

Ten Geleide

Uit onderzoek blijkt dat aan schrijfonderwijs (stellen) in het basisonderwijs relatief weinig tijd wordt besteed en dat het aangeboden onderwijs lang niet altijd effectief is. Daarom lijkt een verbeteringsimpuls voor het schrijfonderwijs geboden. Als uitgangspunt daarvoor hebben Tanja Janssen en Daphne van Weijen een literatuurstudie uitgevoerd om na te gaan welke benaderingen van schrijfonderwijs bij uitstek effectief gebleken zijn in (internationale) meta-analyses van schrijfonderzoek. Daaruit kwamen vier bijzonder effectieve didactische componenten naar voren: doelen stellen, strategie-onderwijs, samen schrijven en feedback. Ook is nagegaan in hoeverre deze benaderingen verwerkt zijn in drie succesvolle Nederlandse schrijfprogramma's voor het basisonderwijs: *Tekster, Beter Schrijven* en *Leren Schrijven met Peer Response*. De benaderingen bleken alle in verschillende mate in die schrijfprogramma's aanwezig.

Audrey Rouse-Malpat, Rasmus Steinkrauss, Martijn Wieling en Marjolijn Verspoor hebben gekeken naar de effecten van verschillende typen instructie om Frans als vreemde taal te leren, in een echt klaslokaal en gedurende een lange periode. Ze constateren dat een impliciet programma, zoals AIM (Accelerative Integrated Method), effectiever is voor de spreek- en schrijfvaardigheid van Nederlandse leerders van het Frans in de onderbouw dan een expliciet programma gericht op grammatica. Het type instructie (impliciet via de AIM-methode dus) blijkt de

belangrijkste factor om de betere spreek- en schrijfvaardigheid van de leerders te verklaren, hoewel ook de hoeveelheid doeltaal in de klas een belangrijke factor is.

In het onderzoek van Cedric Stalpers en Mia Stokmans is geprobeerd om verschillen in het schrijven van fictie (waaronder poëzie) te verklaren op basis van een domeinspecifieke uitbreiding van Ajzens Theorie van Gepland Gedrag. Uit onderzoek onder oud-scholieren blijkt dat attitude en self-efficacy belangrijke verklarende variabelen zijn. Respondenten die meer plezier ervaren aan het schrijven van fictie (attitude) en respondenten met meer vertrouwen in hun eigen vaardigheden (self-efficacy) schrijven meer. Verschillen in de attitude en self-efficacy ten aanzien van schrijven blijken op hun beurt verklaard te worden door persoonlijkheid en sociale normen. Respondenten met een creatievere persoonlijkheid en rijkere verbeelding, evenals respondenten die door hun omgeving aangemoedigd worden om te schrijven, hebben een positievere attitude tegenover het schrijven.

Wander Lowie bespreekt het recente proefschrift van Eline van Batenburg, *Fostering oral interaction in the EFL classroom: assessment and effects of experimental interventions*.

Namens de redactie,
HELGE BONSET

Effectief schrijfonderwijs op de basisschool; een literatuurstudie

TANJA JANSSEN & DAPHNE VAN WEIJEN

Uit onderzoek blijkt dat aan schrijfonderwijs (stellen) in het basisonderwijs relatief weinig tijd wordt besteed en dat het aangeboden onderwijs lang niet altijd effectief is. Daarom lijkt een verbeteringsimpuls voor het schrijfonderwijs geboden. Als uitgangspunt daarvoor hebben wij een literatuurstudie uitgevoerd om na te gaan welke benaderingen van schrijfonderwijs bij uitstek effectief gebleken zijn in (internationale) meta-analyses van schrijfonderzoek. Daaruit kwamen vier bijzonder effectieve didactische componenten naar voren: doelen stellen, strategie-onderwijs, samen schrijven en feedback. Daarna zijn wij nagegaan in hoeverre deze benaderingen verwerkt zijn in drie succesvolle Nederlandse schrijfprogramma's voor het basisonderwijs: *Tekster, Beter Schrijven* en *Leren Schrijven met Peer Response*. De benaderingen bleken alle in verschillende mate in die schrijfprogramma's aanwezig.

Het staat buiten kijf dat kinderen goed moeten leren schrijven. Dit is niet alleen belangrijk voor hun schoolloopbaan, maar ook voor hun functioneren in de maatschappij. Het is daarom verontrustend dat de meeste leerlingen aan het eind van de basisschool niet

in staat zijn om schriftelijk een eenvoudige boodschap over te brengen (Kühlemeier, Van Til, Feenstra, & Hemker, 2013). Uit ditzelfde onderzoek blijkt dat voor schrijfonderwijs maar weinig tijd wordt uitgetrokken. Dit blijkt ook uit een recent onderzoek van Rietdijk et al. (2018): driekwart van de leerkrachten in groep 6 tot en met 8 besteedt slechts twee lessen oftewel zo'n 80 minuten per maand aan schrijven. Vergeleken met de tijd die aan begrijpend lezen wordt besteed (80 minuten per week), is dit bedroevend weinig. Ook inhoudelijk gezien laat het schrijfonderwijs te wensen over. Slechts ongeveer de helft van de leerkrachten geeft bijvoorbeeld feedback op doel- en publiekgerichtheid van teksten, en minder dan de helft besteedt aandacht aan het herschrijven van teksten of geeft onderwijs in schrijfstrategieën (Rietdijk et al., 2018). Al met al lijkt verbetering van het schrijfonderwijs geboden.

Die verbetering zou in onze ogen mede gebaseerd moeten zijn op bewezen effectieve praktijken. Het doel van deze literatuurstudie is om een overzicht te geven van benaderingen van schrijfonderwijs die bij uitstek effectief zijn gebleken om de kwaliteit van leerlingteksten te verhogen.¹ We doen dit op

basis van uitkomsten van verschillende meta-analyses. Dit zijn kwantitatieve overzichtsstudies van afzonderlijke onderzoeken die ten doel hebben een meer betrouwbare uitspraak te doen over de effectiviteit van één of meer didactische benaderingen.

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 (1986) bleef het voor schrijfvaardigheidsonderzoek lang stil, maar sinds begin deze eeuw is met name de Amerikaanse onderzoeksgroep rond Steve Graham actief op dit terrein.

Hoewel de meta-analyse vaak wordt beschouwd als hoogste vorm van bewijs, is er ook kritiek op mogelijk. Zo liggen aan iedere meta-analyse keuzes ten grondslag, bijvoorbeeld ten aanzien van de selectie van onderzoeken en de wijze waarop deze gecategoriseerd 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 effectief zijn gebleken.

Daarbij is het goed te bedenken dat de vorm en inhoud van schrijfonderwijs van land tot land kunnen verschillen (Graham & Rijlaarsdam, 2016). Wat werkt in de ene context, hoeft niet even effectief te zijn in een andere context. In meta-analyses wordt deze culturele component van schrijfonderwijs meestal veronachtzaamd. Daarom vullen wij onze literatuurstudie aan met een korte bespreking van drie schrijfprogramma's die in het Nederlandse basisonderwijs zijn onderzocht en waarvoor positieve effecten op tekstkwaliteit zijn gevonden.

Onze onderzoeksvragen zijn:

1. Welke benaderingen van schrijfonderwijs zijn bij uitstek effectief gebleken in (internationale) meta-analyses van schrijfonderzoek?

2. In hoeverre zijn deze benaderingen terug te vinden in drie succesvolle Nederlandse schrijfprogramma's voor het basisonderwijs?

Geraadpleegde meta-analyses

Voor deze literatuurstudie raadpleegden wij 28 meta-analyses van onderzoek naar schrijfonderwijs, gepubliceerd tussen 1986 en 2018 (zie tabel 1).

Tabel 1 laat zien dat twee derde van de geraadpleegde meta-analyses op één bepaalde benadering van schrijfonderwijs is gericht, bijvoorbeeld spellingonderwijs, strategiegericht of computerondersteund schrijfonderwijs. In de overige meta-analyses is de effectiviteit van een breed scala aan didactische benaderingen onderzocht en met elkaar vergeleken. Een voorbeeld daarvan is Koster et al. (2015) die de effecten van tien verschillende benaderingen tegen het licht houden, variërend van strategieonderwijs tot grammaticaonderwijs en peer feedback. In tabel 1 hebben we dit aangeduid met 'meervoudig'.

Het aantal afzonderlijke onderzoeken die geanalyseerd zijn in de meta-analyses varieert sterk, van 10 tot meer dan 100. In enkele gevallen zijn reviews van onderzoeken geanalyseerd, en is er dus sprake van een meta-meta-analyse (bijv. Graham & Harris, 2018).

Slechts een klein deel van de meta-analyses beperkt zich tot basisonderwijs; de meesten omvatten naast basisonderwijs ook voortgezet of zelfs hoger onderwijs.

Globale tekstkwaliteit is in de meeste meta-analyses de variabele waarop het effect van interventies is onderzocht, maar soms zijn ook andere variabelen meegenomen, zoals tekstlengte, motivatie of schrijfprocessen. Deze variabelen hebben we hier buiten beschouwing gelaten.

Een bijzondere categorie is interventieonderzoek naar het effect van schrijven op

META-ANALYSE	TYPE INTERVENTIES	AANTAL STUDIES GEANALYSEERD	LEERJAREN*
Andrews et al., 2006	Grammatica	31	2-10
Bangert-Drowns, 1993	Computergebruik	32	1-college
Bangert-Drowns et al., 2004	Schrijven om te leren	46	1-college
Gersten & Baker, 2001	Meervoudig	13	1-9
Gillespie & Graham, 2014	Meervoudig	43	1-12
Goldberg et al., 2003	Computergebruik	26	K-12
Graham, 2006	Schrijfstrategieën	39	1-12
Graham, Bollinger, et al., 2012	Meervoudig	41	K-6
Graham & Harris, 2003	Schrijfstrategieën	23	3-8
Graham & Harris, 2018	Meervoudig	20 (reviews)	1-12
Graham, Harris, & Chambers, 2016	Meervoudig	19 (reviews)	1-12
Graham, Harris, & Hebert, 2011	Beoordeling/feedback	136	1-12
Graham, Harris, & McKeown, 2013	Schrijfstrategieën	84	1-12
Graham, Harris, Santangelo, 2015	Meervoudig	20 (reviews)	1-8
Graham, Hebert, & Harris, 2015	Beoordeling/feedback	35	1-8
Graham & Hebert, 2010	Schrijven om te lezen	152	1-12
Graham & Hebert, 2011	Schrijven om te lezen	95	1-12
Graham, McKeown et al., 2012	Meervoudig	115	1-6
Graham & Perin 2007a, b	Meervoudig	123	4-12
Graham & Sandmel, 2011	Procesgericht	29	1-12
Graham & Santangelo, 2014	Spellingonderwijs	53	K-12
Hebert et al., 2013	Schrijven om te lezen	19	1-12
Hillocks, 1986	Meervoudig	60	1-college
Koster et al., 2015	Meervoudig	32	4-6
Morphy & Graham, 2012	Computergebruik	27	1-12
Santangelo & Graham, 2016	Handschrift	80	K-12
Van Schooten et al., 2004	Computergebruik	72	4-12
Zheng et al., 2016	Computergebruik	10	K-12

* Voor leerjaren hebben we de Amerikaanse aanduidingen aangehouden: Kindergarten (= basisonderwijs groep 1 en 2), Grades 1-6 (= groep 3 - 8), Grades 7-12 (= voortgezet onderwijs) en college

Tabel 1. Overzicht van geraadpleegde meta-analyses

leerresultaten bij andere vakken dan taal en op tekstbegrip. De focus ligt hierin niet op 'leren schrijven', maar op 'schrijven om te leren', respectievelijk 'schrijven om (beter) te lezen'. Afhankelijke variabelen zijn vakinhoudelijke kennis en tekstbegrip. Gezien het belang van schrijven bij andere vakken dan taal en de wenselijkheid om schrijf- en leesonderwijs meer te integreren, hebben wij deze meta-analyses ook meegenomen in ons overzicht.

Wat werkt volgens de meta-analyses?

In meta-analyses worden gegevens uit individuele, (quasi)experimentele onderzoeken statistisch bewerkt en wordt een gemiddelde schatting van de effectgrootte berekend (effect size of ES). Deze maat geeft aan hoeveel leerwinst een experimentele conditie oplevert. De effectgrootte wordt gewoonlijk uitgedrukt door middel van Cohens d: het gestandaardiseerde verschil tussen de gemiddelde scores van de experimentele groep en de controlegroep op een bepaalde uitkomstmaat, zoals tekstkwaliteit. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen kleine (0,20), middelgrote (0,50) en grote effecten (0,80).

In tabel 2 geven we een overzicht van de effecten van een breed scala aan benaderingen van schrijfonderwijs op tekstkwaliteit zoals deze in de meta-analyses gerapporteerd zijn. Per benadering rapporteren we het kleinste en het grootste gevonden effect. Grote effecten zijn in de tabel vet gedrukt.

Tabel 2 laat zien dat de categorieën van interventies in meta-analyses zeer divers zijn en elkaar niet helemaal uitsluiten. Prewriting-activiteiten en reviseren maken bijvoorbeeld ook deel uit van strategiegericht stelonderwijs, en alle drie zouden we procesgerichte instructie kunnen noemen. Bij de categorisering van benaderingen hebben we zoveel mogelijk de indeling gevolgd die in de meta-

analyses zelf is gehanteerd, om de koppeling met de gerapporteerde effectgroottes te behouden.

Uit tabel 2 blijkt ook dat voor dezelfde benaderingen verschillende effectgroottes gerapporteerd zijn. Voor prewriting-activiteiten, bijvoorbeeld, variëren de gevonden effecten tussen klein (ES = 0,13) en middelgroot (ES = 0,54), afhankelijk van de betreffende meta-analyses.

Hoewel de gerapporteerde effecten per meta-analyse van elkaar verschillen, lijken vier benaderingen bij uitstek effectief als het gaat om het verbeteren van de kwaliteit van leerlingteksten: 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 steeds middelgrote tot zeer grote effecten op tekstkwaliteit gevonden (dat wil zeggen: als minimum én als maximum).

Schrijfstrategieën

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 (bijvoorbeeld 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 betoog.

De instructie verloopt in recursieve fasen: voorkennis activeren, directe en expliciete instructie in de strategie, bespreken, modeleren (leren door observeren), 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, ook voor leerlingen met schrijf- of

INTERVENTIES	ES MINIMUM	ES MAXIMUM	INTERVENTIES	ES MINIMUM	ES MAXIMUM
Inhouden: kennis en vaardigheden			Feedback		
Schrijfstrategieën algemeen	0,69	1,26	Feedback algemeen	0,42	0,88
Strategie-onderwijs volgens SRSD	1,14	1,75	Leerkracht-feedback	0,76	0,87
Strategie-onderwijs zonder SRSD	0,56	0,89	Peer-feedback	0,21	0,77
Prewriting-activiteiten	0,13	0,54	Computer-feedback	0,34	0,38
Samenvatten		0,82	Doelgerichte feedback		0,74
Reviseren	0,19	0,58	Positieve feedback		0,43
Spelling en handschrift	0,19	0,84	Negatieve feedback		-0,20
Grammatica	-0,41	-0,17	Beoordeling		
Woordenschat		0,78	Zelfbeoordeling	0,46	0,62
Zinscombinatie	0,35	0,56	Beoordelingsschalen		0,36
Tekstopbouw	0,30	0,76	Beoordelingsmodel 6+1 Traits*	0,05	0,43
Creativiteitsoefeningen	0,70	0,76	Vooruitgang monitoren	0,18	0,24
Didactische benadering			Computergebruik		
Procesgerichte instructie	-0,25	0,43	Pen en papier		0,48
Docentgestuurde instructie		0,02	Tekstverwerker	0,27	0,64
Interactieve instructie		0,44	Tekstverwerker plus ondersteuning	0,20	1,46
Individuele instructie		0,17	Schrijven om te leren		
Extra tijd voor schrijven	0,24	0,30	Algemeen	0,17	0,29
Vrij schrijven		0,16	Metacognitieve aanwijzingen		0,26
Proces- en/of productdoelen stellen	0,70	2,03	Duur van de interventie		0,23
Onderzoek doen / data-analyse	0,32	0,56	Schrijven om te lezen		
Modelteksten analyseren	0,22	0,40	Algemeen	0,37	0,65
Samenwerkend schrijven	0,59	0,89	Schrijfstructuur	0,18	0,27
Dicteren		0,55	Extra schrijven	0,30	0,35
Procedurele ondersteuning	0,24	0,86	Spellinginstructie		0,68
			Vragen beantwoorden	0,27	0,28
			Aantekeningen maken	0,45	0,47
			Samenvatten	0,52	0,53
			Uitvoerig schrijven	0,68	0,77

Tabel 2. Effecten van verschillende didactische benaderingen van schrijfonderwijs, gerapporteerd in de meta-analyses. Gewogen effectgroottes (ES) per benadering: 0,20 = klein effect, 0,50 = middelgroot effect, 0,80 = groot effect

leerproblemen. 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.

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 zelfregulerende vaardigheden, zoals 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, blijkt verschillende meta-analyses (Graham & Perin, 2007a, 2007b; Graham et al., 2012; Graham et al., 2016).

Proces- en/of productdoelen stellen

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'). 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!') (Koster et al., 2015).

Samenwerkend schrijven

Samenwerken in paren 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. Dit samen schrijven is 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. Koster et al. (2015) vonden in hun meta-analyse dat samenwerken in combinatie met meer gerichte interventies, zoals het aanleren van genrekennis of zinscombinatie-oefeningen, effectiever is dan alleen samenwerken.

Feedback

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 verschillende vormen aannemen: leerkracht- of peer-feedback, product- of meer procesgericht, positieve of negatieve feedback, met of zonder heldere doelen, 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 (Hillocks, 1986).

Uit tabel 2 zou men kunnen opmaken dat leerkracht-feedback effectiever is dan alléén peer-feedback, maar deze conclusie is waarschijnlijk voorbarig. Graham, Hebert en Harris (2015) merken op dat de verschillende typen feedback niet direct met elkaar zijn vergeleken in onderzoek, en Koster et al. (2015) benadrukken dat het aantal studies naar feedback in de bovenbouw van het basisonderwijs beperkt is.

Overige benaderingen

Tabel 2 laat zien dat er – naast de vier genoemde benaderingen – nog een groot aantal andere didactische benaderingen effectief zijn gebleken in (sommige) meta-analyses. Zo zijn er middelgrote effecten gevonden

voor prewriting-activiteiten, voor onderwijs in woordenschat, tekstopbouw, creativiteits-oefeningen, samenvatten en zelfbeoordeling door leerlingen. Ook het gebruik van de tekstverwerker kan positieve effecten hebben op tekstkwaliteit, vooral wanneer daarbij extra ondersteuning en instructie worden gegeven.

De resultaten voor onderwijs in technische aspecten van het schrijven, zoals spelling en handschrift, zijn wisselend. In sommige meta-analyses zijn middelgrote positieve effecten op tekstkwaliteit gevonden. Graham en Santangelo (2014) vonden echter dat spellingonderwijs weliswaar de spelvaardigheid van leerlingen verbetert, ook tijdens het schrijven, maar geen effect heeft op globale tekstkwaliteit. 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 in de vroege ontwikkeling van schrijfvaardigheid.

Alleen voor grammaticaonderwijs zijn steeds negatieve effecten gevonden: deze benadering leidt niet tot verbetering van tekstkwaliteit. Een mogelijke verklaring is dat grammatica overwegend in isolement als traditionele grammatica wordt onderwezen, los van het schrijven van een tekst. Er zijn aanwijzingen dat functioneel grammaticaonderwijs, met expliciete aandacht voor de praktische toepassing van grammaticale kennis in de context van het schrijven, wel een positief effect kan hebben op tekstkwaliteit (Graham & Perin, 2007a, 2007b).

Voor schrijven-om-te-leren-programma's zijn kleine tot middelgrote effecten gevonden op leerresultaten (zie tabel 2). 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 positieve effecten voor schrijfprogramma's

met een langere duur (langer dan een semester) en schrijftaken waarbij leerlingen '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, enzovoorts. Langere schrijftaken bleken minder effectief dan kortere schrijftaken, wat mogelijk te verklaren is door gebrek aan motivatie bij leerlingen voor schrijven.

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.

Effectief schrijfonderwijs in het Nederlandse basisonderwijs

Het meeste schrijfonderzoek dat we tot nu toe bespraken, is uitgevoerd in de Verenigde Staten. Dit roept de vraag op hoe generaliseerbaar de bevindingen zijn naar de Nederlandse context. Zijn de kenmerken van effectief schrijfonderwijs die we in de meta-analyses vonden, ook van toepassing op het basisonderwijs in ons land? Daarom gaan we kort in op enkele schrijfprogramma's die op effectiviteit zijn onderzocht in het Nederlandse basisonderwijs: *Leren Schrijven met Peer Response* (Hoogeveen, 2013), *Tekster* (Bouwer & Koster, 2016) en *Beter Schrijven* (Rietdijk, Janssen, Van Weijen, Van den Bergh, & Rijlaarsdam, 2017). Voor alle drie programma's zijn in onderzoek positieve effecten gevonden op de kwaliteit

van schrijfproducten van leerlingen in de bovenbouw van de basisschool (effectgroottes variërend tussen 0,27 en 1,11). Zie tabel 3.

Leren Schrijven met Peer Response

In dit programma, ontwikkeld door SLO, leren leerlingen in groep 8 teksten schrijven in twee genres: verhalen en instructieteksten. Zie voor het lesmateriaal: <https://slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/peer-response/>

Een kernpunt van het programma is dat leerlingen elkaars teksten (leren) becommentariëren met nadruk op het functioneel gebruik van tijd- en plaatsaanduidingen. In totaal schrijven leerlingen zes teksten: drie verhalen en drie instructieteksten. Aan iedere tekst worden twee lessen besteed. Les 1 start met het analyseren van een voorbeeldtekst, gevolgd door instructie over het genre en genrekenmerken, waarna de leerlingen hun tekst plannen en een eerste versie schrijven op de computer. In les 2 evalueren de leerlingen hun eerste versie en noteren zij wat zij willen veranderen. Deze evaluaties zijn het uitgangspunt voor een tekstbespreking in tweetallen, waarna leerlingen hun eerste versie reviseren.

Aan het leren voeren van een goede tekstbespreking en het geven van peer feedback wordt in het programma veel aandacht besteed: leerlingen ontvangen hiervoor expliciete instructie en zij observeren de leerkracht die het geven van feedback voordoet samen met een paar leerlingen. Ook is er binnen het programma aandacht voor samen schrijven: de laatste tekst binnen elk genre (verhaal of instructie) schrijven leerlingen in duo's.

Tekster

Tekster is een schrijfprogramma voor groep 6 tot en met 8 van het basisonderwijs, ontwikkeld door onderzoekers van de Universiteit Utrecht (<https://tekster.nl/>). De methode is gebaseerd op vijf benaderingen die blijken de meta-analyse van Koster et al. (2015) een

positieve invloed hebben op de schrijfprestaties van leerlingen: strategie-instructie, het stellen van doelen, instructie in tekstopbouw, peer-interactie en feedback.

Het programma omvat ongeveer 20 lessen per leerjaar, waarin leerlingen verschillende soorten teksten leren schrijven. Centraal staat een algemene strategie voor de aanpak van schrijftaken, gebaseerd op de stappen: plannen, schrijven en reviseren. In groep 6 ligt daarbij de nadruk op de fasen vóór het schrijven, in groep 7 en 8 wordt de strategie uitgebreid naar de fasen na het schrijven (overlezen, evalueren en reviseren). Voor het aanleren van de strategie worden acroniemen gebruikt, bijvoorbeeld DODO: Denken, Ordenen, Doen, Overlezen. Leerlingen oefenen de stappen van de strategie en passen hem toe bij het schrijven.

Een belangrijke component van het strategie-onderwijs in Tekster is leren door observeren. Dit houdt in dat leerlingen observeren hoe een model (leerling of leerkracht) een schrijftaak hardop denkend uitvoert, onder andere via videofilmjes die het programma levert. Daarnaast wordt – net als bij Leren Schrijven met Peer Response – aandacht besteed aan het analyseren en beoordelen van modelteksten.

De schrijftaken zijn overwegend functionele, communicatieve taken (recept, oproep, overtuigende e-mail enz.). Daarbij is er een opbouw in moeilijkheidsgraad: in groep 6 schrijven leerlingen vooral teksten voor bekenden, in groep 7 voor mensen die bekend zijn maar iets verder van hen af staan, en in groep 8 schrijven zij ook wat langere teksten voor onbekenden.

Beter Schrijven

Ook Beter Schrijven is bedoeld voor groep 6 tot en met 8 van het basisonderwijs (<http://beterschrijvendidactiek.nl/>). Het programma is ontwikkeld door CED-groep in samenwerking met onderzoekers van de Universiteit

	Leren Schrijven met Peer Response	Tekster	Beter Schrijven
Groep*	8	6-8	6-8
Aantal lessen per leerjaar	12	20	40
Schrijfgeslacht	Verhaal Instructietekst	Diverse genres	Beschrijving Instructietekst Verklarende tekst Overtuigende tekst Verhaal/gedicht
Strategie-instructie	Nee	Algemene strategie	Genre-specifieke strategieën
Doelen stellen	Ja	Ja	Ja
Samenwerkend schrijven	Ja	Ja	Ja
Peer feedback	Ja	Ja	Ja

* Dit zijn de groep(en) waarin het effectonderzoek is uitgevoerd. Leren Schrijven met Peer Response is inmiddels uitgebreid met materiaal voor groep 5 tot en met 7; Beter Schrijven biedt ook lessen voor groep 5

Tabel 3. Kenmerken van drie effectief gebleken Nederlandse schrijfprogramma's

van Amsterdam. De methode maakt deel uit van Nieuwsbegrip dat online lessen begrijpend lezen aanbiedt die gebaseerd zijn op het actuele nieuws. De schrijflessen verschijnen om de week en sluiten aan bij het nieuwsonderwerp dat in de voorafgaande leeslessen aan de orde kwam, zoals Prinsjesdag of de Kinderboekenweek.

Tijdens de schrijflessen leren leerlingen vijf communicatieve functies van schrijven en de bijbehorende tekststructuren: beschrijven, instrueren, verklaren, overtuigen en vermaken. Leerlingen oefenen deze functies in communicatieve taken en ontvangen feedback van lezers op hun teksten. Door lezers te

observeren die hardop denkend de geschreven tekst lezen en proberen te begrijpen ('test je tekst'), worden leerlingen bewust gemaakt van de communicatieve effectiviteit van hun tekst. Dit kan leerlingen motiveren hun tekst te verbeteren.

Als hulpmiddel bij het schrijven worden strategieën aangeleerd, die door de leerkracht voorgedaan worden (modeling/observerend leren). Deze strategieën zijn steeds specifiek voor een bepaalde tekstfunctie: bijvoorbeeld een strategie voor het schrijven van een instructietekst of een betoogje. Iedere strategie wordt steeds in drie fasen aangeleerd: eerst ervaren van het genre zonder veel

instructie, dan directe instructie in de genre-specifieke strategie, en tenslotte oefenen en toepassen van de strategie, waarbij de hulp van de leerkracht geleidelijk afneemt.

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 zwakke schrijvers in groep 7 en 8) en niveau B (een moeilijker versie voor groep 7 en 8). Het schrijfonderwerp, de tekstfunctie en strategie 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.

Conclusies

Het doel van onze literatuurstudie was om in kaart te brengen welke didactische benaderingen bij uitstek effectief zijn, als het erom gaat de schrijffprestaties van leerlingen in het basisonderwijs te verbeteren. Zoals we in de inleiding aangaven, kunnen meta-analyses waardevolle aanwijzingen geven voor de mogelijke effectiviteit van didactische componenten in schrijfonderwijs. Daarom hebben wij in dit onderzoek 28 meta-analyses geraadpleegd. Daaruit kwamen vier didactische componenten van schrijfonderwijs naar voren als bijzonder effectief: doelen stellen, strategie-onderwijs, samen schrijven en feedback. Voor deze componenten zijn in internationaal schrijfonderzoek steeds grote tot zeer grote effecten gevonden op tekstkwaliteit.

Het werken met meta-analyses heeft echter ook nadelen, die we kort willen benoemen. Allereerst bestaat er overlap in de onderzoeken die meegenomen zijn in de verschillende meta-analyses, waardoor er voor sommige benaderingen van schrijfonderwijs vaak naar dezelfde onderzoeken verwezen wordt en naar minder onderzoeken dan voor andere

benaderingen.

Ten tweede is het indelen van interventies in categorieën problematisch. Dat komt enerzijds doordat de definities van didactische benaderingen kunnen verschillen, en anderzijds doordat meervoudige interventies worden ingedeeld op basis van hun hoofdcomponent(en). Dit maakt het moeilijk om de effectieve ingrediënten van zulke meervoudige interventies te bepalen en met elkaar te vergelijken.

Ten derde is het vaak lastig om te achterhalen hoe interventies precies in elkaar zaten omdat daar niet altijd volledig over wordt gerapporteerd in meta-analyses. Daartoe zouden we de individuele publicaties van ieder onderzoek moeten raadplegen. Gezien het grote aantal studies waarop de meta-analyses gebaseerd zijn was daar binnen dit onderzoek helaas geen mogelijkheid voor.

Een laatste nadeel is het feit dat veel onderzoek naar effectief schrijfonderwijs uitgevoerd is in de Verenigde Staten. Dat kan de generaliseerbaarheid van de gevonden resultaten verminderen. Daarom zijn we nagegaan in hoeverre de vier meest effectieve componenten uit de meta-analyses terug te vinden zijn in drie succesvolle schrijfprogramma's voor het Nederlandse basisonderwijs. Daaruit bleek dat alle vier eerdergenoemde componenten, op verschillende wijze, in de drie programma's zijn verwerkt.

Zo is het stellen van productdoelen in alle drie de programma's in enigerlei vorm opgenomen, bijvoorbeeld in de vorm van schrijfdoelen ('overtuig je lezer') of doelen voor het reviseren van een eerste versie. In *Tekster* en *Beter Schrijven* worden leerlingen gestimuleerd om - naast productdoelen - ook procesdoelen te stellen.

Zowel *Tekster* als *Beter Schrijven* bieden strategie-onderwijs, maar de inhoud en vorm daarvan lopen uiteen. In *Tekster* leren leerlingen een algemene schrijfstrategie die toepasbaar is op een groot aantal verschillende

tekstsoorten en -functies. *Beter Schrijven*, daarentegen, beperkt zich tot vijf tekstfuncties en biedt voor iedere functie een specifieke strategie. *Leren Schrijven met Peer Response* biedt geen strategie-onderwijs, maar is wel procesgericht, in de zin dat leerlingen bij iedere schrijftaak geattendeerd worden op algemene stappen van schrijven.

In alle drie de 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. Leerlingen werken eerst samen om het verwerven van de strategie te vergemakkelijken, en gaan pas daarna individueel aan de slag.

Alle drie de programma's maken gebruik van peer-feedback, waarbij leerlingen elkaar helpen hun teksten te verbeteren aan de hand van gerichte vragen. Bijzonder in *Leren Schrijven met Peer Response* is dat daarin veel aandacht wordt besteed aan het leren geven van goede feedback door leerlingen, door middel van expliciete instructie en modeling door de leerkracht. Bijzonder in *Beter Schrijven* is het 'testen van je tekst' door lezers te observeren.

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

Ten slotte valt op dat géén van de programma's expliciet aandacht besteedt aan 'schrijven om te leren' of 'schrijven om (beter) te lezen'. De schrijflessen staan op zichzelf, los van andere taal- en leerdomeinen. De integratie van lees- en schrijfonderwijs en de rol die schrijven speelt bij andere vakken dan taal lijken ons niettemin belangrijk: deze zouden in

onderzoek en in lesmateriaal meer aandacht verdienen dan nu gebeurt.

NOOT

1. Deze literatuurstudie is tot stand gekomen met subsidie van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (projectnummer 405-17-925 / 2602). Het volledige eindverslag is verkrijgbaar bij UvA/NRO: 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.

LITERATUUR (* Meta-analyses)

- * 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.
- Bouwer, R., & Koster, M. (2016). *Bringing writing research into the classroom: The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students*. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- * Gersten, R., & Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 101(3), 251-272.
- * 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). <http://www.jtla.org>.
- * 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., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- * 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. (2018). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analyses. In: R. Fidalgo & T. Olive (Series Eds.) & R. Fidalgo, K.R. Harris, & M. Braaksma, (Vol Eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing*, (pp.13-38). Leiden: Brill.
- * 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., Kihara, 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.
- 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.
- * 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.
- * Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. National Council of Teachers of English, Urbana, IL 61801.
- Hoogeveen, M.C.E.J. (2013). *Writing with peer response using genre knowledge: A classroom intervention study*. Proefschrift Universiteit Twente.
- * Koster, M. P., Tribushinina, E., Jong, P. de, & Bergh, H. H. van den (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 299-324.
- Kuhlemeier, H., Til, A. van, Hemker, B., Klijn, W.de, & Feenstra, H. (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis en speciaal onderwijs 2*. Arnhem: CITO.
- * 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.
- Rietdijk, S., Janssen, T., Weijen, D. van, Bergh, H. van den, & Rijlaarsdam, G. (2017). Improving writing in primary schools through a comprehensive writing program. *Journal of Writing Research*, 9(2), 173-225.
- Rietdijk, S., Weijen, D. van, Janssen, T., Bergh, H. van den, & Rijlaarsdam, G. (2018). Teaching writing in primary education: Classroom practice, time, teachers' beliefs and skills. *Journal of Educational Psychology*. 110(5), 640-663.
- * Santangelo, T., & Graham, S. (2016). A comprehensive meta-analysis of handwriting instruction. *Educational Psychology Review*, 28(2), 225-265.
- * Schooten, E. van, Fukkink, R., & Gloppe, K.de (2004). De effectiviteit van computerondersteund schrijfonderwijs: Een meta-analyse. *Levende Talen Tijdschrift*, 5(4), 24-38.
- * 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.

TANJA JANSSEN is senior onderzoeker aan het Research Institute of Child Development and Education van de Universiteit van Amsterdam. Haar onderzoek richt zich op schrijf- en literatuuronderwijs.
E-mail: T.M.Janssen@uva.nl

DAPHNE VAN WEIJEN is universitair docent aan het Research Institute of Child Development and Education van de Universiteit van Amsterdam. Zij doet onderzoek naar schrijfonderwijs, zowel in T1 als T2.
E-mail: D.vanWeijen@uva.nl