

Iedereen kan leren schrijven

Mijn zoektocht naar effectief schrijfonderwijs op de basisschool

Auteur: *Suzanne van Norden*

Lezen en schrijven leren de meeste kinderen op school. De school is daarmee de poort die toegang geeft tot de geletterde cultuur. Maar ook de thuissituatie waarin kinderen opgroeien draagt bij aan geletterdheid, vaak vanaf de geboorte: stoffen of waterdichte boekjes laten baby's al badderend en sabbelend kennismaken met het fenomeen 'boek'. Kinderen worden geletterd door in contact te komen met het schrift en door geleidelijk te leren hoe ze er gebruik van kunnen maken. Na bijna dertig jaar schrijven met kinderen, begrijp ik nu pas echt hoe dat werkt. Ik begrijp ook nu pas hoe ik zelf heb leren schrijven, en waarom leraren daar geen grote rol bij speelden. In dit artikel beschrijf ik de ontwikkeling van mijn eigen denken over schrijfonderwijs.

“In plaats van taallessen volgen, moesten leerlingen taal gebruiken in voor henzelf betekenisvolle sociale situaties. Dit zou hen niet alleen veel meer motiveren tot leren, maar hen ook greep geven op hun eigen maatschappelijke omstandigheden.”

Leren schrijven van jezelf

Ik was zo'n kind waar juffen blij van worden. Ik schreef al jong lange, goedlopende verhalen zonder veel spelfouten in een net handschrift. Sommige van die verhalen herinner ik me nog bijna letterlijk: over ridder Ronald, die net als Tiuri uit Tonke Dragts *De brief voor de koning* een gevaarlijke opdracht moest uitvoeren; over het weesmeisje Alice dat samen met een herdershond in een Dickens-achtig Engeland haar verdwenen broer ging zoeken. En kleine geïllustreerde boekjes, over katten en honden of grappige elfjes, geïnspireerd op de beeldverhalen in de KrisKras, het 'betere' jeugdblad waar ik als kind op geabonneerd was. Van wie had ik dat schrijven geleerd? Niet van de juffen - die deelden alleen de schriften uit. Eerder van Tonke Dragt, Charles Dickens en de KrisKras. Veel lezen, een zekere taalgevoeligheid en een ouderlijk huis vol boeken waren de voedingsbodem voor mijn schrijfvaardigheid, en mijn eigen motivatie liet het plantje verder opgroeien. "Suzanne schrijft een beetje clichématig" was het commentaar dat ik later terugvond in een basisschoolrapport. Originaliteit ontbrak kennelijk nog aan mijn verder goed beoordeelde schrijfprestaties. Hoewel niemand

mij had uitgelegd wat clichés waren en wat daar fout aan was, moet ik dit oordeel toch ergens in mijn waardensysteem hebben opgeslagen.

Op de middelbare school en de universiteit daarna werd ik geconfronteerd met nieuwe schrijftaken: opstellen, werkstukken en scripties. Les kreeg je niet in dat schrijven. Leraren hielden zich destijds uitsluitend bezig met de vakinhoud, ook de leraren Nederlands (in de vorm van literatuur). Zelf hadden ze waarschijnlijk ook leren schrijven via de onderdompelingsmethode: heel veel (vak)literatuur lezen en daaruit de criteria voor literair of wetenschappelijk schrijven onbewust, als een soort osmose, opnemen. Onder invloed van de opstandige tijdgeest van de zeventiger jaren van de vorige eeuw wilde ik mij niet conformeren aan de onderdrukkende normen van een academische heersende klasse, dus gebruikte ik net als velen een radicale spelling en schreef ik rare – beslist originele – scripties in de onwetenschappelijke ik-vorm. Met mijn kennis van nu zie ik die teksten als bijzondere combinaties van genres, gekleurd door een anti-academische houding. Ik leerde er in elk geval van hoe taalgebruik samenhangt met de sociale situaties waarin het plaatsvindt.

Tot zover over mijn eigen ontwikkeling in schrijven, die illustreert wat men tijdenlang over schrijven dacht: dat je het vanzelf wel leert, en zo niet, dan ook nooit. Op zoek naar niet-academische vormen van mijn vak geschiedenis kwam ik in het onderwijs terecht, en via omzwervingen in het taalonderwijs op de basisschool. Ik stortte me in de praktijk van de klas, en op het taalgebruik en denken van kinderen.

Schrijven over ervaringen: een politieke keuze

In de geschiedenis van het taalonderwijs vormen de zeventiger jaren een opmerkelijk tijdperk. Ging het voor 1970 om het aanleren van regels en het oefenen van deelvaardigheden, tussen 1970 en 1980 werd dit op veel scholen vervangen door een 'leren door te doen'-aanpak. In plaats van taallessen volgen, moesten leerlingen taal gebruiken in voor henzelf betekenisvolle sociale situaties. Dit zou hen niet alleen veel meer motiveren tot leren, maar hen ook greep geven op hun eigen maatschappelijke omstandigheden. Paulo Freire (1921-1997) schreef in deze periode het beroemd geworden boek 'Pedagogy of the oppressed' (1968, vertaald in 1970), over zijn methode om arme boeren in Brazilië te alfabetiseren en tegelijkertijd politiek bewust te maken, door uit te gaan van hun eigen ervaringen en daar sleutelwoorden bij te zoeken. Van die onderwijsvisie werd ook in westerse landen gebruik gemaakt. Bijvoorbeeld bij de Taal drukwerkplaats in Amsterdam (opgericht in 1976), waar ik in de tachtiger jaren terecht kwam en waar kinderen van scholen in de buurt teksten schreven over hun eigen ervaringen, deze zelf vormgaven, in oplage drukten en verspreidden. 'Democratisering van de drukpers' heette dat toen.

De werkwijze van taaldrukken (later taalvorming genoemd) sloot ook aan bij het gedachtengoed van Célestin Freinet (1896-1966), de grondlegger van de zogeheten ‘natuurlijke methode’ van onderwijs. Hij bedacht de term ‘vrije tekst’: kinderen bepalen zelf waarover ze schrijven, wanneer ze schrijven en in welke vorm ze dat doen. Als ze die teksten met behulp van de drukpers voor een publiek vermenigvuldigen, ontdekken ze daarbij zelf het belang van een goede zinsbouw, spelling en interpunctie. De rol van de leraar beperkt zich tot het ondersteunen van dit ‘natuurlijke’ proces op het juiste moment. Het was geen wonder dat de boerenkinderen aan wie Freinet op die manier les gaf, over hun dagelijkse ervaringen schreven - dat was waarover ze het meeste wisten.

Deze vrije manier van schrijven over ervaringen heeft invloed gehad op het basisonderwijs, ook buiten de Freinetscholen. In publicaties over taaldrukken en taalvorming (Dellensen e.a. 1987, Visch e.a. 1993, Van Norden 2004) ligt de nadruk op het aangeboren vermogen van kinderen om taal te leren en de natuurlijke manier waarop dat gebeurt in communicatieve situaties. De schrijfdidactiek van taalvorming bestaat voor een deel uit gelegenheid geven en stimuleren: in taalrondes worden kinderen uitgenodigd om over hun ervaringen te vertellen en daarover vervolgens te schrijven zonder veel aanwijzingen. En het werkte! Meer nog dan een politieke keuze, was taalvorming vanaf het begin een inspirerende, activerende werkwijze voor alle soorten kinderen, waarin alle taaldomeinen in samenhang aan de orde kwamen.

Veel eigen teksten schrijven, teksten regelmatig in de kring voorlezen, er met gevoel over praten, wekelijks enkele teksten bespreken en optimaal bewerken, eindteksten (uitdagend) vormgeven, vermenigvuldigen en verspreiden is de oplossing

“Wat mijzelf aantrok in de werkwijze van taalvorming was niet zozeer het politieke aspect, als wel het alternatief dat taalvorming bood voor het ‘verhaaltjesschrijven’ op school.”

die freinetleraren in de praktijk hebben ontwikkeld (en nog steeds ontwikkelen) om geschreven taal voor leerlingen tot authentiek leren te maken. (...) De in het schoolwerk geïntegreerde vrije tekst staat in freinetgroepen centraal in het (taal) onderwijs. (bron: www.freinet.nl)

Authentiek schrijven en de mythes van het schrijverschap

Wat mijzelf aantrok in de werkwijze van taalvorming was niet zozeer het politieke aspect, als wel het alternatief dat taalvorming bood voor het ‘verhaaltjesschrijven’ op school. Ik had dat laatste als kind dan wel goed gekund, maar eigenlijk nooit begrepen wat er nu precies goed was aan het imiteren van de schrijvers die ik las. Het toverwoord was ‘authentiek’: kinderen van alle niveaus en achtergronden schreven bij taalvorming geen verhaaltjes, maar ‘authentieke’ teksten, over wat ze zelf meemaakten, waarnamen en belangrijk vonden. En het tovereffect was, dat ook de zwakste leerlingen met plezier aan het schrijven gingen. In die zin hadden Freire en Freinet gelijk gehad: begin bij de ervaringswereld van leerlingen en niet bij schoolse leerstof. Authentiek betekende zoveel als: persoonlijk, vanuit intrinsieke motivatie, niet-opgelegd.

Hoewel ik aanvankelijk niet begreep waarom je bij taalvorming altijd over je theepot of de inhoud van je keukenla moest schrijven, kreeg ik geleidelijk door wat daaraan juist leuk was. Beginnen bij iets doodgewoons voorkwam dat je hetzij echte schrijvers ging imiteren, hetzij enorm moeilijk ging doen met onwaarschijnlijke plots en ongeloofwaardige personages. Zowel kinderen als volwassenen stapten hiermee in een keer over hun schrijfdrempel heen. Teksten werden zelden ‘ clichématig’ en soms zelfs onbedoeld poëtisch. Ik dacht: had ik dat zelf maar gedaan op school, dan waren mijn teksten vast ‘origineler’ geweest. Bij taalvorming werden kinderteksten niet beoordeeld en al helemaal niet op originaliteit. De teksten waren goed zoals ze waren: authentiek. Daar paste geen rood potlood bij.

Ik heb me lang afgevraagd wat de ervaringsteksten van kinderen zo mooi maakte, en waarom het zo lastig was om ze te beoordelen of corrigeren. Het leek juist door hun authenticiteit te komen: de teksten kwamen recht uit hun hart en hun leven, dat maakte ze mooi en oncorrigeerbaar tegelijk! Voor leerkrachten was dit vaak verwarrend. Wat kinderen precies moesten leren bij schrijven werd niet helder. Welke feedback moesten ze geven? Wat was mooi, lelijk, goed of fout, afgezien van spelling, hoofdletters en punten? Het leek volkomen subjectief.

De werkwijze van taalvorming liet zien dat iedereen authentieke teksten kan schrijven, maar daarmee nog niet goed schrijft. Dit was een lastige paradox. De mythe dat je voor schrijven toch een speciaal talent moest hebben, bleef ook in het onderwijs bestaan, evenals de grotendeels onbewuste, literair gerichte standaard voor wat goed schrijven is (zie hierover Christophe, 2003).

Natuurlijk leren schrijven

Hoe het ook zij, schrijven deden de kinderen bij taalvorming met overgave. De visie en werkwijze van taalvorming pasten goed in progressieve onderwijstrends vanaf de tachtiger jaren. In veel publicaties over onderwijs verschenen lijstjes met tegenstellingen, links de eigenschappen van traditioneel onderwijs, rechts de eigenschappen van vernieuwend onderwijs. De tegenstelling valt globaal te karakteriseren als een nadruk op *lesgeven* tegenover een nadruk op *leren*. Het laat zich raden dat stromingen als die van het 'Nieuwe Leren' of 'Natuurlijk Leren' daarbij een keuze maakten voor het laatste. Als je de lijstjes las, kreeg je vanzelf die neiging; wie zou willen ontkennen dat kinderen van nature leren, ook zonder leraar?

Goed observerende ouders en leerkrachten zien het dagelijks gebeuren: hoe kinderen in interactie met anderen stap voor stap verder komen met taal, in een soort *trial and error*, zowel op mondeling als op schriftelijk gebied. Het is ook wetenschap: er is allerlei onderzoek dat laat zien hoe kinderen vanaf zeer jonge leeftijd zelf taalregels afleiden uit taalaanbod en interactie met anderen. Deze processen, en de vraag hoe ze te begeleiden, stonden centraal in veel onderwijsvernieuwingen.

In de onderwijsdiscussies zorgde het woord 'natuurlijk' voor een tegenstelling met het traditionele taalonderwijs, waar kinderen

“Hoewel ik aanvankelijk niet begreep waarom je bij taalvorming altijd over je theepot of de inhoud van je keukenla moest schrijven, kreeg ik geleidelijk door wat daaraan juist leuk was.”

stil zijn, les krijgen in technisch lezen, spelling en grammatica, en daarover toetsen krijgen. Zoals vaak gebeurt in discussies, werd die tegenstelling gemakkelijk absoluut. Alsof je partij moest kiezen. Buiten de discussie bestond de tegenstelling echter niet. In de klas kan je leren en lesgeven niet zo gemakkelijk van elkaar loskoppelen, al is ook duidelijk dat er geen een-op-een relatie tussen bestaat. Dat kunnen we zeker zien als het om schrijfvaardigheid gaat.

Dat je een vaardigheid leert door te doen, is bekend. Je kunt niet leren schrijven zonder het meteen te doen, net zo min als je leert fietsen zonder gewoon op die fiets te stappen. Ook motivatie is cruciaal. Ooit een kind gedwongen om te fietsen? Gemotiveerd iets doen, dat is misschien de kern van leren. Bij taalvorming 'gleden' kinderen bijna ongemerkt in het schrijven, door na vertelrondes het vertelde onmiddellijk op papier te zetten. Omdat het over hun eigen belevenissen ging, wisten ze genoeg van het onderwerp en waren ze meestal ook geïnteresseerd in de teksten van klasgenoten. Dat zorgde voor betrokkenheid. Leren kinderen op die manier op eigen kracht, 'natuurlijk' schrijven? Het klinkt te mooi om waar te zijn. Het is dan ook niet zomaar waar. De vrije tekst van Freinet kom je in het onderwijs niet veel tegen.

Veel kinderen schrijven helemaal niet zo gemakkelijk uit zichzelf een tekst. En als ze het wel doen, komen ze er ook niet uit zichzelf verder mee. De werkwijze van taalvorming bood al veel meer begeleiding dan Freinet misschien voor ogen had gehad. Toch bleven kinderen op scholen die met taalvorming werkten, soms jarenlang hangen op hetzelfde niveau. Steeds doorwerkend in de praktijk, begonnen mijn collega's en ik ons te realiseren hoe belangrijk het was om kinderen zowel bij het vertellen als bij het schrijven niet alleen te volgen, maar ook te sturen en middelen aan te reiken. Onze inbreng als leraar was cruciaal. Bijvoorbeeld bij het oproepen van ervaringen in de kring, het aanbrenge van een focus bij het vertellen over die ervaringen, het geven van gerichte schrijfoopdrachten daarna en het met aandachtspunten bespreken van kinderteksten.

Reflecteren op schrijven

Tekstbesprekingen waren een soort scharnierpunt in de aanpak van taalvorming. De ervaringsteksten die zo spontaan geschreven waren, konden vaak beter worden door er nog eens naar te kijken en er over te praten. Dat was wel tricky business,

“De werkwijze van taalvorming liet zien dat iedereen authentieke teksten kan schrijven, maar daarmee nog niet goed schrijft. Dit was een lastige paradox.”

want kinderen mochten niet ontmoedigd worden, en wat was ‘beter’? We waren er echter steeds meer van overtuigd geraakt dat het werken met tekstversies een essentieel onderdeel was van schrijfvaardigheid. Het sloot aan bij andere ontwikkelingen in het taalonderwijs na de tachtiger jaren: leren door te doen was nog steeds het uitgangspunt, maar om echt te leren moest je op dat ‘doen’ ook reflecteren. Reflectie op taal bleek een natuurlijk onderdeel van taalverwerving: ook jonge kinderen hadden al de neiging over eigen en anderen taalgebruik te praten en te denken. We begonnen met klassikale tekstbesprekingen te experimenteren.

Werken met tekstversies gebeurde op scholen nauwelijks. Het leek of er sinds mijn eigen basisschooltijd niet veel veranderd was aan de praktijk van de leraar die teksten inneemt en ‘nakijkt’. Het was dan ook bijna revolutionair om in plaats daarvan met kinderen over hun teksten te praten en ze, individueel of in groepjes, te laten herschrijven. Het effect was ook voor ons een openbaring: kinderen bleken uit zichzelf allerlei taalbeschouwelijke kwesties te kunnen inbrengen en bespreken, en ook gemotiveerd genoeg te zijn om hun eerste versies te veranderen. Tekstbesprekingen werden betekenisvolle en complete taallessen, waarin tekstopbouw, zinsbouw, woordenschat, spelling en interpunctie op een natuurlijke manier door

elkaar heen aan bod kwamen. Ankerpunt voor dit succes was de ervaringsinhoud van de teksten: die maakte kinderen zowel deskundig als betrokken. Leraren meldden ons betere resultaten op begripvend leestoetsen, en schreven dat toe aan de kritische leeshouding die de kinderen tijdens tekstbesprekingen hadden opgedaan. Kinderteksten leken na bespreking vaak beter geworden, in de zin van: gedetailleerder, beeldender, begrijpelijker. De kwestie van tekstbeoordeling leek opgelost: bespreken in plaats van beoordelen! Taalvorming werd hiermee een serieuze taaldidactiek, bewust gericht op de doelen die ook met andere lesmethodes nagestreefd werden.

Gaandeweg stuitten we op problemen. De klassikale besprekingen duurden vaak te lang, niet alle kinderen leken er even actief aan te kunnen deelnemen, en vaak zagen we dat kinderen niet zelfstandig konden doen wat we in de klassikale bespreking hadden voorgedaan. Zelf wisten we soms niet welke veranderingen aan teksten nu zinvol waren en daarmee zagen we ook leerkrachten worstelen. We lieten wijzigingen vaak afhangen van de inhoudelijke vragen waar kinderen mee kwamen, en merkten dat we daardoor soms de verkeerde richting op gingen met een tekst. Het leek of er iets ontbrak. En dat was vakkennis over schrijven.

Schrijven op school en in de maatschappij

Ergens tussen 2005 en 2010 begonnen mijn collega’s en ik te werken met een centraal aandachtspunt, een ‘focus’, in schrijfopdrachten en tekstbesprekingen. We hadden van leerkrachten uit de bovenbouw gehoord, dat kinderen soms op de automatische piloot ervaringsteksten schreven in taalrondes, wat vaak wel leuke gesprekken en teksten opleverde, maar weinig uitdaging bood. Ook gingen de zwakkere schrijvers niet genoeg vooruit. Een expliciete focus in een schrijfopdracht zette kinderen aan om al tijdens het schrijven meer na te denken over het hoe en wat van hun teksten, en af te stappen van de gewoonte om automatisch vertellend, in spreektaal te schrijven. Diezelfde focus kon richting geven aan de tekstbespreking, die dan niet meer over alles tegelijk ging maar over een centraal aspect van de tekst. Afhankelijk van het onderwerp, kon de focus gericht zijn op aspecten als bijvoorbeeld gedetailleerde beschrijving, gebruik van tijdwoorden, oorzaak-gevolg relaties, dialogen in directe of indirecte rede, maar ook: chronologische opbouw, gebruik van alinea’s, begin- en eindzinnen. Dit zorgde voor meer greep op het schrijven, zowel voor leraren als voor leerlingen. De ervaringsinhoud van de teksten bleef centraal staan.

Maar ook over die ervaringsinhoud hadden vooral bovenbouwleraren vragen. Ze vroegen of bij taalvorming niet ook andere tekstsoorten geschreven konden worden, zoals zakelijke teksten, menings-teksten of brieven – verplichte nummers voor het domein schrijven. Deze tekstsoorten kwamen wel aan bod in taalmethodes, maar de schrijfmotivatie van kinderen was in die lessen veel lager dan bij taalvorming. We realiseerden ons dat

taalvorming wel een goede basis legde voor schrijfvaardigheid, maar kinderen niet genoeg voorbereide op schrijftaken die hen te wachten staan in het voortgezet onderwijs: artikelen, betogen, onderzoeksverslagen, samenvattingen. Ik ging me afvragen welke schrijfvaardigheid de school en de maatschappij nu eigenlijk van leerlingen vragen. Een aanzwellende stroom klachten in de media over ‘belabberde’ taal-/schrijfvaardigheid van hedendaagse jongeren maakte die vraag alleen maar urgenter.

Het schrijfonderwijs op de basisschool had tot nu toe sterk in de literaire hoek gezeten, en zich gericht op ‘creatief schrijven’. Taalvorming sloot daarbij aan met een doordachte visie op creativiteit bij kinderen. Maar het was ook duidelijk dat kinderen niet voor schrijver, dichter of columnist hoefden te worden opgeleid! Waarvoor zouden ze schrijfvaardigheid dan wel nodig hebben in hun leven? Ik zag mijn eigen kinderen zwoegen op het schriftelijk formuleren van antwoorden op proefwerkvragen, leraren op het schrijven van begrijpelijke brieven aan ouders, studenten op grote hoeveelheden reflectie- en onderzoeksverslagen die in hedendaagse opleidingen gevraagd worden. Het begon me te dagen dat de school heel anders naar schrijfvaardigheid zou moeten kijken. Als we schrijven minder zouden zien als een *mysterieuze literaire vaardigheid* waarvoor slechts enkelen talent hebben, en meer als een *algemene taalvaardigheid* waarmee mensen zich in allerlei situaties passend uitdrukken en die hen helpt bij het verwerven van kennis, zou het een centrale plek in het curriculum kunnen krijgen. Wie schrijft in welke situatie, met welk doel en voor welke lezer een tekst? Dat zou de centrale vraag in goed schrijfonderwijs moeten worden.

“Ineens begreep ik waarom het zo lastig was om kinderteksten te bespreken en te beoordelen: vaak was het genre onduidelijk, zowel in de schrijfopdracht als in de tekst zelf, en gingen we de tekst te lijf met te algemene of impliciete criteria.”

Schrijven als functionele taalvaardigheid

In 2010 kwam ik op een conferentie van het Platform Taalgericht Vakonderwijs in aanraking met een Australische aanpak van schrijf- en leesonderwijs, ‘genre-didactiek’ geheten (Rose & Martin, 2012 en Gibbons, 2009). Deze aanpak is gebaseerd op de Systemic Functional Linguistics, een met veel onderzoek onderbouwde taaltheorie, die taal analyseert vanuit situatiegebonden taalgebruik en niet als een objectieve structuur van taalregels. Australische onderzoekers en leraren introduceren binnen deze theorie het begrip ‘genre’ als uitgangspunt voor zowel schrijf- als leesonderwijs. Een genre wordt door hen gedefinieerd als ‘een sociaal, doelgericht en stapsgewijs proces’, en vertoont zich bijvoorbeeld als een tekst, die bij bepaalde anderen (sociaal) iets wil bereiken (doelgericht) en dat doet via een vaste opbouw (stapsgewijs). Op basis van diepgaande tekstanalyses werd een indeling van genre-families gemaakt (Rose, 2010), die het verschil tussen genres verheldert. De indeling maakt het mogelijk om elke tekst ‘open te vouwen’, door de stappen te identificeren, sleutelzinnen en

–woorden aan te wijzen en op die manier te bepalen tot welk genre hij behoort – of wat er nog zou moeten gebeuren om hem tot een genre te doen behoren.

Nog niet eerder was ik zo’n heldere uitleg van genreverschillen tegengekomen. Ineens begreep ik waarom het zo lastig was om kinderteksten te bespreken en te beoordelen: vaak was het genre onduidelijk, zowel in de schrijfopdracht als in de tekst zelf, en gingen we de tekst te lijf met te algemene of impliciete criteria. In de praktijk die bij de genre-didactiek hoorde, herkende ik het voorbereiden van schrijftaken en de tekstbesprekingen – wij deden dat al jaren bij taalvorming. Nieuw waren de expliciete instructie in het schrijven van een genre, het gebruik van voorbeeldteksten daarbij en het met een groep gezamenlijk schrijven van een eerste tekst (zie bijvoorbeeld Van der Leeuw, 2012). Dit maakte het mogelijk om met kinderen allerlei soorten teksten te gaan schrijven en ze daarbij ook voldoende hulpmiddelen te geven. De genre-didactiek maakte duidelijk dat het bij schrijven niet alleen gaat om het al doende ontwikkelen van een algemene vaardigheid, maar ook om het opbouwen van specifieke vakkennis over schrijven:

kennis van de verschillende genres en hun kenmerken. En dat dit laatste juist geldt voor kinderen met een weinig geletterde achtergrond, die niet kunnen terugvallen op belezendheid en de onbewuste genrekennis die daarvan het gevolg is. Een conclusie die door onderzoek ondersteund wordt (zie bijvoorbeeld Hoogeveen, 2013).

De afgelopen jaren experimenteerden we in bovenbouwgroepen van het basis-onderwijs met het schrijven van teksten in verschillende genres: niet alleen vertellingen, zoals het basisgenre van taalvorming genoemd wordt, maar ook verhalen, histories, verslagen, procedurele teksten, verklarende teksten, beschouwingen en betogen. Een vereenvoudigd overzicht van genres en hun kenmerken bleek leraren onmiddellijk veel meer inzicht te geven in waar ze in elke les bij hun schrijvende leerlingen op uit waren, hoe ze daarbij instructie en ondersteuning konden geven, hoe ze de teksten vervolgens gericht konden bespreken en welke bespreekopdracht ze konden geven aan tweetallen en groepjes. Ook bleken de tekstgenres op zinvolle manieren aan thema's en zaakvakonderwerpen gekoppeld te kunnen worden. De beproefde praktijk van taalvorming voegde daar een onmisbaar element aan toe: het uitgaan van ervaringen en interesses van kinderen zelf, met betrokkenheid als effect.

Leren schrijven van jezelf en anderen

Wat een van de grondleggers van de SFL-theorie, Michael Halliday, al in de zeventiger jaren aantoonde, was dat kinderen vanaf de geboorte taal leren door *met anderen* en *over iets* te communiceren binnen een *gedeelde ervaring* (Rose & Martin 2012).

Zonder inhoud, en zonder interactie leren ze niet. Zonder betrokkenheid bij die inhoud ook niet. Maar ook niet zonder sturing en instructie. Liefhebbende ouders zijn niet alleen klankbord, maar ook, zonder het te beseffen, taalleraar: ze leiden hun peuter bijvoorbeeld door een prentenboek en brengen haar bij wat een verhaallijn is, of breiden het woordgebruik in een voorleesboek uit. Inhoud en vorm van taal worden in deze interactie op een voor het kind interessante manier samengebracht. Zo deden we dat ook altijd al bij taalvorming: beginnen bij een interessante (ervarings)inhoud, en al vertellend, vragen stellend, samen schrijven, teksten voorlezend en besprekend met kinderen werken aan hun geletterdheid.

Is het leren, of is het lesgeven? In schrijflessen horen leraren eindeloos veel met hun leerlingen te praten. Ze moeten kinderen uitdagen om aan een schrijftaak te beginnen of een tekst te veranderen. Ze moeten kinderen met voorbeelden, aandachtspunten en feedback ondersteunen. Ze moeten kinderen met vragen aan het denken zetten. Ze moeten vanuit hoofd en hart reageren op wat kinderen geschreven hebben, zodat die merken wat hun teksten teweeg brengen. Ze moeten kennis hebben van verschillende genres en deze op een ondersteunende, heldere manier inzetten. Op die manier kunnen ze alle kinderen verder brengen in schrijfvaardigheid.

En hoe zit het met mezelf, heb ik mezelf leren schrijven? Ja, op wonderlijke wijze, aan de hand van vele schrijvers. Wat ik mezelf zo heb geleerd, ben ik me nu pas bewust geworden. Via mijn lange ervaring met taalvorming ben ik uitgekomen op het besef dat goed schrijfonderwijs gebaseerd is op betrokkenheid van kinderen en kennis over schrijven bij leraren. En dat er niets leuker is dan dit in de klas steeds weer verder te brengen.

Literatuur

- Christophe, N., (2003). *Het naakte schrijven. Over de mythen van het schrijverschap*. Amsterdam/Antwerpen: Uitg. L.J. Veen.
- Dellensen, P., Lentz, L. (red.) (1987). *Taaldrukken: verder dan zeggen en schrijven, een handboek*. Baarn: Bekadidact.
- Gibbons, P., (2009). *English learners, Academic Literacy and Thinking. Learning in the challenge zone*. Portsmouth: Heinemann.
- Hoogeveen, M., (2012). *Writing with peer response using genre knowledge. A classroom intervention study*. Enschede: University of Twente.
- Leeuw, B. van der & Meestringa, T. (2012). *Lezen om te schrijven en schrijven om te lezen; samenhang met behulp van de onderwijsleercyclus*. In: *Het Schoolvak Nederlands 26*, p. 368 - 372. Brugge: Academia Press.
- Norden, S. van, (2004). *Taal leren op eigen kracht. Taalverwerving op school met behulp van de werkwijze van taalvorming*. Assen: Van Gorcum.
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.
- Visch, L., Zaat, M. & Claessens, M. (red.), (1993). *Werken met taaldrukken, ervaringen en ideeën*. Baarn: Bekadidact.

Website: Voor informatie over taalvorming zie www.taalvorming.nl

Suzanne van Norden is medewerker van de Stichting Taalvorming en docent Nederlands op de pabo Marnix Academie. In februari 2014 verschijnt van haar: *Iedereen kan leren schrijven. Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs, bij uitgeverij Coutinho te Bussum.*