

Waarheen, waarlangs, tot waar?

Schrijven in de basisschool

Auteurs: *Amos van Gelderen,
Anita Oosterloo en Harry Paus*

Krakend gras en het Referentiekader taal

*“Waar ik mezelf steeds weer mee verbaas is de kracht van dat enige, eerste beeld, waarvan ik op slag weet dat het de beginscène is van mijn nieuwe verhaal. In het geval van Blote handen was ik meteen Bernie en zijn vriend Ward, ik was Betjeman, maar ik was ook de kou en het landschap, ik was het krakende, bevroren gras, ik was de geur van brandend hout uit een schoorsteen vlakbij, ik was een zesde zintuig dat aanvoelde dat het straks fout ging lopen. Ik was honderd camera’s tegelijk, ook de camera die vooruitkeek.
(...)”*

Natuurlijk valt het uitbouwen van een plot te leren. Ik hoef uit een van de boeken over het schrijven maar het schemaatje van Aristoteles te halen en naast mijn computerklavier te leggen, of daar begint het avontuur. Ik kan - net als Will Self - een wand in mijn werkkamer volplakken met post-it notes, zodat ik mijn boek in één oogopslag kan zien. Ik kan - net als Robert Leeson - hele schema’s maken met in kolom 1 alle namen van de personages en in kolom 2 alle scènes, en ik kan voor het hele boek al vooraf uitplannen waar elk personage zich in elke scène bevindt. Ik kan - net als de jonge Philip Roth - dagenlang schrijven en schrijven, alles wat er maar in me opkomt, om daarna met een rode balpen in de tekst de hele tekst door te gaan en de bruikbare zinnen te onderstrepen om het boek dat het gaat worden aan de oppervlakte te brengen.

Nee.

Na al die jaren beperken de schema’s in mijn hoofd zich hoogstens tot een A4-tje, wat voor mij het bewijs is dat ik me veilig voel bij de organische groei van een verhaal vanuit het bijna niets.”

Dit schrijft Bart Moeyaert op zijn website (www.bartmoeyaert.com) over het creatieve proces van schrijven. Schrijvers komen op verschillende manieren tot een eindresultaat. Dat geldt ook voor leerlingen. Sommige leerlingen kunnen pas een goede tekst schrijven als zij de inhoud en vorm van de tekst al min of meer vastgelegd hebben; andere leerlingen ontdekken pas wat zij te zeggen hebben als ze daadwerkelijk aan het schrijven zijn. Lesprogramma's die rekening houden met deze verschillen, bieden meer leerwinst (Kieft, Rijlaarsdam, Galbraith & Van den Bergh, 2007). Dat is een mooi gegeven. Hoe verhoudt dit zich tot de niveaus voor schrijven aan het einde van de basisschool zoals die beschreven staan in het Referentiekader taal? Valt een begrip als 'leerwinst' te rijmen met 'me veilig voelen bij de organische groei van een verhaal'? Het lijkt wel alsof het om verschillende werelden gaat: het proces dat cognitieve inspanning, creativiteit, verbeelding vraagt, waarbij een schrijver op zijn eigen manier tot een resultaat komt, de manier waarbij hij zich veilig voelt, en een kader waarin beschreven staat om wat voor inspanning het op welk moment gaat en tot wat voor resultaat het op dat moment moet leiden.

Zijn die werelden te verenigen? In augustus van dit jaar is de *Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen* in werking getreden. Scholen hebben met het *Referentiekader* een instrument om te bepalen of de onderscheiden domeinen voor taal en rekenen voldoende worden behandeld en leiden tot voldoende onderwijsresultaat. In dit artikel gaan we in op het domein schrijven. Wat zijn volgens het Referentiekader de einddoelen voor schrijven voor de basisschool? Hoe kunnen die bereikt worden, zonder afbreuk te doen aan wat schrijven eigenlijk is?

“Schrijven is niet alleen een middel voor communicatie en expressie, maar ook voor het ontwikkelen van nieuwe inzichten en het verwerken van nieuwe informatie.”

Functies van schrijven

Volgens de *Algemene omschrijving* in het Referentiekader moet een leerling voor niveau 1F korte eenvoudige teksten kunnen schrijven over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit de directe leefwereld van de schrijver. Op niveau 2F, het streefniveau voor de basisschool, kan een leerling samenhangende teksten schrijven met een eenvoudige lineaire opbouw, over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen binnen school, werk en maatschappij. Onder deze algemene omschrijvingen staan achtereenvolgens verschillende *schrijftaken* en *kenmerken van de taakuitvoering*. Die laatste zijn kenmerken die schrijfproducten van leerlingen in meerdere of mindere mate (afhankelijk van de mogelijkheden die de opdracht biedt én van de schrijfvaardigheden van leerlingen) vertonen. Het gaat om de kenmerken samenhang, afstemming op doel en publiek, woordgebruik en woordenschat, spelling, interpunctie en grammatica en ten slotte leesbaarheid.

Er is een prominente plaats voor de verschillende soorten *schrijftaken* die leerlingen moeten vervullen: het gaat bijvoorbeeld om corresponderen, formulieren invullen, verslagen schrijven en vrij schrijven. Zo'n onderscheid is voor beroepsopleidingen relevant, maar minder voor het basisonderwijs. Daarom geven we er voor het basisonderwijs de

voorkeur aan om de *functies* van het schrijven als uitgangspunt te nemen voor het concretiseren van het Referentiekader in leerstoflijnen. Er zijn drie functies te onderscheiden: communicatie, expressie en conceptualisatie.

Bij communicatieve functies ligt de nadruk op het duidelijk maken aan anderen van eigen ideeën, terwijl bij expressieve functies de nadruk ligt op het authentiek uitdrukken van eigen ideeën. Communicatieve functies zijn beschrijven, instrueren en argumenteren. Binnen de expressieve functies onderscheiden we het schrijven van verhalen en van gedichten en vrije expressie. Bij conceptualiserende functies gaat het niet zozeer om het schrijfproduct (de tekst), maar om het schrijfproces, dat leidt tot nieuwe inzichten. Dit schrijvend leren staat niet expliciet in het Referentiekader. Dat betekent echter niet dat er geen plaats zou moeten zijn voor schrijvend leren op de basisschool. Het kan met name aan bod komen bij het zaakvakonderwijs en bij het vrije schrijven.

Schrijvend leren

Schrijven is niet alleen een middel voor communicatie en expressie, maar ook voor het ontwikkelen van nieuwe inzichten en het verwerken van nieuwe informatie. Bereiter en Scardamalia (1987) kenschetsten het schrijfproces van

“Er zijn zelfs schrijvers die pas weten wat ze over een onderwerp denken, als ze erover geschreven hebben.”

ervaren schrijvers dan ook als een proces van kennistransformatie.

Niet het weergeven van kant en klare gedachte-inhouden, maar het *veranderen* van die inhouden kenmerkt het schrijfproces van ervaren schrijvers. Er zijn zelfs schrijvers die pas weten wat ze over een onderwerp denken, als ze erover geschreven hebben. Een van de mechanismen die dit verklaren, is de aanpassing die schrijvers maken voor de beoogde lezer(s) van hun tekst. Schrijvers die hun eigen ideeën uitleggen aan anderen, moeten die ideeën meestal meer expliciteren dan ze al denkend voor zichzelf hebben gedaan. Die explicitering brengt vaak nieuwe inzichten en veranderingen in het denken van de schrijvers teweeg. Bovendien is het schrijven over een onderwerp een manier om intensief aandacht aan dat onderwerp te besteden, zodat de kennis daarover zich beter verbindt met andere kennis van de schrijver en daardoor beter beklijft. Schrijven over een onderwerp is dus ook een manier om informatie beter te onthouden en dieper te verwerken.

Een en ander is een goede reden om in het basisonderwijs ruimte te bieden voor het schrijvend leren, naast het schrijven om te communiceren en als expressiemiddel. Zo kunnen leerlingen bijvoorbeeld bij de zaakvakken de gelegenheid krijgen (werk)stukken te schrijven of kleinere schrijfopdrachten te maken, waarbij het niet in de eerste plaats gaat om de uiteindelijke teksten, maar waarbij de

veranderende inzichten van de leerlingen centraal staan. Hierdoor kunnen leerlingen kennis rond een afgebakend onderwerp verwerken en er tegelijkertijd van leren hoe ze hun eigen inzichten onder woorden brengen. Het schrijven over geleerde vakinhouden kan er ook toe leiden dat leerlingen nieuwe vragen formuleren die in het lesprogramma niet aan de orde zijn gekomen.

Het is echter geen vanzelfsprekendheid dat schrijven leidt tot betere leeruitkomsten. In onderzoek worden soms geen of zelfs negatieve effecten gevonden. Vermoedelijk is het leereffect afhankelijk van de aard van de schrijfopdrachten zoals die aan de leerlingen worden gegeven. Daarom hebben leerlingen er baat bij expliciet aanwijzingen te krijgen over het doel en de te volgen methode bij het schrijf- en denkproces, bijvoorbeeld door hen te vragen hun huidige begrip, verwarring en gevoelens over het onderwerp onder woorden te brengen (vgl. Bangert-Drowns e.a., 2004).

Ook bij het vrije schrijven kan er sprake zijn van schrijvend leren. In tegenstelling tot het schrijven over vakinhouden ligt bij het vrije schrijven de nadruk op het formuleren van eigen gedachten *zonder vooraf bepaalde inhoud en structuur*. Door met leerlingen over deze vrije producten te praten, zonder veel aandacht te besteden aan de vormelijke kant van de tekst (organisatie, spelling, interpunctie) kunnen leerlingen schrijven ook zien als een vorm van ‘denken op papier’.

Schrijven met focus

Bij de formulering van schrijftaken is het belangrijk dat leerlingen zo precies mogelijk weten waarop ze hun aandacht gaan richten, wat van hen verwacht wordt en waar ze hun eigen tekst op beoordelen. Schrijven met een goed omschreven (inhoudelijk) schrijfdoel staat voorop. Het stellen van vage of impliciete eisen aan de tekst – van vormelijke, stilistische of inhoudelijke aard – moet bij het ontwerpen van schrijfopdrachten en vooral bij het beoordelen van de teksten vermeden worden. Niet duidelijk geformuleerde of impliciete doelen bij het schrijven leiden de leerlingen af van de specifieke lesdoelstellingen, maken het onduidelijk wat ze met hun tekst moeten bereiken en confronteren hen met de onoverzichtelijke complexiteit van het hele schrijfproces. Letten op alle soorten inhoudelijke kenmerken, samenhang, stilistische kenmerken, grammaticale eisen en spelling tegelijkertijd is iets waar zelfs de beste schrijvers grote moeite mee hebben. Dat geldt niet alleen voor het schrijven van zakelijke teksten, maar ook voor het schrijven van fictie. Daarom is het belangrijk dat het schrijfonderwijs de aandacht van leerlingen richt op het bereiken van specifieke doelen. Goed schrijfonderwijs bestaat eruit dat leerlingen taal- en stijlmidde-len aangereikt krijgen die geschikt zijn voor het bereiken van die doelen en dat ze commentaar krijgen op de manier waarop ze die middelen inzetten. De aandacht van leerlingen bij het schrijven moet gericht worden op duidelijke en bereikbare inhoudelijke doelen die kunnen leiden tot succeservaringen. Die succeservaringen kunnen per leerling variëren. Voor de ene leerling kan dat een tekst zijn die qua taalgebruik nog veel fouten bevat, maar wel aan zijn

belangrijkste doel beantwoordt. Voor de andere leerling kan het een compliment van een medeleerling of leraar zijn dat zijn herschreven tekst al veel duidelijker is dan zijn vorige versie. Er zijn ook leerlingen die er keer op keer in slagen teksten te schrijven die aan het inhoudelijke doel beantwoorden, maar enigszins omslachtig of met onduidelijke formuleringen. Bij zulke leerlingen kunnen succeservaringen eruit bestaan dat ze meer greep krijgen op hun zinsconstructies en woordgebruik.

In de laatste fase van het schrijfproces (als de inhoudelijke kwaliteit van de tekst in orde is bevonden) kan systematisch aandacht besteed worden aan opmaak, spelling en grammatica. Liefst gebeurt dit corrigeren en verfraaien in een functionele context, bijvoorbeeld bij teksten die ergens gepubliceerd worden. Op deze wijze wennen leerlingen eraan dat ze hun eigen teksten ook op die gebieden controleren en levert het schrijfonderwijs een bijdrage aan de spelvaardigheid en grammaticale vaardigheid.

Strategieën

Zoals we in de inleiding van dit artikel schreven, bestaan er grote verschillen in aanpak tussen schrijvers. Er zijn schrijvers die planmatig werken en schrijvers die gaandeweg ontdekken wat de inhoud en structuur van hun tekst moet zijn. Eerstgenoemden zijn vooral bezig met het uitwerken van ideeën voordat ze tekst aan het papier toevertrouwen, terwijl laatstgenoemden direct beginnen met het schrijven van – min of meer georganiseerde – tekst en daarin gaandeweg allerlei veranderingen aanbrengen. Leerlingen op de basisschool moeten de gelegenheid krijgen met deze aanpak-

“De aandacht van leerlingen bij het schrijven moet gericht worden op duidelijke en bereikbare inhoudelijke doelen die kunnen leiden tot succeservaringen.”

ken te experimenteren om te ervaren welke het beste bij hen past of – met de woorden van Bart Moeyaert – bij welke aanpak zij zich veilig voelen.

Wanneer het gaat om een aanpak van een taalkaak, denken we al snel aan strategieën. Een strategie is een doelgerichte cognitieve operatie die de uitvoering van een taak faciliteert, met andere woorden: een strategie helpt een taalgebruiker om een taalkaak gericht en efficiënter uit te voeren (*Over de drempels met taal*, p. 11). In het Referentiekader taal worden bij elk domein wel kenmerken van de taakuitvoering beschreven, maar geen strategieën. Vraag is namelijk onder andere in hoeverre strategieën domeinspecifiek zijn. Daarom wordt er in *Over de drempels met taal* in algemene zin iets gezegd over strategieën in het taalonderwijs (p. 9 – 11) en in het schrijfonderwijs (p. 61 – 62).

Binnen het schrijfonderwijs gaat het om het leren van strategieën voor:

- oriënteren op inhoud, doel, vorm, eigen kennis;
- afstemmen van aanpak op doel en publiek;
- bepalen of het doel bereikt wordt en de aanpak (zo nodig) bijstellen;
- evalueren van de tekst, (zo nodig) reviseren;
- reflecteren op de gehanteerde aanpak.

Deze strategieën worden ingezet gedurende het gehele curriculum en bij alle

soorten schrijftaken, *wanneer dat nuttig en van toepassing is*. Bijvoorbeeld: bij het maken van een advertentie is het nuttig om je van te voren te oriënteren op de vraag voor wie die advertentie bedoeld is (publiek), waar je precies reclame voor maakt (doel) en wat het geschikte medium is (affiche, folder, radio, tv, internet). Vervolgens is het van belang om na te gaan voor welke argumenten je publiek gevoelig is en hoe je die argumenten zo goed mogelijk onder woorden brengt. Ook moet je goed nadenken over de vormgeving van de advertentie (kleur, lay-out, lettertypen, symbolen, plaatjes, et cetera). Tussentijds is het zinvol om je keuzes te bespreken met een ander (klasgenoot of leraar) om te zien of die het met je eens is en om commentaar te krijgen. Al deze stappen kunnen in het lesverloop een expliciete plaats krijgen. De leraar treft voorzieningen zodat leerlingen zich daadwerkelijk met deze keuzes bezig houden, in plaats van direct te beginnen met een advertentietekst. Voor de leerlingen zal duidelijk gemaakt moeten worden wat de winst van zo'n strategische aanpak van de taak is.

Vrij schrijven

Bij het vrij schrijven ligt het niet voor de hand leerlingen te 'dwingen' tot een

“Het is van groot belang dat kinderen hun teksten met anderen bespreken, experimenteren met verschillende aanpakken en erachter komen welke bij hen past.”

strategische aanpak. Bij deze werkvorm is de leerling immers geheel vrij om zijn doelen te kiezen. Leerlingen krijgen de mogelijkheid om hun gedachten de vrije loop te laten in het vertellen van een verhaal, het maken van een gedicht of het op een andere manier weergeven van gedachten. Vrij schrijven betekent dat leerlingen de gelegenheid krijgen iets aan het papier toe te vertrouwen zonder expliciete opdracht daartoe en zonder dat ze aan specifieke vormkenmerken hoeven te voldoen. Ze doen dit geheel vrijwillig, maar worden hiertoe wel gestimuleerd. Wanneer er teksten besproken worden, gaat het altijd om de inhoud en gedachten van leerlingen, en niet om een beoordeling van de kwaliteit of het taalgebruik.

Ook het schrijven van fictie en poëzie leent zich minder voor algemene strategische aanwijzingen. Toch kunnen leerlingen die moeite hebben bij het schrijven van verhalen of gedichten baat hebben bij strategische aanwijzingen, zoals het maken van een woordweb, een brainstorm, een ‘outline’, een schema, of het stellen van gerichte vragen die in de tekst beantwoord moeten worden. Zulke aanwijzingen die de leraar geeft, kunnen leerlingen helpen om meer inhoud te geven aan hun tekst, de inhoud interessanter te maken en/of beter te structureren.

Leerstoflijnen schrijven beschreven

Tegen de achtergrond van bovenstaande overwegingen zijn de referentieniveaus voor schrijven in de basisschool geconcretiseerd in de publicatie *Leerstoflijnen schrijven beschreven* (Van Gelderen, 2010). Deze overwegingen zijn naar onze mening ook van belang bij het werken met deze concretisering in de dagelijkse praktijk op school.

Uitgaande van de functies van schrijven onderscheiden we vier lijnen: *beschrijven in teksten*, *instrueren in teksten*, *argumenteren in teksten* en *fictie en expressie*. Bij beschrijven gaat het om een zo duidelijk mogelijke weergave van een stand van zaken, een eigen ervaring, gevoelens, een object of een gebeurtenis. Correspondentie met een sociale functie valt hier ook onder. Het gaat immers om het beschrijven van ervaringen en/of gevoelens bij het onderhouden van contact. Bij instrueren gaat het om het geven van een bruikbare uitleg over de werking van een instrument, het uitvoeren van een handeling of het bereiken van een doel. Bij argumenteren gaat het om het geven van argumenten ter ondersteuning van een standpunt. Bij fictie en expressie gaat het om het op een boeiende manier vertellen van een verhaal, het weergeven van gedachten of gevoelens in dichtvorm of in een vorm naar eigen keuze (vrije expressie).

De beschreven lijnen sluiten aan bij algemene ontwikkelingspsychologische inzichten: de cognitieve ontwikkeling van kinderen verloopt van globaal naar specifiek; er is sprake van een steeds toenemende differentiatie van kennis en expertise.

In de eerste jaren ontdekken leerlingen de functies van lezen en schrijven en het alfabetisch principe. In vergelijking met de latere leerjaren krijgen leerlingen in de groepen 3 en 4 veel inhoudelijke en stilistische vrijheid om hun gedachten op papier te zetten. Stimuleren van de schrijfhandeling zelf is belangrijker dan het eindproduct. Schrijfopdrachten zijn ingebed in een rijke context die elke leerling houvast geeft om eigen gedachten op te schrijven. Zo’n context kan een thema zijn, of iets incidentieels wanneer er bijvoorbeeld iets gebeurd is dat de kinderen erg bezighoudt. De leraar en klasgenoten hebben, als meelezers, een belangrijke taak om de leerlingen bewust te maken van de vragen die hun teksten oproepen. De meelezers vervangen als het ware de gesprekspartners die de leerling kent uit zijn alledaagse gesprekken. Zowel tijdens als na het schrijven kunnen vragen aan de schrijvers helpen om op nieuwe ideeën te komen of om onduidelijkheden in de tekst te verhelpen. Leerlingen in groep 3 en 4 leren in toenemende mate zelfstandig onduidelijkheden in hun tekst op te sporen en op te lossen.

In groep 5 en 6 ontwikkelt dit zelfkritisch vermogen zich verder. Belangrijk onderdeel van de didactiek in deze groepen is leerlingen te ondersteunen in hun ontwikkeling naar zelfstandig schrijver. Het bevragen van leerlingen over hun tekst speelt ook in deze groepen een centrale rol. Wat bedoelt de schrijver precies en hoe kun je dat het beste omzetten in schrijftaal? Daarnaast is

“Het gaat erom dat schrijven een betekenisvolle activiteit is (...)”

contextualisering van de schrijfpdracht een belangrijk onderdeel van de schrijfdidactiek. Voordat leerlingen over een onderwerp gaan schrijven doen ze op diverse manieren kennis op over dat onderwerp. Bijvoorbeeld lezen over het onderwerp, ideeën uitwisselen, een video bekijken, een brainstorm. Uitgangspunt is dat een schrijfpdracht nooit ‘zomaar’ gegeven wordt, alleen maar omdat schrijven op het rooster staat. Schrijfpdrachten staan altijd in het teken van iets anders en dienen een doel.

In de groepen 7 en 8 vindt een overgang plaats van schrijven voor bekende anderen en in nabije/informele situaties naar het schrijven voor minder bekannten en in meer formele situaties, zoals in zakelijke brieven, formele klachten en complexe formulieren. Ook komt er in deze groepen meer aandacht voor genreverschillen.

De leerstof voor schrijven, de schrijftaken die leerlingen krijgen worden in de loop van de basisschool geleidelijk moeilijker. De publicatie *Leerstoflijnen schrijven beschreven* bevat een schematisch overzicht, waarin die leerstof voor de opeenvolgende groepen, schetsmatig, staat beschreven aansluitend bij de opbouw van het Referentiekader. Daarnaast bevat de publicatie gedetailleerd uitgewerkte voorbeelden van schrijftaken met bijbehorende teksten van leerlingen, gekoppeld aan de vier lijnen. Analyses van deze taken en teksten maken duidelijk hoe voor het domein schrijven de eindniveaus voor de basisschool bereikt kunnen worden.

Schrijven op de basisschool: waarheen, waarlangs, tot waar? Het gaat erom dat schrijven een betekenisvolle activiteit is en dat kinderen de gelegenheid krijgen verschillende soorten teksten te schrijven, daardoor verschillende functies van schrijven ontdekken en daar steeds meer greep op krijgen. Bovendien is het van groot belang dat kinderen hun teksten met anderen bespreken, experimenteren met verschillende aanpakken en erachter komen welke bij hen past.

Amos van Gelderen is onderzoeker aan het Kohnstamm Instituut te Amsterdam

Anita Oosterloo en Harry Paus zijn leerplanontwikkelaar bij SLO te Enschede

Literatuur

Bangert-Drowns, R.L., Hurley, M.M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74, 29-58.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Expertgroep Doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2008). *Over de drempels met taal*. Enschede.

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

Kieft, M., Rijlaarsdam, G., Galbraith, D., & Van den Bergh, H. (2007). The effects of adapting a writing course to students writing strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 565-578

Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus (2009). Enschede.