

## Inhoud:

Pag. 2

## Redactioneel

Pag. 2

## Schrijven in de basisschool volgens het referentiekader

Pag. 6

## Is Twitteren eigenlijk ook schrijven?

Pag. 9

## Column

Pag. 10

## Schrijven kan niet zonder praten

Pag. 13

## Feedback geven op teksten van leerlingen

Pag. 16

## Kort nieuws

Pag. 18

## De relatie tussen spreken en schrijven

Pag. 21

## Het tweede leven van taal-op-schrift

## Is Twitteren eigenlijk ook schrijven?

Het belang van een adequate schrijfvaardigheid voor mensen is groot. Onze kinderen van de basisschool kennen geen andere wereld dan die van de 21<sup>ste</sup> eeuw. Ze werken samen en communiceren wat af. Het gebruik van nieuwe media is een integraal deel van hun dagelijkse leven. 'Social media', bepalen hun sociale contacten, hun communicatiepatronen en de manier waarop ze informatie verwerven, delen en verwerken.

Zie pagina 6



## Feedback geven op teksten van leerlingen



Het Expertisecentrum Nederlands heeft in een veldonderzoek geprobeerd zicht te krijgen op de inhoud van de feedback van leerkrachten op schrijfproducten van leerlingen van 10 tot 14 jaar. Aan de leerkrachten is gevraagd om feedback te geven op de schrijfproducten van hun leerlingen, zoals ze dat bij schrijfopdrachten gewend zijn. Feedback op de schrijfproducten is uiteindelijk van groot belang voor de ontwikkeling en verbetering van het schrijfproces van de leerling

Zie pagina 13

## Het tweede leven van taal-op-schrift

Eens in de zoveel jaar onderzoekt het Cito hoe het op de basisscholen van Nederland gesteld is met het schrijfonderwijs. En omdat een beoordeling van leerlingwerk vanzelfsprekend deel uitmaakt van dat onderzoek, worden er in heel het land teksten verzameld, die vervolgens van top tot teen nagekeken worden, om niet te zeggen: compleet binnenstebuiten gekeerd. De kwaliteit van die teksten is dus van doorslaggevend belang.

Zie pagina 21



# Schrijfonderwijs herijken

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. 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? Amos van Gelderen gaat op die vraag nader in.

In deze uitgave van TAAL LEZEN primair schrijft Elleke Verwaijen over de opdracht kinderen te leren schrijven in een wereld die dichtgroeit met de uitingen van sociale media. Kan het nog gaan over spelling, interpunctie en handschrift, terwijl



'kinderen zich lam schrijven en lezen. Hun leven kenmerkt zich door interactiviteit, zelfsturing, hun probleemoplossend vermogen en samenwerking, allesomvattend en holistisch.

Door de vele bijdragen aan deze uitgave kiert de vraag naar de relevantie van ons taalonderwijs. De realiteit die zich onder onze ogen aan het voltrekken is, lijkt een gans andere dan de realiteit in school en klas. Het is de vraag hoe je daar in de

school mee om moet gaan. In hoeverre sluit het schrijfonderwijs aan bij de vaardigheden die in de bestaande en nieuwe wereld nodig zijn. 'Het roer hoeft niet radicaal om, maar stukje bij beetje kunnen we wel ruimte bieden.' Dan gaat het bijvoorbeeld, aldus Elleke Verwaijen over de communicatie tussen jongeren op de social media. 'Goed schrijfonderwijs kenmerkt zich door een gestructureerde opbouw en door leerinhouden die in de opeenvolgende leerjaren op elkaar aansluiten. Dat lijkt prima te handhaven door het werken met wiki's en blogs in de klas.'

Evelien Krikhaar en Marian Bruggink kijken naar het belang van feedback op het schrijven van kinderen. In PPON-onderzoek en onderzoek van de inspectie van het onderwijs in 1999 en 2009 worden nogal wat feilen vastgesteld. 'Op het gebied van instructie in schrijfstrategieën en het geven van feedback is echter nog veel winst te behalen. Leerkrachten besteden weinig tijd aan het bespreken van teksten van leerlingen.' Recent onderzoek van het Expertisecentrum Nederlands: 'Wat betreft de kwaliteit van de leerling-teksten zijn de resultaten van dit veldonderzoek positiever dan de uitkomsten uit de hierboven genoemde eerdere onderzoeken.' Verwijzend naar de uitkomsten van dit onderzoek stellen de auteurs: 'De feedback die de docenten uit het veldonderzoek gaven, bleek vooral te gaan over de opbouw van de tekst en over interpunctie.' Wat opvalt in hun verhaal is de klacht van veel leraren dat methode-opdrachten niet goed aansluiten

bij de betekeniswereld van de kinderen. Ebelen Nieman en Dolf Janson schrijven over de relatie tussen spreken en schrijven. 'Kinderen (en volwassenen) (b)lijken vaak praten gemakkelijker te vinden dan schrijven. Wat maakt schrijven zo moeilijk voor hen? Is er dan geen relatie tussen mondelinge taalvaardigheid en schriftelijke taalvaardigheid?' Ze wijzen op het



belang van de leraar. 'Zonder gerichte differentiatie en regelmatige evaluatie van de resultaten is de kans groot dat een aanzienlijk deel van de leerlingen weinig rendement ervaart van de stelopdrachten.'

Uit de bijdragen aan dit katern blijkt een zekere onvrede met de bestaande methodes en gehanteerde werkwijzen. Nieman en Janson concluderen: 'Ook anderen pleiten voor een andere inhoud van het schrijfonderwijs (bv. Brouwer; 2011). De nadruk ligt dan op een procesgerichte aanpak vanuit betekenisvolle schrijfopdrachten en met functionele teksten.'

## Schrijven in de basisschool volgens het referentiekader

Amos van Gelderen

**In 2009 is de Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen in werking getreden. Basisscholen 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. Dit artikel gaat 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?**

## Funcies 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, formuleren



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 *funcies* 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.

- Als expressieve functies zijn het schrijven van verhalen, gedichten en vrije expressie onderscheiden.
- 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) kenschetsen het schrijfproces van 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 naar aanleiding van een expliciete opdracht, 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 stijlmidelen aangereikt krijgen die geschikt zijn voor het bereiken van die doelen en dat ze commentaar krijgen op de manier waarop ze die middelen inzetten.

#### Succeservaringen

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

Er bestaan 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 aanpakken te experimenteren om te ervaren welke het beste bij hen past.

Een strategie is een doelgerichte aanpak voor de uitvoering van een taak. In het Referentiekader taal worden bij elk domein wel kenmerken van de taakuitvoering beschreven, maar geen strategieën. Wel wordt 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 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 is.

### Vrij schrijven, fictie en poëzie

Bij het vrij schrijven kunnen we leerlingen niet dwingen tot een 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

inhoud en gedachten van leerlingen, en niet om een beoordeling van de tekst of het taalgebruik.

Ook bij het schrijven van fictie en poëzie kan men beter geen algemene strategieën voorschrijven. 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 deze 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 ook van belang in de dagelijkse praktijk op school.

Uitgaande van de functies van schrijven zijn vier leerlijnen onderscheiden: *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

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 schrijverschap. 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 contextualisering van de schrijfopdracht een belangrijk



wel gestimuleerd. Wanneer er teksten besproken worden, gaat het altijd om de

van contact. Bij instrueren gaat het om het geven van een bruikbare uitleg over de

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 schrijfofdracht nooit 'zomaar' gegeven wordt, alleen maar omdat schrijven op het rooster staat. Schrijfofdrachten 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 bekenden 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 be-*

*schreven* 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.

Wat is de grote lijn van schrijven in de basisschool? Het gaat erom dat schrijven een betekenisvolle activiteit is en dat kinderen de gelegenheid krijgen verschillende soorten teksten te schrijven, daarvoor 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.

## 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.
- Gelderens, 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. (Te downloaden op: [www.slo.nl/downloads/2010/leerstoflijnen-schrijven-beschreven.pdf/](http://www.slo.nl/downloads/2010/leerstoflijnen-schrijven-beschreven.pdf/))
- Referentiekader taal en rekenen. *De referentieniveaus* (2009). Enschede.

# Is Twitteren eigenlijk ook schrijven?

Elleke Verwajen

**Het belang van een adequate schrijfvaardigheid voor mensen is groot. Volgens de richtlijnen van de inspectie gaat het dan om drie belangrijke vaardigheden; een communicatieve, een conceptualiserende en een expressieve vaardigheid ([www.onderwijsinspectie.nl](http://www.onderwijsinspectie.nl)). De stelling is dat als kinderen op de basisschool niet goed leren lezen en schrijven, ze in deze wereld onvoldoende kunnen meekomen.**

Een meisje twittert; 'naar school zo #geenzin' 'btj moe' 'check this RT <http://<link>>' '@jaap iMuscle-App' 'altijd cool jaap ;D HUGS' Ze twittert elke dag, elk uur. Ze leest ook voortdurend de tweets van vrienden. Zijn zij nu aan het schrijven en lezen?

## De wereld van de 21<sup>ste</sup> eeuw

Meekomen in deze wereld betekent meekomen in de 21<sup>ste</sup> eeuw. Verschillende vaste kenmerken blijken in meerdere onderzoeken (Voogt, J, Pareja Roblin, N: "21st

Century Skills. Discussienota". Universiteit Twente, 2010) overeen te komen: "21st century skills". En hoewel er accentverschillen zijn, blijken de volgende skills nodig:

- Samenwerken en communiceren
- Ict-gelettertheid
- Sociale, culturele vaardigheden en burgerschap
- Creativiteit en probleem-oplossen
- Kritisch denken
- Productiviteit, presenteren

Blijkbaar dus niet de schoolvakken, geen 'taal' en 'rekenen' op zich, maar skills die nodig zijn met deze vakken kennis en inhoud te verwerven en te gebruiken.

Taal en rekenen dienen als middel om te kunnen samenwerken of te presenteren. Verfrissend idee vindt u niet?!

## Social media

Onze kinderen van de basisschool kennen geen andere wereld dan die van de 21<sup>ste</sup> eeuw. Ze werken samen en communiceren wat af. Het gebruik van nieuwe media is een integraal deel van hun dagelijkse leven. 'Social media', ook wel de web 2.0-tools genoemd, bepalen hun sociale contacten, hun communicatiepatronen en de manier waarop ze informatie verwerven, delen en verwerken. Kinderen ontwikkelen opvattingen die gebaseerd zijn op interactie. Met de diverse devices die zij gebruiken, houden zij met beelden, symbolen en woorden 'schrijvend en lezend' controle over hun eigen informatiestromen en sociale leven. Zij leven met en in de wereld van 'social media'. Bij social media gaat het

om communicatie online. Ze delen foto's, berichten, filmpjes, meningen (connectivisme), om gezien worden, om te publiceren. Afhankelijk van het medium is de communicatie gericht op exposure of op echt delen en maken van kennis. Zo is Twitteren of msn-nen meer snel en vluchtig, maar heeft publiceren op wiki's of bloggen serieus meer te maken met kennis delen en maken. Social media richten zich zeker op de communicatie en interactie en soms nadrukkelijk op het 'proces' van schrijven.

### Schrijfpraktijk

Onderzoek naar de schrijfpraktijk op schoolen laat zien dat er naar verhouding veel aandacht wordt besteed aan ondersteunende vaardigheden van schrijven (spelling, interpunctie en handschrift). Het ontbreekt echter aan aandacht voor plannen, reviseren, reflecteren en interactie en samenwerking tussen leerlingen. Het onderwijs is weinig procesgericht en draagt weinig een communicatief karakter. Kansen dus om de nieuwe trend rond de social media, de web 2.0 tools, op te pakken! Over de kenmerken van effectief schrijfonderwijs was altijd al minder bekend dan over de kenmerken van goed leesonderwijs of woordenschatontwikkeling. Schrijven en communicatie krijgen op school minder aandacht. Hierin schuilt het risico dat de aandacht voor de ontwikkeling van de taalvaardigheid van leerlingen verschaalt tot slechts een beperkt aantal onderdelen.

In het onderwijs kunnen we niet zo veel met ons huidige schrijfonderwijs, en al helemaal niet met het geschrijf van jongeren op het internet. En dat terwijl de kinderen zich lam schrijven en lezen. Hun leven kenmerkt zich door interactiviteit, zelfsturing, hun probleemoplossend vermogen en samenwerking, allesomvattend en holistisch. Ze laten zich gelden op Facebook, Hyves, MSN, Twitter of sms. En dat blijft in beweging. Ze ontwikkelen hun communicatieve, conceptualiserende en expressieve vaardigheden samen met hun leeftijdsgenoten zonder dat we daar in de klas gebruik van maken. (Jay Cross, 'Informal Learning', Pfeiffer & Company, 2006) Sterker nog, zonder dat we dat op school weten. En nóg sterker: we verbieden het zelfs op school. We bouwen fire-walls en zetten hui-zenhoge beveiliging in om de social media maar zo veel mogelijk buiten de onderwijs-

deur te houden. En dat terwijl die kinderen wat afschrijven. Er is duidelijk behoefte aan richtlijnen, inzichten én aan concrete uitwerkingen van effectieve aanpakken van schrijfonderwijs.

### Beperkingen en rijkdom

In een smsje kun je maar 160 tekens kwijt. Een tweet bevat maximaal 140 karakters per boodschap. Onder dit regime zijn jongeren meer en meer gaan afkorten. Daarnaast schrijven ze met beelden en symbolen. En ze lezen en produceren deze taal schijnbaar moeiteloos. Beetje bij beetje, -of moet ik btj bij btj schrijven-, komt deze taal ook in het formele circuit. Steeds meer zie ik 'ff' in mails terugkeren. En in de officiële brochures van onderwijsinstellingen is F2F al heel gebruikelijk. En onder of in de mail een © verbaast niemand meer. Ingewikkelder wordt het met informele taal. Taal die eigenlijk door de gebruikers, de jongeren, zelf bestaansrecht krijgt. BV4L zegt zoveel als; 'we blijven vrienden voor het leven' en een '6' betekent; 'mijn ouders zijn weg. Sommige letters en cijfers moet je eigenlijk hardop in het Engels zeggen, zoals 4120 = for one to love.

In deze context kunnen we weinig met interpunctie; elke punt of komma is namelijk een karakter. Ook kunnen we weinig met spelling; de ij wordt om dezelfde reden een y, altyd. Maar de beperking van de afkorting is ook een verrijking, maar dan moeten we spelling en interpunctie niet proberen te koppelen aan twitteren of msn-nen. Daar ligt het accent op communicatie. Spelling en interpunctie komen bij andere schrijfproducten ter sprake. Kinderen zijn zeer gemotiveerd om te schrijven en te communiceren. Aandacht aan deze vorm besteden, betekent motivatie en betrokkenheid. En dat -en dat weten we al jaren- verhoogt de kwaliteit van het onderwijs.

### Schrijven en social media in het onderwijs

Een belangrijke opdracht voor de leerkrachten is dat zij hun onderwijs zoveel mogelijk afstemmen op de ontwikkeling



van de leerlingen en aansluiten bij de wereld van de leerlingen. Maar dan moeten we ons misschien wel herfocussen; misschien moeten we 'goed eindproduct' herdefiniëren. Of de schrijfstrategieën wijzigen. Afhankelijk van de functie van het medium bepalen we de doelen en de functie van het schrijven.

Schrijven biedt ruimte voor communicatie naast het ontwikkelen van concepten en is uitermate geschikt om expressieve vaardigheden te ontwikkelen. De fasen van de voorbereiding of planning, het eigenlijke schrijven en het reviseren van teksten kan afgeleid worden van de communicatieve doelstelling. Meer aandacht dus voor doelgericht schrijven.

### Schrijven en social media; een communicatieve functie

Nog even terug. Het schrijven heeft dus een communicatieve functie. Bij de communicatieve functie gaat het om beschrijven, instrueren en argumenteren via geschreven taal (SLO leerstoflijnen). Iedereen moet in staat zijn om een zo duidelijk mogelijke weergave te kunnen geven van een gebeurtenis. Maar ook communicatieve taalfuncties zoals het verkrijgen van informatie, het beïnvloeden van meningen van anderen of het uitleggen van een handeling of de werking van een toestel of instrument, horen hierbij

Als je op wikikids ([www.wikikids.nl](http://www.wikikids.nl)) kijkt, zie je hoe kinderen in staat zijn behalve kennis samen te construeren, ook om over die kennis te communiceren.

Voorbeeld

Een eerste kind schrijft over zijn HOND. Dat het een lief dier is. Een volgend kind wist de tekst en schrijft dat honden vies zijn en op straat poepen. In de overlegpagina wordt –soms met behulp van de moderator/de leerkracht- gecommuniceerd tot de kinderen schrijven. “DE HOND  
Sommige kinderen vinden honden lief. Maar er zijn ook kinderen die last hebben van honden, bijvoorbeeld omdat ze op straat poepen.”

**Schrijven en social media; een conceptualiserende functie**

Naast deze communicatieve functies, heeft schrijven ook een functie bij het leren, het ondersteunt het leren. Leerlingen moeten kunnen schrijven om in het onderwijs vooruit te komen, ze schrijven om overgedragen kennis te kunnen vasthouden. Het gaat hier niet zo zeer om het schrijfproduct, maar om het schrijfproces, dat leidt tot nieuwe inzichten. Een schrijver moet nieuwe en reeds verworven kennis met elkaar in verband brengen. Dit wordt de conceptuele betekenis van schrijven genoemd, schrijvend leren. Ook hier is het werken in een wiki een mooi voorbeeld. Maar ook schrijven in weblogs door school, of klas ondersteunt deze functie uitermate.

De Klimop in Nieuwegein is zo ‘n school. Deze school heeft enkele jaren geleden een keuze gemaakt om met een weblog te gaan werken. De school liet zich weinig zien, het onderwijs was erg ict-arm en de website van de school opnieuw optuigen, duurde lang en zou zeker gepaard gaan met kosten. Trouwens, waar zou de tijd en de deskundigheid vandaan moeten komen?! Besloten werd een kinderredactie op te zetten. Kinderen uit de bovenbouw vormden in wisselende samenstelling een groep van vier. Zij zetten –onder begeleiding- een school-weblog op (<http://www.dekleine-klimop.blogspot.com/>). Op de weblog plaatsen zij werk van kinderen van onderbouw tot bovenbouw. Soms door de leerkracht aangeleverd, maar steeds meer door de kinderen zelf. En na plaatsing reageren de kinderen op elkaar (ook ouders en oud-leerlingen trouwens). Elkaars teksten onderling van commentaar voorzien (peerrespons), maakt dat leerlingen leren te reflecteren op hun teksten en op hun aanpak. Binnen de weblog is commentaar geven een belangrijk

facet, een vanzelfsprekende handeling. Een bijzonderheid was dat een van de redactieleden van het eerste uur dyslectisch was. Het kind wist dat zelf. Dat verhinderde zijn publiceren niet. Hij zorgde dat zijn teksten door de beste leerling nagelezen werden. Publiceren (op het net) betekende een intrinsieke motivatie om ‘het goed te doen’. De gebeurtenissen op de weblog werden op hun beurt weer input voor het onderwijs.

**Schrijven en social media; een expressieve functie**

Ten slotte heeft schrijven een expressieve functie. Je kunt schrijven gebruiken om je gevoelens en ervaringen in geschreven taal uit te drukken zonder dat ze direct



een communicatief doel beogen. De nadruk ligt vooral op het persoonlijk en origineel uitdrukken van eigen gevoelens en ideeën. Op Facebook en Hyves schrijven de kinderen over hun persoonlijke ervaringen, over hun gevoelens, eerlijk en origineel; té eerlijk soms. Met de aandacht aan dit soort schrijven heb je direct aandacht voor ‘mediawijsheid’. Wat mogen we eigenlijk allemaal van elkaar lezen! Veel geschrijf op social media is kort en onzin. Daar kun je in de klas om lachen en bespreken. Maar veel geschrijf is ook erg persoonlijk, te persoonlijk. Als je dat kunt integreren in je schrijfonderwijs heb je twee vliegen in een klap.

**Tot slot**

In tegenstelling tot andere taalvaardigheden leren kinderen procesgericht en gestructureerd schrijven vrijwel uitsluitend op school. Thuis leren kinderen spreken en luisteren, maar doelgericht en welbewust leren schrijven, blijft doorgaans toch exclusief verbonden aan de school. Tegelijk schrijven ze wat af op internet en met sms’jes, maar blijft goed leren hoe en wat te schrijven een belangrijk doel van het taalonderwijs op school. Dat ze wat af schrijven, wéten we dikwijls niet eens. En als we het weten, weten we niet wat we er mee moeten doen. Het roer hoeft niet radicaal om, maar stukje bij beetje kunnen we wel ruimte bieden.

Maak kennis met de devices die kinderen gebruiken. Kijk naar het gebruik van social media. Kijk naar goed gebruik van social media. Omhels het internet als nuttig, leerzaam en boeiend instrument. Goed schrijfonderwijs kenmerkt zich door een gestructureerde

opbouw en door leerinhouden die in de opeenvolgende leerjaren op elkaar aansluiten. Dat lijkt prima te handhaven door het werken met wiki’s en blogs in de klas. Door de verantwoordelijkheid bij een kinderredactie te leggen, geef je hen de verantwoordelijkheid. Zij voelen zich per slot van rekening al zo thuis op die plekken. Pak zelf dan de rol van procesbegeleider en van klassenmanager. Dan is de 21<sup>ste</sup> eeuw is zo ver nog niet!

Meer lezen? Meer weten? APS heeft diverse publicaties over ‘21<sup>ste</sup> eeuw leren’. Als u deze volledige publicaties wilt lezen kunt u zich gratis aanmelden via: [e.verwajen@aps.nl](mailto:e.verwajen@aps.nl)

# Column

## Het komt goed met taal

Ik zit in de bus. Het is vol op de lijn naar hogeschool en universiteit in Utrecht, vol met vooral jonge mensen op weg naar hun studie. Er zijn er een paar die met elkaar in gesprek zijn, maar voor het overgrote deel zijn mensen verzonken in een digitale werkelijkheid. Het ene deel schokt met kleine bewegingen mee in het ritme van muziek die via oplichtende displays wordt aangekondigd. Het andere deel surft langs sociale media en bewegelijke duimen raffelen bericht na bericht. Ik sta er buiten, kijk er naar en vraag me

ons, van mijn leven. We leven in een tijd waarin informatie en vermaak geëxplodeerd zijn, zijn versterkt, uitvergroot en uitgestuurd over de hele wereld. Wat moeten we nog met taal in een zondvloed van visuele prikkels?

En toch. Soms lijkt het erop of nu toch echt het leven van mensen een beslissende wending genomen heeft. Draggers, intermediairen, de media zijn ingrijpend gewijzigd. Een virtuele werkelijkheid rukt op en nestelt zich meer en meer in het

hun weg in de ons overbekende taal. Vertrouwde moraliteiten lichten op. Angsten en frustraties zijn, als je goed luistert, van alle tijden. Natuurlijk verandert de taal! Maar ja, verandering is en blijft een kenmerk van leven, anders was het geen leven. Het komt goed met de taal, het taalgebruik, met de taalbeheersing van jonge mensen.

Ten slotte nog even dit verhaaltje: Ergens tussen 1855 en 1865 schrijft de Zeeuwse leraar Arie de Jager een artikelletje in het tijdschrift Nieuw Archief voor Neder-



af hoe geheel anders deze jonge mensen opgroeien. Levert het eenregelige verkeer via de sociale media al de uitdagingen op die je nodig hebt om op te groeien en je te vormen? Daagt die staccato digitale communicatie uit tot ontwikkeling, word je er wijzer over sociale interactie, taal en taalbetekenissen, over wat taal nog meer zegt zonder dat het geschreven wordt? Zonder moeite kan ik vragen toevoegen, vragen met zorg vervuld.

Ik herinner me de oeverloze gesprekken uit mijn jeugd tot diep in de nacht, over de wereld, over ervaringen, ontmoetingen, over de zin en betekenis van

direct ervaren leven van alledag. Maar als je dat op de koop toe neemt en door alles heen let op de vragen die jonge mensen zich en elkaar stellen, tot welke herkenbare morele oordelen nieuwe generaties komen, dan kun je uitademen. Het heet nu misschien Occupy, maar het laat zien dat ook deze jonge mensen zich weer verantwoordelijk voelen voor hoe het nu verder moet. De vragen en zorgen zijn herkenbaar. Arabische landen zijn ons voorgegaan en hebben laten zien dat jong en oud zich moeiteloos verbinden in die gemeenschappelijk ervaren verantwoordelijkheid voor de toekomst. Nieuwe woorden en begrippen vinden moeiteloos

landsche Taalkunde, getiteld 'Taalkundige schoolboekjes van de vorige eeuw'. Dat artikelletje begint met een klaagzang over de onderwijzers. De Jager vindt "dat bij het vroegere schoolonderwijs de moedertaal geheel werd verwaarloosd, en dat over het algemeen de onderwijzers zelve daarin gansch onbedreven waren. Het spellen van woorden was de eenige taaloefening, waarmede men de jeugd in de school, en de meesters bij het onderzoek hunner bekwaamheid, bezig hield, en de wijze, waarop het meerendeel der laatsten hunne gedachten in schrift stelden, bewijst dat zij van spel- of taalregels niet het minste denkbeeld hadden."

Over de relatie tussen spreken en schrijven

# Schrijven kan niet zonder praten

Ebelien Nieman en Dolf Janson

**Kinderen (en volwassenen) (b)lijken vaak praten gemakkelijker te vinden dan schrijven. Wat maakt schrijven zo moeilijk voor hen? Is er dan geen relatie tussen mondelinge taalvaardigheid en schriftelijke taalvaardigheid? In dit artikel doen we een poging om dit onderwerp te verkennen en roepen we de lezer op om mee te denken en te reageren.**

## Het belang van spreekvaardigheid

Spreken is een vaardigheid die je thuis leert en buiten en op school verder ontwikkelt. Veel kinderen leren Nederlands spreken van hun ouders. Kinderen die Nederlands als tweede of derde taal leren, zijn veel meer afhankelijk van het leren spreken op school. Op scholen met veel 'NT2 kinderen' verdient mondelinge taalvaardigheid daarom heel veel aandacht. Niet alleen de uitbreiding van de woordenschat is daarbij van belang, maar ook de zinsbouw en de logische opbouw van een verhaal of redenering. Daarin speelt het correct en functioneel gebruik van verwijswaarden een niet onbelangrijke rol. Uit de Referentieniveaus voor taal valt af te leiden dat ook de overheid mondelinge taalvaardigheid ziet als een belangrijke opbrengst van onderwijs. Kinderen moeten minimaal een monoloog kunnen houden, vertellen wat er is gebeurd bij zichzelf en anderen, korte presentaties kunnen houden en vragen kunnen beantwoorden. Ook moeten ze een gesprek kunnen voeren: mee kunnen doen in een discussie en een mening kunnen onderbouwen met argumenten, luisteren naar wat een ander vindt en daarop reageren, informatie vragen en geven en beoordelen of die informatie klopt. Bij dat alles is het goed te bedenken dat die spreekvaardigheid zich vooral ontwikkelt door zelf actief in al dergelijke situaties te spreken en daarop feedback te krijgen. Dat is heel wat anders dan "Jongens en meisjes, nu allemaal stil, want we gaan taal doen...!"

## Het belang van schrijfvaardigheid

Bij leren schrijven werkt dit in principe ook zo: je moet ervaring opdoen en feedback krijgen. Leren schrijven vraagt nog meer

specifieke aandacht dan leren spreken doordat schrijfvaardigheid aan andere conventies is gebonden. Wie spreekt, doet dat altijd voor 'publiek'. Daardoor is er

altijd een vorm van feedback voorhanden. Op basis van die reactie kan de tekst direct worden aangepast: herhaald, met andere woorden gezegd, toegelicht, of gecorrigeerd. Het gebruik van veel woorden, van gebaren en van mimiek kan een minder duidelijke formulering compenseren. Bij schrijven ontbreken deze mogelijkheden. Daar zijn veel woorden eerder een handicap om een tekst begrijpelijk en aantrekkelijk voor de lezer te maken.



Natuurlijk zijn er kinderen die houden van schrijven. Veel kinderen zijn al vrij jong bezig met sms'en of chatten. Grote kans dat zij dat niet als 'schrijven' ervaren. Anderen doen het wat meer traditioneel en houden bijvoorbeeld een dagboek bij of schrijven voor hun lol verhaaltjes en gedichtjes. Hoewel al deze kinderen zo op een min of meer intuïtieve manier ervaring opdoen met schrijven, is dat nog geen garantie dat zij dit als een leerproces ervaren, en gerichte inspanningen plegen zichzelf daarin te verbeteren. Daarin kan de school een grote rol spelen. In een onderwijskader worden kinderen uitgedaagd ook andere soorten teksten te gaan proberen, leren zij de effecten van tekstdoelen en doelgroepen op een tekst onderscheiden en, niet in de laatste plaats, kunnen kinderen gericht feedback krijgen op vorm en inhoud van hun tekst.

Het belang van schrijfvaardigheid lijkt wel eens te worden onderschat. De eisen die op de basisschool aan teksten worden gesteld en de inspanningen die worden gepleegd om kinderen te leren hun teksten te verbeteren, zijn beperkt. Stellen (functioneel schrijven) is een taalonderdeel waarbij veel leraren niet differentiëren in de instructie, noch in de opdrachten, hooguit in de omvang. Het gevolg is dat de kinderen nauwelijks ervaren dat een tekst maken iets ambachtelijks heeft en gewoon hard werken is. Schrijven betekent nadenken, verzamelen, ordenen, beginnen, schrappen, doorgaan, herordenen, nadenken, soms even wegleggen en altijd weer herformuleren en corrigeren. Wie dat proces niet kent, heeft al snel de indruk dat schrijven iets is dat je kunt of niet kunt. Toch is het schrijven van teksten iets dat je door oefening kunt leren. Dat is maar goed ook, want het hebben van schrijfvaardigheid blijkt in veel vervolgoopleidingen en in allerlei beroepen een pre.

### Taalbeschouwing

Behalve dat spreekvaardigheid en schrijfvaardigheid beide gebaat zijn bij veel functioneel gebruik en beide aan kwaliteit winnen door adequate feedback, blijken beide vaardigheden ook versterkt te kunnen worden door taalbeschouwing. Wat zeg je hoe tegen wie? Hoe kun je dezelfde boodschap op verschillende manier verwoorden? Hoe kun je door woordkeus en



manier van praten verschillende effecten te weeg brengen? Allemaal vragen die via taalbeschouwing onderzocht en uitgetoet kunnen worden. Ook het herkennen van de functie van bijvoeglijke naamwoorden in wat iemand zegt en hoe dat de luisteraar beïnvloedt, zijn mooie voorbeelden van interessante verkenningen van mondelinge taalvaardigheid. Dit soort voorkennis heeft rechtstreeks invloed op de schrijfvaardigheid. Omgekeerd zullen lessen in 'spreken en luisteren' die een meer vrijblijvend karakter hebben, minder toerusten tot het maken van betere teksten. Waar taalbeschouwing kinderen uitdaagt tot onderzoek en uitproberen, kan beter begrip voor het gebruik van taal ontstaan. Als taalbeschouwing vooral bestaat uit individueel gemaakte invullesjes, zal het effect op mondelinge taalvaardigheid en een generalisatie naar schriftelijke taalvaardigheid weinig kans maken.

Zoals bij het ontwikkelen van de mondelinge taalvaardigheid reflecteren op taalverschijnselen van belang is, blijkt het ook bij de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van belang dat kinderen hardop nadenken over de taal die ze gebruiken. In zulke gesprekken in tweetallen, in kleine

kringen of met de hele groep, worden de kinderen zich beter bewust van wat belangrijk is in een tekst en komen zij er zo ook achter wat zij zelf belangrijk vinden. De kans om samen met anderen dingen uit te proberen (bv. Wat maakt een openingszin spannend?) is een essentieel onderdeel van zo'n leerproces. Juist omdat het niet direct om een heel verhaal gaat of om een beoordeling, schept dat het veilige klimaat dat nodig is om te durven schrijven. Oefenen met het leren schrijven van teksten is geen eenzaam avontuur. Zowel in de voorbereiding (het nadenken en het verzamelen van ideeën) als tijdens het schrijven (het ordenen, uitproberen, herordenen, corrigeren, doorgaan, enzovoort), en na afloop, bij het kritisch nalezen, is interactie met anderen noodzakelijk en waardevol. Schrijven moet je leren door eigen ervaringen, maar vooral door gezamenlijke reflectie daarop, met andere kinderen en samen met de leraar. Schrijven moet vooral niet te zwaar worden: het plezier in schrijven mag voorop staan. Tenminste, als plezier niet in de plaats komt van resultaten. Kinderen die oefenen, moeten wel merken dat die inspanningen leiden tot effect, tot verbetering en toenemende routine.

Anders dan bij spontaan spreken, dat meestal zonder voorbereiding wel lukt, vergt het vertellen van een verhaal of het houden van een spreekbeurt (wat iets anders moet zijn dan een leesbeurt!) wel degelijk het nodige voorwerk. Bij schrijftaken is dat niet anders. Voor babbelen via chat of sms is geen voorbereiding nodig, maar voor het schrijven van een verhaal, een gedicht of een onderzoeksverslag, moet wel voorwerk worden gedaan. Het is aan te bevelen kinderen dat samen met een ander te laten doen. Zo kan elke stap op weg naar de bedoelde tekst worden geoefend en besproken met een of meer anderen. Tenslotte moet dat ertoe leiden dat kinderen die stappen zelf en zonder hulp kunnen uitvoeren.

### De rol van de leraar

Na het voorgaande zal het niet verbazen dat uit het onderzoek dat de Onderwijsinspectie heeft gedaan naar het schrijfonderwijs blijkt dat dit te wensen overlaat. Daarom is er een waarderingskader ontwikkeld: "Het onderwijs in het schrijven van teksten" (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Hierin worden de indicaties genoemd die voor de verschillende onderdelen van het onderzoek (leerstofaanbod, tijd, didactisch handelen, de afstemming en de kwaliteitszorg) zijn gebruikt. Op slechts 3% van de scholen volgen de leraren de voortgang in de schrijf-ontwikkeling systematisch én stemmen op basis van die gegevens hun aanpak af op verschillen in schrijfvaardigheid tussen leerlingen. De scores op de Cito-Eindtoets liggen voor de schrijfvaardigheid in de afgelopen jaren tussen de 64 en 80 procent. Het gemiddelde percentage goed beantwoorde vragen is lager naarmate scholen meer leerlingen hebben met een niet-Nederlandstalige achtergrond en/of leerlingen van ouders met een lagere voortgezette schoolopleiding. Dit lijkt, niet geheel verrassend, te duiden op een verband tussen het niveau van de schriftelijke taalvaardigheid en de mondelinge taalvaardigheid.

De rol van de leraar is ook bij schrijfonderwijs essentieel. Leraren die zichzelf geen 'schrijver' voelen, zullen extra alert moeten zijn op hun rol in de les. Als leraar fungeer je, of je dat leuk vindt of niet, voor de kinderen als model. Los van die minder bewuste rol, is het bewust inzetten van jezelf als rolmodel heel functioneel. Hardop voordenen,

de keuzes die je tijdens het schrijfproces maakt, benoemen en beargumenteren, helpen kinderen te herkennen wat er van hen gevraagd wordt bij het schrijven van een tekst. Ook rolwisselend leren (een leerling die de rol van de leraar overneemt) en coöperatieve werkvormen helpen om het juiste schrijfgedrag te ontwikkelen.

Ook anderen pleitten voor een andere inhoud van het schrijfonderwijs (bv. Brouwer; 2011). De nadruk ligt dan op een procesgerichte aanpak vanuit betekenisvolle schrijfopdrachten en met functionele teksten. Gesprekken met de kinderen, de leraar als model, oefening met ondersteuning maar ook zelfstandig en een duidelijke afronding (publicatie, aan elkaar voorlezen en feedback op elkaar) zijn daarin terugkerende elementen. Dit vraagt hoe dan ook meer tijd voor stellen, meer instructie op de ambachtelijkheid van het schrijven, een herkenbare opbouw en betere opdrachten. Het gebruik van sociale media kan bij modern schrijfonderwijs niet meer genegeerd worden.

### Coöperatieve werkvormen

Schrijven lukt beter als je erover praat, zo bleek hierboven al. Het inzetten van geschikte coöperatieve werkvormen in de opeenvolgende schrijffasen, maakt dat beter mogelijk. In Taal nog interactiever (Bazalt, 2009) staan de volgende 'didactische structuren' die het schrijfonderwijs interactiever en daardoor effectiever maken.

### Ten slotte

De vaardigheid in het schrijven van teksten ontwikkelt zich weliswaar in het verlengde van de spreekvaardigheid, maar stelt wel specifieke eisen aan de les en de rol van de leraar. Zonder gerichte differentiatie en regelmatige evaluatie van de resultaten is de kans groot dat een aanzienlijk deel van de leerlingen weinig rendement ervaart van de stelopdrachten. Leraren schrijven zonder praten, mist de mogelijkheid om van ervaringen te leren. Leraren die werk willen maken van schrijfonderwijs zullen daarom heel kritisch met de vorm en de inhoud van het aanbod in hun taalmethode moeten durven omgaan.

structuur	Korte beschrijving	schrijffase
breinkaart	Visuele kaart van ideeën n.a.v. het onderwerp	voorbereiding
tafelrondje	Om de beurt schrijven kinderen iets over het onderwerp door	voorbereiding
stelwerk	Kinderen schrijven een tekst, alleen of om de beurt	schrijven
tweegesprek op tijd	Leerlingen krijgen en geven op een efficiënte wijze feedback op een ander (leerling A vertelt, B luistert, B reageert, de koppels wisselen van rol, A reageert	voorbereiding en schrijven
verslaggever	Teamlid verlaat zijn team (zijn groepje) en gaat naar een ander team om iets te bespreken.	nakijken
hoeken	Hoeken worden gebruikt om tijdelijke teams te vormen gebaseerd op interesse of hulpvraag	
commentaar op tournee	Teams gaan van project naar project en geven anderen feedback	publiceren, overleggen en herschrijven

figuur Didactische structuren (uit: Taal nog interactiever; uitgeverij Bazalt)

# Feedback geven op teksten van leerlingen

Evelien Krikhaar en Marian Bruggink

**De kwaliteit van schrijfproducten van leerlingen heeft in onderzoeken altijd meer aandacht gekregen dan aspecten van schrijfonderwijs, zoals het geven van feedback aan de schrijvers. Het Expertisecentrum Nederlands heeft in een veldonderzoek geprobeerd zicht te krijgen op de inhoud van de feedback van leerkrachten op schrijfproducten van leerlingen van 10 tot 14 jaar.**

## Schrijfonderwijs: de stand van zaken

In een periodiek peiling onderzoek (PPON) dat in 1999 door Cito is uitgevoerd onder leerlingen van groep 8 bleek dat er nog veel schortte aan hun schrijfproducten op het gebied van inhoud, structuur en stijl. Zo was in het merendeel van de zakelijk teksten de vooraf gegeven informatie niet goed verwerkt, ontbraken inleidingen en afrondingen vaak, en waren de meeste leerlingen onvoldoende in staat om doel- en publiekgericht te schrijven.

Ook uit onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs bleek dat de schrijfproducten op veel punten beneden de maat waren (Schrijvonderwijs, 1999). Tien jaar later, in 2009, onderzocht de Inspectie opnieuw de kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten op de basisschool, en concludeerde daarbij dat het onderwijs in stellen vooruit is gegaan op een aantal punten. Zo is bij tweederde van de scholen het leerstofaanbod dekkend voor de kerndoelen. Ook besteedt een ruime meerderheid van de scholen voldoende tijd aan schrijfactiviteiten. Op het gebied van instructie in schrijf-

strategieën en het geven van feedback is echter nog veel winst te behalen. Leerkrachten besteden weinig tijd aan het bespreken van teksten van leerlingen. Leerlingen leren dan ook te weinig hun eigen teksten te reviseren (Het onderwijs in het schrijven van teksten, 2010).

## Praktijkonderzoek: schrijfproducten van 10-14 jarigen

Ook het Expertisecentrum Nederlands heeft in het najaar van 2010 een kleinschalig onderzoek gedaan naar de stand van zaken wat betreft het schrijfonderwijs. Dit veldonderzoek was gericht op inventarisatie van de kwaliteit van schrijfproducten van leerlingen tussen de 10 en 14 jaar en de ervaringen en wensen van leraren in de bovenbouw PO en onderbouw VO met betrekking tot het schrijfonderwijs. Aan het veldonderzoek deden in totaal 166 leerlingen mee, verdeeld over 4 scholen (3 basisscholen en 1 school voor voortgezet onderwijs).

Aan de leerlingen is gevraagd een schrijfopdracht te maken die bestond uit het

schrijven van een brief voor de schooldirecteur. De leerlingen moesten reageren op een stelling over de mobiele telefoon: *Onder de 16? Geen mobiele telefoon!* De opdracht voor de leerlingen was om argumenten voor en tegen de stelling te noemen en vervolgens de directeur te overtuigen van hun eigen mening. De schrijfproducten zijn vervolgens door het Expertisecentrum Nederlands geanalyseerd met behulp van een specifiek ontworpen analysekader.

Wat betreft de kwaliteit van de leerlingteksten zijn de resultaten van dit veldonderzoek positiever dan de uitkomsten uit de hierboven genoemde eerdere onderzoeken. De meerderheid van de leerlingen heeft met de brief voldaan aan de opdracht. Bijna 80% van de leerlingen heeft in de brief twee goede argumenten voor en twee goede argumenten tegen de stelling opgeschreven. En ruim de helft van alle leerlingen (57%) heeft een goed geformuleerde mening met een passend argument opgeschreven en daarmee inhoudelijk voldaan aan de opdracht. De opbouw van de teksten was over het algemeen goed. Vrijwel alle leerlingen hebben gebruik gemaakt van een inleiding, kern en slot en hebben hun brief voorzien van een datum, aanhef en afsluiting. Daarbij heeft een grote meerderheid de aanspreekvorm aangepast aan de lezer. Voor de aanhef is bijvoorbeeld gekozen voor 'Beste' of 'Geachte' en niet voor 'Hoi' aangezien de directeur van de school de beoogde lezer is. De vormfouten in de leerlingteksten zijn vooral gevonden op het gebied van interpunctie (gemiddeld 3 fouten per schrijfproduct), spelling (gemiddeld 2 fouten) en werkwoordsvervoeging (gemiddeld 1 fout).

## Feedback op schrijfproducten

Om zicht te krijgen op het type feedback dat leerlingen op hun teksten krijgen, is aan de leerkrachten in het veldonderzoek gevraagd om feedback te geven op de schrijfproducten van hun leerlingen, zoals ze dat bij schrijfopdrachten gewend zijn. Feedback op





de schrijfproducten is uiteindelijk van groot belang voor de ontwikkeling en verbetering van het schrijfproces van de leerling.

Schrijvers kunnen op basis van relevante en directe feedback hun schrijfproduct aanpassen. Feedback kan komen vanuit de leerkracht of vanuit een mede-leerling (bijvoorbeeld in de vorm van peer-response). In veel gevallen zal het vooral de leerkracht blijven die feedback en ondersteuning biedt. Belangrijk is dat de feedback van de leerkracht aangepast is aan de essentie van de schrijftaak, wat betekent dat de inhoud van de schrijfo opdracht centraal moet staan (Van den Branden, 2002). Heeft bijvoorbeeld een opdracht voor een spannend verhaal ook daadwerkelijk een tekst opgeleverd die spannend is? Feedback kan verder in principe betrekking hebben op allerlei aspecten van het schrijfproduct: de inhoud van de tekst, de structuur of opbouw van de tekst, het doel van de tekst, de lezersdoelgroep van de tekst en vormkenmerken

zoals spelling en grammatica. In de dagelijkse schoolpraktijk lijken echter niet al deze aspecten meegenomen te worden bij het nakijkwerk van de leerkracht.

De feedback die de docenten uit het veldonderzoek gaven, bleek vooral te gaan over de opbouw van de tekst en over interpunctie. In 65% van de leerlingteksten is door de leraar iets opgeschreven over de opbouw; in 64% van de teksten werden interpunctiefouten aangestreept of gecorrigeerd. De docenten in het voortgezet onderwijs hebben overigens meer op deze aspecten gelet dan de leerkrachten uit het basisonderwijs (groep 7 en 8). De leerkrachten uit het basisonderwijs gaven weer vaker feedback over de grammatica (in 50% van de teksten) en over spelling (in 37% van de teksten). Leraren uit het VO deden dit in respectievelijk 17% en 14% van de teksten. Opvallend is dat op de inhoud van de tekst veel minder werd gelet: in hoeverre is het doel van de opdracht met deze

tekst bereikt? Is er rekening gehouden met het publiek waar je voor schrijft? De basisschoolleerkrachten uit het onderzoek gaven in minder dan de helft (38%) van de teksten van de leerlingen feedback over doelgerichtheid. In 11% van de leerlingteksten heeft de leerkracht basisonderwijs iets gezegd over de mate van publieksgerichtheid van de tekst. In het voortgezet onderwijs gaven de docenten nog veel minder feedback op de inhoud: in slechts 4% van de schrijfproducten werd iets opgeschreven over het doel van de tekst en geen enkele tekst van de leerlingen in het VO is beoordeeld op publieksgerichtheid.

### Ervaringen en wensen van leraren

De leerkrachten zijn ook geïnterviewd over hun ervaringen en wensen op het gebied van schrijfonderwijs. Uit deze gesprekken is gebleken, dat het onderdeel stellen in de methodes vaak niet goed aansluit bij de behoeftes van de leerkrachten. Zo wordt er volgens de leerkrachten uit dit onderzoek te weinig aandacht besteed aan stellen binnen de methodes. Een andere veelgehoorde klacht van de leerkrachten is, dat de opdrachten die er zijn niet interessant zijn voor de kinderen: het leeft niet, waardoor ze niet gemotiveerd zijn de opdrachten te maken.

*'De schrijfteksten uit de methode zijn vaak vergezocht'*

*'Het onderwerp is niet actueel en het sluit niet altijd aan bij de betekeniswereld van de kinderen.'*

*'We geven vaak een eigen draai aan de stelopdrachten uit de methode of we slaan ze helemaal over om een eigen opdracht te geven.'*

Ook vonden de leerkrachten dat de opdrachten uit de methode voor veel kinderen uit het primair onderwijs te hoog gegrepen zijn.

*'Stellen vinden de leerlingen moeilijk, ze schrijven vaak in spreektaal ('en toen en toen').'*

*'De opdrachten uit het boek zijn van hoog niveau, met veel tekst. Vaak weten leerlingen niet wat ze nu moeten doen, wat er van ze verwacht wordt.'*

*'Er wordt in de methode gewerkt met een structuurschema, waarin het begin, midden en eind moet worden aangegeven in steekwoorden. Dit schema vereist een groot analytisch vermogen, waardoor ongeveer 60% van de leerlingen afhaakt.'*

Ik ben voor de stelling, want als je jong bent heb je je mobieltje nog niet echt veel nodig. Gaan ze uit verveeling er mee spelen. Maar dan vind ik het beter dat kinderen vanaf 12 of 13 jaar een mobiel mogen. Want dan ga je wat meer weg van huis.

Mijn argumenten tegen zijn: Als je ergens hebt en je hand is tekort, is het beter je altijd bellen naar huis. Of je zit op de fiets en je valt het handje en er is iemand bij je die ook nog geen 10 is, dan is het wel handig. En als je iets later komt kun je ook bellen. En ik ben ook tegen de regel want er kunnen heel veel dingen gebeuren en als je dan een mobiel bij je hebt is dat heel handig. Ik heb ook wel eens een goede regel.

Fragmenten uit brieven van leerlingen

Daarnaast missen de leerkrachten een goede handreiking vanuit de methode om schrijfproducten te beoordelen.

#### Wensen vanuit de praktijk

De wensen op het gebied van schrijfonderwijs van de betrokken leraren in het veldonderzoek zijn divers. Zo heeft één basisschool behoefte aan een beknopte leerlijn vanaf groep 3 tot en met 8. Een format dat ze zelf aan kunnen vullen, heeft hun voorkeur, zodat de leerkrachten zelf de onderwerpen en materialen kunnen zoeken. Een andere school heeft slechts behoefte aan een strategiekaart in de klas, die ondersteuning kan bieden tijdens het schrijven. Ook de docenten uit het voortgezet onderwijs willen graag meer concrete materialen hebben zoals een format voor een brief. De leerkrachten waren het er over

eens dat ze vaker aandacht zouden willen besteden aan schrijven dan de methode voorschrijft. Belangrijk is dat het dan wel gaat om aansprekende levende onderwerpen, waar kinderen enthousiast mee aan de slag gaan.

'Ik zie heel graag meer betekenisvolle opdrachten. Een voorbeeld is dat de kinderen zelf een brief schrijven aan de ouders om ze op de hoogte te stellen van een aankomende activiteit. Zo'n opdracht is realistisch en betekenisvol!'

#### Meer aandacht voor feedback op schrijfproduct en schrijfproces

De kwaliteit van de leerling-teksten in dit onderzoek bleek beter in vergelijking met de uitkomsten van eerdere onderzoeken. Op het gebied van feedback door de leerkracht sluiten de bevindingen uit

dit inventariserende veldonderzoek aan bij de conclusies uit het recente onderzoek naar schrijfonderwijs van de Inspectie. Uit het inspectierapport (2010) blijkt dat in minder dan de helft van de scholen wordt aangegeven dat feedback door leerkrachten gericht is op de essentie van de schrijfopdracht. Daarnaast gaat het slechts in een kwart van de gevallen om feedback over het schrijfproces. Ook in het inventariserend veldonderzoek van het Expertisecentrum Nederlands bleek het grootste deel van de feedback door de leerkrachten gericht op vormkenmerken van de geschreven tekst, zoals opbouw, interpunctie, grammatica en spelling. Over inhoud, doel en publiek van de tekst wordt door de leerkracht veel minder commentaar gegeven.

Uit de interviews met de leerkrachten bleek duidelijk dat zij niet tevreden zijn over de schrijfopdrachten uit de methode. Ze hebben behoefte aan realistische en betekenisvolle opdrachten met daarbij een goede handreiking om teksten te beoordelen. Het veldonderzoek geeft een eerste indruk van de inhoud van schriftelijke feedback door de leerkrachten op de schrijfproducten. Verder onderzoek naar mondelinge feedback van de leerkracht tijdens het uitvoeren van de schrijfopdracht, zou meer zicht kunnen bieden op de kwaliteit van de begeleiding en ondersteuning tijdens het schrijfproces.

prima start en slot  
de inleiding is duidelijk  
je hebt geen nadelen genoemd.  
voordelen zijn goed beschreven

Goed gewerkt aan deze brief  
Zorg je de volgende keer voor een verdeling  
in alinea's? Daarnaast mis ik een goede  
slotzin. Waarom heb je deze brief geschreven?  
Geef de reden duidelijk weer in de inleiding.

RV

Feedback van leerkrachten

#### Literatuur

- Branden, K. van den. (2002). Leren schrijven doe je niet alleen! Naar een taakgerichte schrijfdidactiek in het basisonderwijs. In: *Schokla – School en klaspraktijk*, 173, (pp18-22).
- Cito (2004). *Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool*. Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau. Arnhem: Cito.
- Inspectie van het Onderwijs. (1999). *Schrijvonderwijs. Een evaluatie van de kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten op de basisschool*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

# Kort nieuws

## \* Nederlandse onderwijs beter dan haar reputatie

Tijdens het onderwijsdebat op woensdag 5 oktober liet onderzoeker Jaap Scheerens zien hoe goed de Nederlandse leerlingen scoren. In de door de PO-Raad, VO-raad, Stichting Stimulering Onderwijsjournalistiek en Nationale OnderwijsWeek georganiseerde bijeenkomst discussieerden de aanwezigen over de kwaliteit van het onderwijs. Ondanks de goede scores gaat het in gesprekken toch vaker over de problemen in het onderwijs. Kete Kervezee, voorzitter PO-Raad constateerde dat het Nederlandse onderwijs beter is dan haar reputatie, maar slechter dan haar ambitie. In de discussie ging het verder over de verwachtingen van het onderwijs en de verwachtingen van leerlingen. Ook werd de rol van het toetsen besproken. Belangrijk daarbij is dat toetsen gebruikt wordt in een leercultuur en niet als afrekeninstrument.

## \* 'Spraakzaam: de movie' en expositie 'Leven met een taalstoornis'

Op woensdag 16 november 2011 gaat 'Spraakzaam: de movie' in première in het Louis Hartlooper Complex, Tolsteegbrug, 1 te Utrecht en kan de expositie 'Leven met een taalstoornis' daar worden bezocht. Jongeren van 12 tot 28 jaar met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden (ESM) laten met de film en expositie zien hoe het is om deze stoornis te hebben. Met dit evenement geven ze bekendheid aan ESM en vragen ze begrip daarvoor. Jongeren met een taalstoornis en iedereen die zich bij hen betrokken voelt, zijn van harte welkom. De film en expositie laten zien hoe jongeren het ervaren om moeite te hebben met het gebruiken en begrijpen van hun moedertaal en wat de gevolgen ervan zijn: thuis, in vriendschappen, op school, stageplek en in arbeidssituaties. Het is, zeggen de jongeren, lastig om ESM te hebben, maar het is nog lastiger dat niemand weet wat ESM is. Het script van de film schreven de jongeren samen met Hetty Kleinloog (SpangaS) en de productie was in handen van Eelke Verhey en Suzanne Sandberg (Van Harte Producties). Naar schatting hebben 60.000 jongeren in de leeftijd van 10 tot 25 jaar in Nederland een taalstoornis, waardoor ze veel moeite hebben met het begrijpen en produceren van taal. De film en de expositie komen voort uit het project Spraakzaam, begeleid door Jet Isarin, senior onderzoeker bij Koninklijke Kentalis. Het project is voor en door jongeren met ESM in de leeftijd van 12 tot 28 jaar en heeft empowerment als belangrijkste doel. Sinds januari 2010 komen de jongeren maandelijks bijeen voor lotgenotencontact en het uitwisselen van ervaringen. Uitspraken van jongeren:

"Ik krijg taal wel binnen, maar ik krijg het niet verwerkt om naar buiten te komen." "Ik sta buiten, hun spreken andere taal denk ik soms." "Ik krop dingen in." "Door pesten werd ik helemaal in mezelf en niet openbaar." "ESM hangt toch echt bij je spraak af." [www.spraakzaam.com](http://www.spraakzaam.com), [www.kentalis.nl/spraakprobleem](http://www.kentalis.nl/spraakprobleem) of taalprobleem?

## \* Inspiratie voor voorlezen!

Themamiddag Voorlezen aan jonge kinderen

Op woensdagmiddag 11 januari 2012 – vlak voor de Nationale Voorleesdagen - organiseert het Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie (Etoc) een themamiddag rond voorlezen aan jonge kinderen, in Groningen. Tijdens deze inspirerende middag zal vanuit verschillende invalshoeken gesproken worden over voorlezen, en daarbij komt natuurlijk ook het Prentenboek van het jaar (Mama Kwijt) aan bod! Er zullen korte presentaties worden gegeven door Sieneke Goorhuis en Elisabeth Duursma over het stimuleren van taalontwikkeling en voorlezen in gezinnen. Biblionet Groningen zal vertellen over de keuze van goede prentenboeken voor kinderen. En... Tante Pien komt langs om deze middag van een vrolijke noot te voorzien! Bent u werkzaam in of rond de kinderopvang, het kleuteronderwijs of de bibliotheek? Kom dan op 11 januari naar Groningen! Meer informatie en aanmelding via [www.etoc.nl](http://www.etoc.nl)



## \* Taal doet 't

In Nederland zijn, met name in de grote steden, nog veel mensen die de Nederlandse taal niet of weinig beheersen. Die beheersing speelt in onze samenleving een cruciale rol. Het bepaalt mee de kansen van mensen op een volwaardige deelname aan die samenleving. Met het project "Taal doet 't", dat in oktober op initiatief van de Stichting STO(M)P van start gegaan is, wordt ingezet op een actieve samenwerking om taalontwikkeling een rijke en stimulerende omgeving te bieden. Met "Taal doet 't" worden scholen, ouders, gemeente, voor en naschoolse opvang, opleidingen et cetera opgeroepen met elkaar afspraken te maken over het bijdragen aan de taalontwikkeling van kinderen.

Die afspraken kunnen gaan over ouders die de Nederlandse taal niet of onvoldoende beheersen en over de wijze waarop ook in samenwerking met de school ouders de kans krijgen om samen met hun kind de taalmodules en dus de taalontwikkeling van de eigen kinderen te kunnen volgen. De samenwerking met lerarenopleidingen en met de instellingen voor de brede school kunnen worden versterkt. In september zijn de eerste pilots in dit kader van start gegaan.

De speerpunten van “Taal doet ‘t” zijn:

- Het sluiten van een convenant per school samen met de ouders, met voor- en naschoolse voorzieningen, lerarenopleidingen en kinderopvang, de gemeente en bijvoorbeeld jeugdzorg over “Taal doet ‘t”. Het convenant bevat afspraken en doelstellingen die alle partijen met taal en rond de taalontwikkeling willen bereiken.
- Kinderen laten opgroeien in een sociaal veilige omgeving. Kinderen niet belasten met verantwoordelijkheden die niet bij de leeftijd passen, zodat zij zich kunnen ontwikkelen tot evenwichtige burgers.
- Ouders bijstaan in de eigen taalontwikkeling door ze onder andere de mogelijkheid te bieden het taalonderwijs van hun kind parallel te volgen.
- Het inzetten van een gezinsbuddy als ouders de taal onvoldoende beheersen kan de contacten tussen ouders en school positief ondersteunen. Met een gezinsbuddy ervaren kinderen op jonge leeftijd dat een andere volwassene, naast de ouders, om hen geeft. Met name in de puberleeftijd kan een buddy ook voor kinderen positieve effecten opleveren.
- De huidige docenten ontlasten van administratieve handelingen.
- Huidig lesmateriaal voorzien met vormen van digitale ondersteuning en e-Learning. De lessen via E-Learning kunnen worden ingezet voor extra training van kinderen met een achterstand en voor taallessen voor ouders.
- Positieve beïnvloeding van de ouderbetrokkenheid met het project “Taal doet ‘t”. De lerarenopleiding en dus aanstaande leraren actief betrekken bij aspecten van “Taal doet ‘t”. Studenten zouden o.a. buddyfuncties kunnen vervullen

#### Samenwerking

In overleg met de leden van de Raad van Aanbeveling die is gevormd, wordt aan “Taal doet ‘t” handen en voeten gegeven. Er wordt overleg gevoerd met de Raad voor het Primair Onderwijs, met het Amsterdamse project het Ei van Columbus dat rond dezelfde doelen actief is. Er worden voorbereidingen getroffen voor een landelijke conferentie in maart of april 2012, waarop onderscheiden doelgroepen nader worden geïnformeerd over een mogelijke aanpak van “Taal doet ‘t”.

### \* Landelijke studiedag jongeren & social media

Social Media zijn hip & happening. Wie jongeren wil bereiken, kan niet meer voorbij gaan aan internet. Daarvoor is het zaak op de hoogte te blijven van de laatste ontwikkelingen. Zeker voor wie in een werksituatie met jongeren te maken heeft, maar ook om ouders te adviseren en ondersteunen. De studiedag biedt informatie over de soorten social media en door wie en hoe vaak ze gebruikt worden. Er wordt ingegaan op hoe nieuwe media ingezet kunnen worden om jongeren te bereiken en hulp te verlenen, mediawijsheid en cyberpesten. De middag staat in het teken van seksuele uitbuiting via

social media. Hoe gaat de loverboy 2.0 te werk, wat zijn signalen van uitbuitingssituaties en wat kun je doen aan bestrijding van uitbuiting en aan opvang van de slachtoffers?

Deze bijeenkomst, op donderdag 2 februari 2012, is bedoeld voor professionals werkzaam in het onderwijs, (school)maatschappelijk werk, jeugdhulpverlening, jeugdzorg, gezinsondersteuning, bij gemeenten, politie & Justitiële (Jeugd) Inrichtingen, opvangorganisaties, MEE en orthopedagogische behandelcentra. Overige geïnteresseerden zijn eveneens van harte welkom.

[http://www.leidscongresbureau.nl/Jongeren\\_socialmedia/programma](http://www.leidscongresbureau.nl/Jongeren_socialmedia/programma)

### \* Nationale Dyslexie Conferentie 2012

De Nationale Dyslexie Conferentie 2012 neemt het dyslexiebeleid van overheid, onderwijs en zorg onder de loep. Wat is de koers en wat zijn de praktijkresultaten? Adviesbureau Deloitte zal de uitkomsten bekend maken van de Beleidsevaluatie Dyslexiezorg, die momenteel in opdracht van VWS wordt uitgevoerd. Het Expertisecentrum Nederlands zal de evaluatie presenteren die door Masterplan Dyslexie wordt gedaan naar de effecten van de Vergoedingsregeling Dyslexiezorg voor het onderwijs. Deze en andere actuele vraagstukken rondom dyslexie komen aan bod in het conferentieprogramma ‘Passend dyslexiebeleid, nieuwe perspectieven’, dat deze week is verschenen. De Nationale Dyslexie Conferentie 2012 vindt plaats op 18 januari a.s. in Schouwburg en Congrescentrum Orpheus in Apeldoorn. [jetta.roozeboom@lexima.nl](mailto:jetta.roozeboom@lexima.nl)

### \* Onderzoek laat zien hoe taal babyhersenen helpt vormen

De hersenen van tweetalig opgroeiende baby's zijn na een jaar anders dan die van eentalig opgroeiende baby's, zo blijkt uit Canadees onderzoek. Eentalige baby's kunnen na een jaar niet meer overweg met klanken uit een tweede taal (terwijl ze dat eerder nog wel konden), eenjarige tweetalige baby's kunnen wel onderscheid maken tussen klanken uit twee talen.

New York Times

### \* Foliumzuur tijdens zwangerschap is goed voor taalontwikkeling peuter

Noors onderzoek wijst uit dat er een relatie is tussen het al dan niet innemen van foliumzuur-supplementen door de moeder tijdens de zwangerschap en de latere taalontwikkeling van haar kind. Kinderen waarvan de moeder geen supplementen nam, bleken een twee keer zo grote kans op taalontwikkelingsproblemen te hebben.

Reuters

# De relatie tussen spreken en schrijven

Marja Borgers

**Momenteel is er veel aandacht voor het taaldomein schrijven in het onderwijs. Het belang van het schrijven van een tekst is lange tijd overschaduw geweest door het werken aan spelling en grammatica. Resultaat is dat de schrijfproducties van leerlingen in het voortgezet onderwijs te wensen overlaat. In dit artikel aandacht voor de opbouw in het primair onderwijs.**

Kinderen leren al te luisteren en te spreken nog voordat zij naar de basisschool gaan. Met vier jaar zijn kinderen redelijk competente sprekers. Ze kunnen lange zinnen produceren en een kort verhaal vertellen (zie Taaldoelen VVE, SLO-UvA). De mondelinge taalvaardigheden leren kinderen in principe vanzelfsprekend. Dat is niet het geval met de schriftelijke taalvaardigheden. Kinderen hebben instructie nodig om te leren lezen en schrijven. Het onderwijs speelt een belangrijke rol. Toch liggen luisteren, spreken, lezen en schrijven in elkaars verlengde. Spreken en schrijven zijn de productieve uitingen van taal. Spreken vormt daarmee de basis van schrijven en het proces van conceptvorming naar productie (Levelt, 1989) zal grotendeels gelijk verlopen. Van den Broek (2011) noemt begrijpend lezen een van de meest complexe cognitieve processen. Het schrijven van een tekst is daarmee een nog complexer proces; het is de andere kant van de medaille. Productie van taal komt altijd na begrip.

## Stellen

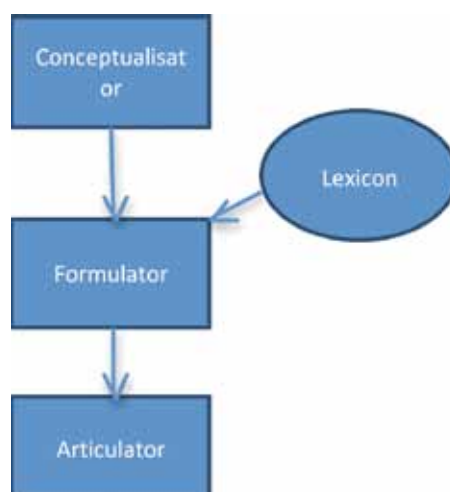
Met schrijfvaardigheid doelen we in dit artikel op het stellen, het schrijven van een tekst, en niet op het spellen. Tijdens het schrijfproces zijn alle hersengebieden die te maken hebben met taalbegrip en taalproductie actief. Technisch lezen en spellen zijn belangrijke technische taalvaardigheden, nodig voor het lezen en schrijven, maar ontwikkelen zich los van en paral-

lel aan de begripsvaardigheden, zoals spreken en lezen (Van den Broek, 2011). Toch zijn alle taalvaardigheden van elkaar afhankelijk en belangrijk om als een functioneel geletterde leerling de school te verlaten. Binnen de referentieniveaus taal zijn de deeldomeinen voor het spreken en het schrijven bijna identiek.

Ook grammatica wordt voor beide domeinen genoemd. Overeenkomsten tussen de deeltaalvaardigheden betekent dat een mondelinge taalbeheersing essentieel is voor het schrijfproces.

## Het spreken en het schrijven

Levelt (1989) ontwikkelde het model van spreken<sup>1</sup>. Met dit model wordt het verloop van het spreekproductieproces in de hersenen in modules weergegeven (zie figuur 1).



Model van spreken (Levelt, 1989)

Het schrijfproces verloopt in de eerste twee modules analoog aan het spreekproces. Het kind moet eerst bedenken waarover het iets wil schrijven. Daarna ontstaat er een beeld van een verhaal of stukje informatie. Dit moet vervolgens worden afgestemd op het doel en het publiek en in logische volgorde worden gezet. De betekenisverbanden moeten goed worden gelegd om de tekst samenhang te geven. Dat gebeurt allemaal in de 'conceptualisator'. Vervolgens moet dit concept in spreektaal of schrijftaal worden uitgedrukt. De woorden moeten worden opgehaald vanuit het mentale lexicon en het kind moet keuzes maken over de grammatica en de klanken, de fonologie of de spelling. Dit gebeurt in de 'formulator' (Levelt, 1989).

Tijdens de schrijfproductie doet het kind, in tegenstelling tot de spreekproductie, een beroep op de technische taalvaardigheden: letterkennis en spelling. In de derde module, de 'articulator', wordt het spreekconcept omgevormd in spreektaal of schrijftaal. De schrijfmotoriek is in die zin weer vergelijkbaar met de spraakmotoriek. Een logische gedachtegang is dat spreken gemakkelijker is dan schrijven, omdat men spreken nu eenmaal vroeger leert dan schrijven. Daarentegen kan worden beargumenteerd dat spreken moeilijker is dan schrijven. Een schrijver heeft namelijk meer tijd om de inhoud te bedenken en te ordenen, om deze inhoud om te zetten in woorden en zinnen en om de juiste letters en spelling te vinden die nodig zijn. Omdat mensen over het algemeen veel vaker spreken dan schrijven, is het spreken meer geautomatiseerd, maar dat wil niet zeggen dat het gemakkelijker is. Of het schrijven nu gemakkelijker of moeilijker dan spreken is, duidelijk is dat leerlingen hun schrijfproducties baseren op gesproken taal en dat schrijven en spreken in elkaars verlengde liggen.

	Receptief	Productief
Mondeling	Luisteren	Spreken
Schriftelijk	Lezen	Schrijven

Tabel 1: De vier verschillende taaldomeinen

### Van spreken naar schrijven

Momenteel is er veel aandacht voor het taaldomein schrijven in het onderwijs. Het belang van het schrijven van een tekst is lange tijd overschaduwde geweest door het werken aan spelling en grammatica. Resultaat is dat de schrijfproducties van leerlingen in het voortgezet onderwijs te wensen overlaat. Stichting Taalvorming in Amsterdam werkt met scholen al jarenlang aan stelonderwijs en het schrijven van teksten. Niet de technische taalvaardigheden staan centraal, maar vooral de inhoudelijke taalvaardigheden. De technische taalvaardigheden, waaronder spelling en grammatica worden spelenderwijs meegenomen. In deze werkwijze wordt het proces van ideevorming naar het schrijven van de tekst volledig uitgewerkt. Hieronder worden een aantal door leerlingen geschreven teksten besproken, die tot stand zijn gekomen middels de werkwijze van Stichting Taalvorming (Van Norden, 2004). De schrijfproducten ontstaan in interactie met een volwassene; het kind heeft een idee om iets te vertellen en vertelt. Vervolgens wordt het idee uitgediept in interactie met de volwassene. Daarna wordt samen met het kind een lopende tekst geproduceerd. Er wordt aan de tekst gesleuteld tot het kind tevreden is. Daarna wordt de tekst voorgelegd aan de hele groep en besproken en eventueel gewijzigd. Deze werkwijze is dus expliciet ontwikkeld om de overgang van spreken naar schrijven voor kinderen duidelijk en werkbaar te maken. Alle deeldomeinen van spreken en schrijven komen hierin aan de orde. Kinderen vinden het vaak moeilijk om een onderwerp te bedenken waarover ze iets kunnen vertellen of schrijven. In deze werkwijze worden dagelijkse gebeurtenissen bijzonder gemaakt. Elke dagelijkse gebeurtenis is het vertellen of het opschrijven waard. Het is maar waar je de nadruk op legt.



Gesproken en geschreven teksten kunnen grofweg verdeeld worden in twee genres: de informatieve tekst en de verhalende tekst. Een informatieve tekst wordt gesteld in de tegenwoordige tijd en bevat een

beschrijving van een proces of een argumentatie. Een verhalende tekst kan een persoonlijk verhaal zijn, een anekdote of een naverteld verhaal, bijvoorbeeld naar aanleiding van een boek of film. Een tekst, informatief of verhalend, moet wel een geheel zijn en samenhang vertonen.

Deelvaardigheden spreken	Deelvaardigheden schrijven
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Samenhang</li> <li>• Afstemming op doel</li> <li>• Afstemming op publiek</li> <li>• Woordgebruik en woordenschat</li> <li>• Vloeiendheid en verstaanbaarheid en grammaticale beheersing</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Samenhang</li> <li>• Afstemming op doel (vanaf niveau 2F)</li> <li>• Afstemming op publiek</li> <li>• Woordgebruik en woordenschat</li> <li>• Spelling, leestekens en grammatica</li> <li>• Leesbaarheid</li> </ul>

Tabel 2: Deelvaardigheden van taalproductie volgens de referentieniveaus taal (Expertgroep doorlopende leerlijnen, 2008).

**Voorbeeld 1:** een informatieve geschreven tekst van een kind op de basisschool (leeftijd onbekend) (van Norden, 2004<sup>2</sup>). *Ik maak mijn haren nat met een nat washandje. Daarna druk ik met een handdoek erop. En dan ga ik kammen. Mijn haren staan een beetje overeind. En ze moeten plat.*



De tekst is een beschrijving van een dagelijks ritueel; hij is gesteld in de tegenwoordige tijd. De eerste drie zinnen drukken een proces uit en de laatste twee zinnen beargumenteren de tekst en geven het doel (oftewel de clou) weer van deze informatie. De samenhang komt tot uitdrukking door de tijdsbepaling *daarna* en het voornaamwoordelijk bijwoord *erop*. Ook de betekenisrelatie tussen *haren* in zin 1 en *kammen* in zin 2 zorgt voor inhoudelijke samenhang. Over de juiste grammatica en spelling is onderhandeld met het kind. Van Norden (2004) geeft ook voorbeelden van verhalende teksten.

**Voorbeeld 2:** een verhalende tekst van een kind uit groep 5 (van Norden, 2004). *Ik stond op het dak bij mijn opa en oma. En mijn broer ook en mijn vriendje. En daar gingen we picknicken en heel veel chocola eten. Maar je kan er niet af. Maar mijn opa heeft een ladder. En dan kan je eraf. Maar soms is mijn opa er niet. En dan kunnen we der niet af. En dan moeten we wachten tot mijn opa komt. Soms duurt het wel tot 's avonds.*

Dit stukje begint als een verhaal, maar verandert in een beschrijving van de situatie

op het dak. Het concept is niet eenduidig. Het verhaal heeft daardoor ook niet echt een slot. Door het gebruik van korte zinnen zonder onderschikkingen, wordt de tekst snel langdradig. Toch is dit schrijfproduct een mooi voorbeeld van een stelopdracht voor een leerling van circa 9 jaar. Ook deze tekst is tot stand gebracht door het gehele productieproces van conceptualisator naar formulator en articulator te begeleiden en leerlingen te laten ontdekken hoe je tot een schrijfproductie kan komen.

**Voorbeeld 3:** een verhalende geschreven tekst van een kind op de basisschool (groep 7) (van Norden, 2004).

*De bijenkorf is een groot warenhuis. Je kan er van alles kopen. Toen ik en mijn moeder een keer naar de bijenkorf gingen, gingen we alle etages af. Ik was moe geworden en bleef maar zeuren. Mijn moeder ging voor behang kijken en voor de vloer. Want we moesten nieuwe dingen hebben voor het huis. Het was heel vervelend. Want mijn voeten deden pijn. En we moesten heel veel dingen dragen. We gingen met de metro naar huis. Die dingen waren erg zwaar. Toen we thuiskwamen had mijn moeder alles neergelegd.*

Voorbeeld 3 geeft een volledig verhaal weer. Er wordt een goede introductie gegeven van de plaats, tijd en personages. Er wordt emotie in verwoord en het verhaal heeft ook een duidelijk, iets abrupt, einde. Het concept is dus geheel verteld en de samenhang klopt ook. De tekst is goed te begrijpen door de lezer, dus afgestemd op het publiek. Het proces van concept naar product naar uiten in taal is goed verlopen.

De voorbeelden geven wellicht een ontwikkelingslijn aan in het produceren van teksten. Of deze ontwikkelingslijn te danken is aan de besproken werkwijze is niet te zeggen. Er is geen onderzoek gedaan naar effecten. Mooi in deze manier van werken is dat taal door leerlingen ervaren wordt als een betekenisvol geheel en

dat ze erg veel plezier kunnen beleven aan de taal- en schrijfles.

Dr Marja Borgers is taaladviseur bij APS in Utrecht

1\* Binnen de psycholinguïstiek is Levelt vooral bekend om zijn model voor spraakproductie. Hiervoor ontving hij in juni 2011 een onderscheiding.

2\* De voorbeelden van de schrijfproducties komen uit het corpus van Suzanne van Norden, Stichting Taalvorming.

## Literatuur

Broek, van den P. Waarom lezen soms mislukt. *Didactief nr 3* / maart 2010  
Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Norden, van S. (2004). *Taal leren op eigen kracht. Taalverwerving op school met behulp van de werkwijze van Taalvorming*. Assen: Koninklijke Van Gorkum B.V.

# Het tweede leven van taal-op-schrift

Jannemieke van de Gein

**Eens in de zoveel jaar onderzoekt het Cito hoe het op de basisscholen van Nederland gesteld is met het schrijfonderwijs. Dit in het kader van de zogeheten periodieke peiling van het onderwijsniveau, kortweg ppon. En omdat een beoordeling van leerlingwerk vanzelfsprekend deel uitmaakt van dat onderzoek, worden er in heel het land teksten verzameld, die vervolgens van top tot teen nagekeken worden, om niet te zeggen: compleet binnenstebuiten gekeerd.**

De kwaliteit van die teksten is dus van doorslaggevend belang, en in de aanloop tot weer zo'n peilingsonderzoek is derhalve weleens nagegaan of het verstandig zou zijn om leerlingen twee werkbladen te geven, zodat ze een 'klad' en een

'net' konden maken. In een proefronde bleek evenwel dat leerlingen daaraan niet de minste behoefte hebben, en bij navraag werd duidelijk waarom niet: omdat het geen gewoonte is om kladden en netten te schrijven. Leerlingen schrijven



één tekstversie, verbeteren daarin naar eigen inzicht de d's en de t's, de ij's en de ei's en nog zo wat (aan wordt aan; staken wordt staaken; zeggen wordt roepen), en klaar is Kees. Wat zegt dat over het schrijfonderwijs?

## Rijk en leerzaam materiaal

Hoe het antwoord op die vraag ook luiden mag, voor een taalonderzoeker (lees: voor mij) is er aan die eerste en enige versie van teksten volop af te lezen en te ontdekken: een zwerm van fouten, waaronder natuurlijk de nodige foute verbeteringen (zie de *Balans van taalkwaliteit*; een vervolg daarop wordt in 2012 door Cito gepubliceerd) en een keur aan al dan niet geslaagde pogingen van leerlingen om zich te bedienen van een functioneel, doel- en publiekgericht taalregister, tot -bij een tekstgenre passende- retorische zinnen aan toe. Ter illustratie van waar ik op doel volgt hierna een selectieve greep uit het werk van acht willekeurige achtste-groepers die de opdracht kregen om het vervolg te schrijven van een fantasieverhaal over Timoer van de Tigoren en Gaya van de Girakken, eigenlijk aartsvijanden, maar nu bedreigd door een zo grote ramp dat zij de handen ineenslaan. (De afzonderlijke citaten zijn van elkaar gescheiden door een schuine streep.)

*Ze zoeken samen naar de oorzaak van deze dode dieren. / Wat bleek nou er zat iets in de rivier (bactirrie) zat wat de dieren op dronken. / Maar ja als het water vergiftig is kan je er natuurlijk niet zwemmen dus bouwen ze een flot van bomen en zelf gevlochten touwen worden er om heen gegooid een sterk flot dus. / Gaya kijkt ver in het vooruit zicht / of er iemand weg zat te rennen. En ja hoor (...) Ze gingen de 2 blanke mannen achter aan. / Er volgde een grote ruzie die uitleide tot een gevecht. / Gaya ging van woede de driedubbele achter waardse salto. / Met zijn bloed had Timoer de rivier gereinigd. En heeft hij toch zijn volk gered.*

Dit is dankbaar materiaal. Het is rijk, het is leerzaam, en het verveelt nooit. (Zie bijvoorbeeld mijn bijdragen aan de tijdschriften *JSW* en *Leesgoed*.) Ook in minder tot de verbeelding sprekende schrijfoopdrachten geven basisschoolleerlingen er trouwens blijk van te beschikken over een breed communicatief repertoire en de intentie dat optimaal functioneel in te zetten: in signalementen van weggelopen huisdieren, in recepten voor een eenvoudig klaar te maken hapje, in correspondentie met instanties van allerlei pluimage, om maar wat te noemen. Dat de uitwerking lang niet altijd volgens de regelen der kunst is, spreekt vanzelf, maar dat doet aan de intentie om begrepen te worden niets af. En, niet onbelangrijk, ook niet aan wat weleens de ‘communicatieve effectiviteit’ genoemd wordt. Alleen wie zich willens en wetens oncoöperatief opstelt, zal niet altijd begrijpen wat een schrijver beoogt. Maar ja, tegenover zo’n stug iemand staan niet alleen basisschoolleerlingen machteloos.

### Overdracht van strategieën

Verder worden korte huishoudelijke mededelingen aan gezinsleden geregeld verrijkt met formuleringen die in het mondelinge taalverkeer een onderlinge vertrouwensband tussen gesprekspartners scheppen of bestendigen, en een sfeer van intimiteit

creëren of dan toch tenminste suggereren; elders heb ik laten zien dat dergelijke strategieën uit de alledaagse omgangstaal door twaalfjarigen ook overgedragen worden naar brieven aan potentiële nieuwe vrienden (zie Van de Gein 2005c). Deborah Tannen, bij een breed publiek bekend door onderzoek naar hoe mannen en vrouwen en moeders en dochters met elkaar praten, oppert in *Talking voices* dat dergelijke strategieën óók worden overgedragen naar meer literaire tekstgenres. Omdat het me hier ontbreekt aan de ruimte om uiteen te zetten hoe Tannen dat precies ziet, volsta ik met de opmerking dat woorden en zinsneden waarmee de vertelinstantie zich rechtstreeks tot zijn publiek wendt, zoals *wat bleek nou, maar ja, natuurlijk, dus en en ja hoor* in de Tigoren-en-Girakkencitaten hiervoor, erop zouden kunnen wijzen dat Tannen gelijk heeft.

Het is overigens ook heel goed mogelijk dat leerlingen die deze technieken toepassen (drie van de acht, in bovenstaande citaten), die kopiëren of imiteren uit boeken die ze gelezen of voorgelezen hebben gekregen. Ook dat is ‘overdracht’, maar van een andere soort. En ook dan heeft Tannen een punt, en misschien zelfs wel twee. Want die technieken in die boeken, waar komen die dan vandaan? Kan dat niet óók overdracht uit de conversatie van

alledag zijn? En dat leerlingen precies die technieken kopiëren of imiteren, is dat niet veelzeggend? Stof tot nadenken.

Belangrijker nu is de vraag: is ‘overdracht’, van welke aard dan ook, afdoende als leverancier van linguïstische strategieën? Ik betwijfel dat en die twijfel wordt gevoerd door de wetenschap dat er tussen taal-op-schrift en gesproken taal veel meer verschillen dan overeenkomsten zijn. Biber (1988) laat weliswaar zien dat die verschillen eenduidig noch absoluut zijn, en dat er van een simpele tweedeling tussen spreektaal en schrijftaal geen sprake is, maar op basis van zijn multidimensionele analyses van omvangrijke tekstcorpora erkent hij toch ook dat een schrijvende taalgebruiker veel meer linguïstische mogelijkheden heeft dan een pratende. Wie schrijft, kan zich bijvoorbeeld nauwkeuriger, beeldender en tegelijk beknopter uitdrukken dan iemand die praat. Komt dat enkel en alleen door de factor tijd (‘real time’), zoals Biber (en Conrad met hem) lijkt te geloven (zie Biber & Conrad 2009, p. 260-264)? Of komt dat, zoals ik geloof, door het feit dat taal-op-schrift zichtbaar is, zodat je, om E. M. Forster te parafrazeren, nog eens kunt nadenken, simpelweg doordat je kunt lezen wat je hebt geschreven?<sup>1</sup> En ja, nadenken kost tijd. Maar wie zwemt in de tijd en geen tekst voor zich heeft, is niet minder onthand dan iemand die het aan tijd ontbreekt. Dus tijd is wel nodig, maar niet essentieel. Essentieel is: taal voor je neus.

### Leerlingenschrijvers

Pen en papier worden dan ook wel beschouwd als onmisbare hulpstukken in de verstandelijke ontwikkeling van een individu en, in het verlengde daarvan, van een gehele kenniscultuur (zie bijvoorbeeld Kraak 2006 en Keijzer 2011).

Terug naar het schrijfwerk van basisschoolleerlingen, dat zo’n honderd jaar geleden, als het was voorgelezen, gewoon werd verscheurd door de onderwijsvernieuwer Jan Ligthart (zie Geel 1989, p.134) — ook een manier om ervoor te zorgen dat het niet in een la verdwijnt; speculaties over wat leerlingen hiervan leerden, blijven maar liever achterwege. Niet dat ik me verbeeld dat ze van het stomweg over-



## Bio'tje

Taalkundige Jannemieke van de Gein werkt als zelfstandig onderzoeker en is gespecialiseerd in schriftelijke taalverwerving en dito taalvaardigheid. Ze is een van de auteurs van *Zin in taal* (taalmethode van uitgeverij Zwijsen) waarin ze onder meer het tweede leven van taal-op-schrift concreet heeft uitgewerkt. Momenteel werkt ze mee aan de vierde periodieke peiling van het schrijfonderwijs (uitgevoerd door Cito).

schrijven van een klad in een net nu zo veel wijzer worden, trouwens. Ik zie meer in een aanpak die schrijvers en de taal die zij zichtbaar gemaakt hebben, tijd van leven gunt. Taal staat immers op schrift om gelezen te worden, om genoten, geproefd te worden, ook door schrijvers zelf, zodat zij zich bewust worden van de sterke en minder sterke fragmenten in wat zij gemaakt hebben, en in het meest optimistische scenario ook gemotiveerd zullen zijn om één zo'n fragment — meer dan een zin hoeft het echt niet te zijn — beeldender, beknopter of nauwkeuriger te formuleren. En met moderne hulpmiddelen hoeft dat niet eens in geklieder te ontaarden (zie bijvoorbeeld Kouwenberg & Hoogeveen 2007). Zo'n aanpak voegt een nadrukkelijk talige dimensie toe aan het schrijfonderwijs;

## Bibliografie

- Balans van taalkwaliteit in schrijfwerk uit het primair basisonderwijs (2004) Arnhem: Cito (PPON 29)
- Biber, D (1988) *Variation across speech and writing*. Cambridge: CUP
- Biber, D. & Conrad, S. (2009) *Register, Genre and Style*. Cambridge: CUP
- Geel, R. (1989) *Niemand is meester geboren*. Muiderberg: Dick Coutinho
- Gein, J. van de (2003) Schrijven alsof het gedrukt staat. *Leesgoed* 30 (6), 144-147
- Gein, J. van de (2005a) Leerlingen verdienen beter taalonderwijs. *Taalgebruik in schrijfwerk*. *JSW* 90 (10), 14-17
- Gein, J. van de (2005b) Het grote verschil zit in hoe ze het vertellen. *Taalexperimenten van vijfdegrappers*. *Leesgoed* 32 (4), 157-161
- Gein, J. van de (2005c) Meer is meer. Het cumulatieve effect van retorische zinnen. *Levende talen tijdschrift* 6 (2), 28-33
- Keijzer, F. (2011) Een brein komt nooit alleen. *Academische Boekengids* 87 (juli), 21-23
- Kouwenberg, B. & Hoogeveen, M. (2007) *Denken met je vingers*. *Schrijven in het verhalenatelier*. Leidschendam: Biblion
- Kraak, A. (2006) *Homo loquens en homo scribens*. *Over natuur en cultuur bij de taal*. Amsterdam: AUP
- Tannen, D. (2007) *Talking voices*. *Repetition, Dialogue and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge: CUP (2nd ed.)

geen overbodige luxe voor leerlingsschrijvers die de linguïstische mogelijkheden (en valkuilen) van geschreven taal aan het ontdekken zijn. Niet alles wat in het curriculum tot schrijfonderwijs gerekend wordt, leent zich overigens voor zo'n benadering (van sommige van die onderdelen vraagt men zich soms toch af waarom die in een leerlijn taal opgenomen zijn. Neem 'Formulieren invullen'. Het is best mogelijk dat dat onderwijs is, maar taalonderwijs? Schrijfonderwijs?). De aanpak is meer geëgend voor wat ik naar analogie van het leesonderwijs dan maar even 'begrijpend schrijven' en 'schrijfbevordering' noem; dus voor als leerlingen zich voor de duur van een opdracht voor moeten doen als onderzoekers, als pleitbezorgers, als vertellers.

Werk van leerlingsschrijvers krijgt zo een tweede leven in handen van de schrijvers zelf; ze steken er nog eens wat van op. En de onderzoeker? Wat denkt die als aan ppon deelnemende scholen opmerken dat één zo'n werkblaadje maar de helft laat zien van leerlingsschrijvers in hun mars hebben? Pech voor ppon, leve voor het schrijfonderwijs.

<sup>1</sup> 'How can I tell what I think till I see what I say?' aldus de Britse intellectueel en schrijver E. M. Forster in *Aspects of the novel* (1927).

# Colofon

TAAL LEZEN primair is een uitgave van Uitgeverij School BV / Meppel en AT Consult

Postbus 41, 7940 AA Meppel  
tel. 0522-855333; fax 0522-855300

Redactieadres:  
AT Consult BV  
t.a.v. Cocky de Valk  
Postbus 543  
4100 AM Culemborg  
e-mail: cocky.devalk@atconsult.nl

Redactie:  
Joanneke Prenger (Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie), Marian Bruggink (Expertisecentrum Nederlands), Dolf Janson (APS) en Mieke van Diepen (Marnix Academie Utrecht)

Eindredactie:  
Cocky de Valk

Abonnementenadministratie:  
Abonnementen Administratie, t.a.v. Hetty Rozeman  
Eekhorstweg 1, 7942 JC Meppel. T: 0522 855 330  
E: abonnementen@tenbrink-meppel.nl

Plein Primair + taalkatern  
6 x PP + 3 x taalkatern € 67,75  
België € 67,75  
Buitenland overig € 83,85  
3x Plein Primair + taalkatern € 31,50  
(prijzen zijn incl. 6% btw).

Een abonnement kan ieder moment ingaan en schriftelijk tot uiterlijk twee maanden vóór beëindiging van het jaarabonnement worden opgezegd. Bij niet tijdige opzegging wordt het abonnement automatisch verlengd. Adreswijziging schriftelijk drie weken van tevoren zenden aan de abonnementenadministratie, onder vermelding van het betreffende tijdschrift, oud en nieuw adres, beide met postcode en abonnementsnummer.

Nadat u zich heeft geabonneerd, ontvangt u een acceptgirokaart met daarop de abonnementsprijs.

Advertentie-exploitatie:  
Recent B.V.  
Postbus 17229  
1001 JE Amsterdam  
tel: 020-3308998  
fax: 020-4204005  
email: info@recent.nl

Vormgeving /opmaak & lithografie:  
FIZZ reclame + communicatie

Druk:  
Ten Brink B.V.

© 2011. Het verlenen van toestemming voor publicatie in dit tijdschrift houdt in dat de auteur de uitgever, met uitsluiting van ieder ander, onherroepelijk machtigt bij of krachtens de Auteurswet door derden verschuldigde vergoeding voor kopiëren te innen of daartoe in en buiten rechte op te treden en dat de auteur ermee instemt dat de uitgever deze volmacht overdraagt aan de door auteurs- en uitgeversvertegenwoordigers bestuurde Stichting Reprorecht tot welke overdracht de uitgever zich enerzijds verbindt en dat deze Stichting aan de te innen gelden een in overeenstemming met haar statuten en reglementen bepaalde bestemming geeft.

ISSN 1389-2371

Jamie

# Ik ben leukemiepatiënt

GEEF KINDEREN MET EEN LEVENSBEDREIGENDE ZIEKTE DE KRACHT OM KIND TE ZIJN. STEUN DOE EEN WENS.

Jamie (8) wil graag schitteren in *Holiday on Ice*. Dat heeft een magisch effect op ieder kind, maar op Jamie in het bijzonder. Het geeft Jamie, die vanwege haar ziekte te vaak vooral patiënt is, de kracht om kind te zijn. Het verwezenlijken van haar droom kan voor Jamie's toekomst een wereld van verschil betekenen. Om wensen te vervullen steunt Doe Een Wens op donateurs. Meer donaties betekent dat meer wensen in vervulling gaan. Jamie rekt op u. Doe Een Wens Stichting Nederland, bankrekening 36.60.21.222.