Duik in taal!

vlaams ta·lən·plat·form
laat talen spreken

TAALTREKKERS

Een aanknopingspunt
voor effectieve taaldidactiek

Colofon

© 2024 | Vlaams Talenplatform
contact@vlaamstalenplatform.be

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van het departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse overheid.

Projectcoördinatie: dr. Charlotte Maekelberghe
Eindredactie en vormgeving: Rieneke Lammens, Graviteit (www.graviteit.be)

Werkten mee aan deze publicatie:
We danken de volgende experten voor hun waardevolle input voor en feedback op dit referentiekader: Fien De Smedt (UGent), Milou De Smet (Thomas More), Tine Mombaers (UAntwerpen), Mitte Schroeven (Thomas More) en Elke Van Steendam (KU Leuven).

Met dank aan:

Het leerkrachtenteam, om hun kennis en ervaring uit de praktijk te delen:

Ine Corteville
Tinneke De Bock
Tine De Koninck
Miek Dhaene
Kirsten Kielemoes
Charlien Lampo
Timothy Pareit

De leden van de stuurgroep, voor hun betrokkenheid en waardevolle advies:

An De Moor (dep. O&V)
Tine Florival (GO!)
Els Govaerts (KlasCement)
Kathleen Leemans (GO!)
Griet Mathieu (POV)
Christel Op de Beeck (dep. O&V)
Arnoud Pieterse (KlasCement)
Sibylle Van Crombruggen (GO!)
Loes Verheyen (Kath. Ondw. Vlaanderen)

Gelieve deze publicatie te citeren als:
Vlaams Talenplatform. 2024. *Didactisch referentiekader schrijfvaardigheid Nederlands.* Brussel: Vlaams Talenplatform.

Schrijven

1. Lees en analyseer modelteksten

*Maak leerlingen vertrouwd met de criteria van een goede tekst door te werken met **modelteksten**. Plaats leerlingen eerst in de rol van lezer en laat ze zo ervaren wat het communicatieve **doel** is van schrijven, en welk **effect** teksten hebben op lezers. Analyseer dan samen met leerlingen de **criteria** waaraan een goede tekst voldoet, zodat ze die kunnen toepassen in hun eigen teksten.*

2. Strategie-instructie: schenk aandacht aan het schrijfproces

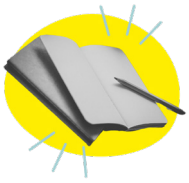
*Focus niet alleen op de kenmerken van een goed schrijfproduct, maar begeleid leerlingen ook in hun **schrijfproces**.*

- *Reik leerlingen schrijfstrategieën aan door te **modelleren** hoe je (een deel van) het schrijfproces aanpakt.*
- *Reik leerlingen **stappenplannen** aan die ze kunnen inzetten bij het plannen, formuleren en reviseren van hun tekst.*
- *Wissel hiervoor **expliciete instructie** af met activiteiten waarin leerlingen samenwerken en individueel inoefenen. Bouw geleidelijk aan jouw begeleiding als leerkracht af.*

3. Functionaliteit: schrijf in een betekenisvolle context

*Maak van schrijfopdrachten **functionele schrijfactiviteiten**, waarbij leerlingen teksten schrijven voor een specifiek doelpubliek en met een concreet doel voor ogen. **Motiveer** leerlingen voor schrijfopdrachten door ervoor te zorgen dat hun teksten ook echt gelezen worden.*

4. Geef tussentijdse feedback



*Ondersteun de schrijfvaardigheid van leerlingen door hen regelmatig **feedback** te geven, zowel op **tussentijdse versies** als de finale versie, en zowel op het **schrijfproces** als het schrijfproduct. Geef **concrete en gedoseerde feedback** die gelinkt is aan de **succescriteria** van de schrijfopdracht.*

5. Transfer: zet in op samenhang tussen vaardigheden, vakgebieden en leerjaren

*Zet in op **transfer** tussen vaardigheden en leerjaren. Verbind lees- en schrijfactiviteiten en ontwikkel een leerlijn waarin schrijfvaardigheid op een systematische manier uitgediept wordt.*

6. Tips bij digitale tools

*Maak leerlingen vertrouwd met **technologische tools** die hun schrijfproces kunnen ondersteunen (zoals digitale tekstverwerkers, vertaalapps of chatbots) en modelleer hoe ze die hulpmiddelen op een effectieve manier kunnen inzetten in verschillende fases van het schrijfproces.*

1. Lees en analyseer modelteksten

Waarom werken met modelteksten?

- Om een schrijfopdracht te kunnen uitvoeren, moeten leerlingen op de hoogte zijn van de **criteria** en **genrekenmerken** waaraan een bepaalde tekstsoort moet voldoen. Door leerlingen in de rol van lezer te plaatsen, ervaren ze hoe een tekst erin slaagt om een bepaald doel te bereiken en welke tekstcriteria daartoe bijdragen (Amir et al. 2021; Flores-Ferres et al. 2023; Rijlaarsdam et al. 2009; Mombaers et al. 2024).
- Bovendien kan je leerlingen zo meteen vertrouwd maken met de criteria die je later zal gebruiken om de teksten van leerlingen te **beoordelen**. Rubrics blijven voor veel leerlingen te abstract als ze niet eerst gecontextualiseerd worden aan de hand van concrete voorbeelden.

Welke modelteksten selecteer ik?

- Werk met **authentieke** modelteksten die geschreven zijn door professionals of door leerlingen uit voorgaande jaren.
- Je kan **meerdere goede modelteksten selecteren** en leerlingen vragen wat ze goed vinden aan de teksten. Daarnaast kan je leerlingen ook de modelteksten laten vergelijken, en hen vragen om gelijkenissen tussen de teksten te identificeren (Mombaers et al. 2024).
- Je kan ook werken met **sterke en minder sterke voorbeelden**. Laat leerlingen in dat geval weten dat ze zowel goede als minder goede voorbeelden van een tekstsoort te zien zullen krijgen, en vraag hen bijvoorbeeld om de teksten te rangschikken.
- Modelteksten worden meestal gebruikt om tekstsoorten in hun geheel te bespreken, maar je kan ze ook gebruiken om te focussen op specifieke **onderdelen** van een tekst, zoals een inleiding en een conclusie.

Hoe werk ik met modelteksten?

Interactie is een belangrijk onderdeel van werken met modelteksten. Er zijn verschillende formules om op een interactieve manier met modelteksten om te gaan in de klas (Graham et al. 2016):

- Neem samen met je leerlingen de modelteksten door in een **klassikale discussie**, of laat leerlingen de teksten individueel of in kleine groepjes bestuderen, gevolgd door een onderwijsleergesprek. Als je werkt met sterkere en zwakkere modelteksten, bespreek dan met hen hoe die teksten van elkaar verschillen. Laat leerlingen tijdens die discussie relevante kenmerken in de teksten markeren.
- Laat leerlingen de modelteksten **meerdere keren lezen**, waarbij ze telkens op een ander aspect focussen. Bij zakelijke mails kunnen ze bijvoorbeeld eerst focussen op structurele kenmerken (onderwerp, aanhef, inhoud, groet, etc.), daarna op stilistische kenmerken (beleefdheidsvormen, woordenschat) en tot slot op de inhoudelijke opbouw van de mail.

- Laat leerlingen de modelteksten in kleine groepjes bespreken en **rangschikken**. Vraag hen om te noteren welke criteria ze in het achterhoofd hielden toen ze de modelteksten rangschikten. Tijdens een klassikale discussie kunnen ze die criteria onderbrengen in categorieën zoals 'taal', 'inhoud' en 'structuur'.
- Bied eventueel ook modelteksten van **verschillende tekstsoorten** aan en vraag leerlingen om de teksten te categoriseren: welke teksten horen volgens hen bij elkaar? Op die manier denken ze actief na over de gemeenschappelijke kenmerken van een bepaalde tekstsoort. Bekijk ook het referentiekader leesvaardigheid (zie 'Strategie-instructie') om meer te lezen over instructie over tekststructuren.
- Maak leerlingen erop attent dat kenmerken van teksttypes kunnen variëren afhankelijk van **het doel(publiek)** en **medium** van de tekst. Laat leerlingen bijvoorbeeld reflecteren over hoe een krantenartikel en blogpost over hetzelfde onderwerp van elkaar zouden verschillen. Verwijs naar de rol van de schrijver, het doelpubliek en het format om de discussie te ondersteunen. Ook hier kan je modelteksten gebruiken om verschillen te illustreren.

Welke tekstcriteria bespreek ik?

- Er zijn heel wat criteria waarmee leerlingen rekening moeten houden als ze een tekst schrijven: niet alleen het publiek en doel van de tekst, maar ook de inhoud, opbouw, stijl en taalkenmerken. Zeker bij beginnende schrijvers kan het overweldigend zijn om al die criteria tegelijk te behandelen. Focus daarom eerst op kenmerken die het meest **relevant** zijn voor de tekstsoort die je bespreekt.

Praktijkvoorbeeld: **de sollicitatiebrief**

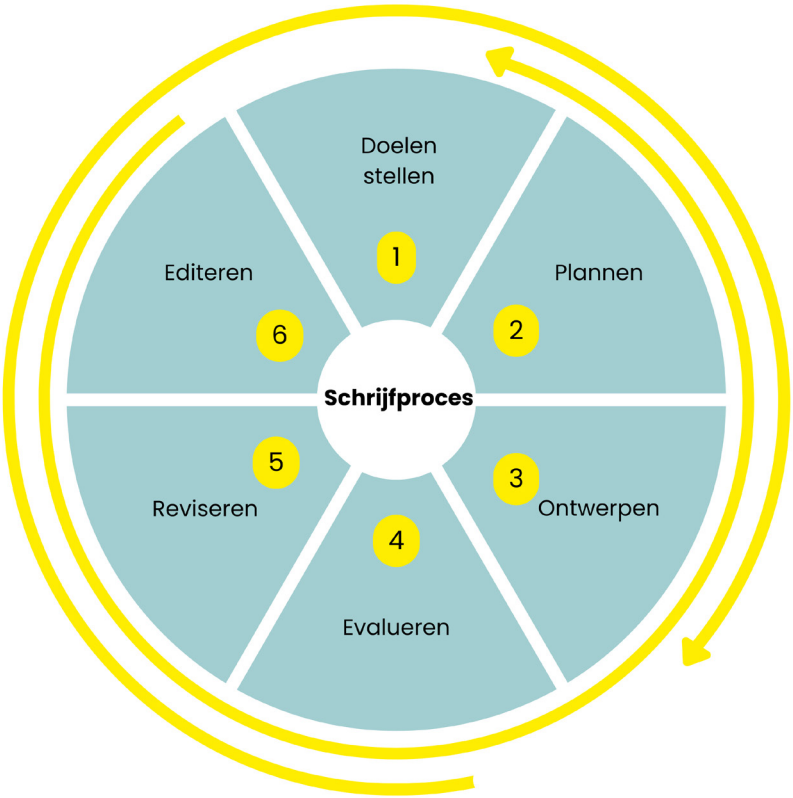
De leerkracht toont leerlingen vacatures voor enkele vakantiejobs waarop leerlingen kunnen solliciteren. Er is veel interesse in de vakantiejobs, dus het is belangrijk dat leerlingen een goede indruk maken in hun sollicitatiebrief. Als voorbereiding geeft de leerkracht een aantal voorbeelden van sollicitatiebrieven voor een andere vakantiejob. Leerlingen bespreken de sollicitatiebrieven in groepjes van vier. Twee van hen nemen de rol aan van werkgever, de andere twee leerlingen zijn onderzoekers. De werkgevers rangschikken de sollicitatiebrieven en argumenteren waarom ze de ene sollicitatiebrief beter vinden dan de andere. De onderzoekers observeren de discussie en noteren welke criteria naar boven kwamen in de discussie. Tijdens een klasgesprek presenteren de onderzoekers hun bevindingen en brengt de leerkracht alle criteria onder in categorieën. Daarna overlopen ze samen nog eens een model van een goede sollicitatiebrief, waarbij de leerkracht focust op de belangrijkste kenmerken van een effectieve brief. Hierna kiezen leerlingen een vakantiejob waarvoor zij willen solliciteren en gaan ze aan de slag met hun eigen brief.

2. Strategie-instructie: schenk aandacht aan het schrijf-proces

Waarom is een procesgerichte aanpak belangrijk? (zie ook Bouwer et al. 2022; Graham & Perin 2007; Graham, Harris & Santangelo 2015; Quigley & Coleman 2019)

- In schrijfvaardigheidsonderwijs zijn we vaak geneigd om te focussen op het **schrijfproduct** – de afgewerkte tekst – van leerlingen: we tonen modelteksten, formuleren criteria waaraan het product moet voldoen en verwachten dan dat leerlingen meteen aan de slag kunnen met hun eigen tekst.
- Uit onderzoek blijkt echter dat de activiteit van schrijven, zeker in combinatie met het toepassen van tekstcriteria, cognitief zeer belastend is. Leerlingen zijn er dan ook enorm bij gebaat als ze ook ondersteund worden tijdens hun **schrijfproces** en strategieën aangereikt krijgen om dat proces in goede banen te leiden.

Hieronder vind je een overzicht van verschillende fases in het schrijfproces (gebaseerd op Graham et al. 2016). Schrijven is een **complex en dynamisch proces**, waarbij verschillende fases kunnen overlappen, in een andere volgorde voorkomen of herhaald worden (Van Steendam et al. 2022). Voor elke fase geven we enkele **voorbeelden van strategieën** die leerlingen kunnen inzetten en manieren waarop je leerlingen bijkomend kan ondersteunen tijdens die fase.



Figuur 1: *De fases van het schrijfproces (Graham et al. 2016)*

1 Doelen stellen

- Nadenken over de tekstsoort, het doelpubliek en het schrijfdoel van de tekst;
- Instructies en evaluatiecriteria doornemen;
- Doelen stellen voor de opdracht.

Doelen stellen ondersteunen

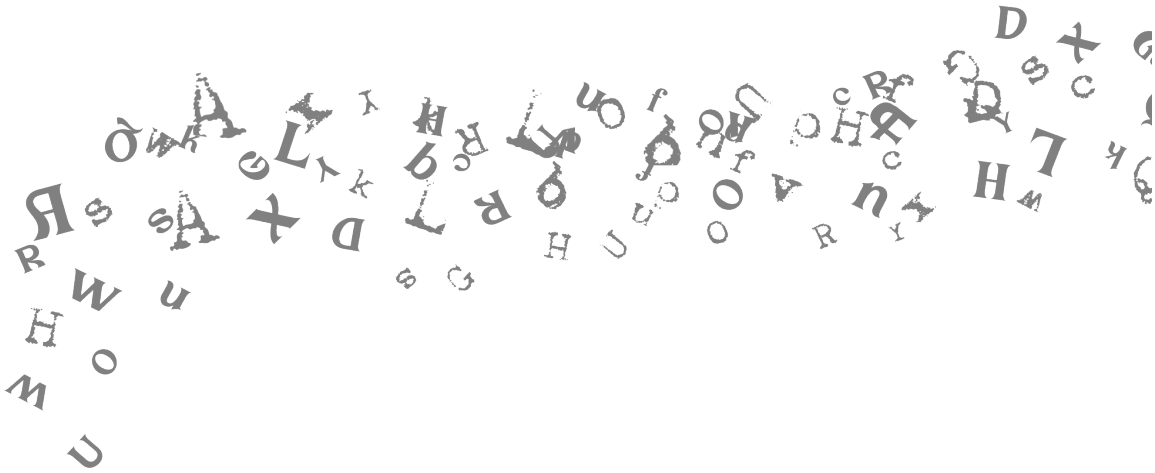
- Stel samen met leerlingen een rubric met succescriteria op die voortvloeit uit de discussie over het doel(publiek) van de tekst en de bespreking van modelteksten.
- Laat beginnende schrijvers focussen op een beperkter aantal criteria en doelen.

2 Plannen

- Brainstormen over ideeën, bijvoorbeeld via de **placematmethode**;
- Bronnen verzamelen en samenvatten;
- Modelteksten lezen;
- Freewriting (=ongestructureerde associaties opschrijven) (gevorderd);
- Graphic organizer (= een visuele samenvatting) of mind map invullen;
- Zelf een tekstplan opstellen;
- Een logische opbouw aan de tekst geven.

Plannen ondersteunen

- Leid een klassikale brainstormsessie en noteer relevante en/of moeilijke woorden aan het bord.
- Een aantal studies geeft aan dat samenwerken tijdens de planningsfase een positief effect heeft op schrijfprestaties of de accuraatheid van teksten (Landrieu et al. 2023). Als je leerlingen laat samenwerken, is het nuttig om wederzijdse afhankelijkheid te creëren. Dat kan je bijvoorbeeld doen door bronnen te verdelen onder leerlingen en ze die laten samenbrengen. Geef leerlingen ook een duidelijk stappenplan dat ze moeten volgen tijdens de activiteit.
- Geef meer gevorderde leerlingen een keuze tussen verschillende planningsstrategieën, zoals een mind map invullen, zelf een tekstplan maken of freewriten. Laat leerlingen achteraf reflecteren over welke aanpak voor hen het best werkte (hun eigen voorkeur is namelijk niet noodzakelijk ook de beste aanpak voor hen) (van Ockenburg et al. 2023).



3 Ontwerpen

- Ideeën kunnen omzetten in woorden, grammaticaal correcte volzinnen en coherente alinea's;
- Een tekstplan volgen en bijsturen waar nodig;
- Technologische hulpmiddelen (vertaalapps, tekstverwerker) gericht kunnen inzetten.

Ontwerpen ondersteunen

- Bied schrijfkaders met aanvulzinnen aan voor minder taalvaardige leerlingen.
- Modelleer het gebruik van technologische hulpmiddelen. Ga met leerlingen in gesprek over de voor- en nadelen ervan en stel duidelijke richtlijnen op rond het gebruik van vertaalapps en chatbots.
- Creëer bewustzijn rond het effect van automatisch gegenereerde teksten door leerlingen modelteksten van een sterke medeleerling te laten vergelijken met een (te) complexe tekst gegenereerd door een chatbot. Welke tekst vinden zij het meest toegankelijk?

4 > 6 Evalueren, reviseren en editeren

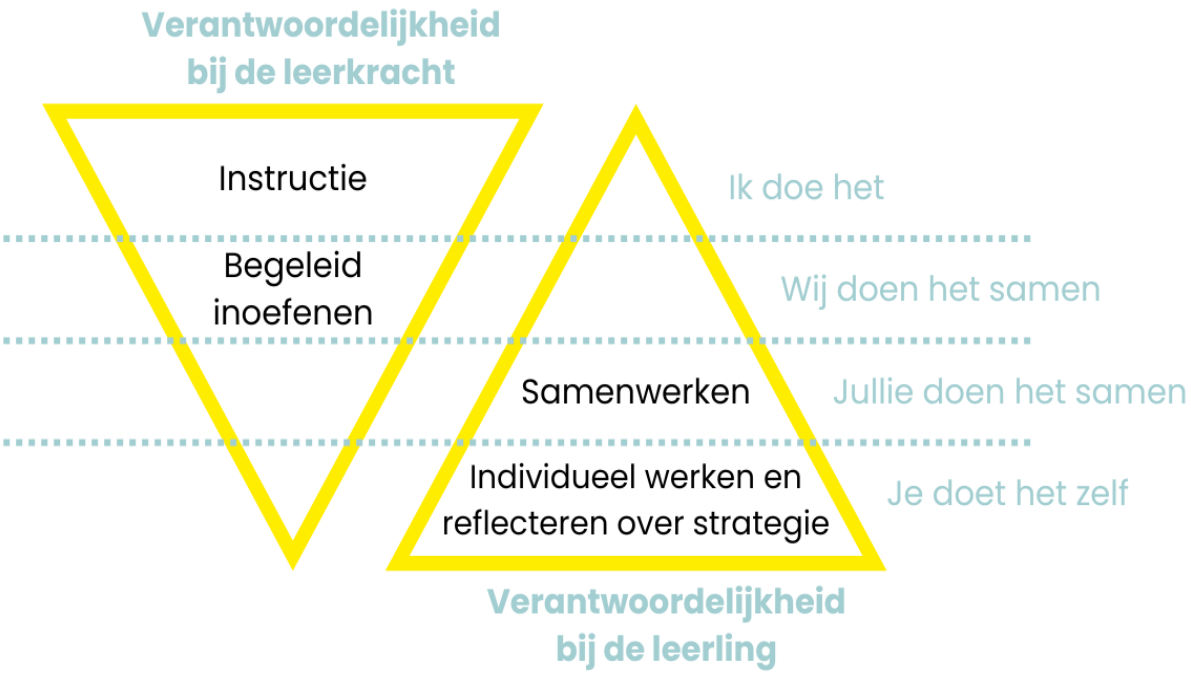
- De eigen tekst (luidop) nalezen;
- Het oorspronkelijke tekstplan naast de uiteindelijke tekst leggen: staat alles erin?;
- De eigen tekst evalueren op basis van een checklist of rubric met succescriteria;
- Peer feedback geven;
- De tekst herformuleren of herstructureren op basis van feedback of zelfevaluatie.

Reviseren ondersteunen

- Toon leerlingen dat reviseren niet noodzakelijk op het einde van het schrijfproces moet gebeuren. Plan korte evaluatiemomenten nadat leerlingen een aantal zinnen of een alinea geschreven hebben.
- Je kan leerlingen ook samen laten schrijven, waarbij één leerling de rol van schrijver aanneemt, en de andere leerling de rol van redacteur. Zo hebben leerlingen al tijdens het formuleren aandacht voor tekstrevisie.
- Laat leerlingen een revisieproces observeren van jezelf of (sterke) medeleerlingen.
- Focus bij beginnende schrijvers ook op het belang van 'hogereordetekstkenmerken' zoals inhoud en structuur, naast 'lagereordekenmerken' zoals spelling en grammatica.
- Om revisiestrategieën in te oefenen, kan je werken met geanonimiseerde teksten of tekstfragmenten van medeleerlingen. Vooral als je leerlingen per twee laat reviseren, is het effectiever om te werken met geanonimiseerde teksten die door geen van beide leerlingen geschreven zijn (Van Steendam 2020).

Hoe onderwijs ik schrijfstrategieën?

- Volg bij strategie-instructie het "**GOVI**"-model ("Geleidelijk Overdragen van Verantwoordelijkheid Instructiemodel"; zie Figuur 2). Dat houdt in dat je de aanpak eerst zelf **modelleert** – met beperkte input van je leerlingen. Via **expliciete instructie** reik je je leerlingen een strategie aan.
- Laat leerlingen de strategie daarna **inoefenen** (individueel of samen met een medeleerling). Na het inoefenen **reflecteren** leerlingen over hun aanpak en ontvangen ze feedback van een medeleerling of de leerkracht.
- Geleidelijk aan bouw je de ondersteuning af, zodat leerlingen de strategie **zelfstandig** kunnen toepassen. Zo kan je leerlingen bij de introductie van een nieuwe tekstsoort wijzen op de planningsstrategieën die ze al eerder inoefenden bij een andere schrijfactiviteit. Als je merkt dat leerlingen een bepaalde strategie nog niet vlot zelfstandig kunnen toepassen, kan je de aanpak opnieuw modelleren en begeleid inoefenen.



Figuur 2: *Het GOVI-model*

Hoe werkt modelleren?

- Een stappenplan wordt **concreet en herkenbaar** als het ook gedemonstreerd wordt. Dat kan door de leerkracht, maar ook door (sterke) medeleerlingen.
- Modellering hoeft helemaal **niet perfect** te zijn: door te tonen hoe je fouten corrigeert of aarzelingen aanpakt, zijn leerlingen zich bewust van de uitdagingen die strategieën toepassen met zich meebrengen. Bovendien merken leerlingen op die manier dat ook sterke schrijvers niet meteen een perfecte tekst schrijven, maar ook moeten nadenken, evalueren en herschrijven.
- Modellering kan ook gebeuren aan de hand van **observerend leren**. Bij observerend leren voeren leerlingen niet meteen zelf een (schrijf)taak uit, maar leren ze door eerst te kijken naar hoe iemand anders die taak uitvoert (Braaksma et al. 2002; Zimmerman & Kitsantas

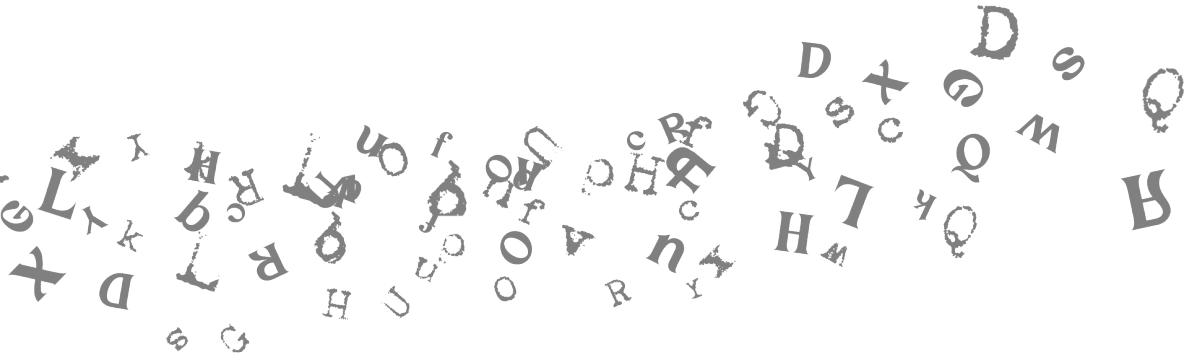
2002). Het is niet noodzakelijk de leerkracht die model hoeft te staan. Een peer of medeleerling observeren blijkt immers effectiever te zijn dan een expert of docent observeren (Rijlaarsdam et al. 2008). Medeleerlingen zijn niet alleen herkenbaar voor leerlingen, ze benoemen ook nog stappen die bij experten vaak al geautomatiseerd zijn. Als je geen toegang hebt tot video's, dan kan je leerlingen ook per twee laten samenwerken, waarbij één leerling luidopdenkend een schrijftaak uitvoert en de andere leerling het proces observeert en vragen stelt.

Praktijkvoorbeeld: **een recensie schrijven**

Leerlingen bekijken een film en moeten er nadien een online recensie over publiceren. De leerkracht toonde leerlingen eerder al voorbeelden van recensies. Zo maakten leerlingen kennis met het tekstdoel van recensies, de typische structuur en passend taalgebruik. De bedoeling is dat leerlingen nu zelf een recensie van 300 woorden schrijven waarin ze samenvatten waarover de film ging en hun mening over de film verwoorden. Die mening moeten ze voldoende onderbouwen.

Samen met de leerlingen overloopt de leerkracht verschillende stappen die ze kunnen zetten vóór ze beginnen met schrijven: ze lezen eerst goed de instructies van de opdracht, noteren dan aan de hand van een aantal richtvragen de belangrijkste elementen uit de film, denken na over drie betekenisvolle woorden die hun mening over de film vatten , en zoeken voorbeelden die die mening onderbouwen. De leerkracht modelleert daarna hoe ze zelf te werk gaat met dat stappenplan. Als voorbeeld gebruikt ze een andere film die ze onlangs zag. Terwijl ze nadenkt over de belangrijkste elementen uit de film, bedenkt ze dat ze het einde niet mag weggeven in haar recensie. Ze toont ook hoe ze probeert om vage woorden zoals "goed" of "saai" te vermijden, en herinnert leerlingen aan een strategie die ze bij een andere taak al ingeoefend hebben, waarbij ze een online thesaurus of woordenboek gebruikt om gepaste synoniemen te zoeken voor een woord. Ze expliciteert tot slot ook haar denkproces wanneer ze zoekt naar redenen waarom ze de film langdradig vond ('pas in de tweede helft van de film kwam het verhaal echt op gang').

Leerlingen oefenen deze strategie nu per twee in. Ze stellen per twee een samenvatting van de film op en formuleren dan aan de hand van kernwoorden en voorbeelden hun mening over de film. Leerlingen wisselen hun voorbereiding uit, en geven elkaar feedback. Op het einde van de les reflecteren leerlingen over de planningsstrategie: wat vonden ze nuttig, wat zouden ze anders doen, en waar hadden ze nog moeite mee?



Praktijkvoorbeeld: **modellering bij zinsbouw**

Nadat leerlingen een kortverhaal gelezen en besproken hebben, vraag de leerkracht om zelf een vervolg te schrijven op het verhaal vanuit het perspectief van een ander personage. De leerkracht wijst leerlingen erop dat ze ook aandacht moeten hebben voor de vlotheid van hun tekst. Dat houdt in dat hun tekst geen opeenvolging mag zijn van enkelvoudige zinnen, maar dat de zinslengtes gevarieerd zijn.

De leerkracht laat leerlingen eerst verschillende soorten samengestelde zinnen markeren in het kortverhaal. Samen bespreken ze hoe een mix van korte en lange zinnen een tekst boeiender kan maken en hoe bepaalde zinnen een specifieke sfeer kunnen oproepen. Daarna stelt de leerkracht samen met leerlingen een lijst op van verschillende soorten samengestelde zinnen en voegwoorden.

De leerkracht modelleert nu luidopdenkend hoe hij enkelvoudige zinnen zou combineren tot een langere zin, gebruik makend van de verschillende constructies die op het bord staan. Voor een tweede oefening laat hij leerlingen input geven. Hierna gaan leerlingen individueel of in groep aan de slag met een aantal oefeningen. De leerkracht loopt rond in het klaslokaal om feedback te geven. De leerlingen worden aangemoedigd om die strategieën nu toe te passen wanneer ze hun eigen kortverhaal schrijven. Leerlingen wisselen een eerste versie van hun verhaal met elkaar uit, en geven feedback op de vlotheid en leesbaarheid van de tekst.

Verder lezen

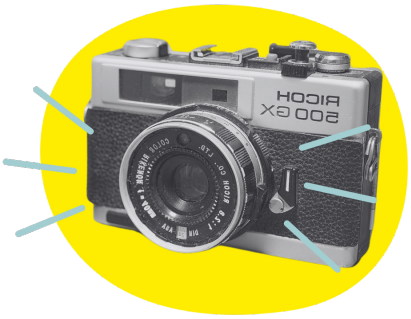
De onderzoeksgroep 'Taal, leren, innoveren' van de Universiteit Gent deelt didactische adviezen en onderzoeksgebaseerde leermaterialen, onder andere rond strategie-instructie, op haar website **ZoLeerRijk**.

Onderzoekers Liselore van Ockenburg, Daphne van Weijen en Gert Rijlaarsdam ontwikkelden een **lessenreeks over het schrijven van syntheseteksten.** Leerlingen werken met modelteksten, komen meer te weten over hun eigen schrijfproces aan de hand van een vragenlijst en observeren in een aantal videoclips peers die zelf een synthesetekst schrijven.

Om leerlingen meer inzicht te geven in hun eigen schrijfproces, ontwikkelden onderzoekers van het LIFT-project een **online vragenlijst voor leerlingen** die je kan inzetten in je les. De vragenlijst kadert in onderzoek naar syntheseteksten schrijven.

Onderzoekers aan de Universiteit van Utrecht, VU Amsterdam, Universiteit van Tilburg en de Universiteit Antwerpen ontwikkelden **de Schrijfmachine**, een website waar leerlingen informatie vinden over academisch schrijven en aan de hand van een vragenlijst kunnen ontdekken wat voor schrijver ze zijn.

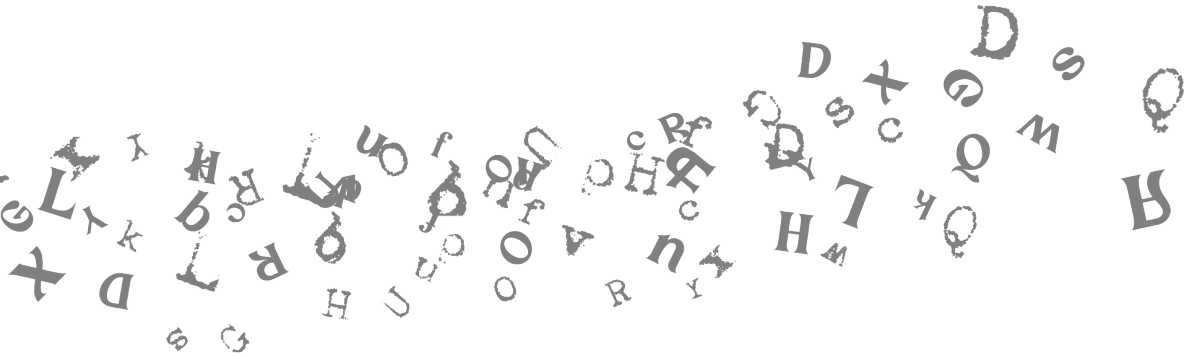
3. Functionaliteit: schrijf in een betekenisvolle context



Van den Branden & Vanbuel (2023) omschrijven een functionele, betekenisvolle schrijfopdracht als volgt: 'leerlingen schrijven een x over y aan z om w'. Een functionele schrijfopdracht is dus bijvoorbeeld een opdracht waarin leerlingen een reisgids (x) over Keulen (y) schrijven voor medeleerlingen (z) om hen voor te bereiden op een schooluitstap (w).

Hoe stel ik een motiverende schrijftaak op?

- Ontwerp een betekenisvolle en authentieke schrijftaak die aansluit bij de interesses en **leefwereld** van je leerlingen.
- Zorg dat teksten niet alleen door de leerkracht beoordeeld worden, maar ook effectief gelezen worden door medeleerlingen of andere personen. Maak de schrijfproducten van leerlingen **zichtbaar** door ze een plaats te geven in een fysieke of virtuele omgeving. Je kan leerlingen bijvoorbeeld ook een stappenplan of handleiding laten schrijven voor een experiment en het stappenplan laten uitvoeren door andere leerlingen. Zo kunnen leerlingen zien hoe duidelijk hun tekst eigenlijk is (zie ook Couzijn 1995).
- Geef leerlingen meer **autonomie** door hen bijvoorbeeld te laten kiezen uit verschillende schrijfopdrachten, of zelf het onderwerp van hun schrijfopdracht te laten bepalen.
- Voor leerlingen die nog relatief weinig talige bagage hebben, kan je ook inzetten op **multimodale schrijftaken** (Van Steendam & van Beuningen 2020). Dat houdt in dat leerlingen verschillende media combineren, zoals geschreven en gesproken teksten, woord en beeld, of muziek – denk bijvoorbeeld aan een instagrampost schrijven. Op die manier kunnen leerlingen via verschillende kanalen hun boodschap effectief overbrengen.



Praktijkvoorbeeld: functionele en motiverende schrijfopdrachten

In het boek *Voluit Taal* (Schiepers et al. 2022) vinden we een aantal voorbeelden van functionele en contextrijke taken:

- blogposts, columns of recensies die gepubliceerd worden op een website, en waarop leerlingen kunnen reageren;
- brieven die ook echt verstuurd worden;
- een informatiebrochure die in de school gebruikt wordt;
- een reisgids als voorbereiding op een schooluitstap;
- Instagramposts die verschijnen op de pagina van de klas of school.

Creatief schrijven: nuttige links

Ook creatief schrijven draagt bij aan een betere taalvaardigheid. Bovendien is het voor veel leerlingen ook een motiverende activiteit.

De inspiratiegids ***Creatief schrijven op school*** bevat kant-en-klare oefeningen om in het secundair onderwijs aan de slag te gaan rond creatief schrijven.

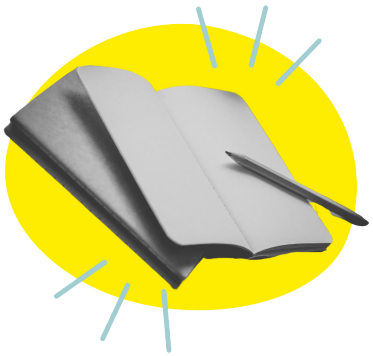
In het onderzoeksproject '**Het Schrijflab**' ontwikkelde onderzoekster Anouk Ten Peze een lessenserie over creatief schrijven.

Stichting Lezen publiceerde een **gids** over hoe je creatief schrijven kan combineren met lezen in het secundair onderwijs.

De organisatie **Creatief Schrijven** biedt verschillende cursussen, activiteiten en wedstrijden rond creatieve schrijfvaardigheid aan.

Volgens onderzoek lezen leerlingen een literair verhaal sneller en met een grotere betrokkenheid als ze eerst zelf een verhaal geschreven hebben (Janssen & van den Bergh 2010). Docente Anna van Strien werkte een **lesidee** uit op basis van dit onderzoek.

4. Geef tussentijdse feedback



In hun boek *Feedback in de klas* stellen onderzoekers Stijn Vanhoof en Geert Speltinckx een **vijfstappenplan** op voor feedback die doet leren. Met hun boek willen ze een antwoord bieden op een veelvoorkomende frustratie van leerkrachten: ondanks de tijd en energie die ze steken in het formuleren van heldere feedback, gaan leerlingen er vaak niet mee aan de slag en maken ze in een volgende opdracht vaak dezelfde fouten.

Deze stappen kunnen vooral zinvol zijn bij complexere opdrachten, waar feedback het leer- en schrijfproces verder kan ondersteunen. Afhankelijk van de opdracht die je meegeeft met leerlingen, kan je bekijken welke van deze stappen je wil inbouwen in het ontwerp van je feedbackproces.

Een belangrijke algemene tip hierbij is dat je feedback niet uitstelt tot het einde van het proces (nadat de schrijftaak volledig afgewerkt is), maar dat je feedback **inbouwt in het schrijfproces** en leerlingen zo de kans geeft om hun eigen tekst aan te passen en te verbeteren.

1 Formuleer heldere doelen en succescriteria

- Doelen kunnen zowel gericht zijn op het **schrijfproces** ('ik heb mijn tekst herlezen voor ik die inlever') als op het **schrijfproduct** ('mijn argumentatieve tekst belicht meerdere visies op de stelling', 'mijn tekst bevat een inleiding en een conclusie').
- Uit onderzoek blijkt dat het effectiever is om **specifieke doelen** te formuleren (zoals 'mijn tekst bevat een tegenargument dat weerlegd wordt') dan algemene doelen (Koster et al. 2015). Vermijd echter om al te specifieke doelen te formuleren op het vlak van talige structuren (zoals 'mijn tekst bevat minstens 10 adjectieven'). Dat kan er immers voor zorgen dat het schrijfproces een hindernissenparcours wordt, wat demotiverend is.
- Het kan motiverend zijn om leerlingen zelf uit een lijst een aantal doelen te laten **kiezen** waarop ze specifiek willen focussen tijdens het schrijven. Die doelen kunnen gebaseerd zijn op punten voor verbetering die aangehaald werden in feedback op vorige taken.
- Formuleer waar mogelijk doelen die zijn **aangepast aan het schrijfniveau** van individuele studenten. Beginnende schrijvers zijn gebaat bij een aantal doelen die hen uitdagen om betere teksten te schrijven, maar tegelijk ook beknopt en haalbaar zijn. Naarmate leerlingen vorderingen maken, kan je meer of complexere doelen formuleren.
- Baseer rubrics of checklists op **modelteksten** die je samen met leerlingen bespreekt. Door goede voorbeelden te bespreken en die te linken aan een rubric weten leerlingen beter wat van hen verwacht wordt. Baseer deze voorbeelden eventueel ook op sterke teksten van leerlingen uit vorige jaren, zodat je realistische maar tegelijk ook uitdagende verwachtingen kan stellen.
- Naast checklists en rubrics kan je ook werken met **ankerteksten** die op een schaal geplaatst worden (gaande van 'slecht' over 'gemiddeld' tot 'goed') (Elving & van den Bergh 2015). Als leerkracht kan je teksten uit voorgaande jaren selecteren en op zo'n schaal plaatsen (een voorbeeld van tekstschalen voor argumentatieve en informatieve

teksten in het Nederlands vind je op de website van het LIFT-project). Een tekstschaal bevat meestal een vijftal teksten die variëren in kwaliteit. Leerlingen vergelijken hun tekst of die van een leerling met de ankerteksten en plaatsen die op de schaal. Aan de hand van een checklist of rubric motiveren ze waarom ze hun tekst zo gepositioneerd hebben, en ze reflecteren ook over hun positie: wat moeten ze nog doen om op te schuiven in de schaal?

2 Geef vluchtige (klassikale) feedback

- Het doel van deze stap is dat leerlingen meer informatie krijgen over de **belangrijkste sterke punten en aandachtspunten** van hun schrijfproduct en -proces. Dat kan je doen door klassikaal feedback te geven op een aantal veelgemaakte fouten.
- Die feedback kan plaatsvinden in een **vroege fase** van het schrijfproces. Laat leerlingen bijvoorbeeld eerst een tekstplan inleveren en geef daar al feedback op. Zo kunnen leerlingen hun schrijftaak vroeg genoeg bijsturen.
- Vraag leerlingen om **notities** te maken bij die klassikale feedback en kondig op voorhand aan dat je na het feedbackgesprek enkele leerlingen zal vragen om hun werkpunten kort samen te vatten.
- Laat je leerlingen **tijdens de les** schrijven? Dan kan je ook enkele werkpunten formuleren terwijl je rondloopt in de klas. Vraag ook hier aan de leerling om jouw feedback te noteren – zo kan je onmiddellijk controleren of jouw boodschap goed aangekomen is.

3 Laat leerlingen zichzelf evalueren

- Deze stap is pas succesvol wanneer leerlingen in staat zijn om zelf de kwaliteit van hun werk te beoordelen. Dat kan je inoefenen door **het reviseren van een tekst te modelleren**, bijvoorbeeld door te tonen hoe jij zelf een tekst naleest, en/of door leerlingen te laten werken met modelteksten die ze met hun eigen tekst kunnen vergelijken.
- Daarnaast kan je leerlingen ook aan de slag leren gaan met **digitale tools**, zoals schrijfassistent.be, om hun eigen teksten te evalueren.
- Vraag leerlingen (klassikaal) na het indienen van een taak waarom ze (niet) tevreden zijn over hun werk. Ga in de discussie niet alleen in op het schrijfproduct, maar laat leerlingen ook **reflecteren** op het schrijfproces dat eraan voorafgegaan is. Dat kan zowel voor de leerkracht als voor andere leerlingen leerrijk zijn.
- In deze stap kan je eventueel ook tools zoals ChatGPT inzetten, waarbij je leerlingen een **prompt** meegeeft waarmee ze feedback kunnen krijgen op hun taak.

4 Laat leerlingen elkaar feedback geven (zie ook Bouwer et al. 2022)

- Onderzoek toont aan dat peer feedback een **positief effect** heeft op de kwaliteit van schrijfproducten. Daarnaast leren leerlingen zelf ook iets van peer feedback geven: omdat ze sterke en minder goede voorbeelden te zien krijgen, leren ze ook kritischer naar hun eigen werk kijken. Ga er echter niet vanuit dat leerlingen automatisch goede feedback kunnen formuleren, maar besteed expliciet aandacht aan hoe leerlingen feedback het best zelf verwerken en zo constructief mogelijk verwoorden. Hiervoor is de eerste stap van het feedbackproces (heldere succescriteria formuleren) een belangrijke factor.
- Je kan teksten voor peer feedback eventueel **anonimiseren**, of teksten uit een andere klas of een voorgaand jaar gebruiken. Zo zet je in op revisiestrategieën zonder dat leerlingen zich geviseerd voelen.

- Zijn jouw leerlingen nog niet voldoende taalvaardig om een tekst van een medeleerling te beoordelen op basis van een checklist of rubric? Laat hen dan eerst teksten positioneren ten opzichte van **ankerteksten** en bespreek klassikaal wat de sterke en minder sterke punten van de tekst zijn. Vaak voelen leerlingen intuïtief wel aan of iets een goede tekst is, maar kunnen ze die beoordeling nog niet expliciteren.

- Laat leerlingen ook peer feedback geven op het **doel van de tekst**: bereikt de tekst het doel? Ben ik bijvoorbeeld overtuigd na het lezen van de tekst, of beschik ik over alle informatie?

- Laat leerlingen achteraf **bespreken** hoe ze de peer feedback verwerkt hebben in hun tekst — dat verhoogt de effectiviteit van de feedback.

- Peer feedback hoeft **niet noodzakelijk helemaal op het einde** van het schrijfproces te komen. Laat leerlingen bijvoorbeeld al elkaars teksten nalezen nadat ze een alinea geschreven hebben.

5 **Geef individuele feedback** (zie ook Trioen & Casteleyn 2020; Elliott et al. 2016; Lim & Renandya 2020)

- Belangrijk bij individuele feedback is dat de feedback **geen eindpunt** vormt. Laat leerlingen bijvoorbeeld een verbeterde versie van hun tekst indienen waarin ze de feedback verwerkt hebben. Voorafgaand aan een nieuwe opdracht kan je ze ook laten bijhouden welke werkpunten in een eerder feedbackmoment aangehaald werden en hoe ze die geïmplementeerd hebben in de nieuwe opdracht. Je kan ervoor opteren om in je evaluatie ook rekening te houden met de mate waarin ze met die werkpunten aan de slag zijn gegaan.

- **Mondelinge** feedback heeft als voordeel dat het persoonlijk wordt meegedeeld en tegelijk ook laagdrempelig is voor leerlingen die de taal nog niet voldoende beheersen. Mondelinge feedback kan ook via audio of video opgenomen worden, zodat leerlingen er op een later moment naar kunnen teruggrijpen. **Schriftelijke** feedback is dan weer duurzamer en kan op een later moment nog geraadpleegd worden door de leerling.

- **Doseer** je feedback. Focus op de criteria die opgenomen zijn in de rubrics of de doelen die je vooropgesteld hebt in de opdracht. Formuleer **concrete aandachtspunten** waarmee leerlingen in de revisiefase of in een volgende schrijftaak mee aan de slag kunnen gaan.

- Maak een onderscheid tussen zogenaamde **fouten en vergissingen**. Vergissingen zijn eerder onzorgvuldigheden, zoals een woord dat eenmalig fout gespeld is of een aanhalingsteken dat vergeten werd. Hier volstaat het om de vergissing aan te duiden zonder die te corrigeren. Bij fouten daarentegen gaat het om regels of tekstkenmerken die de leerling schijnbaar nog niet onder de knie heeft, waardoor het zinvoller is om directe feedback te geven.

- Onderzoek toont aan dat zowel **directe feedback** (= meteen de fout corrigeren) als **indirecte feedback** (= een fout enkel aanduiden en/of een code of symbool voor het fouttype toevoegen) een positief effect heeft op de kwaliteit van tekstrevisie. Een aantal studies suggereert dat beginnende taalleerders vooral voordeel halen uit directe feedback, al is er nog geen consensus over de beste aanpak voor verschillende types leerders. Wel kunnen we stellen dat directe feedback laagdrempeliger is, zeker voor leerlingen die nog niet vertrouwd zijn met het taalsysteem.

Op welke manieren kan ik een schrijfopdracht evalueren?

- Je kan scores toekennen per deelaspect, zoals woordenschatgebruik en tekstopbouw, en op basis daarvan een totaalscore berekenen (**analytische** beoordeling), of een tekst in zijn geheel één score geven (**holistische** beoordeling). Een combinatie van de twee aanpakken is ook mogelijk, bijvoorbeeld door analytisch te beoordelen op structuur, maar holistisch op de inhoud van de tekst.
- Je kan een tekst op zichzelf beoordelen aan de hand van vooraf opgestelde criteria (**absolute** beoordeling), of je kan teksten beoordelen ten opzichte van elkaar of ten opzichte van ankerteksten (**vergelijkend** beoordelen).
- Wetenschappelijk onderzoek geeft geen uitsluitsel over welke beoordelingsmethode het meest geschikt is om schrijfvaardigheid te evalueren. Aan elke aanpak zijn een aantal **voor- en nadelen** verbonden (zie hieronder; Landrieu et al. 2022; Van Steendam et al. 2012; van der Loo 2023). In elk geval is het belangrijk dat de beoordelingsmethode **transparant** is voor leerlingen en dat je de voor- en nadelen afweegt bij de selectie van een beoordelingsmethode.

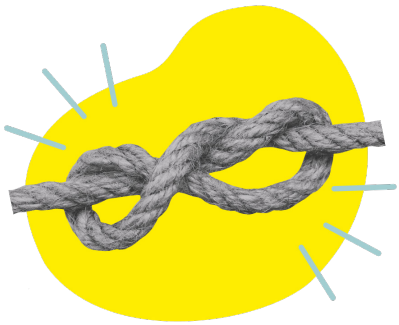
	Holistische beoordeling	Analytische beoordeling
+	Snelle en efficiënte manier om teksten te beoordelen	Sterke punten en tekortkomingen in de tekst kunnen sneller worden geïdentificeerd Tekortkomingen op één domein zullen minder sterk doorwegen in de uiteindelijke beoordeling
-	Vaak sterk persoonsafhankelijk (maak dus goede afspraken binnen de vakgroep) Moeilijker te vertalen naar concrete feedback voor de leerling	Té rigide toepassing kan ervoor zorgen dat de uiteindelijke score de globale kwaliteit van de tekst onvoldoende weerspiegelt

Feedback: **verder lezen**

Lees meer over feedback formuleren in deze handboeken en artikels:

- Vanhoof, S. & G. Speltinckx. *Feedback in de klas. Verborgen leerkansen*. Lannoo.
- Koster, M. & M. Korpershoek. 2021. *Maak er geen punt van! Feedback geven op schrijfproducten.* Coutinho.
- Schroeven, M. 2021. 'Hoe worden mijn leerlingen betere schrijvers? Effectieve feedback bij schrijfvaardigheid'. *Tijdschrift Fons*. https://tijdschriftfons.be/wp-content/uploads/2021/02/fons_6_2_schroeven.pdf

5. Transfer: zet in op samenhang tussen vaardigheden, vakgebieden en leerjaren



Hoe integreer ik schrijfvaardigheid met andere vaardigheden of vakgebieden?

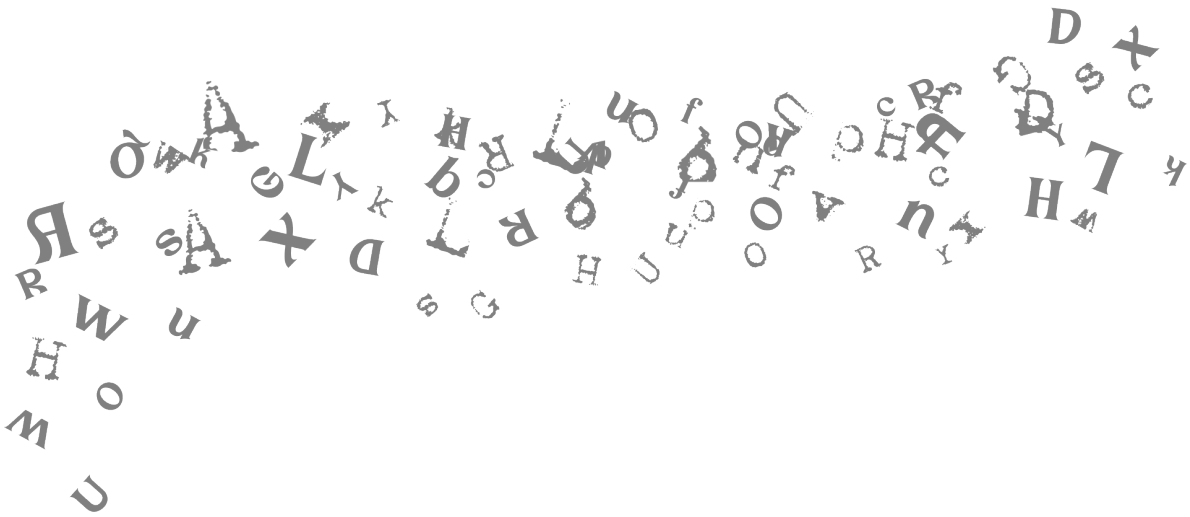
- **Schrijven en lezen** zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Je kan schrijfopdrachten dan ook vrij eenvoudig combineren met leesactiviteiten. Laat leerlingen bijvoorbeeld een brief lezen en beantwoorden of een krantenartikel lezen en een lezersreactie formuleren. Bovendien vereisen meer complexe schrijfopdrachten – zoals argumentatieve teksten of syntheseteksten – dat leerlingen ook leesstrategieën kunnen inzetten.
- Daarnaast kunnen ook **spreekactiviteiten** het schrijven versterken. El Majidi et al. (2021) toonden voor vreemdetalenonderwijs aan dat mondeling debatteren een positief effect heeft op argumentatieve teksten schrijven.
- Door gedurende een langere periode rond **brede thema's** te werken, kan je ervoor zorgen dat leerlingen voldoende achtergrondkennis rond dat onderwerp opgebouwd hebben en dat ze vertrouwd zijn met de relevante woordenschat. Dit kan vooral opportuun zijn in klassen met een lagere taalvaardigheid.
- Integreer **woordenschatinstructie, spelling en grammatica** in schrijfonderwijs. Onderzoek toont aan dat die kennis steviger verankerd wordt als leerlingen nieuwe woorden en spelling- of grammaticaregels meteen moeten toepassen in betekenisvolle taken.

Hoe kan ik leerlingen voldoende schrijfkansen bieden?

- Je kan schrijfactiviteiten ook inzetten in lessen waarin schrijfvaardigheid niet centraal staat, bijvoorbeeld om nieuwe inhouden te verwerken (Van Steendam & van Beuningen 2020). Schrijven wordt hier ingezet als **leeractiviteit**. Laat leerlingen op het einde van de les een kort verslag schrijven over wat ze geleerd hebben, waarbij ze ook nieuwe woordenschat of concepten gebruiken. Dat kan bijvoorbeeld in de vorm van een bericht aan een medeleerling die de les gemist heeft. Deze verwerkingsactiviteiten zijn kort en informeel, zorgen ervoor dat leerlingen vaker schrijven en hoeven niet gecorrigeerd te worden.
- Ook **in andere vakken** moeten leerlingen schrijven: een verslag voor aardrijkskunde, een samenvatting voor biologie, een open vraag die leerlingen moeten beantwoorden op het examen geschiedenis, enzovoort. Dat betekent dat we ook in die vakken kunnen werken aan de schrijfvaardigheid van leerlingen. Belangrijk hierbij is dat leerkrachten zich baseren op dezelfde basisingrediënten van krachtige schrijfinstructie: werken met modelteksten, aandacht voor het schrijfproces, strategieën modelleren en inoefenen, en feedback geven. Via schoolbreed overleg kan je ervoor zorgen dat die principes niet alleen in de talenvakken worden toegepast.

Hoe werk ik aan een leerlijn rond schrijfvaardigheid?

- Schrijfstrategieën zijn vaak overdrachtelijk naar andere tekstsoorten en vakken – denk maar aan de strategie van een tekstplan opstellen, je tekst nalezen of technologische hulpmiddelen gericht inzetten. Werk daarom aan een breed gedragen aanpak en **leerlijn** zodat je als leerkracht kan terugverwijzen naar eerder geïntroduceerde strategieën. Zo kan een eerder geïntroduceerde planningsstrategie later uitgebreid worden voor complexere tekstsoorten waarbij leerlingen ook bronnenmateriaal moeten raadplegen.



6. Tips bij digitale tools

Onderzoek heeft duidelijk aangetoond dat **technologische hulpmiddelen** een krachtige ondersteuning kunnen bieden voor het schrijfproces van leerlingen. Zo slagen leerlingen er beter in om hun tekst te reviseren als ze schrijven in een word processor in plaats van op papier en kan het gebruik van een elektronische *outline-tool* ervoor zorgen dat leerlingen grondiger nadenken over tekstplanning.

Tegelijk worden we geconfronteerd met een nieuwe golf van **generatieve AI**, zoals ChatGPT, die grote uitdagingen met zich meebrengt. Er is momenteel nog weinig onderzoek naar de impact van geavanceerde technologische hulpmiddelen als ChatGPT in de context van schrijfvaardigheidsonderwijs. Het gebruik van generatieve AI kan veel kansen bieden, zowel voor leerlingen als leerkrachten, maar vereist ook een doordachte aanpak. De volgende aanbevelingen sluiten aan bij wat we al weten over effectieve schrijfinstructie in het algemeen, maar verder onderzoek is nodig om deze aanbevelingen ook empirisch te onderbouwen.

Hoe kan ik leerlingen kritisch laten omgaan met generatieve AI?

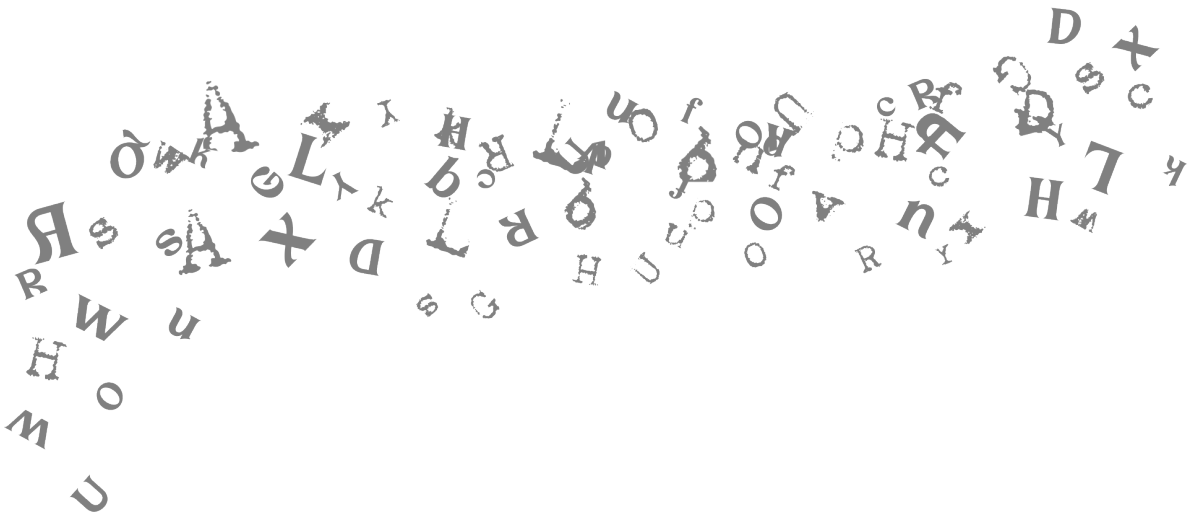
- Leerlingen moeten al over een sterke kennisbasis beschikken om passende prompts te formuleren en de output van de AI kritisch te kunnen beoordelen. Om leerlingen die kennis, vaardigheden en strategieën mee te geven, blijft het dus cruciaal om te vertrekken vanuit de **principes van krachtige schrijfinstructie** die in het kader aangehaald worden. Dat houdt in dat je leerlingen leert communiceren over teksten, expliciete schrijfinstructie voorziet en schrijfstrategieën modelleert, inoefent en laat toepassen.
- Wijs leerlingen er ook op dat het erg lineaire 'schrijfproces' van generatieve AI **niet representatief** is voor het menselijke schrijfproces, dat vaak **cyclisch** is. Zo gaan we tijdens het schrijven vaak nog eens terug naar onze bronnen, herschikken we informatie, herformuleren we zinnen enzovoort. Die cyclische aanpak leidt dan ook tot betere teksten.
- Overleg met je vakgroep en school hoe je wil omgaan met chatbots en stel een afspraakenkader op. Wees je ervan bewust dat leerlingen minimum 13 jaar oud moeten zijn om gebruik te maken van ChatGPT en toestemming nodig hebben van een ouder of voogd om de tool te gebruiken. Bovendien vereist ChatGPT een telefoonnummer bij registratie, wat je niet kan afdwingen bij leerlingen.
- Op de websites van Katholiek Onderwijs Vlaanderen en GO! vind je alvast enkele algemene richtlijnen terug. Verder publiceerde het kenniscentrum Digisprong een longread over omgaan met tekstschrijvende AI-programma's. Ook in het FONS-themanummer 'Krachtig schrijfonderwijs' vind je heel wat informatie over evidence-informed schrijfdidactiek, en concrete adviezen over het gebruik van chatbots in schrijfonderwijs.

Hoe begeleid ik leerlingen in oefeningen en taken waarin ze gebruik mogen maken van generatieve AI?

- Net zoals het effectief is om schrijfstrategieën te demonstreren, kan je leerlingen leren omgaan met generatieve AI door het gebruik hiervan te **modelleren**. Zo kan je tonen hoe je via duidelijk opgestelde prompts en vervolgvragen het meeste potentieel kan halen uit chatbots, en hoe je kritisch moet omgaan met de output die getoond wordt.
- Wissel schrijfopdrachten waarvoor ondersteuning door chatbots toegestaan is af met schrijfopdrachten die leerlingen volledig zelfstandig uitvoeren (in de klas). Laat leerlingen bij het eerste type schrijftaak aangeven met welk doel ze de tool hebben ingezet en welke prompt ze daarvoor gebruikten.

Hoe kan ik het gebruik van generatieve AI ontraden bij leerlingen?

- Experts zijn het erover eens dat het wellicht onmogelijk is om AI-toepassingen volledig te weren in onderwijscontexten. Een terugkeer naar pen en papier brengt ook heel wat nadelen met zich mee: stukken tekst reviseren en herschrijven wordt moeilijker en leerlingen kunnen geen gebruik maken van andere nuttige tools, zoals online woordenboeken.
- Je kan ervoor opteren om bij de evaluatie van een opdracht ook rekening te houden met het **schrijfproces**. Laat leerlingen een tekstplan of tussentijdse versies van een tekst mee indienen, samen met uitleg over hoe ze tussentijdse feedback aangepakt hebben.
- Door via motiverende, communicatieve opdrachten leerlingen **eigenaarschap** te geven over hun schrijfproces en schrijfproduct, kan je een omgeving creëren waarin ze minder snel geneigd zijn om het volledige schrijfproces uit te besteden aan een chatbot. Door schrijfopdrachten te linken met activiteiten waaraan leerlingen deelgenomen hebben, kan je ervoor zorgen dat leerlingen zelf inhouden aandragen.



Praktijkvoorbeeld: **AI inzetten in schrijfonderwijs**

1. Modelteksten genereren

Een belangrijke rol in schrijfinstructie is weggelegd voor de bespreking en evaluatie van modelteksten. Aan de hand van goed gekozen **prompts** kan je die modelteksten ook laten genereren door chatbots. Vraag bijvoorbeeld om brieven te genereren die aan een verschillend doelpubliek gericht zijn. Bespreek de kenmerken van de verschillende brieven dan klassikaal.

2. Het schrijfproces van leerlingen ondersteunen

Plannen: Je kan chatbots inzetten om te brainstormen over een onderwerp, maar houd er rekening mee dat die informatie **niet altijd accuraat** of up-to-date is. Daarnaast slagen chatbots er vaak niet in om correcte **bronverwijzing** toe te voegen - een vaardigheid die net heel belangrijk is voor leerlingen. Als oefening op bronverzameling kan je leerlingen bijvoorbeeld vragen om bronnen te zoeken bij een tekst die gegenereerd werd door chatbots. Je kan de output ook gebruiken als aanleiding voor een discussie over kritisch omgaan met bronnen.

Formuleren: Net zoals andere AI-gebaseerde tools zoals DeepL en Grammarly kunnen chatbots je helpen om vlotte en grammaticaal **correcte zinnen** te formuleren, of geschikte en gevarieerde woordenschat te selecteren. Ook hier is de boodschap dat leerlingen kritisch moeten kunnen omgaan met de output die gegeven wordt.

Reviseren: Je kan een chatbot inzetten als assistent die **feedback** geeft op de eerste versie van een tekst. De kwaliteit van die feedback hangt echter sterk af van de prompt die je formuleert. Je kan die prompt als leerkracht zelf opstellen en meegeven met leerlingen, of samen met je leerlingen zoeken naar de meest effectieve prompt. Vraag leerlingen om bij te houden hoe ze met de feedback omgegaan zijn en op welke manier ze hun tekst hebben aangepast.

3. Opdrachten opstellen

Gebruik chatbots om **inspiratie** op te doen voor schrijfactiviteiten. Als je op een efficiënte manier lees- en schrijfactiviteiten wil combineren, dan kan je de chatbot inhoudelijke vragen laten formuleren bij een leestekst die je gebruikt in de les. Specifieer bijvoorbeeld dat je een set van vragen nodig hebt die je respectievelijk voor, tijdens en na het lezen van de tekst kan inzetten, of genereer per alinea vragen bij de tekst.

Bronnen

Populariserende handboeken en praktijkgidsen

Koster, M. & M. Korpershoek. 2021. *Maak er geen punt van! Feedback geven op schrijfproducten.* Bussum: Coutinho.

Schiepers, M., P. Versteden, L. Verhelst, S. Delarue, H. Rijckaert, B. Axters, T. Bollaert, I. Ghesquière, M. Van Nieuwenhove & K. Willems. 2022. *Voluit Taal. Didactiek Nederlands voor de eerste en tweede graad van het secundair onderwijs.* Gent: Owl Press.

Trioen, M. & J. Casteleyn. 2020. *Extra kansen voor nieuwkomers. Wat werkt in schrijfonderwijs aan laaggeletterde anderstalige jongeren? Een praktijkgids voor lesgevers*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

van der Loo, J. 2023. Schrijfvaardigheid. Grip op het schrijfproduct én schrijfproces. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo & J. van Rijt (red.), *Vaardig met vakinhoud. Handboek vakdidactiek Nederlands*, 149–162. Bussum: Coutinho.

Van den Branden, K. & M. Vanbuel. 2023. *Taal op school.* Kalmthout: Pelckmans.

Vanhoof, S. & G. Speltincx. 2021. *Feedback in de klas. Verborgen leerkansen.* Leuven: Lannoo Campus.

Van Steendam, E. & C. van Beuningen. 2020. Schrijfvaardigheid. Leren schrijven en schrijvend leren in een vreemde taal. In S. Dönszelmann, C. van Beuningen, A. Kaal & R. de Graaff (red.), *Handboek Vreemdetalendidactiek: Vertrekpunten Vaardigheden Vakinhoud*, 275–290. Bussum: Coutinho.

Populariserende artikels

Elving, K. & H. van den Bergh. 2015. Gewicht in de schaal. Op zoek naar manieren om havisten betere teksten te laten schrijven. *Levende Talen Tijdschrift* 16(2). 26–36. https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/1103.

El Majidi, A., Janssen, D. & de Graaff, R. 2021. Het effect van debatdidactiek op schrijven in een vreemde taal. Een experimenteel onderzoek naar de effecten van debatonderwijs op de Engelse schrijfvaardigheid. *Levende Talen Tijdschrift* 22(4). 3–14. https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/2210.

Janssen, T. & H. van den Bergh. 2010. Het effect van creatief schrijven op het lezen van korte verhalen. *Levende Talen Tijdschrift* 11(1). 3–15. https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/76.

Ockenburg, L. van, D. van Weijen & G. Rijlaarsdam. 2018. Syntheseteksten leren schrijven in het voortgezet onderwijs. Het verband tussen schrijfaanpak en voorkeur voor leeractiviteiten. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(2), 3–14. https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/1795.

Ten Peze, A. 2019. Het schrijflab: Creatief schrijven in havo en vwo 4. *Levende Talen Magazine* 106(4). 4–9. https://tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/1927.

Van Steendam, E. 2020. *Samen reviseren. Didactiek Nederlands – Handboek*. https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/08/samen-reviseren/.

Literatuurstudies en meta-analyses

Bouwer, R., L. van Ockenburg, J. van der Loo & D. van Weijen. 2022. *Literatuurstudie naar de kenmerken van effectief schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs.* Utrecht: Universiteit Utrecht. https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/Literatuurstudie%20schrijfonderwijs%20VO%2C%20Bouwer%202022.pdf.

Elliott, V., J. Baird, T.N. Hopfenbeck, J. Ingram, I. Thompson, N. Usher, M. Zantout, J. Richardson & R. Coleman. 2016. *A Marked Improvement? A Review of the Evidence on Written Marking.* London: Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/written-marking.

Graham, S., J. Bruch, J. Fitzgerald, L.D. Friedrich, J. Furgeson, K. Greene, J. Kim, J.S. Lyskawa, C.B. Olson & Wulsin, C.S. 2016. *Teaching Secondary Students to Write Effectively* (NCEE 2017-4002). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. http://whatworks.ed.gov.

Graham, S., K. R. Harris & T. Santangelo. 2015. Research-Based Writing Practices and the Common Core: Meta-analysis and Meta-synthesis. *The Elementary School Journal.* 115(4). 498–522. https://doi.org/10.1086/681964.

Graham, S. & D. Perin. 2007. A Meta-analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology* 99(3). 445–476. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445.

Koster, M.P., E. Tribushinina, P.F. De Jong, & H.H. Van den Bergh. 2015. Teaching Children to Write: A Meta-analysis of Writing Intervention Research. *Journal of Writing Research* 7(2). 299–324. https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.2.

Quigley, A. & R. Coleman. 2019. *Improving Literacy in Secondary Schools. Guidance Report*. London: The Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/literacy-ks3-ks4.

Wetenschappelijke artikels en boeken

Amir, A., H. Atkin & G. Rijlaarsdam. 2021. The Case of 'Yummy Yummy': A Replication of an Intervention Program. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 21(1). 1–36. https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.16.

Braaksma, M., G. Rijlaarsdam & H. van den Bergh. 2002. Observational Learning and the Effects of Model-observer Similarity. *Journal of Educational Psychology* 94(2). 405–415. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.405.

Couzijn, M.J. 1995. Observation of Writing and Reading Activities: Effects on Learning and Transfer [Unpublished dissertation]. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Flores-Ferres, M., van Weijen, D., L. van Ockenburg, A. Ten Peze, E. Alkema, L. Holdinga & G. Rijlaarsdam. 2023. Writing to Understand and Being Understood: Basic Design Principles for Writing Instruction. In A. Galvão Spinillo & C. Sotomayor (red.), *Development of Writing Skills in Children in Diverse Cultural Contexts. Contributions to Teaching and Learning,* 393–427. New York: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-29286-6_18.

Landrieu, Y., F. De Smedt, H. Van Keer & B. De Wever. 2023. Argumentation in Collaboration: the Impact of Explicit Instruction and Collaborative Writing on Secondary School Students' Argumentative Writing. *Reading and Writing* 37. https://doi.org/10.1007/s11145-023-10439-x.

Landrieu, Y., F. De Smedt, H. Van Keer & B. De Wever. 2022. Assessing the Quality of Argumentative Texts: Examining the General Agreement Between Different Rating Procedures and Exploring Inferences of (Dis)agreement Cases. *Frontiers in Education* 7. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.784261.

Lim, S.C. & W.A. Renandya. 2020. Efficacy of Written Corrective Feedback in Writing Instruction: A Meta-Analysis. *The Electronic Journal for English as a Second Language* 24(3). 1–26. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1275821.pdf.

Mombaers, T.., R. Van Gasse & S. De Maeyer. 2024. Learning from comPA(I)Ring exemplars: Enhancing Genre Knowledge of Argumentative Texts. *Journal of Writing Research* 16(1). 163–193. https://www.jowr.org/index.php/jowr/article/view/975.

Ockenburg, L. van, D. van Weijen & G. Rijlaarsdam. 2023. Choosing How to Plan Informative Synthesis Texts. Effects of Strategy-based Interventions on Overall Text Quality. *Reading and Writing* 36(4). 997–1023. https://doi.org/10.1007/s11145-021-10226-6.

Rijlaarsdam, G., M. Braaksma, M.J. Couzijn, T.M. Janssen, M. Kieft, M. Raedts, E. van Steendam, A. Toorenaar & H. Van den Bergh. 2009. The Role of Readers in Writing Development: Writing Students Bringing their Texts to the Test. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (red.), *The SAGE Handbook of Writing Development*, 436–452. London: SAGE. https://doi.org/10.4135/9780857021069.n31.

Rijlaarsdam, G., M. Braaksma, M.J. Couzijn, T.M. Janssen, M. Raedts, E. van Steendam, A. Toorenaar & H. van den Bergh. 2008. Observation of Peers in Learning to Write. Practice and Research. *Journal of Writing Research* 1(1). 53–83. https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.3.

Van Steendam, E., N. Vandermeulen, S. De Maeyer, M. Lesterhuis, H. van den Bergh & G. Rijlaarsdam. 2022. How Students Perform Synthesis Tasks. An Empirical Study Into Dynamic Process Configurations. *Journal of Educational Psychology* 114(8). 1773–1800. https://doi.org/10.1037/edu0000755.

Van Steendam, E., M. Tillema, G. Rijlaarsdam & H. van den Bergh (red.). 2012. Measuring Writing: Recent Insights into Theory, Methodology and Practice. *Journal of Writing Research*, 6(1), 85–88. https://doi.org/10.17239/jowr-2014.06.01.4.

Zimmerman, B.J. & A. Kitsantas. 2002. Acquiring Writing Revision and Self-regulatory Skill through Observation and Emulation. *Journal of Educational Psychology* 94(4). 660–668. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.660.

TAALTREKKERS

Een aanknopingspunt voor effectieve taaldidactiek

Vul je rugzak met inzichten rond effectieve taaldidactiek en trek richting kwaliteitsvol lesmateriaal

© Vlaams Talenplatform 2024

Bij vragen, neem contact met ons op via :
contact@vlaamstalenplatform.be

VLIR
Ravensteingalerij 27, bus 6
1000 Brussel

vlaams ta·lən·plat·form
laat talen spreken