

Schrijf- onderwijs

Van ondergeschoven kindje
tot oogappel van het taalonderwijs?

De kwaliteitsagenda primair onderwijs *Scholen voor morgen* van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap voor 2007-2011 is glashelder: de focus ligt op de verbetering van de taal- en rekenprestaties van alle leerlingen.

Deze agenda heeft geleid tot een groot aantal verbetertrajecten op het gebied van taal- en rekenonderwijs.

Gemeenschappelijk in al deze projecten is het sturen op resultaten van leerlingen, vanuit het streven om het opbrengstgericht werken in het onderwijs te versterken.

Opvallend is dat hierbinnen een (deels) nieuw jargon ontstaan is met begrippen als ‘data driven onderwijs’, ‘data-feedback’ en ‘meetgestuurd werken’.

Auteur: Tjalling Brouwer

“Qua tijdsbesteding komt het stelonderwijs er bekaaid af.”

Ongetwijfeld onbedoeld heeft deze agenda er ook toe geleid dat er binnen het taalonderwijs een nóg grotere nadruk is komen te liggen op die onderdelen van taal die eenvoudig toetsbaar en dus meetbaar zijn. Een goed voorbeeld daarvan is de grote aandacht voor het technisch lezen in tal van verbeteringsprojecten. De onderdelen die niet getoetst worden, zoals het onderwijs in spreken en luisteren en het schrijfonderwijs, worden tot nu toe niet of nauwelijks meegenomen in dit streven om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren.

In dit artikel wordt ingezoomd op het schrijfonderwijs. Betoogd wordt dat, ondanks enkele positieve ontwikkelingen binnen dit domein, het schrijven nog steeds een ondergeschoven kindje is binnen het taalonderwijs. Er wordt ook gekeken naar een aanpak die een impuls kan geven aan schrijfonderwijs met meer kwaliteit. Vervolgens wordt ingegaan op de rol van taalspecialisten met betrekking tot het schrijfonderwijs. Tot slot wordt een pleidooi gedaan om het opbrengstgericht werken niet te beperken tot die onderdelen van taal die getoetst worden, maar juist ook het schrijfonderwijs hier in mee te nemen.

Schrijven: al decennialang een ondergeschoven kindje van het taalonderwijs

Gegevens uit onderzoeken

Decennialang wordt geconstateerd dat het stelonderwijs in Nederland voor verbetering vatbaar is. Dit komt duidelijk naar voren in de peilingsonderzoeken van het PPO (Pe-

riodieke Peiling van het Onderwijsniveau). Uit het eerste rapport dat in 1990 verscheen, blijkt dat de schrijffprestaties van de leerlingen sterk tegenvallen. Een jaar eerder verscheen een publicatie van Blok en van Gelderen (1989) over het stelonderwijs in de hoogste groepen van het basisonderwijs. Volgens de onderzoekers vertonen de dan gangbare taalmethodes ernstige manco's met betrekking tot het stellen. Zo is er in veel methodes nauwelijks sprake van enige lesstof, zijn de stelopdrachten weinig gevarieerd en is er sprake van totaalopdrachten, waarbij er geen aanwijzingen zijn over het doel waarmee en het publiek waarvoor geschreven moet worden.

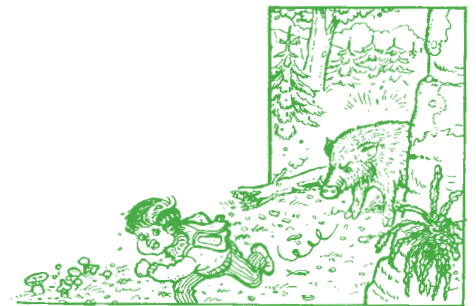
Ook qua tijdsbesteding komt het stelonderwijs er bekaaid af. In het hier bovengenoemde onderzoek van PPO blijkt dat de deelvaardigheden, waaronder spelling, in verhouding veel meer aandacht krijgen dan een hoofdvaardigheid als schrijven. In het rapport *Schrijvonderwijs* van de inspectie van onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 1999), wordt dit beeld bevestigd. In dit evaluatieonderzoek naar de kwaliteit van het onderwijs in schrijven is door de inspectie gekeken naar vijf aspecten: de inhoud en opbouw van het schrijfonderwijs, de vakdidactische vormgeving van de lessen, de differentiatie en de evaluatie van de schrijfvaardigheid. De inspectie constateert dat er ten aanzien van al deze aspecten knelpunten voorkomen. Tevens constateert de inspectie dat er een relatie is tussen de kwaliteit van de hierboven genoemde aspecten van het schrijfonderwijs en de taalmethode die gebruikt wordt. Scholen die een methode gebruiken die uitgaat van procesgericht, strategisch schrijfonderwijs, scoren in het

algemeen beter op de hierboven genoemde aspecten dan scholen die niet een dergelijke methode gebruiken.

Stellen binnen taalmethodes

Als we kijken naar de taalmethodes dan is daarin in de laatste twintig jaar een heel geleidelijke ontwikkeling zichtbaar van productgericht naar meer procesgericht schrijfonderwijs. Dit kan goed geïllustreerd worden aan de hand van de taalmethode *Taal actief*. Uit de PPO-peilingen die tot nu toe gehouden zijn, komt naar voren dat *Taal actief* een veel gebruikte taalmethode is. Tevens is het de enige taalmethode die twee nieuwe versies kent. Dit maakt het mogelijk om te kijken naar de stelopdrachten uit versie 1, 2 en 3 van *Taal actief*.

Schrijf eens een verhaal



Je hebt in je vakantie vast wel eens iets leuks of spannends meegemaakt. Vertel daar eens over.

Schrijf eerst op *waar* je was en *wanneer* het gebeurde. En dan over *wat* er gebeurde en *hoe* het afliep.

Geef je verhaal ook een leuke titel.

Uit: *Taal actief*, eerste versie, klas 3.

Briefje aan Liefje

Weet je nog dat Liefje op bezoek was bij het neurievolkje?

De koning vond Liefje erg lief
Hij schrijft haar een brief.



Nee, het lukt de koning niet.
Help jij hem even?

Schrijf de brief van de koning aan Liefje.
Vraag of Liefje terugkomt.

Uit: *Taal actief*, tweede versie, groep 5.

Speurneus

Maak een verhaal over een dier met een speurneus.

Eerst het begin.

Wat is het belangrijkste woord?

Maak er een woordveld van.

Doe dit ook met wat er daarna gebeurt en het eind.



Klaar?

Maak bij elk woordveld twee zinnen.

Zinnen over het begin,
wat er dan gebeurt en het eind.

Uit *Taal actief*, derde versie groep 5

De bovenstaande opdrachten laten een ontwikkeling zien van schrijfonderwijs dat puur bestaat uit het verstrekken van 'leuke' opdrachten, tot schrijfonderwijs waarbij de leerlingen in de opdrachten, zij het zeer summier, aanwijzingen krijgen hoe ze de opdrachten moeten aanpakken. Bovendien is er in de latere versies van *Taal actief* meer aandacht voor instructie. Zo krijgen de leerlingen in de derde versie van *Taal actief* voordat ze aan de taak beginnen instructie over het begin, het midden en eind van een verhaal en is er in de handleiding een verlengde instructie opgenomen voor de leerlingen die moeite hebben met het uitvoeren van de schrijftaak.

Geleidelijk aan sippelen inzichten die in de jaren tachtig van de vorige eeuw op basis van onderzoek naar het schrijven ontwikkeld zijn, door naar de praktijk. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om het inzicht dat

het schrijven een complex (recursief) proces is van plannen, formuleren en reviseren en om het identificeren van strategieën die competente schrijvers (kunnen) inzetten bij de uitvoering van de taak (Flower & Hayes, 1980, 1981).

Grofweg vanaf 2000 verschijnen er op grotere schaal taalmethodes die in mindere of meerdere mate uitgaan van strategisch schrijfonderwijs. Uit onderzoek van Fransen en Aarnoutse (2003) blijkt echter dat het gebruik van een moderne, strategische taalmethode nog geen garantie is voor goed schrijfonderwijs. Deels heeft dit te maken met het feit dat het aanschaffen van een methode met nieuwe inzichten nog niet direct leidt tot ander gedrag en andere opvattingen van leerkrachten. Deels is dit wellicht ook toe te schrijven aan oorzaken die in de methodes zelf zitten. Sommige kenmerken van het schrijf-

onderwijs in huidige taalmethodes lijken goed schrijfonderwijs eerder te belemmeren dan te faciliteren.

Belemmerende factoren binnen huidige taalmethodes

Hieronder een aantal, deels met elkaar samenhangende aspecten die belemmerend werken op goed schrijfonderwijs.

De stellingen moeten in te korte tijd uitgevoerd worden

Schrijven kost tijd. Dat geldt voor ervaren, competente schrijvers, maar zeker ook voor beginnende schrijvers. In vrijwel alle taalmethodes moet het schrijfonderwijs mee in het herkenbare patroon van korte taallessen die allemaal ongeacht het

“Geleidelijk aan sijpelen inzichten die in de jaren tachtig van de vorige eeuw op basis van onderzoek naar het schrijven ontwikkeld zijn, door naar de praktijk.”

domein, maximaal zo'n 45 minuten mogen duren. In deze korte tijd staan de leerling-schrijvers voor de vaak onmogelijke opgave om na het volgen van de al dan niet inhoudelijke instructie en de uitleg van de schijfopdracht, schrijfideeën te verzamelen en te ordenen, en deze ook nog een keer uit te schrijven. Het is dan ook niet verbazingwekkend dat er van reflectie op de tekst, laat staan van revisie niet veel komt.

Er is sprake van een te geringe oriëntatie op het onderwerp

Zonder impressie geen expressie. Als je weinig weet van een onderwerp, is het verdraaid lastig om hierover iets op te schrijven. Daarom is een goede oriëntatie op het onderwerp heel belangrijk. Veel methodes claimen dat ze thematisch-cursorisch van opzet zijn. Het uitgaan van een thema kan de leerlingen helpen bij het krijgen van input met betrekking tot het onderwerp waarover geschreven moet worden. Helaas blijkt bij veel methodes er eerder sprake van een thematisch sausje dan dat er echt sprake is van een goed uitgewerkt thema. Dit is een gemiste kans om kinderen te laten oriënteren op de schijfopdracht. In een van de meest recente taalmethodes wordt soms binnen één en dezelfde les zelfs drie keer van onderwerp gewisseld. Dit 'onderwerphoppen' leidt tot een gebrekkige oriëntatie op

het onderwerp en werkt met name in het nadeel van kinderen die toch al vaak niet weten 'waarover ze moeten schrijven.'

De lessen mondelinge taalvaardigheid staan los van de schrijflessen en vice versa

De mondelinge taalvaardigheid van leerlingen in het primair onderwijs is verder ontwikkeld dan de schriftelijke taalvaardigheid. Een bekende en veel toegepaste aanpak om kinderen die vastlopen bij het schrijven van hun tekst te helpen, is hen te vragen om te vertellen wat ze zouden willen opschrijven. Hier zou veel meer gebruik van gemaakt kunnen worden binnen het taalonderwijs. Als kinderen eerst kunnen verwoorden wat ze willen opschrijven, helpt hen dat vaak bij het schrijven van de tekst. In de meeste taalmethodes staan de lessen mondelinge taalvaardigheid echter helemaal los van de schrijflessen, ook al omdat het thema weinig diepgaand uitgewerkt wordt en er vaak sprake is van allerlei losse lessen die onderling geen of weinig relatie vertonen.

Er wordt weinig gelegenheid geboden voor samenwerking en interactie tijdens de schrijflessen

Bij het voeren van gesprekken krijgt de spreker in de meeste gevallen onmiddellijke

feedback van zijn gesprekspartner(s). De luisteraar kan door het uitzenden van non-verbale signalen aangeven dat hij iets niet begrijpt of kan de spreker om verduidelijking vragen. De spreker krijgt hierdoor informatie die hij kan gebruiken om zijn boodschap goed af te stemmen op zijn publiek. Bij het schrijven ontbreekt meestal deze mogelijkheid voor directe feedback. De lezer is niet altijd bekend en bijna altijd op afstand. Dit maakt het schrijven extra moeilijk.

In het (schrijf)onderwijs bestaat de mogelijkheid om deze onmiddellijke feedback te arrangeren, door leerlingen hun schrijfplannen met elkaar te laten bespreken, door opdracht te geven om elkaar te helpen tijdens het schrijven van de tekst en/of door commentaar te laten geven (peer-response) op elkaars schrijfproducten. In de meeste recente methodes wordt hiervan echter geen gebruik gemaakt en is het schrijven van teksten nog altijd een puur individuele aangelegenheid. Hiermee wordt de leerling-schrijvers een belangrijke mogelijkheid om te reflecteren op hun schrijfproduct en schrijfproces onthouden en daarmee kansen om hun schrijfvaardigheid te verbeteren.

De stelopdrachten zijn weinig functioneel en er is vrijwel nooit sprake van echt publiek

Juist omdat het schrijven van teksten zo moeilijk is, is het van belang dat schrijfopdrachten functioneel zijn en dat er geschreven wordt voor een echt publiek. Als kinderen weten dat hun tekst in een echt boek komt, of dat de brief die ze schrijven ook daadwerkelijke verstuurd wordt, voelen ze zelf ook eerder het belang om kritisch te reflecteren op hun tekst en hun tekst te reviseren en tot in de puntjes te verzorgen.

In sommige methodes wordt vooral ingezet op het aanleren van schrijfstrategieën en deelvaardigheden en schrijven leerlingen maar zelden een volledige tekst. Hierdoor wordt meestal ook geen aandacht gegeven aan het reviseren en publiceren van teksten. Dit wordt nog eens versterkt door de krappe tijd waarin leerlingen hun teksten moeten schrijven.

Door het ontbreken van een functionele, communicatieve context, wordt het schrijven dan vooral schrijven voor de juf of meester. Dit is weinig motiveerend, zeker als hier alleen achteraf een schriftelijke reactie op volgt die weinig aanwijzingen geeft om het de volgende keer (nog) beter te doen.

Een impuls voor het stelonderwijs

Op basis van bovenstaande beschrijving zou men bijna het idee kunnen krijgen dat het stelonderwijs wel altijd het ondergeschoven kindje binnen het taalonderwijs zal blijven. Toch zijn er wel degelijk voorbeelden van promising practices voor schrijfonderrwijs. Een van die veelbelovende voorbeelden is de aanpak van *Het Verhalen-Atelier*. Het is een schrijfaanpak die ontwikkeld is op De La Reyschool in Den Haag. Deze manier van werken is door de Nederlandse Taalunie in 2004 onderscheiden met de Taalunie-Onderwijsprijs. Kinderen worden aangesproken als echte schrijvers. Er wordt gewerkt met een fasenmodel bestaande uit vijf fasen. Dit is een model voor procesgerichte schrijfdidactiek dat ontwikkeld werd door SLO. Het bestaat uit de volgende fasen:

Fase 1: Oriëntatie

In deze fase worden leerlingen voorbereid op de schrijfoopdracht en krijgen ze input over het onderwerp waarover ze gaan schrijven. Als kinderen meer informatie hebben over het onderwerp waarover ze moeten schrijven, hebben ze minder moeite met het bedenken van de inhoud van hun tekst ('stofvinding').

Fase 2: Schrijfoopdracht

In deze fase krijgen de kinderen een duidelijke opdracht waarin in ieder geval wordt aangegeven waar de te schrijven tekst aan moet voldoen en voor wie de tekst geschreven wordt (lezerspubliek). Hierdoor weten de kinderen waar ze op moeten letten bij het schrijven van hun tekst.

Fase 3: Schrijven en hulp geven tijdens het schrijven

De kinderen die ondanks een goede introductie op het onderwerp en een duidelijke opdrachtformulering moeite hebben met het schrijven van de tekst, krijgen hulp van de leerkracht en/of van andere leerlingen. Vaak helpt het leerlingen om eerst mondeling te verwoorden wat ze willen opschrijven. Vervolgens kan de leerkracht of een leerling helpen om deze gedachten goed op 'papier' (of computer) te leren zetten. De leerlingen die deze hulp niet nodig hebben, werken zelfstandig.

Fase 4: Bespreken en herschrijven van de tekst

In deze fase gaan de leerlingen in tweetallen of in een klein groepje na of de tekst voldoet aan de vooraf vastgestelde criteria. De leerlingen lezen elkaars teksten en doen suggesties voor verbetering van de tekst (peer-response). De schrijver van de tekst beslist zelf welke suggesties hij of zij over wil nemen. Daarna herschrijft de leerling de tekst. Het werken met de computer is hierbij erg zinvol, omdat hierbij eventuele verbeteringen eenvoudig en snel aangebracht kunnen worden.

Fase 5: Verzorgen en publiceren

Schrijven doe je niet voor de meester of de juf. Een tekst schrijf je om (voor)gelezen te worden. Bij voorkeur wordt de tekst functioneel gebruikt: een brief wordt ook echt verstuurd, een gedicht wordt opgehangen in een lijst zodat iedereen de tekst kan lezen, de verhalen van de hele groep worden gebundeld tot een boek dat vervolgens een plaatsje krijgt in de leeshoek. Als een tekst daadwerkelijk door anderen gelezen wordt, is het voor kinderen duidelijk dat de tekst geen spelfouten mag bevatten en dat de tekst er ook qua lay-out goed en verzorgd uit moet zien.

“Taalspecialisten en opleiders hebben een belangrijke taak in het verbeteren van de kwaliteit van het schrijfonderwijs.”

Het boek *Denken met je vingers* (Kouwenberg en Hoogeveen, 2007) bevat een beschrijving van het werken in *Het Verhalen-Atelier* en illustreert tevens het hiernaast genoemde fasenmodel aan de hand van enkele concrete schrijfactiviteiten.

Het materiaal uit *Het Verhalen-atelier* is bewerkt voor Montessorischolen en is opgenomen in de publicatie *Speel schrijvertje*. (Kouwenberg, Hoogeveen, e.a. 2009).

Het ontwikkelde materiaal wordt inmiddels uitgezet op volgscholen in Nederland. Een van die volgscholen is basisschool St. Joan in Soerendonk. De St. Joan is een ‘witte’ school in een agrarisch dorpje in Zuidoost-Brabant. Over het algemeen wordt de populatie van de school door de leerkrachten als relatief taalarm bestempeld. Bij de leerkrachten bestond tot voor kort de indruk dat de kinderen op hun school over het algemeen weinig taal tot hun beschikking hadden en dat ze daardoor minder goed in staat zouden zijn om teksten te schrijven. Inmiddels zijn de leerkrachten van deze school ervan overtuigd dat het werken met een procesgerichte schrijfaanpak, via het fasenmodel, ertoe leidt dat de kinderen op hun school veel betere teksten schrijven. Over opbrengstgericht werken gesproken! Bovendien is bij zowel de leerlingen als de leerkrachten het enthousiasme voor het schrijven enorm toegenomen. Ook dat kan als een opbrengst gedefinieerd worden.

Het heksenwinkeltje

Heksje Lilly vliegt op haar mooie, houten bezem naar het heksenwinkeltje. Heksje Lilly ziet een taart in de etalage staan. De taart is rond en er zitten kersen op en een plastic vleermuis.

Heksje Lilly pakt de oude deurklink vast en gaat naar binnen. Ze duwt de deur voorzichtig open en ziet drie oude heksen staan. Eén zit er op de houten kruk. Ze zijn stiekem een toverspreuk aan het maken. En Lilly vraagt of daar haar pluizige kat is. De heksen zeggen: “nee, jouw lieve pluizige kat is hier niet. Alleen onze zwarte kat is er. (...)”

Driek en Daan, groep 5-6 BS St. Joan Soerendonk

Overgenomen uit het eigengemaakte prentenboek over een heks, die door de kinderen heks Lilly is genoemd. Hierbij is een selectie uit de prenten van het prentenboek *Lotje is jarig gemaakt*. De leerlingen hebben bij de geselecteerde prenten met elkaar een eigen, doorlopend verhaal gemaakt.

Op de volgscholen die werken met het proefmateriaal *Speel schrijvertje*, wordt de taalmethode gedurende bepaalde periodes grotendeels losgelaten en vervangen door het werken aan thema’s. Binnen deze thema’s komt niet alleen schrijven, maar ook het spreken en luis-

teren en taalbeschouwing aan bod. Niet alle scholen willen hun taalmethode grotendeels los laten. Toch is ook voor scholen die uit willen blijven gaan van een taalmethode, het fasenmodel bruikbaar, ook al omdat daarmee de in dit artikel genoemde bezwaren tegen de huidige schrijflessen in methodes weggenomen kunnen worden.

Het werken met het fasenmodel voor schrijven kost tijd. Meer tijd dan de huidige taalmethodes hier in het algemeen voor uittrekken. Het betekent dat leerkrachten die werken met het fasenmodel, keuzes moeten maken uit de schrijfoverdrachten die de methode aanbiedt. Het doel van dit schrappen is meer tijd vrij te maken voor het werken aan de geselecteerde schrijfoverdrachten, waarbij de leerlingen volledige teksten schrijven en er ook tijd is voor reflectie op de tekst en het reviseren daarvan. Het motto daarbij is: ‘Niet het vele is goed, maar het goede is veel.’

De rol van onderwijsadviseurs (taalspecialisten)

Taalspecialisten van schooladviesbureaus, maar ook opleiders, hebben een belangrijke taak in het verbeteren van de kwaliteit van het schrijfonderwijs. Voor de taalspecialisten in het bijzonder geldt, dat zij de leerkrachten kunnen ondersteunen in hun dagelijkse praktijk. Een belangrijke voorwaarde daarvoor is dat ze zelf goed geschoold zijn en blijven met betrekking tot de schrijfdidactiek.

Enkele jaren geleden is door SLO in samenwerking met het Netwerk van taalspecialisten, het Lectoraat Educatieve Dienstverlening van Hogeschool Inholland en Edventure de *Opleiding Taalspecialist* ontwikkeld. Deze oplei-

ding is zowel bedoeld voor onderwijsadviseurs die al als taalspecialist op basisscholen werkzaam zijn, als voor beginnende onderwijsadviseurs die zich willen scholen tot taalspecialist. De opleiding is eind januari 2008 van start gegaan. Voorafgaand aan de opleiding vullen de deelnemers een assessment in, waarin ondermeer nagegaan wordt wat het kennisniveau is van de cursisten met betrekking tot de verschillende taaldomeinen. Inmiddels hebben twee cursusgroepen (ieder bestaande uit ongeveer 20 deelnemers) dit assessment ingevuld. Hierin komt duidelijk naar voren dat, zowel bij beginnende als meer ervaren adviseurs, de kennis met betrekking tot het schrijfonderwijs zeer beperkt is. Op de (deel)domeinen aanvankelijk lezen, voortgezet technisch en begrijpend lezen, scoren de deelnemers aanmerkelijk hoger. Niet toevallig zijn dit de onderdelen waarvoor scholen ondersteuning vragen aan onderwijsadviseurs. Uit reacties van de deelnemers aan de *Opleiding Taalspecialist* blijkt dat ze zelf ook weinig initiatieven nemen om, bijvoorbeeld bij de keuze en/of invoering van een nieuwe taalmethode, aandacht besteden aan scholing van leerkrachten op het gebied van het schrijfonderwijs. Dit lijkt een zelfbevestigend systeem: omdat de scholen onderwijsadviseurs niet of nauwelijks inschakelen bij het verbeteren van het schrijfonderwijs, gaan onderwijsadviseurs zich niet snel verdiepen in dit domein. Omdat onderwijsadviseurs over het algemeen weinig kennis hebben van schrijfonderwijs, zullen zij dit onderwerp ook niet snel aankaarten bij de scholen. Dit wordt nog een keer versterkt door de in de inleiding al gesignaleerde trend om vooral aandacht te besteden aan die onderdelen van het taalonderwijs die goed meetbaar zijn.

“Het wordt nu tijd om meer aandacht te besteden aan minder kwantificeerbare domeinen van taal, waaronder schrijven.”

Deelnemers die de *Opleiding Taalspecialist* gevolgd hebben, geven aan dat zij veel kennis opgedaan hebben over het schrijfonderwijs. Na het basisdeel van de opleiding, waarin alle domeinen van het taalonderwijs aan bod komen, kiezen de deelnemers een specialisatieonderwerp. Veel deelnemers kiezen voor het onderdeel schrijven, omdat ze hier meer van willen weten en omdat ze zien dat hier hun ‘blinde vlek’ zit. Bovendien willen ze graag met scholen aan de slag met het schrijfonderwijs.

Taalspecialisten die de opleiding gevolgd hebben, vragen vaker aandacht voor het schrijfonderwijs op scholen. Ze hebben zich ontwikkeld tot een soort ambassadeurs voor het schrijven. Door zich te scholen op dit gebied zijn ze beter in staat scholen te informeren over kwalitatief goed schrijfonderwijs. Bovendien kunnen ze scholen ook beter ondersteunen bij het maken van beredeneerde keuzes bij het werken met een taalmethode of bij de koppeling van het schrijven aan bijvoorbeeld de zaakvakken.

De kwaliteitsagenda: een kans voor het schrijfonderwijs

In de inleiding werd reeds geconstateerd dat het verbeteren van de taalprestaties van leerlingen hoog op de kwaliteitsagenda van het ministerie van OCW staat. Er is ook op gewezen dat dit tot nu toe vooral heeft geleid tot verbeterprojecten op het

gebied van de goed toetsbare, meetbare onderdelen van taal. Het wordt nu tijd om meer aandacht te besteden aan minder kwantificeerbare domeinen van taal, waaronder schrijven.

Twee publicaties, waarvan er één onlangs verschenen is en de andere binnenkort zal verschijnen, kunnen het streven om het schrijfonderwijs een kwalitatieve impuls te geven, een flinke steun in de rug geven. Onlangs verscheen de publicatie *Leerstoflijnen schrijven beschreven* (A. van Gelderen, e.a. 2010). Deze publicatie bevat een uitwerking voor het basisonderwijs van het referentiekader Nederlandse taal en laat zien wat kinderen aan het einde van de basisschool met betrekking tot het schrijven minimaal moeten kennen en kunnen (fundamenteel niveau 1 F) en wat het streefniveau is (1S). De publicatie laat een mogelijke opbouw van de leerstof zien voor de groepen 3-4, 5-6 en 7-8. Er wordt ingegaan op de verschillende functies van taal, waaronder de conceptuele functie. Voor het schrijven betekent dit niet alleen ‘leren schrijven’, maar ook ‘schrijvend leren’, een functie die nog weinig expliciete aandacht in het onderwijs krijgt en die kansen biedt om het schrijven ook te koppelen aan bijvoorbeeld de zaakvakken. Het boek legt nadruk op de ‘contextualisering’ van de schrijfopdrachten. De in dit artikel beschreven aanpak van *Het Verhalenatelier* en het gebruikte fasenmodel voor schrijven kunnen gezien worden als voorbeelden van het contextualiseren van schrijfopdrachten.

“Alles wat aandacht krijgt groeit, dat geldt ook voor ondergeschoven kindjes.”

Binnenkort zal de inspectie van onderwijs verslag doen van een onderzoek dat zij in 2009 uitgevoerd heeft op een groot aantal scholen naar de kwaliteit van het schrijfonderwijs. Dit onderzoek maakt deel uit van andere onderzoeken die de inspectie uitvoert naar de basisvaardigheden taal en rekenen. Een belangrijke onderzoeksvraag is hoe Nederlandse scholen voor primair onderwijs op de basisvaardigheid taal presteren en hoe de prestaties kunnen worden verklaard en verbeterd. Hiertoe heeft de inspectie een specifiek op het schrijven gericht ‘waarderingskader’ opgesteld, met indicatoren voor kwalitatief goed schrijfonderwijs. Het belang van dit onderzoek zit hem niet alleen in de uitkomsten ervan. Met dit inspectierapport onderstreept de inspectie tevens dat ook met betrekking tot de domeinen van taal die niet getoetst worden iets te zeggen valt over opbrengsten van het onderwijs en hoe deze verbeterd kunnen worden.

Alles wat aandacht krijgt groeit, dat geldt ook voor ondergeschoven kindjes. Wellicht kunnen bovenstaande publicaties, maar ook veelbelovende praktijken zoals *Het Verhalen-atelier*, voor taalspecialisten en opleiders een goede ingang zijn om de aandacht van scholen en leerkrachten meer te richten op het schrijfonderwijs en om expliciet en planmatig te werken aan verbetering. Onbekend maakt onbemind. Wellicht kan een grotere aandacht voor het schrijfonderwijs ertoe leiden, dat het ondergeschoven kindje uitgroeit tot een van de oogappels van het taalonderwijs. Dat zou een mooie opbrengst zijn.

Tjalling Brouwer is zelfstandig taalspecialist

Andere bronnen

Baeten, L. (1994). *Lotje is jarig*. Hasselt: Clavis B.V.B.A.

Taal Actief 1, 2 en 3. Diverse auteursgroepen (z.j.) Den Bosch: Malmberg.

Literatuur

Flower, L. en Hayes, R. (1981) A cognitive theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.

Franssen, H.M.B. en C. Aarnoutse (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. In: *Pedagogiek*, jrg. 23, nr. 3, p. 185 – 198.

Gelderden, A. van en Blok, H. (1989.) *Het stelonderwijs in de hoogste groepen van het basisonderwijs*. Amsterdam: SCO.

Gelderden, A. van met medewerking van H. Paus en A. Oosterloo (2010). *Leerstoflijnen schrijven beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het schrijfonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO.

Hayes, J.R. en Flower, L.S. (1980). Identifying the organisation of Writing Proces. In: L.W.Gregg, en E.R. Steinberg (Eds). *Cognitive Processes in Writing*.

Hoogeveen, M. (1993). *Schrijven leren; een leergang schrijven van teksten in de basisschool. Diepteproject schrijfvaardigheid*. Enschede: SLO.

Inspectie van het Onderwijs (1999). *Schrijven-derwijs. Een evaluatie van de kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten op de basisschool*. Utrecht.

Kouwenberg, B. en Hoogeveen, M. (2007). *Denken met je vingers. Schrijven in het verhalen-atelier*. Leidschendam: Biblion Uitgeverij.

Kouwenberg, B. en Hoogeveen, M. (2009). *Speel schrijvertje. Een impuls voor het schrijfonderwijs*. Enschede: SLO.

Zwarts, M. (Ed.), (1990) *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: CITO/PPON.