

Effectief schrijfonderwijs op de basisschool:  
een didactisch kader ten behoeve van landelijk  
peilingonderzoek

Tanja Janssen en Daphne van Weijen

Research Institute of Child Development and Education  
Universiteit van Amsterdam

Deze overzichtsstudie is tot stand gekomen met subsidie van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (projectnummer 405-17-925).



Onze dank gaat uit naar Marleen van der Lubbe, Herman Franssen (Inspectie van het Onderwijs) en Mariëtte Hoogeveen (SLO) voor hun waardevolle feedback op een eerder concept van dit rapport. Ook danken we prof. Gert Rijlaarsdam (Universiteit van Amsterdam) en prof. Huub van den Bergh (Universiteit Utrecht) voor hun nuttige adviezen en suggesties.

Janssen, T., & Van Weijen, D. (2017). *Effectief schrijfonderwijs op de basisschool. Een didactisch kader ten behoeve van landelijk peilingsonderzoek*. Amsterdam/Den Haag: Universiteit van Amsterdam en NRO.

## Samenvatting

In 2019 zal er een landelijke peiling plaatsvinden naar het onderwijsleerproces en de leeropbrengsten in het domein schrijfvaardigheid aan het einde van de basisschool en het speciaal basisonderwijs. Ter voorbereiding op deze peiling is – met subsidie van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) - een onderzoek uitgevoerd naar kenmerken van effectief schrijfonderwijs. Doel van het onderzoek was het geven van een overzicht van variabelen die invloed uitoefenen op de schrijfprestaties van leerlingen. Bij ‘variabelen’ gaat het zowel om domein-specifieke kenmerken (kenmerken van goed schrijfonderwijs), als om meer algemene kenmerken van goed onderwijs en professionele kwaliteiten van leerkrachten (kenmerken en kwaliteiten die in ieder onderwijsdomein belangrijk zijn). Het overzicht van variabelen diende een bruikbaar kader te vormen voor de ontwikkeling van vragenlijsten, observatie- en andere onderzoeksinstrumenten waarmee het onderwijsleerproces voor schrijven in peilingsonderzoek in kaart gebracht en geëvalueerd kan worden.

In dit rapport wordt de vraag “Wat zijn kenmerken van effectief schrijfonderwijs?” vanuit verschillende invalshoeken benaderd. Ten eerste bespreken we in hoofdstuk 2 enkele theoretische modellen van goed (schrijf)onderwijs. Hoewel de verschillende modellen een aantal kenmerken van goed onderwijs met elkaar gemeen hebben (zoals voorkennis activeren, veel oefenen en *modeling*), leggen ze ook eigen accenten.

Zo benadrukten Kyriakides, et al., (2009) de kwaliteit van leerkrachtgedrag. Bij goed onderwijs gaat het niet alleen om de frequentie van bepaald gedrag, maar juist om de kwaliteit daarvan. Voor peilingsonderzoek betekent dit dat men niet alleen moet kijken naar wat er gebeurt in schrijfonderwijs en hoe vaak, maar ook vooral naar hoe goed dat gebeurt.

Merrill (2002) distilleerde uit empirisch interventie-onderzoek vijf principes van goed onderwijs: authentieke taken, activeren, demonstreren, toepassen en integreren. Dit laatste houdt in dat leerlingen de gelegenheid moeten krijgen om hun nieuwe vaardigheden aan anderen te tonen. Voor schrijfonderwijs betekent dit dat leerlingteksten door anderen dan alleen de leerkracht gelezen moeten worden.

Van de Grift (2007) wees op het belang van onderwijs in leerstrategieën die leerlingen kunnen ondersteunen bij het ontwikkelen van eigen manieren om complexe cognitieve handelingen uit te voeren. Uit eerder onderzoek blijkt namelijk dat het aanleren van leerstrategieën, door middel van *modeling* en *scaffolding*, een grote bijdrage kan leveren aan leerlingprestaties.

Tot slot gaf Graham (in druk) aan hoe leerkrachten hun leerlingen kunnen helpen om betere schrijvers te worden, niet alleen door veel oefenen en het observeren van modellen, maar ook door leerlingen aan te zetten tot bewust handelen en door hen de kans te bieden om te leren van eerdere ervaringen.

Ten tweede hebben we, in hoofdstuk 3, de resultaten van 26 meta-analyses van empirisch onderzoek naar schrijfonderwijs samengevat, om vast te stellen welke didactische benaderingen in de internationale onderzoeksliteratuur bijzonder effectief zijn gebleken. Zowel voor het reguliere en speciaal basisonderwijs bleken vier domein-specifieke benaderingen bij uitstek effectief: (1) onderwijs in schrijfstrategieën; (2) het stellen van product- en/of procesdoelen; (3) samen schrijven en (4) feedback van de leerkracht en medeleerlingen. Voor deze benaderingen zijn in schrijfonderzoek steeds grote positieve effecten op de kwaliteit van schrijfproducten gevonden. Voor leerlingen met leerproblemen

bleken nog twee andere didactische aanpakken van belang: het dicteren van de tekst (als opstapje naar zelf schrijven) en extra ondersteuning bieden door het geven van procedurele aanwijzingen.

Aangezien verreweg het meeste onderzoek naar effectief schrijfonderwijs verricht is in de Verenigde Staten, is het onduidelijk in hoeverre de resultaten van meta-analyses generaliseerbaar zijn naar het Nederlandse basisonderwijs. Daarom hebben wij als derde stap vier recente Nederlandse schrijfprogramma's beschreven die blijkens onderzoek positieve effecten hebben op de schrijfprestaties van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs: Tekster, Beter Schrijven, Leren Schrijven met *peer response* en TiO (hoofdstuk 4). De programma's hebben verschillende algemene kenmerken van goed onderwijs met elkaar gemeen, zoals Oriënteren, Structureren, *Modeling*, Toepassen en Integreren. Ook bevatten de programma's verschillende componenten die blijkens meta-analyses effectief zijn, al verschilt de concrete invulling daarvan per programma. Zo zijn het stellen van productdoelen en het geven van feedback in alle programma's in enigerlei vorm opgenomen. Daarnaast bieden twee van de vier programma's strategiegericht schrijfonderwijs. Tenslotte valt op dat in géén van de programma's expliciet aandacht wordt besteed aan 'schrijven om te leren' of 'schrijven om (beter) te lezen'. De integratie van lees- en schrijfonderwijs en de rol die schrijven speelt bij andere vakken dan taal lijken ons niettemin belangrijk om mee te nemen in peilingsonderzoek naar de stand van zaken van het schrijfonderwijs.

Als laatste stap hebben wij de uitkomsten van deze drie deelonderzoeken (theorie, meta-analyses en didactische benaderingen) samengebracht in het Schrijfkader: een overzicht van variabelen waarvan gebleken is dat zij er vanuit theoretisch en/of empirisch oogpunt toedoen bij het geven van goed schrijfonderwijs en die mogelijk meegenomen kunnen worden in het komende peilingsonderzoek.

Het Schrijfkader bevat drie hoofdcomponenten: algemene onderwijskwaliteit, algemeen leerkrachtgedrag en domein-specifieke kenmerken van goed schrijfonderwijs, die ieder uit meerdere subcomponenten bestaan. De kenmerken van algemene onderwijskwaliteit vormen de randvoorwaarden voor goed schrijfonderwijs, dat gefaciliteerd wordt door verschillende soorten leerkrachtgedrag, en inhoudelijk gevormd wordt door de domein-specifieke kenmerken.

Tot slot hebben wij onderzocht welke variabelen uit het Schrijfkader al geoperationaliseerd zijn in onderzoeksinstrumenten en voor welke variabelen er nog geen instrumenten beschikbaar zijn. De dekking voor algemene onderwijskwaliteit is goed, met uitzondering van het aanbieden van een intellectueel uitdagend onderwijsklimaat. Voor de variabelen die horen bij algemeen leerkrachtgedrag is de dekking matig, behalve voor differentiëren, waarvoor de dekking goed is. Voor de domein-specifieke kenmerken, is de dekking heel wisselend: sommige kenmerken worden goed gedekt, zoals samen schrijven en strategie-onderwijs, maar anderen juist helemaal niet, zoals activerend lesgeven en online beoordelingsmethoden. Al met al is de dekking die geboden wordt door bestaande instrumenten redelijk te noemen.

Gezien de grote hoeveelheid mogelijke variabelen die in het Schrijfkader zijn opgenomen, is het haast onvermijdelijk dat er bij het komende peilingsonderzoek keuzes gemaakt moeten worden ten aanzien van wat men wil meten. Het Schrijfkader en de instrumentenanalyse in bijlage 1 kunnen daarbij als leidraad dienen.

## Inhoudsopgave

<b>Samenvatting</b>	1
<b>1. Inleiding</b>	4
<b>2. Theoretische modellen van (goed) schrijfonderwijs</b>	6
2.1 <i>Inleiding</i>	6
2.2 <i>Algemene kenmerken van goed onderwijs</i>	6
2.2.1 <i>Het dynamische model van onderwijseffectiviteit</i>	6
2.2.2 <i>Ontwerpprincipes voor goed onderwijs</i>	8
2.2.3 <i>Relaties tussen onderwijs en leerlingprestaties</i>	9
2.3 <i>Domein-specifieke kenmerken van goed schrijfonderwijs</i>	10
2.4 <i>Conclusies</i>	13
<b>3. Meta-analyses van schrijfonderzoek</b>	15
3.1 <i>Inleiding</i>	15
3.2 <i>Effectieve schrijfdidactieken in regulier onderwijs</i>	17
3.3 <i>Effectieve schrijfdidactieken voor leerlingen met leerproblemen</i>	22
3.4 <i>Effectief schrijven om te leren</i>	23
3.5 <i>Conclusies</i>	24
<b>4. Vier effectieve schrijfprogramma's voor de bovenbouw van het basisonderwijs</b>	27
4.1 <i>Inleiding</i>	27
4.2 <i>Tekster</i>	27
4.3 <i>Beter Schrijven</i>	31
4.4 <i>Leren schrijven met peer response</i>	37
4.5 <i>TiO-schrijven</i>	42
4.6 <i>Conclusies</i>	46
<b>5. Het Schrijfkader</b>	48
5.1 <i>Inleiding</i>	48
5.2 <i>Het Schrijfkader</i>	48
5.3 <i>Instrumentenanalyse</i>	61
5.3.1 <i>Methode</i>	61
5.3.2 <i>Resultaten</i>	62
5.4 <i>Conclusies</i>	63
<b>Geraadpleegde literatuur</b>	65
<b>Bijlage 1: Inventarisatie van onderzoeksinstrumenten voor peilingonderzoek</b>	70

## 1 Inleiding

Sinds 1986 worden er landelijk representatieve gegevens verzameld over het onderwijsaanbod en de onderwijsleerresultaten in het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs in het kader van de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON). De peilingen vinden doorgaans om de zes jaar plaats en trachten vragen te beantwoorden als: Waaruit bestaat het onderwijsaanbod? Wat weten leerlingen en wat kunnen ze? Welke veranderingen in het onderwijs en de opbrengsten hebben zich in de loop van de tijd voorgedaan? Zulk peilingsonderzoek biedt een empirische basis voor de maatschappelijke discussie over de inhoud en het niveau van het onderwijs en vormt een instrument van de overheid om de kwaliteit van het onderwijs te bewaken.

Het schrijfonderwijs en het niveau van schrijfvaardigheid van leerlingen is één van de leerdomeinen die in peilingsonderzoek aan bod komt. Inmiddels zijn er in het basisonderwijs verschillende landelijke schrijfpeilingen uitgevoerd (Zwarts, 1990; Sijstra, 1992; Van Roosmalen, Veldhuijzen & Staphorsius, 1999; Krom, Van de Gein, Van der Hoeven et al., 2004; Kuhlemeier, Van Til, Hemker, De Klijn & Feenstra, 2013). De rapportages geven een beeld van het toenmalige onderwijs - zoals de tijdbesteding aan schrijven, de gebruikte taalmethodes, de lesstof en de in schrijflessen gebruikte instructievormen - en de kwaliteit van door leerlingen geschreven teksten in groep 5 en 8 van het basisonderwijs.

In 2019 zal de Inspectie van het Onderwijs opnieuw een peiling (laten) uitvoeren naar het onderwijsleerproces en de leerresultaten van het domein schrijfvaardigheid aan het einde van de basisschool en aan het eind van het speciaal basisonderwijs. Ter voorbereiding op deze schrijfpeiling hebben wij - op verzoek van de Inspectie en met subsidie van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek - een literatuurstudie uitgevoerd naar wat uit onderzoek al bekend is over effectief schrijfonderwijs.

De vraag die in deze literatuurstudie centraal staat, is: Wat zijn kenmerken van effectief schrijfonderwijs op de basisschool? Doel van het onderzoek was het geven van een overzicht van variabelen die invloed uitoefenen op de schrijfprestaties van leerlingen in de bovenbouw van het basis- en het speciaal basisonderwijs. Bij 'variabelen' gaat het hoofdzakelijk om domein-specifieke kenmerken: kenmerken die gelden voor goed schrijfonderwijs. Daarnaast gaat het ook om meer algemene kenmerken van goed onderwijs en om professionele kwaliteiten van leerkrachten: kenmerken en kwaliteiten die niet alleen voorbehouden zijn aan het geven van schrijfonderwijs, maar binnen ieder domein belangrijk zijn.

Het resulterende overzicht diende een bruikbaar kader te vormen voor de ontwikkeling van vragenlijsten, observatie- en andere onderzoeksinstrumenten waarmee het onderwijsleerproces voor schrijven in het komende peilingsonderzoek in kaart gebracht en geëvalueerd kan worden.

In dit rapport wordt de vraag "Wat zijn kenmerken van effectief schrijfonderwijs?" vanuit verschillende invalshoeken benaderd. Ten eerste hebben we enkele theoretische modellen van goed (schrijf)onderwijs bestudeerd. Deze modellen beschrijven we in **hoofdstuk 2** van dit rapport.

Ten tweede hebben we een flink aantal meta-analyses van empirisch onderzoek naar schrijfonderwijs geanalyseerd, om vast te stellen welke didactische benaderingen in de internationale onderzoeksliteratuur bijzonder effectief zijn gebleken (**hoofdstuk 3**). Een dergelijk overzicht van meta-analyses ontbrak nog, hoewel in een recente review van

effectieve taalstimuleringsmaatregelen al wel een aantal meta-analyses en syntheses van schrijfonderzoek zijn besproken (Vanbuel, Boderé & Van den Branden, 2017).

Ten derde beschrijven en analyseren we vier recente Nederlandse schrijfprogramma's die blijkens onderzoek positieve effecten hebben op de schrijfprestaties van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs (**hoofdstuk 4**).

**Hoofdstuk 5**, tenslotte, bevat een synthese van de voorgaande hoofdstukken. De uitkomsten van de drie deelstudies worden samengebracht in een zogenaamd schrijfkader: een overzicht van variabelen waarvan gebleken is dat zij er vanuit theoretisch en/of empirisch oogpunt toedoen bij het geven van goed schrijfonderwijs en die mogelijk meegenomen kunnen worden in het komende peilingsonderzoek. In hoofdstuk 5 bespreken we voorts welke variabelen uit het schrijfkader al geoperationaliseerd zijn in onderzoeksinstrumenten, en voor welke variabelen er nog geen instrumenten beschikbaar zijn.

## 2 Theoretische modellen van (goed) schrijfonderwijs

### 2.1 Inleiding

Het doel van dit onderzoek is om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van variabelen die van invloed kunnen zijn op de effectiviteit van het schrijfonderwijs op de basisschool. Daarom hebben wij een aantal theoretische modellen van goed onderwijs en goed schrijfonderwijs bekeken, die wij in dit hoofdstuk beschrijven. Op basis van deze theoretische modellen en empirisch onderzoek naar effectief schrijfonderwijs (in hoofdstuk 3), presenteren we in hoofdstuk 5 een Schrijfkader; een overzicht van variabelen die ertoe doen.

Bij variabelen gaat het in dit onderzoek in de eerste plaats om domein-specifieke variabelen: kenmerken van effectief schrijfonderwijs. Daarnaast nemen we ook meer algemene kenmerken van goed onderwijs mee (bijv. activerend, adaptief onderwijs, leerklimaat) en professionele kwaliteiten van leerkrachten (bijv. opbrengstgericht werken). Voor algemene kenmerken gebruiken we het dynamische model van effectief onderwijs van Kyriakides, Creemers en Antoniou (2009), de ontwerpprincipes voor goed onderwijs van Merrill (2002) en de kenmerken van professioneel leerkrachtgedrag van Van de Grift (2007). Voor domein-specifieke kenmerken maken we gebruik van het recente model van schrijfonderwijs van Graham (in druk). Deze modellen zijn gekozen omdat zij allen stevig empirisch onderbouwd zijn en elkaar goed aanvullen.

Aangezien deze vier modellen de theoretische basis vormen voor het Schrijfkader waarbinnen we onze data (literatuur, instrumenten, etc.) gaan bezien, willen wij ze hier kort omschrijven.

### 2.2 Algemene kenmerken van goed onderwijs

#### 2.2.1 Het dynamische model van onderwijseffectiviteit

Kyriakides, Creemers en Antoniou (2009) ontwikkelden een dynamisch model van onderwijseffectiviteit. Daarin onderscheiden zij acht factoren van effectief leerkrachtgedrag, waaronder Oriënteren (o.a. duidelijke doelen stellen voor de taak of les), Structureren (o.a. de opbouw van de les overbrengen op de leerlingen) en *Modeling* (de aan te leren vaardigheid voordoen). Daarnaast is het volgens Kyriakides en de zijnen niet alleen van belang hoe vaak een leerkracht bepaald gedrag vertoont (frequentie), maar ook met welk doel hij dat doet (focus), op welk moment (stadium), hoe goed hij dat doet (kwaliteit) en of hij zijn gedrag aanpast aan de niveau verschillen in de klas (differentiatie) (zie Tabel 2.1).



Tabel 2.1: Overzicht van factoren en dimensies van effectief leerkrachtgedrag in het dynamische model van onderwijs effectiviteit (Kyriakides, et al., 2009).

Factoren van effectief leerkrachtgedrag	Dimensies waarop de factoren bekeken en gemeten kunnen worden
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Oriënteren</li> <li>2. Structureren</li> <li>3. Modeling</li> <li>4. Toepassen</li> <li>5. Vragen stellen</li> <li>6. Beoordelen</li> <li>7. Tijdsbeheer/ Time Management</li> <li>8. Leeromgeving creëren in de klas</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Frequentie van voorkomen</li> <li>2. Focus</li> <li>3. Stadium</li> <li>4. Kwaliteit</li> <li>5. Differentiatie</li> </ol>

De mogelijke combinaties van deze gedragsfactoren en dimensies zijn onderzocht door middel van leerkracht- en leerlingvragenlijsten en klassenobservaties. Daaruit kwamen vijf duidelijk van elkaar te onderscheiden cumulatieve typen leerkrachtgedrag naar voren, die oplopen in mate van moeilijkheid, van vaardigheden die passen bij direct/gestuurd lesgeven (Type 1), tot gevorderde vaardigheden die gericht zijn op modeling, oriëntatie en differentiëren (Types 4 en 5):

- Type 1: de leerkracht beheerst de basiskenmerken van directe en gestuurde instructie, waaronder orde houden en gestructureerd lesgeven;
- Type 2: de leerkracht kan kwaliteitsaspecten toevoegen aan direct lesgeven (type 1 gedrag) en een begin maken met actief lesgeven;
- Type 3: de leerkracht beheerst kwaliteitsaspecten van actief lesgeven (type 2 gedrag), kan contact leggen met zijn leerlingen en maakt een begin met oriënteren en modeling;
- Type 4: de leerkracht biedt in toenemende mate gedifferentieerd onderwijs aan, focust bij beoordelen, en weet *modeling* en oriëntatie (type 3 gedrag) steeds beter en op het juiste moment in te zetten in zijn lessen;
- Type 5: de leerkracht creëert in toenemende mate een goed leerklimaat in de klas, via aandacht voor relaties tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling, en voert kernactiviteiten als oriëntatie en differentiatie (type 4 gedrag) met steeds meer focus en kwaliteit uit.

Tot slot hebben Kyriakides, et al. onderzocht of deze vijf types gerelateerd zijn aan leerlingprestaties. Uit de analyse bleek dat leerlingen van Type 1 leerkrachten gemiddeld de laagste scores hadden, terwijl leerlingen van Type 4 en 5 leerkrachten beter presteerden dan leerlingen van de andere drie types. Leerkrachten die gedrag van hogere leerkrachttypes vertoonden gaven dus effectiever les dan leerkrachten met een lagere typering (Kyriakides, et al., 2009, p. 20).

Tabel 2.2 geeft een overzicht van de gedragsfactoren die horen bij leerkrachttypes 4 en 5. Binnen die twee types zijn de verschillende leerkrachtvaardigheden geordend in de volgorde waarin ze gewoonlijk verworven worden, van makkelijk (bovenaan) tot moeilijk (onderaan). Dat betekent bijvoorbeeld dat leerkrachten die type 4 gedrag beheersen eerder

leren om de structuur van hun lessen aan te passen aan verschillen tussen leerlingen dan differentiëren in de vragen die zij hen stellen.

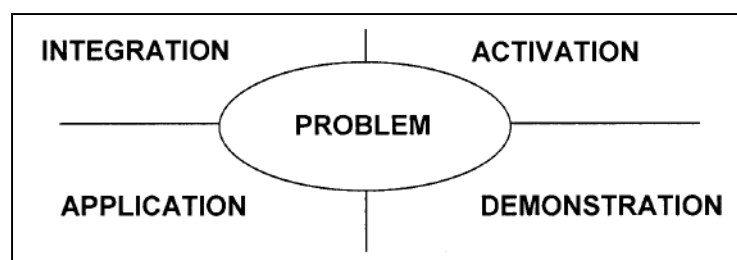
Bij het bepalen van de algemene kwaliteit en effectiviteit van het onderwijs lijkt het ons het meest zinvol om na te gaan of leerkrachten gedrag vertonen dat past bij typen 4 en 5, aangezien dat gedrag het meest effectief lijkt te zijn. Daarbij ligt de focus vooral op de gedragsfactoren Oriënteren en *Modeling* en de dimensies differentiatie en kwaliteit (zie Tabel 2.2). Het gaat er niet alleen om hoe vaak leerkrachten bepaald gedrag vertonen (frequentie), maar ook om de kwaliteit waarmee zij dat doen. Daarom zijn deze kenmerken meegenomen in het Schrijfkader (zie hoofdstuk 5).

Tabel 2.2: Overzicht van vaardigheden behorend bij leerkrachtgedrag van effectieve leerkrachten (typen 4 en 5)

Docenttype	4	5
Gedrag (geordend o.b.v. Rasch scores van makkelijk (boven) naar moeilijk (onder))	Differentiatie bij structureren Differentiatie bij tijdsbeheer Differentiatie bij vragen stellen Differentiatie bij toepassen Focus bij beoordelen Differentiëren bij beoordelen Stadium van modeling Stadium van oriëntatie	Kwaliteit van docent-leerling relaties Kwaliteit van leerling-leerling relaties Differentiatie bij docent-leerling relaties Differentiatie bij leerling-leerling relaties Focus van oriëntatie Kwaliteit van oriëntatie Differentiatie van oriëntatie Kwaliteit van modeling & differentiatie Focus van modeling

### 2.2.2 Ontwerpprincipes voor goed onderwijs

Een tweede model waar wij het Schrijfkader op baseren, zijn Merrills ontwerpprincipes voor goed onderwijs. Merrill (2002) heeft, op basis van een analyse van verscheidene instructietheorieën en empirisch interventie-onderzoek, vijf principes geformuleerd die hij ziet als basisvoorwaarden voor het ontwikkelen en verzorgen van goed onderwijs (zie Figuur 2.1).



Figuur 2.1 Fasen van effectieve instructie (Merrill, 2002, p. 45)

Goed onderwijs moet volgens Merrill allereerst *probleemgericht* zijn. Daarmee bedoelt hij dat leerlingen tijdens het leren echte problemen moeten leren oplossen in authentieke taken. Daarnaast stelt Merrill dat leerlingen vier fasen moeten doorlopen die hun leerproces kunnen bevorderen: *activeren*, *demonstreren*, *toepassen* en *integreren*. Bij *activeren* gaat het om het activeren van relevante voorkennis en vaardigheden waar zij op kunnen voortbouwen. Bij *demonstreren* is het doel dat leerlingen inzicht krijgen in hoe de taak uitgevoerd wordt, door de leerkracht (of iemand anders) tijdens uitvoering ervan te observeren. Vervolgens is het van belang dat leerlingen de kans krijgen om de te leren kennis of vaardigheden te oefenen en *toe*

*te passen*, het liefst bij het oplossen van echte problemen, zoals aangegeven in principe 1. Tot slot wordt leren volgens Merrill bevorderd als leerlingen de kans krijgen om hun nieuwe kennis of vaardigheden te *integreren* in hun dagelijks leven (Merrill, 2002, p. 50).

Ieder van deze principes heeft Merrill uitgewerkt in een aantal deelprincipes. Zo benadrukt hij bijvoorbeeld voor *toepassen* het belang van afnemende coaching/begeleiding, en voor *integreren* het belang van leerlingen de kans geven om hun nieuwe kennis of vaardigheden aan anderen te tonen (het 'kijk naar mij' principe) (Merrill, 2002, p. 50). De hoofd- en deelprincipes hebben we meegenomen bij het samenstellen van het Schrijfkader (zie hoofdstuk 5).

### 2.2.3 Relaties tussen onderwijs en leerlingprestaties

Het derde en laatste algemene onderwijsmodel waarop wij het Schrijfkader gebaseerd hebben is dat van Van de Grift (2007). Hij onderzocht de relatie tussen kenmerken van onderwijs en leerlingprestaties en ontwikkelde op basis daarvan een observatie instrument voor het evalueren van het pedagogisch-didactisch handelen van leerkrachten. Daarbij hanteerde hij het volgende uitgangspunt:

*“Als het waar is dat verschillende leerstrategieën effectief zijn in verschillende culturen, contexten en omstandigheden, dan is het misschien ook waar dat effectief lesgeven betekent dat er gezocht moet worden naar de juiste balans tussen meerdere activiteiten en leerstrategieën. Vanuit dit oogpunt beschouwen wij lesgeven als een multidimensionaal construct. Lesgeven wordt gedefinieerd als een reeks van handelingen die leerlingen in staat stellen om effectief te leren, en dus niet als een ééndimensionale eigenschap”* (Van de Grift, 2007, p. 137, onze vertaling).

Van de Grift noemt zes componenten die ieder op hun eigen manier bijdragen aan goed onderwijs (zie Tabel 2.3).

Tabel 2.3: Overzicht van componenten van effectief leerkrachtgedrag (Van de Grift, 2007).

Componenten van effectief leerkrachtgedrag
Veilig en stimulerend onderwijsklimaat
Efficiënte lesorganisatie
Duidelijke en gestructureerde instructies
Adaptief lesgeven
Aanleren van leerstrategieën
Intensieve en activerende lessen

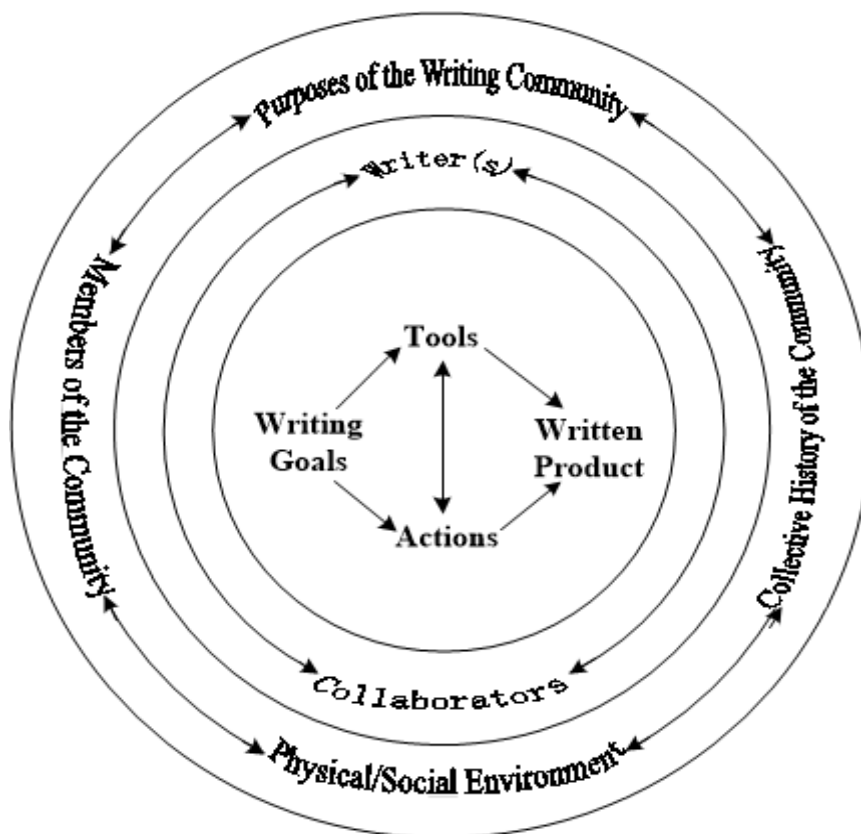
Allereerst kan leren alleen plaatsvinden als er sprake is van een *veilig en stimulerend onderwijsleerklimaat*. Daarbij gaat het enerzijds om veiligheid in de klas en anderzijds om leerlingen voldoende uitdaging bieden zodat ze geprikkeld worden om te leren. Ten tweede is *efficiënte lesorganisatie* van belang; er moet niet teveel tijd verloren gaan aan orde houden of overgangen tussen activiteiten. Ook moeten leerkrachten *duidelijke en gestructureerde instructies* aanbieden, waarbij duidelijke doelen van belang zijn, als ook de structuur van de lessen. Als vierde punt noemt Van de Grift het belang van het *afstemmen* van het niveau van de instructie en de taken aan de verschillen tussen leerlingen. Verder noemt hij als vijfde punt

het belang van het *aanleren van leerstrategieën* en als laatste component het belang van het aanbieden van *intensieve en activerende lessen* (Van de Grift, 2007).

Al deze elementen zijn opgenomen in het Schrijfkader (zie hoofdstuk 5) als aanvulling op elementen uit de modellen van Kyriakides, et al. en Merrill. Daarbij is rekening gehouden met de inhoudelijke overlap tussen bepaalde elementen uit de drie modellen, bijvoorbeeld tussen Time management (Kyriakides, et al.) en Efficiënte lesorganisatie (Van de Grift), tussen Demonstreren (Merrill, 2002) en Modeling (Kyriakides, et al.), tussen Veilig en stimulerend onderwijsklimaat (Van de Grift) en Leeromgeving creëren in de klas (Kyriakides, et al.) (zie tabellen 2.1 en 2.3) en voor toepassen (Kyriakides, et al., and Merrill, 2002).

### 2.3 Domein-specifieke kenmerken van goed schrijfonderwijs

Voor de domein-specifieke kenmerken van goed schrijfonderwijs hebben wij het schrijfmodel van Steve Graham (in druk) als uitgangspunt genomen. Bij het ontwikkelen van zijn model heeft Graham zich gebaseerd op inzichten vanuit socioculturele en cognitieve invalshoeken. Zijn model bestaat uit twee componenten: een schrijfgemeenschap en de schrijver(s) (zie Figuur 2.2).



Figuur 2.2: De onderdelen van een Schrijfgemeenschap (Graham, in druk).

Graham ziet schrijven als een samenspel tussen de schrijver en de schrijfgemeenschap waarbinnen hij schrijft. De schrijfgemeenschap, bijvoorbeeld een klas, een werkomgeving of

een online forum, bestaat volgens Graham uit verschillende componenten (zie Figuur 2.2), die als volgt samenwerken:

*“De manier waarop de schrijver, eventueel samen met anderen, de nagestreefde schrijfdoelen bereikt, met behulp van schrijfgereedschap en handelingen, hangt af van de wisselwerking tussen verschillende kenmerken van de schrijfgemeenschap, waaronder: haar doelen, leden, de fysieke en sociale omgeving en haar collectieve geschiedenis”* (Graham, in druk, p. 10; onze vertaling).

Naast een model van de schrijfgemeenschap omvat Grahams model ook een model van de schrijver, grotendeels gebaseerd op het schrijfprocesmodel van Hayes en Flower (1980), dat later herzien is door Hayes (1996; 2012). De belangrijkste componenten die volgens Graham in het hoofd van de schrijver een rol spelen tijdens het schrijven zijn: het *lange-termijn geheugen*, verschillende *controlemiddelen* (waaronder het werkgeheugen), verschillende *productieprocessen* (waaronder ideeën genereren, formuleren en transcriptie) en een aantal *afstemmers* die het schrijfproces kunnen beïnvloeden (zoals emoties, fysieke gesteldheid en karaktereigenschappen).

Hoewel Graham in zijn model een goed beeld geeft van de componenten van het schrijfproces als geheel, blijft de vraag natuurlijk hoe dit gerelateerd kan worden aan de ontwikkeling van schrijfvaardigheid en effectief schrijfonderwijs. Schrijvers worden volgens Graham vaardige schrijvers door actief deel te nemen aan verschillende schrijfgemeenschappen, veel te oefenen en door veranderingen in hun cognitieve en affectieve eigenschappen (Graham, in druk, p. 40).

Schrijvers leren door verschillende soorten teksten te schrijven, met verschillende doelen, binnen verschillende contexten en voor wisselend publiek. Graham stelt dat het schrijven zelf een complexe vaardigheid is wat ook al blijkt uit de moeilijkheid om een algemene maat voor schrijfvaardigheid te bepalen: de samenhang tussen scores van verschillende schrijftaken, ook al vallen ze binnen hetzelfde genre, is vaak zwak (zie Graham, in druk, p. 39 – 40). Desalniettemin benoemt Graham een aantal factoren die de ontwikkeling van schrijvers en hun schrijfgemeenschap(en) zou kunnen stimuleren en een rol kunnen spelen in goed schrijfonderwijs.

Volgens Graham beïnvloedt een aantal factoren de ontwikkeling van schrijfgemeenschappen. Zo kan het gedrag van *individuele deelnemers* een positieve invloed hebben, bijvoorbeeld als ouders schrijven thuis actief stimuleren en daarmee de ontwikkeling van hun kind op school ondersteunen. Ook de input vanuit *andere sociale gemeenschappen* kan bijdragen aan de schrijfontwikkeling: *“Leren schrijven bevordert leesvaardigheid, en schrijven over bronnen die in een andere les aangeboden zijn kan voor beter begrip daarvan zorgen”* (Graham, in druk, p. 40; onze vertaling). *Veranderingen binnen de schrijfgemeenschap* beïnvloeden de ontwikkeling ervan ook. Historisch gezien heeft het medium waarmee geschreven wordt een grote invloed gehad, zoals bij de overgang van dagboekschrijven naar schrijven op Facebook, of de overgang van pen en papier naar schrijven op een laptop of tablet. De hoeveelheid potentiële lezers die bereikt kunnen worden is mede daardoor gigantisch toegenomen. Andere mogelijke factoren zijn volgens Graham *veranderingen op macroniveau* en *culturele, politieke* en *institutionele* factoren, zoals veranderingen in onderwijsbeleid op nationaal of lokaal niveau (Graham, in druk, p. 40 – 41).

Naast factoren die van invloed kunnen zijn op de schrijfgemeenschap, noemt Graham vijf factoren die de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van individuele schrijvers beïnvloeden:

1. Leren door doen;
2. Leren door observeren;
3. Leren van anderen;
4. Leren door bewust handelen;
5. Leren door opgebouwd kapitaal.

De eerste en meest voor de hand liggende manier is door veel te oefenen, *leren door doen*. Een tweede manier is *leren door observeren*, een vorm van plaatsvervangend oefenen, waarbij er meer aandacht is voor het *leren* schrijven: leren schrijven en het schrijven worden gesplitst (cf. Rijlaarsdam, et al., 2008).

De derde manier is *leren van anderen*, zoals de leerkracht, medeleerlingen en computers (online leren). Daarbij gaat het om allerlei vormen van samenwerken en steun tijdens het schrijven, waaronder het geven en krijgen van feedback. Uit eerder onderzoek blijkt dat de kwaliteit van de teksten die leerlingen schrijven daardoor verbetert (Graham, in druk, p. 45). *Leren door bewust handelen (deliberate agency)* is de vierde factor die Graham noemt; de schrijver kiest er dan bewust voor om zijn vaardigheid te willen vergroten. *Leren door opgebouwd kapitaal (accumulated capital)* is de laatste factor. Daarbij fungeert de ontwikkeling die de schrijver doormaakt als stimulans om zich nog verder te ontwikkelen. Als je merkt dat schrijven steeds makkelijker gaat, dan motiveert dat om er nog meer tijd en energie aan te besteden (Graham, in druk, p. 46).

Tot slot noemt Graham nog twee factoren die hij niet heeft opgenomen in zijn model, maar die wel van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van schrijven en schrijfvaardigheid: sociaal-economische achtergrond (armoede vergroot het risico dat jonge schrijvers hun talenten niet kunnen benutten) en de rol van de hersenen, genen en de interactie daartussen (p. 47).

Leren door doen, leren door observeren en leren van anderen zijn goed in de lespraktijk in te bedden, bijvoorbeeld door middel van *modeling*, samenwerken, en het aanbieden van denk-activerende lessen. Leren door bewust handelen heeft te maken met leerling motivatie, en kan misschien bereikt worden door activerend les te geven en door leerlingen te laten zien wat het nut is van wat ze aan lesstof aangeboden krijgen. Het stellen van concrete en heldere doelen en het geven van motiverende feedback op basis van deze doelen kunnen daar ook een positieve bijdrage aan leveren, net als het vergroten van de zelf-regulatie (*self-regulation*) van leerlingen door middel van deelname aan strategietrainingen, zoals *Self-Regulated Strategy Development* (hoofdstuk 3).

Leren door opgebouwd kapitaal kan bevorderd worden door leerlingen bewust te maken van hun prestaties (vooral succes) zodat ze inzien dat ze vooruitgang boeken. Het heeft te maken met vertrouwen in eigen kunnen (*self-efficacy*) en schrijfplezier en kan beïnvloed worden door positieve feedback met heldere doelen (zie hoofdstuk 3). Daarnaast kan leren door opgebouwd kapitaal ook gefaciliteerd worden door het invoeren van opbrengstgericht werken. Dit houdt in dat leerkrachten de schrijfontwikkeling van hun leerlingen systematisch volgen en hun onderwijs regelmatig evalueren en aanpassen op basis van die evaluaties (zie Blok, Ledoux & Roeleveld, 2013). Leerkrachten die zicht hebben op hoe hun leerlingen zich ontwikkelen kunnen hen makkelijker wijzen op eerdere succeservaringen om op voort te bouwen.

Gezien de mogelijke invloed van deze vijf factoren op de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van individuele leerlingen hebben wij besloten ze op te nemen in het Schrijfkader (zie hoofdstuk 5).

## 2.4 Conclusies

De verschillende modellen die in dit hoofdstuk beschreven zijn, vormen een goede theoretische basis voor het opstellen van het Schrijfkader. Het belang van een aantal kenmerken van goed onderwijs, zoals voorkennis activeren, veel oefenen en *modeling*, werd in alle vier de modellen in meer of mindere mate benadrukt. Maar zij vulden elkaar ook aan door de nadruk te leggen op verschillende elementen.

Kyriakides, et al., (2009) gaven bijvoorbeeld aan dat goede relaties tussen docenten en leerlingen en tussen leerlingen onderling ontzettend belangrijk zijn. Het kunnen creëren van een goed leerklimaat (type 5) en kwalitatief goed kunnen differentiëren (type 4) zijn belangrijke kenmerken van effectief onderwijs. Daarnaast benadrukten zij dat de kwaliteit van leerkrachtgedrag cruciaal is. Het gaat er dus niet alleen om of leerkrachten bepaald gedrag vertonen (frequentie), maar juist om hoe goed ze dat doen (kwaliteit). Voor peilingsonderzoek betekent dit dat men niet alleen moet kijken naar wat er gebeurt in schrijfonderwijs en hoe vaak, maar ook of vooral naar hoe goed dat gebeurt.

Merrill (2002) legt de nadruk op authentiek, probleemgericht leren, waarbij het oplossen van echte taken centraal staat, het liefst een serie van opeenvolgende taken die steeds toenemen in complexiteit en waarvan de uitkomsten met elkaar vergeleken kunnen worden. Daarnaast zijn de stappen die hij benoemt met zijn principes (activeren, demonstreren, toepassen en integreren) relevant voor heel veel typen onderwijs, misschien wel alle soorten. Tot slot benadrukt Merrill het belang van integratie. Leerlingen hebben van nature de behoefte om hun nieuwe vaardigheden aan anderen te laten zien en het is volgens Merrill belangrijk om ze daarin tegemoet te komen. Voor schrijfonderwijs betekent dit dat leerlingteksten door anderen dan alleen de leerkracht gelezen moeten worden, bijvoorbeeld door ze op een of andere wijze te publiceren.

Van de Grift (2007) benoemt naast het belang van activeren en directe instructie ook het belang van het creëren van een prestatiegerichte leeromgeving en van strategieonderwijs. Een prestatiegerichte omgeving, ondersteund vanuit schoolbeleid en de leerkracht, kan een positieve invloed hebben op leerlingprestaties (Van de Grift, 2007, p. 132). Onder strategieonderwijs verstaat Van de Grift het aanleren van algemene cognitieve leerstrategieën, "*die leerlingen ondersteunen bij het ontwikkelen van een eigen manier om complexe cognitieve handelingen uit te voeren*" (Van de Grift, 2007, p. 134, onze vertaling). Daar vallen schrijfstrategieën zoals aanbevolen door Graham (in druk) ook onder. Uit eerder onderzoek blijkt dat het aanleren van leerstrategieën, door middel van *modeling* en afnemende begeleiding (*scaffolding*), een grote bijdrage kan leveren aan leerlingprestaties (Van de Grift, 2007, p. 135).

Graham (in druk) legt in zijn model de nadruk op de combinatie van, en interactie tussen de schrijfgemeenschap (de socio-culturele context) en de schrijver, en geeft daarmee, naar ons idee, een nuttige domein-specifieke aanvulling op de drie algemene onderwijsmodellen. Leerkrachten kunnen van hun klas een schrijfgemeenschap maken door leerlingen bijvoorbeeld samen te laten werken, elkaars teksten te lezen, elkaar via feedback verder te brengen en hun werk aan elkaar te presenteren. Verder geeft Graham aan hoe leerkrachten

hun leerlingen kunnen helpen om betere schrijvers te worden, niet alleen door veel oefenen en het observeren van modellen, maar ook door leerlingen aan te zetten tot bewust handelen en door hen de kans te bieden om te leren van eerdere ervaringen. Al deze elementen vormen samen de basis voor het Schrijfkader (zie hoofdstuk 5).



### 3 Meta-analyses van schrijfonderzoek

#### 3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk bespreken we wat in de internationale onderzoeksliteratuur bekend is over effectief schrijfonderwijs op de basisschool. We doen dit op basis van beschikbare meta-analyses. Een meta-analyse is een kwantitatieve overzichtsstudie van afzonderlijke onderzoeken met als doel om tot een meer betrouwbare uitspraak te komen over de effectiviteit van één of meer benaderingen van schrijfonderwijs. Daartoe worden gegevens uit individuele, (quasi)experimentele onderzoeken statistisch bewerkt en wordt een gemiddelde schatting van de effectgrootte berekend (*effect size* of ES) die aangeeft hoeveel verschil een experimentele conditie maakt. De effectgrootte wordt gewoonlijk uitgedrukt door middel van Cohen's *d*: het gestandaardiseerde verschil tussen de gemiddelde scores van de experimentele en controlegroep op een bepaalde uitkomstmaat, zoals tekstkwaliteit. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen kleine ( $> 0.20$ ), middelgrote ( $> 0.50$ ) en grote effecten ( $> 0.80$ ).

Hoewel de meta-analyse vaak wordt beschouwd als hoogste vorm van bewijs, is er ook kritiek op mogelijk (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Zo liggen aan iedere meta-analyse keuzes ten grondslag, bijvoorbeeld ten aanzien van de selectie van onderzoeken en de wijze waarop deze gegroepeerd en geanalyseerd worden. Deze keuzes zijn deels arbitrair. Het kan voorkomen dat meta-analyses over hetzelfde onderwerp andere resultaten opleveren. Niettemin vormen meta-analyses een belangrijke bron van informatie; ze geven ons richtingaanwijzers voor welke didactische benaderingen keer op keer effect genereren en welke een relatief groot effect bewerkstelligen.

Het aantal gepubliceerde meta-analyses van onderzoek naar effectief schrijfonderwijs is in de afgelopen 15 jaar sterk toegenomen. Na een eerste grote analyse van Hillocks (1984/1986) bleef het voor schrijfvaardigheidsonderzoek lang stil, maar sinds begin deze eeuw is met name de Amerikaanse onderzoeksgroep rond Steve Graham zeer actief op dit terrein. Het is nu zelfs zo dat er 'meta-meta-analyses' verschijnen: reviews van meta-analyses (o.a. Graham, Harris, & Chambers, 2016).

Voor deze literatuurstudie brachten wij 24 internationale meta-analyses in kaart van onderzoek naar schrijfonderwijs, gepubliceerd sinds 1984, en twee reviews van meta-analyses (zie Tabel 3.1). Verreweg de meeste studies zijn van Amerikaanse origine. We vonden slechts twee meta-analyses die door Nederlandse onderzoekers zijn uitgevoerd (Koster et al., 2015; Van Schooten et al., 2004). De studie van Wesdorp (1982), een vroege voorloper die op het voortgezet onderwijs is gericht, hebben we buiten beschouwing gelaten.

Een klein deel van de studies is uitsluitend gericht op het basisonderwijs (Grades 1-8), een ander deel omvat naast basisonderwijs ook voortgezet onderwijs (Grades 1-12). De meta-analyse van Koster et al. (2015) beperkt zich als enige tot de bovenbouwleerjaren van het basisonderwijs (Grades 4-6), en is daarom voor de Landelijke Peiling Schrijfvaardigheid einde basisonderwijs bij uitstek relevant.

Tweede van de meta-analyses beperkt zich tot één bepaalde benadering van schrijfonderwijs, zoals spellingonderwijs (Graham & Santangelo, 2014), strategiegericht (Graham, 2006), of computerondersteund schrijfonderwijs (Van Schooten et al., 2004).

Tabel 3.1: Overzicht van geraadpleegde meta-analyses

Publicatie	Aantal onderzochte studies	Leerjaren (Grades) *	Focus
Andrews et al. 2006	31	2-10	Grammatica en zinscombinatie
Bangert-Drowns, 1993	32	1-college	Schrijven op de computer
Bangert-Drowns et al., 2004	46	1-college	Schrijven om te leren
Gersten & Baker, 2001	13	1-9 LP	Diverse benaderingen
Gillespie & Graham, 2014	43	1-12 LP	Diverse benaderingen
Goldberg et al., 2003	26	K-12	Schrijven op de computer
Graham & Harris, 2003	23	3-8 LP	Strategie-onderwijs naar SRSD-model **
Graham, 2006	39	1-12	Strategie-onderwijs
Graham & Perin, 2007a, b	123	4-12	Diverse benaderingen
Graham & Hebert, 2010	152	1-12	Schrijven t.b.v. tekstbegrip
Graham & Hebert, 2011	95	1-12	Schrijven t.b.v. tekstbegrip
Graham, Harris & Hebert, 2011	136	1-12	Formatieve beoordeling en feedback
Graham & Sandmel, 2011	29	1-12	Procesgericht schrijfonderwijs
Graham, McKeown et al., 2012	115	1-6	Diverse benaderingen
Graham, Harris & McKeown, 2013	84	1-12 LP	Strategie-onderwijs naar SRSD-model **
Graham & Santangelo, 2014	53	K-12	Spellingonderwijs
Graham, Hebert & Harris, 2015	35	1-8	Formatieve beoordeling en feedback
Graham, Harris & Santangelo, 2015	20	1-8	Diverse benaderingen ***
Graham, Harris & Chambers, 2016	19	1-12	Diverse benaderingen ***
Hebert, Gillespie & Graham, 2013	19	1-12	Schrijven t.b.v. tekstbegrip
Hillocks, 1984 / 1986	60	1-college	Diverse benaderingen
Koster, Tribushinina et al., 2015	32	4-6	Diverse benaderingen
Morphy & Graham, 2012	27	1-12	Schrijven op de computer
Santangelo & Graham, 2016	80	K-12	Handschriftonderwijs
Van Schooten et al., 2004	72	4-12	Computerondersteund schrijfonderwijs
Zheng, Warschauer, et al., 2016	10	K-12	Schrijven op de computer

\*) Voor leerjaren hebben we de Amerikaanse aanduidingen gehandhaafd: Kindergarten (= basisonderwijs groep 1 en 2), Grades 1 - 6 (= groep 3 - 8), Grades 7 - 12 (= voortgezet onderwijs) en college. LP staat voor leerlingen met leerproblemen.

\*\*) SRSD is een afkorting van *Self-Regulated Strategy Development*, een specifieke vorm van strategiegericht schrijfonderwijs ontwikkeld door Karen Harris en collega's.

\*\*\*) Dit zijn zgn. meta-meta-analyses; het aantal studies verwijst hier niet naar afzonderlijke onderzoeken, maar naar het aantal onderzochte meta-analyses.

In de overige meta-analyses is de effectiviteit van een breed scala aan verschillende schrijfprogramma's en didactische benaderingen onderzocht en met elkaar vergeleken (o.a. Graham & Perin, 2007a, 2007b; Koster et al., 2015).

Vier meta-analyses zijn specifiek gericht op schrijfonderwijs voor leerlingen met leerproblemen (o.a. Gersten & Baker, 2001). Aangezien de Landelijke Peiling Schrijfvaardigheid ook zal worden uitgevoerd in het speciaal basisonderwijs (SBO), bespreken we de resultaten van deze meta-analyses apart: wellicht zijn voor leerlingen met leerproblemen (die veelal in het speciaal basisonderwijs te vinden zijn) andere didactische benaderingen relevant dan voor leerlingen zonder leerproblemen. Meta-analyses die gericht

zijn op schrijfonderwijs voor tweedetaalleerders hebben we niet in ons overzicht opgenomen (zie bijvoorbeeld Adesope et al., 2011).

Globale tekstkwaliteit is in de meeste meta-analyses die wij raadpleegden de variabele waarop het effect van interventies is onderzocht, maar soms worden ook andere variabelen meegenomen, zoals tekstlengte, motivatie of schrijfprocessen. In deze studie hebben we deze variabelen buiten beschouwing gelaten.

Een bijzondere categorie is interventie-onderzoek naar de effecten van schrijven op leren en leerresultaten bij andere vakken (Bangert-Drown et al., 2004) en op tekstbegrip of leesvaardigheid (Graham & Hebert, 2011). De focus ligt hierin niet op 'leren schrijven', maar op 'schrijven om te leren'. Gezien het belang van schrijven en schrijfonderwijs bij andere vakken dan taal en de wenselijkheid om schrijf- en leesonderwijs meer te integreren, hebben wij besloten deze meta-analyses mee te nemen in ons overzicht.

In dit hoofdstuk bespreken we eerst wat bekend is over effectief schrijfonderwijs in het reguliere basisonderwijs (in paragraaf 3.2) en vervolgens (in 3.3) wat we weten over effectieve benaderingen voor leerlingen met leerproblemen. Tenslotte gaan we in op het effect van schrijven en schrijfonderwijs op tekstbegrip en op leerresultaten bij andere vakken (3.4). We besluiten met conclusies (3.5).

### *3.2 Effectieve schrijfdidactieken in regulier onderwijs*

Tabel 3.2 geeft een overzicht van de effecten van een breed scala aan benaderingen van schrijfonderwijs op tekstkwaliteit blijkens twaalf (deels elkaar overlappende) meta-analyses. Bij de indeling van benaderingen volgen we zoveel mogelijk de indeling die in de meta-analyses zelf is gehanteerd.

Hoewel de gerapporteerde effectgroottes per meta-analyse enigszins van elkaar verschillen, blijken vier benaderingen bij uitstek effectief als het gaat om het verbeteren van de kwaliteit van leerling-teksten: onderwijs in schrijfstrategieën, het stellen van product- en/of procesdoelen, samen schrijven, en feedback van de leerkracht of anderen. Voor elk van deze benaderingen zijn in meta-analyses grote of zeer grote effecten op tekstkwaliteit gevonden.

Bij *onderwijs in schrijfstrategieën* leren leerlingen hoe zij teksten kunnen plannen, (her)schrijven en reviseren aan de hand van een stappenplan. Meestal worden acroniemen gebruikt als geheugensteuntje bij het leren van de stappen (bijv. POW: Pick my ideas, Organize my notes, Write and say more; Harris, Graham & Mason, 2006). De strategieën kunnen algemeen van aard zijn, toepasbaar op iedere tekst, of genre-specifiek, zoals een strategie voor het schrijven van een verhaal of een overtuigende tekst. De instructie verloopt in verschillende recursieve fasen: voorkennis activeren, directe en expliciete instructie in de strategie, bespreken, *modeling* en memoriseren van de strategie en oefenen in het toepassen van de strategie bij het schrijven met afnemende hulp van de leerkracht.

Zulk strategiegericht schrijfonderwijs bleek effectief in alle leerjaren (zie Tabel 3.2). Koster et al. (2015) vonden echter dat leerlingen in Grade 6 (dit komt overeen met groep 8 van ons basisonderwijs) meer profiteerden van strategie-onderwijs dan leerlingen in lagere leerjaren.

Tabel 3.2: Effecten van verschillende benaderingen van schrijfonderwijs op tekstkwaliteit (gemiddelde gewogen effectgrootte per benadering: > 0.20 = klein effect, > 0.50 = middelgroot effect, > 0.80 = groot effect).

	Hillocks 1984 / 1986	Graham 2006	Graham & Perin 2007a b	Graham & Sandmel 2011	Graham Harris, et al. 2011	Graham, McKeown, et al. 2012	Graham & Santangelo 2014	Graham, Hebert et al. 2015	Koster et al. 2015	Santangelo & Graham 2016	Graham, Harris et al. 2015	Graham et al. 2016
<b>Leerstof: kennis &amp; vaardigheden</b>												
Prewriting activiteiten			0.32			0.54			0.13		0.54	0.48
Schrijfstrategieën		1.15	0.82			1.02			0.96		1.00	1.26
met SRSD		1.57	1.14			1.17						1.59
zonder SRSD		0.89	0.62			0.59						
Samenvatten			0.82									
Reviseren	0.19								0.58			
Spelling, handschrift e.d.						0.55	0.19			0.84	0.55	0.55
Grammatica	-0.29		-0.32			-0.41			-0.37			
Woordenschat											0.78	0.78
Zinscombinatie	0.35		0.50								0.56	0.50
Tekstopbouw						0.59			0.76		0.41	
Creativiteit/verbeelding						0.70						0.76
<b>Didactiek: algemeen</b>												
Procesgerichte instructie	0.18		0.32	0.34		0.40			-0.25		0.37	0.34
Docent gecentreerde instructie	0.02											
Interactieve instructie	0.44											
Individuele instructie	0.17											
<b>Didactiek: domeinspecifiek</b>												
Extra tijd voor schrijven						0.30					0.24	0.24
Vrij schrijven	0.16											
Product- / procesdoelen stellen			0.70			0.76			2.03		0.80	0.80

	Hillocks 1984 / 1986	Graham 2006	Graham & Perin 2007	Graham & Sandmel 2011	Graham et al. 2011	Graham et al. 2012	Graham & Santangelo 2014	Graham, Hebert et al. 2015	Koster et al. 2015	Santangelo & Graham 2016	Graham, Harris et al. 2015	Graham et al. 2016
(vervolg Tabel 3.2)												
Inquiry / data analyseren	0.56		0.32									0.37
Modelteksten analyseren	0.22		0.25								0.40	0.30
Samen schrijven/peerhulp			0.75			0.89			0.59		0.66	0.74
<b>Feedback en beoordeling</b>												
Feedback					0.77	0.42		0.63	0.88			
Doelgerichtheid van feedback												
Met heldere doelen	0.74											
Zonder heldere doelen	0.24											
Leerkracht feedback						0.80		0.87				0.78
Positieve feedback	0.43											
Negatieve feedback	-0.20											
Peer feedback	0.21					0.37		0.58				0.77
Feedback van computer								0.38				0.34
Beoordeling												
Zelfbeoordeling					0.46			0.62				0.51
Vooruitgang monitoren door docent					0.24			0.18				
Beoordelingsinstrumenten												
Beoordelingsschalen	0.36											
6(+1) Traits Writing Model *)								0.05	0.43			
<b>Schrijfmedium /leermiddel</b>												
Gebruik van pen en papier					0.48							
Gebruik van tekstverwerker			0.55		0.54	0.47		0.38			0.47	0.44
Tekstverwerker + ondersteuning												1.46

\*) Bij het 6 (+1) Traits Writing Model wordt leerlingen gevraagd de eigen tekst en/of die van anderen te beoordelen op zeven kenmerken of traits: ideeën, structuur, toon, woordkeuze, zinsbouw, conventies en presentatie.

Een specifieke vorm van strategie-onderwijs is Self-Regulated Strategy Development (SRSD), in de Verenigde Staten ontwikkeld door Karen Harris en collega's (Harris, Graham & Mason, 2006). Hierbij verwerven leerlingen niet alleen een strategie, maar is er ook veel aandacht voor de ontwikkeling van zelfregulerende vaardigheden, zoals het bepalen van het schrijfdoel, het reflecteren op de uitvoering van de strategie en jezelf beoordelen. Toevoeging van deze zelfregulatie-component lijkt tot betere teksten te leiden dan strategie-onderwijs zonder deze component, blijktens verschillende meta-analyses (Graham & Perin, 2007a, 2007b; Graham et al., 2012; Graham et al., 2016).

*Het stellen van heldere, concrete doelen* is eveneens effectief gebleken in het internationale schrijfonderzoek. Bij deze benadering worden leerlingen aangemoedigd om bepaalde product- of procesdoelen te bereiken bij het schrijven van hun tekst. Bij productdoelen kan het gaan om het behalen van het schrijfdoel (bijvoorbeeld: overtuigen) of het verwerken van bepaalde inhoudselementen in de tekst (bijvoorbeeld: 'geef drie argumenten' of 'belicht beide kanten van een kwestie'). Bij procesdoelen worden leerlingen aangemoedigd om een bepaalde techniek of stappen te gebruiken. Het stellen van specifieke doelen ('geef drie argumenten') blijkt tot betere teksten te leiden dan het stellen van algemene doelen ('Doe je best!') (Schunk & Swartz, 1993; zie Koster et al., 2015).

*Samenwerken* in duo's of kleine groepjes, waarbij leerlingen elkaar helpen bij het plannen, reviseren en/of herschrijven van hun tekst, blijkt een sterk positief effect te hebben op de kwaliteit van schrijfproducten van leerlingen, mits de samenwerking een specifiek doel heeft en goed gestructureerd is. Koster et al. (2015) vonden in hun meta-analyse dat samenwerken in combinatie met meer gerichte interventies, zoals het aanleren van genrekennis (Hoogeveen, 2013) of zinscombinatie-oefeningen (Saddler & Graham, 2005), effectiever is dan alleen samenwerken.

*Goede feedback* helpt de leerling-schrijver om de tekst die er ligt (een eerste versie) te verbeteren en tot een goede tekst te komen. De feedback kan veel verschillende vormen aannemen: leerkracht of peer feedback, product- of meer procesgericht, positieve of negatieve feedback, met of zonder heldere doelen, globale of gedetailleerde feedback, enzovoorts. Positieve feedback blijkt tot betere teksten te leiden dan negatieve feedback. Een combinatie van heldere doelen, leerkracht feedback en daaraan toegevoegd peer feedback heeft een groot positief effect op tekstkwaliteit, blijktens de meta-analyse van Hillocks (1986). Leerkracht feedback lijkt effectiever te zijn dan alléén peer feedback in Tabel 3.2, maar deze conclusie is waarschijnlijk te voorbarig. Graham, Hebert en Harris (2015) merken op dat de verschillende typen feedback niet direct met elkaar vergeleken zijn in onderzoek, en Koster et al. (2015) benadrukken dat het aantal studies in de bovenbouw van het basisonderwijs beperkt is.

Opgemerkt moet worden dat de vier genoemde benaderingen elkaar deels overlappen en in interventies vaak met elkaar worden gecombineerd. Strategiegericht schrijfonderwijs, bijvoorbeeld, omvat meestal ook het stellen van heldere doelen, samenwerkend leren en vormen van (peer) feedback, specifiek gericht op de nagestreefde doelen. In meta-analyses zijn meervoudige interventie-studies op hoofdbestanddelen gegroepeerd: wat precies de werkzame ingrediënten zijn van meervoudige programma's kan niet worden bepaald.

Tabel 3.2 laat zien dat er – naast de vier genoemde benaderingen - nog een groot aantal andere didactische benaderingen effectief is gebleken in meta-analyses. Zo zijn er middelgrote effecten gevonden voor voorbereidende (*prewriting*) activiteiten, zelfbeoordeling door leerlingen, en voor onderwijs in woordenschat, tekstopbouw, creativiteit en samenvatten. Ook het gebruik van de tekstverwerker kan positieve effecten hebben op

tekstkwiteit, te meer wanneer daarbij extra ondersteuning wordt gegeven. Zie voor dit laatste ook tabel 3.3, waarin meta-analyses zijn opgenomen die specifiek gericht zijn op computerondersteund schrijfonderwijs. De effecten op tekstkwiteit zijn steeds klein tot middelgroot. Vermeldenswaard is dat Morphy en Graham (2012) een middelgroot effect vonden van het gebruik van de computer op tekstkwiteit, maar een zeer groot effect ( $ES = 1.42$ ) op de motivatie van zwakke schrijvers.

*Tabel 3.3: Effecten van tekstverwerking en computerondersteund schrijfonderwijs op tekstkwiteit (gemiddelde gewogen effectgrootte: > 0.20 = klein effect, > 0.50 = middelgroot effect, > 0.80 = groot effect)*

	Bangert-Drowns 1993	Goldberg et al. 2003	Morphy & Graham 2012	Van Schooten et al. 2004	Zheng et al. 2016
Gebruik van tekstverwerker	0.27	0.41	0.52		
Gebruik van andere ondersteunende computerprogramma's				0.46	0.20

De resultaten voor onderwijs in technische aspecten van het schrijven, zoals spelling, interpunctie en handschrift, zijn wisselend. In sommige meta-analyses zijn middelgrote positieve effecten op tekstkwiteit gevonden. Graham en Santangelo (2014) vonden echter dat spellingonderwijs weliswaar de spelvaardigheid van leerlingen verbetert, ook tijdens het schrijven, maar geen effect heeft op hun algehele schrijfvaardigheid. Daarentegen vonden zij wel een groot positief effect van handschriftonderwijs op de kwaliteit van schrijfproducten (Santangelo & Graham, 2016). Zij concluderen dat transcriptievaardigheden een belangrijk ingrediënt vormen van het (leren) schrijven, en beschouwen dit als ondersteuning voor de 'simple view of writing' van Berninger et al. (2002). Volgens deze opvatting zijn transcriptie en het genereren van ideeën dominant in de vroege ontwikkeling van schrijfvaardigheid.

Zeer wisselend zijn ook de resultaten voor de procesgerichte benadering, de zogenaamde *Writer's Workshop*, een veelomvattend Amerikaans schrijfprogramma. Dit type schrijfonderwijs focust op de subprocessen van schrijven (plannen, schrijven, reviseren), op doel- en publiekgericht schrijven, en legt daarbij nadruk op eigenaarschap van leerlingen over hun teksten, samenwerkend leren, zelfreflectie en individuele instructie. Graham en Perin (2007) vonden een middelgroot effect van deze benadering op schrijfkwaliteit, maar alléén indien leerkrachten daarin getraind waren. Zonder training bleek de benadering een klein effect te hebben in het basisonderwijs en geen effect in hogere leerjaren. In een vervolgstudie vonden Graham en Sandmel (2011) een middelgroot effect voor de procesbenadering, terwijl Koster et al. (2015) een negatief effect vonden. Zij verklaren dit uit het kleine aantal studies en het feit dat de benadering voor het basisonderwijs wellicht te veelomvattend is.

Alleen voor traditioneel grammatica-onderwijs zijn steeds negatieve effecten gevonden: deze benadering leidt niet tot verbetering van de tekstkwiteit (zie ook Andrews et al., 2006 en voor het voortgezet onderwijs: Wesdorp, 1982). Een mogelijke verklaring is dat grammatica overwegend in isolement wordt onderwezen, los van het schrijven van een tekst. Er zijn aanwijzingen dat functioneel grammatica-onderwijs, met expliciete aandacht voor de praktische toepassing van grammaticale kennis in de context van het schrijven, wel een positief effect kan hebben op tekstkwiteit (Graham & Perin, 2007).

### 3.3 Effectieve schrijfdidactieken voor leerlingen met leerproblemen

Tabel 3.4 bevat de resultaten van vier meta-analyses die specifiek gericht zijn op schrijfonderwijs voor leerlingen met leerproblemen. Voor deze leerlingen blijken dezelfde benaderingen het meest effectief als voor leerlingen in het reguliere basisonderwijs: *onderwijs in schrijfstrategieën, het stellen van product- en/of procesdoelen, samen schrijven, en feedback van de leerkracht of peers*. Voor elk van deze benaderingen zijn middelgrote tot grote effecten op tekstkwaliteit gevonden.

Uit de meta-analyses komen daarnaast twee benaderingen naar voren die specifiek van belang lijken voor leerlingen met leerproblemen: dicteren en het aanbieden van ‘procedurele prompts’. Dicteren houdt in dat leerlingen in eerste instantie niet zelf hoeven te schrijven, maar hun tekst dicteren aan de leerkracht of een medeleerling, als opstapje naar het zelf schrijven van een tekst. Hierdoor kunnen leerlingen zich concentreren op de inhoud en structuur van hun tekst, zonder gehinderd te worden door spelling-, handschrift- en andere transcriptieproblemen tijdens het schrijven. Voor deze benadering is een middelgroot effect gevonden op de kwaliteit van schrijfproducten van leerlingen met leerproblemen (Gillespie & Graham, 2014).

*Tabel 3.4: Effecten van verschillende benaderingen van schrijfonderwijs voor leerlingen met leerproblemen. Effecten op tekstkwaliteit (gemiddelde gewogen effectgrootte per benadering: > 0.20 = klein effect, > 0.50 = middelgroot effect, > 0.80 = groot effect).*

	Gersten & Baker 2001	Graham & Harris 2003	Graham et al. 2013	Gillespie & Graham 2014
<b>Leerstof: kennis &amp; vaardigheden</b>				
Schrijfstrategieën	0.69			1.09
met SRSD		1.47	1.75	1.33
zonder SRSD				0.76
<b>Didactiek: algemeen</b>				
Procesgerichte benadering				0.43
Samen schrijven/peerhulp	0.70			
<b>Didactiek: domeinspecifiek</b>				
Product- en/of procesdoelen stellen				0.57
Dicteren in recorder of aan schrijver				0.55
<i>Prewriting</i> activiteiten				0.33
<b>Feedback</b>				
Leerkracht feedback	0.76			
Peer feedback	0.70			
<b>Schrijfmedium / leermiddel</b>				
Gebruik van tekstverwerker	0.64			
<i>Procedurele prompts/facilitering</i>	0.86			0.24

*Procedurele prompts* of ‘procedurele facilitering’ zijn mondelinge aanwijzingen, indexkaarten of spiekbriefjes met aanwijzingen ter ondersteuning van het plannen, schrijven of herschrijven van teksten. Leerlingen worden bijvoorbeeld via ondersteunend materiaal aangemoedigd om



bepaalde genre-elementen in de tekst op te nemen, meer informatie toe te voegen of bepaalde keuzes te maken bij het reviseren. Het gebruik van zulke procedurele ondersteuning heeft een wisselend effect op tekstkwaliteit: de gevonden effecten variëren van klein (Gillespie & Graham, 2014) tot groot (Gersten & Baker, 2001).

### 3.4 Effectief schrijven om te leren

Tenslotte bespreken we enkele meta-analyses van onderzoeken naar schrijven als middel om te leren (Tabel 3.5). De veronderstelling in dit onderzoek is dat schrijven niet slechts een communicatie- of expressiemiddel is, maar ook kan bijdragen aan het vergroten van tekstbegrip of het verdiepen van de (vak)inhoudelijke kennis van leerlingen bij andere vakken dan taal. De afhankelijke variabele in dit onderzoek is daarom niet tekstkwaliteit, maar (vak)inhoudelijke kennis of tekstbegrip. Effecten van schrijfonderwijs zijn bijvoorbeeld gemeten op schoolcijfers, examenresultaten of gestandaardiseerde (lees)toetsen.

Voor schrijven-om-te-leren-programma's zijn steeds kleine tot middelgrote effecten gevonden op leerresultaten (zie Tabel 3.5). Daarbij moet opgemerkt worden dat verreweg het meeste onderzoek verricht is in het voortgezet of hoger onderwijs: slechts een kwart van het onderzoek vond plaats in het basisonderwijs.

Bangert-Drowns et al. (2004) vonden vooral positieve effecten voor schrijfprogramma's met een langere duur (langer dan een semester) en schrijftaken waarbij leerlingen zogenaamde 'metacognitieve prompts' krijgen aangeboden. Bij deze taken worden leerlingen gestimuleerd te reflecteren op hun leerproces: wat zij al weten over het onderwerp, hun vragen en begripsproblemen, hun leeraanpak, enzovoorts. Voor langere schrijftaken vonden Bangert-Drowns et al. minder positieve effecten op vakinhoudelijke leerresultaten dan voor kortere schrijftaken, wat zij verklaarden uit een mogelijk gebrek aan motivatie bij leerlingen voor schrijven.

*Tabel 3.5: Effecten van schrijven en schrijfonderwijs op vakinhoudelijke kennis en/of tekstbegrip (gemiddelde gewogen effectgrootte per benadering: > 0.20 = klein effect, > 0.50 = middelgroot effect, > 0.80 = groot effect).*

	Bangert-Drowns et al. 2004	Graham & Hebert 2010	Graham & Hebert 2011	Hebert, Gillespie et al. 2013	Graham, Harris et al. 2015
<b>Schrijven om te leren</b>	0.17				0.22
Metacognitieve prompts	0.26				
Duur van de interventie	0.23				
<b>Schrijven om te lezen</b>		0.40	0.37		0.65
Instructie in schrijven		0.18	0.27		
Extra schrijven		0.30	0.35		
Spellingonderwijs		0.68			
<b>Type schrijftaak</b>					
Vragen beantwoorden		0.27	0.28	-	
Aantekeningen maken		0.47	0.45	-	
Samenvatten / synthese		0.52	0.54	-	
Langere teksten schrijven		0.77	0.68	-	

Daarnaast kunnen schrijven en schrijfonderwijs ten goede komen aan de leesvaardigheid van leerlingen ('schrijven om te lezen'). Immers, schrijven en lezen zijn nauw verwante

communicatieve vaardigheden die elkaar kunnen versterken. Door over gelezen teksten te schrijven, bijvoorbeeld, kunnen leerlingen hun tekstbegrip vergroten.

Graham en Hebert (2010, 2011) vonden een positief effect van schrijftaken op leesvaardigheid, met name voor zwakke lezers en schrijvers. Zij vonden ook dat méér schrijven het tekstbegrip van leerlingen verbetert. Dit gold uitsluitend voor leerlingen in het basisonderwijs (Grades 1-6). Voor vier verschillende typen schrijftaken werden positieve effecten op tekstbegrip gevonden: open vragen beantwoorden over een gelezen tekst, aantekeningen maken, samenvatten en langere teksten schrijven naar aanleiding van een gelezen tekst (*extended writing*). In een vervolgstudie konden Hebert et al. (2013) echter geen significant verschil in effectiviteit tussen de vier schrijftaken aantonen: het effect van een bepaald type schrijftaak bleek mede af te hangen van de wijze waarop tekstbegrip gemeten was. Zo bleek *extended writing* naar aanleiding van een gelezen tekst effectiever voor tekstbegrip dan vragen beantwoorden, maar alleen als tekstbegrip gemeten was via *extended writing*. Ook dit onderzoek is overwegend uitgevoerd in het voortgezet onderwijs (75%), en minder in het basisonderwijs (25%).

### 3.5 Conclusies

Meta-analyses van schrijfonderzoek geven een indicatie welke benaderingen van schrijfonderwijs een positieve invloed hebben op de kwaliteit van schrijfproducten van leerlingen in het basisonderwijs. Deze didactische benaderingen zouden meegenomen kunnen worden in peilingsonderzoek naar de stand van zaken in het schrijfonderwijs op basisscholen.

Zowel voor het reguliere basisonderwijs als voor het speciaal basisonderwijs bleken vier domein-specifieke benaderingen bij uitstek veelbelovend:

- onderwijs in schrijfstrategieën;
- het stellen van product- en/of procesdoelen;
- samen schrijven of peerhulp, en
- feedback van de leerkracht en medeleerlingen.

Voor deze benaderingen zijn in schrijfonderzoek grote positieve effecten op de kwaliteit van schrijfproducten gevonden. Deze bevinding komt overeen met conclusies van Vanbuel, Boderé en Van den Branden (2017) in hun review van onderzoek naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen.

In de vier benaderingen zien we verschillende elementen terug uit het schrijfmodel van Graham (in druk), dat wij beschreven in hoofdstuk 2. 'Leren door observeren' bijvoorbeeld maakt deel uit van strategiegericht schrijfonderwijs: leerlingen observeren de leerkracht of een andere schrijver die de strategie hardop denkend voor doet (*modeling*). Ook 'leren door bewust handelen' zien we terug in de strategiegerichte benadering, zeker wanneer daarin aandacht wordt gegeven aan zelfregulatievaardigheden, zoals in het Self-Regulated Strategy Development-model van Harris (SRSD). Het stellen van heldere doelen en het geven van motiverende feedback, gericht op de doelen die worden nagestreefd, sluiten hierbij goed aan: ook dit zijn veelal componenten van strategiegericht schrijfonderwijs. Het gaat hierbij niet alleen om feedback op de kwaliteit van de tekst, maar ook om feedback op de gehanteerde strategie.

'Leren van anderen' zien we terug bij samen schrijven, peerhulp en peer feedback. Deze benaderingen zijn niet noodzakelijk gekoppeld aan strategiegericht schrijfonderwijs.

Samenwerken is daarin soms wel een tijdelijke keuze, om het verwerven van de leerstof (i.c. de strategie) te vergemakkelijken.

Naast deze vier benaderingen bleken in onze studie nog andere benaderingen effectief, zoals *prewriting* activiteiten, zelfbeoordeling door leerlingen, samenvatten en onderwijs in woordenschat, tekstopbouw en creativiteit, evenals het schrijven met behulp van de computer.

Zeer wisselend zijn de resultaten voor spellingonderwijs en voor de procesgerichte benadering van schrijfonderwijs. Traditioneel grammatica-onderwijs is duidelijk niet effectief, mogelijk omdat de grammaticale kennis meestal in isolement, los van de context van het schrijven, wordt behandeld waardoor transfer niet of nauwelijks optreedt.

Voor leerlingen met leerproblemen lijken nog twee andere didactische aanpakken bevorderlijk voor de kwaliteit van leerlingteksten: dicteren van de tekst (als opstapje naar zelf schrijven) en ondersteuning bieden door het geven van procedurele aanwijzingen. Beide aanpakken zijn vormen van *scaffolding*: het (tijdelijk) bieden van extra hulp aan leerlingen gericht op het bereiken van de leerdoelen (zie ook Van de Grift, 2007).

Voor programma's die gericht zijn op 'schrijven om te leren' en 'schrijven om (beter) te lezen' zijn kleine tot middelgrote positieve effecten gevonden op leerresultaten, respectievelijk tekstbegrip. Méér laten schrijven en het gebruik van metacognitieve prompts lijken ingrediënten van succesvolle programma's. Het aantal studies voor het basisonderwijs is echter gering.

Bij ons overzicht van resultaten van meta-analyses willen we enkele kanttekeningen plaatsen. Ten eerste is er overlap tussen de meta-analyses in de onderzoeken waarop zij gebaseerd zijn. Voor de effectiviteit van sommige benaderingen van schrijfonderwijs wordt steeds naar dezelfde onderzoeken verwezen (bijvoorbeeld Schunk & Swartz, 1993, voor het stellen van doelen), terwijl andere benaderingen (zoals SRSD) veel vaker onderzocht zijn. Het aantal verschillende onderzoeken waarop resultaten gebaseerd zijn, zou steeds in het oog gehouden moeten worden bij de interpretatie van de gemiddelde effectgroottes.

Ten tweede zijn de definities van benaderingen van schrijfonderwijs in meta-analyses (en dus ook in ons overzicht) problematisch. Interventies die in dezelfde categorie zijn ingedeeld, zijn vaak tamelijk heterogeen: de variatie in didactische benadering, tekstgenres, duur van de interventie, leerjaar en allerlei andere aspecten is groot. Verschillende didactische benaderingen sluiten elkaar ook niet uit, maar worden in interventie-onderzoek soms in combinatie toegepast. In meta-analyses worden zulke meervoudige schrijfprogramma's op hoofdcomponenten ingedeeld, waarbij er soms verschil in indeling optreedt tussen meta-analyses onderling. Dit alles maakt het moeilijk om vast te stellen wat nu precies de effectieve ingrediënten van schrijfonderwijs zijn.

Ten derde geven meta-analyses maar mondjesmaat informatie over de precieze inhoud en vorm van effectieve schrijfprogramma's. Om hier een beter beeld van te krijgen, zouden we de oorspronkelijke interventie-onderzoeken moeten raadplegen waarop de meta-analyses gebaseerd zijn. Binnen het tijdsbestek van deze literatuurstudie was daar echter geen ruimte voor.

Ten slotte is verreweg het meeste onderzoek naar effectief schrijfonderwijs verricht in de Verenigde Staten. Dit roept de vraag op hoe generaliseerbaar de resultaten ervan zijn naar het Nederlandse basisonderwijs. Zoals Graham en Rijlaarsdam (2016) vaststelden, verschillen de inhoud en vorm van het schrijfonderwijs van land tot land. Er zijn soms grote culturele

verschillen ten aanzien van het waarom, hoe en wat van schrijven en schrijfonderwijs, verschillen die in meta-analyses meestal buiten beschouwing blijven. In hoofdstuk 4 zullen we daarom inzoomen op enkele Nederlandse schrijfprogramma's die componenten bevatten van effectief schrijfonderwijs en die in de Nederlandse context zijn onderzocht.

## 4 Vier effectieve schrijfprogramma's voor de bovenbouw van het basisonderwijs

### 4.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk concludeerden we dat meta-analyses weinig informatie geven over de precieze inhoud van effectieve benaderingen van schrijfonderwijs en dat de meeste benaderingen in schrijfonderzoek op Amerikaanse leest geschoeid zijn. In dit hoofdstuk beschrijven we daarom een aantal Nederlandse programma's voor schrijfonderwijs uitvoeriger. Het gaat om vier recente programma's, bedoeld voor de bovenbouw van het basisonderwijs: Tekster (Bouwer & Koster, 2016), Beter Schrijven (Rietdijk, Janssen, Van Weijen et al., in voorbereiding), Leren schrijven met *peer response* (Hoogeveen, 2013), en TiO-schrijven (Bok, 2012).

De keuze voor juist deze vier schrijfprogramma's is ingegeven door de volgende overwegingen:

- de schrijfprogramma's bevatten componenten die effectief zijn gebleken in meta-analyses van schrijfonderzoek (zie hoofdstuk 3);
- de programma's zijn op effectiviteit onderzocht in de Nederlandse context, en rapporteren positieve effecten op tekstkwaliteit;
- ze sluiten aan bij doelen van schrijfonderwijs in het Referentiekader Taal en Rekenen (Meijerink et al., 2009) en het Nederlandse curriculum voor schrijfvaardigheid;
- ze zijn of lijken goed toepasbaar in de praktijk van het schrijfonderwijs op basisscholen, en worden daar al op een zekere schaal gebruikt.

Voor ieder programma beschrijven we 1) de uitgangspunten, 2) de doelstellingen van het programma, 3) de leerstof die aan bod komt en de fasering van de lessen, 4) één of meer voorbeeldlessen, en 5) de effectiviteit van het programma blijkens onderzoek.<sup>1</sup>

### 4.2 Tekster

#### 4.2.1 Uitgangspunten

Tekster is een strategiegericht schrijfprogramma voor groep 6 tot en met 8 van het basisonderwijs, ontwikkeld en getest aan de Universiteit Utrecht (Bouwer & Koster, 2016). De methode is gebaseerd op vijf didactieken die blijkens een meta-analyse van eerdere interventiestudies (Koster, et al., 2015) een positieve invloed hebben op de schrijfprestaties van leerlingen: het stellen van doelen, strategie-instructie, tekstopbouw instructie, peer-interactie en feedback.

Goede schrijvers *stellen zichzelf doelen* voor en tijdens het schrijven, zowel ten aanzien van het schrijfproduct ('Welke boodschap wil ik overbrengen aan de lezer? Wat wil ik precies bereiken?'), als ten aanzien van het schrijfproces ('Hoe pak ik het aan?' 'Welke stappen moet ik ondernemen?'). Door het stellen van productdoelen leren leerlingen de kwaliteit van hun tekst te bewaken, en zich af te vragen in hoeverre het gewenste doel bereikt wordt. Door het stellen van procesdoelen, leert de leerling hoe hij zijn schrijfproces kan reguleren, wat leidt tot betere teksten. Voorwaarde is dat de gestelde doelen concreet en specifiek zijn; algemene doelen zoals 'doe je best' leiden over het algemeen niet tot betere teksten (zie ook hoofdstuk 3).

---

<sup>1</sup> We danken de auteurs van de schrijfprogramma's voor het beschikbaar stellen van lesmateriaal en voor hun feedback op concept-beschrijvingen.

*Strategie-instructie* houdt in dat leerlingen een strategie wordt aangeleerd voor het schrijven van een tekst. Het schrijfproces wordt hierbij opgedeeld in kleinere stappen, zoals het bedenken en ordenen van ideeën, het formuleren van die ideeën in een eerste versie, en het kritisch doorlezen en reviseren van de tekst. Om leerlingen te helpen de stappen van de strategie te onthouden, wordt in Tekster gebruik gemaakt van een acroniem (vgl. VOS: Verzinnen, Ordenen, Schrijven). Zo'n stapsgewijze aanpak vermindert de cognitieve belasting tijdens het schrijven en is in verschillende meta-analyses van schrijfinterventies zeer effectief gebleken (zie hoofdstuk 3).

De aan te leren strategie kan algemeen van aard zijn (toepasbaar op allerlei soorten teksten) of genre-specifiek (bijvoorbeeld een strategie voor het schrijven van een argumentatieve tekst of een verhaal). In Tekster is gekozen voor een algemene strategie, die leerlingen leren toepassen op verschillende soorten teksten. In groep 6 ligt daarbij de nadruk op de fasen vóór het schrijven (verzinnen en ordenen van ideeën), in groep 7 en 8 wordt de strategie uitgebreid naar de fasen na het schrijven (overlezen, evalueren en reviseren).

Naast het ondersteunen van het schrijfproces krijgen leerlingen kennis aangereikt over de *structuur van teksten*: uit welke onderdelen bestaat een goed verhaal? Hoe ziet een brief of een recept eruit? Deze kennis is belangrijk om goed te kunnen schrijven. Bovendien krijgen leerlingen zo een meta-taal aangereikt waarmee zij op teksten en tekstkwaliteit kunnen reflecteren. Kennis over tekstopbouw wordt in Tekster aangebracht door middel van expliciete instructie (bijvoorbeeld: 'een goede brief bestaat uit een inleiding, een middenstuk en een slot'), en door het lezen en beoordelen van modelteksten in het betreffende genre. Op basis van zwakke en goede modelteksten formuleren leerlingen criteria waaraan een goede tekst moet voldoen.

Tekster maakt verder gebruik van *peer-interactie* en *peer feedback*: leerlingen schrijven teksten samen en reageren op elkaars teksten. In vrijwel elke Tekster-les lezen en becommentariëren leerlingen elkaars teksten, meestal aan de hand van gerichte vragen. Hierdoor worden leerlingen bewust van de communicatieve functie van schrijven en zien zij wat het effect van hun tekst is op de lezer, wat hen aanknopingspunten geeft om hun tekst te verbeteren.

Het regelmatig ontvangen van goede feedback – van medeleerlingen of de leerkracht – kan leerlingen helpen hun tekst te verbeteren. Volgens de auteurs van Tekster is goede feedback bemoedigend, specifiek en concreet, selectief (niet alle verbeterpunten noemen) en vooral gericht op het communicatieve doel van de tekst: heeft de leerling zijn schrijfdoel bereikt, hoe kan hij zijn tekst op dit punt verbeteren? Spelling en interpunctie zijn hieraan ondergeschikt.

Een belangrijke didactische component van Tekster is het *leren door observeren*, een effectieve vorm van instructie bij schrijven. Dit houdt in dat leerlingen observeren hoe een model (een leerling of de leerkracht) een schrijftaak hardop denkend uitvoert, onder andere via videofilmmpjes van leerlingen die het programma levert. Het voordeel hiervan is dat leren en schrijven worden losgekoppeld; de leerling hoeft bij nieuwe leerstof niet zelf te schrijven, maar kan de aandacht geheel richten op het leren schrijven (Rijlaarsdam, 2005; zie ook hoofdstuk 2).

#### 4.2.2 Doelstellingen

Het doel van Tekster is dat leerlingen in groep 6-8 verschillende soorten teksten leren te schrijven, zoals een verhaal, recept, adviesbrief, e-mail of krantenbericht. Daartoe leren zij hoe zij ideeën kunnen genereren, selecteren en ordenen, en hun tekst kunnen reviseren, door

deze terug te lezen en te evalueren in hoeverre het communicatieve doel bereikt is (door zelfevaluatie en/of commentaar van medeleerlingen).

#### 4.2.3 Leerstof en fasering van de lessen

Tekster omvat 20 lessen per leerjaar (groep 6 t/m 8). Een les duurt tussen 45 en 60 minuten. Voor ieder leerjaar is er voor de leerlingen een werkboekje met opdrachten, schrijftaken en ruimte om hun teksten te schrijven. De docentenhandleiding bevat informatie over de achtergrond en opbouw van de lessen, *modeling*, en het geven van feedback. Daarnaast bevat de handleiding voor elke les een lesplan met een tijdsplanning en aanwijzingen voor instructie en de organisatie van de les.

Centraal in Tekster staat een algemene strategie voor de aanpak van schrijftaken, gebaseerd op de stappen van het schrijfproces: plannen, schrijven en reviseren. Om leerlingen te ondersteunen bij het aanleren van de schrijfstrategie, worden acroniemen gebruikt (zie Tabel 4.1).

Tabel 4.1: Overzicht van strategieën en acroniemen per leerjaar

Leerjaar 6: VOS	Leerjaar 7: DODO	Leerjaar 8: EKSTER
Verzinnen	Denken	Eerst nadenken
Ordenen	Ordenen	Kiezen en ordenen
Schrijven	Doen	Schrijven
	Overlezen	Teruglezen
		Evalueren
		Reviseren

In de eerste les wordt de strategie en het acroniem geïntroduceerd aan de hand van een kort verhaaltje, waarin een vos, een dodo of een ekster de hoofdrol speelt. In deze les oefenen de leerlingen de stappen van de strategie individueel. In de daarop volgende lessen passen de leerlingen de strategie toe op verschillende soorten teksten. Schrijftaken zijn authentieke taken met verschillende communicatieve doelen en lezers (Tabel 4.2).

Tabel 4.2 laat zien dat in Tekster per leerjaar veel verschillende tekstsoorten aan bod komen. De schrijftaken komen overeen met de doelen die gesteld zijn voor einde basisonderwijs in het Referentiekader Taal en Rekenen (Meijerink et al., 2009). Sommige tekstsoorten komen één maal per jaar aan bod (bv. gedicht, ansichtkaart), aan andere tekstsoorten worden meer lessen besteed (bv. verhaal, brief). Er wordt geen rationale gegeven voor het aantal lessen per schrijftaak of de volgorde waarin schrijftaken aan de orde komen. Wel is er een zekere opbouw in moeilijkheidsgraad: in groep 6 schrijven leerlingen vooral teksten voor bekenden, in groep 7 voor mensen die bekend zijn maar iets verderaf staan, en in groep 8 ook voor onbekenden. Daarbij worden de schrijftaken wat moeilijker (verwerking van meer elementen, langere teksten).

Tabel 4.2: Overzicht van tekstsoorten die geoefend worden in Tekster, per les en per leerjaar

Les	Leerjaar 6	Leerjaar 7	Leerjaar 8
0	Introductie van het acroniem en de bijbehorende stappen		
1	Uitnodiging	Brief	Verhaal
2	Recept	Recept	Lezen & evalueren van verhalen
3	Oproepje	Uitnodiging	Recept
4	Verhaal	Verhaal	Zelfportret
5	Adviesbrief	Informatiebrief	Adviesbrief
6	Reactie op adviesbrief	Verbeteren van een tekst	Verbeteren van een tekst
7	Mening en argumenten	Brief	Beschrijving
8	Overtuigen van mening	Brief	Brief
9	Instructietekst	Krantenbericht	Krantenbericht
10	Overtuigende e-mail	Overtuigende tekst	Verhaal
11	Gedicht	Folder	Verbeteren van een tekst
12	Informatieve tekst	Overtuigende e-mail	Overtuigende e-mail
13	Reclamefolder	Beantwoorden van e-mail	Overtuigende e-mail
14	Verhaal	Gedicht	Gedicht
15	Spelregels	Instructie	Speluitleg
16	Verhaal	Verhaal	Uitnodiging
17	Korte tekst n.a.v.interview	Interview	Interview
18	Ansichtkaart	Korte tekst n.a.v. interview	Korte tekst n.a.v. interview
19	E-mail	E-mail	E-mail

#### 4.2.4 Voorbeeldles

Een typische Tekster les is als volgt opgebouwd (Tabel 4.3).

Tabel 4.3: Opbouw van een Tekster les over het schrijven van een instructietekst (les 3 voor groep 8)

Episode	Lesfase	Opdrachten en activiteiten
1	Doel van de les wordt vermeld	Deze les gaat over het schrijven van recepten.
2	Kenmerken van de tekstsoort worden geïntroduceerd door middel van het vergelijken van goede en zwakke modelteksten	Hiernaast zie je 3 recepten voor appeltaart. Lees ze goed door en beantwoord daarna de vragen; <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Met welk recept kun je het beste appeltaart bakken? Recept 1, 2 of 3?</li> <li>2. Waarom is dit het beste recept?</li> <li>3. Je hebt nu goed kunnen zien wat belangrijk is bij het schrijven van een recept. In een goed recept staat: ..... (vul in)</li> </ol>
3	Introductie van de schrijftaak, met een doel en publiek	Een vriendin van jou wil haar moeder verrassen met appelflappen, maar zij weet niet hoe ze die moet maken. (...) Schrijf het recept duidelijk voor haar op. Om je te helpen krijg je foto's waarop je ziet wat je nodig hebt en welke stappen je moet doen (...).
4	Het acroniem en de bijbehorende strategiestappen worden in herinnering gebracht	Voor het schrijven van het recept gebruik je de stappen van EKSTER; <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eerst nadenken,</li> <li>2. Kiezen en ordenen,</li> </ol>



		3. Schrijven, 4. Teruglezen, 5. Evalueren, 6. Reviseren
5	Stap 1 en 2: Eerst nadenken, Kiezen en ordenen	Kijk goed naar de foto's. Wat is de goede volgorde? Overleg samen en zet daarna de nummers erbij. Schrijf nu kort de stappen van het recept op.
6	Stap 3: Schrijven	Ga nu jouw recept schrijven.
7	Stap 4: Teruglezen	Lees als je klaar bent je recept nog een keer goed door.
8	Stap 5: Evalueren	Vergelijk nu jouw recept met het recept van iemand anders. (...) Wat hebben jullie hetzelfde? Wat zijn de verschillen? Welk recept is het duidelijkst, en waarom?
9	Stap 6: Reviseren	Wat kun je nog verbeteren aan jouw recept om hem nog duidelijker te maken? Schrijf die punten hieronder op.

#### 4.2.5 Effectiviteit

In twee grootschalige studies is de effectiviteit van Tekster getest (Bouwer & Koster, 2016). Aan deze studies deden in totaal 2766 leerlingen en 144 leerkrachten mee, van 52 basisscholen verspreid over het land. In beide studies gaven leerkrachten maximaal zestien Teksterlessen. In de eerste studie waren de lessen verspreid over acht weken (twee lessen per week), in de tweede studie over 16 weken (één les per week). In de tweede studie was het schrijfprogramma bovendien uitgebreid met een training voor leerkrachten.

Voor en na de zestien Teksterlessen schreven leerlingen drie teksten: een beschrijving, een verhaal en een overtuigende brief. In beide studies verbeterden de schrijfprestaties van de leerlingen significant na de lessenreeks ten opzichte van de voormeting. Dit effect was op een derde meetmoment, twee maanden na de interventie, nog zichtbaar. Het leereffect was in de tweede studie ( $ES = 0.55$ ) sterker dan in de eerste studie ( $ES = 0.40$ ). Uit logboeken en lesobservaties bleek dat de leerkrachten goed overweg konden met Tekster, al verschilden de mate waarin zij de belangrijkste componenten van de methode toepasten en het aantal lessen dat zij gaven: van de zestien lessen werden er in studie 1 gemiddeld tien gegeven, in studie 2 gemiddeld dertien.

### 4.3 Beter Schrijven

#### 4.3.1 Uitgangspunten

Beter Schrijven is een schrijfprogramma voor groep 6 tot en met 8 van het basisonderwijs, ontwikkeld door de CED-Groep (De Maat, Smit & Bakker) in samenwerking met onderzoekers van de Universiteit van Amsterdam (Rietdijk, Janssen & Rijlaarsdam). De methode maakt deel uit van *Nieuwsbegrip* dat online wekelijks lessen begrijpend lezen en rekenen aanbiedt die gebaseerd zijn op het actuele nieuws (<https://www.nieuwsbegrip.nl/>). De schrijflessen verschijnen om de week en sluiten aan bij het actuele nieuwsonderwerp dat in de

voorafgaande leeslessen aan de orde kwam, zoals Prinsjesdag, de Kinderboekenweek of de Tour de France.

Beter Schrijven omvat communicatief, procesgericht en strategiegericht schrijfonderwijs. De keuze voor deze drie hoofdcomponenten is gemaakt op basis van een onderzoek naar de praktijk van het schrijfonderwijs van 61 leerkrachten (Rietdijk, Van Weijen, Janssen et al., in voorbereiding), raadpleging van experts op het gebied van schrijven en schrijfonderwijs en meta-analyses van schrijfinterventies (zie hoofdstuk 2).

‘Communicatief’ houdt in dat de nadruk ligt op functionele, communicatieve vormen van schrijven: schrijven met een bepaald doel voor een bepaald publiek. Schrijftaken zijn zoveel mogelijk levensechte, betekenisvolle taken, waarbij leerlingen schrijven voor echte lezers, bijvoorbeeld klasgenoten, familieleden, een instantie. Teksten worden ook zoveel mogelijk voorgelegd of verstuurd aan lezers.

Tijdens de schrijflessen leren leerlingen vijf communicatieve functies van schrijven en de bijbehorende tekststructuren: beschrijven, instrueren, verklaren, overtuigen en vermaken. Leerlingen oefenen deze functies en ontvangen feedback van lezers op hun teksten. Door lezers te observeren die hardop denkend de geschreven tekst lezen en proberen te begrijpen, worden leerlingen zich bewust van de communicatieve effectiviteit van hun tekst: wordt het schrijfdoel inderdaad bereikt? In onderzoek is dit ‘Test je tekst’ een effectieve methode gebleken om leerlingen te stimuleren hun tekst te verbeteren (Couzijn, 1995; Rijlaarsdam, Braaksma, Couzijn et al., 2008, 2009).

‘Procesgericht’ houdt in dat het schrijfproces wordt opgedeeld in kleinere stappen. Eerst leren leerlingen (individueel en samen) ideeën te bedenken en te ordenen, dan schrijven zij een eerste versie, en vervolgens reviseren zij de tekst met behulp van lezersfeedback. Als hulpmiddel hierbij worden strategieën aangeleerd, die door de leerkracht voorgedaan worden (*modeling* en observerend leren). Deze strategieën zijn steeds specifiek voor een bepaalde tekstfunctie: bijvoorbeeld, een strategie voor het schrijven van een instructietekst of een betoogje. Doel van de lessen is dat leerlingen deze strategieën zelfstandig kunnen toepassen.

Een belangrijke component van Beter Schrijven is differentiatie. Iedere schrijfles wordt op twee niveaus aangeboden: niveau A (een eenvoudiger versie voor groep 6, en voor zwakkere schrijvers in groep 7 en 8) en niveau B (een moeilijker versie voor groep 7 en 8). Het schrijfonderwerp en de tekstfunctie zijn in beide versies gelijk, maar de versies verschillen in complexiteit van de schrijftaak, de hoeveelheid instructie of ondersteuning en het aantal strategiestappen dat wordt aangeleerd.

#### 4.3.2 Doelstellingen

Het doel van Beter Schrijven is dat leerlingen in groep 6 t/m 8 teksten leren schrijven met een bepaald doel voor een bepaald publiek: de communicatieve effectiviteit van de tekst staat voorop, andere kenmerken van de tekst zijn daaraan ondergeschikt.

In Beter Schrijven staan vijf communicatieve tekstfuncties centraal: beschrijving, instructietekst, verklarende tekst, overtuigende tekst en verhaal/gedicht. Voor iedere tekstfunctie wordt een specifieke schrijfstrategie aangeleerd: een stappenplan dat leerlingen helpt om stof voor de tekst te genereren, te ordenen, die stof te formuleren in een samenhangende, effectieve tekst en de tekst aan een kritische beschouwing te onderwerpen (‘test je tekst’) en te reviseren.

### 4.3.3 Leerstof en fasering van de lessen

Beter Schrijven omvat 20 leseenheden per jaar. Iedere eenheid bestaat uit twee schrijflessen, waarin leerlingen aan één tekst werken. In totaal gaat het om ca. 40 schrijflessen per jaar van elk circa 45 minuten.

Per leseenheid bestaat het materiaal uit een docentenhandleiding met een uitgewerkt lesplan, een document met opdrachten voor leerlingen, klassenposters (waarop de strategie en het bijbehorende acroniem zijn afgebeeld), en stickers waarop leerlingen zelf de stappen van de strategie kunnen invullen. Leerkrachten en scholen die een licentie hebben op Nieuwsbegrip, kunnen het lesmateriaal om de andere week downloaden van de Nieuwsbegrip website (<https://www.nieuwsbegrip.nl/>) en printen.

Aan iedere tekstfunctie worden drie tot vijf leseenheden besteed (6 tot 10 lessen per functie, per jaar). Het programma start aan het begin van het schooljaar met lessen over het maken van beschrijvingen en instructieteksten. De meer ingewikkelde tekstsoorten, verklarende en overtuigende teksten, komen later in het schooljaar aan bod. Creatieve teksten (verhalen en gedichten) zijn verspreid over het jaar.

Binnen iedere leseenheid schrijven leerlingen over of naar aanleiding van een actueel nieuwsonderwerp dat in een voorafgaande leesles aan de orde is geweest. Leerlingen hebben in een voorafgaande leesles een Jeugdjournaalfilmpje gezien over het onderwerp en er een tekst over gelezen en beschikken zo over enige voorkennis.

Aan iedere tekstfunctie worden tenminste drie leseenheden besteed, steeds in een vaste volgorde: een 'ervaarles' (eenheid 1), een instructieles (eenheid 2) en één of meer oefenlessen (eenheid 3-5).

#### *Ervaarles*

De eerste leseenheid over ieder genre heeft ten doel dat leerlingen het genre ervaren en een idee krijgen welke ingrediënten ertoe doen, voordat zij een specifieke strategie leren. Daartoe schrijven leerlingen, zonder veel instructie, een tekst binnen het genre en reflecteren op het resultaat. De reflectie wordt opgeroepen door schrijvers te confronteren met lezers: leerlingen wordt gevraagd een of meer lezers te observeren die hardop denkend de tekst lezen ('test-je-tekst'). Bij instructie-teksten, zoals een recept of een handleiding, is de vraag: kan de lezer jouw instructies met succes uitvoeren? Bij een beschrijving van een voorwerp is de vraag of de lezer het voorwerp te midden van gelijksoortige voorwerpen kan identificeren op grond van de beschrijving. Kijkend naar zo'n poging worden leerling-schrijvers zich ervan bewust in hoeverre hun tekst effectief genoeg is en verbetering behoeft.

#### *Instructieles*

In de daarop leseenheid leren leerlingen een genre-specifieke strategie: een stappenplan voor schrijven binnen het genre. Dit gebeurt via expliciete instructie en *modeling* door de leerkracht. Dit laatste houdt in dat de leerkracht hardop denkend de strategie voordoet (observerend leren). De docentenhandleiding bevat een script, om leerkrachten te ondersteunen die weinig ervaring met *modeling* hebben.

Doel van deze leseenheid is dat leerlingen aan het eind ervan de strategie-stappen kunnen reproduceren. Om de strategie-stappen beter te kunnen onthouden, wordt een acroniem gebruikt (zie Tabel 4.4) en hangt er een poster in het lokaal waarop te stappen zijn afgebeeld.

Naast een strategie krijgen leerlingen genre-specifieke talige middelen aangereikt. Bijvoorbeeld: een rijtje oorzaak-gevolg woorden die zij in een verklarende tekst kunnen gebruiken (de oorzaak is / doordat / dat komt door / want / het gevolg is/ dat leidt tot).

Tabel 4.4: Strategieën en acroniemen in Beter Schrijven

Genre	Acroniem	Stappen
Beschrijving	BEVERS	1. <b>B</b> ekijk het voorwerp: wat valt je meteen op? Noteer dit. 2. <b>V</b> ergelijk het voorwerp met andere voorwerpen van dezelfde soort: wat maakt dit voorwerp anders, bijzonder? Noteer de kenmerken. 3. Maak een <b>S</b> chema (de kenmerken geordend naar aspect en belang)
Instructietekst	KLUNS	1. Noem de <b>K</b> lus: wat moet het worden? wat is het eindresultaat? 2. Maak een lijstje van wat je <b>N</b> odig hebt voor de klus 3. Beschrijf de <b>S</b> tappen één voor één.
Verklarende tekst	VOGELS	1. Beschrijf het <b>V</b> erschijnsel. 2. Wat zijn <b>O</b> orzaken? 3. Wat zijn <b>G</b> evolgen, nu en <b>L</b> ater? 4. Zet oorzaken en gevolgen in een <b>S</b> chema.*
Overtuigende tekst	SLAK	1. Wat is de <b>S</b> ituatie? 2. <b>L</b> aat je mening horen 3. Geef <b>A</b> rgumenten ** 4. Eindig met een <b>K</b> lapper van een zin!
Verhaal	OPOE	1. <b>O</b> ver wie gaat het verhaal? 2. Wat is het <b>P</b> robleem? 3. Wat is de <b>O</b> plossing? 4. Hoe is het <b>E</b> inde van het verhaal?

\* De strategie VOGELS wordt bij niveau A ingekort tot VOS: Verschijnsel, Oorzaken, Schema.

\*\* Bij niveau A wordt één argument gevraagd bij de derde stap, bij niveau B meer argumenten.

### Oefenles(sen)

Na de ervar- en instructiefase volgen twee tot drie leseenheden waarin leerlingen oefenen met het toepassen van de strategie. Zij oefenen eerst met ondersteuning van de leerkracht of door samen te werken met een schrijfmaatje, daarna werken zij zelfstandig.

In een typische oefenles introduceert de leerkracht eerst het onderwerp, de schrijftaak en de communicatieve situatie. Voorkennis wordt geactiveerd door leerlingen te vragen om wat voor soort tekst het gaat en voor wie, welke strategie daarbij gebruikt kan worden en wat de stappen zijn. Daarna voeren leerlingen de schrijftaak uit. Geregeld (maar niet altijd) wordt leerlingen gevraagd hun tekst te reviseren met behulp van feedback van klasgenoten. Het lesmateriaal bevat daartoe feedbackformulieren.

Aan het slot van iedere leseenheid wordt leerlingen gevraagd te reflecteren op hun schrijfproces met behulp van aanvulzinnen: 'Dit vond ik handig bij het schrijven....', 'Dit vond ik lastig bij het schrijven....', 'Dit is het belangrijkste wat ik heb geleerd....'. Zo mogelijk worden teksten echt verzonden of gepubliceerd, bijvoorbeeld op de website van de school, of voorgelezen aan leerlingen uit een andere klas.

#### 4.3.4 Voorbeeldlessen

Hieronder volgt een beknopte beschrijving van één ervar-, instructie- en oefenles voor het genre instructieteksten (Tabel 4.5). De onderwerpen waarover geschreven werd, sloten aan bij (destijds) actuele onderwerpen in de Nieuwsbegrip-leeslessen; respectievelijk het Nationaal Schoolontbijt, vogelgriep, en het 100-jarige bestaan van de Eiffeltoren.

Tabel 4.5: Opbouw van lessen over het schrijven van instructieteksten

Les	Lesfase	Opdrachten en activiteiten
<b>ERVAARLES</b>		
1	Introductie van het onderwerp	Bekijk het Jeugdjournaalfilmpje over het Nationaal Schoolontbijt. Instapvraag: hoe kun je ontbijten nog gezelliger maken?
	Servet vouwen	Probeer een servet te vouwen, aan de hand van plaatjes.
	Schrijfopdracht	Schrijf samen met je schrijfmaatje een instructietekst voor het vouwen van een servet.
	Test je tekst	De leerkracht probeert twee keer aan de hand van door leerlingen geschreven instructieteksten servetten te vouwen (hardopdenkend). Wat gaat er goed of fout?
	Reflectie	Waar moet je aan denken als je een instructietekst schrijft? Schrijf dit op.
2	Test je tekst	Lees de instructieteksten van twee andere schrijfmaatjes en probeer de instructies uit te voeren. Vertel steeds hardop wat je leest, doet en denkt.
	Reflectie	Bespreek met je schrijfmaatje wat jullie kunnen verbeteren aan jullie tekst, en schrijf dat hieronder op.
	Herschrijven	Maak de definitieve versie van jullie instructietekst.
	Terugkijken	Denk na en schrijf op: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dit vond ik handig bij het schrijven: .....</li> <li>- Dit vond ik lastig bij het schrijven: .....</li> <li>- Dit is het belangrijkste dat ik heb geleerd: ....</li> </ul>
<b>INSTRUCTIELES</b>		
3	Introductie van het onderwerp Genereren van ideeën	Hoe moet je je huisdier verzorgen? Werk samen in een groepje. Kies een huisdier, en bespreek samen hoe je het dier moet verzorgen. Maak aantekeningen.
	Introductie van de schrijfopdracht	In deze les gaan we een verzorgingskaart maken: aanwijzingen voor iemand die jouw huisdier gaat verzorgen. Dit is een instructietekst. Wat heb je eerder geleerd over het schrijven van instructieteksten? Waar moet je op letten? Schrijf dit op.
	Introductie en <i>modeling</i> van de strategie	De leerkracht doet hardop denkend voor hoe zij een instructietekst schrijft met behulp van de strategie KLUNS. De leerkracht benoemt de stappen: 1) wat is de KLU's? 2) wat heb je daarvoor Nodig? 3) beschrijf de Stappen. Schrijf de stappen op.

	Ordenen van ideeën	Bekijk je aantekeningen. Heb je genoeg informatie om een verzorgingskaart voor je huisdier te maken? Orden je ideeën volgens de stappen van KLUNS: - Wat is de klus? Om welk dier gaat het? - Wat heb je nodig? Waar kan de verzorger dat vinden? - Stappen: wat moet de verzorger precies doen?
	Schrijven	Schrijf de eerste versie van je tekst.
	Lezersfeedback	Neem je tekst mee naar huis. Laat hem lezen aan degene die jouw huisdier gaat verzorgen of een huisgenoot. Begrijpt hij of zij precies wat hij/zij moet doen? Wat is nog niet duidelijk? Maak aantekeningen over hoe de tekst nog beter kan.
4	Bespreken van feedback	Klassengesprek: Wat vonden de lezers van de tekst? Konden ze alles begrijpen? Hoe zou de tekst nog beter kunnen?
	Herschrijven	Werk samen met je schrijfmaatje. Help elkaar om jullie teksten nog beter te maken (met behulp van een checklist met vragen)
	Afwerken	Maak nu de verzorgingskaart helemaal af. Maak er plaatjes bij om het nog duidelijker te maken.
	Terugkijken	Denk na en schrijf op: - Dit vond ik handig bij het schrijven: ..... - Dit vond ik lastig bij het schrijven: ..... - Dit is het belangrijkste dat ik heb geleerd: ....
<b>OEFENLES</b>		
5	Introductie van het onderwerp en de schrijfopdracht	Het onderwerp van de leesles was 100 jaar Eiffeltoren. In deze les schrijf je instructies voor het in elkaar zetten van een bouwplaat van de Eiffeltoren, bedoeld voor andere kinderen.
	Kiezen van de strategie	Welke strategie hoort bij het schrijven van instructieteksten? Wat betekenen de letters (KLUNS)?
	Bouwplaat in elkaar zetten	Werk samen in een groepje van drie: twee bouwers en een schrijver. De bouwers zetten samen de bouwplaat in elkaar en vertellen hardop wat zij doen. De schrijver maakt aantekeningen.
	Schrijven	Schrijf nu samen de instructietekst bij de bouwplaat.
6	Testen van je tekst	Leerlingen uit een andere klas gaan de instructies uitvoeren die jullie geschreven hebben. Ze hebben de bouwplaat nog niet eerder gezien. Kijk goed wat ze doen. Beantwoord de vragen: - Hoe duidelijk is het voor de bouwers wat zij gaan maken? - Hoe duidelijk is het wat ze nodig hebben? - Hoe goed is de volgorde van de stappen? - Hoe goed begrijpen ze de stappen? [per vraag antwoord op vijfpuntsschaal]
	Herschrijven	Bespreek met je schrijfmaatje jullie scores op de vragen. Wat kun je nog verbeteren aan je instructietekst? Verbeter hem.

	Terugkijken	Denk na en schrijf op: - Dit vond ik handig bij het schrijven: ..... - Dit vond ik lastig bij het schrijven: ..... - Dit is het belangrijkste dat ik heb geleerd: ....
--	-------------	---

#### 4.3.5 Effectiviteit

De effectiviteit van Beter Schrijven is onderzocht in een experiment waaraan 43 leerkrachten en hun leerlingen ( $N= 1052$ ) in groep 6 tot en met 8 van het basisonderwijs deelnamen (Rietdijk, Janssen, Van Weijen et al., in voorbereiding). De leerkrachten werden toegewezen aan één van drie condities: 1) het lesprogramma Beter Schrijven, 2) het programma Beter Schrijven in combinatie met leerkrachtraining en -coaching, of 3) een controlegroep.

Leerkrachten in de eerste conditie voerden Beter Schrijven-lessen uit gedurende een schooljaar. Leerkrachten in de tweede conditie voerden de lessen eveneens uit, maar ontvingen daarnaast een training in kleine groepjes en individuele coaching door een schrijfexpert. Leerkrachten in de controlegroep voerden hun gewone schrijflessen uit. Effecten werden onderzocht op de schrijffprestaties van leerlingen, aspecten van de onderwijspraktijk van de leerkrachten, en hun opvattingen over schrijven en schrijfonderwijs. Ook is gekeken naar de vaardigheid van leerkrachten om leerlingteksten te beoordelen op communicatieve effectiviteit en naar de mate waarin leerlingen actief bezig waren tijdens schrijflessen. Metingen werden verricht aan het begin, halverwege en aan het eind van het schooljaar.

Om de schrijffprestaties te meten, schreven leerlingen in totaal acht teksten in genres die in het lesprogramma aan bod kwamen: beschrijvende, verklarende, argumentatieve en verhalende teksten (2-3 teksten per meetmoment). De leerlingteksten werden beoordeeld op communicatieve effectiviteit met behulp van schalen. Aspecten van de schrijfonderwijspraktijk werden vastgelegd met lesobservaties, interviews, vragenlijsten en logboekjes. Leerkracht-opvattingen werden onderzocht met vragenlijsten, hun tekstbeoordelingsvaardigheid met een beoordelingstaak.

In het onderzoek werd géén verschil gevonden tussen Beter Schrijven met of zonder training en coaching. In beide condities gingen de schrijffprestaties van leerlingen significant vooruit vergeleken met die in de controleconditie ( $ES = .27$ ). Iedere Beter Schrijven-les die leerkrachten gaven, droeg bij aan een hogere score op de schrijftaken, in tegenstelling tot de controlegroep waarin meer schrijflessen niet tot betere resultaten leidden.

Beter Schrijven had voorts een significant positief effect op de mate waarin leerkrachten schrijfstrategieën onderwezen en op hun zelfvertrouwen in het onderwijzen van strategieën. Er werden geen significante effecten gevonden op andere aspecten van hun schrijfonderwijs, noch op hun tekstbeoordelingsvaardigheid of de actieve betrokkenheid van leerlingen tijdens schrijflessen. Die betrokkenheid was in alle condities hoog.

#### 4.4 Leren schrijven met peer response

##### 4.4.1 Uitgangspunten

In 1993 publiceerde de SLO *Schrijven leren*, een leergang schrijven van teksten in de basisschool (Hoogeveen, 1993). De leergang bevatte geen uitgewerkte lessen of lesmateriaal, maar bestond uit een didactisch kader en instructies voor leerkrachten voor het zelf ontwerpen van schrijflessen.

Het didactische model omvatte vijf fasen: 1) oriëntatie op de schrijftaak, 2) schrijfopdracht, 3) schrijven en hulp geven tijdens het schrijven, 4) bespreken en herschrijven van teksten en 5) verzorgen en publiceren van teksten. De kern werd gevormd door procesgericht en communicatief schrijfonderwijs, waarin gebruik gemaakt wordt van *peer response*. Dit houdt in dat leerlingen de verschillende fasen van het schrijfproces doorlopen (plannen, formuleren, reviseren) en reflecteren op hun teksten, door samen hun teksten te bespreken. In de tekstbesprekingen geven klasgenoten feedback op elkaars teksten (*peer response*). Volgens verschillende meta-analyses van interventiestudies vormen *peer response* en *peer feedback* effectieve ingrediënten van schrijfonderwijs, die kunnen leiden tot betere teksten (zie hoofdstuk 3).

Uit observaties bleek echter dat leerkrachten die met de SLO-leergang werkten in hun lespraktijk weinig aandacht besteedden aan het schrijfproces en de communicatieve functie van teksten. De kern van de leergang - schrijven met *peer response* - kwam niet goed uit de verf. Het leerling-commentaar tijdens tekstbesprekingen bleef oppervlakkig, te veel gericht op formele aspecten zoals spelling en interpunctie.

Voor Hoogeveen was dit aanleiding de leergang te herontwerpen en het herontwerp op effectiviteit te beproeven (Hoogeveen, 2013). Haar onderzoek richtte zich op de vraag welke instructiecomponenten van belang zijn voor succesvol schrijven met *peer response*. Zij koos daarbij voor instructie in genrespecifieke talige kenmerken, in het bijzonder voor aanduidingen van tijd en plaats in verhalen en instructieteksten. Haar keuze was onder andere geïnspireerd op de functionele grammatica van Halliday (1975) en Halliday en Matthiessen (2004), omdat deze focust op het gebruik van *specifieke* lexicale en grammaticale kenmerken van genres (zoals indicatoren van tijd en plaats), en niet op meer globale genrekennis zoals doel- en publiekgerichtheid.

Hoogeveens veronderstelling was dat *peer response* in combinatie met instructie in specifieke genrekennis leerlingen zou kunnen helpen bij het schrijven, bespreken en reviseren van hun teksten, wat zou leiden tot betere teksten. Door genrekennis aan te bieden, zou ook de kwaliteit van de *peer response* verbeteren, omdat leerlingen dan beschikken over een meta-taal waarmee zij over teksten en tekstkwaliteit kunnen communiceren.

#### 4.4.2 Doelstellingen

Doel van Leren schrijven met *peer response* is dat leerlingen in groep 8 teksten leren schrijven in twee verschillende genres: verhalen en instructieteksten. Daartoe wordt genre-specifieke kennis aangeboden en geven en ontvangen leerlingen *peer feedback* op hun teksten.

#### 4.4.3 Leerstof en fasering van de lessen

Het programma bestaat uit een serie van twaalf schrijflessen, verspreid over zes weken, bestemd voor groep 8 van het basisonderwijs. Een les duurt gemiddeld 60 minuten. Zes lessen zijn gericht op het schrijven van verhalen over het thema "afscheid van de basisschool", de andere zes lessen op het schrijven van instructieteksten over het thema "*survivalgids* voor een schoolreisje naar de Ardennen". In totaal schrijven de leerlingen zes teksten: drie verhalen en drie instructieteksten. Aan iedere tekst worden twee lessen besteed: in de eerste les wordt geschreven, in de tweede les herschrijven leerlingen hun tekst op basis van *peer response*. De laatste tekst in ieder genre schrijven leerlingen samen, in duo's (zie Tabel 4.6).

De materialen omvatten instructieboekjes, werkschriften en antwoordenboekjes voor leerlingen. De instructieboekjes bevatten voorbeeldteksten, uitleg over de specifieke talige middelen en hun functies (tijd en plaats), *prewriting* activiteiten, schrijfopdrachten,



opdrachten voor tekstbesprekingen en reviseren. In het werkschrift schrijven leerlingen hun uitwerkingen van opdrachten, bijvoorbeeld beoordelingen van hun teksten en ideeën voor revisie. De antwoordboekjes worden door leerlingen gebruikt om antwoorden te checken nadat zij klaar zijn in hun werkschrift.

Tabel 4.6: Globale opbouw van de lessenserie *Leren schrijven met peer response*

les	genre	genrekennis	schrijfoopdracht
1/2	verhaal	tijd	Een verhaal over een spannende, leuke of droevige gebeurtenis in jouw tijd op de basisschool
3/4	verhaal	plaats	Een verhaal over een gebeurtenis die jij (of iemand anders) meemaakt op de eerste schooldag [in de brugklas]
5/6	verhaal	tijd en plaats	Samen schrijven: een verhaal over een spannende gebeurtenis die jullie op een schooldag [in de brugklas] kunnen meemaken
7/8	instructie	tijd	Een instructie voor klasgenoten hoe je een houder kunt maken waaraan je een kookpot boven vuur kunt hangen (op basis van tekeningen)
9/10	instructie	plaats	Een routebeschrijving voor een wandeltocht door de Ardennen (op basis van een routekaart)
11/12	instructie	tijd en plaats	Samen schrijven: een instructie voor hoe je iemand uit een ravijn redt

Elke eerste les van een lessenpaar wordt besteed aan *prewriting* activiteiten en het schrijven van een eerste versie. De les start met het analyseren van een voorbeeldtekst (15 minuten), gevolgd door instructie over het genre (10 min.), waarna de leerlingen hun tekst plannen (10 min.) en een eerste versie schrijven op de computer (25 min.).

In de tweede les evalueren de leerlingen hun eerste versie en noteren zij wat zij willen veranderen (10 min.) Deze evaluaties zijn het uitgangspunt voor een tekstbespreking in tweetallen (20 min.), gevolgd door een revisie van de eerste versie, opnieuw op de computer (30 min.).

Om leerlingen vertrouwd te maken met tekstbesprekingen, worden in de instructieboekjes de principes van een goede tekstbespreking uitgelegd:

- 1) lees de tekst van je klasgenoot
- 2) vertel de schrijver wat je goed vindt aan de tekst
- 3) lees de zelfbeoordelingen van de schrijver
- 4) vertel of je het ermee eens bent of niet
- 5) geef de schrijver tips voor het verbeteren van de tekst (m.b.t. tijdsaanduidingen, plaatsaanduidingen of beiden)
- 6) ga na of nog andere delen van de tekst verbeterd kunnen worden.

De interactie tijdens tekstbesprekingen wordt voorgedaan (*modeling*) door de leerkracht samen met enkele leerlingen. De concrete tips voor revisie die uit tekstbesprekingen naar voren komen, worden door de leerlingen in hun werkschrift genoteerd.

De instructie in genrekennis is gericht op aanduidingen van tijd en plaats in verhalen en instructieteksten. Ieder eerste lessenpaar is gewijd aan het gebruik van aanduidingen van plaats, het tweede paar lessen aan aanduidingen van tijd, en het derde paar aan

gecombineerd gebruik van plaats- en tijdaanduidingen. Leerlingen leren welke woorden en zinsneden zij kunnen gebruiken om tijd en plaats aan te geven in hun tekst, bijvoorbeeld: eerst, plotseling, daarna, tenslotte (tijd) en daar, op de hoek van de straat (plaats). Ook leren zij welke functie die aanduidingen hebben: om de tekst interessanter te maken voor de lezer (bij verhalen) of om de tekst preciezer en duidelijker te maken (bij instructieteksten). Deze genrekennis wordt niet alleen als declaratieve kennis aangeboden, maar leerlingen lezen en analyseren ook voorbeeldteksten op het gebruik van tijds- en plaatsaanduidingen.

Na afloop van de lessenserie wordt een voorleeswedstrijd gehouden, waarin leerlingen hun teksten voorlezen. Hun presentaties worden beoordeeld door een jury van medeleerlingen.

Anders dan Tekster en Beter Schrijven bevat Leren schrijven met *peer response* geen directe, expliciete instructie in schrijfstrategieën, met gebruik van *mnemonics* of acroniemen. De lessenserie is wel procesgericht, in de zin dat leerlingen geattendeerd worden op algemene stappen van schrijven ('Voordat je gaat schrijven denk je na over je aanpak; Tijdens het schrijven let je op of jouw verhaal duidelijk en leuk is voor je lezers; Na het schrijven ga je je tekst bespreken en veranderen'). Bovendien *modelt* de leerkracht de laatste fase; het geven van *peer response*.

#### 4.4.4 Voorbeeldlessen

In Tabel 4.7 wordt, ter illustratie, één lessenpaar beknopt weergegeven. Het betreft les 9 en 10 waarin leerlingen een instructietekst leren schrijven, in dit geval een routebeschrijving.

Tabel 4.7: Opbouw van een lessenpaar over het schrijven van een instructietekst

Les	Lesfase	Opdrachten en activiteiten
9	Doelen van de les worden vermeld	In deze les leer je - dat je in een routebeschrijving de plaatsen duidelijk moet beschrijven - welke woorden je kunt gebruiken om plaatsen te beschrijven
	Algemene instructie voor het schrijfproces	- Voordat je gaat schrijven denk je na over je aanpak. - Tijdens het schrijven let je op of jouw instructie duidelijk is zodat de gebruiker weet wat hij moet doen. - Na het schrijven ga je je tekst bespreken en veranderen.
	Instructie in genrekennis: aanduidingen van plaats	Lees deze routebeschrijving [voorbeeldtekst]: - Streep in de tekst de woorden aan die een plaats aangeven - Kijk in je antwoordboekje of je de goede woorden aangestreept hebt - Bespreek samen wat je goed en fout had; leg elkaar uit waarom iets fout is
		Uitleg over het genre, met voorbeelden van plaatsbeschrijvingen en herkenningspunten - Bespreek hoe je een instructie duidelijk maakt - Bij stukje uit de gegeven routebeschrijving: schrijf de herkenningspunten en de kenmerken ervan op - Idem bij gegeven plattegrond
	Schrijfopdracht	Bij een routekaart een routebeschrijving maken voor een wandeltocht door de Ardennen, voor klasgenoten Voor het schrijven: - Bespreek samen de routebeschrijving die je gaat maken

		- Bespreek welke herkenningpunten je ziet [op de routekaart] en de kenmerken ervan Na het schrijven: - Opslaan en printen van de tekst
10	Overlezen en evalueren	- Lees je tekst nog eens goed door - Schrijf op waar je tevreden of niet zo tevreden over bent
	Tekstbespreking	Lees om de beurt jullie teksten. Doe dat zo: 1) lees de tekst van je klasgenoot 2) vertel wat je goed vindt aan de tekst 3) lees wat de schrijver opgeschreven heeft 4) vertel of je het eens bent met wat hij goed vindt en niet goed vindt, en leg uit waarom 5) geef de schrijver tips hoe de beschrijving van plaatsen beter kan 6) kijk of je nog andere plaatsen ziet in de tekst waar de routebeschrijving duidelijker gemaakt kan worden
	Reviseren	- Schrijf op wat de aan je tekst wilt gaan veranderen - Verander je tekst - Tekst bewaren en printen
	Reflectie op de les	Hoe nuttig vond je dit in deze les? (antwoord op vierpuntsschaal: heel nuttig – niet nuttig) - Met een voorbeeldtekst leren waar ik bij het schrijven van mijn tekst op moet letten; - Met een klasgenoot praten over mijn tekst voordat ik ging schrijven; - Met een klasgenoot praten over mijn geschreven tekst; - Mijn tekst veranderen na de bespreking. Schrijf je antwoord op: - Ik vond deze schrijfles in zijn geheel wel/niet nuttig omdat .....

#### 4.4.5 Effectiviteit

Het effect van *peer response* met aanvullende instructie in genrekennis is onderzocht bij 140 leerlingen uit groep 8 van het basisonderwijs (Hooegeveen, 2013). Binnen de klassen (vijf klassen van vier basisscholen) werden leerlingen aselekt toegewezen aan drie condities: 1) instructie in *peer response* met specifieke genrekennis; 2) instructie in *peer response* en algemene aspecten van communicatief schrijven (o.a. doel- en publiekgerichtheid) en 3) een controleconditie.

De lessen in conditie 1 en 2 werden gegeven door speciaal getrainde leerkrachten, gedurende een periode van zes weken. In de controleconditie kregen leerlingen het gebruikelijke schrijfonderwijs van hun eigen leerkracht.

Een week na de laatste les schreven de leerlingen individueel vier teksten (twee verhalende en twee instructieve teksten) waarvan de globale tekstkwaliteit beoordeeld werd. Het gebruik van de geleerde genrekennis werd gemeten door middel van een analyse van 60 video-opnamen van tekstbesprekingen die tijdens de lessen hadden plaatsgevonden.

Uit de resultaten kwam naar voren dat leerlingen die genrekennis kregen aangeboden significant betere teksten schreven, meer functionele aanduidingen van tijd en plaats gebruikten in hun teksten, en meer reviseerden (op tijd en plaats, maar ook op andere

aspecten) dan de leerlingen uit de beide andere condities. Ten opzichte van de controleconditie waarin ‘traditioneel’ werd gewerkt, gaat het om een groot effect ( $ES = 1.11$ ). *Peer response* in combinatie met instructie over algemene aspecten van communicatief schrijven leverde vrijwel dezelfde schrijfsresultaten op als de controlegroep, zonder *peer response* ( $ES = 0.30$ ).

Het onderzoek wees al met al uit dat *peer response* met instructie in specifieke genrekennis leerlingen in groep 8 helpt om betere teksten te schrijven dan *peer response* met instructie in meer algemene kennis over verhalen en instructieteksten, zoals doel- en publiekgerichtheid, en ook effectiever is dan regulier schrijfonderwijs (Hoogeveen, 2013).

## 4.5 TiO-schrijven

### 4.5.1 Uitgangspunten

TiO-schrijven is een digitaal ondersteund schrijfprogramma voor leerlingen vanaf groep 8 van het basisonderwijs, ontwikkeld door Bok (1998; 2012). TiO staat voor Taalonderwijs in Ontwikkeling. Het programma wordt niet alleen in het basisonderwijs, maar ook in het voortgezet onderwijs gebruikt.

‘Oefening baart kunst’ en ‘leren door doen’ zijn belangrijke uitgangspunten van TiO: door veel te schrijven en gericht te oefenen zouden leerlingen vanzelf beter gaan schrijven. Het programma biedt daarom een intensieve training, waarbij leerlingen elke week een tekst schrijven (ca. 35 teksten per jaar) met didactische ondersteuning door het programma.

De ondersteuning bestaat uit aanwijzingen, tekstsuggesties en voorbeeldteksten die leerlingen zelf kunnen oproepen voor, tijdens en na het schrijven van hun tekst (*solicited guidance*). Dit doen zij door de hulpknoppen in het programma te gebruiken. De veronderstelling is dat leerlingen, door herhaalde inzet van de tekst- en verbeter-suggesties, deze op den duur internaliseren en gaan toepassen bij het schrijven van volgende teksten.

Het programma geeft geen automatische feedback op de tekst. Bij het onderdeel ‘verzorgen’, bijvoorbeeld, moet de leerling zelf fouten ontdekken en verbeteren in de eigen tekst. Het computerprogramma markeert lastige woorden in leerling-teksten, zoals vervoegingen van werkwoorden (word/wordt), die de leerling vervolgens zelf op juistheid moet controleren en verbeteren. De leerling kan pas verder als een rode vorderingsbalk groen is geworden. De groene balk verschijnt als de leerling gebruik heeft gemaakt van verschillende hulpknoppen.

Het programma is gebaseerd op het principe van ‘zelf-differentiatie’: leerlingen volgen geen voorgeschreven leerlijn, maar kiezen zelf het onderwerp waarover zij willen schrijven, maken keuzes voor de strategie en het niveau waarop ze kunnen en willen werken en werken in hun eigen tempo. Sommige leerlingen schrijven in één les twee teksten, anderen moeten thuis verder werken om een tekst per week af te krijgen. Elke tekst wordt opgeslagen.

In eerste instantie hoeven leerlingen niet publiekgericht te schrijven. De veronderstelling is dat dit te moeilijk is voor jonge schrijvers en hun schrijfvaardigheidsontwikkeling belemmert. Daarom worden leerlingen eerst gestimuleerd vrijuit hun eigen teksten te schrijven; specifieke vaardigheden, zoals doel- en publiekgericht schrijven, en specifieke genres (zoals brief en verslag) komen in een later stadium, in het voortgezet onderwijs, aan bod. Bovendien wordt er in TiO vanuit gegaan dat niet alle teksten gelezen hoeven te worden. “*TiO-leerlingen zullen geleidelijk leren inzien, dat schrijven niet alleen op communicatie is gericht, maar dat ze óók schrijven om kennis te verwerven, om een*

*probleem te analyseren, om een literair juweeltje te creëren, om schrijfvaardigheid te ontwikkelen.”* (Bok, 2012, p. 17).

TiO onderscheidt drie fasen in het schrijfproces: schrijven, verbeteren en verzorgen. Aan elke fase moeten leerlingen voldoende aandacht besteden. Het programma bewaakt de tijdsinvestering bij het verbeteren en verzorgen van de tekst en zorgt ervoor dat de leerling gebruik maakt van diverse hulpmiddelen (o.a. door de rode vorderingsbalk).

In beginsel kunnen leerlingen zelfstandig aan de slag met het programma, zonder interventie van de leerkracht. Dit neemt niet weg dat de leerkracht onmisbaar blijft als begeleider van het leerproces: voor het op peil houden van de motivatie, het controleren van de voortgang en het onderling bespreken van geschreven teksten. In de laatste versie van TiO (2017) werken leerlingen vanuit een jaarplan dat per week is ingevuld (aantal opdrachten, tijdstip, niveau, tempo, accent). De leerkracht kan dit jaarplan aanpassen aan een leerjaar, klas of individuele leerling.

#### *4.5.2 Doelstellingen*

De doelstellingen van TiO-A zijn, volgens de website van het programma:

- gewenning aan het schrijven van een tekst in drie fasen;
- oefenen in stofvinding via brainstorm en gerichte vragen;
- oefenen in het gestructureerd verwoorden van gedachten en gevoelens;
- oefenen in logisch redeneren en argumenteren;
- besef ontwikkelen dat een tekst op talloze wijzen verwoord kan worden;

(<http://www.tioschrijven.nl/Product/TiO-Schrijft-A>).

#### *4.5.3 Leerstof en fasering*

Het programma omvat drie afdelingen: een A-afdeling (algemene schrijfvaardigheid), een B-afdeling (specifieke schrijfvaardigheid) en een C-afdeling (grammaticale kennis en kunde). Alle leerlingen beginnen in de A-afdeling. Pas wanneer een leerling circa 30 teksten heeft geschreven, krijgt hij toegang tot de afdelingen B en C. Leerlingen in groep 8 zullen voornamelijk werken in de A-afdeling.

##### *Afdeling A: Algemene schrijfvaardigheid*

Deze eerste afdeling van het programma vormt de kern van programma. In deze afdeling leren leerlingen om korte en compacte teksten te schrijven, hoe zij een tekst kunnen openen en afsluiten, hoe zij boeiend en helder kunnen schrijven, alinea's kunnen maken en de tekst structureren. Ook is er aandacht voor spelling en zinsbouw. Teksten in TiO-A hebben een omvang van 250-400 woorden en kunnen binnen een lesuur worden geschreven.

##### *Afdeling B: Specifieke schrijfvaardigheid*

Deze schrijftaken gaan pas open nadat de leerling de verplichte teksten in A heeft geschreven. In de B-afdeling oefent de leerling met specifieke tekstsoorten: samenvatting, werkstuk, brief, verslag, betoog, beschouwing en reflectie. Hoeveel teksten leerlingen schrijven, bepalen zij zelf of samen met de docent.

##### *Afdeling C: Grammaticale kennis en kunde*

De schrijftaken in deze afdeling gaan pas open, nadat de leerling de verplichte teksten in A heeft geschreven. In de C-afdeling leert de leerling over zinnen, zinsdelen en alinea's. De grammaticale kennis wordt aangeboden in de vorm van een game. Elk jaar krijgt de leerling

meer grammaticale oefeningen te zien, achtereenvolgens: zin, zinsdelen, zinsdelen benoemen, onder- en nevenschikking, ontsporingen e.d.

Daarnaast bevat TiO een aantal bijzondere onderdelen, zoals het Jaarboek, de Monitor en de Tekstweger. In het persoonlijke Jaarboek worden alle teksten van de leerling opgeslagen in drie versies: de ruwe, de verbeterde en de verzorgde versie. De Monitor geeft de kwantitatieve prestaties van de leerling weer (aantal teksten en aantal woorden), in vergelijking met de gemiddelde kwantitatieve prestaties van klasgenoten. De Tekstweger meet 20 kwantitatieve tekstkenmerken zoals aantal woorden, woordlengte, stoplappen, zinslengte, alinealengte, lijdende vorm en samengestelde zinnen.

In recente versies van TiO zijn nog verschillende andere onderdelen toegevoegd, waaronder:

- een routeplanner, waarmee de leerling vooraf aangeeft langs welke wegen hij wil werken;
- een tekstfilm, die per minuut registreert welke hulpknoppen de leerling gebruikt;
- Certificaat van Kwaliteit, waarin de leerling de eigen tekst bespreekt;
- *peer response*: hulp voor het stellen van relevante vragen;
- digitale tekstbeoordeling door de docent;
- alarm, dat afgaat als de leerling meer dan twee weken achterloopt met zijn verplichte werk.

#### 4.5.4 Voorbeeldopdrachten en –instructie in TiO-A

In TiO-A kan de leerling kiezen uit ca. 300 onderwerpen om over te schrijven, verdeeld over vier subafdelingen: Echt waar, Verhalen, Formuleren en Argumenteren. Enkele voorbeelden van onderwerpen bij Verhalen zijn: Geluk bij een ongeluk, Dierenpraat, Afscheid, Pestkoppen.

Tijdens het schrijven van de eerste versie kan de leerling hulpknoppen gebruiken die op het onderwerp toegespitste hulp geven. Onder de knoppen worden suggesties gegeven voor onder andere: voorwerk, brainstorm, opening, afsluiting, titel, wending, perspectiefwisseling en dergelijke. Enkele voorbeelden van suggesties:

##### Voorwerk

Je weet meer dan je denkt!

- Wat weet je al over het onderwerp?
- Wat zou je graag willen weten over het onderwerp?
- Wat vind je heel aardig of heel apart aan het onderwerp?

Schrijf dat hieronder op.

##### Opdracht

Je mag je eigen opdracht formuleren. Hieronder vind je een suggestie.

*Schrijf over een gebroken schaats. Dat is een kleine ramp. Of kwam het juist goed uit? Want ze waren al oud en niet zo modern. Misschien een mooie kans om....*

##### Opening

Begin met een overpeinzing.

*Ton had een ernstig probleem.*

*Hoe moest hij het uitleggen.*

*Had ze maar geluisterd naar...*

Voor het verbeteren van de eerste versie kan de leerling kiezen uit vier rubrieken met verbeteringsuggesties: Helder, Boeiend, Stijlvol en Doordacht. De circa 100 suggesties in deze rubrieken zijn niet toegespitst op de tekst, maar algemeen van aard. Onder Boeiend wordt bijvoorbeeld de suggestie gegeven om spanningselementen toe te voegen en worden voorbeelden van zulke elementen gegeven:

#### Boeiend

Stel een vraag, maar geef geen antwoord.

*Zou hij op tijd komen?*

*Wat moest zij beginnen?*

*Wie kon hem helpen?*

*Zag zij niet, dat er gevaar dreigde?*

Tenslotte kan de leerling met behulp van het programma zijn of haar tekst checken op interpunctie, spelling, zinsbouw, alinea's en lay-out. Het programma spoort geen fouten op, maar markeert risicovolle plaatsen in de tekst, waar de leerling nog eens naar kan kijken (bijvoorbeeld de werkwoordspelling).

#### 4.5.5 Effectiviteit

De effectiviteit van TiO-schrijven is door Pullens (2012) in twee studies onderzocht. De eerste studie betrof een experiment op zes basisscholen met in totaal 168 leerlingen uit groep 8. Vier condities werden met elkaar vergeleken: 1) TiO, waarbij leerlingen gedurende een schooljaar iedere week 45 minuten schreven met behulp van het programma; 2) Pen-en-papier intensief, waarin leerlingen iedere week 45 minuten schreven, maar zonder gebruik van het programma; 3) Pen-en-papier extensief, waarbij leerlingen een of twee maal per maand oefenden en de reguliere taalmethode werd gebruikt, en 4) een zogenaamde baseline: resultaten van landelijk uitgevoerd peilingsonderzoek (PPON).

Alle leerlingen schreven aan het einde van het schooljaar één overtuigende brief die beoordeeld werd op inhoud, structuur en organisatie en doel- en publiekgerichtheid, met een analytisch scoringsvoorschrift. Resultaten wezen uit dat leerlingen in de TiO-conditie langere teksten schreven met meer inhoudelijke elementen, beter publiekgericht schreven en beter in staat waren om het doel van hun brief te beargumenteren dan leerlingen in de drie andere condities. Op organisatie en structuur werd geen verschil gevonden tussen condities.

In een tweede studie is het effect van TiO opnieuw onderzocht, maar nu in een experiment met drie van de vier condities: TiO-schrijven, Pen-en-papier intensief en Pen-en-papier extensief, en met meer meetmomenten en schrijftaken. Aan het onderzoek namen 186 leerlingen uit groep 8 van zes basisscholen deel. De kwaliteit van de schrijfproducten werd op drie momenten gemeten: aan het begin, in het midden en aan het eind van het schooljaar. In totaal schreven leerlingen twaalf teksten in vier verschillende genres: overtuigende brief, verhaal, persoonlijke ervaring en redenering. De teksten werden beoordeeld door jury's van telkens drie beoordelaars, met behulp van een anker tekst.

Leerlingen in de TiO-conditie gingen meer vooruit dan leerlingen in de beide andere condities. De effecten waren groot ( $ES = .78$  ten opzichte van Papier-en-pen intensief, en  $ES = .95$  ten opzichte van Papier-en-pen extensief). Pullens (2012) concludeert hieruit dat leerlingen die het computerprogramma TiO-schrijven gebruiken betere schrijfsresultaten behalen dan leerlingen die leren schrijven met de reguliere methoden. Dit is zijns inziens niet

alleen toe te schrijven aan de hoeveelheid oefening, maar ook aan de specifieke didactische aanpak van TiO-schrijven.

#### 4.6 Conclusies

Dit hoofdstuk bevat een beschrijving van vier schrijfprogramma's die effectief zijn gebleken in de bovenbouw van het Nederlandse basisonderwijs: Tekster, Beter Schrijven, Leren Schrijven met *peer response* en TiO. De gerapporteerde effecten van deze programma's op tekstkwaliteit zijn middelgroot tot groot.

De programma's hebben verschillende algemene kenmerken van goed onderwijs die genoemd zijn in theoretische modellen van effectieve instructie (zie hoofdstuk 2) met elkaar gemeen:

- *Oriënteren*: alle programma's zijn voorzien van duidelijke leerdoelen;
- *Structureren*: ze bevatten goed gestructureerde lessen;
- *Modeling*: de te leren vaardigheid (schrijven) wordt voorgedaan via leerkracht-modeling, peer-modeling en/of via het aanbieden en bespreken van goede en zwakke modelteksten;
- *Toepassen*: in de programma's wordt voldoende tijd uitgetrokken voor toepassen en oefenen van het geleerde;
- *Integreren*: de programma's lijken ook te mikken op integratie van de geleerde kennis en vaardigheden, in de zin dat leerlingen de kans wordt geboden om hun teksten te publiceren of met anderen te delen en zo te laten zien wat zij hebben geleerd (Kyriakides et al., 2009; Merrill, 2002).

Uit de meta-analyses kwamen vier componenten van schrijfonderwijs naar voren als bijzonder effectief: doelen stellen, strategie-onderwijs, samen schrijven en feedback (zie hoofdstuk 3). Zijn deze vier componenten terug te vinden in de beschreven Nederlandse programma's? En zo ja, hoe worden deze componenten in de programma's geconcretiseerd?

Het stellen van productdoelen is in alle programma's in enigerlei vorm opgenomen (zie Tabel 4.8). Soms gaat het daarbij om schrijfdoelen ('overtuig je lezer'), soms om doelen voor het reviseren van een eerste versie. In Tekster en Beter Schrijven worden leerlingen gestimuleerd om - naast productdoelen - ook procesdoelen te stellen ('welke stappen moet ik ondernemen?').

Tabel 4.8: Effectieve componenten in de vier programma's

	Tekster	Beter Schrijven	Leren schrijven met peer response	TiO-A
Doelen stellen				
Feedback				
Samen schrijven				
Strategie-onderwijs				

NB. Grijszelle cellen = componenten die in de programma's zijn opgenomen.

Tekster, Beter Schrijven en Leren schrijven met peer response maken gebruik van *peer feedback*, waarbij leerlingen elkaar helpen hun teksten te verbeteren aan de hand van op het



tekst- of leerdoel gerichte vragen. Leren schrijven met peer response besteedt veel aandacht aan het *leren geven* van peer feedback, door middel van expliciete instructie en *modeling* van het geven van feedback door de leerkracht. In TiO-A wordt geen gebruik gemaakt van peer feedback, maar ontvangen leerlingen online feedback van de computer, dat wil zeggen dat het programma risicovolle plaatsen in de leerlingtekst markeert: de leerling moet zelf de tekst checken op eventuele fouten.

TiO-A is een sterk geïndividualiseerd programma. In de drie andere programma's werken leerlingen regelmatig *samen* in duo's of kleine groepjes. In Leren schrijven met peer response schrijven leerlingen eerst individueel, om pas daarna samen te werken aan een schrijftaak. In Beter Schrijven is dit precies andersom. Dit programma gaat uit van het principe van afnemende hulp of *scaffolding*: leerlingen werken eerst samen om het verwerven van de leerstof (i.c. de strategie) te vergemakkelijken, en gaan pas daarna individueel en zelfstandig aan de slag.

Twee van de vier programma's, Tekster en Beter Schrijven, bieden *strategiegericht schrijfonderwijs*, maar de inhoud en vorm daarvan verschillen sterk. In Tekster leren leerlingen een algemene schrijfstrategie, toepasbaar op een groot aantal verschillende tekstsoorten en -functies. In groep 6 ligt de focus op voorbereidende activiteiten (verzinnen, ordenen), in groep 7 en 8 wordt de strategie uitgebreid naar fasen na het schrijven (overlezen, evalueren en reviseren). Beter Schrijven, daarentegen, beperkt zich tot vijf tekstfuncties en biedt voor iedere functie een specifieke strategie die steeds in drie fasen wordt aangeleerd: ervaren, instructie en oefenen.

Opmerkelijk is dat géén van de beschreven Nederlandse schrijfprogramma's aandacht besteedt aan het systematisch ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden (SRSD), een vorm van strategie-onderwijs die blijkens verschillende meta-analyses bijzonder effectief is (zie hoofdstuk 3). Wellicht sluit deze Amerikaanse benadering van schrijfonderwijs niet goed aan bij de praktijk van het Nederlandse basisonderwijs.

Tenslotte valt op dat in géén van de programma's expliciet aandacht wordt besteed aan 'schrijven om te leren' of 'schrijven om (beter) te lezen'. De schrijflessen staan op zichzelf, los van andere taal- en leerdomeinen. Weliswaar zijn de Beter Schrijven-lessen gekoppeld aan Nieuwsbegrip-leeslessen, maar die leeslessen gaan vooraf aan de schrijflessen: lezen ondersteunt schrijven, maar niet andersom. De integratie van lees- en schrijfonderwijs en de rol die schrijven speelt bij andere vakken dan taal lijken ons niettemin belangrijk om mee te nemen in peilingsonderzoek naar de stand van zaken van het schrijfonderwijs.

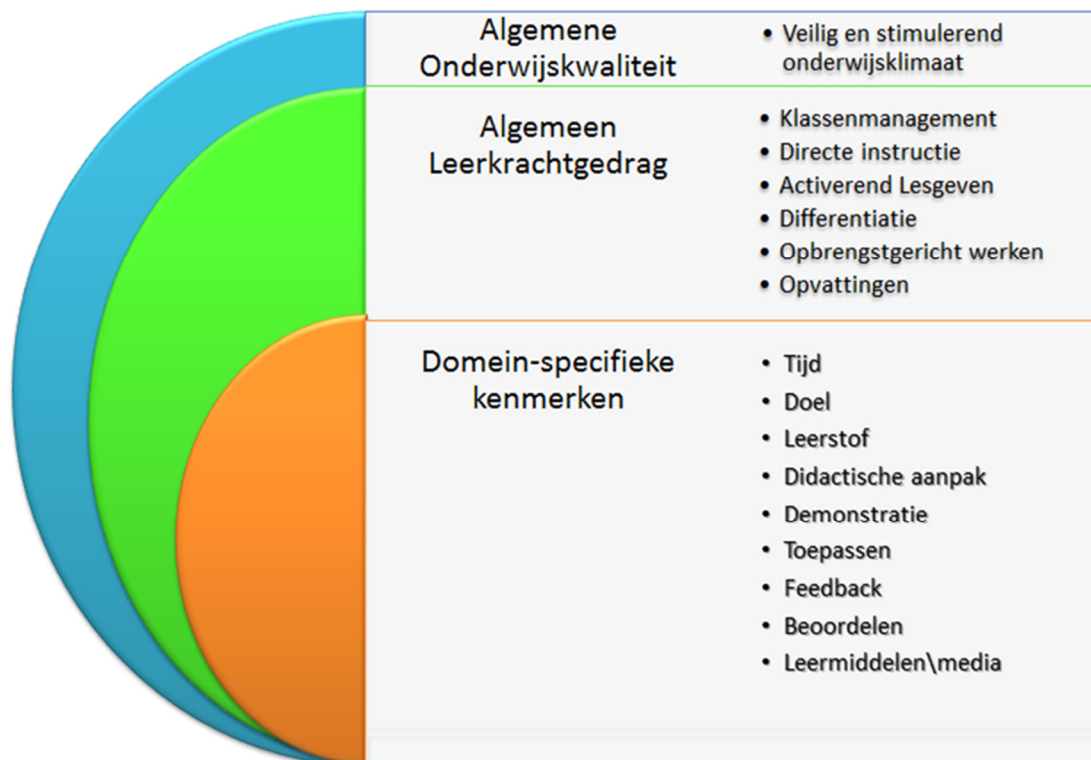
## 5 Het Schrijfkader

### 5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk presenteren wij het Schrijfkader, een overzicht van theoretisch en empirisch relevante onderwijsvariabelen die een rol spelen in goed schrijfonderwijs. Het Schrijfkader is gebaseerd op drie pijlers: een analyse van verschillende theoretische modellen van goed (schrijf-) onderwijs (hoofdstuk 2), een inventarisatie van effectieve didactieken voor schrijfonderwijs op basis van meta-analyses (hoofdstuk 3), en een analyse van succesvolle Nederlandse schrijfprogramma's (hoofdstuk 4). De uitkomsten van deze drie deelstudies zijn geïntegreerd in het Schrijfkader.

### 5.2 Het Schrijfkader

Het Schrijfkader bestaat uit drie geneste hoofdcomponenten: algemene onderwijskwaliteit, algemeen leerkrachtgedrag en domein-specifieke kenmerken van goed schrijfonderwijs, die ieder uit meerdere subcomponenten bestaan (zie figuur 5.1). De kenmerken van algemene onderwijskwaliteit vormen de randvoorwaarden voor goed schrijfonderwijs, dat gefaciliteerd en gestimuleerd wordt door verschillende soorten leerkrachtgedrag, en inhoudelijk gevormd wordt door de domein-specifieke kenmerken in het midden van de figuur. Het gehele Schrijfkader, inclusief alle componenten en subcomponenten en begeleidende uitleg wordt gepresenteerd in tabel 5.1.



*Figuur 5.1: Het Schrijfkader: Overzicht van theoretisch en empirisch relevante schrijfonderwijsvariabelen*

Tabel 5.1: Het Schrijfkader, inclusief sub-variabelen, toelichting en bronnen.

Onderwijsleerproces-variabelen	Sub-variabelen	Toelichting en Bronnen
<b>Algemene Onderwijskwaliteit:</b>		
De buitenste rand van het Schrijfkader bestaat uit de kenmerken van algemene onderwijskwaliteit (zie figuur 5.1). Een goed onderwijsleerklimaat vormt de basis voor goed onderwijs, en bestaat uit twee onderdelen: een <i>veilige</i> en een <i>stimulerende leeromgeving</i> (Van de Grift, 2007, p. 130).		
Veilig en stimulerend onderwijsklimaat	Goede docent-leerling relaties	Een veilige leeromgeving wordt onder andere gecreëerd en gewaarborgd door goede relaties tussen docenten en leerlingen, en tussen leerlingen onderling. Het kunnen aangaan en onderhouden van kwalitatief goede relaties binnen de klas is erg moeilijk, vraagt veel van leerkrachten en is dan ook iets wat alleen ervaren leerkrachten echt goed kunnen volgens Kyriakides, et al. Als het lukt, dan resulteert dat wel in effectief onderwijs (Kyriakides, et al., 2009; Van de Grift, 2007).
	Goede leerling-leerling relaties	
	Intellectueel uitdagend onderwijsklimaat	In een stimulerende leeromgeving: <ul style="list-style-type: none"> <li>- krijgen leerlingen zelfvertrouwen d.m.v. positieve verwachtingen van docenten;</li> <li>- ligt de nadruk op basisvaardigheden en een prestatiegerichte attitude; en</li> <li>- is er ruimte voor zelfgestuurd leren (Self-regulated learning) (Van de Grift, 2007).</li> </ul> Leerlingen die in staat zijn om hun eigen gedrag te reguleren en monitoren, wat motivationele, cognitieve, sociale en schoolse vaardigheden betreft, presteren gemiddeld beter dan leerlingen die daar minder toe in staat zijn (Van de Grift, 2007, blz. 132).
<b>Algemeen Leerkrachtgedrag:</b>		
De middelste component van het Schrijfkader bevat de kenmerken van algemeen leerkrachtgedrag. Wat doet de leerkracht om het leerproces, hier het ontwikkelen van schrijfvaardigheid, op gang te brengen, te stimuleren en te begeleiden? Naast de 6 kenmerken van leerkrachtgedrag (zie hieronder), is het bij het observeren van verschillende aspecten van het instructiegedrag van leerkrachten in de klas volgens Kyriakides, et al., (2009) van belang om vijf dimensies te onderscheiden: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Frequentie</u>: komt het gewenste gedrag voor en zo ja, hoe vaak?</li> <li>- <u>Focus</u>: wat is het doel van het gedrag? Is het optimaal?</li> <li>- <u>Stadium</u>: in welk stadium van de les/het leerproces komt het gedrag voor?</li> <li>- <u>Kwaliteit</u>: is de kwaliteit van het gedrag voldoende?</li> <li>- <u>Differentiatie</u>: past de leerkracht zijn/haar gedrag/handelingen aan voor verschillende leerlingen?</li> </ul> Van deze vijf dimensies zijn vooral de laatste twee, de kwaliteit van het gedrag en bepaalde kenmerken van differentiatie van belang, aangezien dit tekenen zijn van effectief gedrag dat vooral toegepast wordt door ervaren en effectieve leerkrachten (Kyriakides, et al., 2009 en hoofdstuk 2). Daarom moeten deze twee dimensies bij het observeren van schrijfonderwijs zeker mee worden genomen.		

Onderwijsleerproces-variabelen	Sub-variabelen	Toelichting en Bronnen
Klassenmanagement	Efficiënte lesorganisatie	Als een leerkracht niet in staat is om orde te houden in zijn klas dan wordt lesgeven en kennisoverdracht erg moeilijk (Kyriakides, et al. 2009). Nog specifiek is het van belang dat lessen zo efficiënt mogelijk georganiseerd worden zodat er zo min mogelijk lestijd verloren gaat, bijvoorbeeld door opstartproblemen (te laat komen) of onrust in de klas (Kyriakides, et al., 2009; Van de Grift, 2007).
Directe Instructie	Een tweede kenmerk van effectief leerkrachtgedrag is het kunnen aanbieden van <i>Directe instructie</i> . Daarbij draait het volgens Van de Grift (2007) om: “doelen stellen, aanhaken bij eerdere kennis, stapsgewijs aanbieden van nieuwe stof, tijd bieden om stof toe te passen na elke stap, heldere en uitgebreide instructies/uitleg geven, voldoende kans bieden om te oefenen, vragen stellen, controleren of alle leerlingen het begrepen hebben, oefenen onder begeleiding en expliciete instructies geven” (Van de Grift, 2007, p. 133, onze vertaling). Drie onderdelen hiervan zijn expliciet opgenomen in het Schrijfkader als subvariabelen: <i>doelen stellen, oriënteren, en structureren</i> .	
	Duidelijke leerdoelen bepalen	Het is belangrijk om duidelijke leerdoelen te bepalen voor iedere les (Van de Grift, 2007).
	Oriënteren	Leerkrachten moeten de leerdoelen duidelijk overbrengen op hun leerlingen, liefst aan het begin van de les of activiteit, door middel van oriëntatie op de taak. Kwalitatief goed kunnen oriënteren, aangepast aan het niveau van de leerling, is een kenmerk van effectief onderwijs en van ervaren leerkrachten (Kyriakides, et al., 2009). Voor schrijfonderwijs is het belangrijk dat leerkrachten leerlingen stimuleren zich goed te oriënteren op de schrijftaak, opdat zij een beeld krijgen van wat er van hen wordt verwacht. Het is belangrijk om daarbij onderscheid te maken tussen leerdoelen & schrijfdoelen.
	Structureren	Het is belangrijk om goed gestructureerde lessen aan te bieden (Kyriakides, et al., 2009; Van de Grift, 2007).
Activerend lesgeven	Activatie (Activeren van leerlingen)	Bij <i>Activerende lesgeven</i> draait het enerzijds om het actief betrekken van leerlingen bij de les, maar anderzijds ook om ervoor zorgen dat leerlingen snappen wat er tijdens de les gebeurt. Dat kan bijvoorbeeld door hun algemene <i>voorkennis</i> over het onderwerp te activeren (Merrill, 2002; Van de Grift, 2007).
	Voorkennis activeren	

Onderwijsleerproces-variabelen	Sub-variabelen	Toelichting en Bronnen
Activerend lesgeven (vervolg)	Stimuleren van Leren door voortbouwen op eerdere kennis/ervaringen	Volgens Merrill (2002) is het ook belangrijk om leerlingen te stimuleren om <i>voort te bouwen op hun eerdere kennis en ervaringen</i> . Daarbij maakt hij onderscheid tussen inhoudelijke kennis activeren (zie hierboven) en eerdere ervaringen die relevant zijn voor de nieuwe (schrijf)taak. Volgens Merrill wordt leren bevorderd: <i>“wanneer leerlingen aangemoedigd worden zich kennis van eerdere ervaringen te herinneren, verbinden, beschrijven of toepassen die gebruikt kan worden als basis voor de nieuwe kennis”</i> (Merrill, 2002, p. 46, onze vertaling). In het geval van schrijven, kan de ontwikkeling die een schrijver doormaakt fungeren als stimulans om zich nog verder te ontwikkelen; als je merkt dat schrijven steeds makkelijker gaat, dan motiveert dat om er nog meer tijd en energie aan te besteden. Het draait dus om leerlingen bewust maken van hun prestaties (vooral succeservaringen) zodat ze inzien dat ze vooruitgang boeken (Graham, in druk, <i>Learning through accumulated capital</i> ). Dat sluit ook aan bij opbrengstgericht werken (zie hieronder). Leerkrachten die zicht hebben op hoe hun leerlingen zich ontwikkelen kunnen hen makkelijker wijzen op eerdere succeservaringen om op voort te bouwen.
	Stimuleren van Leren door bewust handelen	Dit houdt in dat de leerkracht probeert leerlingen te stimuleren om zelf de keuze te maken om hun vaardigheden te vergroten, toe te passen wat ze geleerd hebben en om nieuwe ideeën en inzichten over schrijven te ontwikkelen. Dit heeft te maken met leerling motivatie, en kan bereikt worden door activerend les te geven (zie hierboven) en door leerlingen in te laten zien wat het nut is van wat ze aan lesstof aangeboden krijgen (Graham, in druk).
Differentiatie (Adaptief onderwijs)	Afstemmen van instructie op verschillen tussen leerlingen	<i>Differentiatie</i> , ofwel het aanbieden en organiseren van adaptief onderwijs, is een kenmerk van effectief leerkrachtgedrag en kan op meerdere manieren ingezet worden door leerkrachten in hun onderwijs, hoofdzakelijk door instructies en/of taken aan te passen aan verschillen tussen leerlingen. Leerkrachten die in staat zijn om dat te doen, verhogen daarmee de prestaties van hun leerlingen (Kyriakides, et al. 2009; Van de Grift, 2007). Hoewel differentiatie ook genoemd wordt door Kyriakides, et al. als algemeen kenmerk om rekening mee te houden bij alle observaties (zie hierboven), is dit zo'n belangrijk element dat het ook is opgenomen als kenmerk van leerkrachtgedrag.
	Afstemmen onderwijsleerproces (taken) op verschillen tussen leerlingen	

Onderwijsleerproces-variabelen	Sub-variabelen	Toelichting en Bronnen
Differentiatie (Adaptief onderwijs) (vervolg)	Zelf-differentiatie/ keuzevrijheid	Dit kan gezien worden als een vorm van zelfregulatie, waarbij leerlingen de kans krijgen om zelf taken of onderwerpen te kiezen om over te schrijven en/of de kans krijgen om zelf (deels) invulling te geven aan hun leerproces (Van de Grift, 2007).
Opbrengstgericht werken	Het doel van <i>Opbrengstgericht werken</i> is dat: “... scholen en leraren regelmatig de vorderingen van hun leerlingen bepalen en de uitkomsten daarvan gebruiken bij de inrichting van volgende onderwijsactiviteiten” (Blok, Ledoux & Roeleveld, 2013, p. 7). Het draait daarbij om verscheidene componenten: het <i>evalueren van lessen</i> , het <i>monitoren van de vooruitgang</i> van leerlingen en het op basis daarvan <i>aanpassen van toekomstige lessen</i> .	
	Lessen evalueren: leerdoel bereikt?	Goede leerkrachten vragen zich regelmatig af of de leerdoelen die zij stellen ook bereikt worden. Zij evalueren hun lessen om te bepalen of er geleerd wordt tijdens de les, zo ja wat dan, en in welke mate dat gebeurt (Kyriakides, et al., 2009). Afhankelijk daarvan bepalen zij of de lessen in het vervolg aangepast moeten worden, en wat hun leerlingen nodig hebben om zich verder te kunnen ontwikkelen (zie lessen bijsturen hieronder).
	Monitoren van vooruitgang van leerlingen	Uit onderzoek blijkt dat het systematisch en structureel bijhouden van de vorderingen van leerlingen een positieve invloed kan hebben op hun prestaties (Van de Grift, 2007). Daarom is het belangrijk om na te gaan of dit ook in voldoende mate gebeurt op Nederlandse basisscholen. Dit sluit ook aan bij de eis dat het niveau van elke leerling aan het eind van de basisschool vergeleken moet worden met de referentieniveaus voor Taal en Rekenen. Dat kan alleen goed gebeuren als er zicht is op hoe een leerling zich in de periode daarvoor ontwikkeld heeft, en die ontwikkeling is niet goed te bepalen op basis van een enkele schrijftaak aan het einde van het schooljaar.
	Lessen bijsturen n.a.v. evaluatie	Goede leerkrachten evalueren regelmatig of hun lessen goed zijn verlopen (zie lessen evalueren hierboven). Op basis van die evaluatie bepalen zij vervolgens of de lessen in het vervolg aangepast moeten worden, en wat hun leerlingen nodig hebben om zich verder te kunnen ontwikkelen.

Onderwijsleerproces-variabelen	Sub-variabelen	Toelichting en Bronnen
Leerkracht Opvattingen (Beliefs)	Specifieke opvattingen (beliefs) over schrijven/schrijfonderwijs	De opvattingen die leerkrachten hebben over schrijven en schrijfonderwijs kunnen van invloed zijn op hun handelen in de klas (zie bijv. Graham, Harris, MacArthur & Fink, 2002). Daarbij gaat het bijvoorbeeld om opvattingen die zij hebben over: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. de waarde en het nut van schrijven/schrijfonderwijs;</li> <li>2. hun bekwaamheid als schrijfdocent (self-efficacy);</li> <li>3. waarom zij vinden dat zij wel of niet succesvol schrijfles kunnen geven;</li> <li>4. hun identiteit als schrijfdocent.</li> </ol> Gezien de groeiende belangstelling voor de invloed van dergelijke opvattingen op de kwaliteit van het onderwijs is het belangrijk om na te gaan wat de opvattingen van Nederlandse leerkrachten zijn. Voor een bespreking van de rol van leerlingopvattingen over schrijven zie Graham (in druk, p. 23 - 26).
<b>Domein-specifieke kenmerken van goed schrijfonderwijs</b>		
De kern van het Schrijfkader wordt gevormd door domein-specifieke kenmerken van goed schrijfonderwijs. Dit deel bevat negen hoofdvariabelen, die ieder bestaan uit verscheidene subvariabelen.		
Tijd	Voldoende tijd besteden aan instructie	De hoeveelheid tijd die aan onderwijs besteed wordt is <i>“een eerste vereiste voor onderwijs”</i> (Kyriakides, et al., 2009) en <i>“een goed voorspeller voor onderwijseffectiviteit”</i> (Van de Grift, 2007). Daarom moet er niet alleen voldoende tijd beschikbaar zijn voor het leren schrijven, maar is het vooral belangrijk dat die tijd goed besteed wordt (Van de Grift, 2007; Kyriakides et al., 2009; Henkens, 2010).
	Voldoende tijd besteden aan oefenen/toepassen	Volgens de Inspectie is twee schrijflessen per maand (inclusief instructie, verwerking en zelf teksten afmaken) de absolute ondergrens (Henkens, 2010). Daarbij is het belangrijk dat er voldoende tijd besteed wordt aan instructie, aan oefenen én dat leerlingen ruim de tijd krijgen om hun teksten zelf af te maken. Vooral dat laatste lijkt in veel klassen vaak een sluitpost te zijn. Om te kunnen bepalen of er inmiddels meer tijd aan schrijven besteed wordt, is het belangrijk om dit aspect in de aankomende peiling mee te nemen.
	Voldoende tijd besteden aan zelf afmaken van teksten	
Doel van de taak	Product- en/of procesdoelen stellen	Uit de inventarisatie van eerdere meta-analyses van effectief schrijfonderwijs (hoofdstuk 3) kwam het <i>stellen van doelen</i> naar voren als een van de meest effectieve benaderingen voor het verbeteren van schrijfvaardigheid.

Onderwijsleerproces-variabelen	Sub-variabelen	Toelichting en Bronnen
Doel van de taak (vervolg)	Product- en/of procesdoelen stellen (vervolg)	<p>Naast duidelijke leerdoelen per les (zie algemeen leerkrachtgedrag, Van de Grift, 2007) is het ook belangrijk om voor iedere schrijftaak duidelijke doelen te stellen (Graham, in druk). Daarbij wordt vaak onderscheid gemaakt tussen proces- en productdoelen (Schunk &amp; Swartz, 1993).</p> <p><i>Procesdoelen</i> zijn technieken of strategieën die leerlingen gebruiken om te leren, bijvoorbeeld zijn om te leren hoe je bepaalde stappen/strategieën kunt gebruiken tijdens het schrijven (Schunk &amp; Swartz, 1993).</p> <p><i>Productdoelen</i> kunnen worden opgevat als doelen die te maken hebben met de kwantiteit of kwaliteit van het werk, bijvoorbeeld “schrijf een X aantal alinea’s of woorden” (kwantitatief) of “overtuig je lezer” (kwalitatief) (Schunk &amp; Swartz, 1993; voor aanvullende voorbeelden zie hoofdstuk 3).</p>
	Writing to learn/ Schrijven om te leren bij andere vakken	<p>Uit eerder onderzoek blijkt dat schrijven ook kan bijdragen aan de ontwikkeling van de (vak)inhoudelijke kennis van leerlingen bij andere vakken (zie hoofdstuk 3) en leerlingen kan helpen om kritisch te leren denken en nieuwe kennis te construeren (Klein, 1999, p. 204). Daarnaast biedt het de mogelijkheid om de hoeveelheid tijd die besteed wordt aan het oefenen van schrijven te vergroten.</p>
	Writing to read/ Schrijven om te leren lezen	<p>Schrijven kan ook een positieve invloed hebben op de leesvaardigheid van leerlingen. Uit onderzoek blijkt dat als leerlingen leren schrijven hun tekstbegrip, leessnelheid en technische leesvaardigheid allemaal vooruit gaan (Graham &amp; Hebert, 2011, p. 710; hoofdstuk 3). Daarnaast zou <i>writing to read</i>, het schrijven over een gelezen tekst, “<i>het begrip ervan moeten faciliteren, omdat het leerlingen een manier geeft om de belangrijkste ideeën uit de tekst zichtbaar en blijvend vast te leggen, te verbinden, te analyseren, en te manipuleren</i>” (Graham &amp; Hebert, 2011, p. 712, onze vertaling). Het gaat hierbij om verschillende soorten taken, zoals: vragen beantwoorden over gelezen teksten, aantekeningen maken, samenvatten en langere teksten schrijven (<i>extended writing</i>) naar aanleiding van gelezen teksten.</p>



Onderwijsleerproces-variabelen	Sub-variabelen	Toelichting en bronnen
Leerstof: Kennis en vaardigheden		Bij <i>Leerstof</i> gaat het om de kennis en vaardigheden die leerlingen nodig hebben om goed te kunnen schrijven. De 14 aspecten hieronder zijn opgenomen in het Schrijfkader omdat uit verschillende meta-analyses over schrijven blijkt dat zij een positief effect hebben op schrijven en/of schrijfonderwijs, behalve aandacht voor traditionele grammatica, dat een negatief effect lijkt te hebben (zie hoofdstuk 3).
	Prewriting activiteiten	<i>Prewriting activiteiten</i> zijn activiteiten die schrijvers uitvoeren voorafgaand aan en ter voorbereiding op het schrijfproces. Het gaat hier bijvoorbeeld om activiteiten die passen bij stofvinding voor schrijven, zoals verzamelen (bijvoorbeeld externe bronnen, brainstormen, discussiëren, observeren, etc.) en verwerken (bijvoorbeeld lezen om te schrijven) (zie ook voorkennis activeren). Een andere mogelijke activiteit is het ordenen van gevonden informatie en ideeën over de schrijftaak (bijvoorbeeld door middel van mindmapping, planning, schrijfplan opstellen, etc.).
	Algemene schrijfstrategieën	Het aanleren van schrijfstrategieën is een van de vier didactieken die de meeste potentie leken te hebben op basis van de vergelijking van de meta-analyses (zie hoofdstuk 3). Zie ook Tekster en Beter Schrijven: twee Nederlandse strategiegerichte schrijfprogramma's (hoofdstuk 4)
	Genre-specifieke schrijfstrategieën	
	Samenvatten	Voor onderwijs in elk van deze aspecten van schrijven zijn positieve effecten gevonden in meta-analyses, met uitzondering van traditioneel grammatica-onderwijs (hoofdstuk 3). Een succesvol Nederlands programma dat veel aandacht besteedt aan spelling, woordenschat, stijl enz. is TiO (hoofdstuk 4).
	Reviseren	
	Spelling, handschrift e.d.	
	Grammatica: traditioneel	
	Grammatica: functioneel	
	Woordenschat	
	Zinscombinatie	
	Stijl	
	Tekstopbouw	
	Creativiteit/verbeelding	
Gebruik van inquiry/data-analyseren		

Onderwijsleerproces-variabelen	Sub-variabelen	Toelichting en bronnen
Didactische aanpak: Communicatief	Gebruik van authentieke communicatieve taken met een duidelijk doel.	De <i>communicatieve benadering</i> gaat uit van het gebruik van authentieke communicatieve taken met een duidelijk doel, bijvoorbeeld het oplossen van een communicatief/retorisch probleem, voor echte lezers i.p.v. de leerkracht. Uit eerder onderzoek blijkt dat het gebruik hiervan een positief effect kan hebben op hoe bewust schrijvers zijn van hun lezers en op de kwaliteit van hun teksten (Rijlaarsdam, et al., 2009). Dit is ook gerelateerd aan twee principes van Merrill (2002): het gebruik van probleemgerichte taken, waarbij leren wordt gestimuleerd doordat leerlingen betrokken worden bij het oplossen van echte problemen (principe 1), en het etaleren/presenteren van nieuwe kennis (principe 5, Integratie). Verschillende succesvolle Nederlandse schrijfprogramma's gaan uit van de communicatieve benadering (hoofdstuk 4).
Didactische aanpak: procesgericht	Aandacht voor fases van het schrijfproces: plannen	Binnen de <i>procesgerichte aanpak</i> wordt expliciet aandacht besteed aan de verschillende fases van het schrijfproces: plannen, formuleren, en reviseren. Het is van belang dat leerlingen zich bewust worden van deze fases en hoe zij elkaar afwisselen, zodat zij daar zo effectief mogelijk mee om kunnen gaan tijdens het schrijven. Die bewustwording kan gestimuleerd worden door tijdens en na het schrijven te reflecteren op het proces: " <i>Leren wordt bevorderd wanneer leerlingen op hun nieuwe kennis of vaardigheden kunnen reflecteren, erover kunnen discussiëren, en het kunnen verdedigen</i> " (Merrill, 2002, p. 50, onze vertaling). Effectieve Nederlandse schrijfprogramma's besteden aandacht aan fases in het schrijfproces (zie hoofdstuk 4).
	Aandacht voor fases van het schrijfproces: formuleren	
	Aandacht voor fases van het schrijfproces: reviseren	
	Aandacht voor fases van het schrijfproces: reflectie op het proces/Leren door integreren: reflectie	
Demonstratie	Modeling door leerkracht (expert model)	<i>Demonstratie</i> , ook wel modeling, is op twee verschillende manieren effectief gebleken. Enerzijds wordt leren bevorderd: "... <i>wanneer de opdracht demonstreert wat er geleerd moet worden, in plaats van alleen maar informatie te geven over wat er geleerd moet worden</i> "(Merrill, 2002, 3e principe, p. 47, onze vertaling). Anderzijds biedt modeling leerlingen de kans om te leren schrijven door anderen te observeren, in plaats van zelf te schrijven (Graham, in druk; Rijlaarsdam, et al., 2009). Daarbij kan het gaan om het observeren van ervaren of onervaren schrijvers, leerkrachten of medeleerlingen, en om schrijvers of lezers (vervolg op volgende bladzijde).
	Modeling door leerling(en) (peer model)	

Onderwijsleerproces-variabelen	Sub-variabelen	Toelichting en bronnen
Demonstratie (vervolg)	Stimuleren van leren door observeren: schrijvers observeren	Maar of observerend leren slaagt, <i>“hangt af van of de schrijver gelet heeft op de juiste elementen van de geobserveerde taak, of hij die opslaat in zijn lange termijn geheugen, en die informatie vertaalt in effectieve handelingen tijdens het schrijven”</i> (Graham, in druk, p. 44, onze vertaling).
	Stimuleren van leren door observeren: lezers observeren	Modeling is lastiger dan het lijkt. Volgens Kyriakides, et al. (2009) is het goed kunnen inzetten van modeling in de klas (juiste stadium, focus, goede kwaliteit) een kenmerk van ervaren leerkrachtgedrag en van effectief onderwijs. Tekster en Beter Schrijven maken gebruik van modeling van het schrijfproces; Leren schrijven met peer response gebruikt modellen voor het geven van peer feedback (hoofdstuk 4).
	Bestuderen van goede en zwakke modelteksten	Dit is een effectieve aanpak volgens meta-analyses over effectief schrijfonderwijs, waarbij leerlingen goede en zwakke teksten lezen en analyseren en zo kennis verwerven over tekstopbouw en tekstkenmerken en een idee krijgen van wat er van hen verwacht wordt (zie hoofdstuk 3). In Tekster, Leren schrijven met peer response en TiO worden modelteksten gebruikt, dit gebeurt in mindere mate in Beter Schrijven (hoofdstuk 4).
Oefenen/toepassen van de stof (schrijven)	<i>“Leren wordt bevorderd wanneer leerlingen verplicht zijn om hun nieuwe kennis of vaardigheden te gebruiken om problemen op te lossen”</i> (Merrill, 2002, 4e Principe, onze vertaling; Kyriakides, et al., 2009; Graham, in druk ). Er zijn volgens Graham (in druk) verschillende manieren waarop leerlingen kunnen leren schrijven. De meest voor de hand liggende manier is door het veel te doen. <i>Oefenen</i> vormt dan ook de kern van de domein-specifieke kenmerken van het Schrijfkader. Daarbij is het echter wel belangrijk dat het oefenen met schrijven ingebed wordt in een betekenisvolle context en onder de juiste voorwaarden gebeurt.	
	Aanbieden van verschillende soorten taken/genres (Passend bij niveau 1F en 2F in Referentiekader Taal en Rekenen)	Het is belangrijk om leerlingen <i>verschillende soorten taken en genres</i> aan te bieden om mee te oefenen, liefst passend bij niveau 1F en 2F van het Referentiekader Taal en Rekenen (Meijerink, 2009). In Tekster wordt een groot aantal verschillende taken en teksten aangeboden; Beter Schrijven en Leren met peer response richten zich op een beperkt aantal tekstfuncties, waaronder instrueren en amuseren (hoofdstuk 4).
	Tekstfuncties	Instrueren (Bijv. recepten, instructies of handleidingen) Amuseren (Bijv. gedichten, verhalen etc.)

Onderwijsleerproces-variabelen	Sub-variabelen	Toelichting en bronnen
Oefenen/toepassen van de stof (schrijven) (vervolg)	Tekstfuncties (vervolg)	<p>Informeren (Hieronder vallen beschrijven (bijv. een gevonden voorwerp omschrijven) en verklaren (bijv. uitleg over een fenomeen)).</p> <p>Overtuigen/Activeren (Bijv. een brief aan de directeur van de school over een extra vrije dag.)</p>
	Gebruik van een specifieke methode/lesmateriaal	Het is ook van belang om te inventariseren of er een vaste methode gebruikt wordt of dat leerkrachten zelfontwikkeld materiaal gebruiken.
	Stimuleren van Leren door doen	Leerkrachten kunnen leerlingen op verscheidene manieren stimuleren om te oefenen met schrijven, bijvoorbeeld door deelname aan een schrijfgemeenschap (bijvoorbeeld in de klas), door leren van hun eerdere ervaringen, of door hun kennis uit te breiden. Zo kunnen schrijvers beter leren schrijven door veel te lezen, inhoudelijke kennis op te doen, of door hun woordenschat uit te breiden (zie Graham, in druk).
	Stimuleren van Leren van anderen (mentor/peers)	Leerkrachten kunnen het leren van anderen op verschillende manieren stimuleren door zelf als mentor op te treden, modeling toe te passen tijdens hun lessen (zie hierboven) of door leerlingen de kans te geven om van elkaar te leren, door de een als mentor op te laten treden voor de ander, of door leerlingen samen te laten schrijven (zie hieronder) (Graham, in druk).
	Leerlingen samen laten schrijven (collaborative writing/peerhulp)	Leerlingen <i>samen laten schrijven</i> (collaborative writing/peerhulp) blijkt een positief effect te hebben op tekstkwaliteit (zie hoofdstuk 3). Daarbij kan het gaan om samenwerken bij plannen, formuleren of reviseren, elkaar feedback geven op een eerste versie van de tekst (zie feedback, hieronder) of door elkaars werk te beoordelen (Graham, in druk; Koster, et al., 2015; Hooegeveen, 2013; zie ook beoordelen, hieronder en hoofdstuk 3). Samen schrijven komt in drie van de vier beschreven schrijfprogramma's voor (hoofdstuk 4).
	Aanbieden van afnemende coaching/begeleiding	Ook het <i>aanbieden van afnemende coaching/begeleiding</i> kan bij oefenen een belangrijke rol spelen. Volgens Merrill (2002) wordt leren bevorderd door het aanbieden van passende begeleiding, feedback en coaching die geleidelijk wordt afgebouwd (Merrill, 2002, p. 49, principes 3 & 4). Daarmee wordt de zelfstandigheid van leerlingen bij het uitvoeren van de (schrijf)taak stapsgewijs vergroot. (vervolg op volgende bladzijde).

Onderwijsleerproces-variabelen	Sub-variabelen	Toelichting en bronnen
Oefenen/toepassen van de stof (schrijven) (vervolg)	Aanbieden van afnemende coaching/begeleiding (vervolg)	Het principe van afnemende coaching (scaffolding) is toegepast in Beter Schrijven (hoofdstuk 4). Uit meta-analyses kwam naar voren dat scaffolding (bijv. het laten dicteren van tekst en extra ondersteunend materiaal) met name van belang is voor leerlingen met leerproblemen, bijv. in het SBO (hoofdstuk 3).
	Stimuleren van Leren door integreren: presenteren	Volgens Merrill (2002) wordt leren ook bevorderd door leerlingen aan te moedigen om hun "... <i>nieuwe kennis of vaardigheden te integreren (transfer) in hun dagelijks leven</i> " (Merrill, 2002, p. 50, 5 <sup>e</sup> principe, onze vertaling). Dat kan op meerdere manieren, waaronder het presenteren van eigen werk aan anderen (kijk naar mij), het reflecteren op het leer- of schrijfproces (zie procesaanpak hierboven), of door het schrijven (creëren) van nieuwe teksten, waarbij leerlingen hun nieuwe kennis en/of vaardigheden kunnen toepassen in nieuwe situaties. Modeling en samenwerken (peer work) kunnen daar ook een positieve bijdrage aan leveren (Kyriakides, et al., 2009). Publiceren van eigen werk of het delen met anderen is onderdeel van Nederlandse schrijfprogramma's (hoofdstuk 4).
	Stimuleren van Leren door integreren: creëren	
Feedback	Doelgerichtheid van feedback: met heldere doelen	Uit de vergelijking van de verschillende meta-analyses van onderzoek naar effectief schrijfonderwijs kwam duidelijk naar voren dat <i>feedback</i> een essentieel onderdeel is van goed schrijfonderwijs (zie hoofdstuk 3). Daarom is het ook opgenomen in het Schrijfkader. Daarbij is het wel van belang dat er positieve en doelgerichte feedback wordt gegeven, met heldere doelen. Feedback kan door verschillende betrokkenen (leerkracht, peer, computers), gegeven worden, vanuit verschillende rollen (lezer, coauteur), met verschillende doelen en op verschillende momenten tijdens het schrijfproces (bijvoorbeeld tijdens het schrijven, na afronding van de eerste versie, slechts op een deelaspect van de opdracht etc.) (zie Graham, in druk). Drie schrijfprogramma's maken gebruik van peer feedback; TiO geeft online feedback (hoofdstuk 4).
	Leerkracht feedback	
	Peer feedback	
	Online feedback (leren van machines/computers)	
	Lezersfeedback (test je tekst)	
Beoordelen van tekstkwaliteit	Beoordelen door de leerkracht	<i>Beoordelen</i> kan, net als feedback, niet ontbreken in het Schrijfkader. Het beoordelen van tekstkwaliteit is namelijk een lastig, maar ook erg belangrijk onderdeel van schrijfonderwijs. (zie vervolg volgende bladzijde!)

Onderwijsleerproces-variabelen	Sub-variabelen	Toelichting en bronnen
Beoordelen van tekstkwaliteit (vervolg)	Beoordelen door de leerkracht (vervolg)	<p>Om te kunnen bepalen waar leerlingen staan in de ontwikkeling van hun schrijfvaardigheid moet de kwaliteit van hun teksten formatief of summatief beoordeeld worden. Dat kan bijvoorbeeld gebeuren in het kader van opbrengstgericht werken (Van de Grift, 2007, zie hierboven) of als onderdeel van het reflecteren op het leerproces (Merrill, 2002, 5<sup>e</sup> principe). De leerkracht kan de kwaliteit van teksten beoordelen, maar dat kan ook gedaan worden door klasgenoten, leerlingen zelf of door middel van computerprogramma's. Verder kan beoordelen op basis van verschillende instrumenten worden gedaan, afhankelijk van de functie en het doel ervan (formatief of summatief). Wat in ieder geval goed lijkt te werken is het gebruik van beoordelingsschalen, waarbij teksten worden vergeleken met meer of minder goede voorbeeldteksten op een schaal (zie hoofdstukken 3 en 4). Beter Schrijven biedt aan leerkrachten rubrics ter beoordeling van teksten. De rubrics zijn gefocust op het tekstdoel ('communicatieve effectiviteit') (hoofdstuk 4). Beoordelen kan ook gebeuren door middel van een gestandaardiseerde periodieke beoordeling van schrijfvaardigheid. Het invoeren van een dergelijke periodieke beoordeling kan volgens Graham (in druk) zowel een positieve als negatieve invloed hebben op hoe er met schrijven omgegaan wordt op school. In positieve zin kan schrijven daardoor een centralere plek in het curriculum krijgen, wat een positieve impuls kan geven aan de manier waarop leerkrachten het aanbieden in de klas. Maar anderzijds kan het schrijfcurriculum er ook op onbedoeld negatieve wijze door worden ingeperkt (bijvoorbeeld <i>teaching to the test</i>) (zie Graham, in druk).</p>
	Beoordelen door medeleerling(en)	
	Zelfbeoordeling	
	Online beoordeling (computer)	
	Beoordelingsinstrumenten	
Leermiddelen\media	Gebbruik van pen en papier	<p>De invloed van media en leermiddelen (tools) op het schrijfproces zijn volgens Graham (in druk) aanzienlijk. Zo verloopt schrijven op de computer logischerwijs anders dan met pen en papier en beïnvloedt het gekozen medium ook het aantal lezers dat ermee bereikt kan worden. Verder kan schrijven met behulp van een tekstverwerker ook een positief effect hebben op de kwaliteit van de geschreven teksten als er gebruik wordt gemaakt van online ondersteuning (zie hoofdstuk 3). TiO is een voorbeeld van een computerondersteund schrijfprogramma (hoofdstuk 4).</p>
	Gebbruik van tekstverwerker	
	Tekstverwerker + ondersteuning	

### 5.3 Instrumentenanalyse

Tenslotte zijn we nagegaan welke variabelen uit het Schrijfkader al geoperationaliseerd zijn in bestaande onderzoeksinstrumenten die in peilingsonderzoek gebruikt zouden kunnen worden, en voor welke variabelen er nog geen instrumenten beschikbaar zijn. Daartoe hebben we bestaande vragenlijsten, observatie- en andere onderzoeksinstrumenten geïnventariseerd en geanalyseerd met behulp van het Schrijfkader in de vorige paragraaf (zie tabel 5.1).

#### 5.3.1 Methode

Bij de selectie van de onderzoeksinstrumenten om te analyseren, zijn wij allereerst uitgegaan van de instrumenten van de meest recente peilingen van schrijven (Krom et al., 2004; Kuhlemeier, et al., 2013) en van instrumenten die gebruikt zijn in recent Nederlands en Vlaams onderzoek naar schrijfonderwijs in het basisonderwijs (Franssen & Aarnoutse, 2003; Henkens, 2010; De Smedt, et al., 2016; Rietdijk, Van Weijen, Janssen et al., in voorbereiding). Deze groep onderzoeken hebben wij aangevuld met instrumenten uit onderzoeken die gebruikt zijn als theoretische basis voor het Schrijfkader (Van de Grift, 2007; Kyriakides et al., 2009) en met vragenlijsten ontwikkeld door de onderzoeksgroep van Steve Graham (Graham, et al., 2002; Graham, et al., 2003; Cutler & Graham, 2008; Gilbert & Graham, 2010). Tot slot hebben wij nog een observatie instrument (Coker, et al., 2016) en een vragenlijstonderzoek (Dockrell, et al., 2016) meegenomen uit recente studies die beiden in het basisonderwijs zijn afgenomen. Tabel 5.2 bevat een overzicht van de geanalyseerde onderzoeksinstrumenten. Vervolgens hebben we voor de 74 (sub)variabelen van het Schrijfkader bekeken welke vragen uit de bestudeerde instrumenten daarbij pasten.

Tabel 5.2: Overzicht van geanalyseerde onderzoeksinstrumenten

Publicatie	Soort instrument(en)	Leerjaren (Grades)*	Context	Focus
Coker, et al. (2016)	Observatie instrument	1	VS	Schrijfonderwijs in groep 3, vooral leerkrachtgedrag
Cutler & Graham (2008)	Vragenlijst	1 – 3	VS	Leerkrachtgedrag bij schrijfonderwijs in groepen 3 t/m 5
De Smedt, et al. (2016)	Meerdere vragenlijsten	5 & 6	Vlaanderen	Schrijfonderwijs in groep 7 & 8: 3 leerkracht vragenlijsten (attitudes voor schrijfinstructie (A); Vertrouwen in eigen kunnen bij schrijfonderwijs (B); schrijfvragenlijst, gebaseerd op Cutler & Graham, 2008 (C)); en 2 leerlingvragenlijsten (Strategieën (D), Kieft et al; en vertrouwen in eigen kunnen (E) (Brindle)). Hier alleen leerkracht instrumenten meegenomen.
Dockrell, et al. (2016)	Vragenlijst	1-6	Engeland	Leerkrachtgedrag bij schrijfonderwijs in basisonderwijs
Franssen & Aarnoutse (2003)	Observatie instrument	4 & 5	Nederland	Leerkrachtgedrag bij schrijfonderwijs in groepen 6 & 7
Gilbert & Graham (2010)	Vragenlijst	4-6	VS	Leerkrachtgedrag bij schrijfonderwijs in groepen 6 – 8

Graham, et al. (2002)	Meerdere vragenlijsten	1 – 3	VS	Vragenlijst over leerkracht overtuigingen (beliefs, B) over schrijven/schrijfonderwijs én korte vragenlijst (12 vragen) over lespraktijk (Writing Practice, WP) tijdens schrijflessen
Graham, et al. (2003)	Meerdere vragenlijsten	1 – 3 (LP)	VS	3 vragenlijsten over (1) lespraktijk en mate waarin lessen aangepast werden voor zwakkere leerlingen tijdens schrijflessen, (Writing Practice, WP), (2) over leerkracht overtuigingen (beliefs, B) over schrijven/schrijfonderwijs (overgenomen van Graham, et al., 2002) (originele lijsten niet bemachtigd. Analyse gebaseerd op bespreking in artikel en lijst uit Graham, et al. 2002) en (3) teacher self-efficacy voor schrijfonderwijs(niet bemachtigd, dus niet meegenomen in analyse).
Van de Grift (2007)	Observatie instrument	K-6	Meerdere landen (waaronder Nederland)	Algemene onderwijskwaliteit: vooral leerkrachtgedrag
Henkens (2010)	Meerdere observatie instrumenten	3	Nederland	Waarderingskader met 5 onderdelen (groep 5 – 8), waarvan 2 uitgewerkt zijn tot een lesobservatie-instrument (bijlage 4 van het rapport).
Krom et al. (2004)	Meerdere vragenlijsten	2 – 6	Nederland	Vragenlijsten (per groep, groep 6 - 8) over leerkrachtgedrag.
Kuhlemeier, et al. (2013)	Meerdere vragenlijsten	4 – 6 (Groep 6 – 8)	Nederland	Vragenlijsten (per groep, groep 6 - 8) over leerkrachtgedrag.
Kyriakides et al. (2009)	Meerdere observatie instrumenten	5	Cyprus	Algemene onderwijskwaliteit: vooral leerkrachtgedrag. Getest op groep 7, maar breder toepasbaar
Rietdijk, Van Weijen, Janssen et al. (in voorbereiding)	Observatie instrument en meerdere vragenlijsten	4 – 6	Nederland	Lesobservatie instrument (LO); Logboekjes (LB); Vragenlijst Opvattingen over schrijven en schrijfonderwijs (Beliefs, B); Vragenlijst Vertrouwen in eigen kunnen bij schrijfonderwijs (K); Vragenlijst leerkrachtactiviteiten in stellen (LKA); Time on Task instrument (T); Interview (I)

\*) Voor leerjaren hebben we de Amerikaanse aanduidingen gehandhaafd: Kindergarten (K) (= basisonderwijs groep 1 en 2), Grades 1-6 (= groep 3 – 8), LP staat voor leerlingen met leerproblemen.

### 5.3.2 Resultaten

Bijlage 1 bevat een tabel waarin voor elke variabele in het Schrijfkader een voorbeeldvraag gegeven wordt uit een van de instrumenten, en aangeven wordt (met + en – ) welke instrumenten daar vragen over bevatten. Gemiddeld gezien wordt elke (sub)variabele van het Schrijfkader door vragen uit 4 of 5 instrumenten gedekt, maar sommige variabelen worden



door bijna alle instrumenten of door geen enkel instrument gedekt. Hieronder volgt een korte bespreking van de opvallendste resultaten.

De enige variabele die gedekt wordt door alle 14 instrumenten is een subvariabele van differentiatie: Afstemmen van instructie op verschillen tussen leerlingen. Andere variabelen die goed gedekt worden hebben te maken met leerlingen samen laten schrijven, aandacht voor handschrift en spelling, het aanbieden van algemene schrijfstrategieën, aandacht voor plannen en reviseren en het aanbieden van verschillende soorten taken.

Wat de vier meest effectieve praktijken van schrijfonderwijs betreft is het beeld wisselend. Twee ervan (strategieën en samen schrijven) worden goed gedekt door de instrumenten, maar wat doelen stellen betreft is de dekking erg wisselend. Aan product- en procesdoelen wordt door een aantal instrumenten aandacht besteed, maar schrijven om te leren of om te lezen wordt niet tot nauwelijks bevraagd. Datzelfde geldt voor feedback geven. De gangbare vormen, leerkracht- en peer feedback worden redelijk gedekt, maar over doelgerichtheid, online feedback of lezersfeedback zijn niet of nauwelijks vragen te vinden.

Andere aspecten die niet tot nauwelijks bevraagd worden door de instrumenten hebben te maken met het aanbieden van een intellectueel uitdagend onderwijsklimaat, demonstreren (peer modeling of lezers observeren) en activerend lesgeven (leren o.b.v. eerdere ervaringen en/of door bewust handelen). Verder zijn er weinig of geen vragen te vinden over stijl, leren door doen, leren door integreren, het aanbieden van afnemende coaching en het gebruik van onderzoekend leren.

De dekking voor de drie hoofdaspecten van het schrijfkader is redelijk. Voor het eerste hoofdaspect Algemene onderwijskwaliteit is de dekking goed, behalve voor het aanbieden van een intellectueel uitdagend onderwijsklimaat. Voor de variabelen die horen bij Algemeen leerkrachtgedrag, het tweede aspect, is de dekking matig, behalve voor differentiëren, waarvoor de dekking goed is. Voor het derde aspect, Domein-specifieke kenmerken, is de dekking erg wisselend. Sommige variabelen worden erg goed gedekt, zoals samen schrijven en strategie instructie, maar anderen juist helemaal niet, zoals online beoordelingsmethoden of activerend lesgeven. Al met al is de dekking die geboden wordt door bestaande instrumenten redelijk te noemen.

#### *5.4 Conclusies*

Het Schrijfkader dat wij in dit hoofdstuk gepresenteerd hebben omvat de belangrijkste kenmerken van effectief schrijfonderwijs<sup>2</sup>. De invulling van de buitenste twee componenten, algemene onderwijskwaliteit en algemeen leerkrachtgedrag, kwam vooral voort uit de verschillende theoretische modellen van goed (schrijf-)onderwijs die wij bestudeerd hebben (hoofdstuk 2), terwijl de invulling van de domein-specifieke kenmerken logischerwijs vooral vanuit de bestudeerde meta-analyses kwam (hoofdstuk 3). Omdat de onderzoeken in die meta-analyses vooral Amerikaanse onderzoeken waren, hebben wij ook een aantal bestaande Nederlandse programma's voor schrijfonderwijs geanalyseerd en besproken, om na te gaan welke kenmerken van effectief schrijfonderwijs daarin reeds geïntegreerd zijn (zie hoofdstuk

---

<sup>2</sup> Uit de vergelijking van de meta-analyses (hoofdstuk 3) bleek dat dezelfde benaderingen effectief waren voor leerlingen in het reguliere basisonderwijs en leerlingen met leerproblemen (veelal in het speciaal basisonderwijs). Daarom hebben wij ervoor gekozen in het Schrijfkader geen onderscheid te maken tussen die twee.

4). De uitkomsten daarvan zijn meegenomen in het Schrijfkader. Vanuit de methoden analyse bleek vooral dat dezelfde effectieve componenten op zeer verschillende manieren vormgegeven en geïmplementeerd kunnen worden in het basisonderwijs (zie hoofdstuk 4.6).

Gezien de grote hoeveelheid variabelen die in het Schrijfkader zijn opgenomen, is het onvermijdelijk dat er bij het opzetten van het aankomende peilingsonderzoek keuzes gemaakt moeten worden ten aanzien van de onderwerpen die daarin meegenomen worden. Het Schrijfkader en de instrumentenanalyse in bijlage 1 kunnen daarbij als leidraad dienen. Bovenal is het van belang dat in het peilingsonderzoek niet alleen gemeten wordt *hoe vaak* leerkrachten bepaald gedrag vertonen, maar vooral ook *op welk moment* en *hoe goed* zij dat doen.

Bij de uiteindelijke keuze van variabelen die men in het peilingsonderzoek wil meten, zullen echter naast theoretische, nog andere meer pragmatische overwegingen een rol spelen. Bijvoorbeeld:

- Als men uitspraken wil doen over ontwikkelingen in het schrijfonderwijs sinds vorige peilingen, dan zal een deel van de items overeen moeten komen met items in vorige peilingsonderzoek om een vergelijking mogelijk te maken.
- Voor sommige algemene kenmerken van goed onderwijs weten we uit onderzoek dat ze redelijk op orde zijn in het basisonderwijs. Dit geldt bijvoorbeeld voor een veilige leeromgeving, een goed klasmanagement en activerend lesgeven: leerkrachten doen dit over het algemeen al vrij goed (Van de Grift, 2007; Rietdijk, Van Weijen, Janssen et al., in voorbereiding). Dit kan een overweging zijn om dergelijke basisvaardigheden buiten beschouwing te laten in het peilingsonderzoek.
- Van andere effectief gebleken benaderingen van schrijfonderwijs weten we dat ze heel zelden worden toegepast in de praktijk van het Nederlandse basisonderwijs (bijvoorbeeld onderwijs in zelfregulatievaardigheden of SRSD). Deze benaderingen zijn misschien ook lastig te communiceren naar leerkrachten toe, omdat een goed beeld van wat de benadering behelst, ontbreekt. Dit kan een overweging zijn om zo'n benadering niet mee te nemen in de peiling, tenminste niet in een leerkrachtvragenlijst.

## Geraadpleegde literatuur

\* Geraadpleegde meta-analyses, hoofdstuk 3

- Adesope, O.O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2011). Pedagogical strategies for teaching literacy to ESL immigrant students: A meta-analysis. *British Journal of Educational Psychology, 81*(4), 629–653.
- \* Andrews, R., Torgerson, C., Beverton, S., Freeman, A., Locke, T., Low, G., & Zhu, D. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal, 32*(1), 39-55.
- \* Bangert-Drowns, R. L. (1993). The word processor as an instructional tool: A meta-analysis of word processing in writing instruction. *Review of Educational Research, 63*(1), 69-93.
- \* Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 74*(1), 29-58.
- Berninger, V., Vaughan, K., Abbott, R., Begay, K., Coleman, K. B., Curtain, G., Hawkins, J. M., & Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology, 94*, 291–304.
- Blok, H., Ledoux, G., & Roeleveld, J. (2013). *Opbrengstgericht werken in het primair onderwijs: Theorie en praktijk*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Bok, A.H. (1998). *Taalonderwijs in ontwikkeling: het ontwerpen van onderwijs op basis van specifieke kenmerken van het taalleervermogen in het kader van ontwikkelingsonderzoek voor taal*. Dissertatie Universiteit Utrecht. Heeswijk-Dinther: Esstede.
- Bok, A. (2012). *Kennismaken met TiO-ABC. Knoppen en functies. Point of view. Achtergronden*. Rosmalen: Bureau voor Educatieve Ontwerpen.
- Bouwer, R., & Koster, M. (2016). *Bringing writing research into the classroom: The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students*. Dissertatie Universiteit Utrecht.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. 7th edition. Abingdon: Routledge.
- Coker, D. L., Farley-Ripple, E., Jackson, A. F., Wen, H., MacArthur, C. A., & Jennings, A. S. (2016). Writing instruction in first grade: an observational study. *Reading and Writing, 29*, 793-832.
- Couzijn, M. J. (1995) *Observing writing and reading processes. Effects on learning and transfer*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 907.
- Dockrell, J., Marshall, C.R., & Wyse, D. (2016). Teachers' reported practices for teaching writing in England. *Reading & Writing, 29*: 409–434. DOI: 10.1007/s11145-015-9605-9.
- De Smedt, F., Van Keer, H., & Merchie, E. (2016). Student, teacher and class-level correlates of Flemish late elementary school children's writing performance. *Reading and Writing, 29*(5), 833-868.
- Franssen, H. M. B., & Aarnoutse, A. (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek, 23*(3), 185-198.
- \* Gersten, R., & Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal, 101*(3), 251-272.

- Gilbert, J., & Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4–6: A national survey. *The Elementary School Journal*, 110(4), 494-518.
- \* Gillespie, A., & Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 80(4), 454-473.
- \* Goldberg, A., Russell, M., & Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 2(1).
- Graham, S. (in druk). A writer(s) within community model of writing. In C. Bazerman, V. Berninger, D. Brandt, S. Graham, J. Langer, S. Murphy, P. Matsuda, D. Rowe, & M. Schleppegrell (Eds.), *The lifespan development of writing*. Urbana, IL: National Council of English.
- \* Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In C.A. MacArthur, S.Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 187-207). New York, NY: Guilford Press.
- \* Graham, S., & Harris, K.R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In Swanson, H. L., Harris, K.R., & Graham, S. (Eds), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323-344). New York, NY, US: Guilford Press.
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C., & Fink, B. (2002). Primary grade teachers' theoretical orientations concerning writing instruction: Construct validation and a nationwide survey. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 147-166.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink-Chorzempa, B., & MacArthur, C. (2003). Primary grade teachers' instructional adaptations for struggling writers: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 95, 279–292.
- \* Graham, S., Harris, K., & Hebert, M. (2011). *Informing writing: The benefits of formative assessment*. A Report from Carnegie Corporation of New York. New York: Carnegie Corporation.
- \* Graham, S., Harris, K. R., & McKeown, D. (2013). The writing of students with learning disabilities, meta-analysis of self-regulated strategy development writing intervention studies, and future directions: Redux. *Handbook of learning disabilities*, 2, 105-438.
- \* Graham, S., Harris, K.R., & Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the common core: Meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 498-522.
- \* Graham, S., Harris, K. R., & Chambers, A. B. (2016). Evidence-based practice and writing instruction. In C.A.MacArthur, S.Graham, & J.Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*. Second edition (pp. 211-226). Guilford Publications.
- \* Graham, S., & Hebert, M. A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading* (A Carnegie Corporation Time to Act Report). Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- \* Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.
- \* Graham, S., Hebert, M., & Harris, K. R. (2015). Formative assessment and writing: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 523-547.
- \* Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879.

- \* Graham, S., & Perin, D. (2007a). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- \* Graham, S., & Perin, D. (2007b). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Graham, S., & Rijlaarsdam, G. (2016). Writing education around the globe: Introduction and call for a new global analysis. *Reading and Writing*. doi 10.1007/s11145-016-9640-1
- \* Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396-407.
- \* Graham, S., & Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing*, 27(9), 1703-1743.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K., & Matthiessen, C.M.I.M. (2014). *An introduction to functional grammar*. Third edition. London/New York: Routledge.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the writing performance, knowledge, and motivation of struggling writers in second grade: The effects of self-regulated strategy development. *American Educational Research Journal*, 42, 295-340.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J., (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29, 369-388.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3 -30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- \* Hebert, M., Gillespie, A., & Graham, S. (2013). Comparing effects of different writing activities on reading comprehension: A meta-analysis. *Reading and Writing*, 26(1), 111-138.
- Henkens, L. (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten. De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- \* Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 93(1), 133-170.
- \* Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. National Council of Teachers of English, Urbana, IL 61801.
- Hoogeveen, M. (1993). *Schrijven leren Een leergang schrijven van teksten in de basisschool*. Enschede: SLO.
- Hoogeveen, M. (1993). *Schrijven leren. Een leergang schrijven van teksten in de basisschool*. Enschede: SLO.
- Hoogeveen, M.C.E.J. (2013). *Writing with peer response using genre knowledge: A classroom intervention study*. Dissertatie Universiteit Twente.
- Klein, P. (1999). Reopening Inquiry into Cognitive Processes in Writing-To-Learn. *Educational Psychology Review*, 11(3), 203-270.
- \* Koster, M. P., Tribushinina, E., De Jong, P., & Van den Bergh, H. H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 299-324.
- Krom, R., Gein, J. van de, Hoeven, J. van der, Schoot, F. van der, Verhelst, N., Veldhuijzen, N. & Hemker, B. (2004). *Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool*. Arnhem: CITO.
- Kuhlemeier, H., Van Til, A., Hemker, B., De Klijn, W., & Feenstra, H. (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis en speciaal onderwijs 2*. Arnhem: CITO.

- Kyriakides, L., Creemers, B. P., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 12-23.
- Merrill, M.D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43-59.
- Meijerink, H.P. et al. (2009). *Referentiekader taal en rekenen: De referentieniveaus*. Enschede: Ministerie van OCW.
- \* Morphy, P., & Graham, S. (2012). Word processing programs and weaker writers/readers: A meta-analysis of research findings. *Reading and Writing*, 25(3), 641-678.
- Pullens, T. J. M. (2012). *Bij wijze van schrijven: Effecten van computerondersteund schrijven in het primair onderwijs*. Dissertatie Universiteit Utrecht.
- Rietdijk, S., Van Weijen, D., Janssen, T., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (in voorbereiding). Teaching writing in primary education: Classroom practices, learning time, and teachers' beliefs.
- Rietdijk, S., Janssen, T., Van Weijen, D., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (in voorbereiding). Improving writing in primary schools through a comprehensive writing program.
- Roosmalen, W. van, Veldhuijzen, N., & Staphorsius, G. (1999). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: CITO.
- Rijlaarsdam, G. (2005). Observerend leren: een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), 10-28.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Toorenaar, A., & Van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write: Practice and research. *Journal of Writing Research*, 1(1), 53-83.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Kieft, M., Raedts, M., Steendam, E. van, Toorenaar, A., & Van den Bergh, H. (2009). The role of readers in writing development: Writing students bringing their texts to the test. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE handbook of writing development* (pp.436-452). London: SAGE Publications.
- Saddler, B., & Graham, S. (2005). The effects of peer-assisted sentence-combining instruction on the writing performance of more and less skilled young writers. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 43-54.
- \* Santangelo, T., & Graham, S. (2016). A comprehensive meta-analysis of handwriting instruction. *Educational Psychology Review*, 28(2), 225-265.
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337-354.
- Sijstra, J. (1992) (Red.). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling medio basisonderwijs*. Arnhem: CITO.
- Vanbuel, M., Boderé, A., & Van den Branden, K. (2017). *Helpen talenbeleid en taalscreening taalgrenzen verleggen? Een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127-152.
- \* Van Schooten, E., Fukkink, R., & De Glopper, K. (2004). De effectiviteit van computerondersteund schrijfonderwijs: Een meta-analyse. *Levende Talen Tijdschrift*, 5(4), 24-38.

Wesdorp, H. (1982). *De didactiek van het stellen: Een overzicht van het onderzoek naar de effecten van diverse instructie-variabelen op de stelvaardigheid*. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek.

\* Zheng, B., Warschauer, M., Lin, C. H., & Chang, C. (2016). Learning in one-to-one laptop environments: A meta-analysis and research synthesis. *Review of Educational Research*, 86(4), 1052-1084.

Zwarts, M. (1990) (Red.). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: CITO.

Zie voor lesmateriaal bij hoofdstuk 4:

Tekster:

<https://tekster.nl/>

Beter Schrijven:

<http://beterschrijvendidactiek.nl/>

<https://www.nieuwsbegrip.nl/>

Leren schrijven met peer response:

<http://downloads.slo.nl/Documenten/Forms/Op%20Jaar.aspx>

TiO-schrijven:

<http://www.tioschrijven.nl/>

<http://www.tioschrijven.nl/Product/TiO-Schrijft-A>

<http://www.tioschrijven.nl/Product/TiO-Schrijft-B>

Bijlage 1: Inventarisatie van onderzoeksinstrumenten voor peilingonderzoek

Onderwijs- leerproces variabelen	Sub- variabelen	Voorbeeldvraag (plus bron)	Coker, et al. (2016)	Cutler & Graham (2008)	De Smedt, et al. (2016)	Dockrell, et al. (2016)	Franssen & Aarnoutse (2003)	Gilbert & Graham (2010)	Graham, et al. (2002)	Graham, et al. (2003)	Van de Grift (2007)	Henkens (2010)	Krom et al. (2004)	Kuhlemeier, et al. (2013)	Kyriakides et al. (2009)	Rietdijk, et al. (in voorber.)	Aantal +
<b>Algemene Onderwijskwaliteit</b>																	
Veilig en stimulerend onderwijs- klimaat	Goede docent- leerling relaties	De leerkracht draagt zorg voor een relaxte sfeer in de klas; bijv. spreekt leerlingen positief aan; reageert met humor (Van de Grift, 2007)	-	-	+	-	+	+	-	-	+	-	-	-	+	+	6
	Goede leerling- leerling relaties	De leraar bevordert de interactie tussen de leerlingen onderling. (Franssen & Aarnoutse, 2003)	-	+	-	-	+	+	-	-	+	+	-	-	+	+	7
	Intellectueel uitdagend onderwijs- klimaat	De leerkracht daagde de leerlingen uit om hun mening te geven over verschillende kwesties (Kyriakides, et al. 2009)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+
<b>Algemeen Leerkrachtgedrag</b>																	
Klassen- management	Efficiënte lesorganisatie	De leerkracht zorgt dat de les ordelijk verloopt, bijv. het binnenkomen en verlaten van het lokaal verloopt ordelijk (Van de Grift, 2007)	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	7

(NB. + instrument bevat vraag of vragen hierover; +? instrument bevat mogelijk vraag/vragen hierover; – instrument bevat geen vragen hierover)



Onderwijs- leerproces variabelen	Sub-variabelen	Voorbeeld vraag (plus bron)														Aantal +		
			Coker, et al. (2016)	Cutler & Graham (2008)	De Smedt, et al. (2016)	Dockrell, et al. (2016)	Franssen & Aarnoutse (2003)	Gilbert & Graham (2010)	Graham, et al. (2002)	Graham, et al. (2003)	Van de Grift (2007)	Henkens (2010)	Krom et al. (2004)	Kuhlemeier, et al. (2013)	Kyriakides et al. (2009)		Rietdijk, et al. (in voorber.)	
Directe Instructie	Duidelijke leerdoelen bepalen (voor die les)	Aan het begin van de stellingen geef ik aan wat het doel van de les is (Geef aan hoe vaak en hoe goed u dit doet)(Rietdijk, et al., ingediend)	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	3	
	Oriënteren (leerdoelen duidelijk overbrengen aan leerlingen)	De leraar legde uit hoe elke activiteit diende om de doelstellingen van de les te vervullen. ; De oriënteringsactiviteiten die tijdens de les werden georganiseerd, hielpen de leerlingen om de nieuwe inhoud te begrijpen. (Kyriakides, et al. 2009)	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	4
	Structureren (Goed gestructureerde lessen)	De leraar legde de structuur van de les uit op een manier die duidelijk was voor de leerlingen. ; De leraar legde uit hoe de verschillende activiteiten met elkaar verbonden waren. (Kyriakides, et al. 2009)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-
Activerend lesgeven	Activatie (Activeren van leerlingen)	De leraar bevordert de actieve inbreng van leerlingen. (Franssen & Aarnoutse, 2003).	+	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	4
	Voorkennis activeren	De leraar geeft duidelijke instructies en uitleg, bijv. activeert de voorkennis van de leerlingen (Van de Grift, 2007)	-	-	+	-	+	-	-	-	-	+	+	-	-	+	+	6

Onderwijs- leerproces variabelen	Sub-variabelen	Voorbeeld vraag (plus bron)	Coker, et al. (2016)	Cutler & Graham (2008)	De Smedt, et al. (2016)	Dockrell, et al. (2016)	Franssen & Aarnoutse (2003)	Gilbert & Graham (2010)	Graham, et al. (2002)	Graham, et al. (2003)	Van de Grift (2007)	Henkens (2010)	Krom et al. (2004)	Kuhlemeier, et al. (2013)	Kyriakides et al. (2009)	Rietdijk, et al. (in voorber.)	Aantal +
Activerend lesgeven (vervolg)	Stimuleren van Leren door voortbouwen op eerdere kennis/ ervaringen	Tijdens de waargenomen toepassingsactiviteiten werd ook verwezen/teruggekoppeld naar eerdere lessen (Kyriakides, et al. 2009)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+?	1
	Stimuleren van Leren door bewust handelen	Voor en tijdens het schrijven stimuleer ik leerlingen om over oplossingen van problemen na te denken; Ik stel vragen die leerlingen tot denken aanzetten (Geef aan hoe vaak en hoe goed u dit doet) (Rietdijk, Van Weijen, Janssen et al., in voorbereiding)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+?	0
Differentiatie/ Adaptief onderwijs	Afstemmen van instructie op verschillen tussen leerlingen	Welke organisatie en wijze van uitleg hanteert u? (meer antwoorden mogelijk): Alle leerlingen krijgen tegelijktijd dezelfde uitleg en oefenstof./De uitleg is voor alle leerlingen gelijk; de oefenstof wordt gedifferentieerd naar niveau en tempo./De uitleg wordt per niveau- of tempogroep gegeven; eventueel oefenstof gedifferentieerd. /De uitleg wordt individueel gegeven en de oefenstof wordt per leerling bepaald./anders, namelijk (Krom, et al. 2004; Kuhlemeier, et al. 2013)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	14

Onderwijs- leerproces variabelen	Sub-variabelen	Voorbeeld vraag (plus bron)	Coker, et al. (2016)	Cutler & Graham (2008)	De Smedt, et al. (2016)	Dockrell, et al. (2016)	Franssen & Aarnoutse (2003)	Gilbert & Graham (2010)	Graham, et al. (2002)	Graham, et al. (2003)	Van de Grift (2007)	Henkens (2010)	Krom et al. (2004)	Kuhlemeier, et al. (2013)	Kyriakides et al. (2009)	Rietdijk, et al. (in voorber.)	Aantal +
Differentiatie/ Adaptief onderwijs (vervolg)	Afstemmen onderwijsleer- proces (taken) op verschillen tussen leerlingen	Gaf u de zwakke leerling een andere opdracht dan de goede leerling? (Rietdijk, Van Weijen, Janssen et al., in voorbereiding). (Zie ook vraag van Krom et al., 2004 hierboven).	-	+	+	-	-	+	-	+	+	-	-	+	+	+	8
	Zelf- differentiatie/ keuzevrijheid	Hoe vaak mogen uw leerlingen zelf het onderwerp kiezen waarover zij schrijven? (Cutler & Graham, 2008; zie ook Rietdijk, et al., submitted).	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-	-	+	+	6
Opbrengst- gericht werken	Lessen evalueren: leerdoel bereikt?	De docent evalueert of de doelstellingen zijn bereikt aan het einde van de les, bijv. hij controleert de prestaties van de leerlingen en verifieert en/of evalueert of de doelstellingen van de les zijn bereikt (Van de Grift, 2007).	+	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-	+	+	6
	Monitoren van voortgang van leerlingen	Hoe vaak monitort u de voortgang van de schrijfvaardigheid van uw leerlingen, om beslissingen te kunnen maken over het bijstellen van uw schrijflessen? (Cutler & Graham, 2008).	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	4
	Lessen bijsturen n.a.v. evaluatie	De leraar differentieert op basis van een analyse van de vorderingen van leerlingen (Henkens, 2010) (zie ook Cutler & Graham, 2008, hierboven).	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+	3

Onderwijs- leerproces variabelen	Sub-variabelen	Voorbeeld vraag (plus bron)														Aantal +	
			Coker, et al. (2016)	Cutler & Graham (2008)	De Smedt, et al. (2016)	Dockrell, et al. (2016)	Franssen & Aarnoutse (2003)	Gilbert & Graham (2010)	Graham, et al. (2002)	Graham, et al. (2003)	Van de Grift (2007)	Henkens (2010)	Krom et al. (2004)	Kuhlemeier, et al. (2013)	Kyriakides et al. (2009)		Rietdijk, et al. (in voorber.)
Leerkracht opvattingen (Beliefs)	Specifieke opvattingen (beliefs) over schrijven/schrijf onderwijs	Als de schrijfvaardigheid van een leerling verbeterd is, dan is dat meestal omdat ik een betere manier gevonden heb om hem te onderwijzen. (Gilbert & Graham, 2010; Graham, et al. 2002; 2003).	-	-	+	+	-	+	+	+	-	-	-	-	-	+	6
<b>Domein-specifieke kenmerken van goed schrijfonderwijs</b>																	
Tijd	Voldoende tijd besteden aan instructie	Gedurende een gemiddelde week, hoeveel minuten besteed u aan schrijfonderwijs? (Dit omvat alleen tijd waarin u direct vaardigheden, processen of kennis onderwijst.)(Gilbert & Graham, 2010).	-	+	-	-	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	7
	Voldoende tijd besteden aan oefenen/toepassen	Gedurende een gemiddelde week, hoeveel minuten zijn uw leerlingen dan aan het schrijven? (Dit omvat geen instructietijd, maar tijdsbesteding, planning, herziening en bewerking van tekst die een alinea of langer is.)(Cutler & Graham, '08; Gilbert & Graham, '10).	+	+	-	-	-	+	-	+	-	-	+	+	-	+	7
	Voldoende tijd besteden aan zelf afmaken van teksten	Hoe vaak werden leerlingen aangemoedigd om gedrag te vertonen dat onafhankelijk schrijven bevordert? bijv. het afronden van schrijftaken in hun eigen tempo Graham, et al. 2003; Cutler & Graham, 2008)	-	+	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	+	4

Onderwijs- leerproces variabelen	Sub-variabelen	Voorbeeld vraag (plus bron)	Coker, et al. (2016)	Cutler & Graham (2008)	De Smedt, et al. (2016)	Dockrell, et al. (2016)	Franssen & Aarnoutse (2003)	Gilbert & Graham (2010)	Graham, et al. (2002)	Graham, et al. (2003)	Van de Grift (2007)	Henkens (2010)	Krom et al. (2004)	Kuhlemeier, et al. (2013)	Kyriakides et al. (2009)	Rietdijk, et al. (in voorber.)	Aantal +
Doel van de taak	Product- en/of procesdoelen stellen	Tijdens het onderdeel 'schrijven van teksten' schrijven mijn leerlingen met het doel om: informatie te geven, informatie te krijgen, eigen ervaringen, meningen en voorkeuren weer te geven, de lezer te overtuigen, iets van de lezer gedaan te krijgen, de lezer te vermaken, anders namelijk...Vb2. Geef hieronder aan of u uw leerlingen: laat schrijven om hun gedachten, gevoelens en bedoelingen voor henzelf te ordenen, aantekeningen laat maken, samenvattingen laat schrijven, anders, namelijk... (Kuhlemeier, et al. 2013, zie ook Krom, et al. 2004).	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	7
	Writing to learn/ Schrijven om te leren bij andere vakken	Hoe vaak laat je leerlingen schrijven gebruiken als een hulpmiddel om hen te helpen inhoudsinformatie te leren in vakken zoals exacte vakken, gamma vakken, en wiskunde? (Gilbert & Graham, 2010)	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	3

Onderwijs- leerproces variabelen	Sub-variabelen	Voorbeeld vraag (plus bron)	Coker, et al. (2016)	Cutler & Graham (2008)	De Smedt, et al. (2016)	Dockrell, et al. (2016)	Franssen & Aarnoutse (2003)	Gilbert & Graham (2010)	Graham, et al. (2002)	Graham, et al. (2003)	Van de Griff (2007)	Henkens (2010)	Krom et al. (2004)	Kuhlemeier, et al. (2013)	Kyriakides et al.. (2009)	Rietdijk, et al. (in voorber.)	Aantal +
Doel van de taak (vervolg)	Writing to read/ Schrijven om te leren lezen (tekstbegrip)	Hoe vaak gebruiken studenten schrijven om lezen te ondersteunen (bijv. schrijven over wat ze gelezen hebben)? EN Hoe vaak gebruiken de leerlingen lezen om schrijven te ondersteunen (bijv. lezen om hun schrijven te ondersteunen)? (Cutler & Graham, 2008)	+?	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Leerstof: Kennis en vaardigheden	Pre-writing activiteiten	Heeft u leerlingen voorbereidende activiteiten laten doen voordat zij gingen schrijven (inhoud bedenken, lezen, brainstormen, plannen, structureren, schema's maken e.d.)? (Rietdijk, et al. Ingediend)	+	+	-	+	+	+	-	-	-	+	-	-	-	+	7
	Algemene schrijfstrategieën aanbieden	Tijdens mijn schrijfles, leer ik leerlingen strategieën voor planning; formuleren, reviseren, zelf-regulatie. (De Smedt, et al. 2016)	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-	+	+	10
	Genre- specifieke schrijfstrategieën aanbieden	Tijdens mijn schrijfles leer ik leerlingen over het schrijven in verschillende genres (bijv. verhalen, informatieve teksten, etc) (DeSmedt, et al. 2016; zie ook Rietdijk, et al., ingediend)	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	2

Onderwijs- leerproces variabelen	Sub-variabelen	Voorbeeld vraag (plus bron)	Coker, et al. (2016)	Cutler & Graham (2008)	De Smedt, et al. (2016)	Dockrell, et al. (2016)	Franssen & Aarnoutse (2003)	Gilbert & Graham (2010)	Graham, et al. (2002)	Graham, et al. (2003)	Van de Grift (2007)	Henkens (2010)	Krom et al. (2004)	Kuhlemeier, et al. (2013)	Kyriakides et al. (2009)	Rietdijk, et al. (in voorber.)	Aantal +
Leerstof: Kennis en vaardigheden (vervolg)	Samenvatten	Hoe vaak leer je je leerlingen hoe ze schriftelijk kunnen samenvatten wat ze hebben gelezen? (Gilbert & Graham, 2010)	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	+	-	-	3
	Reviseren	De leraar laat teksten herschrijven. (Franssen & Aarnoutse, 2003)	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-	-	+	10
	Handschrift, spelling, e.d.	Hoe vaak geeft u spellingles? Hoe vaak geeft u handschriftles? (Gilbert & Graham, 2010)	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	+	11
	Grammatica: traditioneel	In plaats van reguliere grammatica lessen verzorgen, is het het beste om grammatica te onderwijzen wanneer er een specifieke behoefte daaraan blijkt uit het schrijven van de leerling; (Graham, et al. 2002)	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	-	-	-	+	8
	Grammatica: functioneel	Geen voorbeelden gevonden.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	Woordenschat	Specifieke schrijffocus: Woordenschat: Activiteiten die woordenschat ontwikkeling stimuleren met de nadruk op het schriftelijk gebruik ervan. Dit kunnen activiteiten voor, tijdens of na het schrijven zijn, wanneer leraren en studenten praten over woordkeuze en de kracht van woorden (Coker, et al. 2016)	+	+	-	+	-	-	+?	+?	-	-	-	-	-	+	3

Onderwijs- leerproces variabelen	Sub-variabelen	Voorbeeld vraag (plus bron)	Coker, et al. (2016)	Cutler & Graham (2008)	De Smedt, et al. (2016)	Dockrell, et al. (2016)	Franssen & Aarnoutse (2003)	Gilbert & Graham (2010)	Graham, et al. (2002)	Graham, et al. (2003)	Van de Grift (2007)	Henkens (2010)	Krom et al. (2004)	Kuhlemeier, et al. (2013)	Kyriakides et al. (2009)	Rietdijk, et al. (in voorber.)	Aantal +
Leerstof: Kennis en vaardigheden (vervolg)	Zinscombinatie	Hoe vaak leer je leerlingen om complexere zinnen te schrijven met behulp van zinscombinatie methodes? (Gilbert & Graham, 2010, zie ook Dockrell, et al. 2016)	+	+	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	4
	Stijl	De leraren bieden didactische ondersteuning aan leerlingen tijdens het schrijven. De leraar geeft hulp vooral gericht op inhoud, organisatie/ structuur, communicatie, stijl en creativiteit. De leraar biedt waar nodig ook oplossingen. (Henkens, 2010)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	1
	Tekstopbouw	Hoe vaak leer je leerlingen over manieren om teksten te organiseren of hoe teksten zijn opgebouwd? (Cutler & Graham, 2008)	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	-	-	-	+	9
	Creativiteit/verbodding	Welke van de volgende benaderingen gebruikt u om opstelschrijven te ondersteunen in uw huidige klas? Activiteiten die drama/toneel gebruiken om leerlingen te ondersteunen bij het genereren van ideeën voor het schrijven (Dockrell, et al. 2016)(zie ook Henkens, 2010)	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	4



Onderwijs- leerproces variabelen	Sub-variabelen	Voorbeeld vraag (plus bron)	Coker, et al. (2016)	Cutler & Graham (2008)	De Smedt, et al. (2016)	Dockrell, et al. (2016)	Franssen & Aarnoutse (2003)	Gilbert & Graham (2010)	Graham, et al. (2002)	Graham, et al. (2003)	Van de Grift (2007)	Henkens (2010)	Krom et al. (2004)	Kuhlemeier, et al. (2013)	Kyriakides et al. (2009)	Rietdijk, et al. (in voorber.)	Aantal +
Leerstof: Kennis en vaardigheden (vervolg)	Gebruik van inquiry/data-analyse	Hoe vaak laat je leerlingen onderzoek doen of data analyseren voor het schrijven van een stuk, waarnij ze informatie of data verzamelen, organiseren en analyseren? (Gilbert & Graham, 2010)	-	-	-	-	+?	+	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Didactische aanpak: Communicatief	Gebruik van authentieke communicatieve taken met een duidelijk doel, bijvoorbeeld het oplossen van een communicatief/retorisch probleem, voor echte lezers i.p.v. de leerkracht.	De leerkracht geeft een schrijfpdracht die een realistisch probleem betreft en/of een levensechte context/situatie schetst (Rietdijk, et al. Ingediend)	-	-	-	+	+	+	+?	+?	-	+	+	+	-	+	7
Didactische aanpak: procesgericht	Aandacht voor fases van het schrijfproces: plannen	3.6.1 Bij de uitvoering van de schrijftaken zijn activiteiten op het gebied van plannen of voorbereiding van de schrijftaak herkenbaar. (Henkens, 2010)	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-	-	+	10

Onderwijs- leerproces variabelen	Sub-variabelen	Voorbeeld vraag (plus bron)	Coker, et al. (2016)	Cutler & Graham (2008)	De Smedt, et al. (2016)	Dockrell, et al. (2016)	Franssen & Aarnoutse (2003)	Gilbert & Graham (2010)	Graham, et al. (2002)	Graham, et al. (2003)	Van de Grift (2007)	Henkens (2010)	Krom et al. (2004)	Kuhlemeier, et al. (2013)	Kyriakides et al. (2009)	Rietdijk, et al. (in voorber.)	Aantal +
Didactische aanpak: procesgericht (vervolg)	Aandacht voor fases van het schrijfproces: formuleren	Bij de uitvoering van de schrijftaken zijn activiteiten op het gebied van formuleren herkenbaar. (Henkens, 2010)	-	-	+	+	-	+	+	+	-	-	-	-	-	+	5
	Aandacht voor fases van het schrijfproces: reviseren	Welke van de volgende benaderingen gebruikt u om planning en reviseren in uw huidige klas te ondersteunen? Reviseren en verbeteren van de eerste versie/De eerste versie doorlezen op spelling en interpunctie fouten, vergeten elementen en overbodige herhalingen. (Dockrell, et al. 2016)	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-	-	+	10
	Aandacht voor fases van het schrijfproces: reflectie op het proces/Leren door integreren: reflectie	De leraar bespreekt met de leerlingen het schrijfproces. (De leerlingen worden gestimuleerd te verwoorden hoe ze het schrijfproces hebben aangepakt. Ze leggen de problemen uit en vertellen hoe ze die hebben opgelost. De schrijfaanpakken – de wijze waarop de kinderen de schrijftaak hebben uitgevoerd – worden met elkaar vergeleken). (Franssen & Aarnoutse, 2003)	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-	-	+	4

Onderwijs- leerproces variabelen	Sub-variabelen	Voorbeeld vraag (plus bron)	Coker, et al. (2016)	Cutler & Graham (2008)	De Smedt, et al. (2016)	Dockrell, et al. (2016)	Franssen & Aarnoutse (2003)	Gilbert & Graham (2010)	Graham, et al. (2002)	Graham, et al. (2003)	Van de Grift (2007)	Henkens (2010)	Krom et al. (2004)	Kuhlemeier, et al. (2013)	Kyriakides et al. (2009)	Rietdijk, et al. (in voorber.)	Aantal +
Demonstratie	Modeling door leerkracht (expert model)	Hoe vaak doe je openlijk schrijfstrategieën voor? EN Hoe vaak model je je plezier of je liefde voor schrijven voor je leerlingen? (Cutler & Graham, 2008)	+	+	-	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	8
	Modeling door leerling(en) (peer model)	De leerkracht vraagt een of meer leerlingen hardop denkend een tekst te schrijven. Zo ja, in welke lesfase doet de leerkracht dit? (meer antwoorden mogelijk): a. Voordat de leerlingen gaan schrijven (instructie)/b. Terwijl de leerlingen aan het schrijven zijn (werken)/c. Nadat de leerlingen hebben geschreven (nabespreken)/Per lesfase: Zo ja, hoe gebeurt dat? De leerling laat hardopdenkend a. het schrijfproces zien (uitvoerend: hij/zij dicteert wat hij/zij gaat schrijven)/b. gedachten over het schrijfproces zien Zoals: 'Hoe zal ik dit aanpakken?'/ 'Nee, dat heb ik eigenlijk al gezegd'/ 'Oh, ik zou nog iets kunnen zeggen over..'/ 'Dit kan beter hier, dan klopt de volgorde wat beter'/ 'Even kijken of alles correct is.'/ 'Oh wat is dit moeilijk.' (Rietdijk, et al. ingediend)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	1

Onderwijs- leerproces variabelen	Sub-variabelen	Voorbeeld vraag (plus bron)	Coker, et al. (2016)	Cutler & Graham (2008)	De Smedt, et al. (2016)	Dockrell, et al. (2016)	Franssen & Aarnoutse (2003)	Gilbert & Graham (2010)	Graham, et al. (2002)	Graham, et al. (2003)	Van de Griff (2007)	Henkens (2010)	Krom et al. (2004)	Kuhlemeier, et al. (2013)	Kyriakides et al. (2009)	Rietdijk, et al. (in voorber.)	Aantal +
Demonstratie (vervolg)	Stimuleren van leren door observeren: schrijvers observeren	Hoe vaak doe je openlijk schrijfstrategieën voor? (Graham, et al. 2002; 2003; Cutler & Graham, 2008)	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	3
	Stimuleren van leren door observeren: lezers observeren	Geen voorbeelden gevonden.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	Bestuderen van goede en zwakke modelteksten	De leraar bespreekt voorbeeldteksten. (Franssen & Aarnoutse, 2003)	+	+?	-	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	7
Oefenen/ toepassen van de stof (schrijven)	Aanbieden van verschillende soorten taken/genres (passend bij niveau 1F en 2F in Referentiekader Taal en Rekenen)	Geef aan hoe vaak je elk van de volgende schrijftaken doet met je leerlingen (29 verschillende genres/tekstsoorten, waaronder verhalen, instructies, informatieve teksten, gedichten, etc. (Gilbert & Graham, 2010)	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	-	+	10

Onderwijs- leerproces variabelen	Sub-variabelen	Voorbeeld vraag (plus bron)	Coker, et al. (2016)	Cutler & Graham (2008)	De Smedt, et al. (2016)	Dockrell, et al. (2016)	Franssen & Aarnoutse (2003)	Gilbert & Graham (2010)	Graham, et al. (2002)	Graham, et al. (2003)	Van de Grift (2007)	Henkens (2010)	Krom et al. (2004)	Kuhlemeier, et al. (2013)	Kyriakides et al. (2009)	Rietdijk, et al. (in voorber.)	Aantal +	
Oefenen/ toepassen van de stof (schrijven) (vervolg)	Tekstfuncties: Instrueren	Instructie: hoe iets (een apparaat bijv.) werkt of hoe iets (een spel bijv.) gaat (Krom, et al. 2004; Kuhlemeier, et al. 2013).	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+?	+	+	-	+	4	
	Tekstfuncties: Amuseren	Verhaal; Gedicht; Dialoog: bijv. voor een toneelstukje, poppenkast of hoorspel (Krom, et al. 2004; Kuhlemeier, et al. 2013).	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+?	+	+	-	+	5	
	Tekstfuncties: Informereren	Werkstuk; Bij- of onderschrift bij een foto, tekening of schilderij (Krom, et al. 2004; Kuhlemeier, et al. 2013).	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	+?	+	+	-	+	5
	Schrijffuncties: Overtuigen/Activeren	Oproep: bijv. om deel te nemen aan het schooltafeltennistoernooi; Aankondiging: bijv. van een bijzondere weeksluiting, de eindmusical, de kerstviering; (Krom, et al. 2004; Kuhlemeier, et al. 2013).	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	+?	+	+	-	+	5
	Tekstfuncties: andere soorten taken	Verslag van een belevenis; Persoonlijke brief (Krom, et al. 2004; Kuhlemeier, et al. 2013).	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-	+?	+	+	-	+	6
	Gebruik van een specifieke methode/lesmateriaal	Ik gebruik voor onderwijs in het schrijven van teksten (Naam, ISBN, Hoe lang). EN Welke vorm van uitleg hanteert u? De uitleg uit de taal- of schrijfmethode/een zelfontwikkelde uitleg/anders, namelijk... (Kuhlemeier, et al. 2013, zie ook Krom et al., 2004)	+	+	-	+	-	+	-	+	-	-	+	+	-	+	+	8

Onderwijs- leerproces variabelen	Sub-variabelen	Voorbeeld vraag (plus bron)	Coker, et al. (2016)	Cutler & Graham (2008)	De Smedt, et al. (2016)	Dockrell, et al. (2016)	Franssen & Aarnoutse (2003)	Gilbert & Graham (2010)	Graham, et al. (2002)	Graham, et al. (2003)	Van de Grift (2007)	Henkens (2010)	Krom et al. (2004)	Kuhlemeier, et al. (2013)	Kyriakides et al. (2009)	Rietdijk, et al. (in voorber.)	Aantal +	
Oefenen/ toepassen van de stof (schrijven) (vervolg)	Stimuleren van Leren door doen	De leraar heeft oefeningen gebruikt die resulteerden in iets dat kan worden gebruikt voor leren in nieuwe situaties. (Kyriakides, et al. 2009)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+;↵	+;↵	0	
	Stimuleren van Leren van anderen (mentor/peers)	De leraar bevordert de samenwerking tussen leerlingen, biedt bijv. kansen voor leerlingen om elkaar te helpen, geeft opdrachten die samenwerking stimuleren; geeft leerlingen de kans om samen te werken of opdrachten uit te voeren (Van de Grift, 2007) EN/OF Hoe vaak vraag je leerlingen om thuis te schrijven met hulp van hun ouders? (Cutler & Graham, 2008)	+	+	+	-	+	+	-	-	+	+	-	-	-	+	8	
	Leerlingen samen laten schrijven (collaborative writing/peerhulp)	Hoe vaak werken je leerlingen samen om een tekst te plannen, formuleren, reviseren of af te maken? (Gilbert & Graham, 2010)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	12
	Aanbieden van afnemende coaching/begeleiding	Geen voorbeelden gevonden.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0

Onderwijs- leerproces variabelen	Sub-variabelen	Voorbeeld vraag (plus bron)	Coker, et al. (2016)	Cutler & Graham (2008)	De Smedt, et al. (2016)	Dockrell, et al. (2016)	Franssen & Aarnoutse (2003)	Gilbert & Graham (2010)	Graham, et al. (2002)	Graham, et al. (2003)	Van de Grift (2007)	Henkens (2010)	Krom et al. (2004)	Kuhlemeier, et al. (2013)	Kyriakides et al. (2009)	Rietdijk, et al. (in voorber.)	Aantal +
Oefenen/ toepassen van de stof (schrijven) (vervolg)	Stimuleren van Leren door integreren: presenteren (kijk naar mij)	Hoe vaak "publiceren" de leerlingen hun teksten? (Publiceren betekent de teksten printen of schrijven zodat ze gedeeld kunnen worden met anderen). (Cutler & Graham, 2008; zie ook De Smedt, et al. 2016)	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	+	+	-	+	9
	Stimuleren van Leren door integreren: creëren (nieuwe kennis/vaardigheden toepassen in nieuwe situaties)	Geen voorbeelden gevonden.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Feedback	Doelgerichtheid van feedback: met heldere doelen	De leraren zorgen voor gerichte feedback aan leerlingen. De leraar en/of leerlingen geeft/geven feedback over de essentie van de schrijftaak. (Henkens, 2010)	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	+?	2

Onderwijs- leerproces variabelen	Sub-variabelen	Voorbeeld vraag (plus bron)	Coker, et al. (2016)	Cutler & Graham (2008)	De Smedt, et al. (2016)	Dockrell, et al. (2016)	Franssen & Aarnoutse (2003)	Gilbert & Graham (2010)	Graham, et al. (2002)	Graham, et al. (2003)	Van de Griff (2007)	Henkens (2010)	Krom et al. (2004)	Kuhlemeier, et al. (2013)	Kyriakides et al. (2009)	Rietdijk, et al. (in voorber.)	Aantal +
Feedback (vervolg)	Leerkracht feedback	De leraar bespreekt met de leerlingen de tekst in relatie tot de schrijfpdracht. (De geschreven tekst wordt besproken; de bespreking is gerelateerd aan de schrijfpdracht. De specifieke aandachtspunten uit de les worden aan de orde gesteld. Het commentaar heeft een positief karakter) (Franssen & Aarnoutse, 2003)	-	+?	-	-	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	7
	Peer feedback	Tijdens mijn schrijfles geven leerlingen elkaar feedback op hun teksten en/of hun schrijfprocessen. (De Smedt, et al. 2016)	-	+	+	+	+?	-	+	+	-	+	-	-	-	+	7
	Online feedback (leren van machines/computers)	Geen voorbeelden gevonden.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	Lezersfeedback (test your text)	Geef aan hoe vaak leerlingen samenwerkten door hun teksten met elkaar te delen (Graham, et al. 2003)	-	+?	-	-	-	-	+?	+?	-	-	-	-	-	+?	0



Onderwijs- leerproces variabelen	Sub-variabelen	Voorbeeld vraag (plus bron)	Coker, et al. (2016)	Cutler & Graham (2008)	De Smedt, et al. (2016)	Dockrell, et al. (2016)	Franssen & Aarnoutse (2003)	Gilbert & Graham (2010)	Graham, et al. (2002)	Graham, et al. (2003)	Van de Grift (2007)	Henkens (2010)	Krom et al. (2004)	Kuhlemeier, et al. (2013)	Kyriakides et al. (2009)	Rietdijk, et al. (in voorber.)	Aantal +
Beoordelen van tekstkwaliteit	Beoordelen door de leerkracht	Geeft de leerkracht aan dat de opdracht beoordeeld zal worden? Zo ja, in welke lesfase vertelt de leerkracht dat de opdracht beoordeeld zal worden? (meer antwoorden mogelijk) a. Voordat de leerlingen gaan schrijven (instructie)/b. Terwijl de leerlingen aan het schrijven zijn (werken)/c. Nadat de leerlingen hebben geschreven (nabespreken)/Zo ja, noemt de leerkracht criteria waarop de tekst beoordeeld zal worden? (Rietdijk, et al., ingediend)	+	-	-	+	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	6
	Beoordelen door medeleerling(en)	Hoe vaak gebruikt u de volgende technieken om de schrijfontwikkeling van leerlingen te ondersteunen? Leerlingen elkaars werk laten beoordelen (peer marking) (Dockrell, et al. 2016)	-	-	-	+	+?	-	-	-	-	-	-	-	-	+	2
	Zelfbeoordeling	Hoe vaak laat u leerlingen hun eigen teksten beoordelen (bijv. met rubrics, checklists of andere beoordelingsmaten)? (Gilbert & Graham, 2010, zie ook Cutler & Graham, 2008)	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	2

Onderwijs- leerproces variabelen	Sub-variabelen	Voorbeeld vraag (plus bron)	Coker, et al. (2016)	Cutler & Graham (2008)	De Smedt, et al. (2016)	Dockrell, et al. (2016)	Franssen & Aarnoutse (2003)	Gilbert & Graham (2010)	Graham, et al. (2002)	Graham, et al. (2003)	Van de Griff (2007)	Henkens (2010)	Krom et al. (2004)	Kuhlemeier, et al. (2013)	Kyriakides et al. (2009)	Rietdijk, et al. (in voorber.)	Aantal +
Beoordelen van tekstkwiteit	Online beoordeling (computer)	Geen voorbeelden gevonden.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	Beoordelings- instrumenten	Hoe vaak gebruikt u een van de volgende methoden om de voortgang van de schrijfvaardigheid van uw leerlingen te beoordelen? Gestandaardiseerde toetsen, professionele oordelen, nationale curriculum standaarden, schalen, etc (Dockrell, et al. 2016)	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+?	2
Leermiddelen\ media	Gebruik van pen & papier	Leerlingen schrijven op losse vellen papier, met of zonder lijntjes. Er kan ook ruimte zijn voor het maken van een tekening. (Coker, et al. 2016)	+	-	-	+?	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Gebruik van tekstverwerker	Hoe vaak gebruiken uw leerlingen een tekstverwerker voor het schrijven van teksten? (Gilbert & Graham, 2010)	+	+	+	+	-	+	-	+	-	-	-	-	-	+	7
	Tekstverwerker en ondersteuning	Tijdens mijn schrijf les gebruiken leerlingen digitale ondersteuning (bijv. spellingscontrole, woordvoorspellers, etc) tijdens het schrijven. (De Smedt, et al. 2016)	+	-	+	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	5