



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Instructieprincipes voor effectief schrijfvaardigheidsonderwijs

Deel 1. Begripsbepaling en Historische schets

Rijlaarsdam, G.

Publication date

2021

Document Version

Final published version

Published in

Didactiek Nederlands

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Rijlaarsdam, G. (2021). Instructieprincipes voor effectief schrijfvaardigheidsonderwijs: Deel 1. Begripsbepaling en Historische schets. In G. Rijlaarsdam (Ed.), *Didactiek Nederlands: Handboek Levende Talen Nederlands*.

<https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/11/instructieprincipes-voor-effectief-schrijfvaardigheidsonderwijs-deel-1-begripsbepaling-en-historische-schets/>

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Instructieprincipes voor effectief schrijfvaardigheidsonderwijs.

Deel 1: Begripsbepaling en Historische schets

10 november 2021 GERT RIJLAARSDAM

Wat zijn instructieprincipes (deel 1), wat zijn instructieprincipes voor effectief schrijfonderwijs (deel 2), wat betekenen die voor een compleet schrijfonderwijsprogramma (deel 3) en wat zijn de mogelijkheden voor differentiatie (deel 4)?

Dit lemma over schrijfvaardigheidsonderwijs bestaat uit vier, zelfstandig te lezen delen. Deel 1 bespreekt wat we verstaan onder instructieprincipes, en waarop we in dit handboek instructieprincipes baseren. In deel 2 selecteren we op basis van het beschikbare onderzoek vier instructieprincipes voor goed schrijfonderwijs. Dit deel bevat veel links naar praktisch voorbeeldmateriaal van effectief gebleken programma's. Deel 3 gaat over de samenhang tussen de vier principes in de praktijk. In deel 4 benaderen we de keuzes voor een schrijfvaardigheidsprogramma vanuit de leerling: de essentiële leeractiviteiten die leerlingen zouden moeten doorlopen en hoe er met individuele verschillen rekening gehouden kan worden.

Definitie instructieprincipes

Ontwerpen op basis van instructieprincipes

Een instructieprincipe is een imperatief voor de ontwerper van onderwijs: doe dit/zorg ervoor dat dit gebeurt. Over begrijpend lezen schrijven de auteurs in dit Levende Handboek:

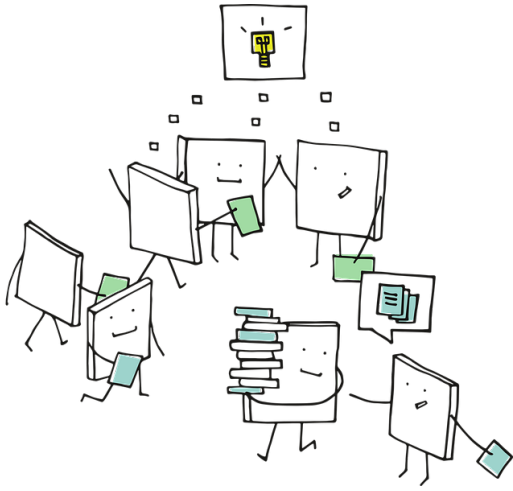
Effectief leesonderwijs vergt meer. Onderzoek wijst op een aantal instructieprincipes voor effectief leesonderwijs (Merchie et al., 2019). We lichten ieder van de vier instructieprincipes toe voor effectief begrijpend leesonderwijs:

Principe 1: Bevorder de leesmotivatie,

Principe 2: Besteed aandacht aan functioneel lezen,

Principe 3: Voorzie in expliciete strategie-instructie en

Principe 4: Stimuleer interactie tussen leerlingen.



Zo'n principe geeft richting aan het ontwerp- en instructieproces, maar minder precies dan ontwerpregels. Maar de ontwerper zal nog veel zelf moeten bedenken, want onder een principe kunnen veel verschijnselen schuilgaan. Bijvoorbeeld: *hoe* je de leesmotivatie het best bevordert, duidt dit principe nog niet aan. Maar de ontwerper van goed leesonderwijs moet kunnen aantonen of beredeneren dat bepaalde kenmerken van de ontworpen leereenheid inderdaad de leesmotivatie zullen bevorderen. Elk principe vereist een diepere doordinking en studie: wat zijn factoren die de leesmotivatie bevorderen? Welke onderzoek is daarnaar beschikbaar? Wat moet verstaan worden onder functioneel lezen? Wat zijn de elementen van effectieve strategie-instructie? Interactie stimuleren: hoe doe je dat, tussen welke leerlingen, in welke fase van de strategie-instructie? Zo'n set van principes leest als de principes voor een argumentatieve tekst: presenteer de kwestie aantrekkelijk, neem positie in, biedt argumenten voor je positie, werp eventueel een tegenwerping op, weerleg die tegenwerping, en concludeer. Onder al die acties schuilen weer subtielere 'regels'. Die subtielere regels vormen het hart van vakdidactische kennis, verworven van de eigen onderwijspraktijk, en die van collega's, via studie en via onderzoek.

Focus op leeractiviteiten

Wie aan de slag gaat met instructieprincipes, en nog flink wat keuzes moet maken, doet dat het best vanuit leeractiviteiten: dat wat leerlingen het beste kunnen doen om zo goed en efficiënt mogelijk vooruit te komen. Of de leereenheid nu een les, een cursus, of een leerplan is: aan het ontwerp liggen principes ten grondslag. De opeenvolgende activiteiten van leerlingen zijn geordend, staan in een functionele relatie tot elkaar. Als de ontwerper uitgaat van het idee dat leren een doelgerichte activiteit is, die door instructie wordt teweeggebracht, dan bepalen vier elementen het ontwerpproces:

1. een doel (leerlingen kunnen een kort essay schrijven naar aanleiding van een actuele gebeurtenis; een poster om aandacht te trekken voor een evenement op school)

2. daartoe moeten leerlingen een serie leeractiviteiten uitvoeren. Ze moeten bijvoorbeeld eerst *kennis verwerven* over wat een essay is (beschouwend, persoonlijk, intelligente gedachte, en daarna moeten ze *oefenen* om zo'n tekst te schrijven, en *feedback verzamelen*).
3. die leeractiviteiten worden in gang gezet door instructie (door docent, schoolboek, computerprogramma),
4. en worden begeleid door feedback (informatie over de mate waarin het leerproces efficiënt verloopt, en effectief is, over de mate waarin de oefening voldoende is afgerond).

Een minimale ontwerpregel bestaat uit een conditie (als...) en een actie (dan...):

Als leerlingen een bepaalde tekstsoort moeten leren schrijven (conditie), dan kunnen ze het beste eerst onderzoeken hoe dergelijke teksten de tekstdoelen bereiken (actie).

Zo'n actieregel kan vervolgens weer uiteengelegd worden in een conditionele regel:

Als leerlingen tekstsoortkennis moeten opbouwen door te onderzoeken hoe bepaalde tekstdoelen bereikt worden in bestaande teksten, kunnen ze het beste een aantal van die teksten vergelijken op sterke en zwakke punten.

Zo ontstaan er ketens van doelen (als...) en middelen/acties (dan...). Een ontwerper moet voortdurend keuzes maken (de actieregel: wat doe ik dan het best? Wat is meest effectief, hanteerbaar, efficiënt?). Dat maken van die keuzes vereist creativiteit en een schat aan opties. Die opties verwerft de ontwerper via eigen ervaring en die van collega's, en via onderzoek en studie.

2. Hoe komen we tot instructieprincipes?

We proberen in dit handboek te kiezen voor instructieprincipes die zich 'bewezen' hebben, waarvoor (enig) bewijs is dat zij effectief zijn. Voor schrijfvaardigheidsonderwijs wordt er pas sinds de jaren 1960 vrij veel onderzoek gedaan. Onderzoek naar effectief leesonderwijs kent een veel langere traditie. Dat komt omdat leesonderwijs lange tijd nummer 1 was om analfabetisme te bestrijden opdat iedereen toegang zou hebben tot het maatschappelijk verkeer, kon deelnemen aan de democratie en hogere studies kon volgen. Onderzoek naar leesprocessen en leesdidactiek was vooral psychologisch en orthopedagogisch onderzoek. Dat is nog steeds het geval, zie in dit handboek [hier](#).

Door de democratisering van het onderwijs namen nieuwe groepen deel aan het algemeen vormende onderwijs. De noodzaak tot een goede taalbeheersing voor alle leerlingen nam toe, en dus ook de wetenschappelijke onderbouwing. Dat leidde rond 1980 tot de instelling van de studierichting taalbeheersing, die veel bijdroeg aan de ontwikkeling van het schoolvak Nederlands. Daarnaast ontstond er rond 1975 didactisch onderzoek door vooral psychologen aan het Research Instituut voor Toegepaste Psychologie (RIT-P). Vakdidactiek Nederlands werd een wetenschap, universitaire vakdidactici werden bij aanstelling promotieplichtig. Al met al, onderzoek naar effectieve didactiek is relatief jong. Zie hier voor een korte geschiedenis.

Taalbeheersing was in het algemeen vormend voortgezet onderwijs en in het hoger onderwijs niet echt een probleem, ook al klaagt men al decennia over het niveau van beheersing. De meeste leerlingen kwamen van huis uit redelijk goed beslagen ten ijs. Zo was een boekenlijst voor gymnasiumleerlingen tot 1968 niet verplicht: het Rijk-sleerplan voorzag daar niet in, omdat deze leerlingen geacht werden boeken te lezen, uit eigener beweging, zonder schooldwang.

Toch was er wel wat aan de hand, anders was er in 1950 niet een leerstoel taalbeheersing gevestigd waarop Garnt Stuiveling werd benoemd. Maar het duurde toch tot begin 1980er jaren dat het aan alle Nederlandse universiteiten het mogelijk was om af te studeren in de taalbeheersing. In Nederlands droeg deze studierichting heel sterk bij aan de inhoud van het schoolvak Nederlands (vanaf ca. 1970). In 1973 verscheen bijvoorbeeld het schoolboek Wegwijs in het Taalverkeer, geschreven door een hoogleraar taalbeheersing (Drop) en een hoogleraar vakdidactiek (Ten Brinke).

Taalbeheersers onderzochten destijds patronen in teksten, opdat leerlingen en studenten meer zicht kregen op tekststructuren die bij bepaalde communicatiedoelen pasten. Er werd ook onderzoek gedaan naar hoe ervaren en minder ervaren proefpersonen schrijftaken aanpakten om daaruit te leren welke aanpakken (eigenlijk ook: patronen) het effectiever waren. Dat vroege taalbeheersingsonderzoek leidde bijvoorbeeld tot het handboek Leren Communiceren (Steehouder, Jansen en anderen, vanaf 1979), dat in veel schoolboeken voor het voortgezet onderwijs werd bewerkt, en bijdroeg tot een *procedurele benadering* van taken: doe eerst dit, dan dat.

Ook de toegepaste psychologie kreeg aandacht voor het vak Nederlands, vooral in het Research Instituut voor Toegepaste Psychologie (RITP), in 1957 opgericht door A. D. de Groot, die ook de grondlegger was van het CITO. De grote animator binnen het RITP voor het schoolvak Nederlands was Hildo Wesdorp (1935-1987), die in 1974 promoveerde op een proefschrift over het beoordelingsvraagstuk van opstellen (Wesdorp, 1974). Vanaf ca. 1980 groeide de onderzoeksgroep rond Wesdorp. Nog steeds is een kleine groep taalonderwijsonderzoekers verbonden aan het onderzoeksinstituut dat voortkwam uit een fusie van het RITP en het Kohnstamm Instituut (Universiteit van Amsterdam). Veel medewerkers uit de jaren '80 zijn verspreid over Nederlandse universiteiten betrokken gebleven bij het onderzoek over het schoolvak Nederlands. Deze onderzoekers hebben met promovendi tal van onderzoeken gepubliceerd waarin effecten van aanpakken en vakinhoudelijke benaderingen werden vergeleken.

Onderzoek naar wat werkt kan vele vormen aannemen. De meest voorkomende vorm is een vergelijking tussen een twee groepen. Een aantal leerlingen (of klassen) volgt de experimentele lessen, andere leerlingen (of klassen) volgen de controlelessen. Voorafgaand aan en volgend op de lessen wordt de vaardigheid van alle leerlingen die meedoen getoetst: leerlingen schrijven een of meer teksten, bijvoorbeeld, om hun schrijfvaardigheid vast te stellen. Soms volgen de leerlingen in de controlelessen de lessen uit het schoolboek (doen de experimentele lessen het beter dan de lessen uit het schoolboek) of volgen zij de experimentele lessen, met een bepaald verschil. Bijvoorbeeld: in allebei de leereenheden volgen de leerlingen dezelfde tien lessen in het leren schrijven van een essay, maar in de experimentele lessen geven de leerlingen elkaar commentaar op eerste versies, terwijl in de controlelessen de leerlingen commentaar krijgen van een docent. De onderzoeksvraag is kennelijk: levert peerfeedback leerwinst op vergeleken met docentfeedback?

3. Een zwaluw maakt nog geen lente

Als zo'n onderzoek naar peerfeedback zou opleveren dat leerlingen dan inderdaad gemiddeld betere teksten schrijven dan na docentfeedback, is het een eerste aanwijzing van effectiviteit. Maar niet veel meer dan dat. Het is de vraag of dezelfde effecten ook bij andere leerlingen, andere leerjaren, andere docenten bereikt zullen worden, en of variaties in de lessen (andere genres, andere oefeningen) tot vergelijkbare resultaten zullen leiden. We krijgen pas echt vertrouwen in het instructieprincipe 'vervang docentfeedback door leerlingfeedback' als ook andere onderzoeken dat principe onderschrijven. En nog meer als er ook een sterke verklarende theorie ontstaat waarom het zo is dat peer-feedback het net zo goed of beter doet dan docentfeedback. Komt het vooral door de rol van feedbackgever, of juist doordat je in peer-feedback feedback krijgt van meer dan een lezer, en je keuzes moet maken?

Daarom baseren we in dit handboek de selectie van effectieve instructieprincipes op reviews en meta-analyses. Reviews bestaan er al zolang er onderzoek wordt gedaan: van tijd tot tijd vat een onderzoeker het bestaande onderzoek samen voor collega's en de onderwijspraktijk. Er bestaan tijdschriften die louter reviews publiceren (Review of Research in Education, Review of Educational Research, Educational Research Review, om er drie te noemen). In Nederland verscheen het eerste overzicht van schrijfvaardigheidsonderzoeken in 1982 door de pionier van empirisch onderzoek op het gebied van het schoolvak Nederlands, Hildo Wesdorp (Wesdorp, 1983). Kort daarna verscheen de eerste *meta-analyse* van schrijfvaardigheidsonderzoek, van de Amerikaan George Hillocks (1984). Reviews en meta-analyses zijn beide systematische verzamelingen en analyses van onderzoek. Het verschil is dat in een review van gelijksoortig onderzoek wordt vastgesteld of het effectief bleek, in meta-analyses wordt de sterkte van het effect statistisch vastgesteld, berekend op basis van de beschikbare gegevens uit het oorspronkelijke onderzoeksverslag. Daarmee worden effectieve didactieken ook enigszins vergelijkbaar: er kunnen twee didactische principes effectief zijn, maar het ene kan een groter effect hebben dan het andere. Ter illustratie. Wesdorp rapporteert de gegevens over 'de effecten van beoordeling door (mede-)leerlingen op stelvaardigheid' van twintig onderzoeken in een tabel (Wesdorp, 1973, p.72-75). Hij vermeldt in die tabel heel kort wat de experimentele didactiek inhield, in welke leerjaar het onderzoek plaatsvond, hoeveel leerlingen erbij betrokken waren, hoeveel tijd de leereenheid besloeg en of er een statistisch significant effect werd vastgesteld. In de samenvatting schrijft hij dat van de vijftien onderzoeken die inderdaad het effect nagingen van docentbeoordeling versus leerlingbeoordeling er zeven onbeslist zijn, en er acht een positief resultaat rapporteren. Omdat er nog vier onderzoeken waren waarin leerlingbeoordeling een secundaire rol speelde, bijvoorbeeld in groepswork, sluit Wesdorp de analyse af met:

“Samenvattend kunnen we zeggen dat beoordeling door medeleerlingen gezien de onderzoeksresultaten een veelbelovende didactische aanpak is, die in veel gevallen tot positieve effecten op de stelvaardigheid blijkt te leiden.”

(Wesdorp, 1983, p. 75)

Hillocks gebruikt als eerste in het schrijfonderwijs onderzoek de meta-analytische techniek, en rapporteert over ongeveer dezelfde twintig studies als Wesdorp (Hillocks, 1986, p. 220). In meta-analyses berekent men de zogenaamde effectgrootte (*effect size* of ES). Die geeft aan hoeveel verschil een experimentele conditie maakt. De effectgrootte wordt gewoonlijk uitgedrukt in Cohen's *d*.

De 'd' in Cohen's *d* staat voor *distance*. De maat drukt de afstand uit tussen twee gemiddelden, gestandaardiseerd voor de spreiding van de scores (standaarddeviatie).

Voorbeeld: Gemiddelde experimentele groep 80, standaarddeviatie 15. Dat wil zeggen: 66% van de scores zitten tussen 65 en 95, 95% tussen 50 en 110 bij een normale verdeling van de scores. Het gemiddelde van de controlegroep is 70 (sd=10). Cohen's d is dan 0.80: het verschil tussen de twee gemiddelden (10), gedeeld door de gemiddelde standaarddeviatie (12.5). Of, anders gezegd: het verschil tussen de twee gemiddelden bedraagt 0.8 (viervijfde) standaarddeviatie.

Calculators om effectgrootten te berekenen: https://en.wikiversity.org/wiki/Cohen%27s_d

Dat is het gestandaardiseerde verschil tussen de gemiddelde scores van de experimentele en controlegroep op een bepaalde uitkomstmaat, zoals tekstkwaliteit. Vuistregels die men hanteert: klein effect (> 0.20), middelgroot (> 0.50) en grote effecten (> 0.80). Een effect van 1 is voor lezen ongeveer een leerjaar; als het effect 0.5 is, is betekend dat het je met experimentele lessen een sprong maakt van zes maanden.

Hillocks schrijft:

(1) acht studies rapporteren een leerwinst van .74 als er sprake is van zowel docent als peer feedback, die werken met duidelijk omschreven criteria;

(2) als er geen sprake is van duidelijk omschreven criteria is de leerwinst .24;

(3) als er sprake is van alleen docentfeedback, zonder duidelijk doelen, is de leerwinst .05.

Je ziet dat het gebruik van duidelijke criteria (vergelijking eerste en tweede set onderzoeken) een enorm verschil in effect teweegbrengt.

Zie ook Kanttekeningen voor de waarde van meta-analyses.

4. Recente ontwikkelingen

We moesten wachten tot 2009 voor er weer een metastudie werd gepubliceerd over schrijfvaardigheidsonderzoek (Graham & Perin, 2007a, 2007b). Daarna is de Amerikaanse onderzoeksgroep rond Steve Graham zeer actief op dit terrein. Het is nu zelfs zo dat er 'meta-meta-analyses' verschijnen: reviews van meta-analyses (o.a. Graham, Harris, & Chambers, 2016). Er zijn ook meta-analyses verschenen van Nederlandse onderzoekers (Koster et al., 2015, over de bovenbouw van het primaire onderwijs; Van Schooten et al., 2004, over computer ondersteunend schrijfonderwijs). Van Ockenburg, Van Weijen, & Rijlaarsdam (2019) is een voorbeeld van een meta-analyse waarin de onderzoekers doelgericht op zoek gaan wat de ingrediënten zijn van zeer effectief gebleken onderzoeken naar syntheseschrijven.

Het onderzoek naar schrijfvaardigheid is nu wel zover dat we beschikken over inzichten wat werkt. Die inzichten zijn richtinggevend voor onderwijsontwerp, geen blauwdrukken. Het blijft een grote en creatieve stap om wat in onderzoek gevonden is te bewerken tot onderwijs dat ook in de eigen lespraktijk even goed of beter werkt. We staan niet meer met lege handen, maar vakmanschap blijft vereist.

Zie ook:

Instructieprincipes voor effectief schrijfvaardigheidsonderwijs

[Deel 2. Wat werkt in schrijfvaardigheidsonderwijs?](#)

[Deel 3. Vier instructieprincipes voor schrijfvaardigheidsonderwijs in samenhang](#)

[Deel 4. Schrijfvaardigheidsonderwijs: Essentiële leeractiviteiten en individuele verschillen.](#)

Referenties

Graham, S., & Perin, D. (2007a). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Graham, S., & Perin, D. (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>

Graham, S., Harris, K. R., & Chambers, A. B. (2016). Evidence-based practice and writing instruction. In C.A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*. Second edition (pp. 211-226). Guilford Publications.

Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. ERIC clearinghouse on Reading and communication skills. Urbana, IL: USA. [ED265552](#)

Koster, M. P., Tribushinina, E., De Jong, P., & Van den Bergh, H. H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 299-324.

[10.17239/jowr-2015.07.02.2](https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.2)

Rijlaarsdam, G., Janssen, T., Rietdijk, S., & Van Weijen, D. (2017). Reporting Design Principles for Effective Instruction of Writing: Interventions as Constructs. In: R. Fidalgo & T. Olive (Series Editors) & R. Fidalgo, K. Harris & M. Braaksma (Vol. Eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing* (pp 280-313] Leiden: Brill.

Van Ockenburg, L., Van Weijen, D., & Rijlaarsdam, G. (2019). Learning to Write Synthesis Texts: A review of intervention studies. *Journal of Writing Research*, 10(3), 402-4028. <https://doi.org/10.17239/jowr-2019.10.03.01>

Van Schooten, E., Fukkink, R., & De Gloppe, K. (2004). De effectiviteit van computerondersteund schrijfonderwijs: Een meta-analyse. *Levende Talen Tijdschrift*, 5(4), 24-38

Wesdorp, H. (1983). *Schrijven in het voortgezet onderwijs. Een overzicht van het onderzoek naar de effecten van diverse instructie-variabelen op de stelvaardigheid*. 's-Gravenhage: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs.

Wesdorp, H. (1974). Het meten van de produktief-schriftelijke taalvaardigheid. Directe en indirecte methoden: "opstelbeoordeling" versus "schrijfvaardigheidstoetsen". Dissertatie Universiteit van Amsterdam.

Graag als volgt naar deze bijdrage verwijzen: Rijlaarsdam, G. (2021). Instructieprincipes voor effectief schrijfvaardigheidsonderwijs. Deel 1. Begripsbepaling en Historische schets. In *WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), Handboek Didactiek Nederlands. Levende Talen*. Geraadpleegd [datum] via []

Auteurs:



Gert Rijlaarsdam

Website |

Gert Rijlaarsdam was 17 jaar leraar Nederlands en is lid van de onderzoeksteam taal-, literatuur- en kunstonderwijs aan de Universiteit van Amsterdam en van de Werkgroep Onderzoek en Didactiek Nederlands van de Vereniging Levende Talen Nederlands.