

# Instructieprincipes voor effectief schrijfvaardigheidsonderwijs.

## Deel 3. Vier instructieprincipes voor schrijfvaardigheidsonderwijs in samenhang

8 november 2021 GERT RIJLAARSDAM

Wat zijn instructieprincipes (deel 1), wat zijn instructieprincipes voor effectief schrijfonderwijs (deel 2), wat betekenen die voor een compleet schrijfonderwijsprogramma (deel 3) en wat zijn de mogelijkheden voor differentiatie (deel 4).

In deel 1 definiëren we wat instructieprincipes zijn, en hoe vakdidactisch onderzoek aan instructieprincipes ten grondslag liggen. Dit lemma over schrijfvaardigheidsonderwijs bestaat uit vier, zelfstandig te lezen delen. Deel 1 bespreekt wat we verstaan onder instructieprincipes, en waarop we in dit handboek instructieprincipes baseren. In deel 2 selecteren we op basis van het beschikbare onderzoek vier instructieprincipes voor goed schrijfonderwijs. Deel 2 bevat veel links naar praktisch voorbeeldmateriaal van effectief gebleken programma's. In deel 4 benaderen we de keuzes voor een schrijfvaardigheidsprogramma vanuit de leerling: de essentiële leeractiviteiten die leerlingen zouden moeten doorlopen en hoe er met individuele verschillen rekening gehouden kan worden.

Deel 3 gaat over de samenhang tussen de vier principes uit deel 2 in complete schrijfvaardigheidsonderwijsprogramma's.

Als we de resultaten uit onderzoek naar schrijfvaardigheid omzetten in instructieprincipes zoals in het hoofdstuk Beter en gemotiveerd begrijpend lezen, vier instructieprincipes in samenhang, dan blijkt dat effectieve lees- en schrijfdidactiek sterk overeenkomt.

Voor schrijfvaardigheidsonderwijs formuleren we deze instructieprincipes op basis van de onderzoeksresultaten. Merk op dat deze instructieprincipes gelden voor een *leereenheid*; een reeks lessen rond bijvoorbeeld het schrijven van een essay over een gelezen literair werk:

1. Voorzie in expliciete strategie-instructie
2. Focus op specifieke doelen
3. Stimuleer interactie tussen leerlingen

#### 4. Voorzie in feedback

Als we het schrijfonderwijs willen verbeteren, dan zijn er twee acties nodig:

1. Optimaliseren van huidige praktijk. We gaan ervan uit dat instructieprincipes 2, 3, en 4 al gangbare praktijk is, maar dat nadere aanscherping en doordinking het schrijfonderwijs zullen verbeteren
2. Nieuwe leerstof over schrijfprocessen inweven volgens een beproefd instructieconcept: strategie-instructie.

## **1. Optimalisatie gangbare praktijk: principes 2-3-4 in samenhang**

Het wezen van schrijven is dat je schrijft om gelezen te worden, om begrepen te worden. Dat vereist dat de geschreven teksten gelezen moeten worden. In elk geval door medeleerlingen, die optreden als lezers, maar tegelijkertijd ook inzichten opdoen voor de eigen tekst. Dat lezen, misschien uitgebreid met advies of commentaar, is een belangrijke leeractiviteit voor de schrijver en de lezers (principe 3 en 4). Die feedbackactiviteit kan toegespitst zijn op een specifiek kenmerk van de opdracht (principe 2) en uitmonden in een specifieke revisietaak (principe 2, na feedback; zie Leerlingen met plezier leren reviseren).



Het vereist een schrijftaak die uitdaagt, omdat leerlingen iets te zeggen hebben, iets uit moeten zoeken, hun zienswijze willen overbrengen aan anderen.

Vereist is ook dat leerlingen de eerste versie van hun teksten met elkaar delen, in een workshopachtige omgeving (principe 3), met de focus op begrijpelijkheid voor anderen (principe 4). Leerlingen kunnen feedback krijgen van een paar lezers, dat is beter dan van een enkele lezer, omdat kenmerkend is dat lezers verschillend reageren op inhoud, structuren en retorische kenmerken van een tekst. meervoudige feedback vereist dat de schrijver keuzes moet maken uit de feedback. Dat verhoogt de kans om de tekst verder te brengen: als je hoort dat iets wat je schreef niet begrepen wordt zoals je bedoelde, gaat daar een revisie-impuls vanuit (principe 2). Hoe beter de feedbackfase is geslaagd, des te gretiger zullen leerlingen hun teksten willen optimaliseren.

Er zijn geen grote, alomvattende rubrics voor nodig. Juist niet, in een leerfase (principe 2) is de feedback toegespitst op wat geleerd moet worden. Enkele toegespitste vragen volstaan, vanuit lezersperspectief, passend bij het tekstdoel en de leertaak. Was het leerdoel leren overtuigen? Dan is de vraag of de tekst inderdaad overtuigt. En welke elementen in de tekst bijdragen of juist afbreuk doen aan de overtuigingskracht. Technieken als de plus-en-min methode uit taalbeheersingsonderzoek kunnen hier gebruikt worden (zie [hier](#)) of het lezersprotocol (zie [hier](#)). Was het doel uit te leggen hoe een vulkaan tot uitbarsting komt? Dan kan de lezer een processchema maken van de tekst opdat de schrijver kan zien of de tekst begrepen is (het meest leerzaam waarschijnlijk is als de schrijver naast de lezer zit, die al hardopdenkend de tekst omzet in een processchema; zie [hier](#)).

Wat maakt dat aan de tekst zullen stellen, toegespitst op de taak, het genre en het gewenste resultaat van de communicatie. Is het communicatiedoel bereikt?

Zie [hier](#) voor een lesprogramma voor het basisonderwijs waar getoetst is of het inschakelen van leerlingfeedback effectief is. De effectiviteit wordt getoetst in Hooft, 2013). Zie ook Rijlaarsdam 1986, voor havo-vwo 3 (onderzoek) en het [lesprogramma](#) voor havo 3 en vwo 4.

## **Aanvulling met strategie-instructie; principe 1**

Het toepassen van strategie-instructie is wezenlijk nieuw voor schrijfvaardigheidsonderwijs in Nederland en Vlaanderen. Er is wel veel aandacht geweest in Nederland voor het vastleggen van strategieën of procedures, dus de mogelijke leerstof, maar niet voor de didactiek ervan.

Taalbeheersing was in het algemeen vormend voortgezet onderwijs en in het hoger onderwijs niet echt een probleem, ook al klaagt men al decennia over het niveau van beheersing. De meeste leerlingen kwamen van huis uit redelijk goed beslagen ten ijs. Zo was een boekenlijst voor gymnasiumleerlingen tot 1968 niet verplicht: het Rijk-sleerplan voorzag daar niet in, omdat deze leerlingen geacht werden boeken te lezen, uit eigener beweging, zonder schooldwang.

Toch was er wel wat aan de hand, anders was er in 1950 niet een leerstoel [taalbeheersing](#) gevestigd waarop [Garnt Stuiveling](#) werd benoemd. Maar het duurde toch tot begin 1980er jaren dat het aan alle Nederlandse universiteiten het mogelijk was om af te studeren in de taalbeheersing. In Nederlands droeg deze studierichting heel sterk bij aan de inhoud van het schoolvak Nederlands (vanaf ca. 1970). In 1973 verscheen bijvoorbeeld het schoolboek *Wegwijs in het Taalverkeer*, geschreven door een hoogleraar taalbeheersing (Drop) en een hoogleraar vakdidactiek (Ten Brinke).

Taalbeheersers onderzochten destijds patronen in teksten, opdat leerlingen en studenten meer zicht kregen op tekststructuren die bij bepaalde communicatiedoelen pasten. Er werd ook onderzoek gedaan naar hoe ervaren en minder ervaren proefpersonen schrijftaken aanpakten om daaruit te leren welke aanpakken (eigenlijk ook: patronen) het effectiever waren. Dat vroege taalbeheersingsonderzoek leidde bijvoorbeeld tot het handboek *Leren Communiceren* (Steehouder, Jansen en anderen, vanaf 1979), dat in veel schoolboeken voor het voortgezet onderwijs werd bewerkt, en bijdroeg tot een *procedurele benadering* van taken: doe eerst dit, dan dat.

Ook de toegepaste psychologie kreeg aandacht voor het vak Nederlands, vooral in het Research Instituut voor Toegepaste Psychologie (RITP), in 1957 opgericht door A. D. de Groot, die ook de grondlegger was van het CITO. De grote animator binnen het RITP voor het schoolvak Nederlands was Hildo Wesdorp (1935-1987), die in 1974 promoveerde op een proefschrift over het beoordelingsvraagstuk van opstellen (Wesdorp, 1974). Vanaf ca. 1980 groeide de onderzoeksgroep rond Wesdorp. Nog steeds is een kleine groep taalonderwijsonderzoekers verbonden aan het onderzoeksinstituut dat voortkwam uit een fusie van het RITP en het Kohnstamm Instituut (Universiteit van Amsterdam). Veel medewerkers uit de jaren '80 zijn verspreid over Nederlandse universiteiten betrokken gebleven bij het onderzoek over het schoolvak Nederlands. Deze onderzoekers hebben met promovendi tal van onderzoeken gepubliceerd waarin effecten van aanpakken en vakinhoudelijke benaderingen werden vergeleken.

Voor het basisonderwijs is inmiddels al wel onderzoek beschikbaar over de opzet en de effecten van dergelijk onderwijs. Van elk van deze programma's hebben we voorbeelden beschikbaar in dit handboek:

1. Beter Schrijven. Een beknopte, systematische beschrijving van het programma vindt u [hier](#); een didactische toelichting op Beter Schrijven en 20 lessen vindt u [hier](#). Zie voor effectonderzoek: Rietdijk, Janssen, Van Weijen, Van den Bergh en Rijlaarsdam (2017).
2. Tekster. Website. Een onafhankelijke, beknopte, systematische beschrijving van het programma vindt u [hier](#). Zie voor effectonderzoek: Koster, Bouwer, Van den Bergh (2018).
3. Schrijftandem. programmabeschrijving [hier](#). Effectonderzoek: zie De Smedt, F., Van Keer, H. (2018).

De voorbeelden 1 en 2 stammen uit Janssen en Van Weijen (2017). Voorbeeld 3 is speciaal voor deze site geschreven door Fien de Smedt.

Elke leereenheid schrijfvaardigheid bouwt voort op het voorafgaande, en voegt iets toe. De nieuwe leereenheid gaat bijvoorbeeld op dezelfde tekstsoort als in de vorige eenheid, maar nu met een nieuwe focus, bijvoorbeeld specifieke aandacht de toon van een tekst (principe 2). Of, de nieuwe leereenheid gaat weer over het schrijven op basis van bronnen, maar in de nieuwe leereenheid spreken de bronnen elkaar tegen (principe 2). Dat maakt het begrijpen van de kwestie en het synthetiseren van de bronnen moeilijker.

Nieuwe leerstof wordt het best geïnstrueerd via de regels van strategie-instructie (principe 1). De instructiestrategie is dan dat eerst de leerstof, de strategie wordt vastgesteld: hoe ga je te werk als bronnen elkaar tegenspreken, welke opties zijn er zoal? Hoe kom je als schrijver tot overkoepelend begrip van de bronnen opdat je je lezers goed kunt informeren? Daarmee zijn we terug bij wat taalbeheersers bestuderen: effectieve manieren om een taaltaak aan te pakken.

Taalbeheersing was in het algemeen vormend voortgezet onderwijs en in het hoger onderwijs niet echt een probleem, ook al klaagt men al decennia over het niveau van beheersing. De meeste leerlingen kwamen van huis uit redelijk goed beslagen ten ijs. Zo was een boekenlijst voor gymnasiumleerlingen tot 1968 niet verplicht: het Rijk-sleerplan voorzag daar niet in, omdat deze leerlingen geacht werden boeken te lezen, uit eigener beweging, zonder schooldwang.

Toch was er wel wat aan de hand, anders was er in 1950 niet een leerstoel taalbeheersing gevestigd waarop Garmt Stuiveling werd benoemd. Maar het duurde toch tot begin 1980er jaren dat het aan alle Nederlandse universiteiten het mogelijk was om af te studeren in de taalbeheersing. In Nederlands droeg deze studierichting heel sterk bij aan de inhoud van het schoolvak Nederlands (vanaf ca. 1970). In 1973 verscheen bijvoorbeeld het schoolboek Wegwijs in het Taalverkeer, geschreven door een hoogleraar taalbeheersing (Drop) en een hoogleraar vakdidactiek (Ten Brinke).

Taalbeheersers onderzochten destijds patronen in teksten, opdat leerlingen en studenten meer zicht kregen op tekststructuren die bij bepaalde communicatiedoelen pasten. Er werd ook onderzoek gedaan naar hoe ervaren en minder ervaren proefpersonen schrijftaken aanpakten om daaruit te leren welke aanpakken (eigenlijk ook: patronen) het effectiever waren. Dat vroege taalbeheersingsonderzoek leidde bijvoorbeeld tot het handboek Leren Communiceren (Steehouder, Jansen en anderen, vanaf 1979), dat in veel schoolboeken voor het voortgezet onderwijs werd bewerkt, en bijdroeg tot een *procedurele benadering* van taken: doe eerst dit, dan dat.

Ook de toegepaste psychologie kreeg aandacht voor het vak Nederlands, vooral in het Research Instituut voor Toegepaste Psychologie (RITP), in 1957 opgericht door A. D. de Groot, die ook de grondlegger was van het CITO. De grote animator binnen het RITP voor het schoolvak Nederlands was Hildo Wesdorp (1935-1987), die in 1974 promoveerde op een proefschrift over het beoordelingsvraagstuk van opstellen (Wesdorp, 1974). Vanaf ca. 1980 groeide de onderzoeksgroep rond Wesdorp. Nog steeds is een kleine groep taalonderwijsonderzoekers verbonden aan het onderzoeksinstituut dat voortkwam uit een fusie van het RITP en het Kohnstamm Instituut (Universiteit van Amsterdam). Veel medewerkers uit de jaren '80 zijn verspreid over Nederlandse universiteiten betrokken gebleven bij het onderzoek over het schoolvak Nederlands. Deze onderzoekers hebben met promovendi tal van onderzoeken gepubliceerd waarin effecten van aanpakken en vakinhoudelijke benaderingen werden vergeleken.

Van uit de onderwijsleerpsychologie weten we dat nieuwe aanpakken of strategieën verworven worden via een min of meer vast patroon van leeractiviteiten. Van dat patroon is de effectiviteit bekend. Er zijn grosso modo vier fasen:

1. inzicht verwerven in de taak (doel stellen: hoe kun je het best te werk gaan als je een stukje moet schrijven op basis van elkaar tegensprekende bronnen?). Zie voor een effectieve leeractiviteit: Samen een neus voor tekstkwaliteit ontwikkelen vóór het schrijven. Als leerlingen doelen kunnen stellen, zijn ze zich bewust van de leertaak. Een doel geldt als een baken: tussentijds kunnen leerlingen nagaan of zij nog in de goede richting werken.
2. Inzicht in de strategie (kijken en luisteren naar een voorbeeld, iemand die de taak hardopdenkend uitvoert, of naar een animatiefilmpje zoals Liselore van Ockenburg maakte voor haar derde klas vwo. Kijken naar hoe iemand een taak aan pakt, eventueel vergelijken van twee voorbeelden, heeft een grotere impact dan een lijstje. Van Ockenburg testte een strategie-interventie waar in leerlingen na het zien van twee voorbeelden een keuze konden maken (zie video's 1 en 2). Zie ook lemma Observerend leren in dit handboek.
3. Oefenen van de strategie of de aanpak, eerst in tweetallen eventueel, dan individueel, met steeds minder hulp tijdens het oefenen. Zie deze video van twee Vlaamse eerstejaarsstudenten die beginnen om een tekst te reviseren (in een cursus schrijven in het Engels). Wat interessant en instructief in deze video is, is dat de studenten eerst de inhoud bekijken ('alles staat door elkaar'), wat een krachtig voorbeeld kan zijn voor een revisiestrategie: eerst zorgen dat de inhoud goed op orde is, en in een aantrekkelijke volgorde wordt gepresenteerd, daarna kijken naar formuleringen en correct taalgebruik.
4. Na het oefenen is er feedback. Die feedback gaat over hoe leerlingen de strategie hanteerden. Waarschijnlijk mondt de feedbackfase uit in een kort klassengesprek over hoe de leerlingen het aanpakten. Zo'n klassikale uitwisseling bevordert de reflectie, omdat de variatie in bevindingen noodzaakt tot afwegen. Zo'n gesprek is het beste gebaseerd op enige data. Soms past men rolwisselend onderwijs toe: een leerling probeert de strategie toe te passen, hardopdenkend, een andere leerling observeert en noteert; dat zijn data. Maar leerlingen kunnen ook een vragenlijstje invullen met een paar vragen drie vragen of beschikken over gegevens van hun schrijfproces. Als leerlingen op de computer hebben geschreven zijn hun schrijfprocessen inzichtelijk weer te geven. Inputlog.edu (werk in uitvoering: link wordt later toegevoegd) is een vereenvoudigde versie van inputlog, en is gratis te downloaden. Leerlingen kunnen dan eenvoudig een grafiek laten maken van hun schrijfproces. Zie Aben et al., 2019 waarin een voorloper wordt gedemonstreerd.

## Zie verder

Instructieprincipes voor effectief schrijfvaardigheidsonderwijs

Deel 1. Begripsbepaling en historische schets

Deel 2. Wat werkt in schrijfvaardigheidsonderwijs?

Deel 4. Essentiële leeractiviteiten en individuele verschillen.

# Literatuur

Bouwer, R., Koster, M., & van den Bergh, H. (2018). Effects of a strategy-focused instructional program on the writing quality of upper elementary students in the Netherlands. *Journal of Educational Psychology*, 110(1), 58-71. <https://doi.org/10.1037/edu0000206>

De Smedt, F., Van Keer, H. (2018). Fostering writing in upper primary grades: a study into the distinct and combined impact of explicit instruction and peer assistance. *Reading and Writing*, 31, 325-354. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9787-4>

Hoogeveen, M.C.E.J. (2013). Writing with peer response using genre knowledge: A classroom intervention study. Dissertatie Universiteit Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036534895>

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.

Rietdijk, S., Janssen, T., Van Weijen, D., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2017). Improving writing in primary schools through a comprehensive writing program. *Journal of Writing Research*, 9(2), 173-225. doi: 10.17239/jowr-2017.09.02.04.

Rijlaarsdam, G. (1986). *Effecten van leerlingenrespons op aspecten van stelvaardigheid*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam. SCO-rapport 88. Amsterdam: SCO. [ED284207](https://doi.org/10.1007/978-94-00-72842-7)

**Graag als volgt naar deze bijdrage verwijzen:** Rijlaarsdam, G. (2021). Instructieprincipes voor effectief schrijfvaardigheidsonderwijs. Deel 3. Vier instructieprincipes voor schrijfvaardigheidsonderwijs in samenhang. In *WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), Handboek Didactiek Nederlands. Levende Talen*. Geraadpleegd [datum] via [<https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/11/instructieprincipes-voor-effectief-schrijfvaardigheidsonderwijs-deel-3-vier-instructieprincipes-voor-schrijfvaardigheidsonderwijs-in-samenhang/>]

## Auteurs:

## Gert Rijlaarsdam



Website |

Gert Rijlaarsdam was 17 jaar leraar Nederlands en is lid van de onderzoeksteam taal-, literatuur- en kunstonderwijs aan de Universiteit van Amsterdam en van de Werkgroep Onderzoek en Didactiek Nederlands van de Vereniging Levende Talen Nederlands.