

Beter Schrijven: *effectief schrijfonderwijs voor de*

Schrijfonderwijs leek vroeger zo eenvoudig. De onderwijzer gaf een 'stelopdracht', de leerlingen leverden hun tekst in en kregen hun werk terug met een cijfer of een beoordeling in woorden erboven. Soms waren spelfouten verbeterd of stond er bemoedigend commentaar in de kantlijn.

Inmiddels weten we dat er effectievere manieren zijn om beter te leren schrijven.

Uit onderzoek blijkt dat strategiegericht schrijfonderwijs het beste werkt. In dit artikel beschrijven we een aanpak die we ontwikkelden op basis van internationaal erkend onderzoek.

Strategieonderwijs is daarin ingebed in het communicatieve paradigma, met gebruikmaking van krachtige lezersfeedback en het reviseren van teksten op basis van die feedback. De aanpak bleek effectief en werd, om het voor veel leerkrachten bereikbaar te maken, duurzaam geïmplementeerd in een veelgebruikte, dynamische onderwijsleeromgeving.

Kloof tussen kennis en praktijk

Er is sinds de jaren '70 veel nationaal en internationaal onderzoek beschikbaar over wat beter en wat minder goed werkt in schrijfonderwijs. Wetenschappelijke kennis en onderwijspraktijk zijn echter twee aparte werelden: wat we weten over goede schrijfdidactiek blijkt in de praktijk geen gemeengoed. Bijvoorbeeld:

- In minder dan de helft van de klassen in groep 6 tot en met 8 komen schrijfstrategieën aan bod die blijkens onderzoek effectief zijn.
- Reviseren van teksten op basis van lezersfeedback gebeurt eveneens weinig.
- De helft van de leerkrachten geeft feedback op communicatieve aspecten van teksten, de andere helft corrigeert alleen spel- en taalfouten.
- De onderwijstijd voor schrijven is beperkt: driekwart van de leerkrachten besteedt minder dan een lesuur per week aan het schrijven van teksten (Henkens, 2010; Rietdijk et al., 2018).

Leerlingen oefenen dus weinig met schrijven. Misschien verklaart dit waarom veel leerlingen aan het einde van de basisschool moeite hebben met schrijven. Een landelijke peiling in 2009 wees uit dat het schrijven van een doel- en publiekgericht verhaal of betoog voor de meeste basisschoolleerlingen een brug te ver was: hun schrijfprestaties voldeden niet aan de door de overheid verplicht gestelde referentieniveaus (Kühlemeier et al., 2013; Kühlemeier et al., 2014). Nu, tien jaar later, lijkt deze situatie onveranderd.

Naar beter schrijfonderwijs

Om bij te dragen aan de verbetering van het schrijfonderwijs deden we onderzoek om een praktisch bruikbaar schrijfonderwijsprogramma te verwezenlijken, gebaseerd op wetenschappelijke inzichten. We kozen ervoor om samen te werken met Nieuwsbegrip van de CED-groep, dat online wekelijks lessen begrijpend lezen en rekenen aanbiedt die gebaseerd zijn op het actuele nieuws. Die samenwerking had grote voordelen:

- Het Nieuwsbegripteam had al ervaring met het aanbieden van communicatief en procesgericht schrijfonderwijs bij de leesbegriplessen; het team bestaat uit professionele lessenmakers, die wetenschappelijke inzichten tot leven kunnen brengen.
- De innovatie kon duurzaam zijn, omdat na het onderzoek de inzichten gebruikt zouden blijven worden in de schrijflessen bij Nieuwsbegrip.
- De productie van steeds nieuwe lessen, aansluitend op het actuele nieuws, maakt voortdurende actualisering van de didactiek mogelijk: geen gestolde lessen die tien jaar mee moeten in een schoolboek, maar steeds de mogelijkheid om verbeteringen aan te brengen.

bovenbouw van het basisonderwijs

Het onderwijsprogramma dat we schreven, Beter Schrijven, maakte integraal deel uit van Nieuwsbegrip, met een potentieel enorm bereik, omdat het overgrote deel van de scholen (ca. 70%) geabonneerd is op Nieuwsbegrip. De schrijflessen verschijnen ook nu nog om de week en sluiten aan bij het actuele nieuwsonderwerp dat in de voorafgaande leeslessen aan de orde kwam, zoals Prinsjesdag, de Kinderboekenweek of de Tour de France.

In dit artikel beschrijven we de algemene uitgangspunten, de leerstof en de fasering van de schrijflessen. En we bespreken de effecten op het didactisch handelen van leerkrachten en op tekstkwaliteit.

Uitgangspunten van Beter Schrijven

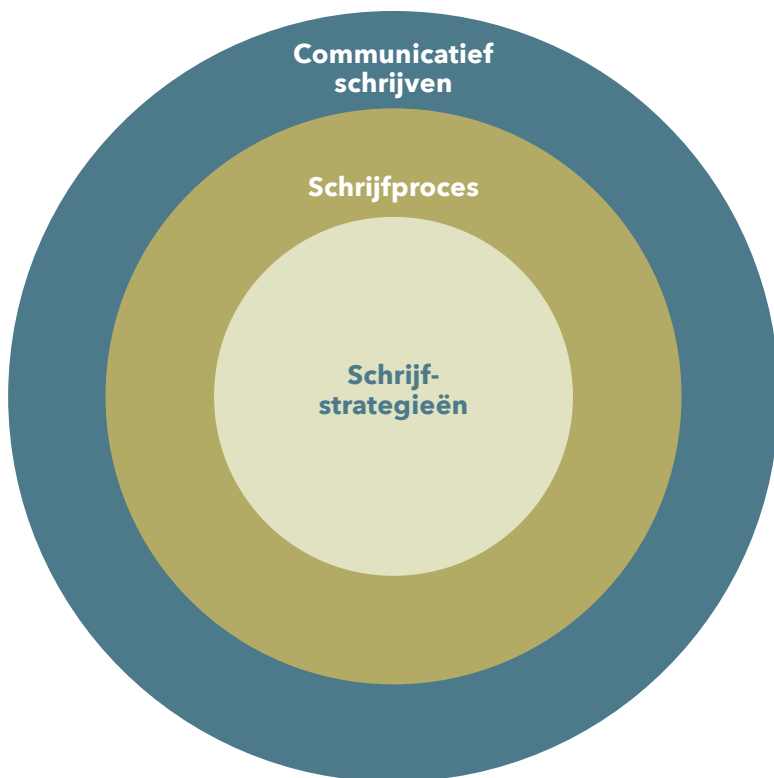
Beter Schrijven biedt communicatief, procesgericht en strategiegericht schrijfonderwijs voor groep 6 tot en met 8 van het basisonderwijs. De keuze voor juist deze drie hoofdcomponenten is gemaakt op basis van een onderzoek naar de praktijk van het schrijfonderwijs (Rietdijk et al., 2018), raadpleging van experts op het gebied van schrijven en schrijfonderwijs en overzichten van effectief schrijfonderwijs (Graham et al. 2012; Graham & Perin, 2007; Koster et al., 2015).

Een landelijke peiling in 2009 wees uit dat het schrijven van een doel- en publiekgericht verhaal of betoog voor de meeste basisschoolleerlingen een brug te ver was

Communicatief schrijfonderwijs houdt in dat leerlingen teksten schrijven die door anderen dan alleen de leerkracht gelezen zullen worden: schrijven met een bepaald doel, voor een bepaald publiek. Zulke taken doen recht aan de betekenis verlenende functie van schrijven: de schrijver wil met de tekst iets in een lezer teweegbrengen. Die teksten moeten dan ook daadwerkelijk gelezen worden in de klas: de schrijver moet ervaren dat diens tekst 'in een lezer belandt'. Leerlingen wisselen tijdens de les van rol van schrijver naar lezer en weer terug.

De lessenmakers bedenken taken die zoveel mogelijk levensecht en betekenisvol zijn. Zo mogelijk versturen leerlingen hun teksten naar echte lezers, zoals een instantie, een vriend, ouders of de schooldirecteur, of leggen ze aan hen voor. Als leerlingen elkaars teksten bespreken, gaat het gesprek erover hoe lezers die teksten beleven. De communicatieve effectiviteit van de tekst staat voorop: andere kenmerken van de tekst dragen bij of doen afbreuk aan de communicatieve effectiviteit (Rijlaarsdam et al., 2008).

Tijdens de schrijflessen leren leerlingen vijf communicatieve functies en bijbehorende tekststructuren: beschrijven, instrueren, verklaren, overtuigen en vermaken. Deze functies komen overeen met de eindtermen einde basisonderwijs (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2009). Leerlingen oefenen deze functies en krijgen feedback van lezers. Door lezers te observeren die hardop denkend de



Figuur 1. Hoofdcomponenten van Beter Schrijven.

"Schrijven is jongleren met veel ballen tegelijk," zoals Linda Flower het schrijfproces ooit omschreef.

geschreven tekst lezen en proberen te begrijpen, worden leerling-schrijvers zich bewust van de communicatieve effectiviteit van hun tekst: wordt het schrijfdoel inderdaad bereikt? Zij leren dat het begrijpen van een instructie of van een beschrijving andere eisen aan een tekst stelt. Dit 'test je tekst' is een effectieve methode gebleken om leerlingen te stimuleren hun tekst grondig te verbeteren (Couzijn, 1995; Evers-Vermeul & Van den Bergh, 2009; Rijlaarsdam et al., 2006; Rijlaarsdam et al., 2008).

Procesgericht schrijfonderwijs benadrukt het proces om tot een tekst te komen. Een schrijftaak vergt van schrijvers dat zij hun aandacht verdelen over de kwaliteit van taalgebruik, de inhoud, de structuur van de tekst en cetera. Schrijven is jongleren met veel ballen tegelijk, zoals Linda Flower het schrijfproces ooit omschreef. De aloude drieslag Denken, Schrijven, Nakijken is steeds meer verfijnd, ook door inzichten uit schrijfprocesonderzoek (Van den Bergh et al., 2015).

De opdracht voor lessenmakers was enerzijds de totstandkoming van een tekst te structureren in fasen, en anderzijds die fasen zo in te richten dat er sprake kan zijn van differentiatie. Steeds werd toegewerkt naar de fase 'test je tekst', waarin leerlingen elkaars teksten lezen en elkaar adviseren om de communicatieve effectiviteit te vergroten.

Waren de twee vorige uitgangspunten al min of meer didactisch gemeengoed (hoewel nog niet echt gerealiseerd in de Nederlandse onderwijspraktijk), het derde uitgangspunt ontleenden we rechtstreeks aan het beschikbare onderzoek. Dat onderzoek toont aan dat het gebruik van *schrijfstrategieën* het meeste loont (Graham & Perin, 2007; Koster et al., 2015). Strategieën zijn stappenplannen die leerlingen helpen om stof te genereren en te ordenen, die stof te formuleren in een samenhangende tekst en de tekst aan een kritische beschouwing te onderwerpen en te reviseren. Die stappen zijn specifiek voor een

bepaalde communicatieve functie. Hoewel het schrijven van zowel een instructie als een betoog grotendeels dezelfde processtappen kent (inhoud genereren, ordenen, uitschrijven, checken), vergt het schrijven van een instructietekst een andere strategie voor het bedenken en ordenen van inhoud, dan bijvoorbeeld het schrijven van een betoog of uitleg. Ook de formulering vergt specifieke vormen: een instructie kent de gebiedende wijs ('doe dit') en als-dan constructies ('Als het water niet goed doorloopt, controleer dan...') Leerlingen moeten die strategieën kennen en uiteindelijk zelfstandig toe kunnen passen.

Voor de lessenmakers gold de opdracht om voor de specifieke communicatieve functies passende strategieën vast te stellen, en lessen te maken waarin leerlingen die strategieën leren kennen en beheersen. Cruciale instructiestrategieën uit onderzoek die toegepast moesten worden, waren *modeling* door de leerkracht (observerend leren voor leerlingen), directe instructie, en begeleide oefening met toenemende zelfstandigheid.

Opzet en inhoud van Beter Schrijven

Beter Schrijven omvat circa 20 leseenheden per jaar. Iedere eenheid bestaat uit twee schrijflessen, waarin leerlingen aan één tekst werken. In totaal gaat het om circa 40 schrijflessen per jaar van elk circa 45 minuten. Per leseenheid bestaat het materiaal uit een docentenhandleiding, een opdrachtenblad voor leerlingen en klassenposters waarop de strategie en het bijbehorende acroniem zijn afgebeeld. Leerkrachten en scholen die een licentie hebben op Nieuwsbegrip, kunnen het lesmateriaal om de andere week downloaden van de Nieuwsbegrip website (www.nieuwsbegrip.nl) en printen.

Het programma start aan het begin van het schooljaar met lessen over het maken van beschrijvingen en instructieteksten. De meer abstracte tekstsoorten, verklarende en overtuigende teksten, komen later in het schooljaar aan bod. De behandeling van tekstsoorten overlapt, zodat er sprake is van afwisseling, herhaling en consolidatie. Creatieve teksten (verhalen en gedichten) zijn verspreid over het jaar. Zie voor een jaaropbouw en voorbeeldlessen de Beter Schrijven website: www.beterschrijvendidactiek.nl.

Een leseenheid sluit aan bij een actueel nieuwsonderwerp dat in een voorafgaande leesles aan de orde is geweest. Leerlingen hebben in de leesles een tekst gelezen over het onderwerp en er een Jeugdjournaal-filmpje over gezien. Ze beschikken zo over enige voorkennis.

Aan iedere tekstfunctie worden ten minste drie leseenheden besteed, steeds in een vaste volgorde: een 'ervaarles' (eenheid 1), een instructieles (eenheid 2) en een of meer oefenlessen (eenheid 3-5).

Evaarles. De eerste leseenheid over een tekstfunctie heeft ten doel dat leerlingen het genre ervaren en een idee krijgen welke ingrediënten er toe doen, voordat zij een specifieke strategie leren. De instructie die later volgt, valt dan in een betere bodem omdat leerlingen het genre al hebben ervaren. Daartoe schrijven leerlingen, zonder veel instructie, een tekst en beschouwen het resultaat. Die reflectie wordt opgeroepen door schrijvers te confronteren met lezers: leerlingen wordt gevraagd een of meer lezers te observeren die hardop denkend de tekst lezen ('test je tekst'). Bij instructieteksten, zoals een recept of een handleiding, is de vraag: voert de lezer jouw instructies met succes uit? Bij een beschrijving van een voorwerp is de vraag of de lezer met de tekst in de hand het voorwerp te midden van gelijksoortige voorwerpen kan identificeren. Kijkend naar zo'n poging worden leerling-schrijvers zich ervan bewust in hoeverre hun tekst effectief genoeg is of verbetering behoeft.

Instructieles. In de volgende leseenheid leren leerlingen een specifieke strategie: een stappenplan voor schrijven binnen het genre. Dit gebeurt via modeling door de leerkracht en expliciete instructie. Om leerkrachten te ondersteunen die weinig ervaring met modeling hebben, bevat de docentenhandleiding een script dat leerkrachten kunnen volgen.

Doel van deze leseenheid is dat leerlingen aan het eind ervan de strategie-stappen zelf kunnen weergeven. Om die beter te kunnen onthouden, wordt een acroniem gebruikt (zie Tabel 1). Er hangt een poster in het lokaal waarop de stappen zijn afgebeeld, en leerlingen plakken de strategie in hun schrift.

Naast strategieën krijgen leerlingen specifieke talige middelen aangeleerd. Bijvoorbeeld: een rijtje oorzaak-gevolg-woorden die zij in een verklarende tekst kunnen gebruiken (de oorzaak is / doordat / dat komt door / want / het gevolg is / dat leidt tot).

Genre	Acroniem	Stappen
Beschrijving	BEVERS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bekijk het voorwerp: wat valt je meteen op? Noteer dit. 2. Vergelijk het voorwerp met andere voorwerpen van dezelfde soort: wat maakt dit voorwerp anders, bijzonder? Noteer de kenmerken. 3. Maak een Schema (de kenmerken geordend naar aspect en belang)
Instructie-tekst	KLUNS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Noem de Klus: wat moet het worden? wat is het eindresultaat? 2. Maak een lijstje van wat je Nodig hebt voor de klus 3. Beschrijf de Stappen één voor één.
Verklarende tekst	VOGELS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beschrijf het Verschijsel. 2. Wat zijn Oorzaken? 3. Wat zijn Gevolgen, nu en Later? 4. Zet oorzaken en gevolgen in een Schema.
Overtuigende tekst	SLAK	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wat is de Situatie? 2. Laat je mening horen 3. Geef Argumenten 4. Eindig met een Klapper van een zin!

Tabel 1. Strategieën en acroniemen in Beter Schrijven

Oefenles(sen). Na de ervar- en instructielessen volgen twee tot drie leseenheden waarin leerlingen de strategie oefenen. Zij oefenen eerst met ondersteuning van de leerkracht of door samen te werken met een schrijfmaatje, daarna werken zij zelfstandig.

In een typische oefenles introduceert de leerkracht interactief het onderwerp, de schrijftaak en de communicatieve situatie. Voorkennis wordt geactiveerd door leerlingen te vragen om wat voor soort tekst het gaat en voor wie die geschreven wordt, welke strategie daarbij gebruikt kan worden en wat de stappen zijn. Daarna voeren leerlingen de schrijftaak uit. Geregeld (maar niet altijd) reviseren of herschrijven leerlingen hun tekst, na feedback van klasgenoten. Het lesmateriaal bevat feedbackformulieren.

Aan het slot van een oefenles beschouwen leerlingen hun schrijfproces nader met behulp van aanvulzinnen: 'Dit vond ik handig bij het schrijven ...', 'Dit vond ik lastig bij het schrijven ...', 'Dit is het belangrijkste wat ik heb geleerd ...'. Afhankelijk van het onderwerp en de communicatieve situatie worden teksten echt verzonden of gepubliceerd, bijvoorbeeld op de website van de school, of voorgelezen aan leerlingen uit een andere klas.

Effectiviteit van Beter Schrijven

De effectiviteit van Beter Schrijven is in het schooljaar 2013-2014 onderzocht in een onderzoek waaraan 43 leerkrachten en hun leerlingen (1052) in groep 6 tot en met 8 van het basisonderwijs deelnamen (Rietdijk et al., 2017). De leerkrachten werden toegewezen aan één van drie condities:

1. het lesprogramma Beter Schrijven;
2. het programma Beter Schrijven in combinatie met leerkrachtraining en -coaching;
3. een controlegroep.

Leerkrachten in de eerste conditie voerden Beter Schrijven-lessen uit gedurende een schooljaar in groep 6, 7 of 8. Leerkrachten in de tweede conditie deden dat ook, maar namen daarnaast deel aan een training en individuele coaching door een schrijfexpert. Leerkrachten in de controlegroep voerden hun gewone programma uit. Effecten werden onderzocht op de schrijfprestaties van leerlingen, het didactisch handelen van de leerkrachten en hun opvattingen over schrijven en schrijfonderwijs. Ook stelden we vast hoe vaardig leerkrachten waren in het beoordelen van leerlingteksten op communicatieve effectiviteit en bepaalden we de mate waarin leerlingen actief bezig waren tijdens de Beter Schrijven-lessen. Metingen werden verricht aan het begin, halverwege en aan het eind van het schooljaar.

Om de schrijfprestaties te meten, schreven leerlingen in totaal acht teksten: beschrijvende, verklarende, argumentatieve en verhalende teksten. De teksten werden beoordeeld op communicatieve effectiviteit. Aspecten van de schrijfonderwijspraktijk werden vastgelegd met lesobservaties, interviews, vragenlijsten en logboekjes. Leerkrachtopvattingen werden vastgelegd met vragenlijsten, hun tekstbeoordelingsvaardigheid met een beoordelingstaak.

Resultaten van het onderzoek wezen uit dat er géén verschil was tussen Beter Schrijven met of zonder training en coaching. In beide

Beter Schrijven leidde tot meer zelfvertrouwen bij leerkrachten in het onderwijzen van strategieën

condities gingen de schrijfprestaties van leerlingen significant vooruit vergeleken met die in de controleconditie (effectgrootte = .27). Iedere Beter Schrijven-les die leerkrachten gaven, droeg bij aan een hogere score op de schrijftaken, in tegenstelling tot de controlegroep waarin het aantal schrijflessen niet samenhangt met betere schrijfproducten. Beter Schrijven leidde tot meer zelfvertrouwen bij leerkrachten in het onderwijzen van strategieën. Op andere aspecten vonden we geen verschillen: de actieve betrokkenheid van leerlingen tijdens schrijflessen was bijvoorbeeld in alle condities hoog. Dezelfde resultaten vonden we in een tweede cohort van deelnemende leerkrachten (schooljaar 2014-2015).

Naar steeds betere schrijflessen

Na de twee onderzoeksjaren (2013-2015) ging het Nieuwsbegripsteam door: elke twee weken waren er nieuwe schrijflessen, volgens de aanpak van het project Beter schrijven. De mogelijkheden om gaandeweg veranderingen door te voeren, werden benut: op basis van ontwikkelervaringen, nieuwe literatuur en feedback van gebruikers. Twee verbeteringen stippen we hieronder aan.

Ophalen van voorkennis

De oorspronkelijke opzet kende drie tot vijf leseenheden per tekstfunctie: een ervarles, een instructieles en een tot drie oefenlessen. Leerlingen die het programma leerjaar na leerjaar volgden, kregen dus in een volgend jaar weer een ervarles en een instructieles over iedere tekstfunctie. Dat is uit het oogpunt van herhaling en inslijpen waardevol, maar kan ook efficiënter. Daarom zullen we met ingang van schooljaar 2019-2020 voor elke tekstfunctie vaste ervar- en instructielessen aanbieden. De leerkracht kan die gebruiken om de strategie op te halen. Die lessen zijn wel communicatief van aard, maar niet aan de actualiteit gebonden. De overige drie lessen in dat leerjaar voor een bepaalde tekstfunctie zijn dan aan de actualiteit gebonden oefenlessen. Het ophalen van de voorkennis moeten leerkrachten dan los van het tweewekelijkse actuele aanbod inplannen, door extra lessen, of in plaats van andere onderwijsinhoud.

Zinnen formuleren

Samenhang binnen een tekst is de belangrijkste factor voor het begrijpen van die tekst. Daarom staat naast het schrijfproces de tekststructuur centraal in de Beter Schrijven-lessen. Voor het formuleren van goede zinnen was er aanvankelijk minder aandacht. Sinds het schooljaar 2018-2019 oefenen leerlingen daarom in 50% van de lessen ook het formuleren van zinnen. Denk daarbij aan het inzetten van een gatentekst om het gebruik van signaalwoorden te stimuleren ('Ik vind _____, omdat _____. Ook is het zo dat _____. Tot slot_____.'), of aan het ervaren en toepassen van het principe 'show don't tell' om een verhaal boeiender te maken. Deze extra ondersteuning bij het formuleren van zinnen werd mede geïnspireerd door het werk van Hochmann (2017).

Besluit

In het onderzoek bleek Beter Schrijven een positief effect te hebben op de schrijfprestaties van leerlingen in groep 6 tot en met 8. Iedere Beter Schrijven-les die leerkrachten gaven, droeg bij aan betere schrijfprestaties. Bij regulier schrijfonderwijs bleek dit niet het geval. Blijkens onze lesobservaties werkten leerlingen met veel plezier aan de schrijftaken. Rond 90% van de lestijd waren zij actief aan het denken

en schrijven. Ook de deelnemende leerkrachten waren positief over de lessen. Enkele reacties:

- “We hebben wekelijks een uur aan de opdrachten gewerkt en de resultaten zijn erg omhoog gegaan.”
- “Naast de verbeterde kwaliteit merkt het team dat kinderen veel plezier beleven aan deze stellingen.”
- “Doordat de leerlingen en ik zo bewust met schrijven bezig zijn geweest, zijn de resultaten in de Eindtoets Cito hoog.”
- “Het mooiste van dit project vind ik dat je als leerkracht betrokken bent geweest bij het ontwikkelen van de methode.”

Door Beter Schrijven in te bedden in een veelgebruikte online leesmethode streefden we naar een duurzame innovatie. Dit betekent dat het programma niet stopte toen het onderzoek was afgerond (zoals vaak gebeurt), maar beschikbaar blijft voor alle basisscholen die een licentie hebben op Nieuwsbegrip. Het programma is bovendien flexibel: hoewel de uitgangspunten vaststaan, variëren de onderwerpen van de schrijftaken, afhankelijk van het actuele nieuws, en worden lessen gaandeweg verbeterd en bijgesteld. Het programma biedt leerkrachten veel ruimte om lessen aan te passen aan de eigen behoeften en omstandigheden: ook dit is belangrijk om een duurzame innovatie te bewerkstelligen. Al met al blijft Beter Schrijven *work in progress*. En dat is wat goed onderwijs in onze ogen moet zijn.

Het project Beter Schrijven is uitgevoerd door de CED-Groep te Rotterdam in samenwerking met de Universiteit van Amsterdam. Het project is mogelijk gemaakt door subsidie van NWO (project 411-11-857).

Tanja Janssen is onderzoeker schrijf- en literatuuronderwijs aan de UvA.

Paul de Maat is ontwikkelaar en medeauteur van Nieuwsbegrip bij de CED-Groep.

Gert Rijlaarsdam is hoogleraar taalonderwijs aan de UvA en lid van het Onderzoeksteam Innovatief Taal-, literatuur- en kunstonderwijs.

Literatuur

- Couzijn, M. J. (1995). *Observing writing and reading processes. Effects on learning and transfer*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.
- Evers-Vermeul, J., & Van den Bergh, H. (2009). Schrijf voor de lezer: Over de effecten van lezersgericht (her)schrijven op de kwaliteit van instructieve teksten. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(2), 14-23.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2009). *Referentiekader taal en rekenen*. Enschede: Ministerie van OCW.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuwara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896. DOI: 10.1037/a0029185.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. DOI: 10.1037/0022-0663.99.3.445.
- Henkens, L. (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten. De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Hochmann, J. C. (2017). *The Writing Revolution*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- 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. DOI: 10.17239/jowr-2015.07.02.2.
- Rietdijk, S., Janssen, T., Van Weijen, D., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2017). Improving Writing in Primary Schools through a Comprehensive Writing Program. *Journal of Writing Research*, 9(2), 173-225. <https://doi.org/10.17239/jowr-2017.09.02.04>.
- Rietdijk, S., Van Weijen, D., Janssen, T., van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2018). Teaching writing in primary education: Classroom practice, time, teachers' beliefs and skills. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 640-663. <https://dx.doi.org/10.1037/edu0000237>.
- Rijlaarsdam, G., Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., & Kieft, M. (2006). Writing Experiment Manuals in Science Education: The impact of writing, genre, and audience. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 203-233.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Toorenaar, A., & Van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write: Practice and research. *Journal of Writing Research*, 1(1), 53-83.
- Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., & Van Steendam, E. (2015). Writing process theory: A functional dynamic approach. In C.A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. Second edition. [57-71]. New York/London: The Guilford Press.