

Extra kansen voor nieuwkomers

# Wat werkt in schrijfonderwijs aan laaggeletterde anderstalige jongeren?



Een praktijkgids voor lesgevers.

Marit Trioen  
Jordi Casteleyn

# Extra kansen voor nieuwkomers

Extra kansen voor nieuwkomers

## Wat werkt in schrijfonderwijs aan laaggeletterde anderstalige jongeren?

Een praktijkgids voor lesgevers.

oktober 2020

### Auteurs

Marit Trioen [marit.trioen@portusberkenboom.be]  
geeft les aan laaggeletterde anderstalige jongeren bij OKAN Sint-Niklaas.  
Daarnaast werkt ze als wetenschappelijk medewerker bij de  
Antwerp School of Education [Universiteit Antwerpen].

Jordi Casteleyn [jordi.casteleyn@uantwerpen.be]  
is verantwoordelijk voor Didactiek Nederlands, Didactiek Nederlands aan  
Anderstaligen en Talenbeleid bij de Antwerp School of Education [Universiteit Antwerpen].

Universiteit Antwerpen  
School of Education

### Met dank aan

Freek Turlings en Erik Meester voor de bijkomende informatie rond de voor- en nadelen van verbonden schrift vs. blokschrift.

### Vormgeving:

Katrien Vernimmen [katrienvernimmen@telenet.be]

### Gelieve deze publicatie te citeren als:

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

# Extra kansen voor nieuwkomers

## Inleiding

Over deze praktijkgids	5
Schrijven, een cognitieve uitdaging	6
Hoe deze praktijkgids te gebruiken	9

## Aanbeveling 1:

Laat leerlingen vaker schrijven, voor verschillende doelen, op papier en op de computer	10
Achtergrond	10
In de praktijk	10
1. Voorzie voldoende instructietijd en oefenkansen om leerlingen verschillende tekstsoorten en -types te leren schrijven	10
2. Laat leerlingen schrijven over wat ze lezen	11
3. Wissel af tussen pen en toetsenbord	12

## Aanbeveling 2:

Train leerlingen in de technische vaardigheden van schrijven - met de hand schrijven, spellen, typen en het maken van een goede zin - tot deze geautomatiseerd zijn	13
Achtergrond	13
In de praktijk	13
1. Kies voor een effectieve, consequente en weloverwogen aanpak om leerlingen vlot en accuraat met de hand te leren schrijven	13
2. Besteed expliciet aandacht aan het leren spellen van woorden	17
3. Maak leerlingen wegwijs in de basis van typen en tekstverwerking	20
4. Leer leerlingen hoe je een goede zin maakt	21

## Aanbeveling 3:

Vertrek vanuit een procesgerichte benadering van schrijven waarbij je de leerlingen tijdens elke fase voldoende ondersteunt en de verantwoordelijkheid voor het schrijven gradueel overhevelt van de leerkracht naar de leerling	23
Achtergrond	23
In de praktijk	23
1. Bekijk schrijven als een proces i.p.v. een product en moedig je leerlingen aan om dit ook te doen	23
2. Hevel de verantwoordelijkheid voor het schrijven stap voor stap over van de leerkracht naar de leerling	26

## Aanbeveling 4:

Zorg dat je feedback gedoseerd, taakgericht, specifiek en foutafhankelijk is	28
--	----

Referenties	32
-------------	----

Bijlagen	35
----------	----

Eindnoten	38
-----------	----

# Extra kansen voor nieuwkomers

## Lijst van kaders

Kader 1: Pen of toetsenbord?	15
Kader 2: Blokschrift of verbonden schrift?	16
Kader 3: Voor- en nadelen van verbonden schrift vs. blokschrift	16
Kader 4: Eén klank, vijf keuzes	17
Kader 5: Schrijven met laaggeletterde leerlingen: stappen en bijpassende werkvormen	25

## Lijst van afbeeldingen

Afbeelding 1: The Not So Simple View of Writing	6
Afbeelding 2: Een schrijvoorbeeld met genummerde pijlen	14

## Lijst van voorbeelden

Voorbeeld 1: Een waaier aan teksttypes	10
Voorbeeld 2: Laat leerlingen schrijven over wat ze lezen	11
Voorbeeld 3: Een KWL-schema	11
Voorbeeld 4: Een dialoogdagboek	11
Voorbeeld 5: Spelen met spelling	20
Voorbeeld 6: Zinnen bouwen doe je zo: werkvormen	21
Voorbeeld 7: Een persoonlijke tekst ontwerpen	26
Voorbeeld 8: Geleende gedichten	26
Voorbeeld 9: Het leren schrijven van een tekst volgens het gradual release of responsibility model	27
Voorbeeld 10: Haal meer uit rubrics	30

## Lijst van getuigenissen

Getuigenis 1: Shahad @ cognitive load	8
Getuigenis 2: Munthader @ schrijftaal vs. spreektaal	23
Getuigenis 3: Amela @ schrijfdurf en invented spelling	24
Getuigenis 4: Maryam @ feedback	31

## Lijst van bijlagen

Bijlage 1: Een KWL-schema	35
Bijlage 2: Een graphic organizer voor het ontwerpen van een persoonlijk verhaal	36
Bijlage 3: Een rubric als instrument voor zelfevaluatie en feedback	37

# 1. Inleiding

## 1.1. Over deze praktijkgids

Verschillende onderzoeken naar de geletterdheidsgraad in Vlaanderen<sup>1</sup> leggen een alarmerende evolutie bloot. Hoewel het aantal volwassenen zonder diploma dankzij de toenemende scholarisatie op vijftien jaar tijd gehalveerd is, blijft het aantal vijftienjarigen dat het basisniveau niet haalt stijgen. Voor lezen was dit in 2018 maar liefst één op vijf. Daarnaast verlaten steeds meer jongeren in het beroepssecundaire onderwijs (BSO, of mbo in Nederland) de schoolbanken zonder de eindtermen met betrekking tot geletterdheid te halen. Met andere woorden: het Vlaamse onderwijs genereert voortdurend een nieuwe stroom van laaggeletterde (jong)volwassenen.

Naast de leerlingen in het BSO (zowel in het voltijdse als deeltijdse traject) vormen laaggeletterde jongeren in de Onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers (OKAN, of de ISK in Nederland) een belangrijke risicogroep. Zij moeten immers leren lezen en schrijven in een taal die ze nog volop aan het leren zijn. Om met een eerlijke kans te kunnen studeren in het (voltijdse) reguliere onderwijs, moeten deze leerlingen de basis van het lezen en schrijven zo snel mogelijk in de vingers hebben, zeker omdat ons onderwijssysteem sterk tekstgericht is. De lat voor het alfabetiseringsonderwijs aan laaggeletterde nieuwkomers ligt dus hoog. In een eerste praktijkgids, *Extra kansen*

*voor nieuwkomers: Wat werkt in leesonderwijs aan laaggeletterde anderstalige jongeren? Een praktijkgids voor lesgevers*<sup>2</sup> (vanaf hier afgekort als Praktijkgids over lezen), formuleerden we enkele aanbevelingen voor effectief leesonderwijs aan deze doelgroep, ondersteund door internationaal wetenschappelijk onderzoek en concreet vertaald naar de klaspraktijk. Deze gids doet hetzelfde voor schrijven.

Hoewel goed kunnen schrijven een onmisbare vaardigheid is voor succes op school, op het werk en in de samenleving, bestaat er opvallend minder onderzoek naar effectieve schrijfinstructie dan naar leesinstructie<sup>3</sup>. Nog minder is geweten over het leren schrijven in een tweede taal, net als over het leren schrijven van laaggeletterde jongeren. Een recent gepubliceerde literatuurstudie<sup>4</sup> naar effectieve onderwijspraktijken voor anderstalige kinderen en jongeren in een Engelstalige context vermeldde bijvoorbeeld geen enkel onderzoek over schrijfonderwijs. De aanbevelingen in deze gids vertrekken dan ook hoofdzakelijk vanuit breder onderzoek naar het leren schrijven van jonge kinderen of laaggeletterde volwassenen in de moedertaal. De interpretatie van de theoretische achtergrond, aangebrachte nuances en talrijke praktijkvoorbeelden maken de vertaalslag naar het alfabetiseringsonderwijs in een tweede taal.

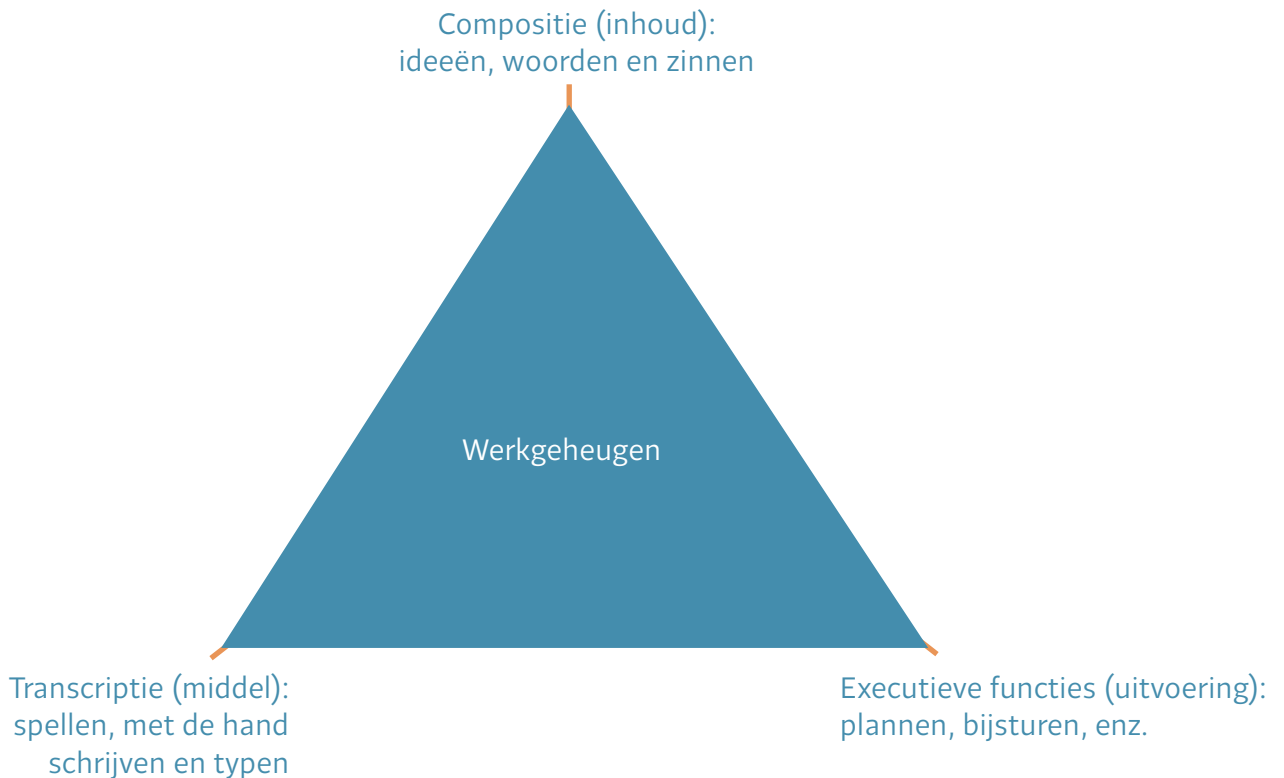
*"Er bestaat opvallend minder onderzoek naar schrijven dan naar lezen."*

# 1. Inleiding

## 1.2 Schrijven, een cognitieve uitdaging

Schrijven is een complexe en cognitief belastende vaardigheid. Hoewel lezen en schrijven op dezelfde onderliggende processen steunen, is schrijven niet zomaar het spiegelbeeld van begrijpend lezen. Dit wordt snel duidelijk als je het lees- en schrijfniveau van laaggeletterde nieuwkomers vergelijkt: terwijl de meeste jongeren op één jaar tijd op een aardig niveau leren lezen, vertonen hun schrijfproducten een minder sterke evolutie. Daarnaast halen laaggeletterde jongeren veel vaker hun neus op voor schrijven dan voor lezen. Hoe komt dit?

Het schrijven van een tekst is een productieve taak. Of de schrijver deze taak tot een goed einde brengt, hangt volgens een van de meest gebruikte theoretische modellen, *The Not So Simple View of Writing*<sup>5</sup>, af van een samenspel van drie deelprocessen: het componeren van de tekst, het transcriberen van de tekst en het inzetten van executieve functies (zie Afbeelding 1).



Afbeelding 1: *The Not So Simple View of Writing*

# 1. Inleiding

Het doel van schrijven is het **componeren** van een tekst. Een schrijver heeft, in tegenstelling tot een lezer die in de eerste plaats de ideeën van een ander wil begrijpen, zelf ideeën nodig en 'vertaalt' deze naar woorden en zinnen (language representations). Verschillende soorten kennis en vaardigheden, zoals woordenschat, syntactische kennis en mondelinge taalvaardigheid liggen hier aan de basis.

Hoe succesvol een leerling deze in woorden en zinnen verankerde ideeën op papier (of op een scherm) krijgt, hangt af van de twee andere deelprocessen. Ten eerste moet een leerling zijn mondelinge teksten **transcriberen** of omzetten in geschreven tekst. Vlot (met de hand) kunnen schrijven of typen en spellen zijn hier een voorwaarde. Ten tweede is schrijven geen lineair proces. Een goede schrijver doet beroep op **executieve functies** zoals plannen maken, herlezen, de aandacht bij de opdracht houden, enz.

Tot slot krijgt het **werkgeheugen**, een mentale opslagruimte waar informatie tijdelijk vastgehouden wordt, een centrale plaats in het model. In de Praktijkgids over lezen schreven we al dat de capaciteit van het werkgeheugen beperkt is. Een beginnende lezer die nog al zijn aandacht moet richten op het decoderen van gedrukte woorden, komt nauwelijks tot leesbegrip. Bij schrijven werkt

het precies zo: als één van de deelprocessen van het schrijven teveel aandacht van de leerling vraagt, blijft er onvoldoende ruimte over voor de andere, waardoor de tekst aan kwantiteit en kwaliteit inboet<sup>6</sup> Concreet: wie moeite heeft met letters vormen of over de spelling van elk woord twijfelt, heeft onvoldoende ruimte vrij om bijvoorbeeld zijn ideeën goed te ordenen of om na te denken of zijn boodschap wel overkomt bij de lezer.

*The Not So Simple View of Writing* toont dat elke beginnende schrijver met een heleboel uitdagingen tegelijk geconfronteerd wordt en dat het werkgeheugen hierdoor snel overbelast raakt. Voor laaggeletterde nieuwkomers komt hier een extra drempel bij: zij leren immers schrijven in een taal die ze nog volop aan het verwerven zijn. Dit verklaart waarom deze leerlingen vaak blokkeren wanneer ze een schrijfoopdracht krijgen. De cognitieve belasting is te groot: ze hebben wel ideeën maar vinden de juiste woorden niet of moeten, zoals Shahad uit Getuigenis 1, tijdens het spellen nog over elke klankletter-koppeling nadenken waardoor ze hun ideeën vergeten.

Effectief, kwaliteitsvol schrijfonderwijs werkt op een systematische manier aan deze deelprocessen en -vaardigheden van schrijven zonder het einddoel, het overbrengen van betekenis, uit het oog te verliezen.

*"Vaak is de cognitieve belasting tijdens het schrijven te groot"*

# 1. Inleiding

## Getuigenis 1

### **Shahad @ cognitive load**

*Omdat de klastitularis van de klas van Shahad een baby gekregen heeft, sturen de leerlingen haar een kaartje. Ze hebben eerst het geboortekaartje gelezen en proberen nu een briefje met felicitaties te schrijven. De opdracht is nog niet gegeven of Shahad, die duidelijk door het dolle heen is omdat haar favoriete 'mevrouw' eindelijk een baby heeft, roept de leerkracht al. 'Snel, mevrouw, kom naar hier! Ik wil zoveel zeggen aan mijn titularis, maar ik kan niet goed schrijven. Jij moet mij helpen, anders ben ik mijn woorden kwijt.'*





# 1. Inleiding

## 1.3 Hoe deze praktijkgids te gebruiken

Deze gids formuleert vier onderzoeksgeïnformeerde aanbevelingen voor effectief schrijfonderwijs aan laaggeletterde andersstalige nieuwkomers. Elke aanbeveling legt in heldere richtlijnen uit hoe de leerkracht deze theoretische principes kan vertalen naar de klaspraktijk. Verder voorziet de gids ook concrete werkvormen en lesideeën voor in de klas en kaders met achtergrondinformatie voor wie meer over een bepaald thema wil weten.

Deze schrijfgids kan niet losgekoppeld worden van de eerdere Praktijkgids over lezen. Dat de richtlijnen voor lezen en schrijven in twee afzonderlijke publicaties opgenomen zijn, is dus geen pleidooi voor het in isolatie aanleren en oefenen van beide vaardigheden. Lezen en schrijven zijn immers als twee emmers die water uit dezelfde bron halen<sup>7</sup>. Het zijn interactieve en tegelijk onderling afhankelijke vaardigheden, die zowel op gemeenschappelijke onderliggende competenties als op afzonderlijke subsystemen steunen<sup>8</sup>. De kennis en vaardigheden die in lezen geoefend worden kunnen dus ook van pas komen tijdens het schrijven en omgekeerd<sup>9</sup>. In welke mate leesinstructie een

positieve invloed heeft op schrijfinstructie en omgekeerd en hoe deze transfer precies gebeurt is echter nog niet duidelijk. Wel weten we dat de invloed van lezen op schrijven groter is dan de invloed van schrijven op lezen en dat een transfer pas mogelijk is wanneer de leerling een bepaald niveau van taalvaardigheid bereikt heeft. Een gecombineerde aanpak, waarbij zeker in de beginfase voldoende tijd voorzien wordt om elke vaardigheid apart te oefenen, is dus nodig (zie ook Aanbeveling 1).

Uit de aanbevelingen in de Praktijkgids over lezen vloeide al voort dat niet alle instructie om te leren lezen uit geschreven tekst vertrekt. Woordenschatkennis en mondelinge taalvaardigheid bleken belangrijke hefboomen om vlot te kunnen lezen. Voor schrijfvaardigheid geldt hetzelfde<sup>10</sup>. De aanbevelingen rond woordenschatonderwijs en mondelinge taalvaardigheid zijn hier niet meer expliciet opgenomen maar gelden dus evengoed.

Tot slot is elke klascontext uniek en hebben laaggeletterde leerlingen elk hun eigen profiel. Een bepaalde opdracht kan in de ene groep perfect werken, maar kan in een andere groep veel minder succes oogsten.

*"Lezen en schrijven  
zijn als  
twee emmers water  
uit eenzelfde bron"*

# Aanbeveling 1

## Aanbeveling 1:

Laat leerlingen vaker schrijven, voor verschillende doelen, op papier en op de computer

## Achtergrond

Schrijven leer je door te ... schrijven. Nochtans blijkt uit verschillende internationale onderzoeken naar het leren schrijven in de moedertaal bij kinderen en volwassenen<sup>11</sup> dat leerkrachten relatief weinig instructietijd voor schrijven vrijmaken. Ook in vele alfa NT2-klassen staat schrijven niet hoog op de agenda<sup>12</sup>. Voldoende instructietijd voorzien om op een weloverwogen manier aan schrijven te werken is dan ook een eerste onderdeel van een effectief schrijfprogramma<sup>13</sup>.

## In de praktijk

### ➤ 1. Voorzie voldoende instructietijd en oefenkansen om leerlingen verschillende tekstsoorten en -types te leren schrijven

Om vlot te kunnen leren op school en te functioneren op het werk en in de maatschappij moeten laaggeletterde nieuwkomers verschillende tekstsoorten en -types kunnen schrijven (zie Voorbeeld 1). Leerlingen hebben dan ook expliciete instructie in en herhaaldelijke oefening van het schrijven van deze teksttypes nodig<sup>14</sup>. Elk type heeft immers specifieke kenmerken, een eigen register en soms zelfs woordenschat en schrijfvaardigheid in het ene teksttype leidt, zeker bij beginnende schrijvers, niet automatisch tot schrijfvaardigheid in het andere type. Daarbij sluiten de schrijftaken in de alfaklas best zo sterk mogelijk aan bij de authentieke schrijftaken die de leerling op school, op het werk of in het privéleven tegenkomt. Uit onderzoek blijkt immers dat hoe sterker een nieuwe taak lijkt op een geleerde taak, hoe groter de kans op een transfer van de geleerde kennis en vaardigheden is<sup>15</sup>. Dit houdt ook in dat, gelet op de verschillende leeftijden en doorstroomprofielen van de leerlingen, differentiatie een voorwaarde is: niet elk teksttype is (even) belangrijk voor elke leerling.

### Voorbeeld 1: een waaier aan tekstsoorten

een e-mail	een verslag	een samenvatting	een uitnodiging
een sms	een verhaal	een gedicht	een handleiding
een appje	een mening	een kaart	een folder
een formulier	een briefje	een recept	...

#### Een belangrijke kanttekening:

Wissel functionele schrijftaken voldoende af met schrijven voor het plezier. In het alfaNT2-onderwijs ligt, zeker voor volwassenen, de nadruk sterk op het functionele. Toch is het belangrijk dat leerlingen ook regelmatig voor hun plezier kunnen schrijven, zonder een waslijst aan formele vereisten of te gebruiken formules. Bij zulke schrijfopdrachten is het hoofddoel plezier en (zelf)expressie. Net laaggeletterde leerlingen hebben hier extra nood aan: ze schreven nooit eerder hun eigen woorden neer en krijgen op deze manier een stem<sup>16</sup>.

# Aanbeveling 1

## ➡ 2. Laat leerlingen schrijven over wat ze lezen

Lezen en schrijven zijn twee complementaire vaardigheden die elkaar versterken<sup>17</sup>. Op voorwaarde dat er, zeker voor beginnende lezers en schrijvers, voldoende expliciete instructie in beide vaardigheden afzonderlijk voorzien is, kan je als leerkracht makkelijk meer oefenmomenten voor schrijven creëren door schrijfoopdrachten te koppelen aan lees oefeningen. Een bijkomend voordeel van een dergelijke geïntegreerde aanpak is dat leerlingen op deze manier de inhoud van teksten beter verwerken<sup>18</sup>. In Voorbeeld 2 vind je enkele ideeën om schrijven met lezen te verbinden in de alfabetiseringsklas.

### *Voorbeeld 2: Laat leerlingen schrijven over wat ze lezen*

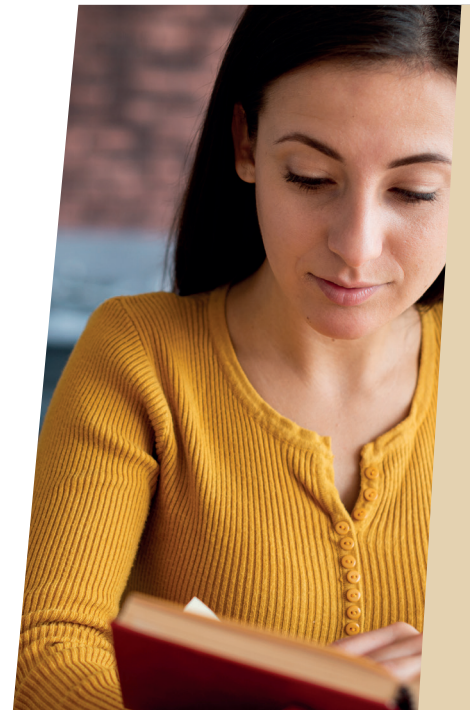
- een briefje, e-mail of appje lezen en beantwoorden
- vragen schriftelijk beantwoorden bij een tekst
- enkele vragen noteren bij een tekst
- een artikel lezen en per alinea één kernzin opschrijven
- een gelezen verhaal, klassikaal of in kleine groepjes, schriftelijk reconstrueren
- een KWL-schema invullen voor het lezen (zie Voorbeeld 3)
- in enkele zinnen een eigen mening over het onderwerp van een tekst noteren
- een dialoogdagboek waarin de leerkracht en de leerlingen communiceren (zie Voorbeeld 4)
- geleende gedichten (zie Aanbeveling 3 Voorbeeld 8)
- ...

### *Voorbeeld 3: een KWL-schema*

Een KWL-schema is een graphic organizer die aan verschillende leesstrategieën, zoals het activeren van voorkennis, het doelgericht lezen en het samenvatten van de belangrijkste informatie in een tekst, werkt. Een kant-en-klare versie die je meteen in de klas kan gebruiken vind je in Bijlage 1. De drie letters staan oorspronkelijk voor Know, Want to know en Learned maar kunnen eenvoudig naar het Nederlands vertaald worden. Voordat de leerlingen een tekst over een bepaald onderwerp lezen, schrijven ze eerst op wat ze al over dat onderwerp weten (kolom 1) en wat ze er graag over willen weten (kolom 2). Na het lezen van de tekst noteren ze wat ze geleerd hebben over het onderwerp (kolom 3). Afhankelijk van het schrijfniveau van je leerlingen kan je deze werkvorm individueel, in duo's of klassikaal gebruiken.

### *Voorbeeld 4: een dialoogdagboek<sup>19</sup>*

Een dialoogdagboek is een soort communicatieschriftje tussen leerkracht en leerling. Elke leerling heeft een eigen schrift en de leerkracht correspondeert op regelmatige basis, bijvoorbeeld één keer per week, met de leerlingen. De leerkracht schrijft bijvoorbeeld iets over zichzelf en stelt een vraag aan de leerling, die daar vervolgens op antwoordt. Beginnersgroepen kan je laten werken met foto's en losse woorden, in meer gevorderde groepen met zinnen en tekstjes. Het dialoogdagboek is een interessante werkvorm met verschillende voordelen voor zowel leerling als leerkracht: het documenteert de evolutie van de leerlingen, elke leerling oefent op het eigen niveau, leerlingen zijn doorgaans erg gemotiveerd om op de vragen van hun leerkracht te antwoorden en zelf nieuwe vragen te stellen en als leerkracht zie je makkelijk waar de leerlingen op vlak van schrijven nog mee worstelen.



# Aanbeveling 1

## ➡ 3. Wissel af tussen pen en toetsenbord

Net zoals beginnende lezers leeskilometers moeten maken, moeten beginnende schrijvers schrijfkilometers maken. Maar schrijven behelst twee domeinen, het technische schrijven (schrijven als doel op zich) en het schrijven van verschillende soorten teksten (schrijven als middel om te communiceren), en bij een grote groep laaggeletterde jongeren ontstaat er al snel een kloof tussen beide deelvaardigheden. Deze leerlingen beschikken over voldoende ideeën, woordenschat en mondelinge taalvaardigheid om de inhoud van een tekst vorm te geven, maar worstelen met het neerschrijven van hun ideeën. Dit is frustrerend en het gevaar bestaat dan ook dat zulke jongeren een aversie tegenover schrijven ontwikkelen. Het werken met een computer kan hier een hulpmiddel zijn. Uit verschillende onderzoeken<sup>20</sup> naar het ondersteunen van leerlingen met diverse schrijfproblemen blijkt dat digitale media een positieve invloed op de schrijfmotivatie hebben: aarzelende schrijvers schrijven liever én meer wanneer ze met digitale media mogen werken. Daarnaast heeft digitaal schrijven een bijkomend voordeel: verschillende tools en programma's, zoals tekstverwerkers en voorleessoftware bieden ondersteuning voor het technisch schrijven.

Met het oog op laaggeletterde nieuwkomers voegen we hier enkele kanttekeningen aan toe.

**Ten eerste** hebben niet alle leerlingen ervaring met deze digitale media. Hen zonder verdere instructie met een tekstverwerker of voorleesprogramma laten werken, zal weinig opbrengen.

**Ten tweede** moeten leerlingen over voldoende mondelinge taalvaardigheid en leesvaardigheid beschikken om de vruchten te plukken van een spellingscorrector of woordvoorspeller.

**Tot slot** moet het gebruik van digitale ondersteuning hand in hand blijven gaan met het inzetten op de technische vaardigheden van schrijven (zie Aanbeveling 2). Denk dus bij het geven van schrijfopdrachten goed na over wat je wil oefenen en pas het schrijfmiddel daaraan aan.



# Aanbeveling 2

Aanbeveling 2: Train leerlingen in de technische vaardigheden van schrijven - met de hand schrijven, spellen, typen en het maken van een goede zin - tot deze geautomatiseerd zijn

## Achtergrond

Schrijven is een samenspel van drie vaardigheden: technische, inhoudelijke en metacognitieve (zie Inleiding). De technische vaardigheden zijn voor een gevorderd schrijver niets meer dan een middel om het doel, het succesvol overbrengen van een boodschap, te bereiken. Voor beginnende schrijvers vormt het technische aspect echter geruime tijd een doel op zich. Letters vlot en accuraat vormen en spellen zijn immers een voorwaarde om goede teksten te kunnen schrijven. Wie (nog) worstelt met deze vaardigheden heeft, zoals Shahad in Getuigenis 1, tijdens het schrijfproces te weinig cognitieve ruimte over om ook nog eens na te denken over de inhoud van de tekst of om metacognitieve vaardigheden in te zetten.

Het resultaat: kortere, onsamenvangende teksten van een lagere kwaliteit. Maar kwaliteit is niet de enige reden waarom het vlot in de vingers hebben van (met de hand) schrijven en spelling belangrijk is. Leerlingen die blijvende problemen met deze basisvaardigheden hebben, lopen immers een groter risico om een negatieve houding of zelfs aversie ten opzichte van schrijven te ontwikkelen<sup>21</sup>. Zij gaan schrijven vermijden vanuit de overtuiging dat ze het toch niet kunnen. Daarnaast bemoeilijken een slecht handschrift of een overvloed aan spelfouten de leesbaarheid van de tekst, waardoor de lezer dergelijke teksten automatisch lager zal evalueren<sup>22</sup>.

## In de praktijk

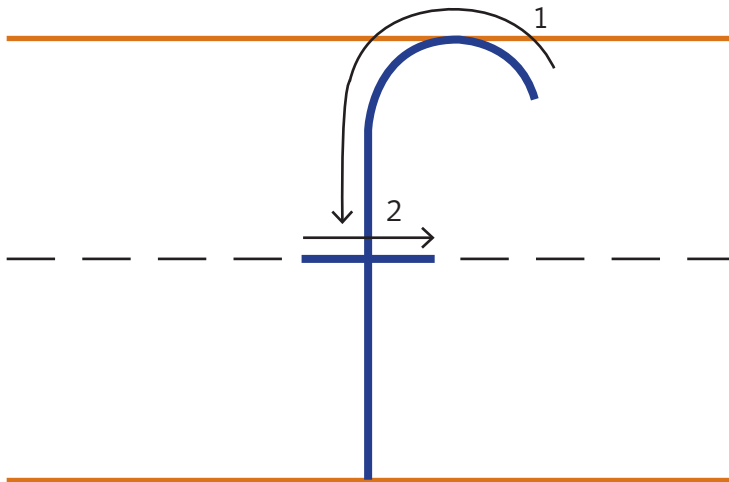
### ➤ 1. Kies voor een effectieve, consequente en weloverwogen aanpak om leerlingen vlot en accuraat met de hand te leren schrijven

Met de hand schrijven draagt om verschillende redenen bij tot het ontwikkelen van schrijfvaardigheid (zie Kader 1) en verdient daarom voldoende aandacht in de alfaklas. Leerlingen moeten de letters van het Latijnse alfabet accuraat én vlot kunnen vormen, hetzij in verbonden schrift, hetzij in blokschrift (zie Kader 2). Expliciete instructie, herhaaldelijke oefenmomenten en directe feedback vormen de speerpunten van een effectief handschriftprogramma.

Hou hierbij rekening met volgende inzichten uit onderzoek:

- Besteed in het begin voldoende aandacht aan een juiste pengreep (de driepuntspengreep), lichaamshouding en ligging van het papier<sup>23</sup>.
- Regelmatige, korte oefenmomenten hebben meer effect dan sporadische, lange sessies<sup>24</sup>.
- Het klakkeloos kopiëren van een letter, bijvoorbeeld door een blad vol letters te overtrekken of achteloos rijtjes met een zelfde letter te vullen, heeft weinig zin. Een letter leren vormen vraagt gerichte aandacht. De meest effectieve methode om een nieuwe letter te leren schrijven bevat volgende stappen<sup>25</sup>: een gedrukte versie van de letter, waarbij genummerde pijltjes de richting en volgorde van de bewegingen weergeven (zie Afbeelding 2), bestuderen en met de vinger overtrekken; de letter een beperkt aantal keer overtrekken en kopiëren; de letter vanuit het geheugen, bijvoorbeeld na het bekijken en bedekken van een gedrukte versie, opschrijven.

# Aanbeveling 2



Afbeelding 2: Een schrijvoorbeeld met genummerde pijlen

- Directe en onmiddellijke feedback is nodig wanneer een leerling moeite heeft met het accuraat vormen van een letter<sup>26</sup>. Daarbij zijn leesbaarheid en de juiste (volgorde van) bewegingen een beter criterium dan een perfecte reproductie. De niet-perfecte versies van een letter vormen immers een belangrijke stap in het leerproces, omdat ze beginnende schrijvers helpen bij het leren onderscheiden van de specifieke kenmerken van een bepaalde letter (zie Kader 1 voor meer uitleg)<sup>27</sup>.
- De geleerde letter mag niet te lang in isolatie geoefend worden; de letter gebruiken in woorden en zinnen in betekenisvolle schrijfoopdrachten is even noodzakelijk<sup>28</sup>.
- Behalve accuraatheid is ook vlotheid een belangrijk aandachtspunt, aangezien het te traag vormen van letters de leerling hindert bij het schrijven van teksten<sup>29</sup>.

*"Letters accuraat en vlot vormen is de basis van goed schrijven"*

# Aanbeveling 2

## KADER 1 PEN OF TOETSENBORD?

Nu computers, tablets en smartphones in steeds meer domeinen pen en papier vervangen, rijst misschien de vraag of anderstalige nieuwkomers nog met de hand moeten leren schrijven. Kunnen ze niet beter meteen leren typen? Onderzoek bij kinderen en volwassenen toont echter aan dat schrijven en typen twee verschillende vaardigheden zijn, met elk een eigen effect op diverse cognitieve functies, en dat het leren schrijven met de hand belangrijke voordelen heeft.

Ten eerste tonen verschillende onderzoeken aan dat het met de hand schrijven van letters tot een betere letterherkenning leidt. Onderzoekers in een eerste studie<sup>30</sup> lieten kinderen die nog niet konden lezen letters oefenen, hetzij door ze zelf te schrijven, hetzij door ze te typen. Kinderen die de letters hadden leren schrijven, herkenden de letters beter en voor een langere tijd dan kinderen die getypt hadden. Hoe kan dit? Hersenwetenschappers vermoeden dat beweging een belangrijke rol speelt in de representatie van letters in de hersenen. Door met de hand te schrijven krijgt het brein niet alleen visuele, maar ook motorische en kinesthetische signalen. Bij typen gebeurt dat niet. Ook het verschil in aandacht speelt een rol: het zelf proberen schrijven van een letter vraagt een dieper verwerkingsniveau dan het herkennen van een letter op een toetsenbord. Een ander onderzoek<sup>31</sup>, waarin kinderen letters leerden door ze respectievelijk te schrijven, overtrekken of typen, voegt hier nog een andere verklaring aan toe. Wanneer kinderen een nieuwe letter leren schrijven, produceren ze aanvankelijk verschillende niet-perfecte variaties op deze letter. Precies door deze niet-stereotype, 'rommelige' versies leren kinderen beter letten op de specifieke eigenschappen van deze letter wat dan weer helpt bij het abstraheren, categoriseren en dus herkennen ervan.

Daarnaast is schrijven belangrijk voor de ontwikkeling van de leegebieden in de hersenen. Dit blijkt uit onderzoek met hersenscans. Bij kinderen die letters hadden leren schrijven met de hand lichtten bij het zien van deze letters dezelfde gebieden op die volwassenen gebruiken tijdens het lezen. Bij kinderen die de letters hadden leren typen gebeurde dit veel minder.

Tot slot heeft schrijven ook een belangrijke invloed op het verwerken en onthouden van leerstof<sup>33</sup>. Leerlingen die tijdens de les met de hand notities maken onthouden de leerstof beter en langer dan leerlingen die hiervoor een laptop gebruiken, zelfs als ze deze notities niet eens herlezen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat schrijven trager gaat waardoor je de leerstof moet inkorten (en dus bewerken). Bij typen kan je gewoon transcriberen wat je hoort. Dit zorgt, opnieuw, voor een minder diepe verwerking van de informatie.



# Aanbeveling 2

## KADER 2 BLOKSCHRIFT OF VERBONDEN SCHRIFT

Kinderen in de basisschool leren op twee manieren schrijven: ofwel in verbonden schrift, ofwel in blokschrift. Over welk type handschrift het meest geschikt is, woeden de laatste jaren zowel in binnen- als buitenland hevige discussies onder leerkrachten, pedagogen en ontwikkelaars van schrijfmethodes. Ook onderzoekers zijn het niet eens<sup>33</sup>. Beide soorten handschrift hebben voor- en nadelen (zie Kader 3) en de kwaliteit van de instructie lijkt belangrijker dan de aangeboden schriftsoort<sup>34</sup>. Voor het schrijfonderwijs aan anderstalige nieuwkomers is dit in principe niet anders. Wel gelden hier bijkomende factoren die de keuze mee kunnen bepalen, zoals de voorkennis van de leerlingen (bijv. leerlingen die doorstromen uit het lager onderwijs en daar al verbonden schrift geleerd hebben), het doorstroomprofiel (voltijds secundair onderwijs vs. deeltijds onderwijs of volwassenenonderwijs) en de gekozen methode voor aanvankelijk lezen en schrijven<sup>35</sup>. Verder dient er ook een onderscheid gemaakt te worden tussen de herkenning en beheersing van een schriftsoort: terwijl anderstalige nieuwkomers het best consequent in één schriftsoort leren *schrijven* moeten ze wel verschillende lettertypes kunnen *lezen*<sup>36</sup>. Voor jongere nieuwkomers die nog een lange schoolloopbaan voor de boeg hebben is het bijvoorbeeld belangrijk om verbonden schrift te kunnen lezen omdat de meeste leerkrachten in het voltijds regulier onderwijs deze schriftsoort als bordschrift hanteren.

## KADER 3 VOOR- EN NADELEN VAN VERBONDEN SCHRIFT VS. BLOKSCHRIFT<sup>37</sup>

	VERBONDEN SCHRIFT	BLOKSCHRIFT	
	<ul style="list-style-type: none"><li>- De pen blijft het hele traject op het papier, wat zorgt voor een vloeiende, snelle en minder vermoeiende schrijfbeweging</li><li>- Duidelijke letterafstand doordat elke nieuwe letter begint waar de vorige ophoudt</li><li>- Het woordverband ontstaat automatisch doordat de letters in een woord verbonden zijn</li><li>- Minder kans op het spiegelen van letters</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Motorisch makkelijker, aangezien er telkens verschillende, korte, afzonderlijke bewegingen gemaakt worden</li><li>- Makkelijker leesbaar, ook indien niet goed beheerst</li><li>- Grotere herkenbaarheid aangezien leesletters en schrijfletters sterk op elkaar lijken</li><li>- Maatschappelijk nut (nodig voor formulieren, enz.)</li></ul>	
	<ul style="list-style-type: none"><li>- Motorisch moeilijker, lastige verbindingen (br) en trajecten (k)</li><li>- Moeilijk leesbaar indien niet goed beheerst</li><li>- Wijkt af van gedrukte letters in boeken, computerteksten, enz.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Grotere kans op spiegelen (bijv. b/d, p/q, z i.p.v. s) of verwarring (kleine l vs hoofdletter l(ie))</li><li>- Vermoeiender en minder vlot doordat de pen voortdurend van het papier gehaald wordt</li><li>- Elke letter heeft een eigen starthoogte en -richting</li><li>- Het woordverband ontstaat niet automatisch, leerling moet de letters zelf in groepjes plaatsen</li></ul>	



# Aanbeveling 2

## ➡ 2. Besteed expliciet aandacht aan het leren spellen van woorden

Aanvankelijk spellen steunt tot op zekere hoogte op dezelfde kennis en vaardigheden als aanvankelijk lezen. Om woorden vlot en correct te kunnen spellen, moeten leerlingen klanken kunnen onderscheiden (fonemisch bewustzijn) en weten welk teken bij welke klank hoort (grafeem-foneem-koppelingen)<sup>38</sup>. Meer uitleg over het belang van een effectieve instructie in deze vaardigheden vind je in de Praktijkgids over lezen.

Toch zijn wetenschappers het er over eens dat spellen moeilijker te leren is dan (technisch) lezen<sup>39</sup>. Niet alleen laaggeletterde nieuwkomers, maar ook kinderen en zelfs volwassenen kunnen veel meer woorden correct lezen dan spellen. Daar zijn een aantal redenen voor. Ten eerste is het segmenteren of 'hakken' van een woord lastiger dan het synthetiseren of 'plakken'<sup>40</sup>. Ten tweede gebruiken beginnende en zwakke lezers vaak een partial cue-strategie: ze lezen het (volledige) woord op basis van één of meerdere letters<sup>41</sup>. Laaggeletterde leerlingen met een sterke mondelinge basis blinken hierin uit. In een tekst over de hobby's van een klasgenoot hoeven ze nog maar de <c> te zien of ze weten dat er 'computer' staat. Of ze scannen achtereenvolgens <f>, <t> en <s> en lezen met een beredeneerde gok 'fietsen' (hoewel er soms 'fitness' staat). Bij het spellen kan je een dergelijke strategie niet gebruiken. De leerling moet zelf alle letters op papier krijgen en heeft daarbij niet genoeg aan een deel van het woord. Ten derde zijn de foneem-grafeem-koppelingen in het Nederlands niet honderd procent transparant. Zo kan je de klank [ie] op vijf verschillende manieren schrijven (zie Kader 4). Om te weten welk teken je precies nodig hebt, moet je bijkomende regels volgen.

## KADER 4: EÉN KLANK, VIJF KEUZES

[ie] schrijf je als ...	<ie> in fiets
	<i> in bikini
	<y> in baby
	<ey> in hockey
	<ea> in dealen

Bij laaggeletterde anderstalige jongeren bemoeilijken twee extra factoren het leren spellen. Zij leren immers schrijven in een tweede taal, die meestal (een aantal) andere klanken bevat dan de moedertaal. Maar het valt niet mee om klanken te onderscheiden die je niet kent vanuit je moedertaal. Probeer zelf maar eens sommige Arabische namen van je leerlingen correct uit te spreken: vaak hoor je het verschil tussen jouw (foutieve) uitspraak en de talloze verbeterpogingen van de leerling in kwestie niet eens. Dit heet de moedertaalfilter en verklaart waarom leerlingen die Arabisch spreken zoveel problemen hebben met [i]/[ie]/[ee]/[e], [a]/[aa]/[e] en [o]/[oo]/[oe]/[u]/[uu]<sup>42</sup>.

## Aanbeveling 2



*"Goed schrijven  
betekent goed spellen,  
maar ook goed horen"*

Veel spelfouten van anderstalige leerlingen worden dan ook niet veroorzaakt door het onvoldoende beheersen van regels of lettertekens, maar door een probleem met de perceptie van de spraakklanken<sup>43</sup>.

Daarnaast is het feit dat deze leerlingen ouder zijn dan beginnende schrijvers in de basisschool ook een nadeel. Anders dan zesjarigen beseffen de meeste laaggeletterde jongeren dat ze iets (nog) niet kunnen wat voor leeftijdsgenoten een evidentie is. Dit besef leidt vaak tot schaamte en, daaruit volgend, vermijding. Een studie waarin het verschil in spelfouten tussen kinderen en laaggeletterde volwassenen met hetzelfde niveau technisch lezen en schrijven onderzocht werd, illustreert dit mooi: 33% van de volwassenen tegen 0% van de kinderen liet het antwoord open als ze een woord niet konden spellen. Dit verklaart waarom vele jongeren in de alfaklas vastlopen op opdrachten waarbij ze zelfstandig moeten schrijven: zodra ze de schrijfwijze van nog maar één woord niet weten, blokkeren ze. Precies daarom is het erg belangrijk om een strikt onderscheid te maken tussen spellinginstructie enerzijds en oefeningen in creatief schrijven anderzijds: de leerlingen moeten duidelijk weten dat ze bij het schrijven van eigen teksten fouten mogen maken die tijdens een spellingoefening consequent verbeterd zouden worden<sup>44</sup>.

Gelukkig is spellen een vaardigheid die je kan leren. Welk soort kennis hebben leerlingen, behalve het vlot beheersen van de klank-letterkoppelingen, nodig om goed te kunnen spellen? Aan de hand van morfologische kennis worden leerlingen zich bewust van de kleinste betekenisonderscheidende deeltjes van taal. Bijvoorbeeld: het voorvoegsel on- zoals in ongelukkig, onzeker, ongerust betekent 'niet' of met het achtervoegsel -ing maak je een zelfstandig naamwoord van een werkwoord zoals in tekening, leerling, oefening, spelling. Uiteraard is het niet de bedoeling dat je laaggeletterde leerlingen met een fikse dosis theorie of ingewikkelde begrippen overlaadt. Maar je mag hen wel op deze patronen wijzen en hen hierop, gericht en gedoseerd, laten oefenen zodat ze ervaren dat ze moeilijk te spellen woorden in kleinere stukken, die ze vaak wel kunnen schrijven, kunnen opdelen. Op die manier vergroot je de transparantie van het schriftsysteem en maak je het (geschreven) Nederlands voorspelbaar, wat dan weer bijdraagt tot het correct spellen (en lezen!) van woorden<sup>45</sup>. Met de tweede soort kennis, orthografische kennis, werkt het precies zo. Dit soort kennis heeft te maken met de plaats en combinatie van klanken in een woord. Bijvoorbeeld: de regels voor het verenken en verdubbelen van een teken (resp. eet/eten en gom/gommen), <s> wordt <z> en <f> wordt <v> voor een lange klank en tweetekensklank, enz. Even belangrijk als welke kennis en vaardigheden geoefend moeten worden, is hoe je dit best aanpakt.

# Aanbeveling 2

Hieronder volgen enkele vuistregels voor effectieve spellinginstructie<sup>46</sup>:

- Werk met woordpakketten van telkens tien tot vijftien te oefenen spelwoorden. Kies voor relevante woorden die de leerlingen vaak nodig hebben. Selecteer ze uit leesteksten, woordenschatoefeningen of eigen schrijfproducten van de leerlingen.
- Elk woordpakket bestaat uit woorden uit een aantal verschillende maar niet-verwarbare categorieën (bijv. vakantie, **begin**, mevrouw, eerlijk, ...). Oefenen op één spelprobleem per keer (bijv. begin, begrijp, bedoel, beloof, bezoek of mevrouw, trouwen, jouw, houden, enz.) leidt immers tot te weinig aandacht voor dat specifieke probleem: de leerling hoeft in principe niet na te denken. Verwarbare categorieën (bijv. ei of ij, ou of au) zorgen dan weer voor nodeloze complexiteit.
- Zorg ervoor dat de leerlingen de juiste uitspraak en betekenis van de woorden uit het woordpakket kennen.
- Laat leerlingen de spelwoorden opschrijven. Oefeningen waarbij de leerlingen het woord moeten markeren of met het juiste grafeem of morfeem verbinden hebben minder effect. Bovendien is het belangrijk dat de leerling het te oefenen woord volledig opschrijft en dus niet enkel de spelmoeilijkheid invult. Door het hele woord te schrijven slaat de leerling het woordbeeld op waardoor de juiste spelling beter onthouden wordt.
- Gespreid oefenen is effectiever dan één lange oefensessie. Verschillende korte oefenmomenten leiden immers tot een sterkere retentie op lange termijn. Bouw ook voldoende herhalingsmomenten in voor het opfrissen van de eerder geleerde woordpakketten.
- Het visuele dictee, waarbij de leerlingen het woord eerst te zien krijgen voordat ze het zelf vanuit het geheugen gaan opschrijven, is een ideale oefenvorm voor spelling: het vermindert de kans op fouten schrijven en inprenten en leidt tot duurzame spelresultaten. Visuele dictees kan je zowel met pen en papier als via de computer geven.
- Directe feedback is cruciaal bij spellen. Laat de leerlingen onmiddellijk na een oefening, dictee of toets hun eigen fouten zoeken en verbeteren.
- Moedig leerlingen aan de spelwoorden ook in zinnen en teksten te gebruiken. Op die manier raakt de juiste spelling van een woord veelzijdig verankerd in het geheugen.



Tot slot: het correct leren spellen van woorden is een vaardigheid waar maar weinig laaggeletterde jongeren warm van worden. De moeilijkheids- en abstractiegraad van dit onderwerp spelen hierin zeker een rol. Vaak helpt het om leerlingen uit te leggen waarom een juiste spelling belangrijk is en om de woorden van je spellessen te koppelen aan authentieke lees- en schrijfp opdrachten<sup>47</sup>. Ook oefeningen op een computer of tablet helpen de motivatie te verhogen. Tot slot is spelling de materie bij uitstek om aan de hand van spelletjes in te slijpen en te herhalen. Enkele mogelijke spelvormen vind je in Voorbeeld 5.

# Aanbeveling 2

## Voorbeeld 5: Spelen met spelling

### > Duo-dictee

Bij deze A/B-oefening werken de leerlingen per twee. Ze oefenen zowel lezen als schrijven, twee vliegen in één klap dus. Elke leerling krijgt een ander werkblad, respectievelijk versie A en B. Leerling A begint en leest de eerste zin voor. Leerling B luistert en vult het ontbrekende woord in op zijn werkblad. Daarna leest leerling B de tweede zin voor en schrijft leerling A het ontbrekende woord op. Als de oefening klaar is, verbeteren de leerlingen samen hun antwoorden.

### > Uitbeelddictee

Dit spel is enkel zinvol wanneer de leerlingen de woorden uit het spelpakket al goed beheersen, bijv. bij een herhalingsles. De oefening verloopt ongeveer hetzelfde als bij het duo-dictee. Alleen beelden de leerlingen het te spellen woord uit in plaats van het te dicteren. Op die manier oefenen ze zowel lezen, schrijven als woordenschat: leerling A leest de zin voor, leerling B beeldt het woord uit, leerling A raadt het woord en vult het in, enz.

### > Jenga

Voor dit spel heb je een lijstje met twintig te oefenen woorden per leerling en een houten stapeltoren, type Jenga, nodig waarbij je op elk blok een nummer van één tot twintig geschreven hebt. De leerlingen spelen het stapelspel. Leerling A neemt een blok naar keuze uit de toren en leest het nummer dat erop staat. Leerling B zoekt in het spellinglijstje van leerling A het woord dat naast dat nummer staat en dicteert het. Heeft leerling A het woord juist gespeld? Dan mag hij het blokje houden. Bij een fout antwoord mag leerling A een paar seconden naar het woord op zijn lijst kijken en het woord (wanneer de lijst alweer weg is) proberen te verbeteren. Lukt dit? Dan mag hij het blokje in de 'pot' leggen. Lukt dit niet, dan moet hij het blokje bovenop de toren leggen. Het spel eindigt wanneer de toren instort, of wanneer alle blokken op zijn. Wie de meeste blokken heeft, wint.

## ➡ 3. Maak leerlingen wegwijs in de basis van typen en tekstverwerking

De digitale vaardigheden van laaggeletterde anderstalige jongeren lopen sterk uiteen. Sommige jongeren kunnen beter typen dan met de hand schrijven, terwijl andere er na een maand in de alfaklas nog steeds niet in slagen de computer te ontgrendelen. Het is dus moeilijk om regels over typen en tekstverwerking uit te schrijven die voor alle laaggeletterde anderstalige jongeren gelden. Onderzoek is duidelijk dat deze competenties heel relevant voor de kwaliteit van het schrijven zijn, maar deze studies richten zich enkel op leerlingen uit het basisonderwijs. Bovendien hebben die leerlingen al in de kleuterklas leren werken met een computer, terwijl sommige laaggeletterde anderstalige jongeren nog bijna nooit in contact gekomen zijn met ICT. We kunnen dus besluiten dat computervaardigheden essentieel voor hedendaags schrijfonderwijs zijn, maar dat de onderwijsrealiteit ervoor kan zorgen dat deze competenties door bepaalde leerlingen slechts in heel beperkte mate verworven zullen worden. Een lesgever zal dus op basis van de input van de groep leerlingen zelf moeten beslissen hoeveel aandacht hieraan besteed kan worden, en in welke volgorde welke aspecten van ICT aan bod kunnen komen..

# Aanbeveling 2

## ➤ 4. Leer leerlingen hoe je een goede zin maakt

Bij het schrijven in een authentieke context volstaan afzonderlijke woorden zelden. Doorgaans moet je woorden in een zin of tekst kunnen gebruiken. Ook dit is een vaardigheid die geoefend moet worden. Leerlingen schrijven (en spreken) heus niet vanzelf in volzinnen en het worstelen met zinsbouw kan het schrijven hinderen<sup>48</sup>. In de Praktijkgids over lezen (Aanbeveling 1 en 2) las je al dat je veel van dit werk ook mondeling kan doen, omdat gesproken taal de weg baant voor geschreven taal. Ook wanneer je met je leerlingen geschreven zinnen gaat oefenen, komt het er op aan de moeilijkheidsgraad van de zinnen stapsgewijs op te bouwen: eerst korte enkelvoudige zinnen van het type 'wie doet wat' (bijv. Fnan speelt voetbal), dan langere enkelvoudige zinnen (Fnan speelt voetbal met zijn vriend), eenvoudige samengestelde zinnen (Fnan speelt voetbal en hij lacht), enz. In Voorbeeld 6 vind je enkele mogelijke werkvormen. Ook hier geldt de regel dat de oefeningen beter zullen bekliven als ze gekoppeld worden aan relevante lesinhouden en/of authentieke lees- en schrijfopdrachten zoals bijv. learner-generated teksten (zie Aanbeveling 3).

### Voorbeeld 6: Zinnen bouwen doe je zo: werkvormen

#### > Wie doet wat?

Teken drie kolommen op het bord. Schrijf bovenaan respectievelijk wie, doet, wat. Vraag je leerlingen om beurten een zin te maken en noteer per zin de zinsdelen in de juiste kolom. Of je kan elke leerling één zinsdeel laten invullen. Is het voor je leerlingen te moeilijk om zelf een volledige zin te vormen? Maak de oefening dan makkelijker door per rij één zinsdeel op te geven. Wil je de oefening moeilijker maken, teken er dan nog één of twee kolommen bij voor de bepalingen van tijd (wanneer) en ruimte (waar).

Wanneer je een aantal zinnen opgeschreven hebt, laat je de leerlingen per twee een nieuwe zin maken met de woorden die op het bord staan. Ze kiezen hiervoor één zinsdeel uit elke kolom en schrijven deze nieuwe zin op.

#### > Invulzinnen

Maak een werkblad met enkele invulzinnen. Stem de keuze van de zinnen af op je lesinhoud. Wanneer je bijvoorbeeld rond kennismaking werkt, kan je volgende invulzinnen gebruiken:

- Mijn ... is ...
- Ik ... .. jaar.
- Ik ... in ... .
- Ik hou van ... en ...
- ... maakt mij boos.
- Ik wil graag ...

Afhankelijk van hoeveel woorden je opgeeft per zin maak je de oefening moeilijker of makkelijker. Belangrijk: laat de leerlingen, in kleine groepjes of klassikaal, hun zinnen aan elkaar voorlezen. Door herhaaldelijk dezelfde zinsstructuren te laten horen, slijp je deze in.



# Aanbeveling 2

## > Zinnen langer maken

Geef een korte zin op, bijvoorbeeld 'Mijn zus eet'.

Laat de leerlingen deze zin stap voor stap langer maken. Oefen dit eerst klassikaal:

- Mijn zus eet.
- Mijn zus eet friet.
- Mijn zus eet friet op school.
- Mijn zus eet friet op school met haar vrienden.
- Mijn zus eet morgen friet op school met haar vrienden.
- Mijn zus eet morgen friet op school met haar vrienden omdat ze jarig is.

Als de opdracht duidelijk is, geef je een nieuwe zin op en werken de leerlingen op papier. Hierbij blijven ze, zoals in het voorbeeld, stap per stap werken. Door teveel zinsdelen tegelijk toe te voegen is de kans op fouten groter en bovendien geldt opnieuw dat het herhaald horen en schrijven van dezelfde structuren helpt bij het inslijpen ervan.

Als variant kan je ook het gebruik van bijvoeglijke naamwoorden oefenen door deze telkens toe te voegen. Dan vertrek je bijvoorbeeld van de zin 'Mijn zus eet friet met haar vrienden':

- Mijn kleine zus eet friet met haar vrienden.
- Mijn kleine zus eet warme friet met haar vrienden.
- Mijn kleine zus eet warme friet met haar grappige vrienden.

## > Zinsdelen puzzelen

Kies een zinsstructuur die je wil oefenen (bijv. wie - doet - wat) en selecteer een tiental zinnen die deze structuur volgen uit een gelezen of door de leerlingen geschreven tekst. Voorzie papier in drie verschillende kleuren en print resp. alle onderwerpen, alle pv's en alle lijdende voorwerpen uit in dezelfde kleur. Modelleer de oefening aan het bord met grote gekleurde kaarten, zodat de juiste volgorde van kleuren als een geheugensteuntje zichtbaar is. De leerlingen puzzelen in duo's tien goede zinnen. Na afloop kan je de leerlingen een drietal zinnen laten uitkiezen. Per zin neem je één kaartje weg. De leerlingen vullen de zin aan en nemen deze over in hun schrift.



# Aanbeveling 3

Aanbeveling 3: Vertrek vanuit een procesgerichte benadering van schrijven waarbij je de leerlingen tijdens elke fase voldoende ondersteunt en de verantwoordelijkheid voor het schrijven gradueel overhevelt van de leerkracht naar de leerling

## Achtergrond

Instructie in de technische vaardigheden zijn noodzakelijk maar niet voldoende om goede teksten te kunnen schrijven. Dat blijkt uit het briefje van Munthader uit Getuigenis 2: hij krijgt zijn woorden vlot en relatief correct op papier maar kent de conventies van geschreven taal in het algemeen en een brief in het bijzonder nog niet zo goed.

### **Getuigenis 2: Munthader @ schrijftaal vs. spreektaal**

*"Hallo ik ben Betty ik heb jou geld ga je er een fietsen mee kopen  
En sori meneer das niks  
dag Simon bedank"*

[Opdracht: een personage uit een boek (Betty) schrijft een briefje aan een ander personage (Simon) om zich te verontschuldigen]

Ook het leren componeren van een tekst is dus een belangrijke pijler van schrijfonderwijs: waarin verschilt geschreven van gesproken taal? Hoe kan je je ideeën ordenen en zinnen met elkaar verbinden? Maar ook: uit welke vaste onderdelen bestaat een briefje of een e-mail? Hierbij is een procesgerichte visie op schrijven nodig, waarbij de stappen om tot een goede tekst te komen even belangrijk zijn als het eindproduct zelf. Omdat laaggeletterde jongeren weinig ervaring hebben met (het schrijven van) teksten en veel struikelblokken tegelijk moeten overwinnen om een tekst op papier te krijgen, organiseer je je instructie best volgens het gradual release of responsibility model. Volgens dit model neemt de leerkracht in een beginfase alle verantwoordelijkheid voor het schrijven en geeft hij deze verantwoordelijkheid beetje bij beetje aan de leerlingen door, tot deze zelfstandig kunnen werken.

## In de praktijk

➡ 1. Bekijk schrijven als een proces i.p.v. een product en moedig je leerlingen aan om dit ook te doen

Vroeger lag de focus van schrijfonderwijs uitsluitend op het eindproduct<sup>49</sup>: na een korte inleiding en (eventueel) brainstorm schreven de leerlingen individueel een tekst om deze achteraf verbeterd terug te krijgen. Deze werkwijze vereist een grote zelfstandigheid en vaardigheid van de leerling, omdat deze verondersteld wordt om op eigen houtje alle stappen van het schrijfproces, van het verzamelen van ideeën tot het herlezen van de geschreven tekst, te doorlopen. Bovendien vindt het leren hier in feite pas na het schrijven plaats: op basis van de feedback van de leerkracht stuurt de leerling zichzelf achteraf bij. Een dergelijke aanpak werkt om twee redenen niet bij laaggeletterde leerlingen. Ten eerste weten deze leerlingen wanneer ze een schrijfopdracht krijgen vaak niet goed wat er precies van hen verwacht wordt, hoe ze aan een tekst moeten beginnen of hoe ze de woorden die ze willen gebruiken correct schrijven.

# Aanbeveling 3

Dit levert doorgaans twee types reacties op. Een eerste groep leerlingen zoals Shahad uit de inleiding is bang om fouten te maken en blokkeert. Een tweede groep, waartoe Amela uit Getuigenis 3 behoort, bekommert zich niet om de vorm en pent enthousiast een zee aan woorden of frasen neer, al dan niet met een eigen verzonnen spelling, om vervolgens vastberaden 'klaar!' te roepen. Verder beschikken laaggeletterde jongeren nog niet over voldoende vaardigheden om tot zelfstandig leren te komen. Met een verbeterde versie van hun tekst, vol goedbedoelde cirkels, strepen en opmerkingen, zullen zij zonder begeleiding weinig leerwinst boeken.

Effectiever is een procesgerichte benadering, waarbij de focus niet (alleen) op het eindproduct ligt maar op de stappen die de leerling richting eindproduct zet. Door schrijven als een proces met verschillende stappen te zien, wordt deze complexe vaardigheid meteen een stuk behapbaarder voor de leerling. Bovendien biedt elke tussenstap weer nieuwe leerkansen, waardoor het leren niet uitgesteld wordt tot aan het einde van de rit. In het reguliere schrijfonderwijs verdeelt men het schrijfproces in zeven stappen: plannen, ontwerpen, delen, evalueren, reviseren, editen en publiceren<sup>50</sup>. Deze fases volgen elkaar niet altijd lineair op: een leerling kan nieuwe ideeën zoeken nadat hij feedback gekregen heeft op een eerste ontwerp, enz.

Met beginnende schrijvers die hun eerste woorden op papier zetten is het uiteraard niet de bedoeling om bij elke schrijfpdracht alle stappen van het proces te doorlopen.

Wel vestigen we in Kader 5 graag expliciet de aandacht op het plannen, ontwerpen, evalueren en aanpassen van een tekst, omdat deze stappen vaak overgeslagen worden terwijl ze relatief eenvoudig te implementeren zijn en de schrijfdrempel serieus kunnen verlagen.

Tot slot nog dit: laaggeletterde jongeren hebben doorgaans zelf een erg statische visie op schrijven. Ze zijn ervan overtuigd dat een tekst goed of slecht is en dat alles van de eerste keer perfect moet zijn. Het komt er dus op aan hen te leren inzien dat dit niet klopt door voldoende aandacht te besteden aan het plannen, tussentijds evalueren en aanpassen van hun teksten. Dit vraagt oefening, volharding en geduld.



## **Getuigenis 3: Amela @ schrijfdurf en verzonnen spelling**

*alo ik Amela ik 12 jar ik kom ksovo mehobis lizenok koekesok  
nackolkomen esvimo ikep 1eziven7*

*[hallo, ik ben Amela, ik ben 12 jaar, ik kom uit Kosovo, mijn  
hobby is lezen (en) ook koken (en) ook naar school komen en  
zwemmen. ik heb 1 (broer) en zeven 7 (zussen)]*



# Aanbeveling 3

## KADER 5: SCHRIJVEN MET LAAGGELETTERDE LEERLINGEN: STAPPEN EN BIJPASSENDE WERKVORMEN

### Plannen

#### Wat?

De leerlingen verzamelen ideeën voor hun tekst. Door elke schrijfo opdracht met een planningsfase te beginnen, vermijd je dat leerlingen blokkeren wanneer ze later, als ze daadwerkelijk aan hun tekst beginnen, blokkeren op het witte blad. Ze hebben (de juiste woorden voor) hun ideeën immers al klaar zitten. Bij beginnende schrijvers gebeurt het plannen best mondeling, zodat ze in feite al aan mondeling componeren<sup>51</sup> gedaan hebben waardoor tijdens het schrijven plaats vrijkomt in het werkgeheugen. Tijdens het praten noteert de leerkracht nieuwe woordenschat en/of technisch moeilijke woorden aan het bord.

#### Hoe?

- Een discussie, klassikaal of in kleine groepjes, over het onderwerp van een tekst
- Foto's bespreken en ordenen (bijv. bij het schrijven van een verslag)
- Een tekst lezen waarop de leerlingen moeten antwoorden (bijv. kaartje, brief of e-mail)
- Een graphic organizer, zoals een woordspin, invullen (voor gevorderde leerlingen)
- Een lijstje maken (idem)
- ...

### Ontwerpen

#### Wat?

De leerlingen schrijven een eerste versie van hun tekst. Ze gieten hun ideeën in concrete woorden en zinnen en 'vertalen' deze naar geschreven tekst. Tijdens deze fase ligt de focus op de inhoud en mogen leerlingen zich niet laten tegenhouden door mogelijke (spel)fouten. Hulpmiddelen als schrijfkaders, graphic organizers, foto's, aanvulzinnen enz. verlagen de schrijfdrempel.

#### Hoe?

- Een graphic organizer, bijvoorbeeld bij het schrijven van een persoonlijk verhaal (zie Voorbeeld 7 & Bijlage 2)
- Schrijfkaders met voorgedrukte zinnen die leerlingen moeten invullen
- Aanvulzinnen (zie Aanbeveling 1)
- Geleende gedichten (zie Voorbeeld 8)
- ...

### Evalueren

#### Wat?

Meestal deelt de leerling zijn tekst met de leerkracht, waarop deze feedback geeft. Maar leerlingen kunnen, mits voldoende ondersteuning, ook hun eigen of elkaars teksten beoordelen.

#### Hoe?

- De leerling leest zijn tekst luidop voor zichzelf voor en controleert zo hoe de tekst klinkt en of er geen evidente fouten in staan.
- De leerling laat zijn tekst nalezen door een klasgenoot. Deze geeft feedback op één of twee op voorhand afgesproken criteria.
- De leerling controleert zijn eigen tekst aan de hand van een checklist of rubric (zie Aanbeveling 4 en Bijlage 3). De inhoud van het evaluatie-instrument is voorafgaand aan het schrijven voldoende besproken.
- De leerkracht geeft feedback op de tekst (zie Aanbeveling 4).

### Aanpassen

#### Wat?

De leerling past zijn tekst op basis van de gekregen feedback aan.

# Aanbeveling 3

## Voorbeeld 7: Een persoonlijke tekst ontwerpen


De meeste anderstalige jongeren vertellen en schrijven graag over persoonlijke thema's: hun beste vriend, favoriete feest, lievelingsplek, enz. Een eenvoudige manier om een dergelijke tekst te ontwerpen is het gebruik van een graphic organizer zoals in Bijlage 2. Door te focussen op zintuiglijke ervaringen en gevoelens komen leerlingen los van de gebruikelijke en-dan-en-dan-en-dan-structuur en tillen ze hun teksten met minimale ondersteuning tot een hoger niveau.

## Voorbeeld 8: Geleende gedichten

Zoek een gedicht met een duidelijke structuur op maat van je leerlingen. Lees het samen en zorg dat de leerlingen de inhoud begrijpen. Neem het gedicht op een werkblad over maar laat, afhankelijk van het niveau van de leerlingen, enkele woorden of halve zinnen weg. De leerlingen vullen het geleende gedicht aan.

### ➡ 2. Hevel de verantwoordelijkheid voor het schrijven stap voor stap over van de leerkracht naar de leerling

We kunnen het niet voldoende herhalen: schrijven is één van de moeilijkste vaardigheden die laaggeletterde nieuwkomers moeten leren. Voor sommige leerlingen volstaat het inlassen van en ondersteuning bieden bij de verschillende stappen in het schrijfproces om zelf een tekst(je) te kunnen schrijven. Maar voor andere leerlingen ligt de drempel ook dan nog te hoog: bijvoorbeeld omdat ze nog volop de klank-letter-koppelingen aan het leren zijn of omdat ze door negatieve ervaringen in het verleden schrijfangst ontwikkeld hebben. Toch is het belangrijk om ook met deze leerlingen teksten te gaan schrijven, aangezien een exclusieve aandacht voor de technische aspecten van schrijven doorgaans weinig motiverend werkt.



Een mogelijke aanpak is om als leerkracht in een eerste fase de pen zelf in handen te nemen en beetje bij beetje de verantwoordelijkheid voor het schrijven bij de leerlingen te leggen, tot deze voldoende vaardig zijn en/of vertrouwen hebben om de schrijftaak zelfstandig uit te voeren. Deze aanpak vertrekt vanuit het gradual release of responsibility-model, een instructiemodel dat zijn effectiviteit in het lees- en schrijfonderwijs aan laaggeletterde jongeren al meermaals bewezen heeft<sup>52</sup>. De achterliggende idee is dat de leerkracht de leerlingen ondersteunt in bepaalde aspecten van het schrijven (bijv. met de hand schrijven en spellen) zodat deze zich op andere facetten (bijv. het verzamelen en uitdrukken van ideeën) kunnen concentreren. Het doorgeven van de verantwoordelijkheid gebeurt gradueel van *I do* (de leerkracht) naar *We do* tot *You do* (de leerling). Afhankelijk van het vaardigheidsniveau van de leerling duurt het opnemen van de volledige verantwoordelijkheid dagen, weken of maanden<sup>53</sup>. In Voorbeeld 9 vind je enkele werkvormen om je lessen volgens dit model te organiseren.

# Aanbeveling 3

## Voorbeeld 9: Het leren schrijven van een tekst volgens het gradual release of responsibility model<sup>54</sup>

Verantwoordelijkheid	Voorbeeld	Beschrijving
Ik doe het	language experience approach (LEA)	De klas discussieert over een bepaald onderwerp. De leerkracht noteert, aangestuurd door de leerlingen, enkele zinnen aan het bord. Op die manier ontstaat een geschreven tekst op basis van de gedeelde ervaringen van de groep. De leerkracht modelleert goed schrijven en toont welke beslissingen de schrijver tijdens het schrijfproces neemt. De leerlingen zien 'live' hoe hun gesproken woorden in geschreven tekst omgezet worden. Eventueel kunnen de leerlingen de tekst overnemen en, alleen of in groep, nog één of twee zinnen toevoegen. Zie ook het stukje over learner-generated teksten in de Praktijkgids over lezen.
Wij doen het	interactief schrijven	Het verloop is hetzelfde als bij LEA, maar deze keer schrijven de leerlingen, ondersteund door klasgenoten en door gerichte feedback of instructie van de leerkracht, de zinnen aan het bord. Terwijl een leerling de eerste zin probeert op te schrijven, betreft de leerkracht de hele groep bij het schrijven aan de hand van gerichte vragen: hoe begin je een zin? Wat komt er aan het einde? Met welke klank begint dit woord? Ken je nog woorden die met die klank beginnen? Als de zin op het bord staat, komt een andere leerling naar het bord en volgt een nieuwe zin.
Jullie doen het samen	schrijfduo's	Stel complementaire duo's samen. Koppel bijv. een leerling die sterk is op vlak van componeren aan een schrijftechnisch sterke leerling. De duo's schrijven samen een tekst waarbij elke leerling verantwoordelijk is voor zijn 'specialiteit'.
Jij doet het (met ondersteuning) (alleen)	schrijfkaders geleende gedichten aanvulzinnen graphic organizers ...	Zie Kader 5

# Aanbeveling 4

## Aanbeveling 4: Zorg dat je feedback gedoseerd, taakgericht, specifiek en foutafhankelijk is

Effectieve feedback is een essentieel onderdeel van goed schrijfonderwijs. Accurate feedback op een tekst helpt leerlingen niet alleen hun teksten maar ook hun taal te verbeteren en heeft zo een groot effect op het leerproces<sup>55</sup>. Over wat effectieve feedback in de schrijfles precies inhoudt, bestaan echter maar weinig studies en het geven van feedback op teksten van laaggeletterde leerlingen is al helemaal onontgonnen terrein. Veel leerkrachten zitten dan ook met de handen in het haar als ze feedback willen geven op een tekst zoals die van Maryam in Getuigenis 4. Hoe begin je hieraan zonder het vertrouwen van de leerling weg te nemen? Moet je alle spelfouten eruit halen? Focus je op de vorm of de inhoud? En geef je feedback tijdens of na het schrijven? Kant-en-klare antwoorden bestaan er helaas niet, maar volgende inzichten uit algemeen feedbackonderzoek kunnen als gids dienen:

- Hoewel er vroeger discussie bestond over het nut van het verbeteren van fouten in de geschreven teksten van leerlingen, bestaat er vandaag een algemene consensus dat feedback op fouten een positieve invloed heeft op de schrijfvaardigheid van de leerling<sup>56</sup>.
- Een algemene leidraad: verbeter minder maar beter<sup>57</sup>. Je hoeft niet op alle teksten van leerlingen feedback te geven en als je een tekst verbetert hoef je niet alle fouten eruit te halen. Concentreer je op een aantal (inhoudelijke en/of vormelijke) criteria en deel deze op voorhand mee aan de leerlingen<sup>58</sup>.
- Verbeter fouten en vergissingen op een andere manier<sup>59</sup>. Fouten ontstaan doordat een leerling de leerstof nog niet voldoende beheerst, terwijl vergissingen slordigheidsfouten zijn tegen een regel die de leerling normaal wel correct toepast. In Getuigenis 4 is 'mengan' bijvoorbeeld een vergissing (Maryam schrijft het woord de drie andere keren wel correct) en 'meheisje' een fout. Op vergissingen geef je best indirecte feedback: je duidt de fout aan maar laat de leerling zelf het juiste antwoord zoeken, zodat hij actief in zijn geheugen moet graven om de zichzelf te verbeteren. Fouten vragen dan weer om directe feedback, omdat de leerling de leerstof duidelijk nog niet beet heeft en het antwoord dus zelf niet kán vinden. Afhankelijk van de complexiteit van de fout verbeter je de fout zelf, of je herinnert de leerling (indien van toepassing) aan een regel of geeft een tip om het goede antwoord te vinden.
- *Rubrics* zijn een uitstekend instrument om leerlingen eigen teksten te laten verbeteren en hebben bovendien een positieve invloed op de kwaliteit van de schrijftaak<sup>60</sup>. Aan de hand van een rubric geef je de leerling op voorhand mee wat je verwacht, op welke criteria hij beoordeeld zal worden en welke score bij welke prestatie past. In Voorbeeld 10 lees je hoe je dit evaluatie-instrument kan inzetten tijdens je schrijflessen aan laaggeletterde nieuwkomers en in Bijlage 3 vind je een voorbeeldexemplaar voor het schrijven van een e-mail.

# Aanbeveling 4

- Effectieve feedback is concreet, specifiek en efficiënt. Vage lofbetuigingen als 'Goed gedaan!' of 'Mooi geschreven' hebben weinig nut, omdat ze de aandacht eerder op de leerling vestigen dan op de taak. Maar ook ellenlange oplijstingen van wat de leerling goed deed en wat hij nog moet oefenen missen hun doel. Doseer je feedback, focus je op wat de leerling goed of minder goed deed in relatie tot de taak, vergelijk met prestaties in het verleden en geef de leerling suggesties hoe hij zich in de toekomst kan verbeteren<sup>61</sup>. Bijvoorbeeld in het geval van Maryam: 'Je gebruikt al veel meer hoofdletters dan vroeger. Oefen nu ook extra op het gebruik van leestekens om je zinnen beter te maken.'
- Geef onmiddellijke feedback voor (voor de leerling) moeilijke taken en uitgestelde feedback voor eenvoudigere. Onmiddellijke feedback heeft als voordeel dat de leerling fouten kan verbeteren 'in real time' en voorkomt frustratie. Uitgestelde feedback heeft dan weer als voordeel dat er een grote mogelijkheid tot transfer in het leren is<sup>62</sup>.
- Denk goed na vooraleer je punten geeft. Punten geven zonder bijkomende feedback leidt niet tot leerwinst, maar de combinatie van punten en feedback leidt de aandacht dan weer af van de feedback<sup>63</sup>.
- Combineer schriftelijke feedback met bijkomende mondelinge feedback<sup>64</sup>. Voor laaggeletterde jongeren voegen we hier aan toe dat geschreven feedback alleen maar zin heeft als hun technische leesniveau sterk genoeg is om de feedback daadwerkelijk te kunnen ontcijferen.

*"Doseer je feedback.  
Kwaliteit is belangrijker  
dan kwantiteit"*

# Aanbeveling 4

## Voorbeeld 10: Haal meer uit rubrics

### Achtergrond:

De leerlingen van een gevorderde alfaklas gaan bijna op stage. Ze oefenen in de klas op het schrijven van een goede e-mail, zodat ze deze kennis kunnen toepassen wanneer ze op stage via e-mail moeten communiceren met hun leerkrachten.

### Lesverloop:

Eerst activeert de leerkracht de voorkennis van de leerlingen aan de hand van enkele vragen. Wie moest al eens een e-mail naar een leerkracht sturen? Waarom? Hoe ging dat? Om welke redenen zou je op stage een mail naar een leerkracht moeten sturen?

Vervolgens bestuderen de leerlingen enkele voorbeelden van goede e-mails die fictieve leerlingen om diverse redenen naar leerkrachten sturen. Bijvoorbeeld: de leerkracht op de hoogte brengen dat ze hun taak vergeten maken zijn, de leerkracht om extra uitleg vragen voor een taak, de leerkracht verwittigen dat ze ziek zijn, enz.

Op basis van deze mails formuleren de leerlingen per twee enkele criteria van een goede e-mail. Er volgt een klassikale feedbackronde, waarbij de leerkracht de door de leerlingen geformuleerde criteria overneemt en gerichte vragen stelt om nog niet geformuleerde criteria te ontlokken.

Tegen de volgende les stelt de leerkracht op basis van de klassikaal geformuleerde criteria een rubric op (zie Bijlage 3). Nadat de leerlingen enkele voorbereidende woordenschat- en schrijfopdrachten gedaan hebben, krijgen ze de opdracht om een e-mail naar een stageleerkracht op te stellen. De reden mogen ze zelf kiezen. De leerkracht overloopt de rubric zodat de leerlingen weten op basis waarvan de evaluatie zal gebeuren. Afhankelijk van het vaardigheidsniveau van de leerlingen krijgen ze wel of geen schrijfkader mee.

Leerlingen die klaar zijn lezen hun e-mail aan elkaar voor. In duo's geven ze elkaar feedback. Na eventuele aanpassingen evalueert elke leerling de eigen e-mail aan de hand van de rubric. Ook nu kunnen nog aanpassingen doorgevoerd worden. Tot slot versturen ze hun e-mail met de computer naar hun leerkracht, die de e-mail aan de hand van dezelfde rubric beoordeelt. Afwijkende evaluaties worden besproken.



# Aanbeveling 4

## **Getuigenis 4: Maryam @ feedback**

*Mijn droom:*

*Mijn droom is meheisje haalben.*

*Mijn droom is voetbal somalie 13 jaar*

*vriendinnen famiel*

*mij droom is sproet*

*Ik zie alle mensen roepen gooe! als je goal maakt*

*mensen die veel geld hebben geven andere mensen als je geld heb*

*of 2 huizen je moet geven aan andere mensen*

*Daag!*



# Referenties

- Andrade, H., Du, Y., & Wang, X. (2008). Putting rubrics to the test: The effect of a model, criteria generation, and rubric referenced self assessment on elementary school students' writing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 27 (2), 3-13. DOI: 10.1111/j.1745-3992.2008.00118.x
- Arfé, B., Dockrell, J.E., & De Bernardi, B. (2016). The effect of language specific factors on early written composition: the role of spelling, oral language and text generation skills in a shallow orthography. *Reading and Writing*, 29, 501–527. DOI: 10.1007/s11145-015-9617-5
- Babayigit, S. (2014). Contributions of word-level and verbal skills to written expression: Comparison of learners who speak English as a first (L1) and second language (L2). *Reading and Writing*, 27, 1207–1229. DOI: 10.1007/s11145-013-9482-z
- Bara, F., Morin, M-F., Alamargot, D., & Bosse, M-L. (2016). Learning different allographs through handwriting: The impact on letter knowledge and reading acquisition. *Learning and Individual Differences*, 45, 88-94. DOI: 10.1016/j.lindif.2015.11.020.
- Berninger, V., Vaughan, K., Abbott, R., Abbott, S., Rogan, L., Brooks, A., Reed, E., & Graham, S. (1997). Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition. *Journal of Educational Psychology*, 89, 652–666.
- Berninger, V., Vaughan, K., Abbott, R., Begay, K., Coleman, K., Curtin, G., Hawkins, J., & Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 291-304. DOI: 10.1037/0022-0663.94.2.291
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102–118.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2009). The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal*, 63, 204–211.
- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14, 191-205. DOI: 10.1016/j.jslw.2005.08.001.
- Bosman, A., & Van Orden, G. (1997). Why spelling is more difficult than reading. In C. Perfetti, I. Rieben, & M. Fayol (red.), *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages* (pp. 173-194). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Geraadpleegd via <http://xn--awww-9na2499b.annabosman.eu/documents/BosmanVanOrden1997b.pdf>.
- Crevits, H. (2017). Het strategisch plan geletterdheid 2017-2024. Geraadpleegd via <https://www.vlaanderen.be/publicaties/strategisch-plan-geletterdheid-2017-2024>.
- Daems, F. (2006). Beter (leren) spellen na 2005? Vonk, 35 (3), 17-30.
- Department for Education and Employment (2000). *The National Literacy Strategy: Grammar for Writing*. London: DfEE Publications. Geraadpleegd via [https://dera.ioe.ac.uk/4882/7/nls\\_gfw010702intro\\_Redacted.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/4882/7/nls_gfw010702intro_Redacted.pdf).
- Education Endowment Foundation (2017a). *Improving Literacy in Key Stage 1*, London: Education Endowment Foundation. Geraadpleegd via [https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Literacy/KS1\\_Literacy\\_Guidance\\_2017.pdf](https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Literacy/KS1_Literacy_Guidance_2017.pdf).
- Education Endowment Foundation (2017b). *Improving Literacy in Key Stage 2*, London: Education Endowment Foundation. Geraadpleegd via [https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Literacy/KS2\\_Literacy\\_Guidance\\_2017.pdf](https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Literacy/KS2_Literacy_Guidance_2017.pdf).
- Eisterhold, J. (1990). Reading–writing connections: Toward a description for second language learners. In B. Kroll (red.), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom* (Cambridge Applied Linguistics, pp. 88-102). Cambridge: Cambridge University Press. DOI:10.1017/CBO9781139524551.010
- Elliot, V., Baird, J., Hoppenbeck, T., Ingram, J., Thompson, I., Usher, N., & Zantout, M. (2016). *A Marked Improvement? A Review of The Evidence on Written Marking*. Oxford: Education Endowment Foundation.



# Referenties

- Fisher, D., & Frey, N. (2003). Writing instruction for struggling adolescent readers: A gradual release model. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46, 396-407.
- Fisher, D., & Frey, N. (2006). Writing ideas that work. *Language and Literacy Spectrum*, 16, 33-40. Geraadpleegd via <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1071597.pdf>
- Galuschka, K., Görgen, R., Kalmar, J., Haberstroh, S., Schmalz, X., & Schulte-Körne, G. (2020). Effectiveness of spelling interventions for learners with dyslexia: A meta-analysis and systematic review. *Educational Psychologist*, 55(1), 1-20. DOI: 10.1080/00461520.2019.1659794
- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to Read: Evidence for how Writing can Improve Reading*. Washington, DC: Alliance for Excellence in Education. Geraadpleegd via [https://production-carnegie.s3.amazonaws.com/filer\\_public/9d/e2/9de20604-a055-42dabc00-77da949b29d7/ccny\\_report\\_2010\\_writing.pdf](https://production-carnegie.s3.amazonaws.com/filer_public/9d/e2/9de20604-a055-42dabc00-77da949b29d7/ccny_report_2010_writing.pdf).
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *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., Harris, K., & Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, 92, 620–633. DOI: 10.1037/0022-0663.92.4.620
- Graham, S., Mckeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4). DOI: 10.1037/a0029185.
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching Elementary School Students to be Effective Writers: A Practice Guide* (NCEE 2012- 4058). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Geraadpleegd via [http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications\\_reviews.aspx#pubsearch](http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications_reviews.aspx#pubsearch).
- James, K., & Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), 32-42.
- Jouhar, M., & Rupley, W. (2020): The reading–writing connection based on independent reading and writing: A systematic review. *Reading & Writing Quarterly*, 1-21. DOI: 10.1080/10573569.2020.1740632
- Kelly, S., Soundranayagam, L., & Grief, S. (2004). *Teaching and Learning Writing: A Review of Research and Practice*. NRDC: London.
- Kurvers, J. (2008). Schrijven voor beginners. In B. Bossers (red.), *Klassiek vakwerk. Achtergronden van het NT2-onderwijs* (pp. 13-27). Amsterdam: Boom.
- Kurvers, J. (2010). Alfabetisering. In B. Bossers, F. Kuiken, & A. Vermeer (red.), *Handboek Nederlands als Tweede Taal in het Volwassenenonderwijs* (pp. 242-277). Bussum: Coutinho.
- Longcamp, M., Zerbato-Poudou, M., & Velay, J. (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. *Acta Psychologica*, 119 (1), 67-79.
- MacArthur, C., & Graham, S. (2016). Writing research from a cognitive perspective. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (red.), *Handbook of Writing Research*, 2nd ed. (pp.24-40). New York: Guilford Press.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8(3), 299–325. DOI: 10.1007/BF01464076
- Mueller, P., & Oppenheimer, D. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25, 1159-1168.
- Myhill, D., & Jones, S. (2009). How talk becomes text: Investigating the concept of oral rehearsal in early years' classrooms. *British Journal of Educational Studies*, 57, 265-284. DOI: 10.1111/j.1467-8527.2009.00438.
- National Research Council (2012). *Improving Adult Literacy Instruction: Developing Reading and Writing*. Washington, DC: The National Academies Press. DOI: 10.17226/13468.

# Referenties

- Oxley, E., & De Cat, C. (2019). A systematic review of language and literacy interventions in children and adolescents with English as an additional language (EAL). *The Language Learning Journal*. DOI: 10.1080/09571736.2019.1597146
- Quigley, A., & Coleman, R. (2019). *Improving Literacy in Secondary Schools. Guidance Report*. The Education Endowment Foundation. Geraadpleegd via [https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Literacy/EEF\\_KS3\\_KS4\\_LITERACY\\_GUIDANCE.pdf](https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Literacy/EEF_KS3_KS4_LITERACY_GUIDANCE.pdf)
- Semeraro, C., Coppola, G., Cassibba, R., & Lucangeli, D. (2019). Teaching of cursive writing in the first year of primary school: Effect on reading and writing skills. *PLoS ONE* 14(2): e0209978. DOI: 10.1371/journal.pone.0209978
- Shanahan, T. (2016). Relationships between reading and writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (red.), *Handbook of Writing Research, 2nd ed.* (pp.194-207). New York: Guilford Press.
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153-189. DOI: 10.3102/0034654307313795.
- Smits, A., en Scheeren, E. (2017). *Leren spellen met Spellet*. Geraadpleegd via <https://plpo.nl/>
- Stainthorp, R. (2019). Spelling: from words in the head to words on the page. In: J. Murphy (red.), *The Research ED Guide to Literacy* (pp. 77-92). Woodbridge: John Catt Educational Ltd.
- Tarnanen, M., & Aalto, E. (2013). Studying in comprehensive school with low second language writing proficiency. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 7(1), 83-97.
- Troia, G., & Graham, S. (2003). Effective writing instruction across the grades: What every educational consultant should know. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14, 75-89. DOI: 10.1207/S1532768XJEPC1401\_04.
- Trioen, M., & Casteleyn, J. (2018). *Extra Kansen voor Nieuwkomers: Wat Werkt in Leesonderwijs aan Laaggeletterde Anderstalige Jongeren? Een Praktijkids voor Lesgevers*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Turlings, F., & Meester, E. (2019). Effectief Handschriftonderwijs. Herwaardering van de Pen, *JSW*, 4, 18-21. Geraadpleegd via <http://www.e-meester.nl/wpcontent/uploads/2014/03/Effectief-handschriftonderwijs-Turlings-Meester-JSW-2019.pdf>.
- Van Beuningen, C. (2010). Corrective feedback in L2 writing: Theoretical perspectives, empirical insights, and future directions. *International Journal of English Studies*, 10(2), 1-27. <https://doi.org/10.6018/ijes/2010/2/119171>
- Van Beuningen, C., De Jong, N., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning*, 62, 1-41. DOI:10.1111/j.1467-9922.2011.00674.x
- Van Breugel, K. (2014). Blokletters of verbonden schrift? *School!*, 4, 26-27. Geraadpleegd via <https://www.mrtinbeweging.net/sites/default/files/2014%20Blokletters%20of%20Verbonden%20schrift%20-%20School!%20juni.pdf>.
- Van Leerdam, M., Bosman, A., & Van Orden, G. (1998). The ecology of spelling instruction: Effective training in first grade. In P. Reitsma & L. Verhoeven (red.), *Problems and interventions in literacy development* (pp. 307-320). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. Geraadpleegd via <https://www.deviersleutels.nl/wp-content/uploads/2019/08/van-Leerdam-et-al1998-1.pdf>.
- Williams, C., & Beam, S. (2018). Technology and writing: Review of research. *Computers & Education*, 128. DOI: 10.1016/j.compedu.2018.09.024

# Bijlagen

*Bijlage 1:  
Een KWL-schema*

K Dit Ken ik al	W Dit Wil ik Weten	L Dit Leerde ik

# Bijlagen

*Bijlage 2:  
Een graphic organizer voor het ontwerpen van een persoonlijk verhaal*

Naam: .....

Onderwerp: .....

**WIE**






Four horizontal lines for writing.

**WAAR**

Four horizontal lines for writing.

**WANNEER**

**BUITEN**

**VANBINNEN**   
(ik voel/denk/vraag me af/hoop/...)

Four horizontal lines for writing.

# Bijlagen

## Bijlage 3: Een rubric als instrument voor zelfevaluatie en feedback

Naam: .....

Onderwerp: .....

### Evaluatie



Onderwerp	Het onderwerp is kort en duidelijk.	Het onderwerp is te lang of niet duidelijk.	De e-mail heeft geen onderwerp.
Inhoud	Ik vertel duidelijk wat het probleem is. Bijvoorbeeld: ik kom morgen niet naar school, ik ben mijn boek vergeten in de klas, ...	Ik probeer te vertellen wat het probleem is, maar dit is niet duidelijk voor de leerkracht.	Ik vertel niet wat het probleem is.
Beleefdheid	Ik spreek de leerkracht op een beleefde manier aan (begin). EN Ik groet de leerkracht op een beleefde manier (einde).	Ik spreek de leerkracht op een beleefde manier aan (begin). OF Ik groet de leerkracht op een beleefde manier (einde).	Ik spreek de leerkracht NIET op een beleefde manier aan (begin). EN Ik groet de leerkracht NIET op een beleefde manier (einde).
Handtekening	Ik vermeld mijn naam en mijn klas	Ik vermeld mijn naam of mijn klas	Ik vermeld mijn naam en mijn klas niet.
Spelling	Ik gebruik hoofdletters en leestekens overal op de juiste manier.	Ik gebruik hoofdletters en leestekens meestal op de juiste manier.	Ik gebruik hoofdletters en leestekens zelden op de juiste manier.
Stijl	Ik schrijf in korte zinnen. EN Elke zin begint op een nieuwe regel.	Ik schrijf in korte zinnen. OF Elke zin begint op een nieuwe regel.	Mijn zinnen zijn te lang. EN Ik schrijf zoals ik spreek: alle zinnen aan elkaar.

# Eindnoten

- 1 Crevits (2017)
- 2 Trioen & Casteleyn (2018)
- 3 Education Endowment Foundation (2017a)
- 4 Oxley & de Cat (2019)
- 5 Zie o.a. Berninger, et al. (1997); Berninger, et al. (2002)
- 6 McCutchen (1996)
- 7 Shanahan (2016)
- 8 Eisterhold (1990)
- 9 Jouhar & Rupley (2020)
- 10 Babayiğit (2014)
- 11 Shanahan (2016); Graham, et al. 2012); Kelly, Soundranayagam, & Grief (2004)
- 12 Kurvers (2008)
- 13 Graham, et al. (2012)
- 14 Tarnanen & Aalto (2013); Shanahan (2016); National Research Council (2012)
- 15 National Research Council (2012)
- 16 Kurvers (2008)
- 17 Quigley & Coleman (2019)
- 18 Graham & Hebert (2010)
- 19 Kurvers (2008)
- 20 Zie bijv. Williams & Beam (2018); Graham, Mckeown, Kihara, & Harris (2012); Graham & Perrin (2007)
- 21 Graham, Harris, & Fink (2000)
- 22 Galuschka, Gørgen, Kalmar, Haberstroh, Schmalz, & Schulte-Körne (2020)
- 23 Kurvers (2010)
- 24 Graham, et al. (2012); Berninger, et al. (1997)
- 25 Troia & Graham (2003); Berninger, et al. (1997)
- 26 Troia & Graham (2003)
- 27 James & Engelhardt (2012)
- 28 Graham, et al. (2012); Berninger, et al. (1997)
- 29 Education Endowment Foundation (2017a)
- 30 Longcamp, Zerbato-Poudou, & Velay (2005)
- 31 James & Engelhardt (2012)
- 32 Mueller & Oppenheimer (2014)
- 33 Zie bijvoorbeeld Semeraro, Coppola, Cassibba, & Lucangeli (2019) vs. Bara, Morin, Alamargot, & Bosse (2016)
- 34 Meester (persoonlijke communicatie, 29 mei 2020); Kurvers (2010)
- 35 Voor meer informatie over de keuze voor een geschikte leesmethode voor anderstalige nieuwkomers, zie Trioen & Casteleyn (2018), p.24
- 36 Kurvers (2010)
- 37 Naar o.a. Semeraro, et al. (2019); Turlings & Meester (2019); Van Breugel (2014)
- 38 Kurvers (2010)
- 39 Zie bijvoorbeeld Stainthorp (2019); Bosman & Van Orden (1997); Galuschka, et al. (2020)
- 40 Stainthorp (2019)
- 41 Galuschka, et al. (2020)
- 42 Kurvers (2010)
- 43 Kurvers (2008)
- 44 Kurvers (2008)
- 45 Galuschka, et al. (2020); Education Endowment Foundation (2017a)

# Eindnoten

- 46 Zie o.a. Education Endowment Foundation (2017a); Education Endowment Foundation (2017b); Daems (2006); Smits & Scheeren (2017); Troia & Graham (2003); Van Leerdam, Bosman, & Van Orden (1998)
- 47 Education Endowment Foundation (2017a)
- 48 Arfé, Dockrell, & De Bernardi (2016)
- 49 Department for Education and Employment (2000)
- 50 Zie o.a. Graham, et al. (2012); MacArthur & Graham (2016); Education Endowment Foundation (2017b)
- 51 Myhill & Jones (2009)
- 52 Fisher & Frey (2003); Fisher & Frey (2006)
- 53 Fisher & Frey (2003)
- 54 Vrij naar Fisher & Frey (2003); Fisher & Frey (2006); Graham, et al. (2012)
- 55 Education Endowment Foundation (2017b)
- 56 Zie bijvoorbeeld Van Beuningen (2010); Van Beuningen, De Jong, & Kuiken (2012); Bitchener & Knoch (2009); Bitchener (2008); Elliot, Baird, Hoppenbeck, Ingram, Thompson, Usher, & Zantout (2016)
- 57 Elliot, et al. (2016)
- 58 Bitchener & Knoch (2009)
- 59 Elliot, et al. (2016); Van Beuningen, et al. (2012)
- 60 Andrade, Du, & Wang (2008)
- 61 Shute (2008); Elliot, et al. (2016)
- 62 Shute (2008)
- 63 Shute (2008)
- 64 Bitchener, Young, & Cameron (2005)

