



Monica Koster & Renske Bouwer

TEKSTER, HET SCHRIJF- ONDERWIJS VAN DE TOEKOMST

'Schrijfvaardigheid van kinderen holt achteruit', kopte het AD op 30 augustus. In dit bericht werd niet een heel rooskleurig beeld geschetst van de huidige stand van zaken in het schrijfonderwijs. Wat is precies het probleem en wat kunnen we daaraan doen? Renske Bouwer en Monica Koster zijn in september 2016 gepromoveerd op schrijfonderzoek in de basisschool. In dit artikel voor Veerkracht gaan ze in op de oorzaken van de achterblijvende schrijfprestaties van de leerlingen en presenteren ze een mogelijke oplossing: de lesmethode Tekster.



SCHRIJVEN IS BELANGRIJKER DAN OOI

We schrijven met zijn allen meer dan ooit tevoren, voor werk, maar ook privé, zoals e-mail, berichten via sociale media, blogs, websites en formulieren. Door de steeds verder oprukkende digitalisering is de hoeveelheid schriftelijke informatie die we moeten produceren en verwerken enorm toegenomen. In onze huidige kenniseconomie is een goede taalvaardigheid essentieel om volwaardig te kunnen deelnemen aan de maatschappij. Daarnaast is schrijven één van belangrijkste voorspellers voor schoolsucces, omdat het helpt bij het ordenen en structureren van je gedachten (Graham & Perin, 2007). Het is daarom van groot belang om leerlingen al vanaf jonge leeftijd goed leren schrijven.

WAAROM PRESTEREN LEERLINGEN NIET OP HET GEWENSTE NIVEAU?

Slechts een minderheid van de leerlingen is aan het eind van de basisschool in staat om een simpele boodschap schriftelijk over te brengen aan een lezer (Kuhlemeier, Van Til, Hemker, De Klijn, & Feenstra, 2013). Hoe komt het dat leerlingen het zo moeilijk vinden om goed te (leren) schrijven? De belangrijkste verklaring hiervoor is dat schrijven een complex cognitief proces is waarbij een schrijver een flink aantal cognitieve activiteiten tegelijk moet uitvoeren, zoals bijvoorbeeld: wat wil ik zeggen, voor wie is de tekst bedoeld, hoe formuleer ik dit op een goede manier? Voor beginnende schrijvers is een bijkomend probleem dat handschrift, spelling en grammatica nog niet volledig geautomatiseerd zijn (McCutchen, 2011), waardoor deze aspecten nog een extra beroep doen op de cognitieve capaciteit van de schrijver. Bij beginnende schrijvers kan hierdoor cognitieve overbelasting ontstaan, waardoor ze terugvallen op een zogenoemde 'knowledge-telling' strategie: ze schrijven op wat ze ter plekke bedenken, wat 'en toen, en toen'-achtige verhalen oplevert (Bereiter & Scardamalia, 1987). Door cognitieve overbelasting hebben schrijvers vaak hun volledige aandacht nodig voor het produceren van een tekst en komen ze er amper aan toe om iets leren van hun taakuitvoering (Rijlaarsdam & Couzijn, 2000). Anders gezegd: leerlingen schrijven wel, maar leren hier niet van. Goed leren schrijven vraagt dus om meer ondersteuning en begeleiding.

WAT GAAT ER MIS IN HET SCHRIJFONDERWIJS?

Volgens de Onderwijsinspectie (Henkens, 2010) schiet het huidige schrijfonderwijs op meerdere punten te kort. Ten eerste is de tijd die aan schrijven wordt besteed binnen het taalonderwijs beperkt: van de acht uren die gemiddeld per week voor taal op het lesrooster staan, wordt maar maximaal drie kwartier aan schrijfonderwijs besteed, vaak zonder enige vorm van instructie. Verder geven leraren aan dat

het aanbod voor schrijven in de taalmethodes onvoldoende is. Ze missen houvast bij het geven van schrijf-instructie en weten niet goed hoe ze het schrijfproces van hun leerlingen moeten begeleiden. Ook sluiten schrijfopdrachten nauwelijks aan bij de belevingswereld van de leerling. Bovendien is ook op de lerarenopleidingen de aandacht voor het schrijven beperkt. Een bijkomend probleem is dat er geen goede instrumenten beschikbaar zijn voor leraren om de schrijfprestaties van leerlingen in kaart te brengen. Het beoordelen van schrijfproducten is tijdrovend en vaak ook uiterst subjectief. Hierdoor is het voor leraren lastig is om goed zicht te krijgen op het schrijfvaardigheidsniveau van hun leerlingen, waardoor het vrijwel onmogelijk is om de schrijfontwikkeling te monitoren of bij te sturen over tijd.

VERBETEREN VAN SCHRIJFONDERWIJS: WAT WERKT?

Uit de voorgaande analyse wordt duidelijk dat het schrijfonderwijs op meerdere punten voor verbetering vatbaar is. Zowel de focus van instructie (wat gaan we de leerlingen leren), als de manier van instructie (hoe gaan we ze dit leren?) moet worden geoptimaliseerd. Uit eerder onderzoek is gebleken dat leerlingen gebaat zijn bij een procesgerichte schrijfstrategie om hun schrijfproces te ondersteunen (Brunstein & Glaser, 2011). Een schrijfstrategie die het schrijfproces in kleinere stappen (plannen-schrijven-reviseren) opdeelt, maakt het schrijven overzichtelijker. Als je voor het schrijven eerst ideeën genereert en ordent is er tijdens het schrijven meer geheugenruimte vrij om je te concentreren op het formuleren van de tekst. De tekst wordt nog beter als na het schrijven van een eerste versie de tekst nog kritisch wordt doorgelezen en gereviseerd. Interactie tussen leerlingen tijdens en na het schrijven maakt leerlingen bewust van de communicatieve functie van schrijven en laat leerlingen ervaren hoe hun tekst overkomt op een lezer (Hoogeveen, 2013). Dit geeft belangrijke aanknopingspunten voor het reviseren van de tekst. Goede feedback (van peer of leraar) is hiervoor onmisbaar, omdat dit de leerling inzicht geeft in zijn prestaties: wat doe ik al goed, wat kan beter? Verder is het stellen van doelen een effectieve manier is om de schrijfprestaties van leerlingen te verbeteren (Schunk & Swartz, 1993). Je schrijft immers omdat je een boodschap wilt overbrengen aan een lezer. Het beoogde schrijfdoel en publiek bepaalt al voor een groot gedeelte hoe de tekst eruit zal gaan zien en welke taal je gebruikt. Een instructie-tekst ziet er anders uit dan een verhaal en in een brief aan de burgemeester gebruik je andere taal dan in een kaartje aan je oma. Door het stellen van doelen leren leerlingen om zelf kritisch te kijken naar de kwaliteit van hun tekst met in hun achterhoofd de vraag: behaal ik met deze tekst met in hun achterhoofd de vraag: behaal ik met deze tekst het gewenste doel bij de lezer? Hiervoor is kennis over

verschillende teksttypen en tekstkenmerken onontbeerlijk (Crowhurst, 1990). Daarom is het belangrijk dat leerlingen via expliciete tekststructuurinstructie leren wat de kenmerken zijn van goede teksten in diverse genres. Zoals eerder gezegd, is de manier waarop instructie wordt gegeven minstens zo belangrijk als waar de instructie zich op richt. Het belangrijkste probleem in het huidige schrijfonderwijs is dat het onderwijs zo is ingericht dat leerlingen een tekst moeten schrijven en daar gelijktijdig van moeten leren hoe ze een goed tekst moeten schrijven, waardoor het leren schrijven te weinig aandacht krijgt. Een effectieve manier waarop het schrijven en leren losgekoppeld kunnen worden, is observerend leren (Rijlaarsdam, 2005). Bij observerend leren kijkt een leerling naar een model (leraar of medeleerling) die hardop denkend een (deel van een) schrijftaak uitvoert. Omdat de leerling zelf niet hoeft te schrijven, kan hij zijn aandacht volledig richten op het leren. Dit maakt observerend leren bij uitstek geschikt voor het introduceren van nieuwe leerstof. Expliciete instructie is noodzakelijk om leerlingen te leren hoe en wanneer ze de strategie het beste kunnen toepassen. Ten slotte moeten leerlingen ook begeleid worden tijdens het schrijven, door middel van scaffolding, oftewel ondersteuning die afneemt naarmate de leerling vaardiger wordt.

BETER SCHRIJFONDERWIJS MET DE LESMETHODE TEKSTER

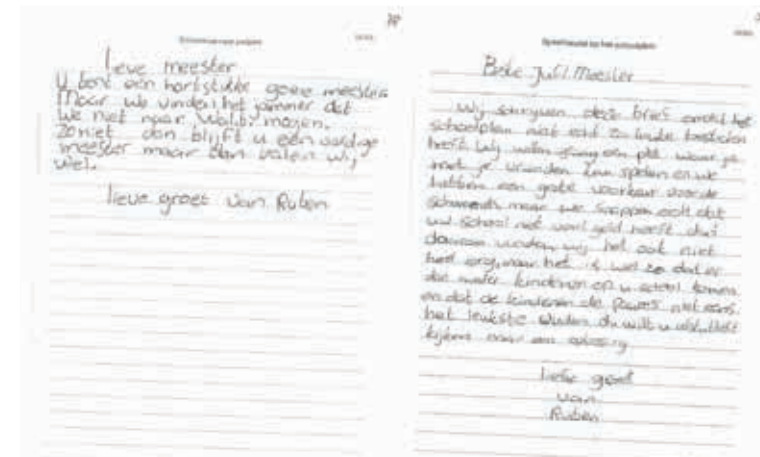
Bovengenoemde wetenschappelijke inzichten over wat werkt hebben we gecombineerd en geïntegreerd in het lesprogramma Tekster. De kern van Tekster is een algemene strategie voor de aanpak van schrijftaken, gebaseerd op de stappen van het schrijfproces: plannen, schrijven en reviseren. Om leerlingen te ondersteunen bij het aanleren van de strategie, gebruiken we acroniemen: VOS (Verzinnen, Ordenen, Schrijven) voor groep 6; DODO (Denken, Ordenen, Doen, Overlezen) voor groep 7; EKSTER voor groep 8 (Eerst nadenken, Kiezen & ordenen, Schrijven, Teruglezen, Evalueren, Reviseren). Deze strategieën staan centraal in de Teksterlessen. Elke Teksterles start met expliciete instructie over het communicatieve doel en teksttype dat centraal staat in de les. Hierbij wordt gebruik gemaakt van voorbeelden van goede en slechte teksten ter illustratie of van modeling. Na deze introductie krijgen leerlingen de schrijfpodracht. In elke les wordt het schrijfproces van de leerling ondersteund door middel van de stappen van de Teksterstrategie en door modeling door de leraar. Daarnaast biedt de leraar extra ondersteuning waar nodig door middel van scaffolding, bijvoorbeeld door verlengde instructie voor zwakkere schrijvers en feedback op maat gedurende het schrijfproces. Tekster biedt de leraar veel ondersteuning in hoe

ze hun leerlingen het best kunnen begeleiden tijdens het schrijven. De docentenhandleiding bevat informatie over de achtergrond voor de opbouw van de lessen, en aanwijzingen voor het toepassen van modeling, het geven van feedback en het beoordelen van tekstkwaliteit. Voor elke les is er een lesplan opgenomen met hierin de tijdplanning van de les en per stap aanwijzingen voor instructie en organisatie van de les. Om leraren te ondersteunen bij het beoordelen van schrijfproducten, bevat de lesmethode instrumenten voor toetsing en beoordeling. Hiermee kunnen leraren de schrijfprestaties van hun leerlingen in kaart brengen en monitoren over tijd.

BETERE SCHRIJVERS MET TEKSTER

De effectiviteit van Tekster is onderzocht in twee groot-schalige experimenten (Bouwer & Koster, 2016). In ons eerste experiment werkten 76 leraren en 1420 leerlingen twee maanden met het programma. Het programma bleek effectief: in twee maanden tijd gingen de schrijfprestaties van leerlingen een half leerjaar vooruit, terwijl leerlingen in de controleconditie geen vooruitgang boekten. In het tweede experiment hebben we scholing voor leraren toegevoegd. Ditmaal werkten 68 leraren en 1365 leerlingen gedurende vier maanden met het programma. In dit experiment boekten leerlingen een vooruitgang van maar liefst anderhalf leerjaar. Leraren gaven aan dat zij zich door de extra scholing bekwaamer voelden om schrijfinstructie te geven. Ter illustratie van de verbetering in schrijfprestatie laat figuur 1 twee teksten van dezelfde leerling zien, één voor en één na het werken met Tekster.

Tekster is ontwikkeld met en voor leraren, wat heeft bijgedragen aan de effectiviteit van de methode en het gemak waarmee het te gebruiken is in het klaslokaal. Leraren zijn dan ook erg enthousiast over het werken met Tekster: "Tekster is een recept dat altijd tot een lekkere taart leidt" (Joost, leraar groep 8). Ze geven aan dat hun leerlingen sneller tot schrijven komen en dat het werken met Tekster al snel betere teksten oplevert. Ook leerlingen zijn blij met de methode: "Door Tekster heb ik een 10 voor schrijven op mijn rapport" (Tom, leerling groep 8). De verbetering was twee maanden na afloop van het onderzoek nog steeds zichtbaar, wat erop lijkt te wijzen dat Tekster heeft bijgedragen aan een blijvende verbetering van de schrijfinstructie. Leraren gaven aan dat ze door Tekster meer tijd en aandacht besteed hebben aan het schrijfproces dan ze gewend waren en dat de stapsgewijze aanpak het schrijven makkelijker maakt voor de leerlingen. Ook bood het hen zelf meer houvast bij het geven van schrijflessen dan de lessen uit de taalmethodes. Doordat de schrijfpodrachten goed aansloten bij de



Figuur 1. Voorbeeld van overtuigende brieven geschreven door dezelfde leerling voor (links) en na (rechts) het volgen van het lesprogramma Tekster.

belevingswereld en het niveau van de leerlingen, werden de schrijflessen ook leuker gevonden door zowel leerlingen als leraren. Verder biedt Tekster instrumenten om schrijfprestaties van leerlingen in kaart te brengen. Hierdoor was het voor leraren makkelijker om gericht feedback te geven en om de schrijfontwikkeling van leerlingen te volgen.

HET SCHRIJFONDERWIJS OP DE KAART

Een nieuwe lesmethode voor schrijven alleen is niet voldoende om echte verbeteringen in het schrijfonderwijs te bewerkstelligen. Hiervoor is het nodig dat het onderwijs in schrijven hoog op de agenda komt van alle betrokkenen in het onderwijs: van schoolbesturen, schoolleiders, lerarenopleiders en leraren. Het is opmerkelijk dat aan een basisvaardigheid als schrijven zo weinig tijd wordt besteed in vergelijking met bijvoorbeeld lezen en rekenen. Als we het belangrijk vinden dat leerlingen goede schrijvers worden, moeten we ook onderwijstijd en aandacht vrijmaken om ze dit te leren, door middel van gerichte instructie en ondersteuning tijdens het schrijven. Om leerlingen verder te helpen is het noodzakelijk dat hun schrijfprestaties systematisch gemonitord worden, zoals bij andere vakken al lang gebruikelijk is. Daarnaast maakt dit onderzoek duidelijk hoe belangrijk de rol van de leraar is bij het verbeteren van de schrijfvaardigheid van leerlingen. Zoals bij alle onderwijshervormingen is de leraar in de klas de spil waar het allemaal om draait. Een echte verandering kunnen we alleen bewerkstelligen als we de leraar beter toerusten om schrijfonderwijs te geven, zodat zij hun leerlingen een goede basis kunnen geven voor hun verdere school- en beroeps carrière. Tekster bestaat per leerjaar uit drie lessenseries van 20 lessen voor groep 6, 7 en 8, een handleiding en

een toetsboek. Dit schooljaar verschijnt ook een digitale versie van Tekster. Ook hebben wij diverse trainingen en masterclasses in ons aanbod om de deskundigheid van leraren op het gebied van schrijfonderwijs te bevorderen. Kijk voor meer informatie op onze website www.tekster.nl of mail naar info@tekster.nl.

LITERATUUR

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bouwer, R., & Koster, M. (2016). *Bringing writing research into the classroom. The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students* (Ongepubliceerde dissertatie). Universiteit Utrecht.
- Brunstein, J. C., & Glaser, C. (2011). Testing a path-analytic mediation model of how self-regulated writing strategies improve fourth graders' composition skills: A randomized controlled trial. *Journal of Educational Psychology, 103*, 922-938.
- Crowhurst, M. (1990). Reading/writing relationships: An intervention study. *Canadian Journal of Education, 15*, 155-172.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology, 99*, 445-476.
- Henkens, L. S. J. M. (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Hoogeveen, M. (2013). *Writing with peer response using genre knowledge* (Ongepubliceerde dissertatie). Enschede: SLO.
- Kuhlemeier, H., Van Til, A., Hemker, B., De Klijn, W., & Feenstra, H. (2013). Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2 (PPON Report No. 53). Arnhem: Cito.
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing' relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research, 3*, 51-68.
- Rijlaarsdam, G. (2005). Observerend leren: Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. *Levende Talen Tijdschrift, 6*(4), 10-28.
- Rijlaarsdam, G., & Couzijn, M. (2000). Writing and learning to write: A double challenge. In R. Simons, J. Van der Linden, & T. Duffy (Eds.), *New learning* (pp. 157-189). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology, 18*, 337-354.