

Schrijfonderwijs aan jonge kinderen en hun toekomstige leraren

Drie blikverruimers vanuit onderzoek

Auteur: *Lieve Verheyden*¹

Kinderen leren; op verschillende vlakken groeien ze, en gemakshalve wordt die dynamiek voorgesteld als een schuin oplopende lijn van meetmoment één, waarop kinderen minder goed presteren, naar meetmoment twee, waarop sterkere prestaties worden neergezet. In het onderzoek *Achter de lijn. Vier empirische studies over ontluikende stelvaardigheid* (Verheyden, 2010a) hebben we een stukje van de realiteit blootgelegd die zich achter zo'n denkbeeldige schuin oplopende lijn bevindt. Zoals het tweede deel

van de titel van het onderzoek suggereert, betreft het hier de groei van prille stelvaardigheid, dat wil zeggen de schrijfvaardigheid van acht- tot tienjarige kinderen. De realiteit bleek onthutsend complex.

Uit *Achter de lijn* putten we voor dit artikel een drietal inzichten die direct vertaalbaar zijn naar de praktijk van concrete schrijflessen in de basisschool. Gezien het publiek van dit tijdschrift, plaatsen we die inzichten ook binnen het perspectief van een lerarenopleiding.

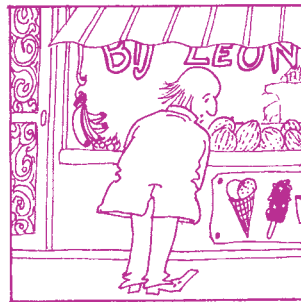
¹ Het onderzoek gebeurde onder begeleiding van de hoogleraren K. Van den Branden, G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh en S. De Maeyer.

Ontluikend stellen onderzocht

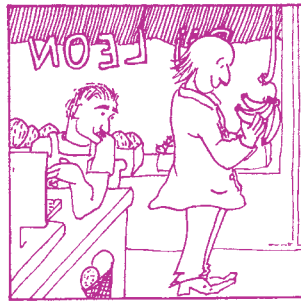
Stellen of schrijven is een complexe activiteit en kinderen/volwassenen lijken dat inderdaad te weten. 'Writing is difficult' levert via Google (15.07.2011) 319.000 hits op, terwijl 'Reading is difficult' slechts 175.000 hits scoort. 'Spelling is difficult' and 'Mathematics is difficult' behalen elk rond de 30.000 resultaten. Aangezien schrijven bovendien een onmisbare competentie is, zowel voor de schoolloopbaan en de professionele loopbaan als voor het functioneren in de samenleving, is goed stel-/schrijfonderwijs van kapitaal belang voor elke leerling.

De dagelijkse praktijk toont stel-/schrijfonderwijs echter als "het ondergeschoven kindje binnen taalvaardigheidsonderwijs" (Brouwer, 2010). Inspectie van het Onderwijs (2010) wijst op de manke kwaliteit van taalmethodes en op een schrijnend gebrek aan professionalisering. Samen met Bonset en Hoogeven (2007) legt Inspectie van het Onderwijs (2010) in dat verband ook een tekort aan inzichten bij onderwijsverstrekkers bloot met betrekking tot schrijfvaardigheid, schrijfprocessen en schrijfdidactiek. Beide bronnen koppelen dit manco aan het feit dat de beschikbare kennis uit wetenschappelijk onderzoek de weg naar opleidingen en naar de praktijk maar moeizaam vindt, maar ook aan te weinig onderzoek naar schrijfvaardigheid/schrijfprocessen/schrijfdidactiek (Miller & McCardle, 2010), waardoor de praktijk zich moet behelpen met geïsoleerde vaststellingen, en er dus amper of geen geïntegreerde visie kan ontstaan.

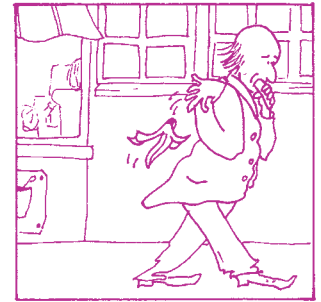
Gelukkig zien we stilaan wat verandering. Schrijven komt steeds hoger op de onderzoeksagenda te staan, onder andere ook wegens vaststellingen van schrijnende tekorten bij leerders op alle onderwijsniveaus,



1



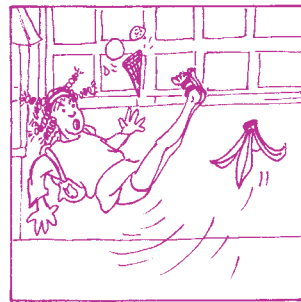
2



3



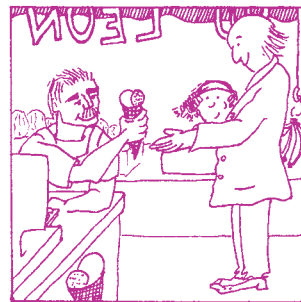
4



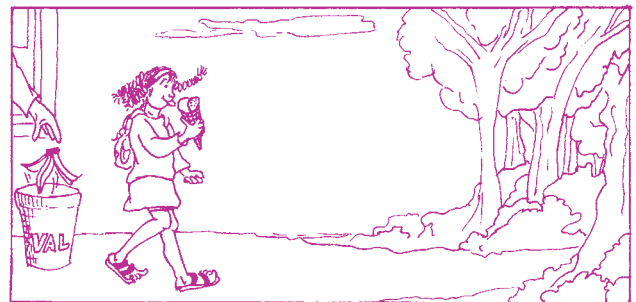
5



6



7



8

zeker bij allochtone en/of kansarme leerders (bijvoorbeeld Krom et al., 2004; Miller & McCardle, 2010). Het onderzoek *Achter de lijn* (2010) past in die tendens. Net als de studies van – voor het Nederlandse taalgebied – bijvoorbeeld Braaksma et al. (2011) en Pullens et al. (2009) levert het één puzzelstukje van de 'duizend stukjes'-puzzel die schrijfontwikkeling/schrijfonderwijs is. De drie blikverruimers die we hier presenteren, zien we dan ook als complementair ten aanzien van wat voordien in dit tijdschrift en elders voorgesteld werd.

De opzet van het onderzoek *Achter de lijn*

Wie wil, kan meer lezen over het onderzoek in het proefschrift zelf (Verheyden, 2010a), maar voor een goed begrip van de drie aandachtspunten hieronder, is een beperkte toelichting van de onderzoeksopzet noodzakelijk.

Zeven klassen van het derde leerjaar (groep 5) (N = 106) en van het vierde leerjaar (groep 6) (N = 111) in scholen met een hoog percentage allochtone en/of kans-

arme leerlingen hebben op tijd van één schooljaar zesmaal dezelfde soort schrijfopdracht gekregen, namelijk een schriftelijke vertelling bij een prentenreeks, een navertelling dus.

Van de grote groep leerlingen (N=217) bekeken we de schrijfproducten die zij bij het begin en aan het eind van het schooljaar afleverden. We analyseerden die schrijfsels op 6+1 parameters van tekstkwaliteit (cf. NWP, 2008; Wagner et al., 2011), namelijk:

- lengte (aantal woorden; aantal verschillende woorden);
- zinsbouw: complexiteit (aantal woorden per T-unit²): CompTU;
- zinsbouw: accuraatheid (correctheid op syntactisch vlak): AccuTU;
- spelling (van naamwoorden, en (al dan niet vervoegde) werkwoorden);
- referentiële cohesie (adequaat gebruik van verwijswaarden);
- inhoudelijke volledigheid/accuraatheid, en
- communicatieve effectiviteit (doelgerichtheid + lezergerichtheid).

Van een zestigtal leerlingen (30 uit het derde leerjaar en 32 uit het vierde leerjaar) hebben we de data meer in detail bestudeerd. We analyseerden alle schriftelijke navertellingen die deze kinderen gedurende het schooljaar schreven, op de zeven parameters. We bestudeerden ook de schrijfflessen van de klassen waartoe deze leerlingen behoorden, zodat we een koppeling konden maken tussen de klaspraktijk en de concrete kwaliteit van de teksten. De manier waarop het schrijfonderwijs vorm en inhoud krijgt, is immers van invloed op de tekstkwaliteit die leerlingen realiseren. Wij wilden echter graag weten hoe die invloed er precies uitziet. Dat alles resulteerde in drie kwantitatieve studies en één kwalitatieve studie.

De opzet van dit artikel

Hieronder vind je drie blikverruimers voor schrijfonderwijs. We leidden die inzichten af uit de concrete resultaten van de hierboven vermelde studies. Ze handelen dus in eerste instantie over het basisonderwijs. Het mag geruststellen dat ze grotendeels in het verlengde liggen van adviezen die door anderen geformuleerd worden (bijvoorbeeld Pullens, 2010a/b); ze openen echter ook enkele nieuwe perspectieven.

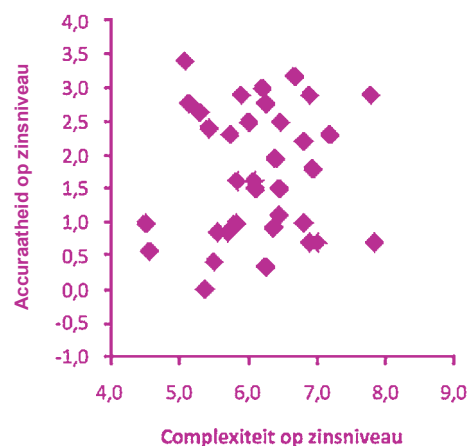
Vanuit het voor de lerarenopleidingen zeer relevante principe ‘Teach as you preach’ formuleren we de adviezen telkens op niveau van het basisonderwijs én op niveau van de lerarenopleiding. Wat dat laatste betreft, vertrekken we van de veelvuldige vaststelling dat de schrijfvaardigheid van instromers in het hoger onderwijs (hier: lerarenopleiding) niet zulke hoge toppen scheert (Cajot et al., 2010). We steunen ook op onze eigen ervaring als lerarenopleider (Verheyden, 2010b), onder andere met taalbeleid (Verheyden & Van Gorp, 2003; Jeurissen et al., 2010) en op studies van anderen.

Blikverruimer 1. De kwaliteit van schrijfproducten is een meervoudig concept

In schrijfproducten moet – idealiter – aan zeer veel uiteenlopende kwaliteitseisen voldaan worden. Anders dan bij andere vaardigheden (bijvoorbeeld lezen), krijg je die niet onder één paraplu gevangen. Er is immers geen consistent concept ‘schrijfvaardigheid’ (Krom et al., 2004; Colpin et al., 2005; Wagner et al., 2011). In de analyses van de schriftelijke navertellingen uit ons onderzoek merken we dat bijvoorbeeld aan het uitblijven van correlaties tussen parameters die naar complexiteit verwijzen en parameters die accuraatheid oplichten. Het wolkje

in Figuur 1 wijst erop dat alle combinaties mogelijk zijn: een hoge score voor *Accuraatheid op zinsniveau* (AccuTU) kan gepaard gaan met een lage of een hoge score voor *Complexiteit op zinsniveau* (CompTU) en omgekeerd. Ook met de parameter *Communicatieve effectiviteit* zien we weinig of geen significante correlaties: wie communicatief effectief is, hoeft niet noodzakelijk een grote mate van accuraatheid te vertonen en/of een grote mate van complexiteit.

Tekstkwaliteit is met andere woorden een multidimensioneel concept, waarbij het ene kwaliteitskenmerk niet gewoon even ‘meelift’ met de realisatie van een ander kenmerk. Dat maakt het voor jonge leerlingen erg moeilijk: zij slagen er immers nog niet in om met vele aandachtspunten tegelijkertijd rekening te houden (Kellogg, 2008). Het is bijgevolg ook niet verwonderlijk dat leerkrachten van jonge schrijvers het bijzonder moeilijk vinden om de kwaliteit van een schrijfproduct in één cijfer te vatten, en dat scores van beoordelaars van eenzelfde stapeltje teksten zo ver uit elkaar kunnen liggen (Rijlaarsdam & Wesdorp, 1988).



Figuur 1: Scatterplot van complexiteit op zinsniveau (CompTU) en accuraatheid op zinsniveau (AccuTU) in schriftelijke navertellingen bij het begin van het derde leerjaar (Groep 5).

² Een T-unit is het geheel van hoofdzin en ervan afhankelijke bijzinnen.

“Tekstkwaliteit is een multi-dimensioneel concept, waarbij het ene kwaliteitskenmerk niet gewoon even ‘meelift’ met de realisatie van een ander kenmerk. Dat maakt het voor jonge leerlingen erg moeilijk: zij slagen er immers nog niet in om met vele aandachtspunten tegelijkertijd rekening te houden.”

En dus?

Aan toekomstige basisschoolleerkrachten kunnen we de volgende adviezen doorspelen.

- Vertrek als leerkracht vanuit de wetenschap dat het voor (jonge) schrijvers erg moeilijk is om tegelijkertijd aan alle aspecten van tekstkwaliteit voldoende aandacht te schenken: meer gerichtheid op het ene kwaliteitskenmerk (bijvoorbeeld correcte spelling) lijkt letterlijk in de weg te staan van een andere focus (bijvoorbeeld creatieve woordkeuze). Werk dus geregeld met opdrachten waarvoor je een beperkt aantal aandachtspunten naar voren schuift. Leg dan ook bij het formuleren van feedback en bij eventuele evaluatie de klemtoon op die specifieke aandachtspunten. Om diezelfde reden is het ook aangewezen dat je het schrijfproces faseert (Kouwenberg & Hoogeveen, 2007): per fase worden specifieke aandachtspunten naar voren geschoven. Vooral het uitstellen van aandacht voor vormelijke nauwkeurigheid (spelling,

handschrift) tot in de laatste fase, kan leerlingen helpen om méér, creatiever en/of complexer te gaan formuleren.

- Wanneer het product als geheel van feedback moet worden voorzien, werk dan met een analytische beoordelingsrubriek (Knoch, 2011), waarin je de verschillende aandachtspunten vermeldt, die je in clusters bij elkaar zet. Formuleer vervolgens ook kwaliteitsvolle (schriftelijke) feedback: (1) hoe verhoudt de huidige kwaliteit van de tekst zich tot de gewenste kwaliteit; (2) hoe is er gepresteerd op de belangrijkste en/of vooropgestelde tekstkenmerken; en (3) wat is er nodig om vooruitgang te boeken (Parr & Timperley, 2010). Een definitieve (enkelvoudige) beoordeling leid je af uit de beoordelingen op de onderdelen (aandachtspunten/clusters). Eventueel leg je op voorhand vast hoe die aandachtspunten/clusters (en dus ook deelvijfers) zich onderling verhouden, ook al is en blijft dat een precaire aangelegenheid (Rezaei & Lovorn, 2010).

Bij de begeleiding en evaluatie van de eigen (academische) schrijfvaardigheidsontwikkeling van aanstaande leerkrachten kan men als lerarenopleider rekening houden met de volgende suggesties.

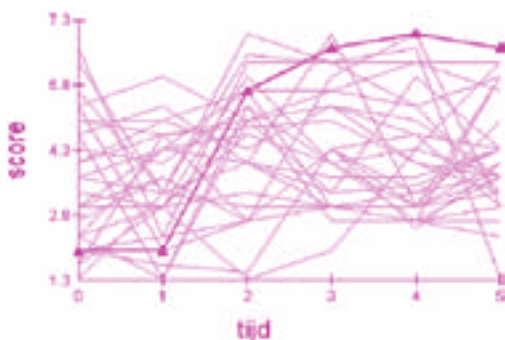
- Ook voor studenten van de lerarenopleiding geldt dat zij adviezen en begeleiding moeten krijgen bij alle aspecten van het schriftelijke werkstuk, zoals bijvoorbeeld ‘structuur’, ‘doel- en lezergerichtheid’, ‘informatiedichtheid’. Voor een wetenschappelijk verantwoord overzicht: zie Tabel 6 in Knoch (2011). Nu beperkt de begeleiding of feedback zich nog al te vaak tot bepaalde oppervlaktefenomenen, waarvan spelling het meest voor de hand ligt. Om tot een meer algemene aanpak te komen zijn studenten evenals (niet-taal)lectoren die schrijftaken begeleiden, gebaat bij een helder en opleidingsbreed inzetbaar overzicht van die aandachtspunten. Het liefst wordt dat overzicht aangevuld met achtergrondinformatie op niet-specialistisch niveau (Knoch, 2011).
- Voor de evaluatie van schriftelijke producten maakt men het best gebruik van een analytische rubriek (Verheyden, 2010b; Van Eyen, Verheyden & Kerkhofs, 2010-2011; Knoch, 2011) die aansluit bij wat in de vorige alinea aan bod kwam. Het instrument bevat clusters en aandachtspunten die op overdachte en evenwichtige wijze geordend zijn en verbaal toegelicht worden, waardoor de evaluatie en/of de feedback die de student ontvangt, een genuanceerd en begrijpelijk beeld geeft. Op voorhand ligt vast hoe de deelrubrieken zich tot elkaar verhouden (maar zie hierboven: Rezaei en Lovorn, 2010). In verschillende studies wordt in deze context het belang van

training van de beoordelaars aangetoond (Rezaei & Lovorn, 2010), bijvoorbeeld “collective examination of samples of student work” (Parr & Timperley, 2010).

Blikverruimer 2: Leerprocessen verlopen grillig

We gaan er makkelijk van uit dat een leerweg weergegeven kan worden door een strakke schuin oplopende lijn, weliswaar bij de ene (vlugge) leerder in een wat scherpere hoek dan bij een andere die wat langzamer vordert. Die voorstelling dringt zich onder andere aan ons op omdat er in onderzoek vaak met twee meetmomenten gewerkt wordt: voor en na; begin en eind. En inderdaad, twee punten verbind je enkel met een rechte lijn.

De realiteit is echter veel complexer! En dat zien we wanneer we méér meetmomenten in kaart brengen zoals in Figuur 2. In die grafiek volgt elk van de dertig lijntjes de prestaties voor één (holistisch) kwaliteitskenmerk (*Communicatieve effectiviteit*) van telkens één leerling over zes meetmomenten. Van een gestage rechtlijnige groei voor de individuele leerling is duidelijk geen sprake.



Figuur 2: *Communicatieve effectiviteit op zes meetmomenten in het derde leerjaar (groep 5)(N=30): schattingen gebaseerd op het best fit-model.*

“De (jonge) schrijver heeft heel wat (veilige) experimenteertijd nodig. Naar schrijfonderwijs moet dus een substantieel deel van de onderwijstijd voor taal kunnen gaan.”

Op elk meetmoment is nochtans dezelfde soort taak aangeboden, namelijk een schriftelijke navertelling (Van den Bergh et al., 1988), weliswaar met wisselende onderwerpen. Die wisseling van onderwerpen zou een stukje van de grilligheid van het pad van de individuele leerling kunnen verklaren – vooral dan in termen van betrokkenheid op het onderwerp. Ook de mate van ondersteuning kan een stuk van die grilligheid verklaren: vergelijk het eerste en laatste meetmoment (zonder ondersteuning) met de overige vier meetmomenten (mét ondersteuning). De overige grilligheid is echter inherent aan het taalverwervingsproces. Taal leren betekent je taal gebruiken³ in steeds variërende contexten, die zowel door wisselende leerdergebonden factoren gekleurd worden (bijvoorbeeld mate van vermoeidheid) als door wisselende factoren buiten de leerder (bijvoorbeeld instructies, mate van ondersteuning door leerkracht of leeftijdgenoot). Taal leren is soms een stapje achteruit zetten om dan ineens meer vooruit te gaan. Taal leren betekent experimenteren, uitzoeken wat met iets bedoeld wordt, risico nemen. Dat alles verklaart de grilligheid per leerling die Figuur 2 toont.

Diezelfde figuur illustreert echter ook de complexiteit van de klasrealiteit: 25 leerlingen volgen elk hun eigen grillige leerweg, en dat voor verschillende aspecten van tekstkwaliteit, zoals we in de vorige paragraaf al noteerden.

En dus?

Het is belangrijk dat aankomende basisschoolleerkrachten binnen taaldidactiek rekening houden met de volgende adviezen.

- De (jonge) schrijver heeft heel wat (veilige) experimenteertijd nodig. Naar schrijfonderwijs moet dus een substantieel deel van de onderwijstijd voor taal kunnen gaan. Pullens (2010b) vergelijkt het met leren pianospelen: “Geen enkele pianist kan zeggen dat hij vlot heeft leren spelen door zo eens in de twee weken te oefenen.” (p. 34).
- Schrijfvaardigheidsverwerving is een grillig ‘langzaam aan’-proces: durf als leerkracht te kijken op langere termijn, en als team op nog wat langere termijn. Een observatie/evaluatie die op een portfolio is gebaseerd, helpt om dat perspectief in te nemen. Daaruit volgt ook dat één realisatie, één tekstje niet meer gewicht mag krijgen dan dat van een ‘toevallige momentopname’.
- In combinatie met de input van de eerste blikverruimer wordt duidelijk dat de leerkracht geregeld voor relatief open schrijfopdrachten moet kiezen, zodat elke leerling zijn eigen leerweg kan vormgeven: waarop wil/moet ik focussen en hoe wil ik dat doen, onder andere gezien de oefenkansen die ik voordien al kreeg/nam?

³ “Language use is language change” (Larsen-Freeman & Cameron, 2008).

Larsen-Freeman en Cameron (2008) zeggen het als volgt: “Teaching does not cause learning. Learners make their own paths. This does not mean that teaching does not influence learning, far from it; teaching and teacher-learner interaction construct and constrain the learning affordances of the classroom. What a teacher can do is manage and serve her or his own student’s learning in a way that is consonant with their learning processes.” (p.199-200)

- Tijdens haar begeleiding van het schrijfproces van de leerlingen moet de leerkracht doelgericht differentiëren, zeker tijdens open opdrachten. Met de belangrijkste doelen voor het schrijfvaardigheidsonderwijs in het achterhoofd, stelt de leerkracht zich volgend op ten aanzien van de klemtonen die de leerling zelf legt, bijvoorbeeld met betrekking tot tekstkwaliteit, maar ook ten aanzien van de mogelijke schrijfstrategieën. Wat dat laatste betreft, hebben we het grofweg over ‘plannen’, ‘formuleren’, ‘nakijken en bijsturen’. Zie hiervoor ook Pullens (2010a).

Bij de ondersteuning van de schrijfvaardigheidsontwikkeling van aanstaande leerkrachten krijgen lectoren (opleiders) grotendeels dezelfde tips.

- Ook studenten hebben veel tijd nodig om academisch schrijfvaardiger te worden. En net als bij jonge schrijvers loopt hun leerweg over veel oefenkansen én grillige resultaten. Gelukkig biedt een lerarenopleiding een waaier aan oefenkansen. Het is dan vooral zaak om collega’s-niet-taalvaklectoren, van wie de meerderheid voor dit soort oefenkansen zorgt, bij het systeem te betrekken, zodat de begeleiding van studenten gestroomlijnd kan verlopen.

“Ook studenten hebben veel tijd nodig om academisch schrijfvaardiger te worden. En net als bij jonge schrijvers loopt hun leerweg over veel oefenkansen én grillige resultaten.”

- Voor leraren-in-opleiding is een portfolio een zeer geschikt instrument. Het biedt henzelf en de lectoren-begeleiders de voordelen die ook voor jonge leerders en hun leerkrachten gelden (zie hierboven). Bovendien kan het werken met een portfolio voor communicatieve vaardigheden, waaronder schrijven, de aankomende leerkrachten inzichten bijbrengen over het grillige verloop van ontwikkeling of van een leerproces, en daarnaast ook over de rol van leerstrategieën voor het leerproces.

Blikverruimer 3: Aandacht voor correctheid gaat ten koste van effectiviteit; het omgekeerde geldt echter niet

Daems (2010) reikt het onderscheid aan tussen een smalle visie op taal en taalvaardigheid en een brede visie. Binnen de smalle visie gaat men ervan uit dat iemand taalvaardig is “wanneer hij een bepaald niveau van kennis bereikt van vooral opzichzelfstaande taalelementen, gekenmerkt door streven naar een hoge mate van vormelijke correctheid” (p.27): hij gebruikt de juiste woorden (bijvoorbeeld zeg niet ‘camion’, maar ‘vrachtwagen’); hij maakt

geen schrijffouten (bijvoorbeeld dt-fouten); de zinnen lopen niet krom, en stijl- en nauwkeurigheden worden vermeden. De brede visie op taalvaardigheid leidt tot de volgende definitie van taalcompetentie: iemand is taalcompetent wanneer hij/zij een ruim repertoire van talige middelen, strategieën en attitudes kan inzetten om allerlei functionele taaltaken te vervullen met grote mate van effectiviteit, rekening houdend met de taalgebruikssituatie.

Vanuit de leerwinstresultaten voor verschillende subgroepen van leerlingen uit ons onderzoek weten we dat uitgesproken leerwinst voor aspecten die met correctheid te maken hebben (bijvoorbeeld spelling en accurate zinsbouw) niet samen voorkomt met leerwinst voor aspecten op het vlak van inhoud (weergave van het verhaal), complexiteit (aantal verschillende woorden, zinsbouw) of *Communicatieve effectiviteit*. Leerwinst voor complexiteit, inhoud en *Communicatieve effectiviteit* doet zich echter wel samen voor met een status quo en/of een bescheiden leerwinst voor accuraatheid⁴. Die resultaten sluiten aan bij Wagner et al. (2011), waar voor het vierde leerjaar een negatieve correlatie vastgesteld wordt tussen *Spelling* (accuraatheid) en aspecten van tekstopbouw, en tussen *Spelling en Complexiteit op zinsniveau*.

⁴ Hierbij is het belangrijk om te beseffen dat complexere en inhoudsrijkere zinnen/teksten op zich al meer vragen van accuraatheid. Achter een beperkte vooruitgang van accuraatheid in absolute cijfers schuilt hier dus ook nog een verdoken groei.

Aansluitend kwalitatief diepte-onderzoek van de klaspraktijk van twee leerkrachten legt interessante mechanismen achter die vaststellingen bloot.

Leerkracht 1 vertrekt uitdrukkelijk van een smalle visie op taal: (schriftelijk) taalgebruik moet in eerste instantie voldoen aan de criteria van vormelijke correctheid. Zij besteedt tijdens de schrijflessen dan ook de allermeeeste aandacht aan vormelijke fouten. De leerlingen moeten zich bij het schrijven voornamelijk concentreren op het correct en netjes neerschrijven van de rudimentaire stappen van het verhaal. Daarmee wil ze – zo vertelt ze – haar leerlingen de nodige bagage meegeven, opdat ze in een volgende fase het complexere taalgebruik voor het weergeven van een rijkere verhaalinhoud foutloos zullen kunnen neerschrijven. Bij deze leerkracht zien we de verhalen gaandeweg ‘verschrompelen’ tot skeletten van een feitenrelaas, weliswaar zonder al te veel spelfouten en met bijna perfect lopende vijf- à zeswoordenzinnestjes. Zie Figuur 3.

Leerkracht 2 laat haar leerlingen van meet af aan een verhaal vertellen, waarbij een rijke inhoud en ook ‘formuleren in mooie

zinnen’ noodzakelijk zijn. Al schrijvend mogen deze leerlingen hun verhaal zelf vormgeven (eigen accenten leggen), waardoor ze het ook beter zullen vatten. Haar visie op taalgebruik en taalvaardigheid sluit meer aan bij de brede visie: met taal creëren we een boodschap voor een lezer/luisteraar. In dit geval gaat het om een verhaal. Vormelijke correctheid wordt ondergeschikt gemaakt aan die doelstelling: de leerkracht relateert dan ook de (nochtans even talloze) spelfouten van haar leerlingen. Tegen het eind van het jaar schrijven leerlingen in deze klas ‘echte’ verhalen, weliswaar met hier en daar wat mank lopende ‘vol’-zinnen en met nog heel wat spelfouten. Zie Figuur 4.

Wagner et al. (2011) koppelen dit verschil qua aanpak tussen de twee leerkrachten ook aan het verschil tussen “learning to write letters, to spell and compose short texts” (p. 205) en *writing to learn*, “more extended writing as a way of learning about a topic” (p. 205), i.c. zich het verhaal helemaal voorstellen/eigen maken, er hun eigen verhaal van maken. Zij vergelijken het met *learning to read* en *reading to learn*.

En dus?

Toekomstige basisschoolleerkrachten kunnen de volgende adviezen in overweging nemen.

- Er zijn verschillende visies op taalvaardigheid/schrijfvaardigheid. Zijn de toekomstige leraren zich bewust van hun eigen visie? Sluit hun praktijk aan bij die visie? Hoe gaan zij om met de kwaliteitseisen rond effectiviteit en correctheid?
- Schrijfvaardigheidsonderwijs vertrekt het allerbst vanuit een brede visie op taalvaardigheid: werken aan communicatieve effectiviteit staat voorop. In het kielzog daarvan wordt immers ook meer en beter aan vormelijke eisen voldaan.
- Bij de formulering van de opdracht, in de begeleiding tijdens het schrijfproces, bij feedback op tussentijdse producten en bij de evaluatie van het eindproduct moet vanuit de centrale doelstelling van het schrijfvaardigheidsonderwijs vertrokken worden,

Meneer Jansens gaat naar de winkel /** hij koopt een tros
banaan. // Hij eet er eenteje op.//
Meneer Jansens gooit de schil op de grond.//
daar is Lies //ze koopt een ijsje //ze loopt
verder //Ze ziet de schil niet ligen //valt.
Meneer Jansens ziet Lies //Ze is boos.
Meneer Jansens helpt Lies op en zegt
ik heb zeeker neit juist ge miekt // kom //
dan koopt ik een nieuwe ijsje. //
En Lies gaat zonder te
valen naar huis met een ijsje. //

Figuur 3: *Ijsje*, aan het eind van het schooljaar verteld door een leerling uit de klas van leerkracht 1.

**// staat voor afbakening T-unit

Een man was naar een fruitwinkel gegaan /**
En heeft een banaan gekoopt voor 1 euro //
De man gaat naar huis // de man was vergeten om te gooien naar vuibak.//
Hij heeft de schil op de grond gegooit.//
Karin was een ijsje gekoopt en gaat naar huis //
Karin was op het banaan getrapt en heeft gevalt //
Dan was Karin boos // en de man kijkt //
De man gaat naar bij leon en koopt nieuwe ijsje //
Dan heeft de man de schil terug naar de vuibak gegooit. //
En Karin was terug blij // want de man had een nieuwe ijs gekoopt //

Figuur 4: *Ijsje*, aan het eind van het schooljaar verteld door een leerling uit de klas van leerkracht 2.

**// staat voor afbakening T-unit

en dat is 'een boodschap formuleren voor een (verre) lezer'. Het kan gaan om een verhaal, een uitnodiging, een informatieverstrekking, enzovoort. Het kwaliteitskenmerk *Communicatieve effectiviteit* heeft dus de grootste zeggingskracht.

- Naast, maar het liefste ook met duidelijke links naar het stelonderwijs, is er bij jonge schrijvers nood aan spellingonderwijs en handschriftlessen (Berninger, 1999; McCutchen, 2000; Wagner et al., 2011). Zolang jonge schrijvers deze veeleisende transcriptieprocessen van individuele woorden niet (letterlijk) in de vingers hebben, blijft er te weinig mentale ruimte over voor de moeilijker processen van schrijfvaardigheid (bijvoorbeeld formulering op zinsniveau of tekststructuur). Dat betekent echter niet dat stelonderwijs uitgesteld moet worden tot spelling en handschrift in orde zijn. Integendeel! Het is immers belangrijk dat jonge kinderen zich schriftelijk leren uitdrukken én dat zij het nut van spelling- en handschriftonderwijs inzien (speloefeningen om het stellen te vergemakkelijken). In de tussentijd kan stellen op de computer soelaas brengen.

Als we de schrijfvaardigheidsontwikkeling van aanstaande leerkrachten willen ondersteunen, kunnen we de beperkte tijd die in de lerarenopleiding ter beschikking is, het beste als volgt invullen.

- De meeste aandacht en tijd moet gaan naar communicatieve effectiviteit, met andere woorden lezer- en doelgerichtheid, zowel wat instructies en opdrachten, begeleiding en evaluatie betreft, als wat lesinhouden aangaat.

- In een eventuele analytische rubriek (zie eerste/tweede blikverruimer) krijgen aandacht voor communicatieve effectiviteit en complexiteit (op alle niveaus) enerzijds en vormelijke correctheid (op alle niveaus) anderzijds een plaats binnen het geheel, die in verhouding staat met het gewicht dat we eraan willen toekennen. Hetzelfde geldt voor stagebegeleidings-/stagebeoordelingsformulieren en andere relevante begeleidings-/beoordelingsdocumenten.

Besluit

Schrijven is moeilijk. Dat weten we.

Gezien de inherente meervoudigheid en grilligheid van schrijfontwikkelingstrajecten, is schrijfonderwijs verstrekken moeilijk 'in het kwadraat'.

Is onderwijs over schrijfonderwijs zoals dat aan de lerarenopleiding verstrekt wordt, dan 'moeilijk tot de derde'? Misschien wel!? Hoewel... als gebruik gemaakt wordt van de parallelle die in dit artikel gesuggereerd wordt, kunnen de ervaringen van de toekomstige leerkrachten tijdens hun persoonlijk 'academisch leren schrijven'-proces een krachtige springplank vormen voor het onderdeel 'schrijfdidactiek voor het basisonderwijs'. In dat geval wordt er geleerd 'what was preached like it was being taught'.

Lieve Verheyden werkt aan het Centrum voor Taal en Onderwijs van de K.U. Leuven. Zij coördineert er de sectie Hoger onderwijs, lerarenopleidingen inclusief. In april 2010 verdedigde zij haar proefschrift Achter de lijn. Vier empirische studies over ontluikende stelvaardigheid.

Literatuur

- Berninger, V. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22, 99-112.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2007). *Schrijven in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G. & Van den Bergh, H. (2011). Hypertekst schrijven en observerend leren als didactiek: effecten op schrijfvaardigheid en kennisverwerving. *Vonk* 40(3), 3-23.
- Brouwer, T. (2010). Schrijfonderwijs. *Tijdschrift Taal voor opleiders en onderwijsadviseurs* 1 (2), 21-28.
- Cajot, G. et al. (2010). Taalnoden in de lerarenopleiding. In: Van Hoyweghen, D. et al.(Red.). *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor taalbeleid* (55-72). Mechelen: Plantyn.
- Colpin, M., Heymans, R., & Rymenans, R. (2005). *Ontwikkeling van een instrument voor periodiek peilingsonderzoek schrijven (PPON-S)* (Ongepubliceerd eindrapport bij OBPMO 01.06). Leuven/Antwerpen: K.U. Leuven / U.A.
- Daems, F. (2010). Elke leraar is een taalleraar. Een referentiekader voor taalbeleid in de lerarenopleiding. In: Van Hoyweghen, D. et al.(Red.). *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor taalbeleid* (13-34). Mechelen: Plantyn.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten. De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jeurissen, R., Quanten, E., Van den Bossche, H. & Verheyden, L. (2010). Mol, uil of libel ... drie stadia in een taalbeleidsproces. In: Van

- Hoyweghen, D. et al.(Red.). *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor taalbeleid* (129-170). Mechelen: Plantyn.
- Kellogg, R. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research, 1*, 1-26.
- Knoch, U. (2011). Rating scales for diagnostic assessment of writing: What should they look like and where should criteria come from. *Assessing Writing, 16*, 81-96.
- Kouwenberg, B. & Hoogeveen, M. (2007). *Denken met je vingers: schrijven in het verhalenatelier*. Leidschendam: Biblion.
- Krom, R., Verhelst, N., & Veldhuijzen, N. (2004). *Balans van het schrijfvaardigheidsonderwijs op de basisschool. uitkomsten van de peilingen in 1999: halverwege en einde basisonderwijs en speciaal onderwijs* (Rep. No. 28). Arnhem: Citogroep.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist, 35*, 13-23.
- Miller, B. & McCradle, P. (2010). Reflections on the need for continued research on writing. *Writing, 24*, 121-132.
- NWP, National Writing Project (2008). *Local Site Research Initiative Report. Cohort III. 2005-2006. Summary report of National results*. Berkeley: University of California.
- Parr, J. & Timperley, H. (2010). Feedback to writing. Assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing, 15*, 68-85.
- Pullens, T. (2010a). Van product naar proces. *Tijdschrift Taal voor opleiders en onderwijsadviseurs 1 (2)*, 12-16.
- Pullens, T. (2010b). De digitale leraar. *Tijdschrift Taal voor opleiders en onderwijsadviseurs 1 (2)*, 31-35.
- Pullens, T., Van den Bergh, H., Herlitz, W. & Den Ouden, H. (2009). Bij wijze van schrijven. *Vonk 39*, 23-39.
- Rezaei, A. & Lovorn, M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing Writing, 15*, 18-39.
- Rijlaarsdam, G., & Westorp, H. (1988). Het beoordelen van taalvaardigheid in het onderwijs. Nederlandse onderzoeksresultaten op het gebied van het meten van de schrijf-, spreek- en discussie-, lees- en luistervaardigheid. In: Jansen, C. & Steehouder, M. (Red.), *Taalbeheersing in artikelen* (276-323). Leiden: Martinus Nijhoff.
- Van den Bergh, H., De Gloppe, K. & Schoonen, R. (1988). Directe metingen van schrijfvaardigheid: validiteit en taakeffecten. In: Van Eemeren, F. & Grootendorst, R. (Red.), *Taalbeheersing in Ontwikkeling* (370-383). Dordrecht: Foris Publications.
- Van Eyen, C., Verheyden, L. & Kerkhofs, G. (2010-2011). *Taal en KO. Instrumenten voor een integraal taalbeleid in de opleiding Bachelor KleuterOnderwijs*. Leuven: Acco.
- Verheyden, L. & K. Van Gorp (2003). *Taalbeleid in de lerarenopleiding. Een visietekst. Nieuwsbrief Taal voor Opleiders en Begeleiders 2(3)*, 30-37.
- Verheyden, L. (2010a). *Achter de lijn. Vier empirische studies over ontluikende stelvaardigheid*. (Ongepubliceerd academisch proefschrift). Leuven: K.U. Leuven. http://cteno.be/downloads/publicaties/verheyden_2010_achter_de_lijn.pdf
- Verheyden, L. (2010b). Wijzer kijken met kijkwijzers? Over een tussentijds product van taalbeleid. In: Van Hoyweghen, D. et al.(Red.). *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor taalbeleid* (201-224). Mechelen: Plantyn.
- Wagner, R., Puranik, C., Fooman, B., Foster, E., Gehron Wilson, L., Tschinkel, E. & Thatcher Kantor, P. (2011). Modelling the development of written language. *Reading and Writing, 24*, 203-220.