

Duik
in taal!

[vlaams
ta·len·plat·form]
laat talen spreken

TAALTREKKERS

Een aanknopingspunt
voor effectieve taaldidactiek

NT2 / OKAN

schrijven



© 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:

Dit referentiekader is gebaseerd op recent onderzoek naar schrijfdidactiek, waarbij met name de praktijkgids [*Wat werkt in schrijfonderwijs aan laaggeletterde anderstalige jongeren?*](#) (2020) van Marit Trioen en Jordi Casteleyn een belangrijke inspiratiebron vormde. We danken ook de volgende experts voor hun waardevolle input voor en feedback op dit referentiekader: Tinneke De Bock (Portus Berkenboom), Fien De Smedt (UGent), Milou De Smet (Thomas More), Tine Mombaers (UAntwerpen), Mitte Schroeven (Thomas More), 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 OKAN/NT2*. Brussel: Vlaams Talenplatform.

Schrijven

1. Functionaliteit: schrijf in een betekenisvolle context



Laat leerlingen regelmatig schrijven, en vertrek daarbij vanuit **motiverende en authentieke schrijfactiviteiten**. Combineer **lees- en schrijfactiviteiten** om leerlingen meer schrijfkansen te bieden.

2. Zet in op technische vaardigheden

Besteed voor beginnende schrijvers ook expliciete aandacht aan de **technische vaardigheden** die mee de basis vormen van schrijven: schrijven met de hand, spellen en zinnen bouwen.



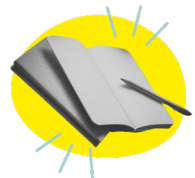
3. Strategie-instructie: schenk aandacht aan het schrijfproces



Begeleid leerlingen in hun **schrijfproces** door **schrijfstrategieën** aan te reiken en te **modelleren** hoe je zelf het schrijfproces aanpakt. Bouw je ondersteuning af op maat van de leerling.

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 schrijfo opdracht.



1. Functionaliteit: schrijf in een betekenisvolle context



Wat is een functionele schrijfo opdracht?

- Van den Branden & Vanbuel (2023) omschrijven een functionele, betekenisvolle schrijfo opdracht als volgt: 'leerlingen schrijven **een x over y aan z om w**'. Een functionele schrijfo opdracht is dus bijvoorbeeld een opdracht waarin leerlingen een e-mail schrijven aan hun leerkracht waarin ze laten weten dat ze de les wegens ziekte niet kunnen bijwonen. In OKAN-onderwijs kan een functionele schrijfo opdracht ook gericht zijn op schriftelijke taken die in andere schoolvakken aan bod zullen komen.
- Ontwerp authentieke schrijfactiviteiten die aansluiten bij de interesses en **leefwereld** van je leerlingen. Laat leerlingen bijvoorbeeld de school uit hun land van herkomst vergelijken met die in België, hun mening geven over iets op school en daarover een mailtje schrijven aan de leerlingenraad, een verslag schrijven over hun uitstap, etc.
- Vertrek van **concrete en vertrouwde opdrachten**, zoals antwoorden op een WhatsApp-berichtje, en bouw geleidelijk aan op naar meer **complexe en abstracte opdrachten**, zoals het opstellen van een sollicitatiebrief.

Wat is een instrumentele schrijfactiviteit?

- Instrumentele schrijfo opdrachten zijn activiteiten die ontworpen zijn om **specifieke aspecten van taal- en schrijfvaardigheid** in te oefenen en te verfijnen (Kurvers & Nuwenhoud 2022). Een instrumentele schrijftaak kan bijvoorbeeld gericht zijn op het inoefenen van technische vaardigheden zoals met de hand schrijven, of domeinen zoals woordenschat en grammatica.
- Deze taken dienen vaak als **voorbereiding** op en ondersteuning voor communicatieve schrijfo opdrachten. Door bepaalde aspecten van het schrijfproces eerst geïsoleerd in te oefenen, kan je leerlingen stap voor stap voorbereiden op meer complexe taken.

Hoe stel ik een motiverende schrijftaak op?

- 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.
- Geef leerlingen meer **autonomie** door hen bijvoorbeeld te laten kiezen uit verschillende schrijfo opdrachten, of zelf het onderwerp van hun schrijfo opdracht te laten bepalen.
- Voor leerlingen die nog relatief weinig talige bagage hebben kan je ook inzetten op **multi-modale schrijftaken** (Van Steendam & van Beuningen 2020). Dat houdt in dat leerlingen verschillende media combineren, zoals geschreven en gesproken teksten, woord en beeld, of muziek. Op die manier kunnen leerlingen via verschillende kanalen hun boodschap effectief overbrengen.

Hoe bied ik leerlingen zo veel mogelijk schrijfkansen?

- Integreer **schrijfactiviteiten** in lessen waar schrijfvaardigheid niet centraal staat:
 - Laat leerlingen op het einde van de les bijvoorbeeld een **exit ticket** invullen, waarin ze kort omschrijven wat ze geleerd hebben, wat ze moeilijk vonden en met welke vragen ze nog zitten.
 - Aan meer taalvaardige leerlingen kan je vragen om een e-mail op te stellen waarin ze de inhoud van de les doorgeven aan een medeleerling die er niet bij kon zijn.
 - Dergelijke verwerkingsactiviteiten zijn kort en informeel, zorgen ervoor dat leerlingen vaker schrijven, en hoeven niet gecorrigeerd te worden.

Praktijkvoorbeeld: lees- en schrijfactiviteiten combineren

Lezen en schrijven zijn twee vaardigheden die elkaar versterken, en die bij uitstek gecombineerd kunnen worden (Geudens et al. 2021: 54). Verhoog de schrijfkansen van leerlingen door schrijfactiviteiten te koppelen aan leesactiviteiten. Trioen & Casteleyn (2020) geven enkele voorbeelden van geïntegreerde lees- en schrijfactiviteiten:

- Laat leerlingen na het lezen van een tekst vragen schriftelijk beantwoorden, zelf vragen noteren, hun mening over de tekst opschrijven of per alinea een kernzin formuleren.
- Laat leerlingen een KWL-schema invullen vóór het lezen van een tekst. KWL staat voor 'Know', 'Want to know' en 'Learned': leerlingen vullen voor het lezen in wat ze al weten over het onderwerp en wat ze er graag over willen te weten komen, en vullen na het lezen aan wat ze geleerd hebben over het onderwerp.
- Laat leerlingen een gelezen verhaal schriftelijk reconstrueren.

Verder lezen

In de praktijkgids ***Bouwstenen voor effectieve taaltrajecten*** (Geudens et al. 2021) vind je een overzicht van praktische tips rond het opzetten van taalintegratietrajecten voor leerlingen die de onderwijstaal onvoldoende beheersen. Bouwsteen 4 gaat dieper in op de integratie van lees- en schrijfvaardigheid.

Hoe werk ik rond creatief schrijven in OKAN-onderwijs?

- Creatief schrijven is, ook voor laaggeletterde leerlingen, een motiverende activiteit die niet alleen bijdraagt aan **taalplezier**, maar ook aan de mondelinge en schriftelijke vaardigheden van leerlingen. In [deze gids](#), gepubliceerd door de Stichting Les samen met Boom, vind je heel wat didactische werkvormen en **tips** rond creatief schrijven in NT2- en OKAN-onderwijs.
- In het Erasmus+-project fanTALES werden leermiddelen ontwikkeld rond het inzetten van fan fiction en digitale storytelling-tools in NT2- en vreemdetalenonderwijs. Meer informatie en concrete leermaterialen vind je op de [website](#) van het project.
- Op de website [poëzie-in-beweging](#) vind je meer inspiratie voor dichtvormen die geschikt zijn in onderwijs aan laaggeletterde of minder taalvaardige leerlingen.

Vuistregels voor creatief schrijven (Stichting Les)

- Creëer een **positieve en veilige omgeving** waarin leerlingen durven experimenteren met taal. Geef opbouwende feedback zonder een al te grote focus op vormcorrectheid.
- Inspiratie kan je niet afdwingen. Laat leerlingen bijvoorbeeld ook spreken als ze even geen schrijfinspiratie hebben, en **spreid schrijfsessies** over meerdere momenten.
- Geef leerlingen de kans om hun werk aan elkaar voor te lezen, te **presenteren** of uit te hangen in de klas. Maak daar echter geen verplichting van.
- Plaats **kwaliteit** boven kwantiteit: een volledig verhaal kunnen schrijven is geen vereiste voor creatief schrijven. Ook aan de hand van enkele welgemikte woorden kunnen leerlingen zich al creatief uitdrukken.
- **Verlaag de drempel** voor creatief schrijven door te vertrekken vanuit beeldmateriaal, bestaande vormen (zoals het naamdicht, een elfje of een ruitgedicht) of eenvoudige schrijfprompts (zoals associaties die leerlingen hebben bij beelden, muziek of geuren).



2. Zet in op technische vaardigheden



Voor beginnende schrijvers is het belangrijk om regelmatig te oefenen op de technische vaardigheden van schrijven, zoals spellen en zinnen bouwen. Voor niet- of andersgealfabetiseerde leerlingen is het bovendien ook belangrijk om te oefenen op met de hand schrijven. Wanneer deze vaardigheden onvoldoende geautomatiseerd zijn, gaat er tijdens het schrijven nog te veel aandacht naar de technische kant van het schrijven, ten koste van de inhoud van de tekst.

Vuistregels voor het inoefenen van technische vaardigheden

- Oefen de vaardigheden regelmatig in, gespreid over **verschillende oefenmomenten**.
- Combineer geïsoleerde oefeningen met **functionele schrijfoopdrachten** waarin leerlingen de geleerde letters, woorden en zinnen in authentieke contexten moeten gebruiken.
- Formuleer **directe feedback** nadat leerlingen een oefening afgerond hebben, vergezeld van concreet advies voor schrijf- of spellingsproblemen.
- Zet **digitale tools** in zodat leerlingen enerzijds kunnen oefenen op typen met een toetsenbord, en anderzijds zelfstandig oefeningen kunnen maken op hun niveau, met automatische feedback.

2.1. Met de hand schrijven

Specifiek voor niet- of andersgealfabetiseerde leerlingen, die onze schrifttekens nog niet (goed) machtig zijn, is het noodzakelijk om te oefenen op met de hand schrijven. Trioen & Casteleyn (2020) en Kurvers & Nuwenhoud (2022) geven de volgende tips mee rond deze vaardigheid:

- Zorg dat leerlingen een **goede houding** aannemen, met hun voeten op de grond en ellebogen op tafel, en dat het paper schuin op tafel ligt, in het verlengde van de onderarm. Kijk ook na of leerlingen een juiste driepuntspengreep gebruiken.
- Leerlingen moeten enerzijds inzicht verwerven in hoe een **patroon** in elkaar zit, en anderzijds dat patroon in een vloeiende beweging kunnen kopiëren. Vertrek daarom eerst van een gedrukte versie van de letter, waarin genummerde pijltjes de richting en volgorde van de schrijfbeweging aanduiden. Leerlingen bestuderen eerst dit patroon, overtrekken het dan met de vinger en een pen of potlood, kopiëren het vervolgens een aantal keer, en schrijven het tot slot zelfstandig terwijl ze de letter afdekken.
- **Observeer** leerlingen tijdens het kopiëren van de letters, zodat foute schrijfbewegingen meteen gecorrigeerd worden.

- Bij het lezen worden leerlingen vaak geconfronteerd met uiteenlopende **lettertypes**. Door in de les gebruik te maken van authentiek materiaal, leren leerlingen deze lettertypes te herkennen. Voor beginnende schrijvers is het voldoende om aanvankelijk maar één type schrift te leren hanteren. Een bespreking van de voor- en nadelen van schrijven met de pen tegenover het toetsenbord, en blokschrift tegenover verbonden schrift, vind je in de [praktijkgids van Trioen & Casteleyn](#) (2020).

2.2. Spellen

In de praktijkgidsen van Trioen & Casteleyn (2020) en de Education Endowment Foundation (2021) vind je de volgende tips voor effectieve spellinginstructie:

- Om correct te kunnen spellen, moeten leerlingen zich ook bewust zijn van het **klanksysteem** van het Nederlands en de koppeling tussen klanken en letters. Houd bij spellinginstructie daarom ook rekening met de tips die je terugvindt in de referentiekaders rond luisteren en lezen. Daarnaast kan het ook zinvol zijn om leerlingen te wijzen op terugkerende **morfologische patronen**, zoals het suffix *-te* in *lengte*, *breedte* en *grootte*.
- Focus bij het inoefenen van spelling op sets van 10 à 15 woorden. In die set neem je het best verschillende categorieën van klank-letterkoppelingen op die leerlingen niet met elkaar kunnen verwarren (bv. *meisje*, *stoel*, *raam*; niet *meisje* vs. *ijsje*).
- Zorg ervoor dat leerlingen vertrouwd zijn met de correcte **uitspraak en betekenis** van de woorden in de oefenset.

Praktijkvoorbeeld: het visuele dictee

Een effectieve strategie voor spellinginstructie is de 'look-say-cover-write-check'-strategie ('kijk-zeg-bedek-schrijf-controleer'). Modelleer deze strategie door te tonen aan leerlingen waarop ze kunnen letten wanneer ze een woord bekijken ('Welke patronen kan je onthouden?' 'Wat is het moeilijkste gedeelte van het woord?') en hardop zeggen ('Spreek het woord traag uit', 'Welke klanken hoor je?', 'Splits lange woorden op in kleinere stukjes'). Koppel aan deze oefening een visueel dictee waarbij leerlingen het woord eerst te zien krijgen, het daarna vanuit hun geheugen moeten opschrijven (of typen), en hun eigen spelling daarna vergelijken met het juiste antwoord.

2.3. Zinnen bouwen

Een uitdaging bij het schrijven van langere of complexere teksten is het formuleren van volzinnen. Bij het inoefenen van die vaardigheid is het belangrijk om een stapsgewijze aanpak te hanteren (Trioen & Casteleyn 2020):

- Vertrek vanuit **mondelijke taalspelletjes** waarin leerlingen volzinnen moeten formuleren. Uit onderzoek blijkt dat ook mondelinge oefeningen een positief effect hebben op schrijfvaardigheid (Arfé et al. 2021).
- Bouw mondelinge en schriftelijke oefeningen op volgens **moeilijkheidsgraad**: vertrek van oefeningen waarin leerlingen simpele zinnen construeren ('Noor leest een boek'), gevolgd door zinnen die opgebouwd zijn rond complexere werkwoorden ('Yassin geeft het boek aan

Noor'), enkelvoudige zinnen met extra elementen ('Noor leest een boek in de bibliotheek'), samengestelde zinnen met voegwoorden ('Noor leest een boek en Anna kijkt televisie'), enz.

- Modelleer eerst hoe je zelf een oefening maakt, en vraag daarna input van de klas bij het maken van een oefening. Laat leerlingen dan per twee of individueel verder oefeningen maken.

Praktijkvoorbeeld: het visuele dictee

Hieronder geven we een aantal (speelse) werkvormen om het formuleren van volzinnen in te oefenen. Deze voorbeelden zijn gebaseerd op Trioen & Casteleyn (2020) en Arfé et al. (2021). De zinnen waarmee leerlingen oefenen kunnen gebaseerd zijn op eerdere schrijfp opdrachten of leesteksten die in de les aan bod gekomen zijn.

- Leerlingen krijgen een werkblad met invulzinnen. Afhankelijk van het niveau van de leerlingen kunnen meer of minder woorden opengelaten worden (bv. 'Ik speel graag ...', '... vind ik leuk', 'Mijn favoriete hobby is ...'). Leerlingen vervolledigen de invulzinnen met woordenschat rond het thema hobby's, en lezen dan hun zinnen in kleine groepjes of klassikaal aan elkaar voor.
- Geef leerlingen een puzzeldoos met losse zinsdelen. Als beginopdracht kan je simpele zinsstructuren gebruiken en elk zinsdeel een kleur geven volgens hun functie in de zin (onderwerp, werkwoord, extra informatie). Modelleer eerst zelf hoe je de oefening stap voor stap uitvoert en laat leerlingen dan per twee zinnen puzzelen.
- In een meer gevorderde oefening kan je aparte doosjes voorzien per woordsoort (lidwoorden, naamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden, voegwoorden, werkwoorden, voorzetsels etc.) en leerlingen in kleine groepjes een complexere zin laten vormen.
- In een variant op die complexere oefening werken leerlingen rond één werkwoord en bouwen ze aan de hand van vaste vragen langere zinnen. Een eerste leerling kiest een werkwoord en maakt een simpele zin (bv. **fietsen**: Lina fietst). Een andere leerling kiest een vraagkaart (bv. 'met wie?', 'wanneer?', 'waarom?') en stelt een vraag (bv. 'met wie fietst Lina?'). Een derde leerling maakt op basis van die vraag een langere zin: 'Lina fietst met Lucas'. Geef leerlingen eventueel ter ondersteuning puzzelstukjes die ze kunnen inzetten als antwoord op de vragen.
- Laat leerlingen een woordenslang maken van woorden die niet per se iets met elkaar te maken hebben (bv. 'school' – 'leerkracht' – 'tomaat'). Leerlingen kiezen eerst twee woorden en combineren die tot een zin (bv. 'De leerkracht eet een tomaat'). Later kunnen ze proberen om zo veel mogelijk woorden te combineren in één, grammaticaal correcte zin (bv. 'De leerkracht eet een tomaat op school').

3. Strategie-instructie: schenk aandacht aan het schrijfproces

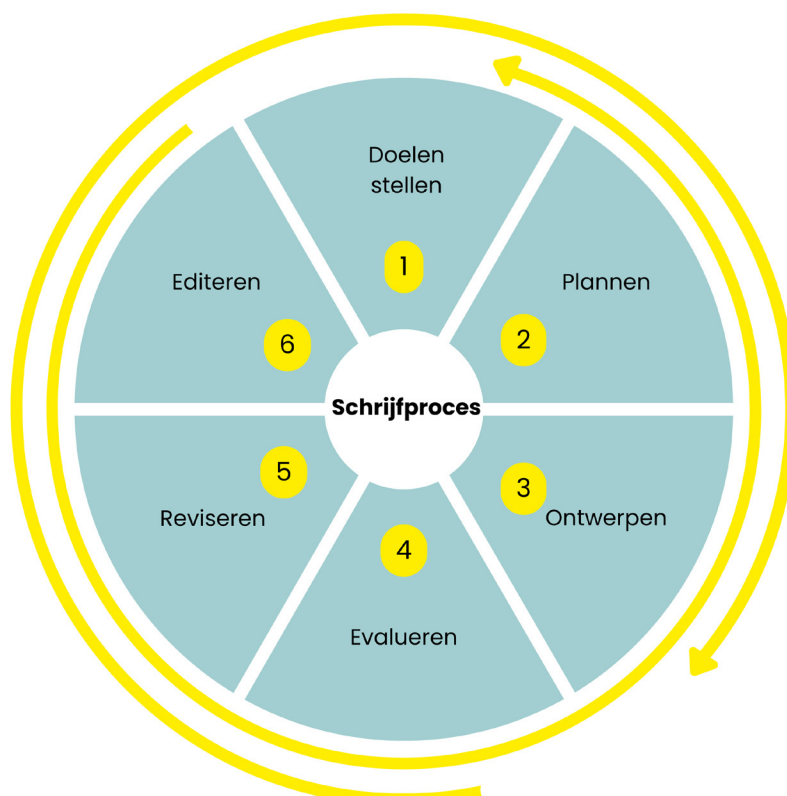


Waarom is een procesgerichte aanpak belangrijk?

(zie ook Graham & Perin 2007; Graham, Harris & Santangelo 2015)

- 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 het schrijven van een eigen tekst.
- Uit onderzoek blijkt echter dat de activiteit van schrijven cognitief zeer belastend is. Leerlingen moeten niet alleen ideeën bedenken en de juiste woorden en zinnen formuleren, maar ook technische vaardigheden inzetten en hun schrijfproces leren reguleren. 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**, en de verschillende fases kunnen dan ook 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 en het doelpubliek en schrijfdoel van de tekst.
- Instructies en evaluatiecriteria door-nemen.
- Doelen stellen voor de opdracht (bv. 'mijn tekst bestaat uit minstens 5 zinnen', 'mijn e-mail bevat een aanspreking en een begroeting', 'ik laat mijn tekst nalezen door mijn buur')



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.

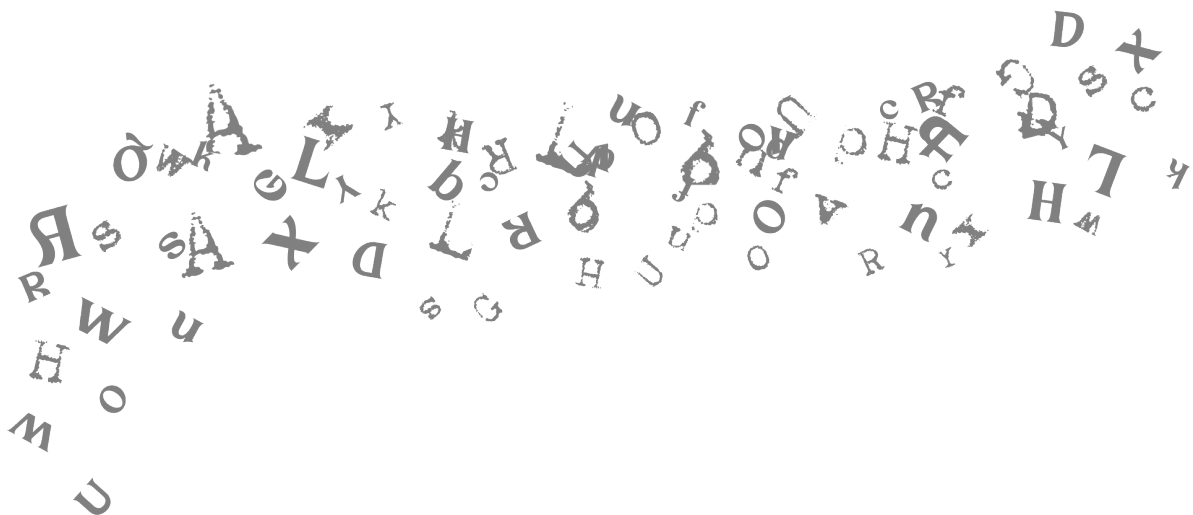
2 Plannen

- Brainstormen over ideeën, bijvoorbeeld via de **placematmethode**;
- Modelteksten lezen;
- Freewriting (ongestructureerde associaties opschrijven) (gevorderd);
- Graphic organizer (= een visuele samenvatting) of mind map invullen;
- Zelf een tekstplan opstellen.



Plannen ondersteunen

- Leid een klassikale brainstormsessie en noteer relevante en/of moeilijke woorden aan het bord.
- Geef meer gevorderde leerlingen een keuze tussen verschillende plan-ningsstrategieën, zoals een mind map invullen, zelf een tekstplan maken of *freewriten*.
- Laat leerlingen achteraf reflecteren over welke aanpak voor hen het best werkte.



3 Ontwerpen

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



Ontwerpen ondersteunen

- Bied schrijfkaders met aanvulzinnen aan.
- Zet verder in op de automatisering van technische vaardigheden, zodat meer aandacht naar de inhoud kan gaan.
- Wijs leerlingen bij het kiezen van geschikte woorden en zinsstructuren op de uitdrukkingen die ze al kennen.
- Laat leerlingen samenwerken tijdens het schrijven, zodat ze minder snel overgaan tot een letterlijke vertaling uit hun moedertaal.
- Modelleer het gebruik van technologische hulpmiddelen. Ga met leerlingen in gesprek over de voor- en nadelen van deze hulpmiddelen, 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;
- 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 komen. Plan korte evaluatiemomenten nadat leerlingen een aantal zinnen of een alinea geschreven hebben.
- Laat leerlingen een revisieproces observeren, van jezelf of (sterke) medeleerlingen.
- Focus ook bij beginnende schrijvers op het belang van 'hogereordetekstkenmerken', zoals inhoud en structuur, naast 'lagereordekenmerken' zoals spelling en grammatica.

Hoe kan ik schrijfstrategieën onderwijzen?

- Wijs leerlingen voor het introduceren van een strategie eerst op het **nut** ervan, en wanneer ze de strategie kunnen inzetten.
- Volg bij strategie-instructie het “**gradual release of responsibility**”-model (zie Figuur 1). 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. Daarna **oefen** je de aanpak samen met je leerlingen in. In een volgende stap oefenen leerlingen de strategie individueel of met een medeleerling in. Na het inoefenen **reflecteren** leerlingen over hun aanpak, en ontvangen ze feedback van een medeleerling of de leerkracht.
- Geleidelijk aan bouw je als leerkracht de ondersteuning af, zodat leerlingen de strategie **zelfstandig** kunnen toepassen. Zo kan je leerlingen bij het introduceren van een nieuwe tekstsoort wijzen op de planningsstrategieën die ze al eerder inoefenden bij een andere schrijfactiviteit. Als je merkt dat leerlingen een strategie nog niet vlot zelfstandig kunnen toepassen, dan kan je de aanpak opnieuw modelleren en begeleid inoefenen.



Figuur 2: Het GOVI-model

Hoe werkt modellering?

- 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 komen kijken bij het toepassen van een strategie. Leerlingen merken bovendien dat ook sterke schrijvers soms moeilijkheden ondervinden tijdens het schrijven.
- Modellering kan ook gebeuren aan de hand van **observerend leren**, waarbij leerlingen filmpjes bekijken van andere leerling die luidopdenkende deeltaak (zoals brainstormen) uitvoeren. Het voordeel van peers observeren is dat leerlingen de aanpak van verschillende schrijvers kunnen vergelijken (Braaksma et al. 2002; Zimmerman & Kitsantas 2002; Rijlaarsdam et al. 2008).

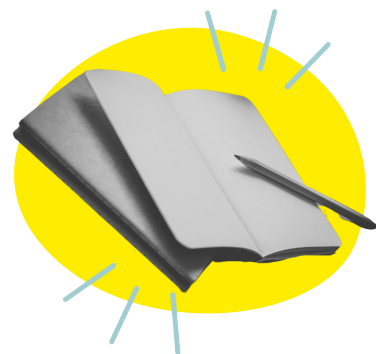
Het observeren van minder sterke schrijvers die gaandeweg beter worden kan vooral zinvol zijn voor beginnende schrijvers. Als je geen toegang hebt tot video's, dan kan je leerlingen ook per twee laten samenwerken, waarbij één leerling luidopdenkend een schrijftaak uitvoert en de andere leerling het proces observeert en vragen stelt.

Praktijkvoorbeeld: een e-mail schrijven

- De leerlingen lezen en bespreken samen met de leerkracht verschillende modellen van e-mails. De leerkracht wijst leerlingen op relevante woordenschat en woordcombinaties, die leerlingen moeten aanduiden in de teksten. Ze vergelijken ook e-mails die aan verschillende personen gericht zijn (een vriend, een familielid en de directeur van de school). De leerlingen duiden aan hoe die e-mails van elkaar verschillen, en stellen samen met de leerkracht een checklist van kenmerken voor een zakelijke en een persoonlijke e-mail op.
- In een volgende fase maken leerlingen verschillende oefeningen die gericht zijn op reproductie. Denk aan een e-mail die verknipt werd en in de goede volgorde moet worden gepuzzeld, invuloefeningen rond het formuleren van een aanspreking of slotgroet, oefeningen rond de persoonlijke voornaamwoorden 'u' en 'jij', een e-mail koppelen aan de juiste geadresseerde, etc. Leerlingen moeten in deze fase zelf nog geen volledige mail opstellen, maar reproduceren wel een modeltekst of werken met invuloefeningen die de structuur hebben van een typische e-mail. Zo kunnen ze gericht focussen op specifieke onderdelen van een e-mail, zonder tegelijk aandacht te moeten hebben voor de inhoud en het zelf formuleren van de tekst.
- In een derde, productieve fase moeten leerlingen zelf een e-mail schrijven. De leerkracht modelleert eerst hoe ze zelf een e-mail opstelt, en kiest dan samen met de leerlingen een nieuw onderwerp en een geadresseerde. Op basis van de input die ze krijgt van leerlingen, stellen ze samen een e-mail op. Tot slot gaan de leerlingen zelfstandig aan de slag. Ze kunnen indien nodig gebruik maken van een schrijfkader met deels voorgedrukte zinnen.
- In een laatste fase wisselen reviseren ze elkaars e-mails aan de hand van de checklist en geven ze elkaar opbouwende feedback. Uiteindelijk sturen ze de e-mails naar elkaar en kunnen ze eventueel ook een antwoord terug sturen.



4. Geef tussentijdse feedback



In hun boek *Feedback in de klas* stellen Stijn Vanhoof en Geert Speltinckx een vijfstappenplan op voor feedback die doet leren. Met hun boek willen ze een antwoord bieden op de frustratie van veel leerkrachten dat, ondanks de tijd en energie die ze steken in het formuleren van heldere feedback, leerlingen vaak niet aan de slag gaan met de feedback en in een volgende opdracht vaak dezelfde fouten maken. Deze stappen kunnen vooral zinvol zijn bij complexere opdrachten, waar feedback het leer- en schrijfproces verder kan ondersteunen:

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 brief bevat een aanspreking en een groet')
- 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 **aangepast zijn aan het schrijfniveau** van individuele studenten. Beginnende schrijvers zijn gebaat bij een beknopter aantal doelen die hen uitdagen om betere teksten te schrijven, maar tegelijk ook haalbaar zijn. Naarmate leerlingen vorderingen maken, kan je meer doelen 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.
- Laat beginnende schrijvers focussen op een **beperkt aantal criteria**. Naarmate je meer evaluatiecriteria toevoegt aan een rubric, is het belangrijk om niet alleen **kenmerken van lagere orde** op te nemen (zoals spelling, woordenschat en zinsbouw), maar ook kenmerken van hogere orde, zoals de opbouw van de tekst of de mate waarin de tekst aan de verwachtingen van het doelpubliek voldoet.

2 Geef vluchtige (klassikale) feedback

- Het doel van deze stap is dat leerlingen meer informatie krijgen over de **belangrijkste sterke punten en aandachtspunten**. Dat kan je doen door klassikaal feedback te geven op een aantal veelgemaakte fouten.
- 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 **revisieprocessen te modelleren**, en/of door leerlingen te laten werken met modelteksten die ze met hun eigen tekst kunnen vergelijken.
- 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. Dit kan zowel voor de leerkracht als andere leerlingen leerrijk zijn.
- In deze stap kan je ook tools zoals ChatGPT inzetten, waarbij je leerlingen een **prompt** meegeeft waarmee ze feedback kunnen ontvangen op hun taak.

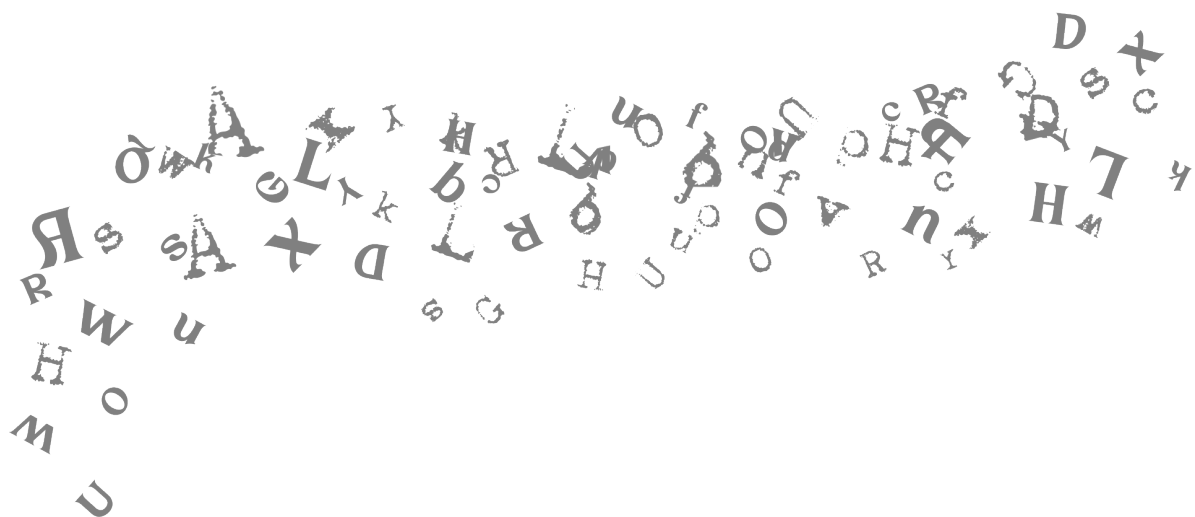
4 Laat leerlingen elkaar feedback geven

- Onderzoek toont aan dat peer feedback een **positief effect** heeft op de kwaliteit van schrijfproducten. Ga er echter niet vanuit dat leerlingen automatisch goede feedback kunnen formuleren, maar besteed expliciet aandacht aan hoe leerlingen feedback constructief kunnen verwoorden en zelf verwerken.
- 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 geïsoleerd voelen.
- 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 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, of laat leerlingen voorafgaand aan een nieuwe opdracht ook bijhouden welke werkpunten in een eerder feedbackmoment aangehaald werden, en hoe ze rekening gehouden hebben met die punten in de nieuwe opdracht. Je kan ervoor opteren om in je evaluatie ook rekening te houden met de mate waarin ze die werkpunten hebben aangepakt.
- **Mondelinge** feedback heeft als voordeel dat het persoonlijk wordt meegedeeld en tegelijk ook laagdrempelig is voor leerlingen die de taal nog niet voldoende beheersen. **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 is, 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.



Bronnen

Populariserende handboeken en praktijkgidsen

- Geudens, A., K. Schraeyen, H. Taelman, M. Trioen, J. Casteleyn, M. Simons, & T.F.H. Smits. 2021. *Bouwstenen voor effectieve taaltrajecten. Praktijkgids voor taalondersteuning in het kleuter-, lager en secundair onderwijs*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Kurvers, J. & A. Nuwenhoud. 2022. Alfabetisering. In F. Kuiken & S. Andringa (red.), *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs*, 367–401. Bussum: Coutinho.
- 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 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.

Literatuurstudies en meta-analyses

- Education Endowment Foundation. 2017a. *Improving Literacy in Key Stage 1*. London: Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/literacy-ks-1> (30 augustus, 2024).
- Education Endowment Foundation. 2017b. *Improving Literacy in Key Stage 2*. London: Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/literacy-ks2>. (30 augustus, 2024).
- 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>. (30 augustus, 2024).
- 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>. (30 augustus, 2024).
- 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>.

Wetenschappelijke artikels en boeken

- Arfé, B., F. Festa, L. Ronconi, & G. Spicciarelli. 2021. Oral sentence generation training to improve fifth and 10th graders' writing. *Reading and Writing* 34(7). 1851–1883. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10114-5>.
- 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>.
- 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>.
- 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>. (30 August, 2024).
- 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 **kwaleitsvol lesmateriaal**

© Vlaams Talenplatform 2024

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

VLIR

Ravensteingalerij 27, bus 6
1000 Brussel