieuwe dingen uit te proberen, om geïnspireerd te raken door andere teksten, om hun oude niveau te overstijgen (zie figuur 2).

FIGUUR 2: De leerling roept zelf hulp in



- Het leerproces komt voornamelijk tot stand tijdens de interactie tussen leerling en programma, dat wil zeggen zónder interventie van de leraar. Het programma reageert niet negatief op fouten en is niet veroordelend over het eindresultaat. Leerlingen werken vanuit hoofd en hart aan hun eigen tekst en zien dat die licht verbeterd wordt door hun eigen ingrepen onder invloed van het programma.
- De schrijfvaardigheid van leerlingen wordt óók verhoogd doordat het programma impliciet stimuleert om cognitieve vaardigheden te ontwikkelen, zoals nuanceren, argumenteren, relativeren, structureren, relateren, definiëren, enz.

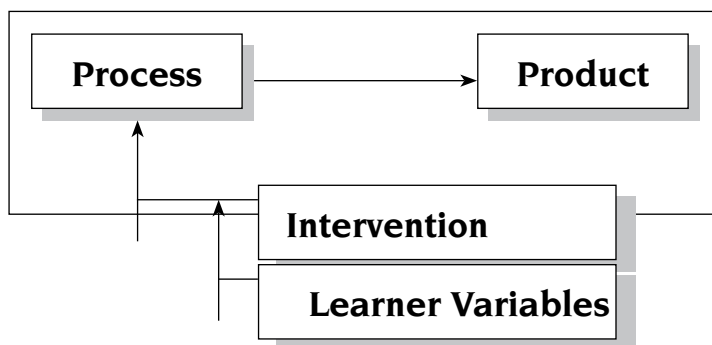
## ONDERZOEK

De principes rond het schrijfonderwijs op de basisschool en het voortgezet/secundair onderwijs die TiO formuleert, zijn veelbelovend. Inmiddels wordt het programma op ruim honderd scholen in Nederland gebruikt. De eerste reacties van leraren zijn hoopgevend (Leeuwrik & Van Bruggen, 2009). Niettemin is meer ervaring en onderzoek nodig om betrouwbare uitspraken te kunnen doen over de effectiviteit van het programma. Bovenstaande overwegingen staan aan de basis van enkele hypothesen voor een longitudinaal experimenteel onderzoek naar de schrijfvaardigheid van leerlingen van de bovenbouw van de basisschool, met behulp van dit digitaal schrijfprogramma.

Het digitaal programma wordt hierbij gezien als interventie van het schrijfproces (zie figuur 3). De schrijfproducten zouden een afspiegeling moeten zijn van het schrijfproces dat met behulp van de computer doorlopen is. Op basis van dit theoretisch model kunnen onderzoeksvragen opgesteld worden (Rijlaarsdam & Van den Bergh, 1996) die te maken hebben met:

- een beschrijvend onderzoek in relatie met het schrijfproces;
- een beschrijvend onderzoek in relatie met het schrijfproces en het schrijfproduct;
- een verklarend onderzoek in het schrijfproces.

FIGUUR 3: *The Experimental Interactive Process Model*



Onze aanname luidt nu dat het langdurig werken met het digitaal schrijfprogramma TiO-schrijven (Bok, 2007) leidt tot schrijfproducten die een grotere inhoudelijke kwaliteit bezitten en beter zijn vormgegeven.

We veronderstellen dat het leren schrijven met het digitaal schrijfprogramma zal resulteren in een grotere schrijfmotivatie (en

schrijfplezier) van leerlingen, mede omdat het programma rekening houdt met schrijversvariabelen: leerlingen hebben een grote mate van vrijheid in het bepalen van het onderwerp, het gebruik maken van digitale hulp voor, tijdens en na het schrijfproces. Deze digitale sturing kan ervoor zorgen dat de cognitieve belasting van de schrijver kleiner is. Tevens gaan we ervan uit dat leerlin-

***Om leerlingen tot betere schrijvers te maken is het nodig dat het roer radicaal omgaat.***

gen door deze digitale interventie bewuster gericht zijn op metacognitieve activiteiten voor, tijdens en na het schrijven. Leerlingen zullen in het schrijfproces meer uitvoerende activiteiten ondernemen, zoals het onderwerp verkennen, formuleren, schrijven, herlezen en herschrijven. Tevens biedt het computerprogramma een schat aan voorbeeldteksten waar de leerling naar believen gebruik van kan maken.

Een ander effect dat gemeten wordt, is het resultaat van de frequentie van schrijven. Met andere woorden: is het waar dat leerlingen die wekelijks oefenen tot betere schrijfsresultaten komen? Een longitudinaal onderzoek op basis van verschillende schrijfproducten kan uitsluitsel geven over de effectiviteit van dit programma en over de effecten van regelmatig oefenen.

## TEN SLOTTE

Het schrijfonderwijs in het primair/basis (en het voortgezet/secundair) onderwijs kampt al jaren met grote problemen. Bovenstaande analyse heeft dat voldoende duidelijk

gemaakt. Niet in de laatste plaats heeft dat te maken met de moeilijkheden die leraren ondervinden bij de hulp die ze aan leerlingen moeten geven bij het schrijfonderwijs. Om leerlingen tot betere schrijvers te maken is het nodig dat het roer radicaal omgaat. Leraren moeten daarbij ondersteund worden in de didactiek van de schriftelijke taalvorming bij jonge schrijvers. Daartoe kunnen we de computer inschakelen waar hij ook voor geschikt is: als een geduldig en veelzijdig medium. Maar degene die de keuzes moet maken blijft de leerling: hoe groter het eigenaarschap van zijn leerproces, des te meer zal hij leren. TiO kan hem daarbij behulpzaam zijn. En daar komt nog bij dat het bij leren schrijven net zo werkt als bij pianospelen: oefening baart kunst en gerichte oefening helpt je verder vooruit. Geen enkele pianist kan zeggen dat hij vlot heeft leren spelen door zo eens in de twee weken te oefenen!

Maakt TiO-schrijven ook waar wat het beweert? Met andere woorden zal de intensieve ontmoeting met het programma ervoor zorgen dat de leerling beter gaat schrijven en gebruik maakt van complexe cognitieve vaardigheden, zoals structureren, relativeren, nuanceren enz.? Wellicht is dat af te meten aan de schrijfproducten die leerlingen opleveren. De eerste onderzoeksresultaten zullen medio 2010 beschikbaar zijn.

*Theo Pullens, Huub van den Bergh, Wolfgang Herrlitz & Hanny den Ouden  
Universiteit Utrecht (Utrecht Institute of Linguistics OTS)  
tjm.pullens@avans.nl*

## Noten

1. Het Expertisecentrum Nederlands is verbonden aan de universiteit van Nijmegen en beoogt vanuit een interactieve visie het taalonderwijs in het basisonderwijs te verbeteren.
2. TiO staat voor Taalonderwijs in Ontwikkeling. Meer informatie is te vinden op [www.tioschrijven.nl](http://www.tioschrijven.nl).

## Bibliografie

Aarnoutse, C. & Verhoeven, L. (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Bok, A. (2007). *Beter leren schrijven in een elektronische leeromgeving. Informatie, achtergronden, toepassingen*. Rosmalen: Bureau voor Educatieve Ontwerpen.

Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2007). *Schrijven in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.

Brouwer, T. & De Boer, H. (1997). Stelonderwijs kan beter. Een model voor strategisch handelen bij de stelles. *Jeugd in School en Wereld*, 81/6, p. 32-35.

Franssen, H. & Aarnoutse, C. (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek*, 23/3, p. 185-198.

Goldberg, A., Russell, M. & Cook, A. (2003). The effect of computer on student writing. A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2/1. Chestnut Hill M.A, Boston College.

Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing. A meta-analysis. In: C.A. MacArthur (Ed.), *Handbook of writing research* (187-207). New York: The Guilford Press.

Haas, C. (1989). Does the medium make a difference? A study of composing with en and paper and with a computer. *Human-Computer Interaction*, 4, p. 149-.



Hayes, J.R. & Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In: L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Henkens, L. (2008). *Basisvaardigheden taal in het basisonderwijs. Een onderzoek naar het niveau van de taalvaardigheden en naar verschillen tussen scholen met lage, gemiddelde en goede taalresultaten*. z.pl.: Inspectie van het Onderwijs.

Herder, A. (2005). Schrijven om te leren. *Taal Lezen primair*, nr. 16, p. 18-20.

Hillocks, G. (1995). *Teaching writing as reflective practice*. Amsterdam/New York: Teachers College Press, Columbia University.

Hoogeveen, M. & Kouwenberg, B. (2007). *Denken met je vingers. Schrijven in het verhalen-atelier*. Leidschendam: Biblion Uitgeverij.

Kellogg, R. (1996). A model of working memory in writing. In: C. Levy & S. Ransdell (Eds.) *The Science of writing. Theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Krom, R., Van de Gein, J., Van der Hoeven, J., Van der Schoot, F., Verhelst, N., Veldhuijzen, N. & Hemker, B. (2003). *Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool: Uitkomsten van de peilingen van 1999: halverwege en einde basisonderwijs en speciaal basisonderwijs*. Arnhem: Cito.

Leeuwrik, M. & Van Bruggen, T. (2009). TiO brengt taalonderwijs op een hoger plan. *Levende Talen Nederlands, Nieuwsbrief 3e kwartaal schooljaar 2008-2009*. [www.levendetalen.nl](http://www.levendetalen.nl).

Meijerink, H. e.a. (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid. Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.

Rijlaarsdam, G. & Van den Bergh, H. (1996). The dynamics of composing. An agenda for research into an interactive compensatory model of writing: many questions, some answers. In: C. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, p. 107-125.

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 ans some words. *Pedagogy – Learning for Teaching, BJEP Monograph Series, II, 3*, p. 127-153.

Smits, M. (2009). *Schrijven en leren op de pabo. Een onderzoek naar de praktijkkennis van opleiders Nederlands*. Radboud Universiteit Nijmegen (dissertatie).

Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., Janssen, T., Braaksma, M., Van Weijen, D. & Tillema, M. (2009). Process execution of writing and reading: considering text quality, learner and task characteristics. In M.C. Shelley II, L.D. Yore & B. Hand (red), *Quality research in literacy and science education: international perspectives and gold standards*. Dordrecht: Springer, p. 399-425.

Van Gelderen, A. (2000). Schrijfonderwijs stelt nog steeds teleur! *Nieuwsbrief SLO, LOPON2*, 15, p. 2-6.

Van der Leeuw (2006). *Schrijftaken in de lerarenopleiding. Een etnografie van onderwijsvernieuwing*. Heeswijk-Dinther: Esstede (dissertatie).

Vanmaele, L. & Lowyck, J. (2004). Fostering novices' ability to write informative texts. In: G. Rijlaarsdam (Series Ed.), G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh & M. Couzijn (Vol. Eds.) *Effective learning and teaching of writing. A handbook of writing in education, 2nd edition, part 2. Studies in how to teach writing*. New York: Kluwer, p. 393-415.

## T U S S E N D O O R

### **CENTRUM NASCHOLING ONDERWIJS**

*Het Centrum Nascholing Onderwijs (Universiteit Antwerpen) organiseert de komende maanden een aantal cursussen voor leerkrachten Nederlands.*

*Een greep uit het aanbod:*

*Theater in de klas*

*Efficiënt solliciteren*

*De rol van de leraar Nederlands in taalbeleid*

*Hoe stimuleer je de ontwikkeling van literaire competentie?*

*Remediëring en screening Nederlands: spelling, technisch en begrijpend lezen*

*Structurerend lezen en schrijven in vakken die (veel) met teksten werken*

*iLuisteren: het internet als schatkamer voor luistermateriaal*

*Het Nederlands in nieuwe vormen van leren*

*Dynamisch ludiek leren*

*INSCHRIJVINGEN EN INLICHTINGEN*

*[www.ua.ac.be/cno](http://www.ua.ac.be/cno)*



UW NIEUWE METHODE  
NEDERLANDS

# FoCuS

TAALVAARDIG  
TAALGEVOELIG

SCHERPGESTELD

[WWW.DEBOECK.COM](http://WWW.DEBOECK.COM)