

---

# LEREN SCHRIJVEN DOE JE NIET ALLEEN

## Naar een taakgerichte schrijfdidactiek in het basisonderwijs

*Kris Van den Branden*

In dit artikel wil ik pleiten voor een sterk proces-, interactie- en leerlinggerichte didactiek van het schrijfonderwijs in de basisschool. Met *procesgericht* bedoel ik dat het schrijfproces van leerlingen, eerder dan het schrijfproduct centraal moet staan, en dat leerlingen vooral tijdens hun pogingen tot schrijven ondersteund moeten worden, eerder dan ervoor of erna. Met *interactiegericht* bedoel ik dat die ondersteuning de vorm dient aan te nemen van een intense en constructieve interactie tussen de leerling en de leerkracht, en/of tussen leerlingen onderling. Met *leerlinggericht* bedoel ik veel. Ten eerste: schrijftaken moeten door de leerlingen als relevant, motiverend en uitdagend worden ervaren. Ten tweede: de feedback die de leerkracht geeft tijdens het proces van het schrijven, moet afgestemd zijn op kenmerken van de leerling en van het voorlopige schrijfproduct dat hij op dat moment bij mekaar heeft geschreven. Ten derde: de leerling, en niet de leerkracht, is de spilfiguur waarrond het in het schrijfonderwijs draait.

### 1 OPSTELMETHODE

Toen ikzelf nog in het basisonderwijs zat, mochten wij iedere vrijdagmorgen tussen elf en twaalf een opstel schrijven. De meester gaf ons een onderwerp en een afgebakende lengte op, en verder liet hij ons met rust. We krabbelden dat het een lieve lust was, gaven op het einde van het uur ons volgeschreven blad af, en kregen het een aantal dagen later terug, voorzien van een quoterings op tien en een boel rode aantekeningen. De zinnen waarin we fouten hadden geschreven, waren door de leerkracht verbeterd; die mochten we aan de achterzijde van ons blad nog eens correct overschrijven.

Deze methode, die ik verder in dit artikel de 'opstelmethode' zal noemen, heerst nog steeds in vele klasjes van ons basisonderwijs, al is ze op de meeste plaatsen in een modern kleedje gestoken: het onderwerp komt niet zomaar uit de lucht vallen, maar past binnen het thema dat op dat moment wordt behandeld; de rode pen heeft plaats gemaakt voor een groene, de quoterings op tien voor een letter of een zinsnede ('puik!' 'warrig!' 'opnieuw!') Dat neemt echter niet weg dat een aantal constanten hardnekkig rechtop zijn gebleven: de leerlingopstelletjes worden vaak alleen maar door de leerkracht gelezen; deze stelt zich bij dat lezen veel meer als beoordelaar dan als lezer op; de leerling-

schrijver schrijft op zijn eentje, en krijgt tijdens het schrijven weinig ondersteuning of feedback; de instructie blijft nog al te vaak beperkt tot een inhoudelijke afbakening.

Uit onderzoek naar schrijfonderwijs blijkt dat de opstelmethode kinderen niet echt helpt om betere schrijvers te worden. Dat hoeft eigenlijk niet te verwonderen, zeker niet als wordt stilgestaan bij de manier waarop kinderen doorgaans schrijftaken aanpakken. Volgens Bereiter & Scardamalia (1987) zijn jonge schrijvertjes *knowledge tellers*: geef ze een schrijfoopdracht en ze associëren er lustig op los. De ene associatie roept de volgende op, waarbij kinderen deze associaties louter op inhoudelijke criteria filteren: die associaties waarvan ze zelf vinden dat ze te ver gezocht zijn, komen niet in het opstel, de andere wel. Kinderen reviseren daarbij zeer weinig: wat op papier komt, staat daar meteen in zijn finale versie. Aan de stilistische vormgeving van de gegenereerde ideeën wordt relatief weinig aandacht besteed. Het resultaat van 'knowledge telling' is bekend voor al wie regelmatig kinderopstellen onder ogen krijgt: teksten die vaak niet meer zijn dan ongestructureerde aaneenrijgingen van losse flodders, teksten die vaak alleen maar begrijpelijk zijn voor de schrijver zelf.

In wezen is 'knowledge telling' voor kinderen een elegante en economische oplossing voor het immense probleem waarmee ze bij schrijfoopdrachten worden geconfronteerd. Dat probleem bestaat in "converting a language production system developed for conversation, a system dependent at every level on inputs from the social environment, to a system that is capable of functioning autonomously" (Scardamalia & Bereiter, 1987, p. 150). Schrijven is niet zozeer een kwestie van je blad volkrijgen met ideeën, maar wel die ideeën zo verwoorden dat de woorden op papier in staat zijn om autonoom een bepaald doel bij een bepaald publiek te vervullen.

Naast een inhoudelijke spanning (wat kan ik hierbij verzinnen? wat weet ik hierover?) komt er bij veel schrijfoopdrachten een retorische spanning om de hoek kijken (hoe kan ik mijn ideeën zo verwoorden dat mijn woorden het beoogde effect bereiken?) Het is precies het spanningsveld dat ontstaat door het complexe samenspel van inhoudelijke en retorische eisen dat mature schrijvers tot schrappen, verbeteren en herbeginnen aanzet. En het is precies dat reviseren dat bij mature schrijvers ertoe kan leiden dat niet alleen hun schrijfproducten beter worden, maar ook hun ideeën rijper en overdachter worden (cf. het befaamde *knowledge transformation* van Bereiter & Scardamalia).

Eén fundamenteel probleem met de opstelmethode is dat zij het spanningsveld tussen inhoudelijke en retorische eisen niet oproept. Integendeel, door de typische, en vaak exclusieve klemtoon die in de instructies wordt gelegd op inhoudelijke aspecten ('schrijf eens een stukje over...') wordt de associatieve reflex van het 'knowledge telling' alleen maar versterkt, ja zelfs gelegitimeerd. Kinderen krijgen met andere woorden een geldig alibi om datgene wat ze op papier zetten, op niet meer dan inhoudelijke criteria te genereren en te beoordelen.

## 2 TAAKGERICHT SCHRIJFONDERWIJS

Wie kinderen in het basisonderwijs wil ondersteunen om betere schrijvers te worden, zal zich moeten beraden over de schrijftaken die hij/zij hen voorschotelt, en over de begeleiding die aan de leerlingen wordt geboden terwijl zij die taken uitvoeren. Een didactische aanpak als het taakgericht onderwijs (VON-werkgroep NT2, 1996) biedt mijns insziens zowel voor wat de selectie van schrijftaken betreft, als voor de begeleiding ervan, veel inspiratie.

### 2.1 Selectie van schrijftaken

Schrijven mag dan al een taaie bezigheid zijn, als je als kind gevraagd wordt om over een onderwerp te schrijven dat je helemaal niet interesseert, wordt schrijven bovendien een saaie bezigheid. Schrijftaken moeten zo motiverend zijn dat ze bij kinderen een spontane schrijfdrang doen ontstaan. De motiveerende kracht van een schrijfopdracht kan in veel elementen, of een combinatie daarvan, schuilen:

(1) *Het gekozen onderwerp*

Bijvoorbeeld: maak een spannend verhaal af, schrijf een antwoord naar kinderen die in de kinderrubriek van een tijdschrift een probleem signaleren ('ik durf niet alleen de trap op'), schrijf een proces-verbaal van wat een verdachte op de avond van een moord heeft uitgespookt, etc.

(2) *De context van de schrijfopdracht*

Een schrijfopdracht kan motiverender worden als kinderen weten dat er iets 'echts' gebeurt met hun schrijfsels, bijvoorbeeld een brief die echt wordt opgestuurd, verhalen die worden gebundeld, processen-verbaal van verschillende verdachten die worden uitgewisseld of samengelegd zodat de moord kan worden opgelost, etc.

(3) *De werkvorm die wordt gehanteerd*

Schrijfopdrachten kunnen door kinderen als motiverender (of minder demotiverend) worden ervaren als er in sommige fasen van het schrijfproces mag worden samengewerkt met andere leerlingen, of als de schrijfopdracht is ingebed in een motiverend kader.

Schrijfopdrachten moeten echter meer dan alleen maar 'fun' zijn. Zij moeten voldoende leerpotentieel bevatten, met andere woorden voldoende elementen die kinderen aanzetten om meer te doen dan alleen maar het blad volschrijven. Genoeg schrijfopdrachten moeten 'compleet' zijn, in de zin dat een leerling niet alleen over een bepaald onderwerp dient te schrijven, maar ook met een bepaald doel voor een bepaalde lezer. Schrijfopdrachten moeten met andere woorden ingebed zijn in een communicatieve context; inhoudelijke eisen worden op die manier verweven met retorische eisen.



Als leerlingen bijvoorbeeld wordt gevraagd om de instructies voor een spel uit te schrijven voor leerlingen die dat spel nog niet kennen, dan is het essentieel dat leerlingen niet alleen de regels zelf begrijpen, maar dat zij die ook op zo'n manier uitschrijven dat die instructies 'gebruiksklaar' zijn voor leken. Uiteraard is het voor dergelijke 'complete' schrijfoopdrachten wel essentieel dat leerlingen een zo duidelijk mogelijk beeld hebben van hun publiek (wie? leeftijd? voorkennis?), en van het doel dat hun schrijfsel moet dienen (informereren? overtuigen? vraag stellen? uitnodigen?)

## 2.2 Procesbegeleiding

Complete schrijfoopdrachten zijn moeilijk voor kinderen. Zij zijn zich nog veel te weinig bewust van de complexe eisen die aan een geschreven tekst worden gesteld. Bovendien hebben zij te weinig schriftelijke taalvaardigheid en te weinig ervaring met geschreven teksten en de effecten ervan om, zo zij al tot zo'n bewustzijn zouden komen, aan die eisen tegemoet te komen. Het is dan ook belangrijk dat zij bij het aanpakken van die moeilijke complete schrijftaken ondersteund worden, al was het maar om te vermijden dat zij al na vijf minuten de retorische eisen vergeten zijn en terugvallen op hun louter associatieve, inhoudelijk-gerichte schrijven.

In de opstelmethode komt feedback vaak dagen na de opdracht: voor kinderen is de interesse in, en de betrokkenheid bij het onderwerp of de schrijfoopdracht dan meestal al lang verdwenen. Feedback zal veel relevanter zijn, en dus sterker bekliven, als dit 'schrijven-na-Pasen-syndroom' wordt vermeden, en leerlingen *tijdens* hun schrijfproces ondersteund worden en voorzien van feedback: precies dan kunnen zij hulp en advies het best gebruiken.

Idealiter komt die feedback van iemand die zo sterk mogelijk beantwoordt aan de (fictieve) lezer voor wie het schrijfproduct eigenlijk is bestemd. Als leerlingen de regels van een spel moeten uitschrijven voor de leerlingen van een andere klas, is het aangewezen dat die tweede groep leerlingen het spel ook daadwerkelijk speelt op basis van de eerste versie van de opstellen. Op die manier zullen de schrijvers heel directe en relevante feedback op hun eerste versies krijgen, en zich een scherp beeld kunnen vormen van de kloof die nog gaapt tussen het ideale schrijfproduct en het product dat voorligt.

Het inlassen van feedback in het schrijfproces kan gezien worden als een brug die de eisen van mondelinge communicatie met die van schriftelijke communicatie verbindt. De directe, onmiddellijke feedback die zo typisch is voor mondelinge interactie, en vaak afwezig in schriftelijke communicatie, wordt door procesgerichte ondersteuning 'on-line' ingebed in de schrijfpogingen van leerlingen, zodat zij niet meer volledig op zichzelf zijn aangewezen. Dat kinderen geheel autonoom een schrijfproduct afleveren dat geheel autonoom een bepaalde functie kan vervullen bij een bepaald publiek, is het einddoel waar je

naartoe moet, maar gezien de complexiteit van de opdracht niet de meest efficiënte weg ernaartoe.

Het voorbeeld van de regels van het spel illustreert een inzicht dat in wetenschappelijk onderzoek steeds meer wordt gestaafd: feedback hoeft niet alleen van de leerkracht te komen, kinderen zijn best in staat om feedback te geven op de communicatieve efficiëntie van mekaars (voorlopige) schrijfproducten. Het is dan wel nodig dat de taak kinderen duidelijk leidt in het bepalen van waar het, vanuit een communicatief oogpunt, bij de schrijfopdracht op aan komt.

In een recent onderzoek van Couzijn & Rijlaarsdam (1996) werd leerlingen van het voortgezet onderwijs gevraagd om instructies te schrijven voor het uitvoeren van een wetenschappelijk experiment. Sommige van de schrijvers mochten andere leerlingen gadeslaan terwijl die het experiment probeerden uit te voeren op basis van de instructies. Het bleek dat, door de directe feedback die de schrijvers kregen, zij veel beter in staat waren om hun tekst te herschrijven dan leerlingen die zulke feedback niet kregen. Bovendien hadden de schrijvers die van feedback waren voorzien, ook meer expliciete kennis opgebouwd over de eisen die aan een goede gebruiksaanwijzing worden gesteld.

Dat leerlingen, zelfs als hen expliciet wordt gevraagd om hun eigen tekst nog eens na te lezen en te reviseren, slechts weinig verbeteringen aanbrengen, illustreert dat beginnende schrijvers onvoldoende in staat zijn om hun eigen voorlopige schrijfproducten te beoordelen. Schrijvers zijn een beetje sneeuwblind. Jonge schrijvertjes zien bijvoorbeeld vaak niet in dat er op papier helemaal geen verband bestaat tussen twee zinnen die ze hebben geschreven, terwijl dat verband voor hen zonneklaar is. Maar daar wringt het schoentje juist: precies omdat het verband in het hoofd van de schrijver zo zonneklaar is, behoeft het op papier minder explicitering. Het is in het basisonderwijs dan ook belangrijk, zonet essentieel, dat leerlingen die signalen krijgen die ze nog onvoldoende aan zichzelf kunnen geven. De innerlijke lezer waarover ieder gevorderd schrijver beschikt, wordt niet zomaar geboren. Het is een stem die gevoed wordt aan echte stemmen. In een Vygotskyaans perspectief: jonge schrijvers leren pas gaandeweg zelfstandig doen wat ze tevoren in interactie met een ander hebben gedaan.

De leerkracht heeft een belangrijke taak in het geven van feedback tijdens het schrijfproces. Dat kan in combinatie met leerlingfeedback, maar kan bijvoorbeeld voor taken waarbij de criteria voor communicatieve efficiëntie niet zo voor de hand liggen, ook buiten leerling-feedback om. Belangrijk is dat de leerkracht zich daarbij zoveel mogelijk in de huid van de lezer probeert te manoeuvreren. Het lijkt me bovendien aangewezen dat de feedback die de leerkracht aan leerlingen geeft, aangepast is aan:

(1) *De essentie van de schrijftaak*

Als het de bedoeling is dat leerlingen een overtuigend stukje schrijven over de herinrichting van de speelplaats, ligt het voor de hand dat procesfeedback vooral wordt toegespitst op de begrijpelijkheid van de voorstellen en de overtuigingskracht van het geschrevene, eerder dan op het aantal spelfouten. Wat feedback betreft, oogsten leerkrachten vaak wat ze zaaien: leerkrachten die alleen maar feedback geven op het microniveau van spel- en grammaticafouten, kweken leerlingen die enkel (of vooral) op dit niveau gaan nalezen en reviseren. Daarmee wil ik niet zeggen dat correctheid niet tot de communicatieve essentie van een schrijftaak kan behoren; integendeel zelfs, al zal dat sterk verschillen naargelang van de aard van de taak. Bijvoorbeeld, voor een brief naar de burgemeester is correctheid veel essentiëler dan voor een kattenbelletje. Ook als fouten tegen grammaticaregels en spelling begrip in de weg staan, wordt het behandelen van deze fouten essentieel vanuit een communicatief oogpunt.

(2) *De fase waarin het schrijfproces zich bevindt*

Als het al tot de essentie van de taak behoort dat iets volledig correct wordt geschreven, dan lijkt het me toch aangewezen dat leerkrachten pas over spelling beginnen naar het einde van een schrijfproces toe. Ook wij, bedreven tekstverwerkers, laten de spellingcontrole pas lopen op het moment dat onze tekst inhoudelijk en stilistisch in orde is. Leerlingen die nog volop ideeën aan het genereren zijn, of wier schrijfsels nog onvoldoende begrijpelijk, overtuigend of coherent zijn, moet men niet afleiden met het verbeteren van alle spelfouten die ze al hebben gemaakt.

(3) *Kenmerken van de leerling*

Sommige leerlingen hebben meer nood aan positieve feedback dan andere. Sommige leerlingen hebben liever dat je wat vaker bij hen langsloopt, terwijl andere liever een langere tijd alleen verderprutsen en dan een uitgebreide bespreking wensen. Sommige leerlingen moet je wat meer aanporren dan andere. De leerkracht moet zich hier verlaten op zijn intuïtie en mensenkennis, en er met zijn feedback voor zorgen dat de schrijfdrang bij iedere individuele leerling groot is en blijft.

Leerkrachten die deze drie criteria in het achterhoofd houden, zullen bij het geven van feedback spontaan differentiëren. Zij zullen voor elke individuele leerling kansen-op-maat proberen te scheppen om over hun voorlopig schrijfproduct en over het schrijfproces dat daartoe leidde, na te denken. Zij zullen, door te wijzen op effecten die schrijfsels-in-wording kunnen hebben op een potentiële lezer, leerlingen de mogelijkheid bieden om zelf te ontdekken waarom het anders moet, en hoe het anders kan, wat nog te veel impliciet is gelaten en wat vooral moet blijven staan. Leren schrijven leer je al doende, maar je leert het niet alleen.



### 3 EXPLICIET STRATEGIEËNONDERWIJS

Er zijn uiteraard andere benaderingen mogelijk van schrijfonderwijs. Eén alternatief bestaat erin dat je kinderen, voor ze aan een schrijfpdracht beginnen, expliciete instructie geeft over hoe ze een bepaald schrijfproces moeten aanpakken. Het *expliciet strategieënonderwijs* is hiervan een voorbeeld. De vele obstakels die kinderen bij het schrijven van teksten moeten overwinnen, worden in dit soort onderwijs in kleine, hanteerbare eenheden opgesplitst, één voor één ingeoeffend, en in een later stadium geïntegreerd in een complete schrijfpdracht. Ik heb mijn twijfels bij deze aanpak, zeker voor wat het basisonderwijs betreft, en sta daarin niet alleen (zie bv. Rijlaarsdam 1996).

Ten eerste bestaat het gevaar dat leerlingen zich in dit onderwijs letterlijk blindstaren op deelaspecten van schrijfprocessen. Ten tweede dreigen strategieën al gauw doel op zich te worden. Schrijftaken worden dan niet meer uitgevoerd om een communicatief doel te bereiken, maar om een bepaalde strategie in te oefenen. Ten derde, een strategie wordt meestal gedefinieerd als een plan van (mentale) handelingen om een bepaald doel te bereiken. In strategieënonderwijs zijn leerlingen echter vaak geen planners, maar louter uitvoerders. Zij vervallen in reproductief gedrag, in verbalismen die zij zelf niet hebben overdacht, zij nemen geen beslissingen (en leren dat niet doen), maar voeren andermans beslissingen uit. En dat terwijl leerlingen net moeten leren beslissen, voor, tijdens en na een schrijftaak.

Aan het potentieel van zelfontdekkend leren wordt in al te expliciet onderwijs zwaar getornd: als leerlingen al iets moeten ontdekken, is van tevoren duidelijk uitgestippeld wat er dan wel ontdekt dient te worden. Ook bij het synthetiseren van de verschillende, geïsoleerd aangeleerde, strategieën of deelaspecten loopt het vaak fout, zeker als leerlingen het gevoel hebben dat de schrijftaak pas goed is uitgevoerd als alle strategieën voorbeeldig zijn uitgewerkt.

Er is ten slotte ook het probleem van de ideale tekst en de ideale schrijver: strategieënonderwijs bedient zich zeer vaak van voorbeelden waarin een strategie perfect is toegepast, of van modellen (namelijk de leerkracht) die dat perfect kan doen. Maar misschien leren leerlingen wel meer van voorbeelden waarin het fout loopt. En misschien leren ze nog wel veel meer van de dingen die ze zelf fout hebben gedaan en waarbij ze aan den lijve ondervinden dat het anders zou moeten. Leerlingen moeten niet overtuigd worden van de heiligheid van een bepaalde schrijfstrategie, maar van de relatieve kracht ervan. Dat leren ze mijns inziens veel beter door het zelf te ervaren dan door het voorgekauwd te krijgen.

## 4 CONCLUSIE

Bij artikelen als het deze dringt zich een conclusie op die eigenlijk al jaren 'ouwe kost' is: het schrijfonderwijs moet veranderen! De opstelmethode werkt niet! Er zal waarschijnlijk nog heel wat inkt vloeien over hoe het dan anders moet of kan. Welke aanpak men ook verkiest, een schrijfdidactiek die het belang van 'complete' schrijfp opdrachten en van begeleiding tijdens het schrijfproces onvoldoende verdisconteert, dreigt volgens mij haar nobel doel voorbij te schieten.

## LITERATUUR

- Couzijn, M. & G. Rijlaarsdam: Learning to write by reader observation and written feedback. In: G. Rijlaarsdam, M. Couzijn & H. van den Bergh (eds.): *Effective teaching and learning of writing. Current trends in research on writing*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1996, p. 224-252.
- Rijlaarsdam, G.: Contouren voor een schrijfdidactiek. *Vonk* 26/3 (januari-februari 1997), p. 3-18.
- Scardamalia, M. & C. Bereiter: Knowledge telling and knowledge transformation in written composition. In: S. Rosenberg (ed.): *Advances in applied psycholinguistics. Volume 2: Reading, writing and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, p. 142-175.
- VON-werkgroep NT2: *Taakgericht taalonderwijs. Een onmogelijke taak?* (Taalcahiers 2.) Deurne: Plantyn, 1996.