

Taalvaardiger door verhalen

1. Inleiding

Het lectoraat Reflectie en Retorica van de Katholieke Pabo Zwolle is in 2008 gestart met een driejarig verhalenproject voor de midden- en bovenbouw van twee basisscholen. Gedurende het eerste jaar lag de nadruk in groep 5 op het vertellen van verhalen, vervolgens, in groep 6, op het verzinnen van verhalen en in het laatste jaar, in groep 7, op het schrijven van sprookjes en historische en eigentijdse verhalen. De centrale vraag was: worden leerlingen taalvaardiger door verhalen te vertellen, te verzinnen en te schrijven?

De producten van tien leerlingen zijn onderzocht (32 vertellingen en 29 schriftelijke verhalen). In deze presentatie worden de bevindingen van het project gepresenteerd.

2. Hoe ontwikkelt de narratieve vaardigheid zich bij leerlingen?

Het verhalenproject is opgebouwd in de fasen ‘vertellen van verhalen’, ‘verzinnen van verhalen’ en ‘schrijven van verhalen’. In verschillende onderzoeken wordt de relatie tussen het vertellen en het schrijven van verhalen besproken (Gelati & Boscolo 2009; Fisher e.a. 2010). Mondelinge activiteiten ondersteunen het schrijfproces op verschillende niveaus (Fisher e.a. 2010): leerlingen ervaren de verschillen tussen de taalstructuren van het spreken en het schrijven, de cognitieve complexiteit van het schrijven vermindert en het creatieve schrijfproces wordt ondersteund. Die ontwikkeling van geschreven spreektaal naar het gebruik van schrijftaal is aan te wijzen in verhalen van leerlingen van groep 5 tot en met 8 (Vermeer & Van den Assem 2012). Daarom verdient het aanbeveling om in de middenbouw het vertellen van verhalen te koppelen aan het schrijven ervan en om aandacht te besteden aan de interne samenhang van het verhaal. Pas rond het negende jaar (groep 6) zijn leerlingen daadwerkelijk in staat om een verhaal te structureren (Heesters 2000). Volgens Berenst & Borst (2004) heeft de volgorde mondeling-schriftelijk een positieve invloed op de lengte van het geschreven verhaal.

3. Narratologie

Het verhalenproject steunt op de narratologie (Bal 1978). De leerlingen worden eerst voorbereid op hun rol als verteller-schrijver. Als fundament wordt een aantal retorische principes gehanteerd: het verzamelen van materiaal (*inventio*), de opbouw ervan (*dispositio*), de woordkeus (*elocutio*) en het gebruik van voorbeelden (*imitatio*).

Die uitgangspunten zijn in de drie handleidingen van het project verder uitgewerkt. In de handleiding van groep 5 staan de verhaalelementen 'personen', 'gebeurtenis' en 'ruimte en tijd' centraal. Ook wordt het begrip 'verhaaltaal' geïntroduceerd (= specifieke woorden die binnen de context van het verhaal een rol spelen). De leraar staat steeds model: hij vertelt binnen het thema een eigen verhaal, wijst op de opbouw van het verhaal, maakt de leerlingen bewust van de specifieke taal die gebruikt wordt, introduceert en bewaakt vertel- en luisterregels en stimuleert. Elke les bereiden de leerlingen hun eigen vertelling voor en vertellen ze in kleine groepjes. Aan het eind van de themaperiode vertellen ze opnieuw hun mooiste verhaal. Sommige leerlingen mogen dat ook in de grote groep doen. In de loop van het jaar is er ook aandacht voor het gebruik van dialogen en stijl ('spannende taal').

In de handleiding van groep 6 worden verhalen verzonnen rond een tweeling en worden verhaalelementen uit groep 5 opnieuw aan de orde gesteld. Daarnaast leren de leerlingen over het belang van sfeer binnen een verhaal en over de manieren waarop ze sfeer kunnen vormgeven. In het derde jaar ligt de nadruk op het schrijven van verhalen. Naast de al bekende verhaalelementen is er aandacht voor genrekenmerken, voor stijl en voor het kiezen van een thema.

4. Zijn de narratieve vaardigheden in die drie jaar verbeterd?

4.1 Vier categorieën

De kwaliteit van verhalen kan beoordeeld worden op grond van vier categorieën (Hoogeveen 2012):

1. structuur;
2. inhoud;
3. taalgebruik;
4. genrekenmerken.

Daarmee kan, op grond van *primary trait scoring*, in kaart gebracht worden in hoeverre het schrijfproduct overeenkomt met een ideale uitvoering. Voor een dergelijke analyse moeten de niveaueisen per categorie vooraf zijn geformuleerd. Dat is hier niet gebeurd, maar de analyses zijn op grond van ervaring en inzicht van twee experts (connaisseurs) (zie Pauw 2007) tot stand gekomen.

4.2 Resultaten

4.2.1 Structuur

Alle leerlingen zijn uiteindelijk in staat om een verhaal te structureren. Een passende opbouw blijft voor een aantal echter lastig: de verhalen hebben een te lange introductie of een te beperkte kern, waardoor het verhaal zich nauwelijks ontwikkelt. Ook het bedenken van een passend slot is soms moeilijk.

4.2.2 Inhoud, onderscheiden in gebeurtenis, personen, tijd en ruimte

- *Gebeurtenis:*
De meeste vertellingen/verhalen van de leerlingen zijn voor de toehoorder/lezer herkenbaar (goed te volgen), maar zijn echter zelden verrassend.
- *Personen:*
Het aantal personages is bij de meeste leerlingen beperkt. De kenmerken van de hoofdpersonen blijken vooral uit hun handelingen. Overpeinzingen en twijfels zijn niet aan de orde. De relaties tussen de personen zijn meestal oppervlakkig. Emoties worden soms benoemd, maar verdieping van de karakters vindt nauwelijks plaats. Het belang van het gebruik van dialogen is expliciet behandeld. De leerlingen gebruiken geleidelijk aan meer dialogen, maar dat leidt zelden tot verdieping of verlevendiging.
- *Tijd:*
Bij de meeste leerlingen neemt het gebruik van 'en toen' in de loop van het project af, ten gunste van andere aanduidingen voor tijd en chronologie.
- *Ruimte:*
De beschrijvingen van de plaats en de verwijzingen ernaar zijn wisselend. Wel is er een correlatie tussen de lengte van de verhalen en de aanwezigheid van beschrijvingen.

4.2.3 Taalgebruik

Er is geen duidelijke relatie aanwijsbaar tussen verhaaltaal en structuur/samenhang. De beste schrijvers maken, in vergelijking tot de andere leerlingen, wel gericht gebruik van specifieke aanduidingen en beschrijvingen, maar te weinig om daaruit kwaliteitsverschillen te verklaren.

4.2.4 Genrekenmerken

Onder genrekenmerken wordt zowel de manier waarop een tekst is georganiseerd om een sociaal doel te bereiken (Cope & Kalantzis 1993) als herhalende patronen in stijl en structuur bij een specifieke inhoud (Spivey 1997) verstaan. Ook in het verhalenproject heeft informeren en amuseren centraal gestaan: hoe maak je een verhaal aantrekkelijk, spannend, ontroerend... voor de toehoorder of lezer? Leerlingen werden uitgenodigd om feedback te geven aan de hand van de genrekenmerken. Volgens Hoogeveen (2012) leidt *peer response* tot betere schrijfproducten. De reikwijdte van de feedback binnen het project was veelal beperkt en te weinig gericht op de genrekenmerken en had vooral een stimulerende functie.

5. Conclusie

De verwachtingen waren aan het begin van het project hoog gespannen: zou ons project een bijdrage kunnen leveren aan betere formuleervaardigheden en aan de ontwikkeling van de algemene taalvaardigheid van de leerlingen? De toetscores op het gebied van taal en lezen laten echter geen significante veranderingen zien. De leraren van de leerlingen geven aan dat het project vooral motiverend en inspirerend heeft gewerkt.

In het verhalenproject zijn de schriftelijke verhalen beduidend langer dan de vertellingen. Uit de inhoudsaspecten blijkt dat het herkenbaar weergeven van een gebeurtenis, van personen en van tijd en ruimte al zoveel van de schrijfkwaliteiten van de leerling vergt, dat zich in de lezer verplaatsen, aandacht hebben voor verrassende wendingen, verlevendigen van het verhaal, verdiepen van de karakters en verschillende tijds- en plaatsaanduidingen gebruiken voor velen een brug te ver is. Dat geldt ook voor het gebruik van specifieke taal binnen de context van het verhaal of de vertelling.

Het modelgedrag van de leraren is in de lesbeschrijvingen steeds benadrukt, maar in de praktijk te weinig gemonitord. Ook het gericht geven van feedback op de verschillende genrekenmerken is door de leerkrachten niet structureel en op een verdiepende wijze onder de aandacht van de leerlingen gebracht. Juist *modeling* en het geven van goede feedback door leraren en leerlingen kunnen de sleutels zijn om de schrijfvaardigheid te verbeteren.

Referenties

Bal, M. (1978). *De theorie van vertellen en verhalen. Inleiding in de narratologie*. Muiderberg: Coutinho.

- Berenst, J. & N. Borst (2004). "Spreken en schrijven van kinderen: een vergelijking van contextualiseringspraktijken in narratieven". In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, jg. 72, nr.2, p. 33-46.
- Cope, B. & M. Kalantzis (eds.) (1993). *The Powers of Literacy: genre approaches to teaching writing*. London/Pittsburgh, PA: Falmer Press/University of Pennsylvania Press.
- Fisher, R., D. Myhill, S. Jones & S. Larkin (2010). *Using talk to support writing*. London: Sage.
- Gelati, C. & P. Boscopolo (2009). "Improving the quality of primary school children's narration of personal events: An intervention study on the use of evaluation strategies". In: *L1-educational studies in Language and Literature*, vol. 9, nr. 3, p. 1-28.
- Heesters, C. (2000). *Een wereld vol verhalen: ontwikkeling van verhaalstructuur bij 9- tot 13-jarige eerste- en tweedetaalsprekers van het Nederlands*. Enschede: Print Partners Ipskamp.
- Hoogeveen, M. (2012). *Writing with peer response using genreknowledge. A classroom intervention study*. Dissertation. University of Twente.
- Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retori-sering van reflectieverslagen op de pabo*. Dissertatie Universiteit Utrecht. Zwolle: KPZ InDruk.
- Spivey, N. (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing, and the making of meaning*. San Diego, CA: Academic Press.
- Vermeer, A. & G. Van den Assem (2012). "Ontwikkeling van schrijfvaardigheid in groep 5 tot en met 8". In: *Papers of the Anéla 2012 Applied Linguistic Conference*. Delft: Eburon, p. 86-95.