

# Shine als een schrijver

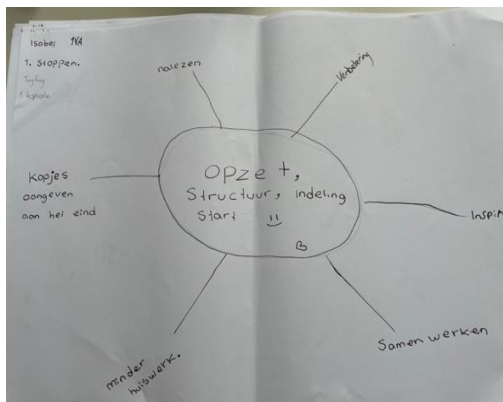
Een onderzoek naar strategische schrijfdidactiek in de brugklas.

*'Express yourself', dat is iets wat jongeren heel goed kunnen. Zij schrijven vette lyrics, nemen deel aan dichtwedstrijden of publiceren openhartige verhalen. Zij hebben het lef om hun geschreven werk te delen met de wereld via diverse platforms op social media. Echter, volgens diverse onderzoeken neemt de schrijfvaardigheid onder leerlingen in het vo juist af. Dat is een verontrustende constatering. Vooral omdat jongeren wel degelijk gemotiveerd zijn om stoere, eigenwijze en creatieve teksten te schrijven. In dit artikel wordt een onderzoek besproken waarbij deze bron van creativiteit wordt aangeboord om zo de schrijfvaardigheid te verbeteren.*

Inez Kloosterman

## Schrijfvaardigheid versterken in de onderbouw

Uit het onderzoek "De staat van het onderwijs" (Inspectie van het Onderwijs, 2021) blijkt dat schrijfvaardigheid de grootste achterblijver is van alle vaardigheden in groep acht; 73 procent haalt het gewenste 1F niveau. Niet alleen op de basisschool blijft schrijfvaardigheid onder de maat, ook examenleerlingen van havo 5 beheersen het gewenste schrijfniveau nauwelijks (Borsten, Kraher & Nieuwkoop, 2021).



Deze ontwikkeling werd eveneens waargenomen op het Montaigne Lyceum in Den Haag. De vakgroep Nederlands constateerde dat de schrijfvaardigheid van de meeste leerlingen, niet voldoet aan het niveau van het referentiekader (SLO, 2009), vooral als het gaat om tekststructuur (opbouw en samenhang) en tekstverzorging. Tegen deze achtergrond besloot



de vakgroep om het schrijfonderwijs vanaf de basis onder de loep te nemen. Reden genoeg voor de docentonderzoeker, die lesgeeft in alle drie de vwo-brugklassen, om juist daar schrijfvaardigheid en schrijfonderwijs aan te pakken.

Om zicht te krijgen op het peil van schrijfvaardigheid, analyseerde de docentonderzoeker teksten van brugklassers met behulp van het referentiekader (SLO, 2009). Twee derde van de teksten voldeed niet aan het gewenste 1F niveau, met name de onderdelen tekststructuur en tekstverzorging vielen tegen. Om met triangulatie dit onderwerp te benaderen werd, naast bovenstaande analyse, aan leerlingen gevraagd wat zij als problematisch ervaren bij het schrijven van een tekst. Het leeuwendeel noemde 'gebrek aan inspiratie' een grote belemmering. Daarna volgden 'indelen van een tekst' en 'spelling'. Daarmee benoemden zij als eerste een onderdeel van het schrijfproces, namelijk oriënteren, en vervolgens twee deelvaardigheden. Gezien de beperkte opzet van dit onderzoek, is gekozen om de focus te leggen op het verbeteren van de tekststructuur.

Gedurende het literatuuronderzoek werd duidelijk dat het verbeteren van de deelvaardigheden vraagt om specifieke begeleiding van het schrijfproces. Dat betekent dat het nodig is om het proces goed te begeleiden zodat daardoor de tekststructuur verbeterd kan worden.

Uit voorgaande analyse werd de volgende onderzoeksvraag geformuleerd: Hoe kan schrijfvaardigheid effectief aangeboden worden zodat de

leerlingen van 1 vwo een creatieve tekst kunnen schrijven waar de tekststructuur (opbouw en samenhang) voldoet aan het 2F niveau in het referentiekader?

### **Schrijfproces is complex**

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag is het noodzakelijk om te begrijpen hoe het schrijfproces plaatsvindt. De ontwerpeisen vloeien hieruit voort. Meerdere onderzoeken (Stichting Lezen, 2017, Hoogeveen & Silfhout, 2018, Van Gelderen, 2012) noemen schrijven een complexe vaardigheid waarbij een grote cognitieve inspanning geleverd wordt door de leerling. De inspanning die wordt geleverd bestaat uit allerlei sub-processen (Van Gelderen, 2012) die zich in het hoofd afspelen. Dit schrijfproces werd in 1981 door Flower & Hayes in een model gezet en vormt sindsdien de basis om het proces beter te begrijpen en te kunnen onderwijzen (Rijlaarsdam, 2020, Slettenhaar, 2021).

### **Schrijfdidactiek in ontwikkeling**

Tot in de jaren tachtig van de vorige eeuw was er nauwelijks sprake van specifieke schrijfdidactiek. Hierin kwam pas verandering in 1993, toen het vijf-fasenmodel voor schrijfdidactiek, gebaseerd op het genoemde model van Flower & Hayes, door het SLO geïntroduceerd werd (Brouwer, 2016). Voortschrijdend inzicht leidde ertoe dat de Inspectie van het Onderwijs pleitte voor effectieve didactiek in het schrijfonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2012) waarbij het schrijfproces meer aandacht krijgt. Daarop voortbordurend werd de strategische schrijfdidactiek ontwikkeld, waar *modelling* en *peerfeedback* zijn toegevoegd. Leerlingen in de bovenbouw bleken profijt te hebben van deze aanpak; hun schrijfvaardigheid verbeterde (Elving en Van den Bergh 2021).

### **Strategische schrijfdidactiek heeft effect**

Dat betekent dat de strategische schrijfdidactiek bruikbaar is om de tekststructuur, en daarmee de schrijfvaardigheid te verbeteren. Deze didactiek heeft niet alleen effect op de lagere orde-aspecten, spelling en interpunctie, ook de hogere orde-aspecten, zoals opbouw, samenhang en structuur (Denneman, Evers-Vermeulen & Van den Bergh, 2020) blijken te verbeteren. In het referentiekader (SLO, 2009) wordt een samenhangende tekstopbouw genoemd als belangrijkste kenmerk voor de algemene schrijfvaardigheid. De onderzoeksvraag, die uit de praktijk voortkwam, krijgt hiermee een theoretische onderbouwing; de focus op tekststructuur is van belang voor de verbetering van tekstkwaliteit.



### **Expressieve functie**

De strategische schrijfdidactiek is de aanpak die wordt gebruikt om de tekststructuur, en daarmee de schrijfvaardigheid, te kunnen verbeteren. Deze algemene schrijfvaardigheid heeft niet alleen als doel om te informeren, overtuigen en conceptualiseren; minstens zo relevant is de expressieve functie (Wolters, 2016). Jezelf uit kunnen drukken is datgene dat jongeren het meest aanspreekt (De Rooij, 2009, Slettenhaar, 2021). Het gevoel van autonomie (Den Oever, 2018, Slettenhaar, 2021) motiveert hen om te schrijven. Het ligt voor de hand om bij schrijfopdrachten aan te sluiten op de betrokkenheid van de leerling, waarbij de nadruk meer ligt op de inhoud dan op de vorm (Van Gelderen, 2012, Inspectie van het Onderwijs, 2012, Stichting Lezen, 2017). Daarom zal deze didactiek worden toegepast in creatieve teksten, waarbij alle ruimte is voor zelfexpressie.

### **Beoordelen**

Het onderzoek zal dus creatieve schrijfopdrachten gebruiken en daarbij gebruik maken van de strategische schrijfdidactiek. Om antwoord te krijgen op de vraag of daarmee de tekstkwaliteit verbetert, is gezocht naar een passend beoordelingsmodel. Het comparatief beoordelingsmodel blijkt een goed instrument te zijn om creatieve teksten te kunnen vergelijken op verschillende onderdelen en een niveau-indeling mee te geven (Bouwer, 2020).



## Prototype: Lessenserie Creatief schrijven

### 0-meting: Verslag brugklaskamp,

- Les 1: Oriënteren in gesprek met elkaar,
- Les 2: *peerfeedback* herschrijven,
- Publicatie in boekje, reflectie met *exit-tickets*.

### Opdracht 1. Herinnering aan een eerste keer.

- Les 1: oriënteren met *storycubes*,
- Les 2: feedback van de docent en leerling
- Les 3: Herschrijven en publicatie voorlezen in de klas,  
Reflectie met *padlet*.  
Beoordeling docent

### Opdracht 2. Fabel

- Les 1, Reinaart de Vos en oriënteren met *Insta-post*,
- Les 2: *rubric* peerfeedback,
- Les 3: Herschrijven en publicatie in Fabelboekje  
Reflectie met *exit-ticket* en *mentimeter*.  
Beoordeling docent

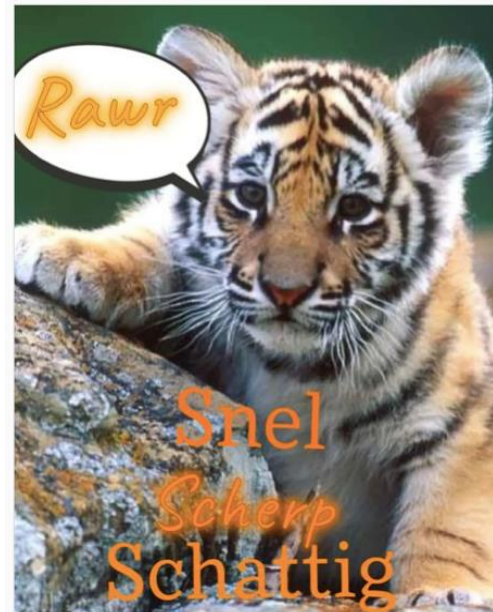
### Opdracht 3. Robinsonade,

- Les 1: oriënteren met filmpjes, Robinson Crusoë en *mentimeter*,
- Les 2: *rubric* voor *peerfeedback*,
- Les 3: Herschrijven en publicatie met YouTube filmpje,  
Reflectie met *exit-tickets*.  
Beoordeling docent

Kader 1: prototype van de lessenserie

## Het prototype

De ontwerpeisen die zijn gesteld om het vraagstuk te beantwoorden, zijn vertaald in een lessenserie. Deze serie is ontworpen met behulp van ideeën van Schrijfakademie.nl. De eerste opdracht bestaat uit een nulmeting. Vervolgens werden drie schrijfoopdrachten gehanteerd; een herinnering, een fabel en een robinsonade. Iedere opdracht werd gestart met een oriëntatie, een les met *peerfeedback* en tot slot een les om te kunnen herschrijven. Op deze manier werd de strategische schrijfdidactiek



Oriënteren met *Insta-post*

toegepast. Ook de laatste fase van het schrijfproces, de publicatie, werd met zorg behandeld. De literatuur (Inspectie van het Onderwijs, 2012, De Rooij, 2009) vermeldt namelijk, dat het essentieel is dat leerlingen weten waar ze naar toe werken. In kader 1 is een weergave van de lessenserie te vinden.

### Monitoren en evalueren

Het prototype dat voor dit onderzoek werd ontworpen, de lessenserie, had als doel dat een mechanisme in gang werd gezet dat zou leiden tot verbetering van schrijfvaardigheid. Het

monitoren, de intensieve begeleiding van verschillende fasen, zorgde ervoor

dat het mogelijk was voor de docent om aanpassingen te maken waar nodig. Aan het onderzoek namen 86 leerlingen deel waarvan 70% alle teksten op tijd inleverde. Van de groep die niet alles inleverde heeft slechts één leerling niets kunnen doen door omstandigheden en twee leerlingen hebben alleen de laatste tekst ingeleverd. De overige 23 leerlingen leverden een tekst te laat in, of soms helemaal niet, waardoor het niet werd meegenomen in de beoordeling. Twaalf leerlingen leverden

maximaal 2 van de 3 schrijfopdrachten in. Dit kan te maken hebben met de gevolgen van de corona-pandemie tijdens het onderzoek.

De teksten worden allemaal in kaart gebracht en naar niveau ingedeeld met behulp van het comparatieve beoordelingsmodel (Bouwer, 2020, Bouwer en Gerits, 2022) waarbij teksten met elkaar vergeleken en naast een 'ankertekst' gelegd. Voor de hogere klassen in het vo zijn ankerteksten beschikbaar, maar voor het niveau van dit onderzoek, 1F en 2F, zijn geen 'ankerteksten' bekend. Dat betekende dat, in het kader van dit onderzoek, 'ankerteksten' zijn ontwikkeld. Dit is gedaan in overleg met deskundige, mevrouw Ten Peze werkzaam als docent bij de UvA. De ankerteksten zijn samengesteld met behulp van een *rubric*, gebaseerd op het referentiekader, waarvan een deel te zien is in kader 2. Gezien het doel van dit onderzoek, het verbeteren van tekststructuur, is de *rubric* zodanig samengesteld dat zaken die bijdragen aan een coherente tekst, zoals opbouw en verbindingswoorden, zwaarder meetellen dan aspecten die weinig invloed hebben op de inhoud, zoals spelling. Op deze manier is

het mogelijk om zicht te krijgen op de kwaliteit van ieder criterium bij iedere tekst. Deze data geven informatie over tekststructuur en kunnen worden weergegeven in tabellen zodat de resultaten verhelderd worden (Van der Weff et al., 2020). De 'ankerteksten' die zijn verkregen zijn de teksten waarmee steeds vergeleken wordt; de beoordelaar legt de twee teksten naast elkaar en bepaalt het niveau van het werk.

Behalve het meten van de kwaliteit van de teksten, is het voor dit onderzoek van belang om te weten te komen hoe de strategische schrijfdidactiek wordt ervaren. Dit is namelijk een onderdeel van het prototype; leerlingen krijgen inspiratie om te gaan schrijven,

Naam: \_\_\_\_\_

Datum: 28 januari \_\_\_\_\_

Les / vak : NL \_\_\_\_\_

3

2

1

3 dingen die ik vandaag heb geleerd  
- een verhaal schrijven  
- tekststructuur

2 vragen die ik nog steeds heb  
- hoe maak ik mijn verhaal beter  
- hoe lang moet de tekst zijn

1 ding waarvan ik zeg "Wauw!"  
mijn verhaal

Voorbeeld van een exit-ticket

#### Beoordelingsmatrix voor teksten 1vwo.

Criteria: 10	A (2F+)	B (2F)	C (1F/2F-)	D (1F)	E (1F-)
1. Algemeen	Gedetailleerd, verschillende (input) bronnen	Samenhangend verhaal, nog weinig details.	Kort met enige samenhang	Kort en eenvoudig	Weinig tekst
2. Vrije tekst	Gedetailleerde en samenhangend verhaal over diverse onderwerpen, maatschappelijke betrokkenheid	Kan uitgebreid beschrijvingen maken van uiteenlopende onderwerpen, maatschappelijk bewust.	Eigen idee, ervaring, fantasie, gebeurtenissen beschrijven, vertrouwde omgeving, soms link maatschappelijke zaken.	Kan gebeurtenis beschrijven in meerdere zinnen, alledaags en leefwereld	Kan enkele zaken beschrijven Uit de alledaagse wereld.
3. Tekstopbouw (structuur)	Structuur duidelijk, verbanden, kloppen coherent geheel.	Lineaire opbouw, inleiding-kern-slot, soms nog fouten verbindingen	Lineaire opbouw maar nog niet een duidelijke structuur (rode draad)	Niet altijd duidelijk	Onduidelijk
4. Inhoudelijk verband duidelijk, niet alleen verbindingswoorden, ook kopstaart	Heider en coherent geheel, gedachtegang is duidelijk en logisch, zonder expliciet te zijn.	Inhoudelijke verbanden worden expliciet aangegeven om te verduidelijken	Gedachtengang is te volgen, enkele verbanden worden aangegeven	Gedachtengang is te volgen	Onduidelijk verband
5. Verbindingswoorden (voegwoord of bijwoord) samengestelde zinnen (correctheid frequentie)	Juist gebruik van alle verbindingswoorden, ook verbinding tussen alinea's	Veelvoorkomende verbindingswoorden: als, hoewel, correct gebruikt in zinnen	Bekende verbindingswoorden correct gebruikt en ook al enkele veelvoorkomende	Bekende verbindingswoorden (en, maar, want, omdat) correct gebruikt.	Geen verbindingswoorden of niet correct gebruikt.

Kader 2: deel van de gebruikte rubric

*peerfeedback* op geschreven werk en de mogelijkheid om te herschrijven en te publiceren. Het mechanisme, het schrijfproces dat in gang wordt gezet en de begeleiding daarvan, kunnen we monitoren door leerlingen te bevragen met *exit-tickets*, *mentimeters* en *padlets*. Met deze gegevens kan de docent anticiperen op mogelijke belemmeringen bij de leerling.

## Resultaten

### Verloop van de lessenserie

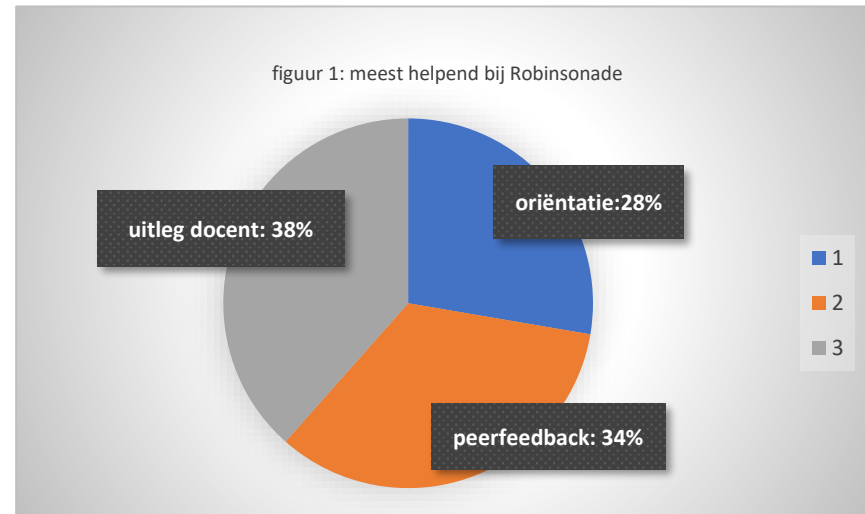
Voordat de lessenserie werd gegeven, is er eerst een nulmeting gedaan; leerlingen schreven een verhaal over het brugklaskamp waar ze geweest waren. Dit gaf de docent voldoende informatie om daarop aansluitend een lessenserie te ontwerpen. De lessenserie bestond uit negen lessen voor 1vwo. Er zijn drie schrijfp opdrachten gegeven waarbij steeds alle schrijffases zijn doorlopen. De onderzoeksopzet is grotendeels gevolgd met enkele aanpassingen zoals de keuze om leerlingen te laten werken met een *rubric* in de *peerfeedback*-fase. Bovendien werd er meer tijd gegeven voor het schrijven; dit bleek absoluut noodzakelijk voor de leerlingen. Gedurende de lessenserie werd aan leerlingen gevraagd om te reflecteren. Deze gegevens werden vervolgens gecategoriseerd en geanalyseerd. De *exit-tickets* waren daar het meest bruikbaar voor omdat leerlingen dit direct konden invullen zonder *device* te gebruiken.

### Expressieve functie van schrijven motiveert

De interventie bestond uitsluitend uit creatieve schrijfp opdrachten. Deze opdrachten zijn zodanig gekozen dat het mogelijk was om bij iedere tekst te werken aan de structuur. De leerlingen bleken in eerste instantie te moeten wennen aan de keuzevrijheid. Leerlingen vonden het zeer prettig dat alles digitaal mocht, dat spelfouten maar matig meetelden en dat het aantal woorden vrij was. Dat maakte het voor iedere 'lerende' schrijver, van ieder niveau, makkelijker om deel te nemen. Halverwege de lessenserie waren leerlingen gewend aan deze manier van werken en voelden ze zich steeds vrijer wat betreft het schrijven, zowel wat betreft inhoud, soms heel persoonlijk, als wat betreft vorm en lengte.

### Strategische schrijfdidactiek inspireert

De keuze voor strategische schrijfdidactiek kwam voort uit de praktijk en de literatuur. Iedere fase van het schrijfproces kreeg aandacht waarbij de nadruk op de oriëntatiefase gelegd werd omdat dit de wens van de leerlingen was. Leerlingen konden reflecteren op het proces. In het geval van de *storycubes* waren zij zeer tevreden. Het ontwerpen van een *Insta-post* vonden leerlingen lastiger en bleken digitale vaardigheden tekort te schieten. Leerlingen kregen dan ook de kans om niet via *Instagram* te werken. In hun terugblik gaven leerlingen aan dat het zinvol was om naar filmpjes te kijken ter inspiratie van de robinsonade. Na de laatste les werd



met *exit-tickets* gevraagd wat hen het meest had geholpen gedurende het schrijfproces. De antwoorden zijn gecategoriseerd en geanalyseerd (Van der Werf, et al 2020) om inzicht te krijgen op wat voor manier strategische schrijfdidactiek ondersteunend is bij een schrijfp opdracht. In figuur 1 zijn de resultaten zichtbaar. De oriëntatiefase werd gewaardeerd, maar nog veel meer hadden leerlingen baat bij peerfeedback. De grootste ondersteuning ondervonden leerlingen van de docent. Die is in elke fase van belang.

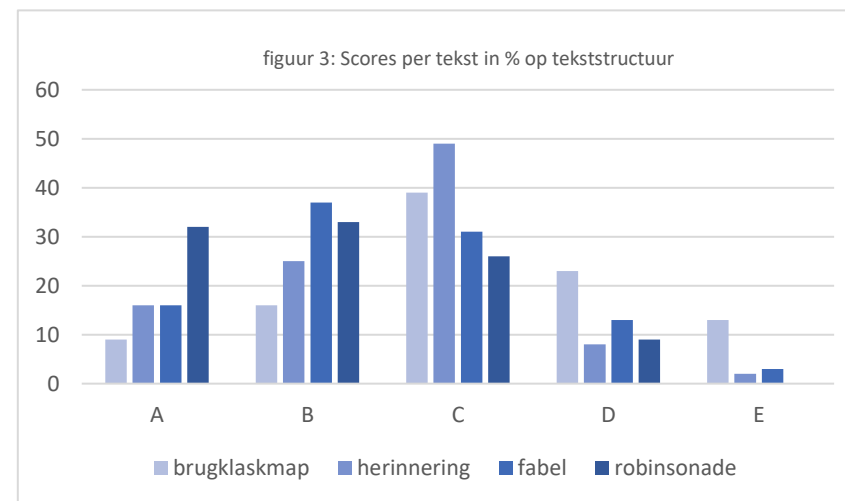
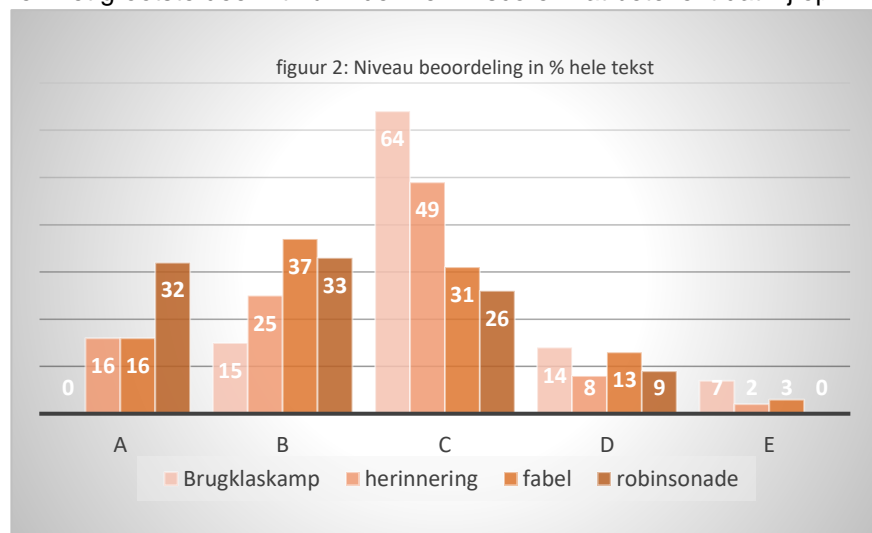
### Algemene schrijfvaardigheid is verbeterd

Door de gegevens te analyseren is de onderzoeksvraag bevestigend te beantwoorden, wat niet wegneemt dat er verbeteringen mogelijk zijn. De teksten zijn met een *rubric* beoordeeld en naast elkaar gelegd. Ieder

criterium in de tekst kreeg een niveau-indeling van A tot en met E zoals te zien in kader 2.

De criteria zijn grotendeels overgenomen uit het referentiekader, waar overigens voor 'vrij schrijven' alleen bij 1F een omschrijving staat aangegeven. Ieder onderdeel kreeg een beoordeling naar dit niveau. Vervolgens werd geteld welk niveau het meest voorkwam, daarbij telden de eerste vijf criteria dubbel mee. Als een leerling op de lagere orde-aspecten overal een A scoorde, betekende dat niet automatisch dat de hele tekst een A niveau kreeg. Op deze manier is iedere tekst in kaart gebracht en kon ieder criterium van iedere tekst met elkaar worden vergeleken. Het comparatieve beoordelingsmodel is daarmee niet helemaal gevolgd. De intentie om eerst anker teksten te ontwikkelen en vervolgens alle teksten daarmee te vergelijken, bleek deels haalbaar in dit beperkte onderzoek.

Er zijn vier meet-momenten, inclusief de nulmeting, die we op deze manier met elkaar kunnen vergelijken. In figuur 2 is te zien wat het gehele niveau gedurende de lessenserie was. Bij de eerste tekst, de nulmeting, scoorden leerlingen nog geen enkele keer een A-tekst en zat het grootste gedeelte in de gemiddelde C-score, vergelijkbaar met 1F, met enkele elementen uit 2F. Kijken we naar de laatste tekst, de robinsonade, dan zien we een grote verschuiving; leerlingen scoorden helemaal geen E meer, en het grootste deel zit nu in de A en B score. Dat betekent dat zij op 2F of

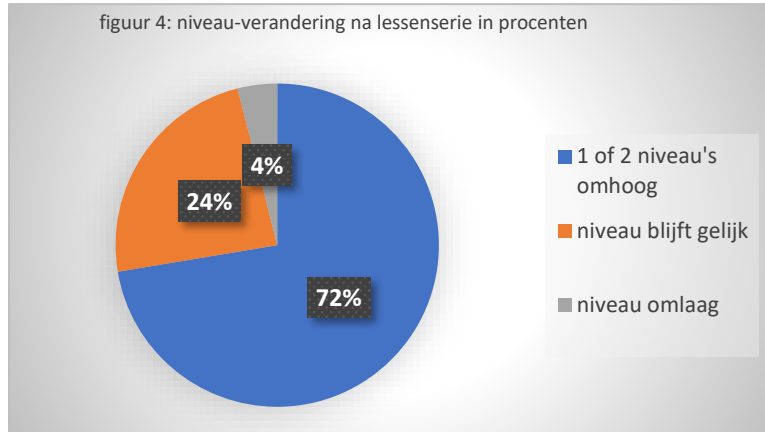


zelfs daarboven scores. Gedurende deze lessenserie werd er ook aan andere leerdoelen gewerkt tijdens de lessen Nederlands, wat ongetwijfeld invloed gehad heeft op de schrijfvaardigheid van de leerlingen.

De tekststructuur, de focus van dit onderzoek, blijkt te verbeteren in de loop van de lessenserie, zoals te zien is in de figuur 3. Hier is de verschuiving minder groot, maar duidelijk aanwezig; het verdwijnen van E-scores en het grotere aandeel in A en B scores aan het einde van de lessenserie, betekent dat er een behoorlijke vooruitgang is geboekt op dit onderdeel. In tegenstelling tot wat uit de literatuur naar voren kwam (Van der Leeuw, Meestringa & Van Silfhout, 2016, SLO, 2017, Van Rooij, 2020) blijkt het onderdeel tekstverzorging niet te verbeteren; het stagneert rond het 1F niveau.

Het mooiste resultaat dat naar voren komt, is dat 72% van de leerlingen zichzelf heeft verbeterd zoals te zien is in figuur 4. Blijkbaar heeft bijna driekwart van de leerlingen baat bij strategische schrijfdidactiek. Een kwart van de leerlingen blijft ongeveer op hetzelfde niveau en 4% scoort bij de laatste tekst lager dan bij de nulmeting. Dit laatste valt wellicht te verklaren uit tijdgebrek van de leerlingen, daar is verder geen onderzoek naar gedaan.

figuur 4: niveau-verandering na lessenserie in procenten



## Reflecties en conclusies

### Reflectie op het vraagstuk

Dit artikel begon met een ode aan de expressieve schrijfkwaliteit van jongeren. Om die positieve schrijfmotivatie terug te zien in de schrijfvaardigheid op school, is dit praktijkonderzoek uitgevoerd. De literatuur toonde dat de expressieve functie van schrijfvaardigheid zeer waardevol is om schrijfmotivatie vast te houden en zo de schrijfkwaliteit te verbeteren. Dat betekende dat dit onderzoek breder was dan op het eerste gezicht leek; schrijfvaardigheid en creativiteit zijn allebei complexe zaken die zich moeilijk in modellen laten vangen. Het is duidelijk geworden dat het schrijfproces nog veel intensiever verloopt dan uit dit onderzoek naar voren is gekomen. Voor een structurele verbetering van schrijfvaardigheid is het aan te raden om hier in alle leerjaren van het vo aan te werken en daarbij samenwerking te zoeken met de Schrijfakademie.nl, waarvoor het contact al gelegd is.

### Reflectie op werkzaamheid van het prototype

Dit beperkte onderzoek heeft laten zien dat de schrijfvaardigheid van leerlingen verbetert als je de schrijffasen goed begeleidt en ruimte geeft aan creativiteit. De interventie die is gedaan met dit prototype heeft het mechanisme, inzicht in schrijffasen en verbetering in tekstkwaliteit met behulp van *feedback* en *modelling*, grotendeels in gang gezet en resultaten op het gebied van tekststructuur opgeleverd. Ook werd duidelijk

dat enkele onderdelen om de oriëntatiefase op gang te helpen, positief werden ontvangen, zoals de *storycubes*. Helaas bleek dat het onderdeel 'tekstverzorging' niet automatisch meegroeide met de algemene vooruitgang. Daar stagneerde het niveau rond 1F. Het verdient aanbeveling om hier verder onderzoek naar te doen, gezien het minimale niveau waarmee een leerling de school zou moeten verlaten (SLO, 2009).

### Reflectie op het onderzoek

De sectie Nederlands van het Montaigne Lyceum was aangenaam verrast door de positieve uitkomst op het gebied van de algemene schrijfvaardigheid en schrijfmotivatie. Men werd geïnspireerd om vaker aan creatieve schrijfoopdrachten te werken, met de uitdrukkelijke wens dat ook de taalverzorging verbetert. Daarvoor zou een andere *rubric* samengesteld moeten worden waar het accent ligt op de onderdelen die passen bij taalverzorging. De sectie gaf aan dat het werken met creatieve schrijfoopdrachten de werklast niet mag verhogen, gezien de grote tijdsinvestering die nu gedaan is. Dat is een reële wens en daarom is het wellicht aan te raden om met kleinere schrijfoopdrachten te werken en meer samen te werken bij het beoordelen.

### Reflectie en conclusie

De vraag of het mogelijk is om de schrijfvaardigheid van leerlingen te verbeteren, kan bevestigend worden beantwoord. Het werpt vruchten af om het volledige proces te begeleiden en leerlingen hun expressieve mogelijkheden te laten benutten. In de loop van de lessenserie kwam naar voren dat leerlingen meer durf toonden in het schrijven, hun fantasie lieten spreken en daarmee ook iets van zichzelf lieten zien dat de docent nog niet kende. De relatie met de docent verdiepte zich bijna ongemerkt en gaf een vertrouwde sfeer die elke lessituatie ten goede komt (Onstenk, 2021). Een ander effect was dat leerlingen kennis maakten met klassiekers uit de literatuur. Dit kan gebruikt worden om verschillende vaardigheden te integreren in lessen Nederlands (Van der Leeuw, Meestringa en Silfhout, 2016).

Alhoewel het geen onderzoeksdoel was, nam het schrijfplezier voelbaar toe; leerlingen waren betrokken en nieuwsgierig naar de feedback van klasgenoten en de docent. Deze leerlingen hebben hun schrijfvaardigheid en schrijfplezier kunnen verbeteren en dat is een prachtige basis voor de volgende schooljaren. Het is het zeker niet ondenkbaar dat enkelen van deze leerlingen over een paar jaar zullen *shinen* als een schrijver.



## Literatuur

- Bonset & Hoogeveen, (2007). *Schrijven in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Hoogeveen, M. (2018). *Het schrijfonderwijs in primair en voortgezet onderwijs: een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen*. Enschede: SLO
- Bonset, H. (2021). Wat kunnen we leren van het IB-examen Nederlands. Deel 2: het literaire essay. *Levende Talen Magazine*, 108 (7) 16-21
- Bouwer, R. (2020). Comparatief beoordelen van schrijfproducten voor waardevolle feedback. *Didactiek Nederlands – Zo kan het ook*. Geraadpleegd [20-10-21] via [<https://didactieknederlands.nl/zokan-hetook/2020/11/comparatief-beoordelen-van-schrijfproducten-voor-waarde-volle-feedback/>].
- Bouwer, R. & Gerits, H. (2022). Aan de slag met het schoolexamen schrijfvaardigheid. *Levende Talen Magazine*, 109 (2) 10-15
- Borsten, T, Kraemer, C. & Nieuwkoop, V. (2021). Op weg naar een praktisch schoolexamen schrijven, *Levende Talen Magazine*, 108 (8) 4-8
- Brouwer, T. (2016). Schrijfplezier 1986-2016. *JSW Jeugd in School en Wereld*, nr. 10, geraadpleegd [7-11-2021] via [[https://www.impacteducatief.nl/files/Tjalling%20Brouwer\\_Schrijfplezier.pdf](https://www.impacteducatief.nl/files/Tjalling%20Brouwer_Schrijfplezier.pdf)].
- De Rooij, S. (2009). *Schrijft het voort! Creatief schrijven met jongeren*. Kunstfactor.
- Denneman, E., Evers-Vermeul, J. & Bergh, van den, H. (2020). Peerfeedback in het schrijfvaardigheidsonderwijs. De waarde van goede feedbackinstructie. *Levende Talen tijdschrift*. 21 (3) 25-37. Geraadpleegd op [24-11-21] via [<https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/view/2077>]
- Elving K. & Van den Bergh, H. (2018), We leren nu ook h e je moet schrijven, *Levende Talen Magazine*, 105 (special)18-21 geraadpleegd [24-11-2021] via [<https://littijdschriften.nl/ojs/index.php/lm/article/view/1810/1417>].
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *Focus op schrijven. Het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen)*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2021). *De staat van het onderwijs 2021*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jansen, I. Van Silfhout, G, & Fasoglio, D. (2020). *It's official: leerlingen willen schrijven! Maak ook van jouw leerlingen enthousiaste getalenteerde schrijvers. Leerling klaar? Docent aan het werk*. Special schrijfonderwijs van SLO en CITO.
- Rijlaarsdam, G. Schrijfprocessen. *Didactiek Nederlands – Handboek*. Geraadpleegd [7-11-2021] via [<https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/01/schrijfprocessen/>].
- SLO, (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentiekaders*, Enschede: SLO.
- Slettenhaar, R. (2021). *Creatief schrijven als sleutel tot beter schrijfonderwijs*. Masterthesis Universiteit Utrecht.
- Schrijfakademie, <https://schrijfakademie.nl> Geraadpleegd op [18-11-2021]
- Stichting Lezen, (2017). *Zo fijn dat het niet fout kan zijn. De invloed van (re)creatief schrijven op lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Onstenk, J. (2021). *Pedagogiek in de onderwijspraktijk. Een geïntegreerde benadering*. Bussum: Uitgeverij Coutinhou
- Van Rooij, L. (2020), *Creatief schrijven in de les Nederlands. Over nut en motivatie in vwo 4*. Academische Opleidingsschool Midden-Brabant.
- Van Gelderen, A. (2012). 'Basisvaardigheden' en het onderwijs in lezen en schrijven. *Levende Talen Tijdschrift*, 13 (1) 13-15. Geraadpleegd op 18-11-21 van [<https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/view/136>]
- Van den Oever, J. (2018). Echt schrijven! *Levende Talen Magazine* 105(4), 4-8. Geraadpleegd op 18-11-21] van [<https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lm/article/view/1798>]

- Van der Leeuw, B., Meestringa, T. & Van Silfhout, G. (2016). Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs. Een ontwerpinstrument voor leerkrachten Nederlands. Enschede: SLO.
- Van der Werf, A., Kampmann, L. & Pont, H. (2020). *Basisboek ontwerponderzoek. Ontwerp je onderwijs in de praktijk*. Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Wolters, A.M. M. (2016). *Schrijf je creatief! Op weg naar creatief schrijven in het literatuuronderwijs. Een analyse-instrument*. Masterscriptie. Nijmegen: Radboud Universiteit.