

Een nieuw ontwerp voor het schrijfonderwijs in het schoolvak Nederlands

Els Stronks & Micha Hamel

Abstract

In this article, we argue that a new conceptual, pedagogical and didactic design is needed to foster the writing skills of Dutch high school students and to enhance their education in the Dutch language and culture. We present the first draft of such a new design, based on the needs of the various stakeholders (teachers, high school students, didactic experts) as well as the opportunities the teaching of writing skills holds out. Needs were inventoried through interviews with stakeholders and through a literature review of reports on the current state of the teaching of writing skills. Potential opportunities were identified by studying literature on the conceptual modelling of the writing process and by investigating pedagogic and didactic practices aimed at professional as well as creative writing teaching (both in international and historical contexts). Taken together, these new insights in current needs and potential opportunities resulted in a new design for teaching writing skills, as well a first proposal for a digital learning environment (<http://SchrijfLab.nl>) that will allow for testing of this design.

Keywords: Writing skills, literacies, creativity, teaching design, digital learning environment

1. Inleiding: letterkunde en een nieuwe visie op het schrijfonderwijs in het schoolvak Nederlands

Met alle ogen gevestigd op het probleem van de afnemende leesvaardigheid van de Nederlandse jongeren, is er minder aandacht geweest voor een constatering die de Onderwijsinspectie in 2010 deed, en in 2021 herhaalde: het Nederlandse schrijfonderwijs levert niet de gewenste resultaten op.¹ Die constatering levert de hoofdvraag voor dit artikel, en voor het door OCW gesubsidieerde

onderzoeksproject Schrijfakademie.nl (2020-2023) dat in dit artikel centraal staat: hoe kan het huidige schrijfonderwijs in het Nederlandse voortgezet onderwijs verbeterd worden? We richten ons op vmbo-tl, mbo, havo en vwo, omdat het huidige schrijfonderwijs op die schooltypen overeenkomsten vertoont en onze vraag dus voor alle schooltypen relevant is. En omdat schrijfvaardigheid – zo rapporteren docenten – anders over schooltypen verdeeld is dan leesvaardigheid. Waar de leesvaardigheid (zoals nu gedoceerd en getoetst) verband houdt met het niveau van het schooltype, daar is dat voor schrijfvaardigheid niet noodzakelijkerwijs zo. Dat heeft mogelijk te maken met wat in de volksmond ‘schrijftalent’ genoemd wordt – we komen daar nog op terug.

Het project Schrijfakademie.nl beoogt bij afronding in oktober 2023 een website, omgedoopt tot SchrijfLab.nl, met schrijfoefeningen op te leveren voor alle genoemde schooltypen, gebaseerd op een nieuw conceptueel en pedagogisch-didactisch ontwerp dat het bestaande schrijfonderwijs verbetert. Dit artikel beoogt niet <https://schrijfakademie.sites.uu.nl/> als website zoals die vandaag bestaat te promoten, maar een concrete en hopelijk inspirerende impuls te geven aan het idee dat herontwerp van het bestaande schrijfonderwijs gewenst is, alsook dat letterkundigen daarbij een rol van belang kunnen spelen. In dit artikel delen we de resultaten van de eerste drie fasen van ons onderzoek: de ontwerpeisen, het ontwerp op basis van die ontwerpeisen, en de op het ontwerp gebaseerde leeromgeving op de website <https://schrijfakademie.sites.uu.nl/>. De volgende fasen van het project (het testen en bijstellen van het ontwerp en de leeromgeving op basis van ervaringen van docenten en leerlingen) lopen nog tot oktober 2023. Pas na de zomer van 2023 krijgt de website een aangepaste en professionele vormgeving, docentenhandleidingen en geanimeerde kennisclips. Door het bijwonen van lessen die docenten met de bestaande oefeningen geven, tot de zomer van 2023, hebben we dan genoeg kennis om nog een aantal vormgevingskeuzen te maken.

In onze ontwerpeisen en het ontwerp zelf speelt de letterkunde een andere rol dan in het huidige schrijfonderwijs bij het schoolvak Nederlands het geval is. Die rol is nu klein, omdat het huidige schrijfonderwijs vrijwel alleen over de zogenoemde zakelijke genres gaat: (essay)antwoorden op open vragen, zakelijke brieven, instructies, verslagen, uiteenzettingen, beschouwingen, betogen, recensies en e-mails.² Slechts een klein percentage onderwijstijd wordt besteed aan het schrijven van genres die ogenschijnlijk dichterbij de letterkunde liggen, de zogenoemde creatieve genres.³ Het verdwijnen van het opstel uit het centraal eindexamen in 1999 en het ontbreken van aandacht voor talige creativiteit in de referentiekaders voor taal die de commissie-Meijerink in 2009 voor het schoolvak Nederlands introduceerde, zijn voor die verdeling de belangrijkste oorzaken.



Figuur 1: Peiling Onze Taal naar het schoolvak Nederlands. Onze Taal (2018), <https://onzetaal.nl/>

Er zijn drie redenen om de rol van letterkunde in het schrijfonderwijs te herpositioneren, en per saldo groter te maken. Ten eerste is er een breed gedeeld streven om taalkunde, taalbeheersing en letterkunde meer te integreren in de herziening van het schoolvak Nederlands. De vakvereniging Levende Talen, het ontwikkelteam Nederlands van Curriculum.nu, het Meesterschapsteam en de Taalunie vertrokken in hun recente voorstellen voor die herziening allemaal vanuit de gedachte dat meer integratie een eind kan maken aan de verbrokkeling en overlappendheid van het vak die docenten nu ervaren. Voor die integratie introduceerde het Meesterschapsteam de eindterm ‘bewuste geletterdheid’: dat wil zeggen de combinatie van bewuste taalvaardigheid en literaire competentie, gebaseerd op inzicht in hoe taal,

literatuur en communicatie samenhangen en interacteren.⁴ Bij dit streven sluiten wij aan, en dat betekent dat letterkundigen om moeten gaan zien naar onderdelen van het schoolvak die tot op heden niet als letterkundig werden gezien: het schrijven in de zakelijke genres, bijvoorbeeld. Integratie gaat tot stand komen als we ons op terreinen begeven die op dit moment niet vanzelfsprekend letterkundig zijn, en anderen op terreinen verwelkomen die wel als letterkundig worden gezien. Ten tweede is herpositionering van de letterkunde aan de orde omdat we dankzij een enquête van Scholieren.com uit 2018 weten dat leerlingen meer fictie zouden willen schrijven, en meer met literatuur en creatief taalgebruik zouden willen doen (Figuur 1): Mede omdat creativiteit een vaardigheid is die als onmisbaar wordt onderkend voor het leven en werken in de hedendaagse maatschappij, willen we de wensen van leerlingen volledig honoreren. Schrijven is geen bijkomstigheid, maar het mobiliseren van de verhouding tussen de leerling en zijn/haar wereld.

Ten derde wordt het leesonderwijs natuurlijk beter als we ons ook met schrijfonderwijs bezig gaan houden. De productieve ervaring van het zelf schrijven kan een aanvulling zijn op de receptieve ervaring van het lezen, weten we al uit bestaand onderzoek – ook daar komen we nog op terug.

2. Methode

Om tot ontwerpeisen te komen, deden we onderzoek onder belanghebbenden (docenten, leerlingen, vakdidactici) en doorzochten we vakliteratuur op leemten en bestaande behoeften: wat wordt al wel en wat nog niet onderwezen als het om schrijven gaat? Vanuit diezelfde vraag bekeken we ook internationale en historische voorbeelden van schrijfonderwijs. En we enquêteerden docenten door middel van een online enquête met 27 vragen en 467 respondenten (leraren Nederlands op het vo en mbo in Nederland; zowel leraren die wel als leraren die geen schrijfonderwijs geven).⁵ We selecteerden daarna vijftien docenten met wie we in totaal tien focusgesprekken (in groepjes van vijf) hielden over de resultaten van de enquête. Daarna volgden nog een vijftal sessies met een aantal van hen over ontwerpeisen.⁶ Ook interviewden we in groeps gesprekken – aan de hand van een vaste vragenlijst met vragen over het huidige schoolvak Nederlands en wensen rond schrijfonderwijs – 216 vwo-, havo-, vmbo-, havo/vwo- en gymnasiumleerlingen, in 77 gesprekken op tien scholen verspreid over het hele land. Er was sprake van een lichte oververtegenwoordiging van bovenbouwleerlingen en leerlingen uit havo en vwo, maar een goede

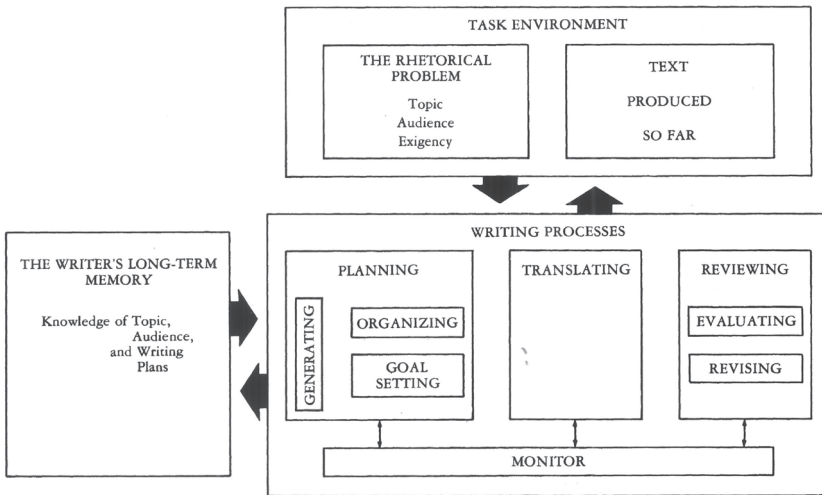
spreiding tussen meisje – jongen en een redelijke vertegenwoordiging van leerlingen met niet-Westerse etnische achtergronden.⁷ Ter aanvulling spraken we zes vakdidactici betrokken bij het huidige schrijfonderwijs.⁸

Op basis van dat onderzoek formuleerden we ontwerpeisen. Om tot een ontwerp te komen, maakten we onderscheid in: ontwerpeisen die betrekking hebben op conceptuele vraagstukken (wat is schrijven?), op pedagogische vraagstukken (wat doet schrijven met de algemene ontwikkeling van het kind en hoe begeleidt een docent die ontwikkeling?) en didactische vraagstukken (met welke didactiek is die (schrijf)ontwikkeling te ondersteunen? Hoe leren leerlingen het schrijven?). Vervolgens richtten we een digitale leeromgeving in op basis van dit ontwerp.

3. De stand van zaken: bestaande schrijfdidactiek en het onderliggende conceptuele model

Nadat de Onderwijsinspectie in 2010 de alarmbel over het Nederlandse schrijfonderwijs luidde, maakten zowel SLO als Taalunie een probleemanalyse. Het ontbreken van goede schrijfdidactiek bleek het grootste probleem.⁹ Om die reden is er het afgelopen decennium veel onderzoek gedaan dat tot doel had een betere didactiek te ontwikkelen. Die didactiek is vrijwel zonder uitzondering gebaseerd op het (in de loop van tijd steeds aangepaste) model voor schrijfprocessen dat in 1980 is geïntroduceerd door de linguïst Linda Flower en de cognitief psycholoog John Hayes (zie Figuur 2).¹⁰

Dit model schetst de cognitieve processen die een rol spelen tijdens het schrijven, zonder daarbij vaste hiërarchieën of een volgorde tussen de processen te willen suggereren. Flower en Hayes gaan ervan uit dat er bij schrijven sprake is van een proces dat schrijvers flexibel organiseren rond drie vaste elementen: 'the task environment, the writer's long-term memory, and the writing processes'.¹¹ Hoe vernuftig dit model het schrijfproces ook aanschouwelijk maakt, een te arme interpretatie ervan kan tot de gedachte leiden dat het schrijven niet de opbrengst van een cognitief proces is, maar louter het inrichten en uitvoeren van cognitie-protocollen is. Op basis van die gedachte wordt dan didactiek ontwikkeld die schrijven aanleert een als cognitief-operationele vaardigheid, en krijgt het ontwikkelen van andere cognitieve vaardigheden (zoals zelfreflectie, creativiteit, of interpretatie) een beperkte rol.¹² Ontwikkelen van schrijftalent wordt dan gezocht in het beter uitvoeren van gemodelleerde cognitief-operationele processen. Alleen al uit de rapportage van docenten over schrijftalenten kunnen we echter afleiden dat goed schrijven niet alleen gaat om die cognitief-operationele processen.



Figuur 2: Het schrijfproces-model van Flower en Hayes (overgenomen uit Flower & Hayes 1981, 370).

Die beheersen vwo-leerlingen over het algemeen beter dan vmbo-leerlingen, maar vbmo-leerlingen schrijven vaak beter dan die vwo-leerlingen omdat ze minder aandacht of aanleg hebben voor cognitief-operationele processen, en er daardoor als vanzelf meer ruimte komt voor andere genoemde cognitieve processen.

Het model is daarna, onder anderen door Flower en Hayes zelf, nog aangepast en verfijnd, maar bleef in essentie overeind omdat de drieslag 'the task environment, the writer's long-term memory, and the writing processes' de basis bleef.¹³ Toegevoegd zijn met name inzichten over de rol van de context van het schrijven en de schrijver (onder andere Steve Grahams 'writer(s)-within-community (WWC) model') en inzichten over het belang van zelfregulatie (met name plannen en herschrijven) voor het schrijfproces. Hoewel Flower en Hayes dus wel grotere doelen achter het schrijfproces signaleren ('the writer's developing sense of purpose' en 'goals [...] based on what has been learned in the act of writing'), blijft in het model zelf – en ook in aanpassingen op het model – het accent liggen op een veel kleinere en concretere 'task environment': het schrijven van een tekst die direct aansluit bij een specifiek schrijfdoel en een specifiek publiek.¹⁴ Intuïtieve, sensorische en erotische (eros-gefundeerde) dimensies van – en aanleidingen tot – schrijven komen in deze modellen niet tot hun recht. We noemen die vanaf nu 'de talige, culturele en creatieve dimensies van taal'.

Die andere dimensies blijven niet alleen in het model van Hayes en Flower, maar ook in de huidige schrijfdidactiek in het schoolvak Nederlands onzichtbaar. De drieslag uit het model paste wel goed bij het kerndoel ‘argumenteren’ dat na afschaffing van het opstel aan het schoolvak Nederlands werd gekoppeld. Die bijhorende didactiek draait dan ook vooral om bij het uitvoeren van één schrijftaak, de argumentatieve functie ervan, en het mechanisch voorgesteld proces met ‘goals’, ‘tasks’ en ‘processes’. Martine Gijssel, Uriël Schuurs en Marian Bruggink van het Expertisecentrum Nederlands in Nijmegen introduceerden voor het uitvoeren van die taak de overkoepelende term ‘retorische competentie’: kennis van taalregels en tekstconventies; vaardigheden zoals het formuleren en bedenken van tekststructuren; en inzicht in wat een lezer, gegeven het tekstdoel en het onderwerp, nodig heeft om de tekst zonder bovenmatige inspanning te kunnen lezen.¹⁵ Er is bij deze invulling van de drieslag, in retorische termen, de meeste aandacht voor de *logos* (argumentatie), ook wel oog voor *pathos* (overtuigingskracht) maar veel minder voor *ethos* (inborst van de schrijver). Waar het klassieke retorische model de persoon van de schrijver in de schrijftaak betreft, benut het huidige schrijfonderwijs deze mogelijkheid maar nauwelijks.

Voor de huidige didactiek is de retorica leer op nog een manier een belangrijke inspiratiebron. Er wordt veel gewerkt met het aanleren van schrijfstrategieën die gebaseerd zijn op de fasen die de retorica onderscheidt in de totstandkoming van teksten: *inventio*, *dispositio* en *elocutio* (het bedenken, ordenen en verwoorden van gedachten). Een recent voorbeeld hiervan is Klaske Elvings onderzoek naar de methode BOOSTER (acroniem voor: Brainstormen, Ordenen, Opbouw bepalen, Schrijven, Teruglezen, Evalueren en Reviseren).¹⁶ Voor dit strategieonderwijs zijn, naast een didactiek, instrumenten ontwikkeld zowel voor het meten van de effectiviteit van dit onderwijs als voor het beoordelen van schrijfprocessen en producten.¹⁷ Aanvullend onderzoek van Elving en Kris Van den Branden geeft aan hoe in deze lijn nog meer verbetering te verwachten is door te focussen op strategie-instructie, observerend leren, peer-interactie, digitale leeromgeving, en door te werken met betekenisvolle schrijftaken (taken met bepaald doel en publiek, die teruggaan op Grahams WWC-model) en het tonen van modelteksten en succescriteria.¹⁸

Parallel hieraan bestaat een kleinere traditie in onderzoek naar het schrijven in de zogenoemde creatieve genres, in het spoor van Huub van den Bergh en Tanja Janssen die lieten zien dat creatief schrijfonderwijs positieve effecten heeft op het lezen van literatuur (zoals eerder onderzoek van Hein Broekkamp en Marleen Kieft al deed vermoeden).¹⁹ Suzanne

van Burg bracht de positieve effecten van creatieve schrijfopdrachten met leescomponent in kaart: leerlingen leren kritischer te denken; ze gaan gelezen teksten met meer waardering behandelen; en gaan beter schrijven in creatieve genres²⁰ – een uitkomst, overigens, die niemand verbaast. Anouk ten Peze verricht momenteel onderzoek dat beoogt uit te zoeken hoe didactiek voor creatief schrijven er idealiter uitziet. Zij vertrekt vanuit het idee dat er onderscheid is tussen schrijven in creatieve en zakelijke genres, en dat creativiteit vooral te maken heeft met persoonlijke ervaringen en fictie. Een creatieve schrijftaak is niet retorisch of argumentatief, is niet gebonden aan veel regels over tekststructuren (zoals bijvoorbeeld een betoog dat wel is), vereist verbeeldingskracht en leidt tot het scheppen van een fictieve wereld die geen banden heeft met de bestaande, echte wereld ('authors do not refer to an external world but create and imagine an external or internal world').²¹ Ten Peze werkt voor creatieve schrijfopdrachten daarom bijvoorbeeld met het beschrijven van iets persoonlijks, het schrijven naar aanleiding van een foto waarop iets ongewoons te zien is (een man op de grond bedekt met tomatensaus) en een verhaal dat leerlingen zelf af moeten maken.²² De fase van creativiteit in dit proces is strikt gereguleerd (vindt plaats voor er geschreven wordt) en faciliteert creatief denken over door de docent aangeboden stof (een onaf verhaal, een foto).

Oefeningen voor het schrijven in creatieve genres bieden bestaande Nederlandstalige taalmethoden maar in zeer beperkte mate aan. De docenten die dergelijk schrijfonderwijs in het verleden toch wel gaven, haalden hun didactische materialen vaak van elders, met name uit de rond 1900 in Amerika ontwikkelde traditie van *creative writing*.²³ Dit schrijfonderwijs werd in Amerika en later in Engeland onderdeel van literatuuronderwijs op middelbare scholen en op universitaire taal- en cultuuropleidingen.²⁴ Het idee was dat bij *creative writing* zelf geschreven werd, teneinde literatuur beter te kunnen bestuderen. Sporen van die traditie zijn inmiddels in enkele recente methoden voor het Nederlands voortgezet onderwijs wel te vinden, bijvoorbeeld in de bundels *Woorden temmen (1, 2 en 3)*. Bedoeld als 'lees-, denk- en doe-boek', leren deze bundels met oefeningen leerlingen talige creativiteit in poëzie om te zetten.²⁵ In die bundels is dus zowel aandacht voor het cognitieve denkproces dat Flower en Hayes vooropzetten, als voor het ontwikkelingsproces dat grotere doelen (talige, culturele en creatieve ontwikkeling) ambieert. Ten laatste zij nog gezegd dat bij het ontwikkelen van schrijfonderwijs op scholen degenen die er het meest van af weten – de schrijvers en dichters – er het minst bij betrokken zijn geweest. Hoopgevend in dit kader is de opkomst van praktijkgericht onderzoek (*artistic research*)

waarin kennis die is opgeslagen in praktijken en personen wordt ontsloten door middel van geëigende en/of hybride methodologieën. Waar schrijvers en hun schrijven totnutoe het object van academisch onderzoek zijn geweest, met uitkomsten die het onderwijs geen succes hebben gebracht, is het nu wellicht de tijd om het perspectief en de expertise van juist deze vakmensen als basis te gebruiken.²⁶

Of de huidige inspanningen al verbetering hebben gebracht ten opzichte van 2010, is moeilijk te zeggen. De Onderwijsinspectie brengt elke tien jaar een nieuwe inventarisatie van de stand van zaken, maar in de *Staat van het onderwijs 2020* baren vooral leesvaardigheden in het voortgezet onderwijs grote zorgen.²⁷ Anders dan voor leesvaardigheid, is er geen periodiek (internationaal) onderzoek naar schrijfonderwijs en de effecten daarvan.²⁸ Een landelijke, jaarlijkse vergelijking is op basis van eindexamens voor havo en vwo niet te maken omdat schrijfvaardigheid niet centraal wordt getoetst. In het vmbo-tl wordt leerlingen nog wel gevraagd om een zakelijke e-mail/brief te schrijven, maar dat zijn genres waarin maar in zeer beperkte mate sprake is van het schrijven van een eigen tekst. Bovendien worden de resultaten jaarlijks met elkaar vergeleken en daardoor genormeerd, wat vergelijkend onderzoek onmogelijk maakt. In 2023 gaat de Onderwijsinspectie beginnen met regelmatig uit te voeren peilingsonderzoek in de onderbouw van vmbo-tl, havo en vwo, dat in de toekomst meer zicht op de landelijke stand van zaken gaat geven.

Hoewel onderzoek nog ontbreekt, zijn er verontrustende signalen over de effectiviteit van het bestaande schrijfonderwijs. Het rapport *Verkenning vervolgonderwijs* uit 2022 liet zien dat mbo, hbo en wo nog niet tevreden zijn. In het rapport *Vaart met taalvaardigheid. Nederlands in het hoger onderwijs* van de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren van de Taalunie uit 2015 werd ook al het probleem gesignaleerd dat afgestudeerde studenten onvoldoende schrijfniveau hebben.²⁹ De optelling van (de niet verbazende uitkomst van) het onderzoek van Van den Bergh en Janssen (zie hierboven) met het schrikwekkende aantal (toekomstig) functioneel analfabeten berekend in de *Staat van het onderwijs 2020*, wijst er niet enkel op dat schrijven en lezen in veel nauwere verbinding staan dan doorgaans wordt aangenomen, maar – temeer dat taal zich als integraliteit manifesteert – zich nauwelijks laat compartimenteren, en dat het schoolvak Nederlands momenteel niet ingericht is op het integraal doceren van taal.

Inmiddels wordt voor taalvaardigheid in het hoger onderwijs het referentiekaderniveau 5F geambieerd. Het niveau wacht in Nederland en Vlaanderen nog op politieke besluitvorming, maar geeft wel blijk van een nieuwe ambitie. Die ambitie betreft echter schrijfdoelen die teruggaan op de

traditie van het model van Flower en Hayes en de onderliggende retorische voorgeschiedenis – met schrijfdoelen zoals:

(talige) keuzes leren maken die het beste passen bij de context, het medium, het doel en de doelgroep; verschillende strategieën leren hanteren om complexe boodschappen en informatie helder, doelgericht en gestructureerd over te brengen; en de houding en vaardigheid versterken om verzorgd, begrijpelijk en inclusief te formuleren.³⁰

De (talige, culture en creatieve ontwikkeling van de) schrijver zelf komt wederom in deze ambitiebeschrijving niet voor.

4. Ontwerpeisen

We schetsen nu verschillende behoeften op basis van de bestaande situatie en vertalen die vervolgens naar ontwerpeisen.

Een eerste behoefte blijkt uit het rapport *Vaart met taalvaardigheid* van de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren, als ook uit het rapport *Verkenning vervolgonderwijs*. De koppeling tussen schrijven en denken is volgens beide rapporten cruciaal en verdient daarom, aldus de Raad, meer aandacht:

Kritisch denken, problemen oplossen en creativiteit zijn cruciale competenties voor de 21ste eeuw [...]. Voorwaarde is een uitstekende taalvaardigheid van studenten – en daarmee ook een uitstekende denkvaardigheid. Het is echter niet meer vanzelfsprekend dat studenten in het hoger onderwijs deze taalvaardigheid geheel op eigen kracht bereiken.³¹

Op dit moment geldt voor het schoolvak Nederlands dat de koppeling tussen denken en schrijven geen doel is. Jannet van Drie, Talita Groenendijk, Martin Braaksma en Tanja Janssen constateerden vanuit het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken in de bundel *Genrespecifiek schrijven in de mens- en maatschappijvakken* dat het loont om vakinhoud te koppelen aan schrijven, maar dat dit bij Nederlands niet gebeurt:

De ontwikkeling van schrijfvaardigheid zelf staat centraal en niet de ontwikkeling van vakspecifieke kennis en redeneerwijzen. Er is bij Nederlands vooral aandacht voor het gebruik van tekststructuren om argumentatieve doelen te realiseren (hoe breng ik mijn boodschap over aan de lezer?).³²

In een aanvullend onderzoek naar de effectiviteit van schrijfopdrachten bij de schoolvakken Geschiedenis en Filosofie stellen Lieke Holdinga, Van Drie, Janssen en Gert Rijlaarsdam dat het van belang is schrijfopdrachten te geven die gaan over denkprocessen van het betreffende vak.³³ Nu dat niet het geval blijkt bij Nederlands, is de eerste ontwerpeis dat het schrijfonderwijs aandacht besteedt aan de denkprocessen waar het bij dit vak om gaat: het leggen van relaties tussen teksten, de werkelijkheid (zoals je die in de omringende Nederlandse cultuur leert beleven en waarnemen) en degene die communiceert (schrijft, leest, praat, luistert).

Op een tweede behoefte wezen lerarenopleider Jeroen Steenbakkers en de taalbeheersingsonderzoekers Veerle Baaijen en Kees de Glopper. Van de drie doeldomeinen van elke vorm van onderwijs (kwalificatie, socialisatie en subjectwording) komt subjectwording – het doel dat het meest aansluit op de andere, grotere doelen uit het model van Flower en Hayes – bij schrijfonderwijs op dit moment niet of nauwelijks in beeld. De doelen in het schrijfonderwijs zijn daarvoor te veel afgesteld op meetbare kennisdoelen:

De schoolcurricula zijn, voor wat betreft de onderdelen (correct) formuleren en schrijfstijl, uitsluitend gericht op kennis- en vaardigheidsdoelen. Het onderdeel correct formuleren is bijvoorbeeld wel opgenomen in de jaarplanningen van klas 3 en 4 havo/vwo, de ontwikkeling van (een persoonlijke) schrijfstijl is dat niet. De sterke inzet op ‘harde kennisdoelen’, waarbij leerstof en toetsing vooraf zijn vastgelegd, verleent aan dit onderwijs een ‘hard gezag’.

Risico's worden zo vermeden (Biesta, 2012). Ook in de presentatie van het leerstofaanbod vinden complexiteitsreductie en risicomijding plaats: de uitleg en oefeningen van de gangbare lesboeken hebben alleen betrekking op ‘schoolboekzinnen’; de levendige, chaotische én complexe leerlingentaal blijft buiten beschouwing (terwijl de vakdidactische handboeken daar wel voor pleiten).³⁴

Ook uit de enquête die we eind 2020 onder docenten Nederlands hielden, en evengoed uit de focusgesprekken, kwam het beeld naar voren dat bij schrijven die persoonsvorming aan de orde komt omdat de docent daarbij – meer dan bij lezen – de eigen gedachtewereld van de leerling leert kennen. Om die reden ervaren docenten mogelijk ook dat niveauverschillen tussen leerlingen een andere rol spelen bij schrijf- en leesonderwijs. Contact kunnen leggen met de eigen denkwereld en kunnen reflecteren op de eigen, persoonlijke ontwikkeling staan bij schrijven meer centraal

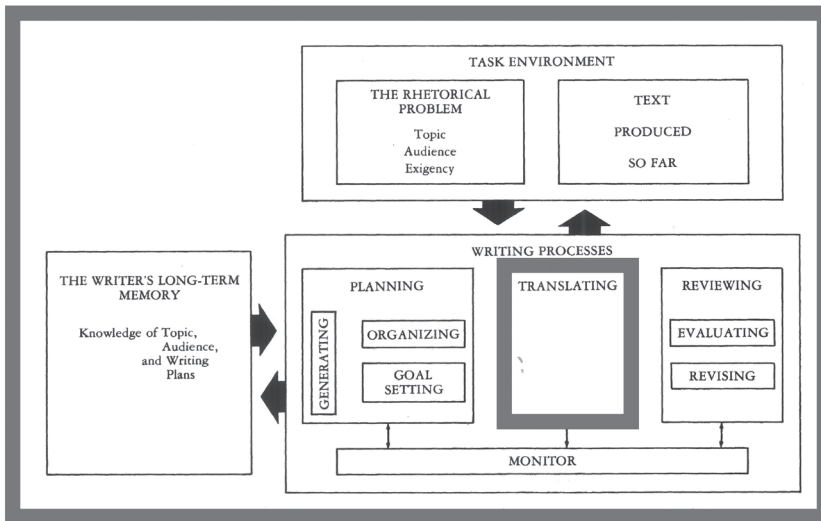
dan bij lezen, en spreken de leerlingen daarmee op andere, en ook anders verdeelde vaardigheden aan. Waar lezen het zelfgesprek ontwikkelt door met dat zelf verbinding te maken, is bij schrijven het zelfgesprek de motor. Hoe goed een leerling in het zelfgesprek is, is helemaal niet van zijn/haar niveau afhankelijk, en juist dat geeft schrijfonderwijs een uniek aangrijppingspunt. Tweede ontwerp is dus in schrijfonderwijs meer aandacht te hebben voor pedagogische doelen – doelen die concreet maken hoe de leerling door het schrijfonderwijs groei van talige, culturele en creatieve vermogens beleeft.

Op een derde behoefte wijzen de Tilburgse docenten Tom Borsten, Caroline Kraemer en Vera Nieuwkoop, die een havo 5 klas in 2020 examenonderwijs gaven op basis van de BOOSTER-didactiek van Elving. Ze constateerden na afloop dat ze meer onderwijstijd aan het echte schrijven van de leerlingen zouden willen besteden.³⁵ Wat er gebeurt als de pen op papier gaat, en gedachten tot woorden (moeten) worden omgevormd, krijgt in de huidige didactiek te weinig aandacht, constateerden anderen ook al eerder.³⁶ Derde ontwerp is dat die schrijffase meer aandacht krijgt in het schrijfonderwijs.

De vierde behoefte komt voort uit de bestaande scheiding tussen zakelijk en creatief schrijven. Door die scheiding zijn er zorgen over de *transfer* tussen beide: wat een leerling in zakelijke genres leert, is door het gemaakte onderscheid voor de leerlingen niet meteen toepasbaar in creatieve genres, en *vice versa*.³⁷ De leeropbrengst is daardoor kleiner dan gewenst. Vierde ontwerp is het voorkomen van *transfer*-problemen die ontstaan als deze scheiding wordt aangebracht.

De vijfde behoefte komt vooral van de leerlingen zelf: de wens tot meer creatief schrijven. Onze enquête onder docenten liet zien in welke creatieve genres leerlingen het meest geïnteresseerd zijn. Het populairst zijn fictie (24%), poëzie (18%) en autobiografische teksten (18%). Leerlingen die we interviewden, uiten een groot verlangen naar een hernieuwde aandacht voor zowel inhoudelijke als vormelijke variatie binnen het vak Nederlands. De wijze waarop het schoolvak Nederlands is gereduceerd tot een aftekenlijst van leerdoelen, waarvan de maatschappelijke relevantie onzeker schijnt, wekt weinig enthousiasme.³⁸ Meer creatief schrijven wekt dat enthousiasme wel, mits er ruimte binnen opdrachten is om keuzes te maken, risico's te nemen en op een originele manier te werk te mogen gaan. Vijfde ontwerp is dat we in het schrijfonderwijs die wens naar eigenaarschap honoreren.

Het voorgaande brengt ons tot de hypothese dat schrijfonderwijs bij Nederlands kan worden verbeterd door leerlingen te laten schrijven over de verbanden tussen zichzelf en de wereld daarbuiten (behoefte 1 en 2), door



Figuur 3: Voorgestelde aanpassingen (in het donkergrijs) op het Schrijfproces-model van Flower & Hayes (1981).

in het hele schrijfproces het schrijven zélf centraal te laten zijn, en door de eigen creativiteit sturend te laten zijn (behoefte 3, 4 en 5). Het zijn behoeften die erop duiden dat – in termen van het model van Flower en Hayes – de taakomgeving van elke schrijfpdracht groter moet worden gemaakt dan het afleveren van een schrijfproduct over een bepaald – het woord staat nogal droog in het model – ‘topic’. Dat gebeurde ook al in onderzoek dat op het initiële model van Flower en Hayes doorborduurde, en dat onder andere het ‘WWC-model’ van Graham opleverde. Maar de schrijfdidactiek die daarop gebaseerd is, beperkt zich tot het verzinnen en uitvoeren van taken die die argumentatieve waarde hebben voor de directe omgeving. De persoon van de schrijver, en wat hij of zij nodig heeft voor zijn bredere persoonlijke en culturele ontwikkeling, zou idealiter onderdeel moeten uitmaken van de taakomgeving.

Een dergelijke menselijke ontwikkeling kan echter niet worden ingezet door leerlingen slechts te laten schrijven over van de echte wereld afgescheiden onderwerpen. Het cliché van creativiteit is namelijk dat schrijvers verhalen ‘verzinnen’ en dat ‘vrij schrijven’ altijd ‘verhalen’ of – nog benepener – ‘spreekjes’ oplevert. Schrijfprocessen en -producten die de kritische binding met de echte wereld niet opzoeken zullen noch pedagogisch, noch didactisch doeltreffend zijn. Om met Arnon Grunberg te spreken: ‘Als je naar het casino gaat en je speelt met geld waarvan het je niet kan schelen of je het

verliest, dan wordt het snel saai. Het is pas spannend als je iets te verliezen hebt.³⁹ Het is dus beter om de schrijvende leerling tot het zelfgesprek en het engagement met de wereld aan te zetten, en afscheid te nemen van het idee dat schrijven in een vacuüm geleerd kan worden. Voorts behoeft het in het model van Flower en Hayes opvallend lege blokje ‘translating’ (het moment dat er echt geschreven wordt) nadere invulling, zodat meer onderwijstijd besteed wordt aan het proces van het omzetten van gedachten naar taal, en de docent meer handvatten krijgt om dit proces te ondersteunen (zie Figuur 3).

5. Het ontwerp

Deze ontwerpisen leiden tot vereisten van ons model, die we onderverdelen in eisen met betrekking tot het modelleren van schrijfprocessen, en tot de pedagogische en didactische doelen van schrijfonderwijs.

Conceptueel: wat is schrijven?

De benodigde conceptuele bijstellingen van het model van Flower en Hayes ontlenen we in de eerste plaats aan literatuurwetenschapper Deborah Brandt, met name aan haar uitwerking van wat in het model van Flower en Hayes ‘the writer’s developing sense of purpose’ heet. Brandt baseert haar conceptuele visie op empirisch onderzoek naar de professionele omgeving waarin Amerikanen de afgelopen decennia schreven. Net als Flower en Hayes ziet Brandt het schrijven als de dynamiek tussen schrijftaken (*task environment*), geheugen (*the writer’s long term memory*), en het schrijfproces (*planning, translating, reviewing*), maar ze heeft er daarnaast oog voor dat schrijven effect heeft op zowel het publiek als de schrijver zelf: ‘[Writing is] driven not merely by the orchestration of memory, muscle, language, and task but by the effects that writing can have on others and the self.’⁴⁰ In deze definitie krijgt het schrijven ook een pedagogische (‘effect on the self’) en sociaal-culturele dimensie (‘effect on others’). De sociale dimensie wordt in aangepaste modellen van Hayes en Flower (zoals dat van Graham) wel meegenomen, maar toevoeging is hier dat schrijven ook effect kan hebben op de talige, culturele en creatieve (dus persoons)ontwikkeling van de schrijver, en dat dat doel van schrijven in schrijfdidactiek ook een plek zou moeten krijgen. Bovendien krijgt het transformatieve karakter van schrijven – de mogelijkheid dat het ‘self’ niet enkel iets ondergaat (het nogal koele ‘effect on’), maar liefst daarna nooit meer hetzelfde ‘self’ is – hier eigenlijk geen ruimte, terwijl precies dit de ambitie van elk persoonlijk schrijfproduct is.

De tweede bijstelling van het model van Flower en Hayes komt uit creativiteitsonderzoek. Bij Flower en Hayes is creativiteit ondergebracht bij het cognitieve proces *planning*, en meer specifiek bij *organizing*.⁴¹ Daarom wordt creativiteit in het huidige schrijfonderwijs in de creatieve genres – zo ook bij het onderzoek van Ten Peze dat we in dit artikel als voorbeeld van dat type schrijfonderwijs nemen – vaak ondergebracht in de fase van het brainstormen (divergerend en convergerend denken). In Bouwsteen 4 ('Experimenteren met taal') van het Ontwikkelteam Nederlands van Curriculum.nu vinden we een bredere kijk op creativiteit gegeven, waarbij wij graag aanhaken:

Leerlingen beschikken van jongs af aan over een creatief vermogen om uiting te geven aan eigen ideeën, ervaringen, gedachten en gevoelens. Door in het taalonderwijs aandacht te besteden aan zelfexpressie en het creatieve proces, blijft het creatieve vermogen behouden en kan het verder worden ontwikkeld. [...] Door in aanraking te komen met creatieve vormen van taal, hierover in gesprek te gaan en zelf nieuwe taal en vormen van taal te creëren, werken leerlingen aan expressie en culturele kennis en geven ze hun eigen identiteit vorm.⁴²

Het gaat het Ontwikkelteam hier om de creativiteit van elke schrijvende leerling, wat in creativiteitsonderzoek wel (de) 'kleine creativiteit' wordt genoemd.⁴³ Die creativiteit strekt zich verder uit dan divergerend en convergerend denken, en heeft raakvlakken met culturele en sociale kennis over expressiemogelijkheden en de eigen identiteit. In 2014 constateerde de psycholoog en communicatiekundige Vlad Petre Glăveanu dat er verschil bestaat tussen opvattingen over creativiteit die afkomstig zijn uit de psychologie (die uitgaan van creativiteit als een socio-psychologisch proces; dit is ook de basis van het schrijfmodel van Flower en Hayes) en opvattingen over creativiteit die afkomstig zijn uit culturele studies (die het creatieve proces zien als iets wat gematerialiseerd wordt in culturele processen en producten). Literatuurwetenschapper Kiene Brillenburg Wurth stelde een themanummer van *The Journal of Creative Behavior* samen om een brug tussen die verschillende opvattingen te slaan:

The common ground between these two perspectives is a shared realization that creative processes and artifacts are always already culturally mediated. Moving away from a disembodied and decontextualized take on creativity as cognitive activity, an interdisciplinary approach to creativity [...] zooms in on [...] cognitive activity as an inherently social

and material interactivity. This interdisciplinary perspective allows for a layered or distributed conception of creativity: as being not an isolated cognitive process or practice, but saturated with norms and beliefs about art, innovation and novelty in a society.⁴⁴

Creativiteit komt in dienst te staan van het leggen van verbanden tussen de schrijver zelf en de cultuur die hem/haar omringt, en denkprocessen over die verbanden (ontwerpeis 1). Zij overstijgt daarmee het onderscheid tussen zakelijke en creatieve genres (ontwerpeis 4). Ook wordt ontwerpeis 2 (meer pedagogische doelen voor het schrijfonderwijs) geadresseerd met deze opvatting over creativiteit als stimulans voor de talige, culturele en creatieve ontwikkeling.

Pedagogisch: wat doet schrijven met de ontwikkeling van het kind en hoe begeleidt een docent die?

In het model van Flower en Hayes staan cognitieve processen centraal. Sinds dat model in de jaren 1980 ontwikkeld werd, heeft zich in de cognitiewetenschappen het concept *embodied cognition* ontwikkeld dat goed aansluit bij onze pedagogische ontwerpeis.⁴⁵ De menselijke geest wordt in *embodied cognition* altijd begrepen in relatie tot het menselijke lichaam en de wereld waar lichaam en geest onderdeel van uitmaken.⁴⁶ *Embodied cognition* behelst namelijk niet alleen bewuste, maar ook onbewuste kennis: de kennis die door het lichaam onthouden wordt, zoals zintuiglijke ervaringen, van huis uit meegekregen levensvisies, vakkennis; alle *tacit knowledge*, kortom, die een persoon als mens-in-deze-wereld krijgt en in zich heeft. Iets leren over en voor jezelf, is dus ook altijd iets leren over de wereld: daarmee sluit dit concept ook aan bij de definitie die wij van schrijven hanteren.

Met *embodied cognition* als uitgangspunt, komen de drie pedagogische doelen kwalificatie, socialisatie, subjectvorming centraal te staan in het schrijfonderwijs. Het werk van de Engelse vakdidactica Jane Arredondo levert de pedagogische eindtermen van ons ontwerp (ontwerpeis 2). Zij gaat in haar onderwijsmethode *First Language English* uit van integratie tussen taal- en literatuuronderwijs, met als doel leerlingen *confident* te laten zijn in het verwerken van informatie, zich *responsible* te voelen voor hun uitlatingen en *responsive* te zijn naar anderen toe, en zich daarbij *reflective* en *socially* en *intellectually engaged* te tonen.⁴⁷

Didactisch: hoe leer je schrijven?

Uit recent onderzoek naar de effectiviteit van schrijfcentra wereldwijd is duidelijk geworden dat centra die zich richten op de attitudes van de

schrijver, en niet de schrijfproducten – en dus op zaken als reductie van schrijfangst, het verhogen van *self-efficacy* – het meest vooruitgang weten te boeken.⁴⁸ De didactische dimensie van ons ontwerp is gebaseerd op dit inzicht, en gaat zoveel mogelijk uit van de bewezen effectieve didactiek van het aanleren van schrijfstrategieën/SRSD (Self Regulated Strategy Development) om de pedagogische doelen te bereiken en de leerling ook zelfredzaam te maken als het gaat om het moment in het schrijfproces dat Flower en Hayes als het meest ongrijpbaar zien. Dat is het moment dat de pen op papier gaat, door Flower en Hayes *translating* genoemd:

We have chosen the term translate for this process over other terms such as ‘transcribe’ or ‘write’ in order to emphasize the peculiar qualities of the task. The information generated in planning may be represented in a variety of symbol systems other than language, such as imagery or kinetic sensations. Trying to capture the movement of a deer on ice in language is clearly a kind of translation.⁴⁹

Om leerlingen grip te geven op dit ongrijpbare proces, en een didactiek te ontwikkelen voor deze schrijffase (ontwerpeis 3), maken we gebruik van de term *affordances* die afkomstig is uit de theorie van *embodied cognition*. Het idee is dat grip toeneemt als leerlingen meer in staat zijn gebruik te maken van *affordances*: de verzameling aangrijpingspunten die de (veranderlijke) relatie tussen zichzelf, hun omgeving en hun taal te bieden heeft.⁵⁰ De *affordances* van een woord als ‘bruin’ bijvoorbeeld hangen samen met de manier waarop mensen het gebruiken: om een kleur aan te duiden, een brood mee te benoemen (‘een heel bruin gesneden alstublieft’), om iets een naam te geven (Bruintje Beer), of om als identificatie van een NSB’er te gebruiken. Je kunt de *affordances* van een woord beter (her)kennen en benutten als je veel sociaal-culturele praktijken kent (als je Bruintje Beer als stripfiguur kent, wel eens bij een Nederlandse bakker komt, enzovoorts).⁵¹ Daarnaast biedt de taal zelf *affordances*. Wie eenmaal als eerste woord ‘bruin’ op papier heeft staan, kan dat woord zijn werk laten doen in het genereren van betekenis maar ook van vormen. Bruin roept bijvoorbeeld associaties op met bruin haar (genereert betekenis), maar rijmt ook op kruin (genereert vorm). Het gebruik van het woord ‘bruin’ schept zodoende condities voor het vervolg: het beperkt maar creëert ook mogelijkheden en stimuleert de leerling zodoende in het ontwikkelen van gedachten (ontwerpeis 5). Creativiteit in de diepere zin is dan ook niet louter een woest of irreëel proces, maar net zo goed een proces van schakelingen, associaties, resonanties en razendsnelle testcycli. Dit proces centraal te stellen, en de leerling handvatten bieden om daarin vaardig te worden, is wat wij beogen.

6. De leeromgeving

Het omzetten van gedachten naar geschreven woorden vergt volgens Flower en Hayes kennis van het brede spectrum van taalgebruik (van spelling tot syntax tot de motorische taak van het neerschrijven van letters) en is daardoor een zware belasting voor het korte-termijn geheugen.⁵² Nu wij vanuit onze pedagogische visie ook nog aandacht voor creativiteit en persoonsvorming aan die omzetting toevoegen, ligt overbelasting op de loer.

We hebben als oplossing gekozen om dat wat er in de omzetting van gedachten naar woorden gebeurt, uit te splitsen en in de leeromgeving in zes domeinen te doceren. Twee van die domeinen leggen een accent op de *affordances* van het taalvermogen van de leerling (de domeinen Taal en Creativiteit). Twee volgende domeinen leggen accenten op de *affordances* van het waarnemingsvermogen van de leerlingen (de domeinen Gebeurtenissen en Gevoelens). De laatste twee domeinen (de domeinen Genres en Thema's) leggen het accent op de *affordances* van uitdrukkingvormen die alle bestaande teksten en tekstgenres bieden.

De uiteindelijke leeromgeving moet dus zowel open als nauwkeurig zijn. Open, omdat alle leerlingen verschillen, en ze, als ze zich persoonlijk met de stof gaan engageren, ook persoonlijke eindproducten afleveren. In een dergelijk meerdimensionaal (creatief) proces kunnen er onvoorziene dingen gebeuren, want persoonsvorming is niet iets dat via cognitief-organisatorische stappen bereikt wordt. Bij de ene leerling komen heel andere dingen tot bloei dan bij een ander, of voltrekken ontwikkelingen zich in een ander tempo. De open opzet van de leeromgeving geeft veel ingangen, en is ingericht om soepel mee om te gaan, ook wat betreft eigen inbreng van docent en leerling. Tegelijk moet de leeromgeving nauwkeurig zijn, want het doel is dat de leerlingen vaardig worden en hun kwaliteiten versterken.

Schrijfonderwijs brengt zo de dimensie van het 'maken' in het schoolvak Nederlands. Een dimensie waar het persoonlijke zich manifesteert in een product, met het klaslokaal als atelier. In het kunstonderwijs (maakonderwijs, dus) zijn *originaliteit*, *vakmanschap* en *zeggingskracht* de ambities. Geen van deze aspecten kan afzonderlijk geoefend worden, en tegelijk is het ondoenlijk om alles tegelijk aan te pakken. Onderwijs in een creatief vak (zeker als het klassikaal is) is daarom altijd onvolkomen, omdat maken een wezenlijk integraal proces is, waarin persoon en vak in elkaar opgaan. Het compartimenteren van vaardigheden is daarom pas zinvol, wanneer we dat integrale proces in het oog blijven houden.

Samen vergroten de oefeningen in alle domeinen het vermogen van leerlingen om hun eigen gedachten (hun binnenwereld) te verwoorden

en te verbinden met de gedachtewereld en taal van anderen (de buitenwereld). Idee is dat herhaalde oefening van het leggen van die verbinding, aangedreven door de persoonlijke ontwikkeling van taal-, waarnemings- en uitdrukkingsvermogen, leidt tot betere schrijfvaardigheid. ‘Beter’ is in onze visie dan schrijfvaardigheid die ten dienste staat van meer dan alleen het benutten van de argumentatieve functie van taal, of het vermogen van taal een fictieve wereld te scheppen die geen verband houdt met de bestaande wereld. ‘Beter’ is zo te kunnen schrijven dat elk schrijfproduct je meer leert over jezelf, over jouw kijk op de wereld, en dat het schrijven je in staat stelt jezelf te verbinden met de wereld om je heen. Hoe beter je woorden vindt voor je gedachten, hoe beter de verbinding tussen jezelf en de wereld gelegd zal kunnen worden, resulterend in zelfbewust, kritisch en vrijmoedig burgerschap.

Alle oefeningen zijn stapsgewijs opgebouwd. Elke volgende stap haakt aan bij wat de leerling in de vorige stap leerde (en toetst dus in feite formatief de vooruitgang). De meeste oefeningen beginnen met een schrijfstap en sluiten af met een revisiestap. Daartussen zitten stappen die helpen te plannen (nadenken over wat te schrijven) en organiseren (informatie verzamelen). Ook zit er meestal een leesopdracht bij. De oefeningen zijn over alle domeinen heen met elkaar verbonden doordat ze dezelfde vaardigheden aanleren (schrijven, lezen, verbeelden, verzamelen, onderzoeken), doordat ze vrijwel allemaal gebruik maken van specifieke genrekenmerken van de te schrijven teksten, en doordat ze berusten op dezelfde kennis (verteltechnieken, verhaaltechnieken, argumentatietechnieken, enzovoorts). Het domein waarin de oefening is ondergebracht, bepaalt het accent dat we op een van die vaardigheden, kennisgebieden of genres leggen.

Hieronder geven we bij elk domein de achterliggende gedachte, en een voorbeeld van een oefening. Met die oefening is niet de reikwijdte van het hele domein afgedekt, maar wordt het domein gekenmerkt.

Domein Taalvermogen

In dit domein onderzoeken de leerlingen wat taal is, hoe je er iets mee kunt maken, en wat je ermee gedaan kunt krijgen. Voor dit domein kunnen we goed werken met veelal al bestaande (taalkundige) didactiek voor het uitbreiden van de woordenschat, het nadenken over taal als taalhandeling, enzovoorts.⁵³ We putten ook inspiratie uit het verleden. Het proefschrift van cultuurwetenschapper Bobbie Schoemaker laat zien dat schrijfonderwijs op Nederlandse scholen in de negentiende eeuw een middel werd om observaties, ideeën en gedachten in taal te leren vormgeven. Taal werd zo een middel om denken te faciliteren en gedachten te delen, en schrijfonderwijs

werd gekoppeld aan ‘redekunde’ (zowel logica- als grammaticaonderwijs). Er verschenen in Nederland nieuwe lesmethoden die vanuit dat uitgangspunt vertrokken, vaak gemodelleerd naar Duits voorbeeld.⁵⁴ Kennis over de functies van de verschillende Nederlandse werkwoordstijden (taalbeschouwing dus), kunnen schrijvers bijvoorbeeld gebruiken om hun indrukken en gevoelens preciezer te formuleren. We maken in dit domein veel gebruik van het feit dat de leerling onderdeel is van een klas of andere *peer group*: het eigen taalgebruik vergelijken met dat van anderen is een zeer werkbare manier om vorderingen te maken.

Een goed schrijver kan bijvoorbeeld goed observaties verwoorden; in het domein Taalvermogen ervaren leerlingen dat verwoorden beter gaat als je een grote woordenschat hebt.⁵⁵ Daarom bevat het domein Taalvermogen een oefening ‘Woordenschat uitbreiden’.⁵⁶ Die begint zo:

Omdat we allemaal verschillend in elkaar zitten, kiezen we ook andere woorden om onszelf uit te drukken. De een zegt ‘vlug’ waar de ander ‘snel’ zegt, of zegt ‘tof’ als de ander ‘vet’ zegt. Als vier mensen elkaar ontmoeten, kunnen vier mensen vier verschillende woorden zeggen: ‘hoi’ ‘yo’ ‘hey’, ‘faka’ en zo verder. Die woorden zeggen allemaal net wat anders, zo machtig is de taal. Wel zo handig om die macht te leren kennen. In deze oefening een paar spellen waarmee je je woordenschat (ook wel: vocabulaire) uit kunt breiden.

Daarna kunnen de leerlingen kiezen uit een aantal spelletjes waarmee ze gezamenlijk hun woordenschat kunnen uitbreiden: het Woekerspel en Battle en Bingo bijvoorbeeld. Zulke oefeningen sporen leerlingen aan om in competitie naar meer, betere en geschiktere woorden te zoeken.

Domein Creativiteit

In dit domein oefenen leerlingen hoe een idee te verzinnen, vertellen, verbeelden en verder ontwikkelen, op zo’n manier dat ze hun eigen nieuwsgierigheid prikkelen. Dat is een vaardigheid die we onder creativiteit scharen, op basis van een instrument dat TNO in 2015 ontwikkelde en waarmee in alle schoolvakken het ontwikkelingsproces van creativiteit gemeten en dus gedoceerd kan worden.⁵⁷ Het TNO-meetinstrument formuleert creativiteit volgens vier meetbare kenmerken:

- 1 *Het genereren van ideeën*: de vaardigheden die horen bij divergent denken, zoals *fluency*, flexibiliteit, originaliteit en uitwerking.
- 2 *Doorgaan op ideeën*: de vaardigheden die horen bij convergent denken, zoals het analyseren van problemen en reorganisatie van ideeën.

- 3 *Openheid en de moed om ideeën te onderzoeken*: dit omvat bijvoorbeeld nieuwsgierigheid, speelsheid, tolerantie voor onzekerheid en ambiguïteit.
- 4 *Luisteren naar je 'innerlijke stem'*: dit omvat zelfinzicht, begrijpen wie je bent, toekomstvisie, doorzettingsvermogen, en concentratie.⁵⁸

Het model abstraheert van verschillen die er bestaan tussen vormen van creativiteit op verschillende terreinen. Verschillen die er wel aantoonbaar zijn: talige creativiteit is iets anders dan bijvoorbeeld beeldende creativiteit. Die verschillen komen niet alleen voort uit het materiaal waarmee een schrijver werkt (taal), maar ook uit sociale factoren, zoals maatschappelijke waardering voor het auteurschap,⁵⁹ of uit stimuli waarmee jongeren in aanraking komen. Zo is hun creativiteit in de beeldende kunsten meetbaar toegenomen, maar hun talige creativiteit juist afgenomen onder invloed van modern, veelal beeldend mediagebruik.⁶⁰

Openheid, het derde genoemde kenmerk, betekent voor de schrijver onder andere dat je goed kunt waarnemen. Daarvoor hebben we in de Schrijfakademie een oefening opgenomen.⁶¹ Die begint ook weer met een uitleg:

Vaak denken we dat we zuiver waarnemen, en bovendien precies hetzelfde waarnemen als anderen: deze auto is lichtblauw, deze penetrante geur is van mest en dit geluid is een cirkelzaag. Toch is dat niet zo: voor iemand anders kan diezelfde auto ietwat groenig zijn, blijkt de rookgeur een krachtig kruidenmengsel in een gerecht, en hoort een vogelkenner dat het snerpende geluid afkomstig is van een papegaai. Onze zintuigen bedriegen ons constant, of beter gezegd: onze hersenen beslissen veel te snel wat iets is, gewoon omdat onze hersenen alles baseren op wat ze al kennen: lekker makkelijk, en soms handig maar feitelijk lui. Dus pas op voor je hersenen! – want zo ontstaan vooroordelen: onze hersenen stoppen alle waarnemingen in vakjes en hokjes, en plakken er een etiketje op. Ben je één keer door een hond gebeten? Dan zijn alle honden eng – kun je dan denken. Ook in de maatschappij hebben wij daar veel last van: mensen worden maar al te vaak in hokjes gestopt zonder dat er nauwkeurig gekeken wordt naar wie ze zijn. Om goed te kunnen waarnemen moet je de tijd nemen, en niet te snel conclusies trekken. In deze oefening leer je hoe je dat stapsgewijs kunt doen.

Daarop volgt een hele reeks kijk- en schrijfopdrachten, uitgewerkt in stappen met na elke stap de mogelijkheid voor de leerlingen om het eigen werk tegen het licht te houden. Ze observeren, neutraliseren, zoomen uit, interpreteren, verplaatsen zich in de ander, emotioneren en onderzoeken.

Domein Gevoelens

In dit domein oefenen leerlingen in het uitdrukken van wat er in hen omgaat. De didactiek in dit domein ontleen we aan de eeuwenoude traditie om taal als vroedvrouw van gedachten te zien. Onze inspiratie hiervoor komt van wat Dirck Volkertsz. Coornhert eeuwen geleden schreef in zijn voorwoord voor Hendrik Laurensz. Spiegels *Twe-spraack vande Nederduitsche letterkunst* (1584), namelijk dat de taal zelf (en dus niet de ondervrager) de rol van vroedvrouw kan spelen: 'De tale is een vroedwyf der zinnen [=zintuigen, zintuigelijke waarneming], tólck des herten ende een schildery der ghe-dachten.'⁶² Dat is gedachte die in het Nederlands onderwijs eeuwenlang bleef doorklinken. Schoolopziener Hans Visser stelde in 1820 dat het die talige kennis is die maakt dat leerlingen 'de woorden, als de tolken hunner gedachten, op eene doelmatige en duidelijke wijze weten te plaatsen'.⁶³

In de oefening 'Herinneringen' in dit domein leren de leerlingen bijvoorbeeld die herinneringen te verkennen als waren het kamers in hun hoofd. Ze lezen eerst een artikel over de relatie tussen schrijven en herinneren, of lezen H. Marsmans 'Denkend aan Holland', om ze meer zicht te geven op de redenen waarom mensen over herinneringen schrijven en hoe ze dat doen. Vervolgens krijgen ze de opdracht iemand te beschrijven waaraan ze een bepaalde herinnering hebben. Ze krijgen allerlei hints om zich die persoon voor de geest te halen (kleding, sfeer, wat werd er gezegd, enzovoorts). Ze lezen ter aanscherping van hun beschrijving een verhaal waarin een herinnering wordt beschreven en herschrijven dan nogmaals hun eigen tekst.

Domein Gebeurtenissen

In dit domein oefenen leerlingen met het onder woorden brengen van welke indruk dingen op ze maken. Je openstellen is een begin, je bewust worden van eigen gevoelens ook, maar buiten jou is de concrete wereld waarin dingen gebeuren. En hoe leer je die te onderzoeken en in taal te vatten? Inspiratie voor de didactiek in dit domein ontleenden we aan negentiende-eeuwse taalmethoden zoals Nicolaas Ansljns *Aanleiding ter vervaardiging van schriftelijke opstellen, over onderwerpen die in het dagelijksche leven voorkomen* (1808), waarin een sterke relatie tussen taal en denken wordt gelegd. Taal gebruiken is een vorm van denken, meende Ansljns: zonder taal kun je niet denken. Zijn boek biedt vooral waarnemingsoefeningen die aan het schrijven vooraf gaan (zowel betrekking hebbend op logica als redekunde, 'kunst van denken').⁶⁴ Het leren omzetten van denkbeelden in taal gaat stapsgewijs: kinderen leren eigenschappen van woordsoorten kennen die hen helpen waarnemingen en denkbeelden te formuleren: wat kan een werkwoord uitdrukken, of een bijvoeglijk naamwoord? Ook in dit

domein speelt het beeld van de taal als vroedvrouw een rol, maar dan wel op de manier waarop de Amerikaanse dichter en rapper Saul Williams dat beeld gebruikte in zijn boek *US(a)* uit 2015: ‘Poets are midwives of reality.. Hij bedoelde daarmee dat dichters ongeziene en nieuwe werkelijkheden tot leven kunnen brengen op basis van door hen verwerkte gebeurtenissen van de werkelijkheid.’⁶⁵

Langs die lijn richten we ook de oefeningen in dit domein in, bijvoorbeeld in de oefening ‘Observeren als een journalist’.⁶⁶ Leerlingen krijgen eerst te lezen dat een journalist observeert als een *fly-on-the-wall*. Dan gaan ze aan slag: ze kunnen eventueel wat reportages lezen (voorbeelden voor onderbouw en bovenbouw), leren aantekeningen te maken tijdens een gebeurtenis die ze als journalist observeren (specifiek: leren die gebeurtenis in één beeld te vangen, het beeld waarmee ze hun reportage kunnen openen), leren die aantekening om te werken tot het begin van een reportage op basis van dat ene beeld, vergelijken hun begin van die reportage met dat van een bekend journalist, en herschrijven hun tekst nog eens op basis van wat ze van dat voorbeeld leerden.

Domein Genres

In dit domein oefenen de leerlingen met verschillende tekstsoorten en leren ze de regels van de genres kennen. In dit domein kunnen we, net zoals in het domein Taalvermogen, veelal gebruik maken van bestaande didactiek, omdat die sterk geënt is op genreleer. Genres dienen in schrijfp opdrachten in het huidige onderwijs vrijwel altijd als een instructiekader waaraan leerlingen kunnen aflezen hoe de vorm van een tekst hen kan helpen de inhoud te ordenen en vorm te geven. Oefeningen in dit domein hebben altijd een afwisseling van lees- en schrijfstappen, om leerlingen te helpen dat kader te onderzoeken. We belichten daarbij ook altijd de culturele functie van het genre.

Voorbeeld van zo’n oefening is het schrijven van de tekst van een geboortekaartje. De leerlingen krijgen eerst uitleg over het Nederlandse gebruik van het geboortekaartje en schrijven vervolgens zelf één, met de opdracht hun gevoelens over de komst van een (denkbeeldig) broertje of zusje, neefje of nichtje, of buurkind goed te verwoorden. Dan lezen ze een interview met een moeder die beschrijft hoe ze in de jaren 1960 niet aan geboortebeperving kon doen. En hoe ze haar stil protest daartegen liet horen door de tekst op elk volgend geboortekaartje korter en zakelijker te maken – tot er uiteindelijk niets meer op stond dan ‘Geboren’, gevolgd door de naam van het kind. Die lectuur zet de leerlingen aan hun eigen kaartje te analyseren en te verbeteren: zit in hun korte tekst alles wat ze kunnen en willen zeggen?

Domein Thema's

In dit domein raken leerlingen vertrouwd met wat andere schrijvers schreven over grote thema's als rechtvaardigheid, liefde, religie enzovoorts, om er vervolgens zelf over te kunnen schrijven. In dit domein leggen we didactisch gezien een accent op het verband tussen lezen en schrijven – en ook dat is allerminst een noviteit. Joost van den Vondel schreef in 1650 in zijn *Aenleidinge ter Nederduitsche dichtkunste* [Inleiding in de Nederlandse dichtkunst]: 'Natuur baert den dichter, Kunst voedt hem op.'⁶⁷ Het navolgen van voorbeelden was de kern van vroegmoderne opvattingen over schrijven. Die gedachte was tot ver in de twintigste eeuw springlevend en wordt ook nu nog ingezet als in schrijfonderwijs voorbeelden worden gebruikt om leerlingen met name stilistisch te scholen. In 1805 verscheen bijvoorbeeld de *Nederduitsche Chrestomathie of voorbeelden van allerlei schrijfstijl, in proza en poëzij* van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, waarin allerlei tekstfragmenten van bekende schrijvers op stijl ingedeeld waren: 'De vele voorbeeldstijlen konden als handleiding bij het schrijven van opstellen gebruikt worden, maar ook kon het werkje als leesboek of spel oefening gebruikt worden.'⁶⁸

Vershil is dat we nu niet alleen stilistische, maar ook inhoudelijke analyses van bestaande teksten door leerlingen laten maken, om ze zo een verband te laten leggen met hun leeservaringen. Elke tekst kan daarvoor gebruikt worden, zeker wanneer teksten beschouwd worden als 'cultuurteksten' (de Nederlandse term die Maaike Meijer voor discoursen introduceerde): historisch verankerde motieven, thema's en vormen van representaties die zich in concrete teksten eindeloos herhalen en daarom ook nu nog uiterst actueel zijn voor leerlingen.⁶⁹ In dit domein namen we bijvoorbeeld een oefening 'Knippen en plakken' op, waarin leerlingen een bestaande tekst over de liefde kunnen kiezen (onder andere een pagina uit Jan Wolkers' *Turks fruit* (1969)) om op basis daarvan een nieuwe, eigen tekst over het thema van die bestaande tekst te maken.⁷⁰

7. Ter discussie

In dit artikel hebben we belicht waarom schrijfonderwijs bij Nederlands meer aandacht zou moeten geven aan het schrijfproces zelf (met name het ontwikkelen van het creatief vermogen) en voor de denkprocessen die in het schoolvak Nederlands centraal staan (het leggen van verbanden tussen jezelf en de wereld via een tekst). Of de oefeningen van het SchrijfLab.nl verbeteringen brengen, kunnen we nog niet zeggen. Er volgt nu een fase

van introductie van de site en van onderzoek naar de werkzaamheid ervan. En daarna zullen we op basis van de eerste bevindingen de site aanpassen. Ook zijn we bezig de site goed doorzoekbaar te maken, zodat voor docenten duidelijk is met welke oefening ze welke vaardigheid kunnen trainen. En we werken aan leerlijnen die oefeningen met elkaar verbinden, zodat docenten kunnen zien waar gestapelde oefeningen toe kunnen leiden.

Het is onvermijdelijk dat een deel van de leereffecten waar wij ons op richten, niet aansluiten bij de met name argumentatieve leerdoelen die momenteel voor het schrijfonderwijs gelden. We hebben daarbij de indruk dat wat docenten ons rapporteren over de verdeling van schrijftalent – namelijk dat havoleerlingen de beste schrijvers zijn, mogelijk omdat ze meer werken met de vermogens die wij in de oefeningen adresseren – vanuit onze aanpak beter te begrijpen is: waar vwo-leerlingen zwaar leunen op meta-inzichten (bijvoorbeeld over tekststructuren), daar werken havoleerlingen mogelijk meer vanuit hun taalvermogen, waarnemingsvermogen en uitdrukkingsvaardigheid.

Terugkomend op het intussen vaak geopperde idee van integratie in het schoolvak Nederlands, stellen we vast dat die integratie kansen biedt voor een heroriëntatie op de doelen van het schoolvak. Leidende hypothese daarbij is: het schrijfonderwijs bij het schoolvak Nederlands wordt beter als we in het hele schrijfproces het schrijven zélf centraler stellen en jonge schrijvers leren met taal en creativiteit verbanden te leggen tussen hun binnen- en buitenwereld. Die hypothese kan mogelijk behulpzaam zijn bij de curriculumherziening van het schoolvak die momenteel gaande is.

Wat is, tot slot, de rol van de letterkunde in dat geïntegreerde schrijfonderwijs? In ons ontwerp, maar mogelijk nog meer in de leeromgeving die we daar nu op gebaseerd hebben, is de wisselwerking tussen lezen en schrijven een evident onderdeel van schrijfonderwijs. Je kunt je inlezen om over een onderwerp kennis op te doen, je kunt lezen om de jezelf en de wereld om je heen beter te begrijpen, en je kunt door anderen jouw werk te laten lezen jezelf (laten) leren kennen. In al die gevallen raakt een schrijver via het lezen verbonden met de omringende talige cultuur: met de taal die beschikbaar is, of met de ‘talen’ die aan de hand van het eigen taalvermogen gemaakt kunnen worden, maar ook met manieren van waarnemen en tradities van uitdrukken. Het is ook nog een open vraag of de leesvaardigheid verbetert als we het schrijfonderwijs herinrichten op basis van dit ontwerp. Ook die vraag zullen we de komende jaren hopelijk van een antwoord kunnen voorzien.

Noten

1. Inspectie van het Onderwijs (2010).
2. Meijerink (2009).
3. Van den Oever (2018). Er wordt wel redelijk veel onderwijstijd aan schrijven besteed. In 2014 inventariseerden de vakdidactici Meestringa en Ravesloot die onderwijstijd, op basis van schrijfoopdrachten in veelgebruikte onderwijsmethoden en indrukken van geraadpleegde leraren. Zij kwamen tot de volgende schatting van percentages: vmbo-kader 20-45%, onderbouw havo/vwo 17-45%, bovenbouw havo/vwo 10-33%; zie Meestringa en Ravesloot (2014), 8.
4. Curriculum.nu Team Nederlands (2020); Levende Talen Nederlands (2019); Meesterschapsteams Nederlands (2016); Vanhooren e.a. (2017).
5. Een verslag van de enquête is hier te vinden: <https://schrijfakademie.nl/wp-content/uploads/sites/760/2022/03/docentenenquête-schrijfakademie.pdf>.
6. De docenten selecteerden we op schooltype (vmbo, havo, vwo) en op ervaring met schrijfonderwijs (zowel positieve als negatieve ervaringen).
7. Een verslag van de enquête is hier te vinden: https://schrijfakademie.nl/wp-content/uploads/sites/760/2022/03/Een-jong-perspectief_Leerlingwensen-omtrent-schrijfonderwijs.pdf.
8. Huub van den Bergh, Anke Herder, Anouk ten Peze, Gert Rijlaarsdam, Gerdineke van Silfhout en Jeroen Steenbakkers. Gerdineke van Silfhout en Jeroen Steenbakkers leverden ook een belangrijke bijdrage aan dit artikel door eerdere versies te lezen, en door ons inzage te geven in de nieuwe eindtermen die voor de examenprogramma Nederlands in ontwikkeling zijn.
9. SLO (2018); Taalunie (2015).
10. Het huidige paradigma in het schoolvak Nederlands, volgens Hulshof, Kwakernaak en Wilhelm (2015).
11. Flower & Hayes (1981), 369; zie voor verankering van dit model in het Nederlandse schrijfonderwijs bijvoorbeeld Rijlaarsdam (2020).
12. Graham & Harris (1997).
13. Zie voor aanpassingen bijvoorbeeld Hayes (2012); Graham (2018a); Graham (2018b).
14. Flower & Hayes (1981), 366.
15. Gijssel e.a. (2010), 30.
16. Elving (2019a). Koster en Bouwer ontwikkelden voor het primair onderwijs een zeer vergelijkbare methode, TEKSTER.
17. Zie bijvoorbeeld Lesterhuis e.a. (2017), 213; Gerits & Bouwer (2020).
18. Elving (2019b); Van den Branden (2019).
19. Zie Broekkamp & Kieft (2005); Van den Bergh & Janssen (2010); Stichting Lezen (2017).
20. Van Burg (2010), 13-14.
21. Ten Peze e.a. (2021), 3.

22. Ten Peze e.a. (2021), 10.
23. Dat is voor het primair onderwijs niet anders. Deze conclusie baseren wij op een analyse van de veelgebruikte methoden *Taal Actief, Staal* (Malmberg) en *Taal in Beeld* (Zwijzen) in het stageverslag van Annika van Bodegraven, die in 2020-2021 stage liep bij De Schoolschrijver.
24. Myers (1996).
25. Van der Starre & Zijlstra (2018); Van den Broeck & Dera (2020) en Van Gasse & Ham (2023).
26. Borgdorff (2013).
27. Inspectie van het Onderwijs (2020), 85.
28. Voor leesvaardigheid wordt dat gedaan in kader van het Programme for International Student Assessment (PISA) onderzoek. Dat onderzoek meet alleen niveau in leesvaardigheid, wiskunde en natuurkunde, zie: <https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/internationaal/leerlingen-en-studenten/prestaties-internationale-prestaties-vo-pisa>.
29. Warps e.a. (2022); Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2015); eerder verscheen van de Taalunie ook Herelixka & Verhulst (2014).
30. Vanhooren & Wulftange (2022), 16.
31. Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2015), 6.
32. Van Drie e.a. (2016), 115; citaat op 13.
33. Holdinga e.a. (2021), 110.
34. Steenbakkers, Baaijen & De Glopper (2021), 194-195; ze citeren daar Biesta (2012).
35. Borsten, Kraemer & Nieuwkoop (2021).
36. Bereiter & Scaramalia als eersten; zie Rijlaarsdam (2020).
37. Ten Peze e.a. (2021), 3.
38. Zoals ook eerder onderzoek liet zien, zie bijvoorbeeld Van Asseldonk & Coppen (2021).
39. Grunberg (2008).
40. Brandt (2015), 160; zie ook Brandt (2014).
41. Flower & Hayes (1981), 372: 'The process of organizing appears to play an important part in creative thinking and discovery since it is capable of grouping ideas and forming new concepts. More specifically, the organizing process allows the writer to identify categories, to search for subordinate ideas which develop a current topic, and to search for superordinate ideas which include or subsume the current topic.'
42. Curriculum.nu Team Nederlands (2020).
43. In een definitie van TNO: 'Kleine creativiteit is alledaagse creativiteit, terwijl het bij grote Creativiteit om geniale en uitzonderlijke prestaties gaat. Het verschil tussen de twee is de complexiteit van denken en acties'; gebaseerd op Csikszentmihalyi (1996); geciteerd via Stubbé e.a. (2015), 12.
44. Brillenburg Wurth (2018), 130; gebaseerd op Glăveanu (2014).
45. Een spoorpje van die denkrichting is ook in het model van Flower en Hayes te vinden in de 'kinetic sensations' die ze onderkennen in het cognitieve proces van translating (het omzetten van gedachten en ervaringen in taal).

- Het concept embodied cognition trekt 'kinetic sensations' breder, en kijkt zowel naar het ervarende lichaam als het fysieke, materiële lichaam (en met name de openheid van het lichaam voor het verwerken van nieuwe ervaringen); Flower & Hayes (1981), 373.
46. Zie Varela e.a. (1991), 172-173: 'First that cognition depends upon the kinds of experience that come from having a body with various sensorimotor capacities, and second, that these individual sensorimotor capacities are themselves embedded in a more encompassing biological, psychological and cultural context'.
 47. Arredondo (2018), vi.
 48. Waanders (2020), met name 240-242.
 49. Flower en Hayes (1981), 373.
 50. Affordances zijn 'relations between aspects of the socio-material environment in flux, and the abilities available in a form of life'; zie Kiverstein en Rietveld (2021), 178.
 51. De vaardigheden om affordances te vinden of te benutten, hebben voor mensen sowieso vrijwel altijd een basis in taal, stellen Kiverstein & Rietveld (2021), 178: 'among the skills and abilities people develop in the human form of life are skills for expressing, either in the activity of speech or in writing, ways of thinking about the world. Speech and writing are deeply sedimented in the sociomaterial practices in which humans participate, seamlessly interwoven into much of what we do in concrete situations, and often transparently in ways that we as speakers fail to notice. Skills and abilities for expressing things in speech and writing have transformed human life by permeating the ecological niche humans inhabit. The affordances of the human ecological niche can thus be said to be "enlanguaged" because they have been formed, at least in part, through the activities of people taking part in sociomaterial practices of speaking and writing.'
 52. Flower & Hayes (1981), 373.
 53. Zie bijvoorbeeld Hulshof & Van Rijt (2020).
 54. Schoemaker (2018), 218-229.
 55. Zie ook Steenbakkers (2020).
 56. <https://schrijfakademie.nl/oefening/woordenschat-uitbreiden/>.
 57. Voor het didactische proces dat creatief vermogen kan stimuleren, ontwikkelde TNO geen blauwdruk. Bestaand onderzoek naar didactiek en effecten van een vakoverstijgende aanpak gaat in 2021 met NRO-subsidie geïnventariseerd worden door Haakma (Hanzehogeschool Groningen).
 58. Stubbé e.a. (2015), 13. Zij baseren die vierdeling op de overzichtsstudie Treffinger e.a. (2012).
 59. Lubart (2001), 304; Harrington & Chin-Newman (2017).
 60. Weinstein e.a. (2014). Het meetinstrument abstraheert van die verschillen en focust op de grote lijnen van het creatieve (leer)proces dat leerlingen mogelijk ook van andere schoolvakken en activiteiten kent. Het is getoetst op betrouwbaarheid en validiteit bij leerlingen van groep zeven in het basisonderwijs tot en met het vierde jaar van het voortgezet onderwijs. Het

is gebaseerd op vier kenmerken van individuele creativiteit. Dat creativiteit kan worden geanalyseerd in termen van kenmerken die individuen hebben, is als idee in 1959 gelanceerd door de psycholoog Guilford. Van hem is ook het idee dat het creatieve proces uit divergente en convergente fases bestaat: 'an initial stage of filtering (attention aroused and directed), a stage of cognition (the problem is sensed and structured), a stage of production (ideas are generated with divergent and convergent thinking involved), with, eventually, another stage of cognition (new information is obtained) followed by another stage of production, in a cycle that can continue until the task is completed'; zie Lubart (2001), 300.

61. <https://schrijfakademie.nl/oefening/observeren/>.
62. Spiegel (1614), fol. A6r.
63. Visser (1820), 76.
64. Anslijn (1808), 6. 'Opstel' is een verzamelnaam voor van allerlei schrijfpdrachten, waaronder brieven.
65. Williams (2015), 110. Volgens William hernam hij een uitspraak van de negentiende-eeuwse romanticus, medicus en dichter Keats. Wij hebben de uitspraak in werk van Keats niet kunnen traceren.
66. <https://schrijfakademie.nl/oefening/reportage/>.
67. Vondel (1650), fol. *3r.
68. Schoemaker (2018), 229.
69. Meijer (1996).
70. <https://schrijfakademie.nl/oefening/liefde/>.

Literatuur

- Anslijn, N., *Aanleiding ter vervaardiging van schriftelijke opstellen, over onderwerpen die in het dagelijksche leven voorkomen*. Leiden, D. du Mortier en zoon, 1808.
- Arredondo, J., *Complete First Language English for Cambridge IGCSE*. Second edition. Oxford, Oxford University Press, 2018.
- Asseldonk, A. van & Coppen, P.A., 'Hoe leuk is saai? Bovenbouwleerlingen havo/vwo over het schoolvak Nederlands', in: *Levende Talen Tijdschrift* 22, 1, 2021, 25-34.
- Bergh, H. van den & Janssen, T., 'Het effect van creatief schrijven op het lezen van korte verhalen', in: *Levende Talen Tijdschrift*, 11, 1, 2010, 3-15.
- Biesta, G., *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag, Boom Lemma, 2012.
- Borgdorff, H., *The Conflict of the Faculties. Perspectives on Artistic Research and Academia*. Leiden, University Press, 2013.
- Borsten, T., Kraemer, C. & Nieuwkoop, V., 'Op weg naar een praktisch schoolexamen schrijven', in: *Levende Talen Magazine* 108, 8, 2021, 4-8.
- Branden, K. van den, 'De paradox van het schrijfonderwijs', in: *Tijdschrift Taal* 9, 14, 2019, 30-35.

- Brandt, D., 'Deep writing. New Directions in Mass Literacy', in: A.C. Edlund, L.E. Edlund, & S. Haugen (red.), *Vernacular literacies. Past, present and future*. Northern Studies Monographs 3. Vardagligt skriftbruk 3. Umeå, Umeå Universitet, 2014, 15-28.
- Brandt, D., *The Rise of Writing. Redefining Mass Literacy*. Cambridge, Cambridge University Press, 2015.
- Brillenburger Wurth, K., 'The Creativity Paradox. An Introductory Essay', in: *The Journal of Creative Behavior* 53, 2, 2019, 127-132.
- Broeck, C. van den & Dera, J., *Woorden temmen. Van kop tot teen*. Genève, Grange Fontaine, 2020.
- Broekkamp, H. & Kieft, M., 'Lezen doet schrijven en schrijven doet lezen', in: *Tsjip / Letteren* 15, 1, 2005, 29-33.
- Burg, S. van, 'Schrijfje slim'. *Onderzoeksinventarisatie. Effecten van creatiefschrijven in het onderwijs*. Utrecht, Kunstfactor, 2010.
- Coppen, P.A., 'Signalement van *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland*', in: *Levende Talen Tijdschrift* 17, 4, 2016, 47-51.
- Csikszentmihalyi, M., *Flow and the psychology of discovery and invention*. New York, Harper Perennial, 1996.
- Curriculum.nu Team Nederlands, 'Kern van het leergebied Nederlands', 2020, <https://www.curriculum.nu/download/voorstellen-nederlands/>, laatst geraadpleegd 14/3/2021.
- Drie, J. van, Groenendijk, T., Braaksma, M. & Janssen, T., *Genrespecifiek schrijven in de mens- en maatschappijvakken. Negen lesontwerpen onderzocht*. Amsterdam, Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, 2016.
- Elving, K., *Effectieve leeractiviteiten voor het schrijfonderwijs in havo 4*. Utrecht, LOT, 2019a.
- Elving, K., 'Effectief schrijfonderwijs voor adolescenten', in: A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *33ste HSN-Conferentie*. Gent, Skribis, 2019b, 313-317.
- Flower, L. & Hayes, J., 'A Cognitive Process Theory of Writing', in: *College Composition and Communication* 32, 4, 1981, 365-387.
- Gasse, L. van & Ham, L., *Woorden temmen. Toon de stad*. Genève, Grange Fontaine, 2023.
- Gerits, H. & Bouwer, R., 'Op naar een beter Schoolexamen Schrijfvaardigheid', *Didactiek Nederlands*, 2020, <https://didactieknederlands.nl/op-naar-een-beter-schoolexamen-schrijfvaardigheid/>, laatst geraadpleegd 14/3/2021.
- Gijssel, M., Schuurs, U. & Bruggink, M., 'Kansen voor schrijfonderwijs. Onderzoek naar knelpunten en mogelijkheden', in: *Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs* 1, 2, 2010, 29-30.
- Glăveanu, V.P., *Distributed Creativity. Thinking Outside the Box of the Creative Individual*. Londen, Springer, 2014.

- Graham, S. & Harris, K., 'It Can Be Taught, But It Does Not Develop Naturally. Myths and Realities in Writing Instruction', in: *School Psychology Review* 26, 3, 1997, 414-424.
- Graham, S., 'A Writer(s)-Within-Community Model of Writing', in: C. Bazerman, A. Applebee, V. Berninger, D. Brandt, S. Graham, J. Jeffery, P.K. Matsuda, S. Murphy, D.W. Rowe, M. Schleppegrell & K.C. Wilcox (red.), *The Lifespan Development of Writing*. Urbana, IL, National Council of English, 2018a, 272-325.
- Graham, S., 'A Revised Writer(s)-Within-Community Model of Writing', *Educational Psychologist* 53, 4, 2018b, 258-279.
- Grunberg, A., "'Waarom zou je het goede aanbidden?'" Interview door Marc Cloostermans. *Marc Cloostermans*, 19/10/2008 [Ingekorte en aangepaste versie van *De Standaard*, 3/10/2008], <http://markcloostermans.blogspot.com/2008/10/64-arnon-grunberg-fragmenten-uit-een.html>, laatst geraadpleegd 28/1/2023.
- Harrington, D.M. & Chin-Newman, C.S., 'Conscious Motivations of Adolescent Visual Artists and Creative Writers. Similarities and Differences', in: *Creativity Research Journal* 29, 4, 2017, 442-451.
- Hayes, J.R., 'Modeling and Remodeling Writing', in: *Written Communication* 29, 3, 2012, 369-388.
- Herelixa, C. & Verhulst, S., *Nederlands in het hoger onderwijs. Een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid*. Rapport in opdracht van de Nederlandse Taalunie, 1/3/2014, <https://taalunie.org/publicaties/95/rapport-nederlands-in-het-hoger-onderwijs>, laatst geraadpleegd 28/1/2023.
- Holdinga, L., Drie, J. van, Janssen, T. & Rijlaarsdam, G. 'Het nut van opschrijven. De functie van schrijftaken bij geschiedenis en filosofie nader beschouwd', in: *Dimensies. Tijdschrift voor didactiek van de Mens- en Maatschappijvakken* 4, 2022, 98-115.
- Hulshof, H., Kwakernaak, E. & Wilhelm, F., *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Groningen, Uitgeverij Passage, 2015.
- Hulshof, H. & Rijt, J. van, 'Is het schoolvak Nederlands inspirerender geworden? De relatie tussen taalkunde en het schoolvak Nederlands opnieuw bekeken', in: *Nederlandse Taalkunde* 25, 2-3, 2020, 437-445.
- Inspectie van het Onderwijs, *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht, OCW, 2010.
- Inspectie van het Onderwijs, *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2018/2019*. Den Haag, OCW, 2020.
- Inspectie van het Onderwijs, *Peil. Schrijfvaardigheid einde (speciaal) basisonderwijs 2018-2019*. Den Haag, OCW, 2021.
- Kiverstein, J. & Rietveld, E., 'Scaling-Up Skilled Intentionality to Linguistic Thought', in: *Synthese. An International Journal for Epistemology, Methodology*

- and Philosophy of Science* [Special Issue 'Radical Views on Cognition'], 198, 2021, 175-194.
- Lesterhuis, M., Smedt, F. de & Bouwer, R., 'Schrijven en schrijfonderwijs. Inleiding op het themanummer', in: *Pedagogische Studiën* 94, 2017, 211-215.
- Levende Talen Nederlands, *Advies curriculum Nederlands in de bovenbouw van het voortgezet Onderwijs*, 2019, <https://levendetalen.nl/wp-content/uploads/2019/09/LT-advies-curriculum-Nederlands-2019.pdf>, laatst geraadpleegd 25/1/2022.
- Lubart, T.I., 'Models of the Creative Process. Past, Present and Future', in: *Creativity Research Journal* 13, 3-4, 2001, 295-308.
- Meesterschapsteams Nederlands, 'Manifest Nederlands op school', 2016, <https://vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-School.pdf>, laatst geraadpleegd 27/1/2023.
- Meestringa, T. & Ravesloot, C., 'Schrijven in het voortgezet onderwijs. Een stand van zaken', in: *Levende Talen Magazine* 101, 8, 2014, 22-27.
- Meijer, M., *In tekst gevat. Inleiding tot een kritiek van representatie*, Amsterdam, Amsterdam University Press, 1996.
- Meijerink, H.P., *Referentiekader taal en rekenen*, Den Haag, 2009, <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taal-en-rekenen/referentiekader-taal-en-rekenen>, laatst geraadpleegd 14/3/2021.
- Myers, D., *The Elephants Teach. Creative Writing Since 1880*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1996.
- Oever, J. van den, 'Echt schrijven!', in: *Levende Talen Magazine* 105, 4, 2018, 4-8.
- Peze, A. ten, 'Het schrijfclub. Creatief schrijven in havo en vwo 4', in: *Levende Talen Magazine* 106, 4, 2019, 4-9.
- Ten Peze, A.A., Janssen, T.M., Rijlaarsdam, G.C.W. & Weijen, D. van, 'Writing Creative and Argumentative Texts. What's the Difference? Exploring How Task Type Affects Students' Writing Behaviour and Performance', in: *L1 Educational Studies in Language and Literature* 21, 2021, 1-38.
- Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren, *Vaart met Taalvaardigheid. Nederlands in het hoger onderwijs*. Den Haag, Taalunie, 2015.
- Rijlaarsdam, G., 'Schrijfprocessen', *Didactiek Nederlands – Handboek*, 2020, <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/01/schrijfprocessen>, laatst geraadpleegd 14/3/2021.
- Schoemaker, B.O., 'Gewijd der jeugd voor taal en deugd'. *Het onderwijs in de Nederlandse taal op de lagere school, 1750-1850*. Utrecht, LOT, 2018.
- SLO, *Het schrijfonderwijs in primair en voortgezet onderwijs*, 2018, <https://www.slo.nl/@4624/schrijfonderwijs>, laatst geraadpleegd 14/3/2021.
- Spiegel, H.L., *Twe-spraakvande Nederduitsche letterkunst*. Amsterdam, H. Barentsz., 1614.

- Starre, K. van der & Zijlstra, B., *Woorden temmen. 24 uur in het licht van Kila & Babsie*. Genève, Grange Fontaine, 2018.
- Steenbakkens, J., 'Reflecteren op de effecten van schrijfstijl', in: WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (red.), *Handboek Didactiek Nederlands. Levende Talen – Zo kan het ook*, 2020, <https://didactieknederlands.nl/zokanhetook/2021/03/reflecteren-op-de-effecten-van-schrijfstijl>, laatst geraadpleegd 8/3/2022.
- Steenbakkens, J., Baaijen, V. & Glopper, K. de, 'De pedagogische dimensie van formuleer- en schrijfstijlonderwijs binnen het schoolvak Nederlands. Een analyse van het curriculum, het vakdidactisch discours en de lespraktijk', in: *Pedagogiek* 41, 2, 2021, 1-27.
- Stichting Lezen, 'Zo fijn dat het niet fout kan zijn'. *De invloed van (re)creatief schrijven op lezen*, Amsterdam, Stichting Lezen, 2017.
- Stubbé, H.E., Jetten, A.M., Paradies, G.L. & Veldhuis, G.J., *Creatief Vermogen. De ontwikkeling van een meetinstrument voor leerlingen op school*. Soesterberg, TNO, 2015.
- Taalunie, *Schrijfonderwijs in de schijnwerpers*. Den Haag, Taalunie, 2015, <https://taalunie.org/publicaties/65/schrijfonderwijs-in-de-schijnwerpers>, laatst geraadpleegd 14/3/2021.
- Treffinger, D.J., Selby, E.C. & Schoonover, P.F., 'Creativity in the Person. Contemporary Perspectives', in: *LEARNING Landscapes* 6, 1, 2012, 409-419.
- Vanhooren, S., Pereira, C. & Bolhuis, M., *Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw*. Den Haag, Taalunie, 2017, <https://taalunie.org/publicaties/19/iedereen-taalcompetent>, laatst geraadpleegd 29/1/2023.
- Vanhooren, S. & Wulftange, L. [in samenwerking met de werkgroep 'Taalcompetentie in het hoger onderwijs'], *Taalcompetent in het hoger onderwijs. Kader voor een taalcompetentieversterkend aanbod aan hogescholen en universiteiten*. Den Haag, Taalunie, 2022.
- Varela, F.J., Thompson, E.T. & Rosch, E., *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA, The MIT Press, 1991.
- Visser, H.W.C.A., *Verhandeling over de volstrekt noodzakelijke kundigheden, welke in de openbare en armenscholen in het Koninkrijk der Nederlanden behooren medegedeeld te worden, en de beste leerwijze voor dezelve*, Leiden, Deventer en Amsterdam, D. du Mortier en zoon, J.H. de Lange en J. Oomkens, 1820.
- Vondel, J. van den, 'Aenleidinge ter Nederduitsche dichtkunste', in: dez., *Poezy*. Amsterdam, J. Hartgers, 1650.
- Waanders, W., 'Het schrijfcentrum als onderzoeksobject. Een brede verkenning van effectstudies', in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 42, 3, 2020, 227-247.
- Weinstein, E.C., Clark, Z., DiBartolomeo, D.J. & Davis, K., 'A Decline in Creativity? It Depends on the Domain', in: *Creativity Research Journal* 26, 2, 2014, 174-84.

Warps, J., Visser, M. de, Lodewick, J. & Termorshuizen, T., *Verkenning vervolgonderwijs*.

Wensen van het vervolgonderwijs betreffende kennis en vaardigheden van geslaagden uit het voortgezet onderwijs. Onderzoek in opdracht van SLO en het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, <https://www.slo.nl/over-slo/nieuws/@19700/vervolgonderwijs-versterk-competenties/>, laatst geraadpleegd 15/3/2022.

Williams, S., *US(a)*. New York, MTV Books/Gallery Books, 2015.

Over de auteurs

Els Stronks is hoogleraar vroegmoderne Nederlandse letterkunde aan de Universiteit Utrecht. Zij heeft de afgelopen jaren gewerkt aan een aantal digitale platforms met nieuwe ontwerpen voor lees- en schrijfonderwijs (<http://litlab.nl>, <https://schrijfakademie.sites.uu.nl/> en <http://taalbaas.nu>). Samen met onder andere Micha Hamel was zij mede-samensteller van de bundel *Omdat lezen loont. Op naar effectief leesonderwijs in Nederland* (Amsterdam: Pica 2022). E-mail: e.stronks@uu.nl

Micha Hamel componeert muziek en schrijft gedichten, theaterteksten en scripts voor Virtual Reality. Samen met onder andere Els Stronks is hij initiatiefnemer van het online platform voor schrijfonderwijs <https://schrijfakademie.sites.uu.nl/> en mede-samensteller van de bundel *Omdat lezen loont. Op naar effectief leesonderwijs in Nederland* (Amsterdam: Pica 2022). E-mail: info@michahamel.com