



●
●
● **Het schrijfonderwijs
in primair en voortgezet
onderwijs**

Een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Het schrijfonderwijs in primair en voortgezet onderwijs

Een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen

Juni 2018

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2018 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteur: Mariëtte Hoogeveen

Met medewerking van: Gerdineke van Silfhout

Informatie

SLO

Afdeling: primair onderwijs

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 840

Internet: www.slo.nl

E-mail: info@slo.nl

AN: 1.7765.754

Inhoud

Typering van schrijfvaardigheid	5
Het wettelijk kader	5
Reflectie op wettelijk kader	5
Stand van zaken in de praktijk	6
Kenmerken van effectief schrijfonderwijs	6
Aanbevelingen voor een curriculum schrijfonderwijs	8
Literatuur	9

Typering van de vaardigheid schrijven

Schrijfvaardigheid is voor leerlingen de meest complexe taalvaardigheid. Het schrijven van teksten doet een beroep op veel zogenaamde hogere denkvaardigheden. Leerlingen moeten tijdens het schrijven al deze complexe cognitieve activiteiten tegelijkertijd uitvoeren (ideeën verzamelen en ordenen, formuleren, tekstkenmerken kennen en toepassen, afstemmen op doel en publiek, reviseren). Bij jonge leerlingen leidt dit tot cognitieve overbelasting. Om de cognitieve overbelasting te verminderen is het heel belangrijk dat leerlingen met effectieve instructie ondersteund worden bij het schrijven. Dit helpt hen om te leren om hun aanpak van *knowledge telling* (idee bedenken, opschrijven, volgende idee, opschrijven, tekst is klaar als ideeën op zijn) te veranderen in een effectieve aanpak van *knowledge transforming* (ideeën verzamelen en evalueren en ze bewerken in het licht van het doel en het publiek van de tekst).

Het wettelijk kader

In de kerndoelen po en onderbouw vo (beschrijving van aanbodsdoelen) is schrijfvaardigheid opgenomen in het domein Schriftelijk onderwijs, samen met leesvaardigheid.

In de kerndoelen po is aandacht voor de verschillende functies van schrijven: expressieve functie (jezelf uiten), communicatieve functie (effectief communiceren met anderen) en conceptualiserende functie (door schrijven nieuwe inzichten/kennis opdoen).

Daarnaast is plezier krijgen in schrijven als apart kerndoel opgenomen en wordt bij de kerndoelen voor taalbeschouwing (reflecteren op taal en taalgebruik) gewezen op het belang van het kunnen inzetten van schrijfstrategieën en van een ruime woordenschat voor schrijfvaardigheid.

In de kerndoelen onderbouw vo komt schrijven terug in een aantal kerndoelen: leerlingen leren zich schriftelijk begrijpelijk uitdrukken, zich te houden aan conventies (spelling, grammaticaal correcte zinnen, woordgebruik) en taalactiviteiten zoals schrijven planmatig voor te bereiden en uit te voeren. Daarnaast is reflecteren op de manier waarop de leerling zijn taalactiviteiten uitvoert als apart kerndoel opgenomen.

In het referentiekader taal (dat geldt als uitwerking van de kerndoelen, in termen van wat leerlingen moeten kunnen) is schrijfvaardigheid eveneens als apart domein opgenomen. Anders dan in de kerndoelen wordt er niet uitgegaan van functies van schrijven, maar staan schrijftaken centraal aangeduid in termen van tekstsoorten (bijv. briefje, kort bericht, verslag). Daarnaast zijn kenmerken van de taakuitvoering opgenomen (afstemming op doel en publiek, samenhang, woordgebruik en woordenschat, spelling/interpunctie/grammatica en leesbaarheid). De kenmerken van de taakuitvoering functioneren als criteria voor wat leerlingen op verschillende niveaus (1F-4F) moeten kennen en kunnen m.b.t. schrijfvaardigheid.

Reflectie op het wettelijk kader

Als je kritisch kijkt naar de wettelijke teksten dan vallen de volgende zaken op:

- In zowel de kerndoelen voor po en onderbouw vo als het referentiekader, is schrijfvaardigheid als apart domein opgenomen. Bij de schrijftaken in het referentiekader valt op dat instructieve en betogende teksten ontbreken op niveau 1F (Hoogeveen, 2017).
- De vertegenwoordiging van expressieve teksten is onduidelijk. Er is een categorie 'vrij schrijven' opgenomen, maar het is niet duidelijk wat hieronder verstaan wordt (Van Gelderen, 2010). Gegeven de teksttypen die genoemd worden (o.a. de informatieve tekst) lijkt het niet te gaan om schrijven zonder opdracht om jezelf te uiten (bijv. in een dagboek).

- M.b.t de kenmerken van de taakuitvoering valt op dat de rol van spelling, interpunctie en grammatica niet uitgewerkt is; er wordt verwezen naar het domein Taalverzorging.
- Aandacht voor het schrijfproces ontbreekt in het referentiekader. Aspecten als oriënteren, het schrijfproces reguleren, reflecteren, reviseren en strategiegebruik, worden in het kader zelf niet benoemd. In de bijbehorende toelichting wordt wel gewezen op het belang van een procesgerichte benadering van schrijfonderwijs.

Stand van zaken in de praktijk

Uit onderzoek naar het onderwijsaanbod kwam in 2012 (Dekker, Krooneman, Brekelmans, & Groenwoud, 2012) naar voren dat er weinig scholen zijn die het referentiekader als richtinggevend kader gebruiken. Er is geen onderzoek dat inzicht geeft in de huidige stand van zaken. Wel moeten inmiddels de centrale eindtoetsen op de uitslagen in referentieniveaus geven. Hoewel we de kerndoelen kunnen typeren als een pleidooi voor procesgericht en communicatief schrijfonderwijs, lijkt de praktijk van het schrijfonderwijs nog overwegend productgericht. Leerkrachten richten zich tijdens hun schrijfinstructie voornamelijk op het schrijfproduct of aspecten hiervan: onderwerp/inhoud, spelling, grammatica, interpunctie (Pullens, 2012; Bonset & Hoogeveen, 2015).

De Inspectie van het onderwijs stelde vast dat er gemiddeld weinig tijd aan schrijven wordt besteed en dat een meerderheid van leerkrachten er niet in slaagt effectief schrijfonderwijs te geven (Henkens, 2010). Uit grootschalig peilingsonderzoek komt naar voren dat meer dan 60% van de leerlingen aan het einde van groep 8 niet in staat is om een korte eenvoudige boodschap over te brengen aan een lezer (Krom, Van der Gein, Van der Hoeven, & Van der Schoot, 2004; Kuhlemeijer, Van Til, Hemer, De Klijn, & Feenstra, 2013). Ook in het voortgezet onderwijs geldt dat leerlingen grote moeite hebben met het schrijven van goede teksten. Schrijfvaardigheid is een van de onderdelen waar het vervolgonderwijs lacunes constateert wanneer studenten aan hun vervolgstudie beginnen (Bonset, 2010a; 2010b; Werkgroep Vakinhoudelijke aansluiting vo-hbo Nederlands/Communicatie, 2016).

Kenmerken van effectief schrijfonderwijs

De complexiteit van schrijfvaardigheid en de stand van zaken in de praktijk onderstrepen het belang van intensieve aandacht voor instructie in het schrijfonderwijs. Er is relatief veel onderzoek gedaan naar effectieve didactieken. De uitkomsten uit internationaal en nationaal onderzoek zijn bovendien in grote mate eenduidig. We weten dus het nodige over hoe goed schrijfonderwijs eruit zou moeten zien.

Uit de resultaten van meta-analyses, reviewstudies en afzonderlijke effectstudies komt het volgende naar voren:

- De meest effectieve aanpakken zijn: het stellen van doelen, strategie-instructie, instructie in tekststructuur, feedback op teksten en peer response (Bouwer & Koster, 2016). Al deze aanpakken richten zich op de ondersteuning van leerlingen bij het verminderen van *cognitive overload*.
- Bij het stellen van doelen gaat het zowel om productdoelen (wat wil ik met deze tekst bereiken bij de lezer?), als procesdoelen (hoe heb ik het schrijven aangepakt? Wat heb ik geleerd van mijn aanpak?).
- M.b.t. strategie-instructie zijn met name plannings- en revisiestrategieën effectief. Van belang is dat deze strategieën door de leerkracht 'gemodeld' worden. Dit betekent dat de leerkracht ze hardop voordoet tijdens een demonstratie van het gebruik van de strategie. Instructie in tekststructuur kan betrekking hebben op verschillende niveaus van de tekst: de globale structuur of de structuur op alinea- en zinsniveau.

- Feedback op teksten kan zowel door leraren als leerlingen gegeven worden. Het is belangrijk dat de feedback gericht is op die aspecten van schrijfvaardigheid die onderwezen zijn. Teksten worden besproken door commentaar te geven op wat in de instructie centraal stond. Wanneer leerlingen bijvoorbeeld leren om hun verhalen boeiender te maken voor lezers door precieze aanduidingen van tijd en plaats te gebruiken, levert deze instructie in genrekennis concrete aandachtspunten voor waarop teksten besproken worden.
Bij peer response gaat het om feedback van leerlingen. Het is een aanpak waarbij leerlingen samenwerken tijdens de verschillende fasen van het schrijfproces en elkaar commentaar geven op teksten ten behoeve van revisie. Een review- en een effectstudie naar schrijven met peerresponse tonen dat het bij feedback op leerlingteksten van belang is dat leerlingen leren hoe en waarop (focus op instructie in genrekenmerken) ze teksten kunnen bespreken (Hoogeveen, 2012). Met betrekking tot het hoe is het van belang dat leerlingen regels voor tekstbesprekingen leren hanteren (bijvoorbeeld: beginnen met positief commentaar, reageren op vragen van schrijvers, voorstellen doen voor revisie).
- Onderzoek naar de effecten van peer- en self assessment (formatief toetsen) op de kwaliteit van teksten toont dat beide een positieve invloed hebben op de kwaliteit van teksten (Meusen-Beekman, Joosten-ten Brinke, & Boshuizen, 2016). Ook hiervoor geldt dat leerlingen concrete aandachtspunten voor reflectie aangereikt moeten krijgen. Reflectie kan betrekking hebben op een groot aantal aspecten van tekstkwaliteit: doel- en publiekgerichtheid, inhoud, stijl, structuur van de tekst, woordgebruik, vormgevingsaspecten (illustraties, leesbaarheid etc.).
- Specifiek onderzoek naar feedback op leerlingteksten laat het belang van feedback gericht op hogere ordeaspecten zien (macroniveau van de tekst: inhoud, structuur, stijl) in plaats van op lagere ordeaspecten (spelling, interpunctie, grammatica, lay-out) en dat de feedback faciliterend in plaats van directief wordt gegeven. Bij directieve feedback is de docent aan zet, bij faciliterende feedback wordt de verantwoordelijkheid van de leerling benadrukt doordat de docent niet beoordeelt maar suggesties en open uitnodigingen doet voor het reviseren van de tekst (Bogaerds-Hazenbergh, Bouwer, Evers-Vermeul, & Van den Bergh, 2017).
- Uit een reviewstudie naar effecten van benaderingen van schrijfonderwijs op tekstkwaliteit kwamen vier benaderingen als bij uitstek veelbelovend naar voren: onderwijs in schrijfstrategieën (plannen, (her)schrijven en reviseren), het stellen van proces- en productdoelen, samen schrijven/hulp van peers, feedback van medeleerlingen en leerkracht (Janssen & Van Weijen, 2017). De bevindingen uit deze studie komen overeen met de conclusies uit een reviewstudie van Vanbuel, Boderé en Van den Branden (2017). Uit onderzoek van Braaksma, rijlaarsdam, Van den Bergh, en Van Hout-Wolters, (2007) komt naar voren dat ook observerend leren (leerlingen observeren medeleerlingen terwijl ze hardop denkend aan het schrijven zijn) een effectieve aanpak voor het schrijfonderwijs is. De onderzoekers tonen dat deze aanpak een positief effect heeft op zowel de tekstkwaliteit als op het schrijfproces.
- De studie van Vanbuel e.a. (2017) toont ook het belang van aandacht in het curriculum voor de integratie van de taalvaardigheden lezen, schrijven en mondelinge taalvaardigheid en van de samenhang tussen de taalvaardigheden en taalbeschouwing. Leerlingen kunnen in het leesonderwijs kennis van teksten verwerven die ze bij schrijven kunnen inzetten en vice versa. Tijdens tekstbesprekingen kunnen ze leren hoe ze gesprekken met elkaar kunnen voeren (gespreksregels). In taalbeschouwingslessen leren ze belangrijke begrippen om over teksten en taalleerprocessen te praten (zogenaamde metatagische begrippen).

Aanbevelingen voor een curriculum schrijfonderwijs

1. Pleit voor meer aandacht in het curriculum voor de manier waarop leerlingen leren schrijven in plaats van hen onbegeleid te laten schrijven en hun teksten te beoordelen: schrijven is de meest complexe vaardigheid en er zijn didactische aanpakken voorhanden die in onderzoek effectief zijn gebleken. Maak leerkrachten bewust van het feit dat schrijfonderwijs iets anders is dan spelling-, grammatica- en interpunctieonderwijs en maak dat ook zichtbaar in het curriculum.
2. Plaats bij het beschrijven/ontwikkelen van een curriculum voor schrijfvaardigheid het onderscheid in *functies van teksten* (amuseren, informeren, instrueren e.d.) voorop en niet het *vormonderscheid* (brief, formulier e.d.). Het leren schrijven van voor anderen begrijpelijke teksten moeten in zowel het po als het vo voorop staan. Aandacht voor functies maakt het ook makkelijker om te profiteren van wat de genredidactiek het schrijfonderwijs te bieden heeft, namelijk de koppeling tussen functies en tekstkenmerken.
3. Baseer het curriculum op bewezen *effectieve aanpakken*: procesgericht schrijfonderwijs, strategie-instructie (inclusief modeling), het stellen van doelen m.b.t. product en proces, genrekennis, samenwerken/peer response, faciliterende feedback van leerkrachten, formatieve toetsvormen (peer- en self-assessment). Neem daarbij kennis van materialen die al ontwikkeld zijn, maar die nog onvoldoende geïmplementeerd zijn in het veld.
4. Ontwikkel aanpakken om leerlingen te trainen in het *geven en verwerken van peer response*. Studies laten zien dat leerlingen effectief getraind kunnen worden in peer response (Hoogeveen & Van Gelderen, 2013). Het belangrijkste argument van leerkrachten om schrijfproducten alleen zelf te beoordelen, dat leerlingen onvoldoende in staat zouden zijn om commentaar op elkaars teksten te geven, gaat niet op. Dit betekent wel dat leerlingen moeten leren dat er heel veel aan teksten te zien is (inhoud, stijl, structuur, woordgebruik, vorm) en dat zij kennis over deze aspecten van teksten moeten verwerven in schrijflessen. Dit voorkomt dat er globaal en oppervlakkig tekstcommentaar gegeven wordt van het type 'ik vond jouw tekst wel leuk', dat leerlingen geen handvatten biedt voor revisie van hun teksten.
5. Streef in het curriculum naar samenhang tussen *schrijfonderwijs*, taalbeschouwing en de andere taalvaardigheden. Zet kennis en producten die al ontwikkeld zijn hierbij in.
6. Besteed in het curriculum aandacht aan de talige begrippen die leerlingen nodig hebben om effectief schrijfonderwijs te kunnen realiseren. Om op taal en taalgebruik te kunnen reflecteren zijn meer en andere begrippen nodig dan de begrippen uit het domein Begrippenlijst en taalverzorging uit het referentiekader; proces- en strategietermen ontbreken daar nagenoeg.
7. Verlies belangrijke factoren met betrekking tot de randvoorwaarden voor goed schrijfonderwijs niet uit het oog: intensivering van de tijdsbesteding voor schrijfonderwijs, het creëren van een positief schrijfklimaat, aandacht voor schrijfmotivatie, het geven van authentieke schrijftaken, het creëren van veel schrijfkansen (ook bij andere vakken), de ontwikkeling van formats voor feedback op teksten en daadwerkelijke publicatie van leerlingteksten.

Literatuur

Bogaerds-Hazenbergh, S., Bouwer, R., Evers-Vermeul, J., Van den Bergh, H. (2017). Daar maak ik geen punt van! Feedback en tekstrevisie op de basisschool. *Levende Talen Tijdschrift*, 18(2), 21-31.

Bonset, H. (2010a). Nederlands in het voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit ik dat aan? Deel 1. *Levende Talen Magazine*, 97/3, 16-22.

Bonset H, (2010b). Nederlands in het voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? Deel 2. *Levende Talen Magazine* 97/4, 2-10.

Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2015). *Schrijven in het basisonderwijs opnieuw onderzocht: Een inventarisatie van empirisch onderzoek van 2004 tot 2014*. Enschede: SLO.

Bouwer, R. & Koster, M. (2016). *Bringing Writing Research in the Classroom: The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students*. Utrecht: Universiteit Utrecht. Gedownload van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/338041>

Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den, & Hout-Wolters, B. van (2007). Observerend leren en de effecten op de organisatie van schrijfprocessen. *Levende Talen Tijdschrift* 8(4), 3-15.

Dekker, B., Krooneman, P.J., Brekelmans, J., & Groenwoud, M. (2012) *Onderwijsinspanningen taal en rekenen in PO, VO en MBO*. Amsterdam: Regioplan.

Gelderens, A. van (2010). *Leerstoflijnen schrijven beschreven: Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het schrijfonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO.

Henkens, L. (2010). *Het onderwijs in schrijven van teksten*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

Hoogeveen, M., & Gelderen, A. van (2013). What works in writing with peer response? A review of intervention studies with children and adolescents. *Educational Psychology Review*, 25(4), 473-502.

Hoogeveen, M. (2012). *Writing with peer response using genre knowledge*. A classroom intervention study. Enschede: Thesis University of Twente.

Hoogeveen, M. (2017). *Schrijfvaardigheid in het basisonderwijs: domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. Enschede: SLO.

Janssen, T. M., & Weijen, D. van (2017). *Effectief schrijfonderwijs op de basisschool: Een didactisch kader ten behoeve van landelijk peilingsonderzoek*. Den Haag: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek

Krom, R., Gein, J. van der, Hoeven, J. van der, Schoot, F. van der, Verhelst, N., Veldhuijzen, N., & Hemker, B. (2004). *Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool: Uitkomsten van de peiling in 1999: halverwege en einde basisonderwijs en speciaal basisonderwijs*. Arnhem: Citogroep.

Kuhlemeijer, H., Til, A. van, Hemer, B., Klijn, W. de, & Feenstra, H. (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs in groep 5, groep 8 en de eindgroep SBO*. Arnhem: Cito.

Meussen-Beekman, K., Joosten-ten Brinke, D., & Boshuizen, H. (2016). Beter schrijven door self- en peer assessment? De effecten van formatieve toetsvormen op de kwaliteit van schrijfproducten. *Levende Talen Tijdschrift*, 18(3), 15-25.

Pullens, T. (2012). *Bij wijze van schrijven: Effecten van computerondersteund schrijven in het primair onderwijs*. Proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Vanbuel, M., Boderé, A., & Branden, K. van den (2017). *Helpen talenbeleid en taalscreening taalgrenzen verleggen? Een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Werkgroep Vakinhoudelijke aansluiting vo-hbo Nederlands/Communicatie (2016). *Vo-hbo: dat is andere taal! Naar een doorlopende leerlijn taalvaardigheid Nederlands in de regio Rotterdam*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.

Lees meer

Over de schrijfmethode Tekster:

<https://tekster.nl/>

Over schrijven met peer response:

<http://nederlands.slo.nl/themas/peer-response>

Over taaldomeinen in samenhang

<http://nederlands.slo.nl/themas/tis>

Over geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs

<http://nederlands.slo.nl/gls>

Als landelijk kenniscentrum leerplanontwikkeling richt SLO zich op de ontwikkeling van het curriculum in het primair, speciaal en voortgezet onderwijs in Nederland. We werken met het onderwijsveld aan de doelen, kaders en instrumenten waarmee scholen hun opdracht vanuit een eigen visie kunnen vervullen.

We brengen praktijk, beleid, maatschappelijke ontwikkelingen en onderzoek samen en stellen onze expertise beschikbaar aan onderwijs en overheid, bijvoorbeeld in de vorm van leerplannen, tools, voorbeeldesmaterialen, conferenties en rapporten.



Hoofdlocatie
Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Nevenlocatie
Aidadreef 4
3561 GE Utrecht

Postadres
Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
E info@slo.nl
www.slo.nl

 [company/slo](https://www.linkedin.com/company/slo)

 [SLO_nl](https://twitter.com/SLO_nl)