

Wie schrijft, die blijft

29 maart 2022



drs. Annelies van der Lee, Expertisecentrum Nederlands



dr. Judith Stoep, Radboud Universiteit, Expertisecentrum Nederlands



Bij het schrijven van teksten komt veel kijken: goede handschrift- en typvaardigheden, kennis over tekstsoorten en onderwerpen en het vermogen om je gedachten goed te kunnen ordenen. Wat maakt het schrijfonderwijs effectief en aantrekkelijk?

Goed kunnen schrijven is belangrijk voor de ontwikkeling van leesvaardigheid, de cognitieve ontwikkeling, en om zelfstandig deel te kunnen nemen aan de maatschappij (Janssen & Van Weijen, 2019). Veel leerlingen verlaten het basisonderwijs echter zonder het gewenste niveau van schrijfvaardigheid. Alhoewel 73% van leerlingen aan het einde van groep 8 niveau 1F haalt voor schrijfvaardigheid, behaalt slechts 28% het streefniveau 1S/2F, terwijl de ambitie van de commissie Meijerink lag op 85% van de leerlingen op niveau 1F en 65% op niveau 1S/2F. In het SBO wijken de feitelijke prestaties ook af van de ambities: 33% van de leerlingen stroomt uit op 1F en 9% op 1S/2F (Inspectie van het Onderwijs, 2021a). Dit werkt door in het voortgezet onderwijs: ook hier hebben leerlingen moeite met schrijven (Hoogeveen, 2018) en blijft schrijfonderwijs een aandachtspunt.

In dit overzichtsartikel gaan we in op verschillende aspecten van effectief schrijfonderwijs. Daarbij bedoelen we zowel de inhoud (het leren stellen), als de verschillende schrijfmogelijkheden (handschrift en typvaardigheid): beiden zijn belangrijke onderdelen van het schrijfonderwijs die ook met elkaar interacteren. Spellingvaardigheid is een ander belangrijk schrijfonderdeel van technische schrijfvaardigheid, waar we in dit artikel niet op in gaan. Wat betreft het inhoudelijke aspect van schrijfonderwijs is volgens de Reflectiewijzer Schrijfonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2021b) schrijven onder te verdelen in de volgende vaardigheden: ideeën verzamelen en ordenen, gedachten verwoorden, genre- en structuurkenmerken toepassen, doel en publiek bereiken en het gebruik van verschillende schrijfmogelijkheden.

Grofweg valt dit onder te brengen in twee sporen: leren om te schrijven (schrijfvaardigheid als onderwijsdoelstelling) en schrijven om te leren (schrijfvaardigheid als middel om kennis te verwerven) (Nederlandse Taalunie, 2015).

Volgens het schrijfmodel van Graham (2018) is schrijven een samenspel tussen de schrijver en de schrijfgemeenschap (de omgeving, het lezerspubliek). Hij benadrukt daarmee dat schrijven zowel verbonden is met cognitieve aspecten (de interne mogelijkheden van de schrijver), maar ook met sociaal-culturele aspecten (de externe omgeving). Er zijn daarbij vijf factoren die de ontwikkeling van schrijvers beïnvloeden:

1. leren door doen, dus door veel te oefenen
2. leren door observeren
3. leren van anderen, door samen te werken met andere leerlingen en via instructie van de leraar
4. leren door bewust handelen, vanuit intrinsieke motivatie
5. leren door opgebouwd kapitaal: alle kennis die je hebt opgedaan over het schrijven fungeert als stimulans om een nog betere schrijver te worden (Janssen & Van Weijen, 2017).

Alle leermogelijkheden kunnen door de leraar in de klas ingezet worden om de schrijfontwikkeling te bevorderen.

In de Leerlijnen Taal (Expertisecentrum Nederlands, 2010a) wordt die complexiteit van het schrijven als volgt verwoord: "Schrijven is een veelomvattende taak. Er komen veel activiteiten tegelijkertijd bij kijken: lezen, analyseren, ideeën bedenken en structureren, plannen, formuleren, coördineren en controleren. In het basisonderwijs ontwikkelen kinderen geleidelijk al deze vaardigheden. In de onderbouw ontdekken ze de functies van schrijven. Daarna komt het technisch schrijven. Vervolgens leren kinderen afhankelijk van hun schrijfdoel schrijfstrategieën toe te passen en een correcte spelling en interpunctie te gebruiken."

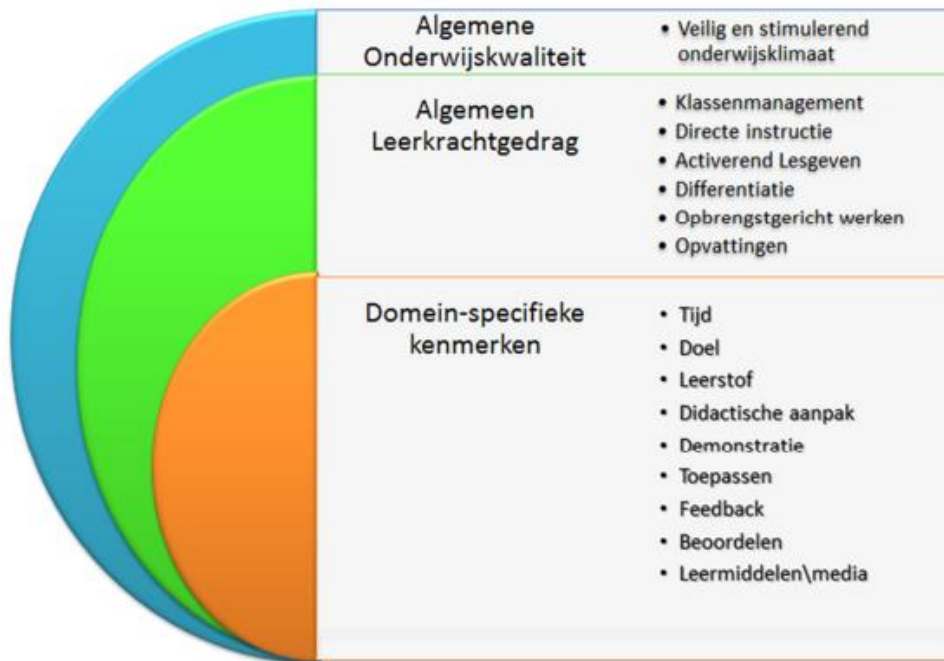
Doelgericht schrijven

Schrijfonderwijs blijkt lastig te onderwijzen en te organiseren in de klas. Met name het beoordelen, monitoren en evalueren van de schrijfvaardigheid is een lastig aspect (Inspectie van het Onderwijs, 2021a). Hierdoor ontbreekt er goed zicht op de schrijfontwikkeling van leerlingen en wordt er minder aandacht aan gegeven dan bijvoorbeeld aan het leesonderwijs.

Doelgericht werken vanuit een doorgaande leerlijn is nodig om te zorgen dat iedere leerling een vaardige schrijver wordt en om leerlingen te motiveren om te schrijven. Het is volgens de Reflectiewijzer Schrijfonderwijs belangrijk om de ontwikkeling te blijven volgen, een sterke didactische aanpak te hebben en betekenisvolle schrijftaken te gebruiken in een rijke taalomgeving (Inspectie van het Onderwijs, 2021b). Het is van belang om niet alleen in het primair onderwijs aandacht te geven aan schrijfonderwijs, maar juist ook in het voortgezet onderwijs en daarna. Zo kunnen leerlingen zich blijven ontwikkelen en hun schrijfvaardigheid versterken, wat ook weer positieve effecten heeft op andere leergebieden, zoals leesvaardigheid (Graham & Hebert, 2010).

Om het schrijfonderwijs goed vorm te geven, is het zinvol om als team of sectie te bedenken hoe je de kern- en leerdoelen in het onderwijs wil aanbieden, wat de opbouw daarvan is, welke methodes je wil gebruiken en hoe, en wat verdere afspraken zijn rondom schrijfonderwijs. Zo kun je samen doelgericht werken aan een doorgaande leerlijn.

Het *Schrijfkader* van Janssen en Van Weijen (2017) bevat een overzicht van onderwijsvariabelen die een rol spelen in goed schrijfonderwijs, gebaseerd op meerdere wetenschappelijke onderzoeken. Dit kader bestaat uit drie hoofdcomponenten: **algemene onderwijskwaliteit**, **algemeen leraargedrag** en **domein-specifieke kenmerken**. Elk van deze drie componenten valt uiteen in verschillende onderdelen, zoals te zien is in Figuur 1, die concreet gemaakt kunnen worden om het schrijfonderwijs in kaart te brengen en te evalueren.



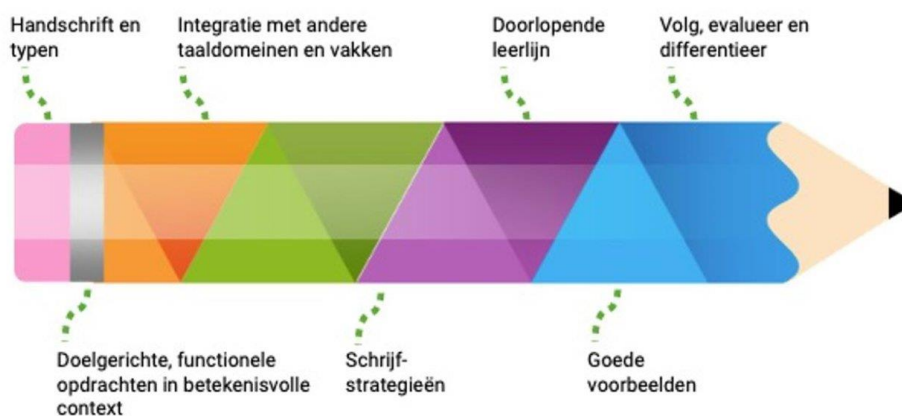
Figuur 5.1: Het Schrijfkader: Overzicht van theoretisch en empirisch relevante schrijfonderwijsvariabelen

Figuur 1. Het Schrijfkader: Overzicht van Theoretisch en Empirisch Relevante Schrijfonderwijsvariabelen (Janssen & Van Weijen, 2017)

Uit verschillende meta-analyses leiden Janssen en Van Weijen af dat er vier benaderingen zijn die bewezen effectief zijn in het vergroten van de schrijfkwaliteit van leerlingen:

- onderwijs in schrijfstrategieën,
- het stellen van product- en/of procesdoelen,
- samen schrijven,
- feedback van de leraar of anderen.

Deze aanwijzingen uit het *Schrijfkader* en evidentie uit andere, recente (inter)nationale wetenschappelijke publicaties (zoals [Koster et al., 2015](#)) hebben we samengevoegd tot zeven aanbevelingen, die we in dit overzichtsartikel bespreken en die in Figuur 2 worden verbeeld.



Aanbeveling 1: Zet in op handschriftonderwijs én typvaardigheid bij het leren om te schrijven

Schrijfvaardigheid kent verschillende uitvoermogelijkheden, waarvan het handschrift en het gebruik van een toetsenbord de belangrijkste zijn. Sinds de invoering van computers en andere elektronische apparaten wordt er steeds meer getypt naast (en in sommige gevallen in plaats van) het schrijven. Zowel met de hand schrijven als typen hebben een positief effect op schrijfvaardigheid (Feng et al., 2019). Beide vaardigheden zijn belangrijk en hebben unieke kenmerken die benut moeten worden in het onderwijs.

Met de hand schrijven is een belangrijk onderdeel van de schrijfontwikkeling (Kennisrotonde, 2017a; Kennisrotonde, 2017b; Sülzenbruck et al., 2011). Door met de hand te schrijven ontwikkelen unieke motorische verbindingen in de hersenen, waardoor leerlingen uiteindelijk niet meer na hoeven denken over de schrijfbeweging (Francken, 2013; Ose Askvik, 2020). Hierdoor komt geheugencapaciteit vrij die gebruikt kan worden voor de inhoud van het schrijven. Met de hand schrijven is ook ondersteunend voor herkennen en categoriseren van letters; dat is een belangrijke basis voor schrijven, spelling en lezen (Li & James, 2016). Tot slot stimuleert met de hand schrijven de ontwikkeling van de fijne motoriek. De daadwerkelijke handelingen van het schrijven met de hand zijn ondersteunend voor het ontwikkelen van de schrijfvaardigheid (Francken, 2013; Skar et al., 2022; Santangelo & Graham, 2016).

Verschillende onderzoeken wijzen erop dat met de hand schrijven zorgt voor een diepere verwerking van leerstof, onder andere door de motorische schrijfbewegingen en omdat de leerstof meer gestructureerd en samengevat wordt dan wanneer de aantekeningen getypt worden (Kennisrotonde, 2017b; Allen et al., 2020). Aandacht voor het schrijven met de pen is dus een belangrijk onderdeel van het schrijfonderwijs, en moet ook geoefend blijven worden.

Anderzijds is typen op een computer ook een belangrijke vaardigheid: bij steeds meer werk- en privé-situaties is het nodig om te kunnen typen. Daarnaast biedt typend schrijven mogelijkheden die het handschrift niet heeft. Bij leerlingen die moeite hebben met de motorische vaardigheden van schrijven of die nog erg langzaam schrijven, kunnen deze beperkte mogelijkheden hun inhoudelijke schrijfproces in de weg zitten (Skar et al., 2022; Mueller & Oppenheimer, 2014). Deze leerlingen kunnen soms makkelijker typen, waardoor ze beter kunnen oefenen met de inhoudelijke kant van het stellen, terwijl ze daarnaast werken aan hun motorische vaardigheden. Een goede typevaardigheid kan ook een positief effect hebben op spelling- en stelvaardigheden (Van der Meijden & Tesselhof, 2015). Voor leerlingen met dyslexie gaat er een ondersteunende werking uit van het typen: de spellingcontrole kan behulpzaam zijn bij het vermijden van schrijffouten en het behouden van de focus op de inhoud van de schrijfofdracht (Henneman et al., 2013; Morphy & Graham, 2012). Kunnen typen is daarnaast ondersteunend voor het leren van andere vaardigheden, bijvoorbeeld bij het gebruik van digitale leermiddelen of online onderzoek doen voor schoolvakken.

Zowel voor het handschrift als voor typvaardigheid geldt dus dat het belangrijk is dat er in het onderwijs gewerkt wordt aan vloeiend en snel kunnen schrijven, omdat dat de kwaliteit van de teksten vergroot (Skar et al., 2022). Bij handschrift vraagt (het vergroten van) de leesbaarheid om aandacht (Santangelo & Graham, 2016; Engel et al., 2018), maar ook het leren typen in het onderwijs is van meerwaarde (Van Weerdenburg et al., 2018).

Aanbeveling 2: Bied doelgerichte, functionele schrijfoopdrachten aan in een betekenisvolle context

Schrijven heeft drie verschillende functies (Janssen & Van Weijen, 2017). De **expressieve functie** wordt gebruikt om ideeën, gevoelens en ervaringen te uiten. De **communicatieve functie** is bruikbaar om een doel te bereiken bij de lezer. Tot slot kan met de **conceptualiserende functie** schrijven ingezet worden om te denken en te redeneren over de leerstof (Inspectie van het Onderwijs, 2021b). Volgens het Peilingsonderzoek Schrijfvaardigheid (Inspectie van het Onderwijs, 2021a) geven leerkrachten in het (speciaal) basisonderwijs aan dat ze de communicatieve en expressieve functies van schrijven het belangrijkste vinden, maar in het onderwijs zetten zij vooral in op correctheidsaspecten van schrijven, zoals spelling, grammatica en interpunctie, terwijl feedback op de inhoud van teksten te beperkt blijft.

Voor schrijfonderwijs is het nuttig om aandacht te besteden aan alle functies van schrijven, stil te staan bij diverse tekstgenres en –soorten en functionele schrijfoopdrachten in een betekenisvolle context aan te bieden, met een duidelijk product- en procesdoel (Koster et al., 2015). Merrill (2002) benadrukt het belang van authenticiteit, probleemgericht leren. Hij benoemt hierbij vijf principes, leren wordt bevorderd wanneer:

1. leerlingen zich bezighouden met het oplossen van aansprekende problemen uit de echte wereld;
2. bestaande kennis geactiveerd wordt als fundament voor nieuwe kennis;
3. nieuwe kennis gedemonstreerd wordt aan de leerling;
4. nieuwe kennis toegepast wordt door de leerling;
5. nieuwe kennis geïntegreerd wordt in de wereld van de leerling.

Deze principes bieden samen een leerzame leeromgeving.

In het schrijfonderwijs komen **functionele schrijfoopdrachten** bijvoorbeeld naar voren bij het behandelen van verschillende tekstsoorten. Er bestaan veel verschillende tekstgenres en tekstsoorten, met ieder hun eigen aandachtspunten voor het schrijven ervan. Denk bijvoorbeeld aan hoe een betoog opgebouwd wordt versus het schrijven van een verhaal, of het creatief schrijven, waarbij leerlingen hun eigen gevoelens en ideeën als uitgangspunt kunnen nemen voor hun teksten (Barbot et al., 2012).

Door functionele schrijfoopdrachten voor verschillende soorten teksten, leren leerlingen hun schrijfvaardigheden en kennis toe te passen in verschillende situaties (Graham et al., 2012).

Schrijfmotivatie

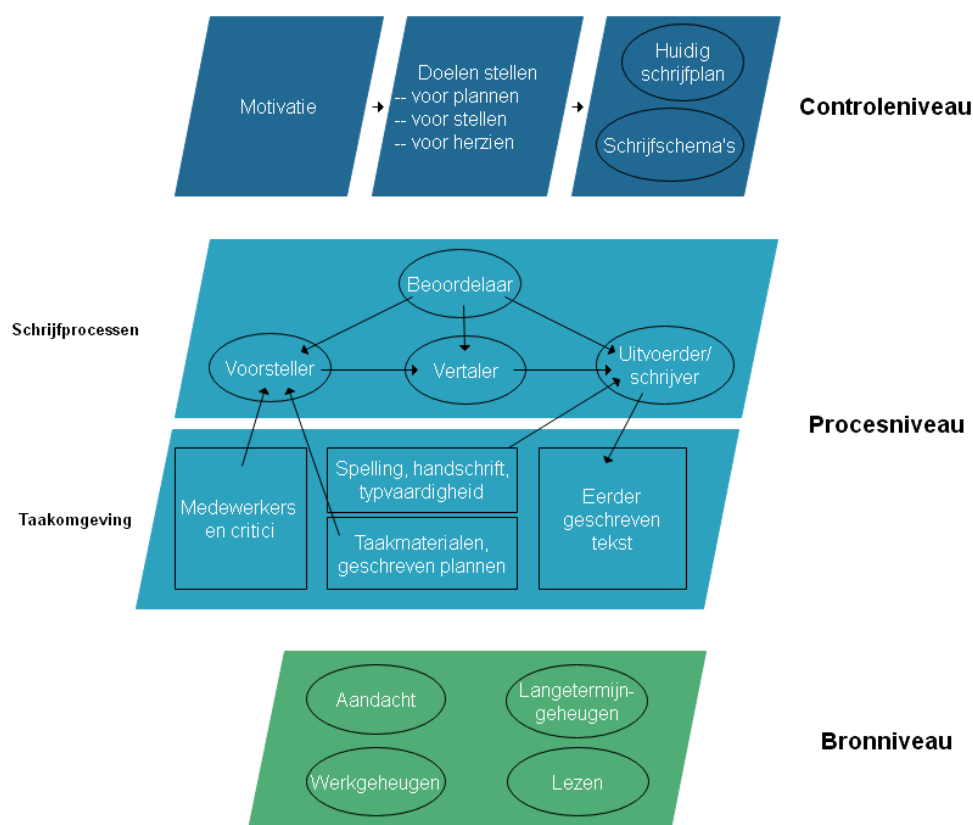
Werken met functionele opdrachten in een betekenisvolle context is ook belangrijk in het kader van schrijfmotivatie. Voor leerlingen die niet graag schrijven of schrijven lastig vinden, is het demotiverend om schrijfoopdrachten te maken die niet interessant of nuttig lijken (Harris et al., 2006). Als de schrijfoopdracht gerelateerd is aan hun eigen ervaringen of een thema dat in een bepaalde periode centraal staat, dan gaat de tekst leven voor de leerlingen: ze zien het nut van de opdracht eerder in, ze leren meer van de opdracht, en ze worden voorbereid op schrijfsituaties buiten de schoolcontext.

Aanbeveling 3: Integreer schrijfonderwijs met andere taaldomeinen en vakken

De ontwikkeling van schrijfvaardigheid hangt samen met de ontwikkeling van andere taaldomeinen, zoals leesvaardigheid (Graham & Hebert, 2010; Kim, 2020). Zo vergroot het (leren) schrijven de leesvaardigheid van leerlingen en ondersteunt leesvaardigheid op haar beurt de ontwikkeling van schrijfvaardigheid (Graham & Hebert, 2011). Het is daarom belangrijk om in het onderwijsaanbod deze domeinen te integreren en er samen aandacht aan te besteden.

Net als bij het lezen en spreken zijn er ook bij het schrijven verschillende cognitieve processen die op elkaar inwerken. Niet alleen talige kennis (zoals woordenschat, spelling en grammatica) zijn van belang, maar ook executieve functies zoals **inhibitie** en **cognitieve flexibiliteit** leveren een bijdrage (Drijbooms et al., 2017; Hayes & Olinghouse, 2015), evenals kennis van de wereld die aansluit bij de schrijfp opdracht (Shanahan, 2019).

Het schrijfmodel van Hayes (2012) in Figuur 3 geeft een helder beeld van de verschillende factoren die aan bod komen tijdens het schrijfproces. Het model bestaat uit drie niveaus (Leijten et al., 2014). Het onderste niveau verbeeldt **algemene cognitieve bronnen** waar schrijvers uit kunnen putten, zoals aandacht, het langetermijngeheugen en het werkgeheugen; hier wordt ook nadrukkelijk de relatie met het lezen gelegd. Het middelste niveau geeft de **cognitieve schrijfprocessen** weer die schrijvers kunnen gebruiken om teksten te schrijven. Het gaat daarbij om het voorstellen van een idee, het vertalen van dat idee in taal, het daadwerkelijke schrijven én het evalueren van deze drie stappen. In het middelste niveau zit ook aspecten van de **taakomgeving** waarin de cognitieve schrijfprocessen optreden: co-auteurs en meelezers die suggesties aanleveren, taakmaterialen zoals boeken, artikelen en eerste schetsen van de tekst, de tekst die de schrijver tot dan toe heeft geschreven en de techniek die gebruikt wordt om de tekst op papier of het scherm te krijgen (schrijven met de pen of op een toetsenbord of dicteren). Het bovenste niveau bevat de factoren die op het procesniveau **controleren** en beïnvloeden, zoals de motivatie van de schrijver, de schrijfdoelen, het schrijfplan en de ideeën van de schrijver over hoe het schrijfproces zou moeten verlopen (Hayes & Berninger, 2014).



Figuur 3. Schrijfmodel (Hayes, 2012)

Omdat lezen en schrijven in dit model sterk aan elkaar verbonden zijn, is het belangrijk om ook de instructie in deze domeinen aan elkaar te verbinden (SLO, 2021). Schrijven naar aanleiding van datgene wat de leerlingen lezen en het maken van samenvattingen vergroten het leesbegrip, zo blijkt uit de meta-analyse van Hebert et al. (2013). En naast deze integratie van lees- en schrijfonderwijs, is het ook zinvol om schrijfonderwijs niet te beperken tot de taalles of lessen Nederlands, maar er ook bij de andere vakken aandacht aan te besteden. Leerlingen leren bij de schrijfles vaardigheden die ze bij zaakvakken kunnen toepassen: kennis over de opbouw van een betoog kan ook gebruikt worden bij geschiedenis en een onderwerp helder verwoorden kan ook nuttig zijn bij economie. Het is daarom belangrijk dat leraren goed kijken welke schrijfstrategieën ingezet kunnen worden bij andere vakken.

Aanbeveling 4: Gebruik schrijfstrategieën

Het gebruik van schrijfstrategieën is een effectief hulpmiddel bij het geven van schrijfonderwijs (Braaksma & Janssen, 2015). Deze strategieën richten zich hoofdzakelijk op het plannen, structureren, formuleren en reviseren van een tekst, iets waar leerlingen vaak moeite mee hebben. Met strategieën die gericht zijn op zelfregulatie zijn de leerlingen beter in staat om tekststructuren te herkennen en deze kennis in te zetten bij het schrijven van teksten (De Smedt, 2015).

Braaksma en Janssen (2015) beschrijven hoe onderwijs met de inzet van schrijfstrategieën een effectieve methode is om leerlingen te ondersteunen bij het schrijfproces. Door middel van expliciete instructie leren leerlingen in strategiegericht stelonderwijs om:

- bepaalde strategieën toe te passen bij het plannen, structureren, formuleren en reviseren van teksten;
- bepaalde zelfregulerende strategieën toe te passen (zoals doel bepalen, jezelf monitoren en jezelf instructies geven);
- bepaalde tekststructuren te herkennen en zelf toe te passen.

Bij de instructie stelt De Smedt (2015) de volgende instructiefases voor de schrijfles voor in de bovenbouw van het basisonderwijs:

1. Aanbrengen van achtergrondkennis
2. Bespreken van de strategie
3. Voordoelen van de strategie
4. Memoriseren van de strategie
5. Ondersteund gebruik van de strategie
6. Zelfstandig gebruik van de strategie

Mason et al. (2011) bespreken verschillende bewezen effectieve strategieën die het zelfregulerend vermogen van leerlingen tijdens het schrijven vergroten. Deze kunnen gericht zijn op een bepaalde genre tekst (bijvoorbeeld verhalend, overtuigend of informatief), maar ook in het algemeen toegepast worden bij het schrijven van teksten. Het is van belang dat leerlingen de verschillende strategieën en vaardigheden eigen maken, zodat zij deze zelf op allerlei verschillende schrijfsituaties kunnen toepassen. Het aanleren van schrijfstrategieën is dus geen doel op zich, maar een middel om effectiever te schrijven en sterke teksten op te leveren.

Strategie

Instructies

POW

Pick my idea

Organize my notes

Write and say more

Brainstorm om ideeën te verzamelen

Organiseer ideeën

Ga uit van je schrijfplan en voeg informatie toe

PLAN

Pay attention to the prompt

List main ideas

Add supporting details

Number major points

Kijk goed wat de opdracht is

Maak een lijst van de belangrijkste ideeën

Voeg ondersteunende details toe

Nummer de belangrijkste punten

WRITE

Work from your plan

Remember your goals

Include transition words

Try to use different kinds of sentences

Exciting words

Ga uit van je schrijfplan

Houd het doel voor ogen

Maak gebruik van verbindingswoorden

Gebruik verschillende soorten zinnen

Gebruik uitdagende woorden

SCAN

(Does it make) Sense

(Is it) Connected to my belief

(Can you) Add more

Note errors

Klopt het wat er staat?

Is het in lijn met mijn overtuiging?

Kan ik er nog iets aan toevoegen?

Welke fouten kom ik nog tegen?

Tabel 1 - Bewezen effectieve strategieën gericht op zelfregulatie tijdens schrijfoopdrachten

De onderwijsleercyclus

Volgens 'de onderwijsleercyclus' zijn dit de vijf stappen om leerlingen op een grondige manier te laten schrijven en hen tegelijkertijd beter te laten worden in lezen (Stichting lezen, 2017):

1. Oriëntatie op het onderwerp en de vorm van de te schrijven tekst. Denk hierbij niet alleen aan duidelijke instructies, maar ook aan het samen hardop nadenken over het onderwerp, bijvoorbeeld door het uitwisselen van ervaringen.
2. Tekstanalyse van een vergelijkbare tekst als de te schrijven tekst (bijvoorbeeld: een sonnet). De leerkracht stuurt de aandacht van leerlingen naar specifieke kenmerken van de tekst door hardop na te denken; zo doet hij of zij voor hoe je tot een analyse kunt komen (modeling). Samen ontdekt de klas hoe een tekst is opgebouwd en welke kenmerken er typerend voor zijn.
3. Gezamenlijk, begeleid schrijven van een tekst of een deel daarvan. Hierbij wordt geoefend met de kenmerkende tekstelementen.
4. Zelfstandig schrijven van een tekst. Dit hoeft niet per se alleen, het kan ook in kleine groepjes. Het is hierbij belangrijk dat het voor leerlingen door de vorige fasen helder is geworden wat de bedoeling is.
5. Evaluatie van de tekst en het schrijven van een revisie. Door middel van opbouwende kritiek van de andere leerlingen en/of de leerkracht gaan de leerlingen na wat ze kunnen verbeteren aan de tekst; die verbeteringen passen ze vervolgens toe.

Leerlingen moeten leren om strategieën en vaardigheden breed toe te passen. Daarin moet er niet alleen aandacht zijn voor het schrijven in de taal, maar dient het schrijven breed geoefend en geïnternaliseerd te worden (Hoogeveen, 2018).

Aanbeveling 5: Zorg voor een doorlopende leerlijn

Voor effectief schrijfonderwijs zijn doorlopende leerlijnen van belang, zowel in het primair als het voortgezet onderwijs. Bij het werken met een doorlopende leerlijn is het goed om de kern- en leerdoelen voor ogen te houden: waar werk je naartoe? Hiervoor kunnen de leerstoflijnen Schrijven gevolgd worden, die in het referentiekader verder uitgewerkt zijn (Van Gelderen, Paus & Oosterloo, 2010). Schrijfonderwijs begint bij schrijfvoorbereiding in groep 1 en 2, waarbij leerlingen bekend gemaakt worden met de klank-tekenkoppeling en hun fijne motoriek gestimuleerd wordt door bijvoorbeeld te tekenen of voorbereidende fijne motorische schrijf oefeningen te doen. Vanaf groep 3 neemt de technische aspecten van het schrijfonderwijs (waaronder het spellen en motorische vaardigheden) een belangrijke plaats in bij het ontwikkelen van schrijfvaardigheid (Expertisecentrum Nederlands, 2010b). In de onderbouw worden leerlingen zich bewust van de functies van geschreven taal en de relatie tussen gesproken en geschreven taal.

Schrijfonderwijs stopt niet bij technisch kunnen schrijven, maar ontwikkelt verder met het leren stellen. Om schrijfvaardig te worden en te blijven is het belangrijk om door alle onderwijsniveaus heen te leren en te oefenen in schrijfvaardigheid. Vanaf de middenbouw van het basisonderwijs doen leerlingen kennis op over schrijfstrategieën en –vaardigheden die bruikbaar zijn en blijven in het voortgezet onderwijs en daarna (Bonset et al., 2014). Zo is goed kunnen schrijven niet alleen bij taal/Nederlands van belang, maar zeker ook bij zaakvakken en het vreemdetalenonderwijs (zie aanbeveling 3). Denk bijvoorbeeld aan het schrijven van een verslag voor aardrijkskunde of het goed kunnen beantwoorden van open vragen bij geschiedenis.

Aanbeveling 6: Goed voorbeeld doet goed volgen

Leerlingen leren goed schrijven door goede voorbeelden te zien. Dit kan bijvoorbeeld met behulp van modelteksten: voorbeeldteksten van goede schrijvers of verbeterde eigen teksten (Hoogeveen & Van Gelderen, 2018). Door deze teksten te lezen en te bestuderen kunnen ze leren om de kenmerken van deze teksten zelf toe te passen bij het schrijven. Bij het gebruik van modelteksten zijn verschillende factoren van belang: de kwaliteit van de modelteksten, mogelijkheden voor intentioneel leren en oefenen, het construeren van teksten (werken van deel naar geheel) en het geven van gerichte feedback (De Smedt, 2015) (zie ook het [thema Feedback](#)).

Aanbeveling 7: Volg, evalueer en differentieer

Net als bij andere schoolse vaardigheden, is het belangrijk om de ontwikkeling van schrijfvaardigheid van leerlingen te blijven volgen en evalueren, om waar nodig te kunnen differentiëren in het lesaanbod (*Inspectie van het Onderwijs, 2021a*). Hoe staat het ervoor met de schrijfvaardigheid van de leerling? Bij welke gebieden is aanvullende aandacht of instructie nodig? Wanneer een leerling lijkt achter te lopen op het streefniveau is het extra belangrijk om helder te hebben waar wel vooruitgang is en waar de leerling stagneert, om tijdig in te kunnen grijpen. Evalueer regelmatig de schrijfvaardigheid van leerlingen en gebruik deze informatie om te differentiëren in het aanbod: wat heeft de klas nodig, wat heeft de individuele leerling nodig? Hierbij kunnen zowel feedback van de leerkracht, van klasgenoten (peerfeedback) en van de leerling zelf (self-assessment) waardevol zijn (*Hoogeveen, 2018; Graham et al., 2012*).

Peer feedback en coöperatieve werkvormen

Als leerlingen samen werken aan een schrijfoopdracht dan heeft dit een positief effect op de schrijfkwaliteit (*Bouwer & Koster, 2016; Koster et al., 2015*). Omdat de leerlingen elkaars schrijfgedrag kunnen observeren krijgen ze impliciet instructie over tekstkwaliteit; dit is met name het geval wanneer de leerlingen hardop denken tijdens het schrijven (*Rijlaarsdam et al., 2008*). Ook kunnen coöperatieve werkvormen leiden tot betere argumentatieve teksten (*Prata et al., 2019*). *Peer feedback* kan ook gebruikt worden bij schrijfonderwijs: kan een klasgenoot het verhaal volgen, is de beschrijving duidelijk of worden overtuigende argumenten gebruikt?

Toetsen en checklists

De schrijfontwikkeling kan daarnaast door middel van verschillende toetsen en hulpmiddelen gevolgd worden. De schrijfoopdrachten in de les geven al snel een eerste beeld van de vaardigheid van de leerling. Voor handschrift zijn bijvoorbeeld de '[QuickScan startklaar voor het schrijven](#)', de '[QuickScan Handschrift](#)' en de [SQT \(School Questionnaire for Teachers\)](#) ontwikkeld. Bij het evalueren van schrijfoopdrachten is het belangrijk om niet alleen te beoordelen op spelling en grammatica, maar op het doel van de schrijflines en de boodschap in de tekst (*Bouwer et al., 2017*). Bijvoorbeeld: voldoet de beschrijvende tekst aan de kenmerken van dit genre? Geef hier expliciet feedback op, individueel of klassikaal. Het gebruik van een *rubric* kan daarbij ondersteunend zijn, omdat het richting geeft aan de criteria die van belang zijn bij de beoordeling van teksten door de leraar, maar ook helpend zijn voor zelfevaluatie van de leerling (*Andrade et al., 2008*).

Leerlingen met speciale onderwijsbehoeften

Bij het schrijfonderwijs zijn voor leerlingen met leerproblemen in eerste instantie dezelfde benaderingen als voor reguliere leerlingen effectief. Wel kunnen specifieke schrijfstrategieën en interventies deze leerlingen ondersteunen bij hun schrijfontwikkeling. Door differentiatie kan extra aandacht gegeven worden aan specifieke onderdelen waar de leerling moeite mee heeft. De volgende interventies zijn effectief voor leerlingen met leerproblemen: strategie instructie, dicteren, doelen stellen, proces schrijven (*Gillespie & Graham, 2014*). Twee benaderingen lijken specifiek van belang voor leerlingen met leerproblemen: dicteren en het aanbieden van 'procedurele prompts' (*Janssen en Van Weijen, 2017*). Bij dicteren schrijven de leerlingen eerst niet zelf, maar dicteren zij de tekst aan de leraar of medeleerling. Zo kunnen ze oefenen met het formuleren van de inhoud en structuur, zonder dat spelling-, handschrift- en andere transcriptieproblemen in de weg staan. Niet vloeiend kunnen schrijven beïnvloedt namelijk ook de kwaliteit van de tekst (*Skar et al., 2022*). De volgende stap is dan om zelf ook te schrijven. Procedurele prompts zijn mondelinge of schriftelijke aanwijzingen die de leerling ondersteunen met het plannen, schrijven of herschrijven van een tekst. Dit kan hen helpen om te denken aan bepaalde tekstonderdelen of schrijfstrategieën die ze kunnen gebruiken en toepassen.

Referenties

- Allen, M., LeFebvre, L., LeFebvre, L., & Bourhis, J. (2020). Is the pencil mightier than the keyboard? A meta-analysis comparing the method of notetaking outcomes. *Southern Communication Journal*, 85(3), 143-154. <https://doi.org/10.1080/1041794X.2020.1764613>
- Andrade, H. L., Du, Y., & Wang, X. (2008). Putting rubrics to the rest: The effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary school students' writing. *Educational Measurement*, 27(2), 3-13. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2008.00118.x>
- Barbot, B., Tan, M., Randi, J., Santa-Donato, G., & Grigorenko, E. L. (2012). Essential skills for creative writing: Integrating multiple domain-specific perspectives. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 209-223. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.04.006>
- Bonset, H., Jansma, N.M., Meestringa, T., & Ravesloot, C.J.M. (2014). *Schrijfonderwijs in het vo : analyse van drie methoden en interviews met ervaren leraren*. SLO. <https://www.slo.nl/publicaties/@4215/schrijfonderwijs-vo/>
- Bouwer, R. & Koster, M. (2016). *Bringing writing research in the classroom: the effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students*. Proefschrift Universiteit Utrecht. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/338041>
- Bouwer, R., Koster, M., & Van den Bergh, H. (2017). Leren schrijven met Tekster: een wetenschappelijk beproefde lesmethode voor het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 94, 304-329. <https://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identificer=641011>
- Braaksma, M., & Janssen, T. (2015). *Vier effectieve schrijfdidactieken. Voortgezet of secundaire onderwijs*. Taalunie. https://taalunie.org/feeds/download/beschrijving-schrijfdidactieken-voortgezet-secundair-onderwijs-5ea98.pdf/Beschrijving_schrijfdidactieken_voortgezet%20secundair_onderwijs/original
- De Smedt, F. (2015). *Vier effectieve schrijfdidactieken. De bovenbouw van het basisonderwijs*. Universiteit Gent/werkgroep Schrijfvaardigheid van het Platform Onderwijs Nederlands van de Nederlandse Taalunie. https://taalunie.org/feeds/download/beschrijving-schrijfdidactieken-basisonderwijs-def-versie-616fd.pdf/Beschrijving_schrijfdidactieken_basisonderwijs/original
- Drijbooms, E., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2017). De rol van executieve functies bij de ontwikkeling van schrijfvaardigheid. *Pedagogische Studiën*, 94(4), 216-232. <https://pedagogischestudien.nl/search?identificer=640989>
- Engel, C., Lillie, K., Zurawski, S., & Travers, B. G. (2018). Curriculum-based handwriting programs: A systematic review with effect sizes. *American Journal of Occupational Therapy*, 72, 7203205010. <https://doi.org/10.5014/ajot.2018.027110>
- Expertisecentrum Nederlands. (2010a). *Doorlopende leerlijnen taal basisonderwijs: Schrijven*. <https://www.leerlijnentaal.nl/page/152/schrijven.html>
- Expertisecentrum Nederlands. (2010b). *Functies van geschreven taal*. <https://www.leerlijnentaal.nl/page/146/functies-van-geschreven-taal.html>
- Feng, L., Lindner, A., Ji, X.R., & Joshi, R.M. (2019). The roles of handwriting and keyboarding in writing: a meta-analytic review. *Reading and Writing*, 32, 33–63. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9749-x>

Francken, J. (2013). Schrijven versus typen: wat zegt de neurowetenschap? *4W Weten Wat Werkt en Waarom*, 2(3), 6-13. https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/4w_2013-3_francken_schrijven-versus-typen.pdf

Gillespie, A., & Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 80(4), 454-473. <https://doi.org/10.1177/0014402914527238>

Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53, 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>

Graham, S. & Hebert, M.A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading (A Carnegie Corporation Time to Act Report)*. Alliance for Excellent Education. <https://acuresearchbank.acu.edu.au/item/8v6x5/writing-to-read-evidence-for-how-writing-can-improve-reading-a-report-from-carnegie-corporation-of-new-york>

Graham, S., & Hebert, M.A. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81, 710-744. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>

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), 879-896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>

Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295-340. <https://doi.org/10.3102/00028312043002295>

Hayes, J.R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>

Hayes, J.R., & Berninger, V. (2014). Cognitive processes in writing: a framework. In B. Arfé, J. Dockrell, & V. Berninger, (Eds.), *Writing development and instruction in children with hearing, speech, and language disorders* (pp. 3-15). Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199827282.003.0001>

Hayes, J.R., & Olinghouse, N.G. (2015). Can cognitive writing models inform the design of the common core state standards? *The Elementary School Journal*, 115(4), 480-497. <https://doi.org/10.1086/681909>

Hebert, M., Gillespie, A., & Graham, S. (2013). Comparing effects of different writing activities on reading comprehension: A meta-analysis. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26(1), 111–138. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9386-3>

Henneman, K., Bekebrede, J., Cox, A., & De Krosse, H. (2013). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs*. Masterplan Dyslexie. https://dyslexiecentraal.nl/sites/default/files/media/document/2019-08/Protocol_dyslexie_voortgezet_onderwijs-gecomprimeerd.pdf

Hoogeveen, M. (2018). *Het schrijfonderwijs in primair en voortgezet onderwijs. Een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen*. SLO. <https://www.slo.nl/publish/pages/3213/het-schrijfonderwijs-in-primair-en-voortgezet-onderwijs.pdf>

Hoogeveen, M. & Van Gelderen, A. (2018). Writing with peer response using different types of genre knowledge: Effects on linguistic features and revisions of sixth-grade writers. *The Journal of Educational Research*, 111, 66-80, <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1190913>

Inspectie van het Onderwijs (2021a). *Peil.Schrijfvaardigheid. Einde (speciaal) basisonderwijs. 2018-2019*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/peil-onderwijs/documenten/themarapporten/2021/03/04/peil.schrijfvaardigheid-einde-speciaal-basisonderwijs>

Inspectie van het Onderwijs (2021b). *Reflectiewijzer schrijfonderwijs*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/peil-onderwijs/schrijfvaardigheid-einde-sbo/reflectiewijzer>

Janssen, T., & Van Weijen, D.V. (2017). *Effectief schrijfonderwijs op de basisschool: een didactisch kader ten behoeve van landelijk peilingonderzoek*. Research Institute of Child Development and Education/Universiteit van Amsterdam. <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Kenmerken-van-effectief-schrijfonderwijs-review-405-17-925-Janssen-Van-Weijen.pdf>

Janssen, T., & Van Weijen, D.V. (2019). Effectief schrijfonderwijs op de basisschool; een literatuurstudie. *Levende Talen Tijdschrift*, 20(2), 3-15. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/1940/1546>

Kennisrotonde. (2017a). *Zijn er verschillen tussen schrijven met de hand en typen wat betreft ontwikkeling handschrift, spelling?* (KR. 160). <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/schrijven-en-typen>

Kennisrotonde. (2017b). *Is het waar dat leren schrijven (handschrift) bijdraagt aan taalvaardigheidsontwikkeling op alle schriftelijke domeinen?* (KR.130). <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/draagt-handschrift-bij-aan-taalvaardigheidsontwikkeling>

Kim, YS.G. (2020). Interactive dynamic literacy model: An integrative theoretical framework for reading-writing relations. In R. Alves, T. Limpo, & R. Joshi (Eds.), *Reading-writing connections. Literacy studies (Perspectives from cognitive neurosciences, linguistics, psychology and education)*, vol. 19. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38811-9_2

Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, P. F., & Van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 249–274. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.2>

Leijten, M., Van Waes, L., Schriver, K., & Hayes, J. R. (2014). Writing in the workplace: Constructing documents using multiple digital sources. *Journal of Writing Research*, 5(3), 285-337. <https://doi.org/10.17239/jowr-2014.05.03.3>

Li, J. X., & James, K. H. (2016). Handwriting generates variable visual output to facilitate symbol learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 145(3), 298-313. <https://doi.org/10.1037/xge0000134>

Mason, L. H., Harris, K. R., & Graham, S. (2011). Self-regulated strategy development for students with writing difficulties. *Theory into Practice*, 50(1), 20-27. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534922>

Merrill, M.D. (2002). First principles of instruction. *ETR&D*, 50, 43-59. <https://mdavidmerrill.files.wordpress.com/2019/04/firstprinciplesbymerrill.pdf>

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. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9292-5>

Mueller, P.A., & Oppenheimer, D.M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25(6), 1159–1168. <https://doi.org/10.1177%2F0956797614524581>

Nederlandse Taalunie. (2015). *Schrijffonderwijs in de schijnwerpers. Naar een betere schrijfvaardigheid van Nederlandse en Vlaamse leerlingen*. http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Schrijffonderwijs_in_de_schijnwerpers_Advies_tekst.pdf

Ose Askvik, E., Van der Weel, F. R., & Van der Meer, A. L. (2020). The importance of cursive handwriting over typewriting for learning in the classroom: a high-density EEG study of 12-year-old children and young adults. *Frontiers in Psychology*, 1810. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01810>

Prata, M. J., De Sousa, B., Festas, I., & Oliveira, A. L. (2018). Cooperative methods and SRSD as a tool to implement argumentative writing skills. *The Journal of Educational Research*, 112, 1-16. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1427037>

Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssens, T., Kieft, M., 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. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.3>

Santangelo, T., & Graham, S.A. (2016). Comprehensive meta-analysis of handwriting instruction. *Educational Psychology Review*, 28, 225–265. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9335-1>

Shanahan, T. (2019). Reading-writing connections. In S. Graham, C. A. MacArthur, & M. Hebert (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 309-332). Guilford Press.

Skar, G.B., Lei, P.W., Graham, S., Aasen, A.J., Johansen, M.B., & Kvistad, H. (2022). Handwriting fluency and the quality of primary grade students' writing. *Reading and Writing*, 35, 509–538. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10185-y>

SLO. (z.d.). *Functionele schrijfpoddrachten*. <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/basistaal/formulieren/tips/functionele/>

SLO. (2021). *Geïntegreerd lees- en schrijffonderwijs in het vo*. <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/geïntegreerd-lees/>

Stichting Lezen (2017). 'Zo fijn dat het niet fout kan zijn.' *De invloed van (re)creatief schrijven op lezen*. <https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/Zo20fijn20dat20het20niet20fout20kan20zijn.pdf>

Sülzenbrück, S., Hegele, M., Rinkenauer, G., & Heuer, H. (2011). The death of handwriting: Secondary effects of frequent computer use on basic motor skills. *Journal of Motor Behavior*, 43(3), 247-251. <https://doi.org/10.1080/00222895.2011.571727>

Van Gelderen, A., Paus, H., & Oosterloo, A. (2010). *Leerstoflijnen schrijven beschreven: uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het schrijffonderwijs op de basisschool*. SLO. <https://www.slo.nl/?ActLbl=leerstoflijnen&ActlMIdt=4226>

Van der Meijden, H., & Tesselhof, M. (2015). Met blind typen beter spellen en stellen op de computer. *Levende Talen Tijdschrift*, 16(4), 3–15. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/1530>

Van Weerdenburg, M., Tesselhof, M., & van der Meijden, H. (2019). Touch-typing for better spelling and narrative-writing skills on the computer. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(1), 143-152. <https://doi.org/10.1111/jcal.1232>