

Hiske Feenstra (a), Renske Bouwer (b) & Monica Koster (b)

(a) Cito

(b) Universiteit Utrecht

Contact: hiske.feenstra@cito.nl

Beestachtig goed leren schrijven in het basisonderwijs

1. Aandacht voor schrijfonderwijs

Door de toenemende digitalisering wordt mondelinge communicatie meer en meer vervangen door schriftelijke. Om goed mee te kunnen komen op school en daarbui-

ten, is een goede schrijfvaardigheid voor basisschoolleerlingen daarom een belangrijke voorwaarde. In een recent onderzoeksrapport constateerde de Inspectie van het Onderwijs echter dat de schrijffprestaties van leerlingen in het primair onderwijs te wensen overlaten (Henkens 2012). Wat is hiervan de oorzaak en hoe kunnen we ervoor zorgen dat de schrijffprestaties van basisschoolleerlingen verbeteren?

In het onderzoeksrapport van de Inspectie worden verschillende oorzaken aangewezen voor de matige schrijffprestaties. Ten eerste blijkt dat er in de taallessen weinig aandacht wordt besteed aan schrijven. Van de totale tijd die wordt besteed aan taal (zo'n 8 uur per week), wordt maar 45 minuten besteed aan schrijven. Bovendien oordeelde de Inspectie dat op een minderheid van de scholen een effectieve didactiek wordt toegepast. Ook bieden taalmethodes de leerkrachten te weinig houvast en de leerlingen te weinig oefening om tot een goede schrijfdidactiek en goede schrijfproducten te komen. Tot slot wordt er in de opleiding voor leraren weinig tijd en aandacht besteed aan het onderwijzen van schrijven.

Kortom, het is tijd voor een nieuwe aanpak van het schrijfonderwijs. Om die reden heeft de Universiteit Utrecht, begin 2012, *het Schrijfproject* gestart, in samenwerking met Cito en Avans Hogeschool. Binnen *het Schrijfproject* wordt gewerkt aan een nieuwe aanpak voor het schrijfonderwijs, waarbinnen leerlingen gerichte instructie krijgen in het schrijven van teksten. Doordat leerlingen ervaren dat ze betere schrijvers worden, krijgen ze meer plezier in schrijven.

2. Naar een effectieve schrijfdidactiek

Het schrijven van een tekst is een complexe taak, waarbij een schrijver veel cognitieve taken tegelijk moet uitvoeren: een boodschap bedenken, zinnen construeren en correct een tekst formuleren. Binnen *het Schrijfproject* is een lesmethode voor schrijfvaardigheid ontwikkeld: *Tekster*. De kern van deze methode is dat de cognitieve overbelasting tijdens het schrijven op verschillende manieren verminderd wordt, namelijk door het gericht aanleren van schrijfstrategieën en observerend leren.

In *Tekster* leren leerlingen strategieën voor de aanpak van schrijftaken, gebaseerd op de stappen van het schrijfproces, door middel van de acroniemen VOS (Verzinnen-Ordenen-Schrijven), DODO (Denken-Ordenen-Doen-Overlezen) en EKSTER (Eerst nadenken-Kiezen en ordenen-Schrijven-Teruglezen-Evalueren-Reviseren). Eerder onderzoek heeft laten zien dat deze aanpak effectief is om de schrijffprestaties van leerlingen te verbeteren (Graham e.a. 2012; Koster e.a. 2014). Daarnaast maakt *Tekster* gebruik van 'observerend leren'.

Rijlaarsdam & Braaksma (2004) hebben aangetoond dat leerlingen beter gaan schrijven door het observeren van het schrijfproces van anderen, zonder dat ze zelf schrijf-

ven. De cognitieve overbelasting voor de beginnende schrijver wordt verminderd door observerend leren, omdat het leren schrijven wordt losgekoppeld van het genereren van inhoud. Observerend leren is op twee manieren in *Tekster* verwerkt: door het gebruik van filmpjes van leeftijdgenoten, zgn. *peer-models* en door *modeling* van schrijftaken door de leerkracht.

Een derde belangrijke onderdeel van de aanpak in *Tekster* is dat leerlingen leren dat een tekst niet af is nadat ze het laatste punt hebben gezet. Leerlingen lezen altijd elkaars teksten om te kijken of het communicatieve doel wordt bereikt: is deze brief wel echt overtuigend, is dit een spannend verhaal, etc.? Op basis van feedback van medeleerlingen of van de leerkracht krijgen de leerlingen inzicht in hoe ze hun tekst verder kunnen verbeteren.

3. Inzicht in tekstkwaliteit

Wat is een goede tekst? Het antwoord op deze vraag is belangrijk, zowel tijdens het schrijven van een tekst, als tijdens het beoordelen ervan. Een leerling schrijft een tekst met een bepaald doel en moet tijdens het schrijfproces beoordelen in hoeverre dat doel bereikt wordt, om de tekst vervolgens – indien nodig – aan te passen. Een leerkracht beoordeelt het eindproduct van het schrijfproces en moet daarbij criteria hanteren die gebaseerd zijn op het schrijfdoel.

Een tekst bestaat uit verschillende aspecten, die elk in kwaliteit kunnen verschillen. Zo kan de inhoud van een tekst juist en passend zijn, maar kan tegelijkertijd de spelling en interpunctie te wensen overlaten. Het beoordelen van de kwaliteit van een tekst is daarmee een ingewikkelde taak, zowel voor de schrijver (de leerling) als voor de lezer (de leerkracht). Hoe kunnen we leerlingen én leerkrachten helpen om de kenmerken van een goede tekst te herkennen? Bij het beoordelen van teksten kan een beoordelingsschaal met voorbeeldopstellen een effectief hulpmiddel zijn. Uit recent onderzoek (Feenstra 2014) blijkt dat het aanbieden van voorbeeldopstellen bijdraagt aan een hoge overeenstemming tussen beoordelaars en leidt tot een betrouwbare beoordeling van tekstkwaliteit. Bovendien biedt een schaal met voorbeeldopstellen van oplopende kwaliteit leerlingen en leerkrachten inzicht in de kenmerken van goede teksten.

4. De rol van de leerkracht: feedback geven

De leerkracht speelt een cruciale rol in het begeleiden van het schrijfproces van de leerling. Om goed te leren schrijven, heeft een leerling immers behoefte aan directe instructie en oefening. Leerkrachten kunnen hun leerlingen ondersteunen door het schrijfproces te *modelen*, aan te geven wat belangrijke kenmerken zijn van een goede en slechte tekst en door feedback te geven. Met name feedback blijkt een effectief mid-

del te zijn om schrijfprestaties te verbeteren (Graham e.a. 2012; Kluger & DeNisi, 1996; Koster, Tribushinina e.a. 2014). De leerkracht kan door feedback te geven de leerling helpen bij het beantwoorden van de volgende drie vragen (Hattie & Timperley 2007):

1. Wat is mijn doel?
2. Waar sta ik nu?
3. Hoe kan ik daar komen?

Feedback van de leerkracht blijkt echter lang niet altijd effectief te zijn. Zo blijkt uit een onderzoek dat wij recent hebben uitgevoerd in het basisonderwijs dat leerkrachten gemiddeld evenveel feedback geven op de inhoud als op de vorm van de tekst, ongeacht of het een hele goede of hele slechte tekst is. Ook blijkt dat leerkrachten zich voornamelijk focussen op dingen die mis gaan in de tekst, zonder aan te geven wat de leerling al wel goed doet. Verder is feedback over het algemeen heel directief naar de leerling toe en worden fouten in de tekst soms al door de leerkracht verbeterd. Er zijn echter grote verschillen tussen leerkrachten: sommigen geven helemaal geen positieve feedback en verbeteren enkel fouten in spelling en grammatica, terwijl andere leerkrachten zich meer richten op de communicatieve effectiviteit van een tekst. Feedback lijkt hiermee veel meer af te hangen van de leerkracht dan van de kwaliteit van de tekst, en dat is een gemiste kans. Een betere leerling heeft immers andere feedback nodig om vooruit te komen dan een leerling die nog veel moeite heeft met het schrijven van een tekst. Bovengenoemde beoordelingsschaal met voorbeeldopstellen zou leerkrachten kunnen helpen om de feedback aan te passen aan het niveau van de leerling en zo duidelijkheid te scheppen over waar de leerling nu staat en hoe hij verder kan komen, in relatie tot zijn of haar doel.

Meer informatie en lesmateriaal is te vinden op www.schrijfproject.nl.

Referenties

- Feenstra, H. (2014). *Assessing writing ability in primary education: On the evaluation of text quality and text complexity*. Proefschrift Universiteit Twente. Enschede: Ipskamp.
- Graham, S., D. McKeown, S. Kiuahara & K.R. Harris (2011). "A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades". In: *Journal of Educational Psychology*, jg. 104, nr. 4, p. 879-896.
- Hattie, J. & H. Timperley (2007). "The Power of Feedback". In: *Review of Educational Research*, jg. 77, nr. 1, p. 81-112.
- Henkens, L. (2012). *Focus op schrijven*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

- Kluger, A.N. & A. DeNisi (1996). "The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory". In: *Psychological Bulletin*, jg. 119, nr. 2, p. 254-284.
- Koster, M., E. Tribushinina, P. de Jong & H. van den Bergh (2014, submitted). "Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research", 30 pagina's.
- Rijlaarsdam, G. & M. Braaksma (2004). "Schrijven en leren schrijven: niet zelf doen maar observeren hoe anderen het doen". In: *Levende Talen Magazine*, jg. 2004, nr. 3, p. 17-21.