

Van product naar proces

De stand van zaken van het schrijfonderwijs op de Nederlandse basisschool¹

Auteur: *Theo Pullens*

De schrijfdidactiek in het basis- en voortgezet onderwijs heeft zich de laatste decennia bewogen van een productgerichte aanpak in de richting van een procesgerichte. Het schrijven volgens strategieën lijkt daarbij een leerrijke didactiek te zijn. Uit onderzoek naar de kwaliteit van schrijfproducten (Krom et al. 2003) blijkt niettemin dat leerlingen in de basisschool en in de onderbouw van het voortgezet onderwijs nauwelijks publiekgericht schrijven en dat de inhoud zeer te wensen overlaten. De oorzaken van de achterblijvende resultaten hebben mogelijk te maken met de cognitieve belasting van jonge schrijvers en de problemen die leerkrachten ondervinden bij het hanteren van een uitgebalanceerde schrijfdidactiek. Dit artikel bevat een analyse van de problemen van de huidige schrijfpraktijk in de basisschool en biedt enkele handreikingen die de weg kunnen wijzen naar een hogere opbrengst van het schrijfonderwijs.

¹ Enkele paragrafen van dit artikel vormen een samenvatting van mijn eerdere publicatie 'Bij wijze van schrijven' in *VONK* (oktober 2009).

Schoolse schrijfvaardigheid

Schrijven als complexe taalactiviteit is een veelzijdig middel dat allerlei taal- en denkhandelingen vereist. Goed beschouwd is het een vorm van mentaal jongleren die te vergelijken is met het denkwerk van een expert schaker tijdens een schaakpartij (Meijerink 2008). Een schrijfproduct is daarmee het resultaat van een rijke variëteit aan cognitieve processen. Het is daarom niet verwonderlijk dat veel leerlingen schrijven een lastige taalactiviteit vinden die bovendien vaak als ‘niet leuk’ wordt ervaren, ook al is een van de doelen van het onderwijs om leerlingen plezier in het schrijven bij te brengen.

In de praktijk van het onderwijs speelt leren schrijven (in het basisonderwijs ook wel ‘stellen’ genoemd) een prominente rol. Er zijn voor Nederlandse taal in het basisonderwijs in totaal twaalf kerndoelen, waarbij er voor het schrijven minstens zes doelen gereserveerd zijn. In de toelichting wordt een typering van de schriftelijke competenties gegeven in termen van kopiëren (letterlijk nadoen, bijvoorbeeld overschrijven van het bord), beschrijven (in eigen woorden verslag uitbrengen), structureren (op eigen wijze een ordening aanbrengen) en beoordelen (reflectie op mogelijkheden en evalueren). Binnen de kerndoelen van het voortgezet onderwijs wordt schrijven in acht van de tien kerndoelen genoemd.

Internationale literatuur maakt onderscheid in ‘writing to learn’ en ‘learning to write’ (Rijlaarsdam, Van den Bergh & Couzijn, 2005). Bij ‘learning to write’ leren leerlingen om hun gedachten onder woorden te brengen. Bij ‘writing to learn’ wordt uitdrukkelijk ingegaan op het verband tussen schrijven en kennisopbouw. In de dagelijkse praktijk van het onderwijs liggen

“Goed beschouwd is schrijven een vorm van mentaal jongleren die te vergelijken is met het denkwerk van een expert schaker tijdens een schaakpartij.”

schrijven en kennisverwerking in elkaars verlengde. De schrijver reconstrueert de werkelijkheid in woorden en zinnen. Herder (2005) spreekt van ‘schrijvend-leren’, waarbij leerlingen de mogelijkheid hebben actief bezig te zijn met de leerstof. Ze beschrijft een tweetal schrijftechnieken die leerlingen in staat stellen hun voor-kennis te activeren en begrippen met elkaar in verband te brengen.

Rijlaarsdam (2005) waarschuwt voor te veel optimisme over het schrijven als leeractiviteit: de theoretische en empirische onderbouwing blijken nog niet sterk.

Schrijfproces

Het schrijfproces bestaat uit allerlei deelprocessen die steeds weer in wisselende volgorde en wisselende intensiteit terugkomen. We spreken van recursieve deelprocessen, zoals: het analyseren van de opdracht, nadenken over het onderwerp, zoeken naar woorden die gerelateerd zijn aan het onderwerp, nadenken over het publiek voor wie geschreven moet worden, bepalen van de tekstvorm, combineren van woorden tot zinnen, nadenken over de samenhang tussen de verschillende zinnen en alinea’s, het verzinnen van een titel, bepalen of het doel van de tekst bereikt wordt, verbeteren van woorden en zinnen, letten op spelling en interpunctie. De analyse van het hardop denken van

schrijvende volwassenen (Hayes 1980) heeft ons meer inzicht gegeven in de cognitieve processen die aan de orde zijn bij het schrijven. Dat heeft geresulteerd in een model voor tekstproductie dat nu nog steeds gehanteerd wordt als basis voor het denken over schrijven en voor de didactiek van het schrijfproces.

Dit model beschrijft drie belangrijke componenten: het langetermijngeheugen, de taakomgeving en het eigenlijke schrijfproces. In dit schrijfproces worden drie subprocessen onderscheiden: plannen, formuleren en reviseren. Elk subproces bestaat weer uit een aantal deelvaardigheden die alle gecontroleerd en georkestreerd worden door de monitor. Met name deze monitor zou er de oorzaak van zijn dat er zoveel verschillen bestaan tussen schrijvers.

Jonge schrijvers

Op de basisschool is een geleidelijke overgang waar te nemen van het schrijven van persoonlijke teksten naar meer zakelijke teksten (Aarnoutse & Verhoeven 2003). Kinderen in de kleuterperiode bedienen zich veelal van een persoonlijke schrijfcodering. Parallel aan de ontwikkeling van het lezen en het automatiseren van het lezen vanaf groep drie, ontwikkelt zich het strategisch schrijven waarbij kinderen

“De analyse van het hardop denken van schrijvende volwassenen heeft ons meer inzicht gegeven in de cognitieve processen die aan de orde zijn bij het schrijven.”

meer verhalende en informatieve teksten leren schrijven. Jonge schrijvers worden zich steeds bewuster van vormconventies en proberen rekening te houden met het schrijfdoel en het publiek voor wie ze schrijven. Desondanks blijkt dat teksten van kinderen uit de middenbouw en bovenbouw van de basisschool nog veel kenmerken van spreektaal vertonen (Aarnoutse & Verhoeven 2003). Jonge schrijvers ondervinden moeilijkheden bij het schrijven omdat een directe communicatieve partner ontbreekt. In mondelinge situaties kan de spreker onmiddellijk reageren op de boodschap van zijn gesprekspartner. Als leerlingen schriftelijk communiceren, is deze externe ondersteuning niet aanwezig. In de bovenbouw van de basisschool en de onderbouw van het voortgezet onderwijs krijgen kinderen gaandeweg steeds meer inzicht in de functies van geschreven taal. Leerlingen van groep 7 en 8 leren om een schrijfplan te maken, waardoor hun teksten meer structuur en samenhang krijgen. Deze kinderen blijken nog veel problemen te hebben bij het schrijven van verschillende soorten opstellen, zoals rapporterende, beschouwende, directieve en argumentatieve teksten (Krom et al. 2003). Kellogg (1996) heeft gewezen op de zogenaamde ‘cognitive overload’ van het werkgeheugen. Bij jonge schrijvers zou het kortetermijngeheugen van te beperkte capaciteit zijn om alle informatie te kunnen verwerken.

Schrijfdidactiek

Met name het onderscheid in de cognitieve processen planning, formulering en revisie heeft ervoor gezorgd dat de didactiek van het schrijven op de basisschool zich de laatste decennia bewogen heeft van een productgerichte aanpak in de richting van een procesgerichte didactiek, waarbij het schrijven volgens strategieën volop aandacht heeft gekregen (Brouwer & De Boer 1997; Hoogeveen 1993; Aarnoutse & Verhoeven 2003; Franssen & Aarnoutse 2003; Kouwenberg & Hoogeveen 2007). Kenmerken van goed schrijfonderwijs zijn in verschillende taalmethoden te vinden (Franssen & Aarnoutse 2003). Dat betekent dat er voor de leerkrachten aanwijzingen gegeven worden voor: de oriëntatie op het onderwerp waarover geschreven moet worden, beschrijving van een betekenisvolle context, aanwijzingen voor een of meer schrijfaanpakken, hulp tijdens het schrijven, reflecties op het schrijfproces en het schrijfproduct en het herschrijven en verzorgen van teksten. Leerlingen krijgen schrijfstrategieën of procedures aangereikt waarmee ze eigen teksten kunnen schrijven en leren om mogelijke problemen op te kunnen lossen. Het Expertisecentrum Nederlands omschrijft het begrip schrijfstrategieën als volgt: (Aarnoutse & Verhoeven 2003): “Schrijfstrategieën vormen een samenhangend geheel van cognitieve en affectieve

activiteiten, die schrijvers uitvoeren om op een efficiënte en effectieve manier te schrijven. Strategieën die vrijwel onbewust en automatisch verlopen, noemt men vaak ‘vaardigheden’. Ervaren auteurs maken bij hun werk dan ook voor een deel gebruik van schrijfvaardigheden.”

Brouwer & De Boer (1997) hebben de strategische aanpak vertaald in een zogenaamd VAD-model (vraag - antwoord - detaillering), waarbij de leerlingen op basis van het formuleren van vragen, antwoorden en detailleringen concreet materiaal verzamelen voor het schrijven van (verhalende) teksten. Binnen het *Diepteproject Schrijfvaardigheid* (Hoogeveen 1993) is een procesgerichte schrijfdidactiek ontwikkeld met behulp van peer response. Kinderen wordt geleerd vooral veel te schrijven en om over hun eigen schrijfproces na te denken. Het Expertisecentrum Nederlands (Aarnoutse & Verhoeven 2003) beschrijft een aantal belangrijke uitgangspunten voor het strategisch schrijven. Hierbij worden zogenaamde betekenisvolle activiteiten voorgesteld bij het plannen, schrijven en reviseren van teksten. Bij het realiseren van schrijfstrategieën heeft het gedachtegoed van Hayes en Flower (1980) duidelijk model gestaan. In *Denken met je vingers* (Kouwenberg & Hoogeveen 2007) breken de auteurs een lans voor motiverende activiteiten. Bij deze aanpak wordt het schrijfproces opgedeeld in een vijftal fasen: oriëntatie, schrijfpodracht, hulp tijdens het schrijven, bespreken en herschrijven en ten slotte verzorgen en publiceren. Tevens wordt een koppeling gelegd met het lezen (en schrijven) van jeugdliteratuur. Vanmaele en Lowyck (2005) laten zich nogal kritisch uit over deze procesgerichte aanpak. Het werken met schrijfstrategieën veronderstelt een stapsgewijze aanpak,

waarbij het ene deelproces vooraf zou moeten gaan door het andere. Juist creatieve schrijvers komen bij een dergelijke aanpak niet tot hun recht. Het verplicht maken van een schrijfplan en het organiseren van ideeën (bijvoorbeeld door het maken van een woordweb) is een werkwijze die sommige jonge schrijvers eerder beperkingen oplegt dan helpt.

Proces- en productkwaliteit

De kern van het succes van goede schrijflessen is niet alleen gelegen in de kwaliteit van de taalmethoden. Met andere woorden: moderne taalboeken zijn geen garantie voor goed onderwijs in schrijven (Franssen & Aarnoutse 2003).

Graham & Perin (2007) benadrukken in hun overzichtsartikel het belang van schrijven in relatie tot schoolsucces, met name bij die onderwijsactiviteiten waar schrijven een belangrijk onderdeel is van de toetsing. Tegelijkertijd schetsen zij een somber beeld over de prestaties van leerlingen van het voortgezet onderwijs in de Verenigde Staten: jonge leerlingen ontwikkelen niet die schrijfcompetenties die horen bij het schoolniveau.

De Nederlandse situatie blijkt niet veel beter te zijn. In 2003 heeft Cito een tweede periodieke peiling van het onderwijsniveau gepubliceerd van een onderzoek naar schrijfvaardigheid, uitgevoerd in 1999 (Krom et al. 2003). De schrijfproducten van leerlingen van de midden- en bovenbouw van de basisschool laten zien dat ze nauwelijks publiekgericht schrijven en dat er weinig eigen inhoud verwerkt worden in de teksten. Organiseren en formeel structureren van teksten laten ook manco's zien, evenals doelgericht schrijven. Uit het onderzoek naar het realiseren van uitgangspunten van goed schrijfonderwijs

“Moderne taalboeken zijn geen garantie voor goed onderwijs in schrijven.”

in de dagelijkse onderwijspraktijk (Franssen & Aarnoutse 2003) wordt duidelijk dat leraren opvallende voorkeuren hebben voor het uitvoeren van bepaalde typen instructie. Leerkrachten blijken zich vooral te concentreren op het oriënteren op het schrijfonderwerp en de tekstsoort en geven veelal vooraf instructie in bepaalde deelprocessen, zoals verzamelen, selecteren en structureren. Doelgerichte hulp tijdens het schrijven en reflectie op het schrijfproces en het laten herschrijven van teksten komen nauwelijks aan bod. Leraren blijken hun schrijflessen leerkrachtgestuurd op te zetten, waarbij weinig aandacht is voor het coachen van het schrijven, voor samenwerkactiviteiten van leerlingen en voor het herschrijven van teksten.

Probleemanalyse

Ondanks het feit dat de aanpak in het primair onderwijs de laatste jaren veel kenmerken lijkt te hebben van procesgerichte instructie waarbij schrijfstrategieën ingezet worden, is het opmerkelijk dat de schrijfresultaten achterblijven. Op basis van diverse onderzoeken en effectstudies zijn de volgende problemen te benoemen:

1. Taalmethoden geven opdrachten en ondersteuning in de richting van een procesgerichte aanpak: leraren voeren didactische aanwijzingen zeer selectief uit.
2. Binnen de procesgerichte didactiek is er vooral veel aandacht voor het voorbereiden van het schrijven; feedback tijdens en na het schrijven wordt stiefmoederlijk behandeld.

3. Leerlingen besteden weinig of geen tijd aan het redigeren en verzorgen van teksten; ze worden daarin niet gestimuleerd.
4. De frequentie van lessen in schrijven is aanmerkelijk lager dan bij andere domeinen (zoals bijvoorbeeld bij het domein spelling). Kinderen krijgen nauwelijks de gelegenheid om te oefenen.
5. Leraren zijn niet of nauwelijks geschoold in schrijfdidactiek; ook nascholing wordt niet structureel ingezet. Tevens doen leraren zelf weinig ervaring op in het schrijven van teksten.
6. Begeleiding van schrijven is zeer arbeidsintensief. Echte feedback (dat wil zeggen een intensieve reactie op het proces van schrijven en geproduceerde teksten door een ervaren schrijver) komt niet of nauwelijks van de grond. De docent is immers fysiek niet in staat om zoveel teksten te voorzien van commentaar.
7. Schrijfopdrachten zorgen voor een 'cognitive overload' bij leerlingen. Zowel voor als tijdens het schrijven moet de schrijver tegelijkertijd rekening houden met het publiek, het schrijfdoel, het onderwerp, het formuleren van woorden en zinnen, vormkwesties etc.
8. Schrijfopdrachten zijn vaak niet betekenisvol. Door de afwezigheid van een betrokken lezer ervaart de schrijver weinig betrokkenheid (ownership) bij de schrijfopdracht.

Ten slotte

Het schrijfonderwijs in het primair (en het secundair) onderwijs kampt al jaren met grote problemen. Bovenstaande analyse heeft dat voldoende duidelijk gemaakt. Niet in de laatste plaats heeft dat te maken met de moeilijkheden die leraren onderkennen bij het geven van hulp aan leerlingen bij het schrijfonderwijs. Dat betekent onder meer dat opleidingen (lerarenopleidingen in primair en secundair onderwijs) hun verantwoordelijkheid moeten nemen en studenten intensief moeten trainen in de eigen vaardigheid en de didactiek van het schrijven. En als we weten dat zowel 'learning to write' als 'writing to learn' in het geding zijn, dan is dat niet alleen de verantwoordelijkheid van de vaksectie Nederlands!

Schrijven is een kwestie van lange adem. Dat betekent dat ook in de nascholing van leraren het schrijfonderwijs een prominente plaats verdient. Het is een goed teken dat recente inspectierapporten de opbrengsten van het schrijfonderwijs stelselmatig onder de aandacht brengen. Wellicht ligt daar het kantelpunt om eindelijk eens af te komen van obligate opstelletjes waar leerlingen weinig tot niets van leren.

Theo Pullens is opleider Nederlands aan de Avans Hogeschool Breda

Literatuur

- Aarnoutse, C., Verhoeven, L. (2003). *Tussendoe- len gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- Boer, H. de, Brouwer, T. (1997). Stelonderwijs kan beter. Een model voor strategisch handelen bij de stelles. *Jeugd in School en Wereld, jrg 81, nr. 6*, 32-35.
- Bonset, H., Hoogeveen, M. (2007). *Schrijven in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede, SLO.
- Franssen, H., Aarnoutse, C. (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek, 23, nr. 3*, 185-198.
- Gelderden, A. van (2000). Schrijfonderwijs stelt nog steeds teleur! *Nieuwsbrief Taal voor Opleiders en Begeleiders, 15*, 2-6.
- Hayes, J.R. & Flower, L.S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In: L.W., Gregg & E.R. Steinberg (red.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Henkens, L. (2008). *Basisvaardigheden taal in het basisonderwijs. Een onderzoek naar het niveau van de taalvaardigheden en naar verschillen tussen scholen met lage, gemiddelde en goede taalresultaten*. z.pl., Inspectie van het Onderwijs.
- Herder, A. (2005). Schrijven om te leren. In: *Taal Lezen primair, nr. 16*, p. 18-20.
- Hoogeveen, M. & Kouwenberg, B. (2007). *Denken met je vingers. Schrijven in het verhalen-atelier*. Leidschendam, Biblion Uitgeverij.
- Kellogg, R. (1996). A model of working memory in writing. In: C. Levy & S. Ransdell (Eds.) *The Science of writing. Theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krom, R., Van de Gein, J., Van der Hoeven, J., Van der Schoot, F., Verhelst, N., Veldhuijzen, N. & Hemker, B. (2003). *Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool: Uitkomsten van de peilingen van 1999: halverwege en einde basisonderwijs en speciaal basisonderwijs*. Arnhem, Cito.
- Leeuw, B. van der (2006). *Schrijftaken in de lerarenopleiding. Een etnografie van onderwijsvernieuwing*. Heeswijk-Dinther: Esstede. (diss.).
- Meijerink, H. et al. (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid. Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede, SLO.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Jansen, T., Kieft, M., Broekkamp, H. Van den Bergh, H. (2005). Psychology and the teaching of writing in 8000 and some words. *Pedagogy – Learning for Teaching, BJEP Monograph Series, II, 3* (127-153).
- Smits, M. (2009). *Schrijven en leren op de pabo. Een onderzoek naar de praktijkkennis van opleiders Nederlands*. Radboud Universiteit Nijmegen. (diss.).