

Schrijfonderwijs in het Nederlands voortgezet onderwijs vanuit letterkundig perspectief

In this article, I argue that a new conceptual perspective on the writing process as well as a repositioning of pedagogic aims and the development of new didactics could foster the writing skills of Dutch students.

keywords: writing skills, literacies, creativity

1. Inleiding: de behoefte aan een letterkundige inbreng in het huidige schrijfonderwijs

In dit artikel presenteer ik nieuwe doelstellingen en een daarbij aansluitende pedagogisch-didactiek voor het schrijfonderwijs in het Nederlands voortgezet onderwijs, gebaseerd op het door OCW gesubsidieerde project Schrijfakademie.nl dat wordt uitgevoerd door Micha Hamel en mijzelf. Het project beoogt bij afronding in oktober 2023 een website met schrijfoefeningen op te leveren die het bestaande schrijfonderwijs verandert en naar wij hopen verbetert door in het hele schrijfproces het schrijven zélf meer centraal te zetten, door het verband tussen taal en de binnen- en buitenwereld van de schrijver als uitgangspunt te nemen en door de rol van creativiteit in dat verband te expliciteren.

Dit alles brengt met zich mee, zo laat ik in dit artikel zien, dat het huidige schrijfonderwijs meer inbreng vanuit de letterkunde en cultuurwetenschap krijgt. We ontleen de conceptuele opvatting over schrijven bijvoorbeeld aan literatuurwetenschapper Deborah Brandt, en bouwen een pedagogisch-didactische leeromgeving waarin jonge schrijvers hun eigen schrijfsels relateren aan de hen omringende cultuur, bijvoorbeeld door te lezen wat anderen al schreven over grote thema's als liefde, rechtvaardigheid en religie.

Het huidige aandeel van de letterkunde in het schrijfonderwijs is niet groot – waarover hierna meer. We vergroten dat aandeel om drie redenen. Ten eerste is er een breed gedeeld streven om in het schoolvak Nederlands de integratie tussen de onderdelen taalkunde, taalbeheersing en letterkunde te bevorderen. De vakvereniging Levende Talen, het ontwikkelteam Nederlands van Curriculum.nu en het Meesterschapsteam vertrokken in hun recente voorstellen allemaal vanuit de gedachte dat meer integratie een eind kan maken aan de verbrokkeling en overladenheid van het vak dat docenten nu ervaren. Voor die integratie introduceerde het Meesterschapsteam de eindterm 'bewuste geletterdheid': dat is de combinatie van bewuste taalvaardigheid en literaire competentie, gebaseerd op inzicht in taal, literatuur en communicatie. Deze vorm van geletterdheid, zo stelt het Meesterschapsteam, draagt bij aan de culturele, maatschappelijke en persoonlijke vorming van leerlingen.¹ De Schrijfakademie.nl beoogt in lijn met deze gedachte schrijfonderwijs te ontwikkelen. Ten tweede weten we uit een enquête van Scholieren.com dat scholieren – als zij de kans kregen het schoolvak Nederlands te veranderen – het liefst eigen verhalen en/of fictie wilden schrijven (dit gaf 19% van de 3187 respondenten aan). Dat gebeurt nu maar weinig op scholen. En ten derde is er de constatering van de Onderwijsinspectie uit 2010 dat het Nederlandse schrijfonderwijs zowel in het primair als voortgezet onderwijs niet de gewenste resultaten oplevert.² Ook die constatering geeft letterkundigen de opdracht na te denken over de bijdrage die de letterkunde aan schrijfonderwijs kan leveren.

Ik doorloop eerst de probleemanalyses die na 2010 van het schrijfonderwijs zijn gemaakt en didactische oplossingen die voor de geconstateerde problemen zijn gevonden. Dan signaleer ik de tekortkomingen van de bestaande didactische oplossing, en introduceer het nieuwe schrijfonderwijs van Schrijfakademie.nl. Ik leg de conceptuele en pedagogische vertrekpunten van dat onderwijs uit, en geef aan met welke didactiek de Schrijfakademie.nl die wil realiseren.

2. Bestaande probleemanalyses van het schrijfonderwijs en didactische oplossingen

Na het rapport van de Onderwijsinspectie uit 2010 zijn verschillende probleemanalyses gemaakt, met name door de Taalunie en SLO. Probleem bleek, althans voor het voortgezet onderwijs, niet meteen de onderwijstijd die aan schrijfonderwijs wordt besteed. In 2014 maakten vakdidactici Meestringa en Ravesloot een inventarisatie op basis van schrijfopdrachten in veelgebruikte onderwijsmethoden en indrukken van geraadpleegde leraren. Zij kwamen de volgende schatting van percentages onderwijstijd voor tekstschrijven: vmbo-kader: 20-45%, onderbouw havo/vwo 17-45%, bovenbouw havo/vwo 10-33%. Met name zakelijk genres worden geoefend: kleine schrijfopdrachten vanuit de methodenboeken (zoals (essay)antwoorden op open vragen), (zakelijke) brieven, instructies, advertenties, overtuigende teksten, verslagen, uiteenzettingen, beschouwingen, betogen, recensies en e-mails.³ Slechts een klein percentage van de tijd wordt besteed aan het schrijven van creatieve

genres.⁴ De enquête die we eind 2020 ten behoeve van ontwikkeling van de Schrijfakademie.nl afnamen, liet zien om welke creatieve genres het dan gaat. Het populairst zijn fictie (24%), poëzie (18%) en autobiografische teksten (18%).⁵

Niet de onderwijstijd die aan schrijven besteed wordt, maar het ontbreken van een (beproefde) didactiek was volgens de probleemanalyses van Taalunie en SLO het grootste probleem.⁶ Er is op basis daarvan veel onderzoek gedaan om didactische middelen te ontwikkelen, vooral of eigenlijk uitsluitend vanuit een communicatief-utilitair paradigma.⁷ Dat onderzoek is vrijwel zonder uitzondering gebaseerd op het model voor schrijfprocessen dat in 1980 is geïntroduceerd door de linguïst Linda Flower en de cognitief psycholoog John Hayes. Het model van Flower en Hayes is een situationeel model: het brengt de cognitieve processen in die een rol spelen tijdens het schrijven zonder daarbij hiërarchieën of lineairiteit tussen de processen te willen suggereren. De verhouding tussen de processen kan variëren als de situatie daarom vraagt. Het is ontworpen als reactie op modellen die ervanuit gingen dat schrijven een lineair proces is waarin je van fase naar fase gaat en nooit stappen terugzet. Dat model gaat er vanuit dat er bij schrijven sprake is van een cognitief denkproces dat schrijvers flexibel organiseren rond drie vaste elementen: 'the task environment, the writer's long-term memory, and the writing processes'.⁸ Dat hele proces is doelgericht, en afgestemd op grotere doelen die de schrijver heeft voor zowel persoonlijke ontwikkeling als technische vooruitgang: 'Writers create their own goals in two key ways: by generating both high-level goals and supporting sub-goals which embody the writer's developing sense of purpose, and then, at times, by changing major goals or even establishing entirely new ones based on what has been learned in the act of writing'.⁹

Op het model gebaseerde didactiek richt zich met name op de drieslag 'the task environment, the writer's long-term memory, and the writing processes'. In de eerste plaats op het verbeteren van de zogenoemde 'retorische competentie' van de leerlingen. De medewerkers van het Expertisecentrum Nederlands in Nijmegen, Martine Gijssel, Uriël Schuurs en Marian Bruggink, gebruikten die term om een scala aan kennis en vaardigheden te omschrijven, namelijk kennis over taalregels en tekstconventies; vaardigheden zoals het formuleren van zinnen en bedenken van tekststructuren; inzicht in wat een lezer gegeven het tekstdoel en het onderwerp nodig heeft om de tekst zonder bovenmatige inspanning te kunnen lezen.¹⁰

In de tweede plaats richt die didactiek zich, en dat gebeurt in toenemende mate omdat de resultaten bemoedigend zijn, op schrijfstrategieën die denk-, schrijf- en revisiefasen uit het model van Flower en Hayes reguleren. Een veel gebruikte didactiek hiervoor werd ontwikkeld door docent Klaske Elving, die promoveerde op de door haar ontwikkelde methode BOOSTER (acroniem voor: Brainstormen, Ordenen, Opbouw bepalen, Schrijven, Teruglezen, Evalueren en Reviseren).¹¹ Er zijn in lijn met dit strategieonderwijs beoordelingsmodellen ontwikkeld: recent nog door de vakvereniging Levende Talen Nederlands.¹² En er zijn manieren bedacht om de effectiviteit van dergelijk schrijfonderwijs te meten.¹³ Onderzoeken van Elving en Vanden Branden geven aan hoe in deze lijn nog meer verbetering te verwachten is door te focussen op strategie-instructie, observerend leren, peer-interactie, digitale leeromgeving¹⁴, en door te werken met betekenisvolle schrijftaken (taken met bepaald doel en publiek) en het tonen van modelteksten en succescriteria.¹⁵

In de derde plaats richt de didactiek die op het model van Flower en Hayes gebaseerd is zich op het schrijven in de creatieve genres. Dit in de eerste plaats omdat onderzoek van onder anderen Huub van den Bergh en Tanja Janssen aantoonde dat creatief schrijfonderwijs positieve effecten heeft op het lezen van literatuur (zoals eerder onderzoek van Broekkamp en Kieft al deed vermoeden).¹⁶ Van Burg liet zien dat schrijfopdrachten met leescomponent nog meer effecten teweegbrengen. Leerlingen leren hun eigen leerproces anders te bekijken en uit te voeren als ze lezen aan schrijven koppelen. Ze leren kritischer te denken; ze gaan gelezen teksten productiever en met meer waardering behandelen; en gaan beter schrijven in creatieve genres.¹⁷ En in de tweede plaats om dat dat type onderzoek de convergerende en divergerende denktaken (kortweg: brainstormen en tot een (bouw)plan komen, aan kan leren. Anouk ten Peze verricht momenteel onderzoek dat beoogt uit te zoeken hoe die didactiek er idealiter uit ziet.¹⁸

3. Tekortkomingen van het huidige schrijfonderwijs

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 zorgen.¹⁹ Anders dan voor leesvaardigheid, is er geen periodiek (internationaal) onderzoek naar schrijfonderwijs en de effecten daarvan.²⁰ Een nieuwe peiling van het niveau van schrijfonderwijs door de Onderwijsinspectie voor het primair onderwijs in 2021 laat in het primair onderwijs in ieder geval nog geen verbetering zien.²¹ Een landelijke, jaarlijkse vergelijking is op basis van eindexamens is voor havo en vwo niet te maken omdat schrijfvaardigheid niet centraal wordt getoetst. In het vmbo wordt leerlingen nog wel gevraagd om in het landelijk een samenvatting te schrijven, maar dat is een genre waarin zich schrijfvaardigheden zoals die horen bij de geschetste schrijfstrategieën niet af laten meten.

Hoewel overkoepelend onderzoek ontbreekt, is het globale beeld niet gunstig. Vanuit het vervolgonderwijs (hbo en wo) geluiden dat het schrijfonderwijs voor havo en vwo leerlingen nog niet voldoende zoden aan de dijk zet. Aangezwengeld door het rapport *Vaart met taalvaardigheid. Nederlands in het hoger onderwijs* van de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren van de Taalunie uit 2015, is het probleem gesignaleerd dat afgestudeerde studenten onvoldoende schrijfniveau hebben. De oorzaak daarvan werd door de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren in de heterogeniteit van de instromende studentenpopulatie gezocht, maar ook in de vervolgopleidingen zelf. Over het niveau van de vooropleidingen (in het voortgezet onderwijs) laat de Raad zich niet uit. De Raad maakt nadrukkelijk de koppeling tussen schrijven en de ontwikkeling van het creatief vermogen:

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.²²

Dat betekent de huidige schrijfdidactiek taalvaardigheid niet koppelt aan denkvaardigheid (zowel kritisch als creatief denken). Er is inmiddels een wet 'Taal en toegankelijkheid' in voorbereiding die eisen gaat stellen aan de uitdrukkingsvaardigheid (mondeling en schriftelijk) van studenten. Indertijd verantwoordelijk minister Van Engelshoven koppelde de problemen rond die taalvaardigheid met name aan internationalisering, zo bleek uit een kabinetsreactie uit 2019.²³ Het wetsvoorstel 'Taal en toegankelijkheid' dat hieruit voortvloeide²⁴, regelt nog niet hoe de universiteiten en hogescholen uitdrukkingsvaardigheid daadwerkelijk moeten bevorderen. Om dat te regelen kwam er een Algemene Maatregel van Bestuur (AMvB) die veel kritiek opriep van de projectgroep Uitdrukkingsvaardigheid onder leiding van taalbeheerser Carel Jansen.²⁵ De wet is controversieel verklaard toen Rutte III aftrad, en wacht nog op verdere behandeling. In de bestuurlijke gang van zaken lijkt het accent dat de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren legde op de koppeling tussen creativiteit, probleem oplossen, denken en schrijven naar de achtergrond geschoven. Er wordt nu door de minister en betrokkenen veelal gesproken in termen van 'communiceren'.

Deelonderzoeken geven al wel zicht op specifieke tekortkoming van het huidige schrijfonderwijs. Ten eerste is daar het gebrek aan integratie van de vakonderdelen. In de bundel *Genrespecifiek schrijven in de mens- en maatschappijvakken* deden Jannet van Drie, Talita Groenendijk, Martine Braaksma en Tanja Janssen als medewerkers van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken verslag van lessen waarin schrijfpodrachten werden gegeven waarin de vakinhoud van de mens- en maatschappijvakken werd gekoppeld aan passende genres. Zowel docenten als leerlingen bleken daarbij gebaat.²⁶ Bij het schoolvak Nederlands zochten ze die koppeling tussen vakinhoud en genre niet: 'De ontwikkeling van schrijfvaardigheid zelf staat centraal en niet de ontwikkeling van vakspecifieke kennis en redeneerwijzen. Er is bij Nederlands

vooral aandacht het gebruik van tekststructuren om communicatieve doelen te realiseren (hoe breng ik mijn boodschap over aan de lezer?).²⁷ Ze verwoorden hier hoe belangrijk de ontwikkeling van retorische competentie in het gangbare schrijfonderwijs wordt gevonden, maar leggen daarmee bloot dat het huidige schrijfonderwijs niet de gewenste integratie van communicatie, taalkunde en letterkunde nastreeft.

Ten tweede is daar de onderwijstijd die uitgaat naar de plannende en reviserende fasen van het schrijfproces. Uit een verslag van de Tilburgse docenten Tom Borsten, Carolien Krahmer en Vera Nieuwkoop die een havo 5 klas in 2020 examenonderwijs gaf op basis van de BOOSTER-didactiek van Elving, kunnen we afleiden dat de huidige didactiek veel leestijd en aandacht besteedt aan alles op het schrijven heen (plannen, feedback verwerken met name). De docenten constateren dat ze onderwijstijd aan het echte schrijven van de leerlingen zouden willen besteden.²⁸ 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.²⁹

Ten derde is daar de geringe aandeel voor pedagogiek in het huidige schrijfonderwijs. Taalbeheersers Veerle Baaijen en Kees de Gloppe en lerarenopleider Jeroen Steenbakkers signaleerden in het door hen onderzochte onderwijsmateriaal in de didactiek vrijwel geen aandacht is voor de 'notie dat de docent ook een persoon is die (in zijn of haar uniciteit) het vak voorleeft en de lesstof integreert' en 'voor de (op subjectwording gerichte) mogelijkheid dat leerlingen samen met de docent (delen van) het curriculum bespreken, inplannen of zelfs vaststellen, wordt niet besproken.'³⁰ Van de bekende drieslag van pedagoog Gert Biesta (kwalificatie, socialisatie en subjectwording) komt daardoor subjectwording zo nauwelijks in beeld. De doelen die in het schrijfonderwijs zijn daarvoor ook teveel afgesteld om 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).³¹

Ook uit de enquête die we eind 2020 onder docenten Nederlands hielden, als ook uit de focusgesprekken die we daarna met een aantal docenten voerden in het kader van het project Schrijfakademie.nl voerden, weten we dat het huidige schrijfonderwijs tekort schiet als het gaat om die pedagogische dimensie, terwijl juist bij schrijven die dimensie zo speelt. Een schrijver produceert nieuwe taal, en daarin ligt altijd iets van de persoon van de schrijver, wat de schrijver kwetsbaar maakt maar de docent die de leerling begeleidt niet minder want veel hangt af van een goede reactie op wat de leerling opschrijft. Uit recent onderzoek naar de effectiviteit van schrijfcentra wereldwijd – en voor het gemak rekenen we Schrijfakademie.nl tot een website die zo'n centrum en opleiding wil zijn voor leerlingen – 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.³² Ook om die reden is meer aandacht voor de pedagogische dimensie zeer belangrijk.

En ten vierde is er de scheiding tussen zakelijk en creatief schrijven. In een recent artikel van Anoud ten Peze, Tanja Janssen, Gert Rijlaarsdam en Daphne van Weijen wordt een groot contrast geschetst tussen creatief en zakelijk schrijven:

However, writing a creative text might require more creativity from students than a regular writing task. According to Amabile (1996) a creative task is more heuristic than algorithmic. An algorithmic task has a clear goal, while a heuristic task often does not, and its path is not straightforward (p. 36). This applies to writing as well. First, the constraints of a creative writing task are different: there is no explicit rhetorical goal that the text must achieve. When writing a creative text, be it fictional or expressive, the writer strives to produce a new and original text. For expository writing the rhetorical goal is stated: to inform or persuade readers. Second, the creative writing assignment is often much less constrained and does not provide information about the structure of the text, creating more space and uncertainty in the writer. For expository writing the global text structure is often embedded in the assignment. [...]. Third, writing a fictional or expressive text requires imagination. The author's relation with the object of reference is different because authors do not refer to an external world but create and imagine an external or internal world. This requires inventing a fictional world, creating characters, empathizing with them, and considering their feelings. In the case of expressive tasks, it requires recalling memories and emotions, assigning meaning to those emotions and expressing them.³³

Dat contrast is gebaseerd op betwistbare aannames: zou creatief schrijven geen retorisch doel (kunnen) hebben, kennen creatieve genres geen genre-eisen, en vergt het schrijven van zakelijke teksten ook niet het aanzetten van de verbeelding? Ze creëren het pedagogisch-didactische probleem van *transfer*: wat een leerling in zakelijke genres leert, is door het gemaakte onderscheid voor de leerlingen niet meteen toepasbaar in creatieve genres, en *vice versa*. Dat contrast vinden we niet alleen in dit artikel, het is de basis van al het schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs. Daarbij komt dat het creatieve schrijven de afgelopen decennia veel minder aandacht krijgt dan het zakelijke: het verdwijnen van het opstel uit het centraal eindexamen in 1999 als ook het ontbreken van aandacht voor talige creativiteit in de referentiekaders voor taal die de commissie-Meijerink in 2009 introduceerde, indiceert dat verschil.³⁴

Dat verschil is er niet altijd geweest. Het proefschrift van cultuurwetenschapper Schoemaker laat zien dat Nederland aan het begin van de negentiende eeuw de Europese ontwikkeling volgde om schrijfonderwijs minder een kwestie van fysieke vaardigheden ('schoonschrijven') te maken. Schrijfonderwijs werd op de basis- en middelbare scholen ook een middel om observaties, ideeën en gedachten in taal te leren vormgeven. Taal werd zo een middel om denken te faciliteren en te delen, en schrijfonderwijs werd gekoppeld aan 'redekunde' (zowel logica- als grammaticaonderwijs). Er verschenen in Nederland nieuwe lesmethoden die zich daarop richtten, vaak gemodelleerd naar Duits voorbeeld.³⁵ Ontwikkelingen in het schrijfonderwijs zetten zich rond 1900 in Amerika verder in de richting van *creative writing*: het zelf schrijven van literaire, en later ook journalistieke teksten om literatuur te bestuderen werd in Amerika onderdeel van literatuuronderwijs op middelbare scholen en universitaire taal- en cultuuropleidingen; Engeland volgde dit voorbeeld.³⁶

Nederland aanvankelijk ook, op middelbare scholen, maar die ontwikkeling zette zich niet door. Er zijn wel methoden voor het schrijven in creatieve genres, zoals de bundel *Woorden temmen*. Bedoeld als 'lees-, denk- en doe-boek', leert deze bundel met oefeningen leerlingen talige creativiteit in poëzie om te zetten.³⁷ Oefeningen voor het schrijven in creatieve genres bieden bestaande taalmethoden maar in zeer beperkte mate aan, de meeste docenten die dergelijk schrijfonderwijs geven, halen hun didactische materialen van elders.³⁸

En ten vijfde zijn er de oordelen onder leerlingen, onder wie we in het kader vanuit het project Schrijfakademie.nl onderzoek deden om te zien wat er achter hun antwoorden op de Scholieren-com enquête school.³⁹ Leerlingen 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.⁴⁰ Meer creatief schrijven wekt dat enthousiasme wel, mits er ruimte binnen opdrachten keuzes te maken, risico's genomen

mogen worden en ruimte is voor originaliteit. De antwoorden van de leerlingen duiden op een grotere wens aan wat 'autonomie' wordt genoemd in de *self determination theory* (SDT)⁴¹: de macht van het individu om zelf de relatie tussen zichzelf en de wereld vast te stellen, waarbij het individu zich realiseert dat het tevens een afhankelijke rol heeft ten opzichte van die wereld. Deze SDT theorie beschrijft drie natuurlijke basisbehoeften voor persoonlijke ontwikkeling van het individu. Naast autonomie zijn dat ook competentie en verbondenheid. Hoewel de leerlingen zelf meer autonomie naar voren schoven, kunnen de twee de andere twee ook van belang zijn. Competentie als basisbehoefte houdt in dat ieder individu streeft naar het gevoel van vertrouwen in de eigen kennis en beheersing van hetgeen waar die mee bezig is. Verbondenheid staat voor de drang van het individu om zich verbonden te voelen met de mensen en de wereld om zich heen. Verbondenheid kan geassocieerd worden met de Engelse term 'belonging'. Autonomie ten slotte is het gevoel van wilskracht bij de ervaringen die een individu ondergaat.

De vijf tekortkomingen van huidig schrijfonderwijs liggen dus zowel op conceptueel (wat is schrijven?), pedagogisch (wat doet schrijven met je?) als didactisch (hoe leer je schrijven?) vlak. Daarom geef ik nu eerst een nieuwe definitie van het schrijfproces, die als vanzelf meer aandacht voor pedagogische doelen van het schrijven met zich meebrengt. En schets ik tenslotte een nieuwe didactiek.

4. Een nieuwe richting

Conceptueel: wat is schrijven?

In het model van Flower en Hayes is schrijven schrijfproces dat bepaald wordt door de retorische taak en het lange termijn geheugen van de schrijver vergt. Ze hebben ook wel aandacht voor de grotere context van die drie, namelijk de persoonlijke ontwikkeling van de schrijver ('the writer's developing sense of purpose') als ook de technische vooruitgang die de schrijver maakt ('based on what has been learned in the act of writing'⁴²). Maar die context is in hun model niet weergegeven, en mogelijk als gevolg daarvan ook niet veel betrokken in de didactiek gebaseerd op dit model. In de Schrijfakademie.nl opteren we voor een definitie van het schrijfproces zoals gegeven door de literatuurwetenschapper Deborah Brandt – gebaseerd op het model van Flower en Hayes, maar met aandacht en precisering van die context. 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 die dynamiek voltrekt zich in de grotere context van effecten die het geschrevene kan hebben op zowel publiek als de schrijver zelf. Zij definieert die vorm van schrijven als schrijven 'for prolonged periods of time from deeply inside interactive networks and in immersive cognitive states, 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'.⁴³ De cognitieve activiteit van het schrijven heeft daarmee ook een pedagogische ('effect on the self') en culturele dimensie gekregen ('effect on others').

In haar definitie voegt ze nog een dimensie toe aan het model van Flower en Hayes waarop zij zich baseert, namelijk die van schrijftijd. Effecten op 'the self' and 'others' zijn alleen te verwachten bij schrijfprocessen van langere duur waarin schrijvers zich volledig onderdompelen. Zij voegt deze dimensie toe omdat er sinds het model van Flower en Hayes een duidelijke verschuiving in schrijfactiviteiten heeft plaatsgevonden, onder invloed van sociale en digitale media maar ook omdat banen in kenniseconomieën steeds meer schrijfactiviteit vragen: met name activiteiten die bestaan uit het samenvatten van en reageren op teksten van anderen. Lees-schrijfrelaties er door digitale media op gericht geraakt om dingen die je leest kort te kunnen samenvatten, te becommentariëren etc..⁴⁴ Brandt gebruikt voor de oude en nieuwe vorm van schrijven de concepten *surface* en *deep writing*⁴⁵ Omdat schrijven in latere beroepsuitoefening zo belangrijk is in kenniseconomieën, wordt het sociaal wel gewaardeerd, maar dat gaat dan vooral om vormen van wat Brandt *surface writing* noemt. *Deep writing*, geassocieerd met privécontexten heft juist aan maatschappelijke waardering ingeboet: 'Admittedly, writing is linked positively to learning in school, and since classical times regular private writing has been associated with mental and moral discipline

(Foucault et al. 1988). But just as often, writing, especially writing divorced from the guidance of reading, is characterized as solipsistic and socially useless.⁴⁶

Schrijven om je als persoon te vormen, niet als reactie op het lezen van andermans teksten, en niet met het doel tekst te produceren die een duidelijk economisch (retorisch) doel dient, heeft geen vanzelfsprekende waarde meer in moderne kenniseconomieën, maar is wel de vorm van schrijven die de Schrijfakademie.nl in het huidige schrijfonderwijs introduceert, met name om tegemoet te komen aan het gebrek aan aandacht voor de pedagogische dimensie die dat huidige schrijfonderwijs kenmerkt. Daar wel aandacht aan besteden, zo zal ik hierna laten zien, betekent tegelijkertijd ook meer aandacht besteden aan het schrijven zelf, een tweede tekortkoming van het huidige schrijfonderwijs.

Voor de aanpak van de overige twee geconstateerde tekortkomingen (te weinig integratie tussen de vakonderdelen, en te strikte scheiding tussen zakelijk en creatief) keken we naar het ontwikkelteam Nederlands van Curriculum.nu, en dan met name naar Bouwsteen 4 ('Experimenteren met taal'). Daarin wordt het belang van creatief denken en handelen, zoals voortkomend uit het creatief omgaan met taal, vastgelegd:

Creatief denken en handelen zijn vaardigheden waar nu en in de toekomst een groot beroep op wordt gedaan in de samenleving. Daarom is een belangrijke rol weggelegd voor het experimenteren met taal en vormen van taal als uiting van het creatieve proces. 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. Leerlingen verwerven kennis en vaardigheden die hun taalbewustzijn en het creatieve proces stimuleren. Creatief omgaan met taal kan leerlingen nieuwsgierig maken naar taalverschijnselen en kan bijdragen aan inzicht en plezier in taal, taalgebruik en literatuur. 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. Ze versterken hiermee hun zelfvertrouwen, spreek- en schrijfdurf en taal- en literaire competentie.⁴⁷

Het gaat hier om de creativiteit van elke schrijvende leerling, wat wel de 'kleine creativiteit' wordt genoemd. In een definitie van TNO: 'Kleine c creativiteit is alledaagse creativiteit, terwijl het bij grote C Creativiteit om geniale en uitzonderlijke prestaties gaat. Het verschil tussen de twee is de complexiteit van denken en acties'.⁴⁸ Met name generatief taalkundige Chomsky heeft geprobeerd het verschil in complexiteit concreet te maken waar het gaat om talige creativiteit. Elke taalproductie vergt volgens Chomsky creativiteit (met een kleine 'c'): iedereen maakt nieuwe zinnen, en nieuwe betekenissen, binnen de grenzen van een besef van bestaande grammatica, semantiek, genres. Daarnaast is er een vorm van creativiteit die Chomsky de 'Cartesiaanse creativiteit' noemt (naar denkbeelden van de vroegmoderne filosoof Descartes, met een hoofdletter C). Dat is talige creativiteit die de bestaande grammaticale en semantische grenzen oprekt.⁴⁹

Het gaat in de Schrijfakademie.nl in Chomsky's termen om de niet-Cartesiaanse creativiteit: om talige creativiteit waarover iedereen in een bepaalde mate beschikt⁵⁰ en die via het reguliere onderwijs gestimuleerd kan worden. De Schrijfakademie.nl voegt aan Chomsky's idee van een taallerend vermogen ook een cultuurlerend vermogen aan toe, met het oog op de gewenste integratie tussen de vakonderdelen. In 2014 constateerde de psycholoog en communicatiekundige 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 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 that is informed by the social sciences and humanities will start from a historically and culturally specific perspective. Such a perspective typically zooms in on the interdependence between creators, creations, and their social and material world – 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.⁵¹

We moeten, in lijn met wat Brillenburg Wurth hier schrijft, creatiever schrijven gaan zien als een cognitief én cultureel proces, en daarmee ook de cognitieve acties herdefiniëren en uitbreiden die schrijven volgens het model Flowers en Hayes vergt. In het model van Flower en Hayes is creativiteit ondergebracht bij het cognitieve proces *planning*, en meer specifiek *organizing*: ‘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. At another level the process of organizing also attends to more strictly textual decisions about the presentation and ordering of the text. That is, writers identify first or last topics, important ideas, and presentation patterns.’⁵² In de onderwijspraktijk wordt dit vaak vertaald naar aandacht voor divergent en convergent denken. Met een bredere definitie van creativiteit komen nieuwe, en ook meer pedagogische doelen in beeld omdat creativiteit in dienst komt te staan van het leggen van verbanden tussen de schrijver zelf en de cultuur die hem/haar omringt. Ook die tekortkoming van het huidige schrijfonderwijs wordt daarmee dus geadresseerd door het aannemen van een nieuw conceptueel uitgangspunt.

Pedagogisch: wat doet schrijven met, en voor je?

In het schrijfprocesmodel van Flower en Hayes staan cognitieve processen (simpel gezegd: de menselijke geest) centraal. Sinds dat model in de jaren 1980 werd, heeft zich in de cognitiewetenschappen het concept *embodied cognition* ontwikkeld. Daarop baseren we de pedagogische visie die ten grondslag ligt aan de didactiek van de Schrijfakademie.nl.⁵³ 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.⁵⁴ Iets leren over en voor jezelf, is dus ook altijd iets leren over de wereld: daarmee sluit dit concept aan bij het conceptuele idee dat wij over schrijven hebben.

Om te leren, maken mensen voortdurend gebruik van *affordances* die de omgeving biedt. Affordances zijn ‘relations between aspects of the socio-material environment in flux, and the abilities available in a form of life’, stellen de filosofen Erik Rietveld en Julian Kiverstein.⁵⁵ Zo’n relatie kan bijvoorbeeld bestaan tussen een stoel en een mens: een mens kan op een stoel zitten, maar er ook op staan om iets van de kast te pakken. De relaties zijn dus *in flux*, niet stabiel omdat de materialiteit kan variëren (de stoel kan wel of niet beschikbaar zijn) en vaardigheden van mensen kunnen variëren (de mens kan op zijn kont maar ook zijn knieën gaan zitten, en de zitting van een stoel maar ook de leuning kan gebruiken, en op een stoel kan zitten of staan) en omdat ze trainbaar zijn. Vertaald naar taal betekent dat dat de *affordances* van een woord als ‘bruin’ anders kunnen zijn naarmate mensen het woord voor iets anders gebruiken: om een kleur aan te duiden, of een naam. Je kunt de *affordances* van een woord beter (her)kennen en benutten als je veel sociaal-culturele praktijken kent (Brintje de Beer als personage kent, bijvoorbeeld).⁵⁶ De taal die anderen al

gebruikten (de collectieve omgang met een bepaalde taal), is dus een belangrijke bron van *affordances* en dat maakt dat spreken, lezen en schrijven onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. 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 in vorm. Bruin roept bijvoorbeeld associaties op met bruin brood (genereert betekenis), maar rijmt op kruin (genereert vorm). Het gebruik van het woord 'bruin' schept zodoende condities voor het vervolg: het beperkt maar creëert ook mogelijkheden, en trekt de leerling zodoende vooruit het ontwikkelen van gedachten. Om de taal van anderen te leren kennen, en wat ze ermee uitdrukken te begrijpen en zelf te kunnen gebruiken, zijn geschreven teksten op dit moment vaak een belangrijk medium.

Met *embodied cognition* en *affordances* als uitgangspunten, komen alledrie pedagogische doelen van Biesta (kwalificatie, socialisatie, subjectvorming) centraal te staan in het schrijfonderwijs dat de Schrijfakademie.nl biedt. Schrijven gaat in de Schrijfakademie uit van vorming van de 'self', maar ook om het leggen van verbanden tussen de 'self' en de omringende wereld, met taal als bruggenbouwer en creativiteit als grote motor.

Didactisch: hoe leer je zo schrijven?

De Schrijfakademie.nl gaat uit van de in het huidige schrijfonderwijs bewezen effectieve didactiek van het aanleren van schrijfstrategieën/SRSD (Self Regulated Strategy Development), maar gezien de tekortkoming van het huidige schrijfonderwijs (te veel accent op de onderdelen *planning* en *reviewing* uit het model van Flower en Hayes) leggen wij het accent op strategieën rond *translating*: het moment dat de pen op papier gaat. De essentie daarvan is volgens Flower en Hayes het vertalen van ideeën in taal: 'This is essentially the process of putting ideas into visible language'.⁵⁷ Ze kozen voor de term 'vertalen' omdat het erom gaat vrij ongrijpbare ideeën en sensaties om te zetten naar taal: '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.'⁵⁸

Het omzetten van gedachten naar geschreven woorden vergt kennis van brede spectrum van taalgebruik (van spelling tot syntax tot de motorische taak van het neerschrijven van letters) en drukt zwaar op de beperkte capaciteit van korte-termijn-geheugen, stelden Flower en Hayes al vast, tenzij bepaalde taalwetten even buiten beschouwing worden gelaten: 'For children and inexperienced writers, this extra burden may overwhelm the limited capacity of short-term memory. If the writer must devote conscious attention to demands such as spelling and grammar, the task of translating can interfere with the more global process of planning what one wants to say. Or one can simply ignore some of the constraints of written English.'⁵⁹

Door het vertalen uit te vergroten, lopen we het risico op nog verdergaande en zelfs onmogelijke belasting van het kortetermijngeheugen van de schrijver. We hebben daarvoor als oplossing gevonden dit proces uit te splitsen, en in zes domeinen te doceren: het domein Taal en Creativiteit leert leerlingen deze brug en motor optimaal te benutten, de domeinen Indrukken, Gevoelens, Genres en Thema's leren leerlingen hoe hun eigen gedachten en ideeën (hun binnenwereld) te verhouden tot die van anderen (de buitenwereld). Alle oefeningen zijn stapsgewijs opgebouwd, spreken wisselende vaardigheden aan, maken zoveel mogelijk gebruik van wat de leerling in de vorige stap leerde (toetsen dus in feite formatief de vooruitgang) en hangen onderling nauw samen: als geheel brengen ze de leerling de vaardigheid *translating* bij, en vanuit die vaardigheid leert de leerling ook plannen (nadenken over wat hij/zij wil schrijven) en organiseren (nadenken over waar zeg ik wat) en reviseren (nadenken over hoe het geschrevene nog beter kan).

Ik geef 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 naar ik hoop wel het domein gekenmerkt.

Domein Taal

In dit domein onderzoeken de leerlingen wat taal is, hoe je ermee kunt bouwen, 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, etc. etc. . Kennis over de functies van de verschillende Nederlandse werkwoordstijden, 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 (leren ze in het domein Creativiteit), en dat verwoorden gaat beter als je een grote woordenschat hebt. Dus bevat het domein Taal een oefening 'Woordenschat uitbreiden'.⁶⁰ 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. Toch kunnen we de taal niet helemaal zelf kiezen. Voor het woord 'nacht' bestaat geen alternatief. Als je 'nacht' bedoelt, kun je alleen meer dat woord gebruiken. In dit geval is de taal machtiger dan wij. Wel zo handig om die macht te leren kennen. In deze oefening een paar spellen waarmee je woordenschat (ook wel: vocabulaire) uit kunt breiden.' En dan kunnen de leerlingen kiezen uit een aantal spelletjes waarmee ze gezamenlijk hun woordenschat kunnen uitbreiden: het Woekerspel en Battle en Bingo bijvoorbeeld. In beide gevallen sporen de stappen 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, volhouden, je eigen nieuwsgierigheid op te wekken, etc. etc. Het zijn vaardigheden 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.⁶¹ 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. Dat zit niet alleen in het materiaal waarmee een schrijver werkt (taal), maar ook in sociale factoren als maatschappelijke waardering voor het auteurschap.⁶² En in stimuli waarmee jongeren in aanraking komen: hun creativiteit in de beeldende kunsten is meetbaar toegenomen, maar talige creativiteit afgenomen onder invloed van modern, veelal beeldend mediagebruik.⁶³ We maken dus een vertaalslag tussen talige creativiteit en algemene kenmerken van creativiteitsontwikkeling waar de makers van het TNO-meetinstrument tot de volgende vier meetbare kenmerken – de tekst is van TNO, maar cursivering is van mij:

- 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.⁶⁴

Voor alle kenmerken beogen we oefeningen te maken die heel specifiek het taal- en cultuurlerend vermogen van leerlingen betreffen.

Openheid betekent voor de schrijver onder andere dat je goed kunt observeren (waarnemen), dus daarvoor maakten we al een oefening.⁶⁵ 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.’ En dan volgt een hele reeks kijk- en schrijfopdrachten, uitgewerkt in stappen met na elke stap de kans voor de leerlingen om het eigen werk te checken. Ze observeren, neutraliseren, zoomen uit, interpreteren, verplaatsen zich in de ander, emotioneren en onderzoeken.

Domein Gevoelens

In dit domein oefenen leerlingen uit te drukken wat er in hen omgaat. De didactiek in dit domein ontleen we aan de eeuwenoude traditie om taal als vroedvrouw van gedachten te zien. Socrates beschreef dat hij mensen ondervroeg om gedachten los te peuteren en die op waarde te schatten:

Ik ben niet geïnteresseerd in het lichaam maar in de ziel die in barensnood verkeert. Het belangrijkste in mijn verloskunst is het vermogen om door iedere mogelijke proef vast te stellen of de vruchten van het denken van een jongeman bedrieglijke schijn of een en al leven en waarheid zijn. Ik lijk in zoverre op de vroedvrouw, dat ikzelf geen wijsheid kan baren; en het algemene verwijt is terecht dat ik, hoewel ik anderen ondervraag, zelf niet in staat ben iets te verduidelijken omdat er in mij geen wijsheid is.⁶⁶

Coornhert schreef eeuwen later in zijn voorwoord voor *Spiegels Twe-spraack vande Nederduitsche letterkunst* (1584) 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 ghedachten’.⁶⁷ Dat is gedachte die in het Nederlands onderwijs eeuwenlang bleef hangen. Schoolopziener Visser stelde in 1820 dat het grammaticale kennis is die maakt dat leerlingen ‘de woorden, als de tolken hunner gedachten, op eene doelmatige en duidelijke wijze weten te plaatsen’.⁶⁸

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

Domein Indrukken

In dit domein oefenen leerlingen onder woorden te brengen welke indruk dingen op ze maken. Je openstellen is een begin, je bewust worden van eigen gevoelens ook, maar hoe leg je verbanden tussen wat je waarneemt in de werkelijkheid en vervolgens denkt en schrijft? 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, zonder taal kun je niet denken. Het boek biedt vooral waarnemingsoefeningen die aan het schrijven vooraf gaan (zowel betrekking hebbend op logica als redekunde, 'kunst van denken').⁶⁹ Er zijn oefeningen die opmerkzaam maken op objecten, oefeningen die meer aspecten van het object waar leren nemen, en oefeningen die objecten leren vergelijken en onderscheiden. Anslin omschrijft:

De oefeningen zelf, waardoor de opmerkzaamheid opgewekt kan worden, bestaan daarin dat men vooreerst de kinderen de voorwerpen, welke zij b.v. in eene kamer of eenen tuin zien of gewaar worden, noemen laat en hen daarover onderhoudt. Vervolgens bepaalt men den kring der voorwerpen wat naauwer en laat enkeld [sic] die noemen welke der menschen tot voedsel, ter dekking of ter wooning dient; of zulke, die door gehoor of door den smaack waargenomen worden; hiertoe behoort ook eene opgave dier dingen, welke uit diezelfde stoffe vervaardigd zijn, b.v. die van ijzer, van leder, van glas, van katoen etc..⁷⁰

Hun waarnemingen leren de leerlingen formuleren, maar ook bevragen: waarom is iets zo, waardoor is iets zo, etc.? Wie opmerkzaam kan waarnemen, krijgt denkbeelden die het geheugen opslaat en koppelt aan eerdere denkbeelden. Om die met anderen te delen, is ook weer taal nodig:

Eindelijk zijn ook nog tekenen noodzakelijk, waaraan wij onze denkbeelden verbinden, en waardoor wij dezelfde gehouden kunnen; dit zijn de woorden, die zoo wel tot het behouden der denkbeelden, als tot derzelve mededeeling aan anderen, beter geschikt zijn, dan ergens eenige andere tekenen. Eene verzameling van alle die klanken, welke bij een bijzonder volk zijn aangenomen, om de denkbeelden aan anderen mede te deelen, heet men *taal*.⁷¹

Het leren omzetten van denkbeelden in taal gaat stapsgewijs: kinderen leren eigenschappen woordsoorten kennen die hen helpen waarnemingen en denkbeelden te formuleren. 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 Williams dat beeld gebruikte in zijn boek *US (a)* uit 2015: 'Poets are midwives of reality'. Hij bedoelde ermee dat dichters ongeziene en nieuwe werkelijkheden tot leven kunnen brengen op basis van door hen verwerkte indrukken van de werkelijkheid.⁷²

Langs die lijn richten we ook de oefeningen in dit domein in, bijvoorbeeld in de oefening 'Observeren als een journalist'.⁷³ Leerlingen krijgen eerst als informatie 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 waar ze als journalist observeren (specifiek: leren die gebeurtenis in één beeld te vangen, het beeld waar ze hun reportage mee kunnen openen), leren die aantekening om te zetten naar het begin van een reportage op basis van dat ene beeld, vergelijken hun begin van een reportage met dat van een bekend journalist, en herschrijven hun begin 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 Taal, veelal gebruik maken van bestaande didactiek omdat die sterk geënt is op genreleer. Genres dienen in schrijfopdrachten 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 genereren. 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 wat uitleg over het Nederlandse gebruik van het geboortekaartje, en schrijven er dan 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 '60 van de vorige eeuw 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. Dat leeswerk 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 over grote thema's als rechtvaardigheid, liefde, religie etc. schreven, 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 allerm minst een noviteit. Vondel schreef in 1650 in zijn *Aenleidinge ter Nederduitsche dichtkunste* [Inleiding in de Nederlandse dichtkunst]: 'Natuur baert den dichter, Kunst voedt hem op'.⁷⁴ Het navolgen van voorbeelden was de kern van vroegmoderne opvattingen over schrijven, en die gedachte was tot ver in de twintigste eeuw springlevend. Schrijfvoorbeelden werden met name gebruikt om leerlingen 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'.⁷⁵ Verschil is dat we niet alleen stilistische, maar ook inhoudelijke analyses van bestaande teksten door leerlingen laten maken om de band met hun leeservaringen aan te brengen. Elke tekst kan daarvoor gebruikt worden, als teksten beschouwd worden als 'cultuurteksten' (de Nederlandse term die Maaïke Meijer voor discourses introduceerde): historisch verankerde motieven, thema's en vormen van representaties die zich in concrete teksten eindeloos herhalen.⁷⁶

In dit domein zit bijvoorbeeld een oefening Knippen en plakken waarin leerlingen een bestaande tekst over de liefde kunnen kiezen (onder andere een pagina uit Jan Wolkers' *Turks fruit* om op basis daarvan een nieuwe, eigen tekst over het thema van die bestaande tekst te maken.⁷⁷

5. Ter discussie

Er zijn dus allerlei redenen om het bestaande schrijfonderwijs in het Nederlands voortgezet onderwijs te willen herzien. Hierboven schetste ik hoe dat, op basis van verschillende inzichten uit tal van wetenschapsgebieden, zou kunnen. Een centrale rol is daarbij weggelegd voor het ontwikkelen van het creatief vermogen in het onderwijs (als cruciale *21st century skill*⁷⁸), maar vooral ook voor het koppelen van talige en culturele kennis van leerlingen. De Engelse vakdidactica Jane Arrendondo is voor Schrijfakademie.nl een belangrijk richtpunt geweest. Zij gaat in haar onderwijsmethode *First Language English* van integratie tussen taal- en literatuuronderwijs, met als doel te bereiken dat leerlingen *confident* zijn in het verwerken van informatie, zich *responsible* voelen voor hun uitlatingen en *responsive* zijn naar anderen toe, en zich daarbij *reflective* en *socially* en *intellectual engaged* tonen.⁷⁹ Het zijn verwoordingen die aansluiten bij het concept 'bewuste geletterheid' van het Meesterschapsteam, maar die die term in nog duidelijkere eindtermen uitsplitst die wij als leidraad hebben genomen.

Of de oefeningen van de Schrijfakademie.nl aan dergelijke eindtermen bij zou dragen, kunnen we nog niet zeggen. Er volgt nu een fase van introductie van de site, en de werkzaamheid ervan onderzoeken. En daarna de site aanpassen. Dit artikel beoogt niet de Schrijfakademie.nl als product zoals het vandaag bestaat te promoten, maar het idee dat een koerswijziging in het bestaande schrijfonderwijs gewenst is om dat effectiever, inspirerend en meer vormend te maken.

Bibliografie

Anslijn, N., *Aanleiding ter vervaardiging van schriftelijke opstellen, over onderwerpen die in het dagelijksche leven voorkomen*, D. du Mortier en zoon, Leiden, 1808.

Arredondo, J., *Complete First Language English for Cambridge IGCSE*. Oxford University Press, second edition, 2018.

Asseldonk, A. van, & Coppen, P.A., 'Hoe leuk is saai? Bovenbouwleerlingen havo/vwo over het schoolvak Nederlands. *Levende Talen Tijdschrift*, 22:1 (2021), 25–34. Geraadpleegd van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/2161>.

Banerjee, A.K., 'John Keats: his medical student years at the United Hospitals of Guy's and St Thomas' 1815-1816', in: *Journal of the Royal Society of Medicine* Volume 82 (1989), 620 – 621.

Van den Bergh, H. van den en T. Janssen, 'Het effect van creatief schrijven op het lezen van korte verhalen', in: *Levende Talen Tijdschrift*, 11, 2010, 3-15.

Biesta, G., 'De school als toegang tot de wereld: Een pedagogische kijk op goed onderwijs. In R. Klarus & W. Wardekker (Eds.), *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek*. Den Haag: Boom Lemma, 2011, 15-35.

Borsten, T., C. Krahmer en V. Nieuwkoop, 'Op weg naar een praktisch schoolexamen schrijven', *Levende Talen Magazine* 8 (2021), 4-8

Bos, L., G. Damstra, M. Kieft, N. Notten en F. de Wijs, *Dichter bij de schrijver, dichter bij lezen. De opbrengsten van schrijversbezoeken in primair en voortgezet onderwijs*, Stichting Lezen, Amsterdam, 2018.

Branden, K. Van den., 'De paradox van het schrijfonderwijs', in: *Tijdschrift Taal*, 2019, 30–35.

Brandt, D. (2014), 'Deep writing. New Directions in Mass Literacy', in: Edlund, A.C., Edlund, L.E, Haugen, S. (Eds.). (2014). *Vernacular literacies: past, present and future. Northern Studies Monographs 3. Vardagligt skriftbruk 3*, Umeå, 16.

Brandt, D., *The Rise of Writing: Redefining Mass Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

Brillenburgh Wurth, K., 'The Creativity Paradox: An Introductory Essay', in: *The Journal of Creative Behavior* 53, 2019, 127-132.

Broek, C. van den en J. Dera, *Woorden temmen: Van kop tot teen*, 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, "Schrijf je slim". *Onderzoeksinventarisatie. Effecten van creatief schrijven in het onderwijs*, Kunstfactor, Utrecht, 2010.

Carr, N., (2011), *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York: Norton.

Coppen, P. A, 'Signalement van Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland', in: *Levende Talen Tijdschrift* 17, 2016, 4, 47-51.

Csikszentmihalyi, M., *Flow and the psychology of discovery and invention*, Harper Perennial, New York, 1996.

Curriculum.nu Team Nederlands. 'Kern van het leergebied Nederlands', 2020. Geraadpleegd 14 maart 2021, via <https://www.curriculum.nu/download/voorstellen-nederlands/>.

D'Agostino, F., 'Chomsky on Creativity', in: *Synthese* 58, 1984, 1, 85-17.

Van Drie, J.; Groenendijk, T.; Braaksma, M.; Janssen, T., *Genrespecifiek schrijven in de mens- en maatschappijvakken : Negen lesontwerpen onderzocht*. Amsterdam, Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, 2016.

Jansen, C., 'Goed communiceren leer je niet vanzelf', in: *Neerlandistiek.nl*, 2020. Geraadpleegd 14 maart 2021, via <https://www.neerlandistiek.nl/2020/12/goed-communiceren-leer-je-niet-vanzelf/>.

Elving, K., *Effectieve leeractiviteiten voor het schrijfonderwijs in havo 4*. LOT, Utrecht, 2019.

Elving, K., 'Effectief schrijfonderwijs voor adolescenten'. In: *33ste HSN Conferentie Onderwijs Nederlands*, Zwolle, 2019, 313-317.

Engelshoven, I. van, *Kabinetsreactie op het interdepartementaal beleidsonderzoek Internationalisering van het (hoger) onderwijs*, Ministerie OCW, 2019, geraadpleegd op 14 januari 2021, via: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2019/09/06/kamerbrief-met->

[kabinetsreactie-op-het-interdepartementaal-beleidsonderzoek-internationalisering-van-het-hoger-onderwijs](#).

Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Gerits, H. en R. Bouwer, 'Op naar een beter Schoolexamen Schrijfvaardigheid', *Didactiek Nederlands*, 2020. Geraadpleegd op 14 maart 2021, via:

<https://didactieknederlands.nl/op-naar-een-beter-schoolexamen-schrijfvaardigheid/>.

Gijsel, M., U. Schuurs en M. Bruggink, 'Kansen voor schrijfonderwijs. Onderzoek naar knelpunten en mogelijkheden', in: *Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs* 1, 2010, 2, 29-30.

Glăveanu, V.P., *Distributed creativity. Thinking outside the box of the creative individual*, Springer, Londen, 2014.

Harrington, D. M. en C. S. Chin-Newman, 'Conscious Motivations of Adolescent Visual Artists and Creative Writers: Similarities and Differences', in: *Creativity Research Journal* 29, 2017, 4, 442-51.

Hulshof, H, Kwakernaak, E. en F. Wilhelm, *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland*.

Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden, Uitgeverij Passage, Groningen, 2015.

Hulshof, H. en J. van Rijt, 'Is het schoolvak Nederlands inspirerender geworden?: De relatie tussen taalkunde en het schoolvak Nederlands opnieuw bekeken', in: *Nederlandse Taalkunde*, 25, 2020, 2-3, 437-445.

Inspectie van het Onderwijs, *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009*. OCW, Utrecht, 2010.

Inspectie van het Onderwijs, *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2018/2019*. OCW, Den Haag, 2020.

Inspectie van het Onderwijs, *Peil. Schrijfvaardigheid einde (speciaal) basisonderwijs 2018-2019*. Den Haag, 2021.

Kiverstein, J. en E. Rietveld, Scaling-up skilled intentionality to linguistic thought, in: *Radical Views on Cognition*, Special Issue of *Synthese. An International Journal for Epistemology, Methodology and Philosophy of Science* 198 (2021), 175-194.

Lavelle, E. en A. J. Guarino. "A Multidimensional Approach to Understanding College Writing Processes." *Educational Psychology* 23.3 (2003), 295-305.

Lesterhuis, M., F. De Smedt en R. Bouwer, 'Schrijven en schrijfonderwijs: inleiding op het themanummer', in: *Pedagogische Studiën* 94, 2017, 211-215.

Lubart, T. I., 'Models of the creative process: Past, present and future', in: *Creativity research journal* 13, 2001, 3-4, 295-308.

Meesterschapsteams Nederlands (2016). Manifest Nederlands op school. Geraadpleegd op 6 januari 2022 via <https://vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/2016/01/ManifestNederlands-op-School.pdf>

Meestringa, T. en C. Ravesloot, 'Schrijven in het voortgezet onderwijs: Een stand van zaken', in: *Levende Talen Magazine* 101, 2014, 8, 22-27.

Meijer, M., *In tekst gevat. Inleiding tot een kritiek van representatie*, AUP, Amsterdam, 1996.

Meijerink, H.P., *Referentiekader taal en rekenen*, Den Haag, 2009. Geraadpleegd op 14 maart 2021, via <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taal-en-rekenen/referentiekader-taal-en-rekenen>.

Myers, D., *The Elephants Teach. Creative Writing Since 1880*, Englewood Cliffs, N.J., 1996.

Norden, S. van, *Iedereen kan leren schrijven. Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs*, Coutinho, Bussum, 2018.

Norden, S. van, 'En toen, en toen: mag dat?', *Iedereenkanlerenschrijven.nl*. Geraadpleegd op 14 maart 2021, via: <https://iedereenkanlerenschrijven.nl/2020/12/20/en-toen-en-toen-mag-dat/>.

Oever, J. van den, 'Echt schrijven!', in: *Levende Talen Magazine* 105, 2018, 4, 4-8.

Peze, A. ten, 'Het schrijflab. Creatief schrijven in havo en vwo 4', in: *Levende Talen Magazine*, 2019, 4, 4-9.

Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren, *Vaart met Taalvaardigheid. Nederlands in het hoger onderwijs*, Taalunie, Den Haag, 2015.

Roorda, P., *Inventarisatie toptalentontwikkeling. Een inventarisatie naar de voorzieningen die toeleiden naar het kunstvakonderwijs of beroepsuitoefening in een kunstvak*, Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst, 2014, Geraadpleegd op 14 maart 2021, via: <http://www.lkca.nl/publicaties/publicatieslkca/inventarisatie-toptalentontwikkeling>.

Rijlaarsdam, G., 'Schrijfprocessen', *Didactiek Nederlands – Handboek*, 2020. Geraadpleegd 14 maart 2021, via: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/01/schrijfprocessen/>.

Schoemaker, B.O., *"Gewijd der jeugd voor taal en deugd": het onderwijs in de Nederlandse taal op de lagere school, 1750-1850*, Leiden, 2018.

Seelen, P., *Romantische spoken en dappere pioniers. Een onderzoek naar het fenomeen Creative writing*, Nijmegen, MA Thesis, 2015.

SLO, *Het schrijfonderwijs in primair en voortgezet onderwijs*, 2018. Geraadpleegd 14 maart 2021, via: <https://www.slo.nl/@4624/schrijfonderwijs/>.

Spiegel, H.L. *Twe- spraack vande Nederduitsche letterkunst*, H. Barentsz., Amsterdam, 1614.

Starre, K. van der en B. Zijlstra, *Woorden temmen. 24 uur in het licht van Kila & Babsie*, Grange Fontaine, 2018.

Stichting Lezen, *"Zo fijn dat het niet fout kan zijn". De invloed van (re)creatief schrijven op lezen*, Stichting Lezen, Amsterdam, 2017.

Steenbakkers, J., Baaijen, V. & de Glopper, K., 'De pedagogische dimensie van formuleer- en schrijfstijlonderwijs binnen het schoolvak Nederlands: Een analyse van het curriculum, het vakdidactisch discours en de lespraktijk', *Pedagogiek* 41:2 (2021), 1-27.

Stubbé, H.E., A.M. Jetten, G.L. Paradies & G.J. Veldhuis, *Creatief Vermogen - de ontwikkeling van een meetinstrument voor leerlingen op school*, TNO, Soesterberg, 2015.

Taalunie, *Schrijfonderwijs in de schijnwerpers*, Taalunie, Den Haag, 2015. Geraadpleegd 14 maart 2021, via: <https://taalunie.org/publicaties/65/schrijfonderwijs-in-de-schijnwerpers>.

Ten Peze, A. A., Janssen, T. M., Rijlaarsdam, G. C. W., & van Weijen, D. (2021). Writing creative and argumentative texts: What's the difference? Exploring how task type affects students' writing behaviour and performance. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1-38.

Thackara, W.T.S., 'Socrates: Vroedvrouw voor onze ziel', in: *Sunrise. Theosofische perspectieven*, 1999. Geraadpleegd 14 maart 2021, via <https://www.theosofie.net/sunrise/sunrise1999/mrtapril1999/socrates.html>.

Treffinger, D. J., E. C. Selby en P. F. Schoonover, 'Creativity in the person: Contemporary perspectives', in: *LEARNING Landscapes* 6, 2012, 1, 409-419.

Varela, Francisco J., Thompson, Evan T., and Rosch, Eleanor. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 172-173.

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*, D. du Mortier en zoon, J.H. de Lange en J. Oomkens, Leiden, Deventer en Amsterdam, 1820.

Vondel, J. van den, 'Aenleidinge ter Nederduitsche dichtkunste'. In: *Poezy*, J. Hartgers, Amsterdam, 1650.

Voogt, J. en N.P. Roblin, *21st century skills. Discussienota*, Kennisnet, Zoetermeer, 2010.

Waanders, W., 'Het schrijfcentrum als onderzoeksobject Een brede verkenning van effectstudies', in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 42, 2020, 3, 227-247.

Weinstein, E. C., Z. Clark, D. J. DiBartolomeo en K. Davis, 'A Decline in Creativity? It Depends on the Domain', in: *Creativity Research Journal* 26, 2014, 2, 174-84.

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

Wijnands, A., van Rijt, J. en P.A. Coppen, 'Learning to think about language step by step: a pedagogical template for the development of cognitive and reflective thinking skills in L1 grammar education', in: *Language Awareness*, 2021, 1-19.

-
- ¹ Meesterschapsteam (2016).
- ² Inspectie van het Onderwijs (2010).
- ³ Meestringa en Ravesloot (2014), 8.
- ⁴ Van den Oever (2018).
- ⁵ De enquête werd in het kader van het project Schrijfakademie.nl afgenomen in november en december 2020, door Micha Hamel, Kila van der Starre en Els Stronks. Het ging om een *online* enquête met 27 vragen, er waren 467 respondenten (leraren Nederlands op het vo en mbo in Nederland; zowel leraren die wel als leraren die geen schrijfonderwijs geven). In de enquête hanteerden we deze definitie: 'Schrijfonderwijs waarmee leerlingen nieuwe, eigen teksten creëren. Dat kan bijvoorbeeld om verhalen of gedichten gaan, maar ook essays, opiniestukken of andere non-fictie. Spellings- en grammatica-opdrachten en samenvattingen vallen hier niet onder.'
- ⁶ SLO (2018), Taalunie (2015).
- ⁷ Het huidige paradigma in het schoolvak Nederlands, volgens Hulshof, Kwakernaak en Wilhelm (2015).
- ⁸ Flower en Hayes (1981), 369. Zie voor verankering van dit model in het Nederlandse schrijfonderwijs bijvoorbeeld Rijlaarsdam (2020).
- ⁹ Flower en Hayes (1981), 366.
- ¹⁰ Gijssels e.a. (2010), 30.
- ¹¹ Elving (2019a).
- ¹² Gerits en Bouwer (2020).
- ¹³ Lesterhuis e.a. (2017), 213.
- ¹⁴ Elving (2019b).
- ¹⁵ Van den Branden (2019).
- ¹⁶ Zie Broekkamp en Kieft (2005), Van den Bergh en Janssen (2010), en bijvoorbeeld ook Stichting Lezen (2017).
- ¹⁷ Van Burg (2010), 13-14.
- ¹⁸ Als vervolg op Ten Peze (2019).
- ¹⁹ Inspectie van het Onderwijs (2020), 85.
- ²⁰ 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>.
- ²¹ Inspectie van het Onderwijs (2021).
- ²² Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2015), 6.
- ²³ Van Engelshoven (2019).
- ²⁴ Het voorlopige wetsvoorstel:
https://www.eerstekamer.nl/behandeling/20191219/gewijzigd_voorstel_van_wet_2/document3/f=/v152gtyf3iy4_opgemaakt.pdf, geraadpleegd 14 maart 2021.
- ²⁵ Zie voor de meest recente stand van zaken Jansen (2020).
- ²⁶ Van Drie e.a. (2016), 115.
- ²⁷ Van Drie (2016), 13.
- ²⁸ Borsten, Krahmer en Nieuwkoop (2021).
- ²⁹ Bereiter en Scaramalia als eersten, zie Rijlaarsdam (2020).
- ³⁰ Steenbakkers, Baaijen en De Glopper (2021).
- ³¹ Steenbakkers, Baaijen en De Glopper (2021), 194-195. Ze citeren daar Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma.
- ³² Waanders (2020), met name 240-242.
- ³³ Ten Peze e.a. (2021), 3.

³⁴ Meijerink (2009).

³⁵ Schoemaker (2018), 218-229.

³⁶ Myers (1996).

³⁷ Van der Starre en Zijlstra (2018) en Van den Broeck en Dera (2020).

³⁸ Dat is voor het primair onderwijs niet anders. Weten waar de woorden zijn van Lems en van recenter datum *Woesj. Werkvormen creatief schrijven* van Van der Meer, Bosma en Janssen concentreren zich alleen op creatief schrijven. De bestaande middelen worden echter lang niet op elke school gebruikt. En, belangrijker, de ideeën erin zijn ook niet opgenomen in veelgebruikte taalmethoden. Daarin worden schrijfopdrachten niet verbonden met andere leerdoelen van taalonderwijs (zoals lezen, of grammatica); ze fungeren ze vaak als losse les tussendoor, als bijzaak in het *curriculum*. Deze conclusie baseer ik op een analyse van de veelgebruikte methoden *Taal Actief*, *Staal* (Malmberg) en *Taal in Beeld* (Zwijsen) in het stageverslag van Annika van Bodegraven, die in 2020-2021 stage loopt bij De Schoolschrijver. Organisaties als De Schoolschrijver en De Schrijverscentrale die schoolbezoeken van auteurs organiseren en schrijfonderwijsmaterialen beschikbaar stellen (zie <https://www.deschoolschrijver.nl/maandprogrammas/> en <https://deschrijverscentrale.nl/schrijversbezoek/basisonderwijs>) hebben dit tijdstip nog niet weten te keren, stelt de Onderwijsinspectie in 2021 (Inspectie van het Onderwijs (2021).

³⁹ Student-assistenten Delila Dönmez en Daan van den Broek spraken totaal 216 vwo-, havo-, vmbo-, havo/vwo- en gymnasiumleerlingen deelgenomen, verdeeld over 77 gesprekken en 10 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 redelijke vertegenwoordiging van leerlingen met niet-Westerse etnische achtergronden.

⁴⁰ Zoals ook eerder onderzoek liet zien (Van Asseldonk & Coppen, 2021).

⁴¹ Deci en Ryan 1991.

⁴² Flower en Hayes (1981), 366.

⁴³ Brandt (2015), 160.

⁴⁴ 'Writing – paid and unpaid – is keeping the economy, especially the Internet economy, afloat.', Brandt (2014), 17.

⁴⁵ De concepten *deep writing* en *surface writing* die in 1988 zijn geïntroduceerd door de Australische onderwijspsycholoog John Biggs. Rond 2003 werden de termen, zo stelden de Amerikaanse onderwijspsychologen Ellen Lavelle en Anthony Guarino, nog min of meer gebruikt zoals Brigg ze bij introductie bedoeld had: 'The basic distinction has been between deep writing, based on taking a proactive position geared towards making a new meaning and using strategies such as complex revision; and surface writing which is primarily reproductive, involving a listing strategy and a linear outcome or presentation of facts'. Lavelle e.a. (2003), 296. Brandt sluit aan bij veranderende invulling van de concepten, die ook in gang werd gezet door de introductie van de term 'deep reading' in Carr (2011). In de Nederlandse context heeft *diep lezen* inmiddels twee betekenissen: 'de inhoud van een tekst kunnen evalueren en hierop kunnen reflecteren, volgens de definitie van PISA-onderzoeker Joyce Gubbels (zie: Gubbels, J. (2020). Moeite met evalueren en reflecteren: wat betekent dat? *Didactiek Nederlands – Handboek*. Geraadpleegd 1 juni 2021 via <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/12/moeite-met-evalueren-en-reflecteren-wat-betekent-dat/> als ook, in lijn met Carr, 'het geconcentreerd lezen van langere teksten of boeken', Raad voor Cultuur en Onderwijsraad (2019), *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*, 2. Geraadpleegd 1 juni 2021, via: <https://www.lezenenschrijven.nl/sites/default/files/2020-08/Lees-Een-oproep-tot-een-leesoffensief.pdf>

⁴⁶ Brandt (2014), 23. Brandt verwijst hier naar Foucault, Michel, Martin, Luther H., Gutman, Huck & Hutton, Patrick H. 1988. *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. Amherst: University of Massachusetts. Uit onderzoek van het Nationaal Expertisecentrum Cultuureducatie en Amateurkunst uit 2017 weten we dat 12% van de leerlingen tussen de 12 en 19 jaar in zijn of haar vrije tijd schrijft (Ten Peze (2019), 4). Hierbij gaat het naar alle waarschijnlijkheid om wat Brandt *deep writing* noemt.

-
- ⁴⁷ Curriculum Team Nederlands (2020).
- ⁴⁸ Gebaseerd op Csikszentmihalyi (1996). Geciteerd via Stubbé e.a. (2015), 12.
- ⁴⁹ Ik ga er, anders dan Chomsky, niet vanuit dat Cartesiaanse creativiteit zich vooral door het oprekken van de taalregels kenmerkt. Er zijn tal van voorbeelden van auteurs die in dat opzicht niets bijzonders doen, maar die toch Creatief genoemd kunnen worden.
- ⁵⁰ Gebaseerd op D'Agostino (1984).
- ⁵¹ Brillenburg Wurth (2018), 130. Gebaseerd op Glăveanu (2014).
- ⁵² Flower en Hayes (1981), 372.
- ⁵³ Een spoortje 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 en Hayes (1981), 373.
- ⁵⁴ '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', Varela e.a. (1991), 172-173.
- ⁵⁵ Kiverstein en Rietveld (2021), 178.
- ⁵⁶ De vaardigheden om affordances te vinden of te benutten, hebben voor mensen sowieso vrijwel altijd een basis in taal, stellen Rietveld en Kiverstein: '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' Kiverstein en Rietveld (2021), 178.
- ⁵⁷ Flower en Hayes (1981), 373.
- ⁵⁸ Flower en Hayes (1981), 373.
- ⁵⁹ Flower en Hayes (1981), 373.
- ⁶⁰ <https://schrijfakademie.nl/oefening/woordenschat-uitbreiden/>.
- ⁶¹ 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).
- ⁶² Lubart (2001), 304 en Harrington & Chin-Newman (2017).
- ⁶³ 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.' Lubart (2001), 300.
- ⁶⁴ Stubbé, Jetten, Paradies & Veldhuis (2015), 13. Zij baseren die vierdeling op de overzichtsstudie Treffinger e.a. (2012).
- ⁶⁵ <https://schrijfakademie.nl/oefening/observeren/>.

⁶⁶ Thackara (1999), §150/151.

⁶⁷ Spiegel (1614), fol. A6r.

⁶⁸ Visser (1820), 76.

⁶⁹ Anslijn (1808), 6. 'Opstel' is een verzamelnaam voor van allerlei schrijfoopdrachten, waaronder brieven.

⁷⁰ Anslijn (1808), 8-9

⁷¹ Anslijn (1808), 84

⁷² Williams (2015), 110. Volgens Williams hernam hij een uitspraak van de negentiende-eeuwse romanticus, medicus en dichter Keats. Ik heb de uitspraak in werk van Keats niet kunnen traceren, maar Keats omschreef zijn poëtische opvattingen vaak in medische termen: 'He observed hospital life with a poet's eye', Banerjee (1989), 620. Uit Williams toelichting blijkt dat hij hiermee aansluit bij twintigste-eeuwse inzichten dat auteurs een nieuwe, niet-bestaande werkelijkheid kunnen construeren die de lezer ter lering en vermaak kan deconstrueren.

⁷³ <https://schrijfakademie.nl/oefening/reportage/>.

⁷⁴ Vondel (1650), fol. *3r.

⁷⁵ Schoemaker (2018), 229.

⁷⁶ Meijer (1996).

⁷⁷ <https://schrijfakademie.nl/oefening/liefde/>.

⁷⁸ Een inventarisatie van die 21st century skills is te vinden in Voogt e.a. (2010). Operationalisering in het onderwijs is bijvoorbeeld ondernomen door de Stichting Leerplan Ontwikkeling, zie: <https://www.kennisnet.nl/artikel/6730/wat-moet-ik-met-21e-eeuwse-vaardigheden-in-het-onderwijs/>, geraadpleegd 14 maart 2021.

⁷⁹ Arredondo (2018), vi.