

Spreken is zilver, schrijven is goud. Maakt een goede schrijfdidactiek het verschil?

1. Inleiding

Hoe kun je als leraar of docent je schrijfp opdrachten zo organiseren dat je leerlingen er een redelijk tot goed rendement uit halen en jij niet overbelast wordt door corrigeerwerk? Aan welke voorwaarden dien je als leraar aandacht te besteden?

Er bestaat heel wat onderzoek naar schrijfdidactiek en naar de manier waarop je je schrijfonderwijs zo efficiënt mogelijk kunt aanpakken. Maar veel leraren hebben vaak de tijd niet om kennis te nemen van de onderzoeksresultaten en daarbij de vertaalslag te maken naar de eigen praktijk. Dat is een gemiste kans, want iedere leerkracht kan voordeel halen uit de conclusies en aanbevelingen uit *research* (Bonset & Hoogeveen 2015). Deze sessie wil mee een brug slaan tussen onderzoek en onderwijspraktijk aan de hand van concrete lesvoorbeelden.

2. Heldere schrijfinstructies

Nagenoeg alle onderzoeksliteratuur schuift de noodzaak van schrijfstrategieën naar voren. Het gaat daarbij om het oriënteren op en het plannen van de schrijftaak, om het eigenlijke schrijven met aandacht voor de tekst- of genrespecifieke kenmerken en ten slotte om het reviseren van en reflecteren op de tekst. In de Vlaamse leerplannen voor het vak Nederlands wordt dit aangeduid met het letterwoord OVUR: Oriënteren, Voorbereiden, Uitvoeren en Reflecteren. Dit schrijfkader biedt structuur waarbinnen leerlingen en leraren aan de slag gaan om het schrijven zo optimaal mogelijk aan te pakken. Welke mogelijkheden staan de leraar ter beschikking om het schrijven tot een succesvolle onderneming te maken?

Om leerlingen te oriënteren op de schrijftaak kan de docent een beroep doen op verschillende didactische hulpmiddelen. In de eerste plaats is het belangrijk dat de leerling het doel van zijn schrijfpdracht ondubbelzinnig kent: schrijfinstructies dienen helder te zijn en leerlingen moeten in staat zijn om op basis van de opdracht te weten wat van hen verwacht wordt (Mottart e.a. 2009). Daarbij is het noodzakelijk dat leer-

lingen goed op de hoogte zijn van de kenmerken van het behandelde teksttype en van de criteria waaraan dit dient te beantwoorden.

3. Eenzaam correctiewerk

Tijdens de voorbereidingsfase kan de techniek van ‘*modelling*’ aan bod komen: leerlingen krijgen voorbeelden aangeboden van een specifieke tekst of leren door anderen te observeren. Samen – in duo, groep of klassikaal – ideeën genereren helpt ook als voorbereiding op het schrijfproces. Hoe meer leerlingen over het onderwerp weten, hoe makkelijker het schrijven verloopt. Het is daarom van belang om aandacht te besteden aan de inbedding van de schrijfo opdracht. Een authentieke en functionele taak die aansluit bij de leefwereld van de leerlingen heeft een grotere kans om tot een goed einde gebracht te worden. Als leerlingen een uitnodiging schrijven, sluit die het best aan bij een realistische uitdaging, zoals bijvoorbeeld voor een oud-leerlingenavond of voor een ouderavond. Een samenvatting maken van een tekst over een bepaald onderwerp helpt eveneens om leerlingen zich te laten focussen op de taak. Op die manier worden schrijven en lezen met elkaar geïntegreerd. Voorbeelden hiervan komen aan bod tijdens de uiteenzetting.

Het schrijven zelf moet voldoende ruimte krijgen in de klas. Het volstaat niet om tijdens de laatste 10 minuten van een les een schrijftaak op te geven en vervolgens de leerlingen de wildernis in te sturen met de opdracht om binnen een week het resultaat in te leveren. Het is belangrijk dat leerlingen in de klas feedback krijgen tijdens de schrijfactiviteit. Dat heeft het grote voordeel dat de leraar de leerlingen meteen op zinsbouw- en spellingfouten kan wijzen, fouten die hij niet meer schriftelijk moet rechtzetten tijdens het eenzame correctiewerk achter zijn bureau. Leraren die zich bij de ondersteuning van leerlingen vooral richten op de communicatieve aspecten van teksten – sluit de inhoud aan bij het doel en is de tekst ook gericht op het publiek waar de tekst voor bedoeld is? – bereiken meer dan leraren die vooral aandacht besteden aan vormaspecten als ‘spelling’ en ‘stijl’ (Nederlandse Inspectie van het Onderwijs 2010). Schrijfkaders en -schema’s kunnen daarbij welkome ondersteuning bieden. Voorbeelden volgen in de sessie.

4. Samenwerken

Volgens Graham & Perin (2007) is samenwerkend schrijven in groep de derde meest effectieve methode om de schrijfkwaliteit te verbeteren. Daarnaast raden zij aan om leerlingen en studenten zoveel mogelijk de kans te geven om ICT te gebruiken. Schrijven met behulp van een tekstverwerker heeft een positief effect. Leerlingen zijn daardoor geneigd betere en langere teksten te schrijven. Het effect van het gebruik van

een tekstverwerker heeft waarschijnlijk te maken met het feit dat teksten makkelijker manipuleerbaar worden (Van den Branden e.a. 2013).

De laatste stap in het schrijfproces is voorbehouden voor revisie en reflectie. Eigenlijk klopt dit niet helemaal, want geoefende schrijvers reviseren hun tekst vaak al tijdens het schrijven zelf. Leerlingen dienen daarin nog gestimuleerd te worden. Als er tijdens de voorbereidende fase duidelijke afspraken gemaakt zijn waaraan een schrijftaak dient te beantwoorden, dan is het nadien eenvoudiger om de taak aan de hand van die criteria te beoordelen. Bovendien wordt *peerevaluatie* een stuk gemakkelijker, doordat de medeleerlingen een concreet doel in de vorm van tekststructuur en -kenmerken hebben, waarop ze zich kunnen focussen.

5. Individuele feedback

De Wachter & Heeren (2010) komen in hun onderzoek evenwel tot de conclusie dat studenten individuele feedback verkiezen boven feedback van medestudenten. Individuele feedback blijft daarom een belangrijk gegeven en bestaat het best uit drie aspecten: (1) feedback waarin de leraar of docent aangeeft wat goed en fout is, (2) *feed-up* om aan te geven welk niveau bereikt moet worden en (3) *feedforward* die aangeeft hoe je dat niveau bereikt. Blijkt het bij het laatste om spelling- en grammaticaproblemen te gaan, dan is het aan te raden om leerlingen gericht naar de talloze oefeningen op het internet te verwijzen. Wanneer de *feedforward* echter te expliciet wordt aangegeven, bestaat het gevaar dat de leerling de oplossing klakkeloos kopieert zonder ervan te leren (Busz e.a. 2014).

Het zal duidelijk zijn dat een leraar die de schrijfdidactiek correct beheerst, het verschil kan maken. Hij zorgt er namelijk voor dat de schrijfpodracht aansluit bij de leefwereld van de leerlingen. Hij legt de nadruk op schrijfstrategieën en biedt leerlingen tijdens het schrijfproces ondersteuning via voorbeelden en schema's. Daarbij maakt hij gebruik van de activerende didactische werkvorm van 'samenwerkend leren door *peer response*'. Schrijven gebeurt ten slotte doelgericht en voor een publiek: je schrijft om gelezen te worden (Besselink & Brouwer 2013).

Tijdens de sessie gaan we dieper in op tips en tricks om de suggesties in deze tekst concreet gestalte te geven.

Referenties

Besselink, E. & N. Brouwer (2013). "Didactisch handelen in het leren schrijven van teksten". In: *Tijdschrift Taal*, 4 (6), p. 6-15.

- Bonset, H. & M. Hoogeveen (2015). *Schrijven in het basisonderwijs opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van empirisch onderzoek van 2004 tot 2014*. Enschede: SLO.
- Busz, M., J. Helleman, D. DeVincent, S. Verwoerd-Sowariray & K. Tonsberg Slie (2014). “De praktijk van feedback op Engelstalige profielwerkstukken”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 15 (4), p. 26-37.
- De Wachter, L. & J. Heeren (2011). *Taalvaardig aan de start. Een behoefteanalyse rond taalproblemen en remediëring van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven van november 2010 tot mei 2011*. KU Leuven: Interfacultair instituut voor Levende Talen.
- Graham, S. & D. Perin (2007). “A meta-analysis of writing instruction for adolescent students”. In: *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), p. 445-476.
- Hoogeveen, M. & A. van Gelderen (2014). “Effecten van leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 15 (2), p. 15-26.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *Focus op schrijven. Het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen)*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kellogg, R.T. (2008). “Training writing skills: A cognitive developmental perspective”. In: *Journal of Writing Research*, 1 (1), p. 1-26.
- Mottart, A., P. Vanbrabant & P.H. van de Ven (2009). “Schrijven bij diverse schoolvakken: een verkenning”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 10 (4), p. 14-21.
- Van den Branden, K. e.a. (2013). *Beter leren lezen en schrijven. Handvatten voor een effectieve aanpak in het basis- en secundair onderwijs*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Van der Leeuw, B., T. Meestringa & G. van Silfhout (2016). *Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs vo. Een ontwerpinstrument voor leerkrachten Nederlands*. Enschede: SLO.