



●
●
● **Leerstoflijnen
schrijven
beschreven**

**Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal
voor het schrijfonderwijs op de basisschool**

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Leerstoflijnen schrijven beschreven

Uitwerking van het referentiekader
Nederlandse taal voor het schrijfonderwijs
op de basisschool

Amos van Gelderen
met medewerking van Harry Paus en Anita Oosterloo

SLO / Kohnstamm Instituut

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

Juni 2010

slo


SCO-KOHNSTAMM INSTITUUT

Colofon

© 2010 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Auteur	Amos van Gelderen
Met medewerking van	Harry Paus en Anita Oosterloo
In samenwerking met	Kohnstamm Instituut
Foto omslag	U-SEE, Zoetermeer

Informatie

SLO

Secretariaat Primair Onderwijs

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 664

Internet: www.slo.nl

E-mail: po-so@slo.nl

AN 1,5163.299

Inhoudsopgave

	Inleiding	4
1	Schrijven: de leerlijn in schema	8
2	Algemene kenmerken van de leerlijn schrijven in de basisschool	16
3	Korte karakteristieken van de schrijfdidactiek in de verschillende groepen	26
	- Korte karakteristiek van de schrijfdidactiek in de groepen 3-4	27
	- Korte karakteristiek van de schrijfdidactiek in de groepen 5-6	29
	- Korte karakteristiek van de schrijfdidactiek in de groepen 7-8	30
	Bijlage 1	32
	Voorbeeldopgaven, leerlingteksten en didactiek voor de doorlopende leerlijn schrijven in de groepen 5-8	33
	Uitgangspunten van de beschrijving van het schrijfonderwijs in groep 5-8	33
	Bouwstenen voor het onderdeel 'Beschrijven in teksten' groepen 5-8	36
	Bouwstenen voor het onderdeel 'Instrueren in teksten' groepen 5-8	49
	Bouwstenen voor het onderdeel 'Argumenteren in teksten' groepen 5-8	55
	Bouwstenen voor het onderdeel 'Fictie en Expressie' groepen 5-8	62
	Bijlage 2	74
	Voorbeeldopgaven, leerlingteksten en didactiek voor de doorlopende leerlijn schrijven in de groepen 3-4	75
	Uitgangspunten voor de beschrijving van het schrijfonderwijs in groep 3-4	75
	Bouwstenen voor het onderdeel 'Beschrijven in teksten' groepen 3-4	76
	Bouwstenen voor het onderdeel 'Instrueren in teksten' groepen 3-4	82
	Bouwstenen voor het onderdeel 'Fictie en Expressie' groepen 3-4	85
	Literatuur	90

Inleiding

Begin 2010 heeft de ministerraad ingestemd met het wetsvoorstel 'Referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen'. De invoering van deze referentieniveaus gaat vanaf schooljaar 2010/2011 van start en moet ertoe leiden dat meer leerlingen een hoger taal- en rekenniveau bereiken.

De basis van het wetsvoorstel vormt het Referentiekader taal en rekenen. Hierin staat beschreven wat kinderen op verschillende momenten in hun schoolloopbaan op het gebied van taal en rekenen moeten kennen en kunnen. Daarmee wordt het Referentiekader een leidraad voor scholen, docenten en onderwijsprogramma's in het primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs.

In het Referentiekader worden vier niveaus onderscheiden: fundamenteel niveau 1 (niveau 1F) op het eind van de basisschool, 2F op het eind van het vmbo bb/kb, 3F op het eind van de havo en mbo4 en ten slotte 4F op het eind van het vwo.

Het Referentiekader onderscheidt voor taal vier domeinen:

- Mondelinge taalvaardigheid
- Lezen
- Schrijven
- Begrippenlijst en Taalverzorging.

Voor de basisschool zijn met betrekking tot het taalonderwijs twee niveaus van het Referentiekader van belang: niveau 1F en 2F. Niveau 1F is zo gedefinieerd dat ongeveer 75% van de leerlingen van de basisschool dat kan halen aan het eind van de basisschool. De 25% van de leerlingen die dit niveau niet kan halen, moet extra zorg krijgen, bijvoorbeeld in de vorm van taalaanbod dat preciezer past bij de leerlingen. Van de 75% die het eindniveau haalt, kan een deel het daarop volgend niveau 2F bereiken. Dat niveau geldt als streefniveau voor de basisschool en wordt in het Referentiekader voor taal ook wel aangeduid als 1S.

De invoering van het Referentiekader betekent voor basisscholen dat zij een beeld moeten hebben van de eindniveaus 1F en 1S/2F. Daartoe is het in de eerste plaats nodig dat de beschrijvingen zoals geformuleerd in het Referentiekader worden geconcretiseerd: wat betekenen de niveaus 1F en 1S/2F voor de onderscheiden taaldomeinen? Wanneer kunnen we zeggen dat een leerling een taak uitvoert op het niveau van 1F of 1S/2F? Op de website www.taalenrekenen.nl worden deze vragen beantwoord. De gebruikers van de site krijgen daarmee een concreter beeld van de onderscheiden niveaus.

Een andere vraag, voor het basisonderwijs relevant, is langs welke weg de eindniveaus 1F en 1S/2F te bereiken zijn. Hoe is de opbouw van de leerstof voor de verschillende domeinen over de groepen 1 tot en met 8? Welke didactiek is geschikt om die leerstof in de verschillende groepen aan de orde te stellen?

Op deze vragen willen we een antwoord geven in een reeks van vier publicaties die steeds één van de vier domeinen van het taalonderwijs behandelen:

- Leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid beschreven
- Leerstoflijnen lezen beschreven
- Leerstoflijnen schrijven beschreven
- Leerstoflijnen taalverzorging en begrippen beschreven.

De voorliggende publicatie is de derde van de reeks; ze bevat een uitwerking van doorlopende leerlijnen voor het schrijfonderwijs in de basisschool. De andere drie publicaties zullen in de loop van 2010 en in het voorjaar van 2011 verschijnen.

In het eerste hoofdstuk geven we een schematische beschrijving van de leerstof van schrijven, die uitmondt in de niveaus 1F en 1S/2F voor het eind van de basisschool. De beschrijving geeft aan hoe in de loop van de basisschool de leerstof voor schrijven en de daarbij horende taken van de leerlingen geleidelijk moeilijker worden. Het schema laat zich lezen als een leerlijn voor het domein schrijven van de basisschool. Deze informatie is met name van belang voor iedereen die bijvoorbeeld ten behoeve van het taalbeleid van een school een overzicht wil hebben van het schrijfonderwijs door de hele basisschool.

In hoofdstuk 2 geven we een beschrijving van de algemene kenmerken van de leerlijn schrijven in de basisschool ter verheldering van het schematisch overzicht van hoofdstuk 1. We gaan in op de rol van vorm- en functiekenmerken in het schrijfonderwijs op de basisschool, op de grote lijn van de te volgen didactiek, op de plaats voor 'vrij schrijven' en 'schrijvend leren' in het onderwijs, op de rol van het onderwijs in schrijfstrategieën, op de plaats voor nabespreking en beoordeling van teksten en op de globale opbouw van het curriculum door de jaren heen.

Dit hoofdstuk is te lezen als een beknopte didactiek van het schrijfonderwijs.

Vervolgens geven we korte karakteristieken van de schrijfdidactiek voor drie opeenvolgende fasen: groep 3-4, groep 5-6 en groep 7-8. Voor groep 1-2 wordt geen afzonderlijk schrijfcurriculum beschreven, omdat schrijven in deze eerste fase in het kader van beginnende geletterdheid plaatsvindt in directe samenhang met andere activiteiten die de alfabetisering bevorderen.

Deze informatie is vooral bedoeld voor wie snel een overzicht wil hebben van de kern van de schrijfdidactiek in zijn/haar groep.

In de twee bijlagen vindt u voorbeelden van teksten van leerlingen met de bijbehorende schrijftaken, respectievelijk voor de groepen 5-8 en 3-4. Analyses van deze schrijftaken en teksten van leerlingen geven een concretisering van de leerlijn schrijven. Deze informatie is bedoeld voor allen die duidelijkheid willen krijgen over de vraag hoe de niveaus die in het referentiekader worden onderscheiden voor de basisschool in de praktijk bereikt kunnen worden.

1. Schrijven: de leerlijn in schema

Algemene karakteristiek

	groep 1/2	groep 3/4	groep 5/6	groep 7/8	niveau 1F	niveau 1S/2F
Wat schrijven leerlingen?						
	'Schrijven' naar aanleiding van stimulerende situaties (van uit spel) (bijv. een tekening met bijschrift van de leraar). Eigen naam schrijven. Spelen met lettertekens. Benoemen van letters. Eigen schrift ontwikkelen (leerlingen schrijven hun eigen tekens/tekeningen en vertellen wat er staat).	Verhalen (fictie), gedichten, informatieve en instructieve teksten, naar aanleiding van concrete situaties in de klas of verbonden aan thema's die aan bod komen. Creatief schrijven (leerlingen zijn vrij in het bepalen van genre, doel en publiek).	Zie groep 3/4 plus betogende teksten (waarin een standpunt van de leerling met argumenten wordt ondersteund).	Zie groep 5/6, maar met hogere eisen gericht op niveau 1S/2F. Voorbeelden: draaiboek maken voor een film/ toneelstuk, boekbespreking, recensie, ingezonden brief, advertentie, webpagina, verhalen spannend maken.	Kan korte eenvoudige teksten schrijven over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit de directe leefwereld van de schrijver.	Kan samenhangende teksten schrijven met een eenvoudige lineaire opbouw, over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen binnen school, werk en maatschappij.
Waarvoor schrijven leerlingen?						
Communicatie	Beschrijven	Beschrijven Instrueren	Beschrijven Instrueren Betogen	Beschrijven Instrueren Betogen	+	+
Expressie	Fictie, Poëzie, Vrije expressie	Fictie Poëzie Vrije expressie	Fictie Poëzie Vrije expressie	Fictie Poëzie Vrije expressie	+	+
Conceptualisatie	Schrijvend leren	Schrijvend leren	Schrijvend leren	Schrijvend leren	-	-

Taken

	groep 1/2	groep 3/4	groep 5/6	groep 7/8	niveau 1F	niveau 1S/2F
Wat schrijven leerlingen?						
Correspondentie	Bijvoorbeeld: Briefjes of kaartjes naar een klasgenoot, ouder of leraar.	Bijvoorbeeld: Kaartje (bijv. naar zieke leraar), bedankje voor attentie (bijv. als leerling ziek was), uitnodiging ouders (bijv. voor klasevenement).	Zie 3/4 plus bijvoorbeeld: Verzoeken om informatie over een dienst bij een instantie (bijv. bibliotheek gemeente, bedrijf) Ingezonden brief naar buurtkrant, schoolkrant etc.	Zie groep 5/6 plus bijvoorbeeld: Klacht indienen, en brieven met persoonlijke ervaringen, gevoelens, meningen.	Kan een briefje, kaart of e-mail schrijven om informatie te vragen, iemand te bedanken, te feliciteren, uit te nodigen e.d.	Kan e-mails of informele brieven schrijven en daarbij meningen en gevoelens uitdrukken. Kan met behulp van standaardformuleringen eenvoudige zakelijke brieven produceren en schriftelijke verzoeken opstellen.
Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen	Bijvoorbeeld: Eigen nieuwsberichten op het prikbord, opsporingsbericht (bijvoorbeeld van verdwenen hond), menukaartjes, etiketten, labels, uithangborden, reclameborden, lijstjes.	Bijvoorbeeld: Berichtje voor schoolkrant of prikbord, aankondiging voor evenement, aanmeldingsformulier voor uitje, bijschrijven, anderen uitleggen hoe iets werkt.	Zie 3/4 plus bijvoorbeeld: Advertentie (naar aanleiding van een voorbeeld), aantekeningen van een les, formulier voor een prijsvraag/aanbieding (bijv. op internet), berichten voor bekenden (kattebelletje), eenvoudige recepten schrijven.	Zie 5/6 plus bijvoorbeeld: Complexere formulieren, zoals reisdocumenten en hotelinschrijvingen en complexere instructies (speurtocht, routebeschrijving, gebruiksaanwijzingen).	Kan een kort bericht, een boodschap met eenvoudige informatie schrijven. Kan eenvoudige standaardformulieren invullen. Kan aantekeningen maken en overzichtelijk weergeven.	Kan notities, berichten en instructies schrijven waarin eenvoudige informatie van onmiddellijke relevantie voor vrienden, docenten en anderen wordt overgebracht. Kan een advertentie opstellen om bijvoorbeeld spullen te verkopen. Kan aantekeningen maken tijdens een uitleg of les.

	groep 1/2	groep 3/4	groep 5/6	groep 7/8	niveau 1F	niveau 1S/2F
Wat schrijven leerlingen?						
Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen	Bijvoorbeeld: Vertellingen naar aanleiding van een gebeurtenis, bijschriften bij tekeningen (samen met leraar).	Bijvoorbeeld: In eigen woorden samenvatten van een gelezen verhaal, informatie weergeven uit een tekst, Verslag van activiteiten in de vorm van informatieposter, muurkrant of boekje.	Zie 3/4 plus bijvoorbeeld: Verslag van een uitgevoerd experiment, een samenvatting geven van de belangrijkste inhoud van een (zaakvak) les, vergelijken van twee teksten over eenzelfde onderwerp.	Zie 5/6 plus bijvoorbeeld: Artikel voor de schoolkrant of voor ouders (bijv. over een uitje, een mening, een persoonlijke ervaring), boekbespreking of recensie, werkstuk gebaseerd op verschillende bronnen uit een zaakvak.	Kan een verslag of een werkstuk schrijven en daarbij stukjes informatie uit diverse bronnen samenvatten.	Kan verslagen en werkstukken schrijven met behulp van een stramien en daarbij verschillende bronnen vergelijken, samenvoegen en samenvatten. Kan onderhouden teksten schrijven en overtuigen met argumenten. Kan een collage, een krant of muurkrant maken.
Vrij schrijven	Schrijven bij zelfgemaakte tekeningen, of bestaande afbeeldingen in boekjes of posters.	Vrije keus uit diverse genres, doelen en publiek (bijv. n.a.v. een ervaring een voorstelling, een belangrijke gebeurtenis).	Zie 3/4.	Zie 3/4.	Kan eigen ideeën, ervaringen, gebeurtenissen en fantasieën opschrijven in een verhaal, in een informatieve tekst of in een gedicht.	

Kenmerken van de taakuitvoering

	groep 1/2	groep 3/4	groep 5/6	groep 7/8	niveau 1F	niveau 1S/2F
Samenhang	Samenhang wordt aangebracht door dialoog tussen leerling en leraar over wat de leerling heeft opgeschreven.	Samenhang van de tekst is onderwerp van gesprek tussen leerling en anderen (leraar en medeleerlingen). Bij onduidelijkheid over het verband tussen zinnen of de bedoeling van de schrijver worden vragen gesteld. Teksten zijn meestal niet goed te begrijpen in de eerste versie, door het ontbreken van belangrijke informatie en/of doordat relaties tussen zinnen niet duidelijk zijn.	Samenhang van de tekst is in toenemende mate de verantwoordelijkheid van de leerling. Nabespreking moet duidelijk maken wat onduidelijk is en verbetering behoeft. Gebruik van verwijswoorden en voegwoorden behoeft extra aandacht.	De leerling is zich bewust van de onduidelijkheden die kunnen ontstaan over de relaties tussen zinnen in zijn tekst (verwijswoorden) en weet dat hij daarop moet letten bij revisie. Er wordt expliciet gewezen op gebruik van taalmiddelen om verschillende relaties aan te duiden (volgorde, oorzak-gevolg en argumentatieve relaties).	De informatie is zodanig geordend dat de lezer de gedachtegang gemakkelijk kan volgen en het schrijfdoel bereikt wordt. De meest bekende voegwoorden (en, maar, want, omdat) zijn correct gebruikt, met andere voegwoorden komen nog fouten voor. Fouten met verwijswoorden komen voor. Samenhang in de tekst en binnen samengestelde zinnen is niet altijd duidelijk.	Gebruikt veel voorkomende verbindingswoorden (als, hoewel) correct. De tekst bevat een volgorde: inleiding, kern en slot. Kan alinea's maken en inhoudelijke verbanden expliciet aangeven. Maakt soms nog onduidelijke verwijzingen en fouten in de structuur van de tekst.
Afstemming op doel	Leerlingen zien dat geschreven taal communicatieve doelen heeft. Ze schrijven tekst met als doel om gedachten onder woorden te brengen.	Leerlingen maken kennis met verschillende doelen voor schrijven (nauwkeurig beschrijven van ervaringen, gevoelens uitdrukken, verhalen vertellen, instructies geven) en doen ervaring op met het bereiken van die doelen.	Leerlingen breiden hun kennis van verschillende schrijfdoelen verder uit (geven van meningen, argumenten, standpunten, reclame maken) en doen ook ervaring op met het bereiken van deze doelen.	Leerlingen leren zelfkritisch te kijken naar de wijze waarop ze schrijfdoelen proberen te bereiken. Ze letten erop dat een tekst niet minder maar ook niet meer moet bevatten dan het doel vereist.		Kan in teksten met een eenvoudige lineaire structuur trouw blijven aan het doel van het schrijfproduct.

	groep 1/2	groep 3/4	groep 5/6	groep 7/8	niveau 1F	niveau 1S/2F
Afstemming op publiek	Leerlingen ervaren reacties van leraar, klasgenoten en ouders op hun teksten.	Leerlingen passen hun teksten aan naar aanleiding van vragen en suggesties van klasgenoten en leraar.	Leerlingen houden rekening met het verschil tussen bekende en onbekende lezers van hun tekst en leren hun stijl daaraan aan te passen.	Gebruikt basisconventies bij een formele brief: Geachte/beste en Hoogachtend/Met vriendelijke groet. Hanteert verschil informeel/formeel.	Kan eigen ideeën, ervaringen, gebeurtenissen en fantasieën opschrijven in een verhaal, in een informatieve tekst of in een gedicht.	Past het woordgebruik en toon aan het publiek aan.
Woordgebruik en woordenschat	Leerlingen dicteren hun tekst. Leraar ondersteunt de formulering door suggesties en vragen.	Leerlingen schrijven tekst op basis van zelfgeformuleerde zinnen. Leraar en medeleerlingen stellen vragen en geven suggesties voor woordgebruik bij onduidelijkheid.	Leerlingen krijgen aandacht voor correct gebruik van verwijswoorden, voegwoorden en stijlmidelen/woordenschat behorend bij beschrijvende, instructieve, argumentatieve en verhalende teksten.	Zie groep 5/6 plus aandacht voor idiomatische uitdrukkingen, voorzetsels en gevarieerdheid.	Gebruikt voornamelijk frequent voorkomende woorden.	Fouten met voorzetsels en idiomatische uitdrukkingen komen nog voor. Varieert het woordgebruik.
Spelling, interpunctie en grammatica	Leerlingen gebruiken zelf gemaakte tekens voor letters.	Leraar helpt leerlingen met correcte spelling, grammatica en interpunctie in hun eigen teksten.	Leerlingen passen regels voor spelling, grammatica en interpunctie toe in hun eigen teksten. Leraar en klasgenoten helpen bij het verbeteren van fouten. Leerlingen maken hun teksten zo foutloos mogelijk voor publicatie.	Zie groep 5/6.	Zie Begrippenlijst/taalverzorging.	Idem.

	groep 1/2	groep 3/4	groep 5/6	groep7/8	niveau 1F	niveau 1S/2F
Leesbaarheid	Geen eisen aan leesbaarheid. De leerling vertelt wat zijn tekens betekenen.	Leerlingen oefenen handschrift en besteden tijd aan het maken van een nette versie voor publicatie. Ze verzorgen tekstopmaak, titel en illustraties. Bij brieven zorgen ze voor datering, adressering, aanhef en ondertekening.	Zie groep 3/4 plus tekstverwerking op de computer. Leerlingen worden zich bewust van de functie van alinea's en tussenkopjes en passen deze toe in hun eigen teksten.	Zie groep 5/6.	Hanteert titel. Voorziet een brief op de gebruikelijke plaats van datering, adressering, aanhef en ondertekening. Besteed aandacht aan de opmaak van de tekst (handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur).	Gebruikt titel en tekstkopjes. Heeft bij langere teksten (meer dan twee A4) ondersteuning nodig bij aanbrengen van de lay-out.

2. Algemene kenmerken van de leerlijn schrijven in de basisschool

In dit hoofdstuk bespreken we elementen van de leerlijn schrijven in de basisschool.

Achtereenvolgens komen aan de orde:

- Vorm en functiekenmerken van teksten
- Schrijven met focus; algemene kenmerken van de schrijfdidactiek in de basisschool
- Vrij schrijven
- Schrijvend leren
- Strategieën
- Nabespreking en beoordeling
- De leerlijn schrijven in de groepen 1-2, 3-4 en 5-8; van globaal naar specifiek.

Vorm en functiekenmerken van teksten

In *Schrijven: de leerlijn in schema* (hoofdstuk 1) is een prominente plaats toegekend aan de verschillende soorten 'taken' die leerlingen moeten kunnen uitvoeren. Onder deze 'taken' vallen bijvoorbeeld correspondentie voeren, formulieren invullen, verslagen schrijven en vrij schrijven. Deze 'taken' stellen vormkenmerken van de te produceren tekst voorop (brief, formulier, verslag, werkstuk). Daarnaast worden ook functies van schrijven genoemd in de doelen, zoals informatie weergeven, meningen verwoorden, gevoelens uitdrukken, instructies geven et cetera). Deze twee aspecten (vorm en functie van de te schrijven teksten) vormen elk een verschillende invalshoek op de leerlijn schrijven. Om principiële redenen echter zetten we bij de beschrijving van de leerlijn schrijven het functieonderscheid voorop, ook al behouden we daarin het vormonderscheid. De belangrijkste reden hiervoor is dat we het onjuist vinden om het basisschoolcurriculum voor te stellen als een leergang voor het schrijven van brieven, verslagen of het invullen van formulieren. Een dergelijke opzet past in het *beroepsonderwijs* maar niet in het *algemeen vormende* basisonderwijs. Het doel van het schrijfonderwijs in de basisschool is veel algemener dan gesuggereerd wordt door de vormkenmerken van de schrijftaken. Niet zozeer het leren schrijven van goede brieven en verslagen is het oogmerk, maar het leren schriftelijk formuleren op een voor anderen begrijpelijke en correcte wijze. Dat brengen we tot uitdrukking door functiekenmerken zoals beschrijven, argumenteren en gevoelens uitdrukken voorop te zetten. In de algemene karakteristiek van het schrijfonderwijs (zie hoofdstuk 1) zijn daarom niet alleen de algemene beschrijvingen van de schrijftaken (wat schrijven leerlingen?) gegeven, maar ook de belangrijkste functies (waarvoor schrijven leerlingen?).

Uit de literatuur over taalonderwijs kennen we drie functies van taal: *communicatieve functies*, *expressieve functies* en *conceptualiserende functies*. De communicatieve functies zijn onderscheiden in drie soorten: beschrijven, instrueren en argumenteren. De expressieve functies zijn eveneens onderscheiden in drie soorten: verhalen, gedichten en vrije expressie. Het verschil tussen communicatieve en expressieve functies is dat bij communi-

catieve functies de nadruk ligt op het duidelijk maken aan anderen van eigen ideeën, terwijl bij expressieve functies de nadruk ligt op het authentiek uitdrukken van eigen ideeën (persoonlijk, origineel of fantasierijk).

Bij de derde hoofdfunctie van schrijven die in de literatuur genoemd wordt, de conceptualiserende functie, gaat het niet zozeer om het schrijfproduct (de tekst), maar om het schrijfproces, dat leidt tot nieuwe inzichten. Dit doel, ook wel aangeduid als schrijvend leren, kan bij het schrijfonderwijs een plaats krijgen in verband met het zaakvakonderwijs, omdat daar het leren van vakinhouden voorop staat. In de doorlopende leerlijnen voor schrijven (en met name in de formulering van de doelen voor 1F en 2F/1S, zie hoofdstuk 1) wordt wel gewag gemaakt van schrijven voor communicatieve en expressieve functies (dit laatste vooral bij het vrije schrijven), maar niet van de conceptualiserende functies (zie de plusjes en minnetjes in het schema bij de algemene karakteristiek). Voor het bereiken van de doelen van de doorlopende leerlijnen lijkt het daarom voldoende om in het basisonderwijs uitsluitend te werken aan de communicatieve en expressieve functies van schrijven. In de uitwerkingen van de leerlijn schrijven hebben we ons daarom tot deze twee hoofdfuncties beperkt. Dat betekent echter niet dat er geen plaats is voor schrijvend leren in het zaakvakonderwijs op de basisschool en bij het vrije schrijven. Hieronder wordt daarom apart aandacht besteed aan de rol van schrijvend leren in het curriculum van de basisschool.

In totaal onderscheiden we vier onderdelen voor de leerlijn schrijven: 1) *beschrijven in teksten* 2) *instrueren in teksten*, 3) *argumenteren in teksten* en 4) *fictie en expressie*. Bij beschrijven gaat het om een zo duidelijk mogelijke weergave van een stand van zaken, een eigen ervaring, gevoelens, een object of een gebeurtenis¹. Bij instrueren gaat het om het geven van een bruikbare uitleg over de werking van een instrument, het uitvoeren van een handeling of het bereiken van een doel. Bij argumenteren gaat het om het geven van argumenten ter ondersteuning van een standpunt. Bij fictie en expressie gaat het om het op een boeiende manier vertellen van een verhaal, het weergeven van gedachten of gevoelens in dichtvorm of naar eigen keuze (vrije expressie). Deze vier onderdelen dekken de functies die in de doorlopende leerlijnen voor schrijven worden genoemd. In het schema, bij de algemene karakteristiek, is te zien wanneer die verschillende hoofdonderdelen aan bod komen in de groepen 1-2, 3-4, 5-6, en 7-8.

1 Ook correspondentie met een sociale functie (wenskaarten, felicitaties et cetera) laten we hieronder vallen. Het gaat immers om het beschrijven van ervaringen en/of gevoelens bij het onderhouden van contact.

Schrijven met focus; algemene kenmerken van de schrijfdidactiek in de basisschool

Bij de formulering van schrijftaken is het belangrijk dat leerlingen zo precies mogelijk weten waarop ze hun aandacht moeten richten, wat van hen verwacht wordt en waar ze hun eigen tekst op moeten beoordelen. Schrijven met een goed omschreven (inhoudelijk) schrijfdoel staat voorop. Het stellen van vage of impliciete eisen aan de tekst –van vormelijke, stilistische of inhoudelijke aard– moet bij het ontwerpen van schrijfo opdrachten en vooral bij het beoordelen van de teksten vermeden worden. Niet duidelijk geformuleerde of impliciete doelen bij het schrijven leiden de leerlingen af van de specifieke lesdoelstellingen, maken het onduidelijk wat ze met hun tekst moeten bereiken en confronteren hen met de onoverzichtelijke complexiteit van het hele schrijfproces. Letten op alle soorten inhoudelijke kenmerken, samenhang, stilistische kenmerken, grammaticale eisen en spelling tegelijkertijd is iets waar zelfs de beste schrijvers grote moeite mee hebben. Schrijfo opdrachten in het basisonderwijs moeten leerlingen voor die complexiteit behoeden. Als je alles tegelijk goed wilt doen, lukt er niets! Leerlingen moeten daarom hun aandacht richten op het bereiken van een bepaald doel. Dit kan bijvoorbeeld betrekking hebben op het bereiken van een bepaald effect bij de lezer, zoals spanning, vrolijkheid, droefheid of woede. Niet alleen bij het schrijven van informatieve ('zakelijke') teksten, maar ook bij fictie en expressie is het belangrijk dat het schrijfonderwijs de aandacht van leerlingen richt op het bereiken van specifieke doelen. Goed schrijfonderwijs bestaat eruit dat leerlingen taal- en stijlmiddelen aangereikt krijgen die geschikt zijn voor het bereiken van die doelen en dat ze commentaar krijgen op de manier waarop ze die middelen inzetten. De aandacht van leerlingen bij het schrijven moet gericht worden op duidelijke en bereikbare inhoudelijke doelen die kunnen leiden tot succeservaringen. Voor de ene leerling kan dat een tekst zijn die qua taalgebruik nog veel fouten bevat, maar wel aan zijn belangrijkste doel beantwoordt. Voor de andere leerling kan een succeservaring bestaan uit het compliment van een medeleerling of leraar dat zijn herschreven tekst al veel duidelijker is dan zijn vorige versie. Er zijn ook leerlingen die er keer op keer in slagen teksten te schrijven die aan het inhoudelijke doel beantwoorden, maar enigszins omslachtig of met onduidelijke formuleringen. Bij zulke leerlingen kunnen succeservaringen eruit bestaan dat ze meer greep krijgen op hun zinsconstructies, woordgebruik en/of tekststructuur. Veel leerlingen zijn geneigd te weinig informatie in hun tekst te geven, omdat ze ervan uitgaan dat anderen wel weten wat ze bedoelen. Deze leerlingen moeten op weg geholpen worden door te vragen naar hun precieze bedoelingen. Andere leerlingen zijn juist geneigd om allerlei irrelevante zaken in hun teksten te verwerken of erg langdradig te zijn. Deze leerlingen moeten juist aangemoedigd worden korter en meer ter zake te schrijven. In de laatste fase van het schrijfproces (als de inhoudelijke kwaliteit van de tekst in orde is bevonden) kan systematisch aandacht besteed worden aan opmaak, spelling en grammatica. Liefst gebeurt dit corrigeren en

verfraaien in een functionele context (bijvoorbeeld bij teksten die ergens gepubliceerd worden en niet alleen door de leraar gezien worden). Op deze wijze wennen leerlingen eraan dat ze hun eigen teksten ook op die gebieden controleren en levert het schrijfonderwijs een bijdrage aan de spelvaardigheid en grammaticale vaardigheid. In het schrijfonderwijs moet dus zo vaak mogelijk gelegenheid zijn om (beschrijvende, instruerende, argumentatieve, fictionele en poëtische) teksten te maken die gepubliceerd en gelezen worden door bijvoorbeeld klasgenoten, leeftijdsgenoten, ouders en leraren, ook van andere groepen.

Vrij schrijven

In het onderdeel fictie en expressie is er niet alleen plaats voor specifieke, doelgerichte schrijfactiviteiten, maar ook voor vrij schrijven. Leerlingen moeten hier dus de mogelijkheid krijgen hun gedachten de vrije loop te laten in het vertellen van een verhaal, het maken van een gedicht of het op een andere manier weergeven van gedachten. Vrij schrijven betekent dat leerlingen de gelegenheid krijgen iets aan het papier toe te vertrouwen zonder expliciete opdracht daartoe en zonder dat ze aan specifieke vormkenmerken hoeven te voldoen. Ze doen dit geheel vrijwillig, maar worden hiertoe wel gestimuleerd. De cultuur in de basisschool moet zodanig zijn dat het vrijwillig schrijven van tekst een gewone zaak is voor de meeste leerlingen. Dat kan uiteraard alleen wanneer deze teksten ook aandacht krijgen van de leraar en medeleerlingen. Het laten voorlezen van teksten in kringgesprekken, het bespreken onder leiding van of met de leraar en het gebruiken van teksten in portfolio's zijn voor de hand liggende manieren om aandacht te geven aan de vrije teksten van leerlingen. Punt van bespreking bij vrije teksten is altijd de inhoud van de gedachten die leerlingen onder woorden brengen. Het is niet de bedoeling de kwaliteit van de tekst of het taalgebruik te beoordelen. Aangezien voor vrij schrijven geen schrijfp opdrachten worden gegeven, is voor dit onderdeel voor de groepen 5-8 (zie bijlage 1) geen voorbeeld gegeven. Voor de groepen 3 en 4 (bijlage 2) wordt wel kort ingegaan op de rol van vrij schrijven en de nabespreking van teksten.

Schrijvend leren

In de ervaring van velen is schrijven niet alleen een middel voor communicatie en expressie, maar ook voor het ontwikkelen van nieuwe inzichten en het verwerken van nieuwe informatie. De beroemde schrijfprocesonderzoekers Bereiter en Scardamalia (1987) kenschetsten het schrijfproces van ervaren schrijvers dan ook als een proces van *kennistransformatie*. Niet het weergeven van kant en klare gedachte-inhouden, maar het *veranderen* van die inhouden kenmerkt het schrijfproces van ervaren schrijvers. Er zijn zelfs schrijvers die pas weten wat ze over een onderwerp denken, als ze erover geschreven hebben. Een van de mechanismen die verklaren hoe schrijven kan leiden tot nieuwe inzichten, is de aanpas-

sing die schrijvers maken voor de beoogde lezer(s) van hun tekst. Schrijvers die hun eigen ideeën uitleggen aan anderen, moeten die ideeën meestal meer expliciteren dan ze al denkend voor zichzelf hebben gedaan. Die explicitering brengt vaak nieuwe inzichten en veranderingen in het denken van de schrijvers teweeg. Ook is alleen al de ervaring om eigen ideeën in geschreven tekst verwoord te zien voor veel schrijvers aanleiding om er nog eens kritisch over na te denken. Is dit echt wat ze vinden? Zijn er niet allerlei implicaties die nog onvoldoende doordacht zijn? Bovendien is het schrijven over een onderwerp een manier om intensief aandacht aan dat onderwerp te besteden, zodat de kennis daarover zich beter verbindt met andere kennis van de schrijver en daardoor beter beklijft. Schrijven over een onderwerp is dus ook een manier om informatie beter te onthouden en dieper te verwerken.

Een en ander is een goede reden om in het basisonderwijs ruimte te bieden voor het schrijvend leren, naast het schrijven om te communiceren en als expressiemiddel. Een vastomlijnde didactiek voor schrijvend leren in het basisonderwijs bestaat echter nog niet¹. Wel is aan te bevelen dat leerlingen de gelegenheid krijgen bij vakken zoals aardrijkskunde, geschiedenis en natuurkennis (werk)stukken te schrijven of kleinere schrijfp opdrachten te maken, waarbij niet in de eerste plaats de resulterende teksten, maar de veranderende inzichten van de leerlingen in het brandpunt van de aandacht staan. Hierdoor kunnen leerlingen tegelijkertijd kennis rond een afgebakend onderwerp verwerken en er bovendien van leren hoe ze hun eigen inzichten onder woorden brengen. Het schrijven over geleerde vakinhouden kan er ook toe leiden dat leerlingen nieuwe vragen formuleren die in het lesprogramma niet aan de orde zijn gekomen. Het is echter geen vanzelfsprekendheid dat schrijven leidt tot betere leeruitkomsten. In onderzoek worden soms geen of zelfs negatieve effecten gevonden. Vermoedelijk is het leereffect afhankelijk van de aard van de schrijfp opdrachten, zoals die aan de leerlingen worden gegeven. Daarom wordt aanbevolen leerlingen expliciet aanwijzingen te geven over het doel en de te volgen methode bij het schrijven en denkproces, bijvoorbeeld door hen te vragen hun huidige begrip, verwarring en gevoelens over het onderwerp onder woorden te brengen (vgl. Bangert-Drowns e.a., 2004).

Ook bij het vrije schrijven kan ruimte geschapen worden voor schrijvend leren. Bij het vrije schrijven echter ligt –in tegenstelling tot het schrijven over vakinhouden– de nadruk op het formuleren van eigen gedachten *zonder vooraf bepaalde inhoud en structuur*. Door met leerlingen over deze vrije producten te praten, zonder veel aandacht te besteden aan de vormelijke kant van de tekst (organisatie, spelling, interpunctie) kunnen leerlingen aangemoedigd worden schrijven te zien als een vorm van ‘denken op papier’. Zelfs leerlin-

1 Voor het hoger onderwijs is er wel een uitgewerkt didactiekboek over schrijvend leren, zie Bean (1998).

gen die moeite hebben met meer gerichte schrijfp opdrachten, kunnen in deze vrije vorm hun ei kwijt.

Strategieën

Algemeen aandachtspunt van de doorlopende leerlijnen (maar niet opgenomen in de systematiek van de uitgewerkte doelstellingen) is het leren van schrijfstrategieën voor:

- oriënteren op inhoud, doel, vorm, eigen kennis
- afstemmen van aanpak op doel en publiek
- bepalen of het doel bereikt wordt en de aanpak (zo nodig) bijstellen
- evalueren van de tekst, (zo nodig) reviseren
- reflecteren op de gehanteerde aanpak.

Deze schrijfstrategieën worden ingezet gedurende het gehele curriculum en bij alle soorten schrijftaken, *wanneer nuttig en van toepassing*. Bijvoorbeeld: bij het maken van een advertentie is het nuttig om je van te voren te oriënteren op de vraag voor wie die advertentie bedoeld is (publiek), waar je precies reclame voor maakt (doel) en wat het geschikte medium is (radio, tv, internet, de straat, de school). Vervolgens is het van belang om na te gaan voor welke argumenten je publiek gevoelig is en hoe je die argumenten zo goed mogelijk onder woorden brengt. Ook moet je goed nadenken over de vormgeving van de advertentie (kleur, lay-out, lettertypen, symbolen, plaatjes etc.). Tussentijds is het zinvol om je keuzes te bespreken met een ander (klasgenoot of leraar) om te zien of die het met je eens is en om commentaar te krijgen. Al deze stappen kunnen in het lesverloop van de schrijfpdracht daarom een expliciete plaats krijgen (de leraar treft voorzieningen dat leerlingen zich daadwerkelijk met deze keuzes bezig houden, in plaats van direct te beginnen met een advertentietekst). Voor de leerlingen zal duidelijk gemaakt moeten worden wat de winst van zo'n strategische aanpak van de taak is. Dat is in de geschetste situatie goed te doen.

Echter, bij het vrij schrijven ligt het niet voor de hand leerlingen te dwingen tot een strategische aanpak. Bij deze werkvorm is de leerling immers geheel vrij om zijn doelen te kiezen zodat het niet mogelijk is strategieën voor te schrijven. Ook het schrijven van fictie en poëzie leent zich minder voor algemene strategische aanwijzingen dan schrijftaken met een vastomlijnd doel en publiek. Toch kunnen leerlingen die moeite hebben met fictionele of poëtische opdrachten baat hebben bij strategische aanwijzingen, zoals het maken van een woordweb, een breinstorm, een 'outline', een schema, of het stellen van gerichte vragen die in de tekst beantwoord moeten worden. Dit soort aanwijzingen kunnen leerlingen helpen om meer inhoud te geven aan hun tekst, de inhoud interessanter te maken en/of beter te structureren.

Er bestaan grote verschillen in aanpak tussen schrijvers die planmatig werken en schrijvers die gaandeweg ontdekken wat de inhoud en structuur van hun tekst moet zijn. Eerstgenoemden zijn vooral bezig met het uitwerken van ideeën voordat ze tekst aan het papier toevertrouwen, terwijl laatstgenoemden direct beginnen met het schrijven van –min of meer georganiseerde– tekst en daarin gaandeweg allerlei veranderingen aanbrengen. Niet alleen bestaan deze verschillen tussen ervaren schrijvers, ook leerlingen op de basisschool moeten de gelegenheid krijgen met deze aanpakken te experimenteren om te ervaren welke hen het beste past.

Nabespreking en beoordeling

Er zijn verschillende doelen voor het evalueren van teksten van leerlingen in het onderwijs. We maken een scherp onderscheid tussen enerzijds nabespreking waarbij het doel is om de tekst te verbeteren en om de leerlingen te ondersteunen in de ontwikkeling van hun schrijfvaardigheid en anderzijds beoordeling waarbij de leraar uitspraken doet over de kwaliteit van de geproduceerde teksten. In deze beschrijving van de leerlijn schrijven doen we geen uitspraken over beoordeling, maar wel over nabespreking van teksten. De reden daarvoor is dat we ons beperken tot de basis van een didactiek van schrijfonderwijs en daar hoort de nabespreking van teksten uitdrukkelijk bij. Het doel van de nabespreking van teksten is immers dat leerlingen ervan leren hoe ze hun teksten kunnen verbeteren. Beoordeling van de kwaliteit van teksten is echter een complexe materie die niet in direct verband staat met de didactiek van het schrijfonderwijs (ook al heeft beoordeling wel een belangrijke informatiewaarde voor de sturing van het onderwijs en voor ouders). Voor een goede beschrijving van de methodiek van beoordeling is een aparte benadering nodig. Er zijn immers diverse doelen bij beoordeling in het geding (zoals diagnose van problemen, waardering van ontwikkeling van individuele leerlingen, vergelijking van de schrijfvaardigheid van elke leerling met leeftijdsgenoten en het bepalen van een rapportcijfer). Deze doelen zijn in de praktijk moeilijk met elkaar te verenigen. Bovendien zijn de criteria voor beoordeling bepaald door de aard van de opdracht en de soort tekst die geschreven moet worden. Een behandeling van alle in aanmerking komende overwegingen en criteria voor de beoordeling van de kwaliteit van teksten gaat deze beschrijving van de leerlijn schrijven te boven (zie Schoonen, 1991; van Gelderen & Blok, 1991; van Gelderen & Beernink, 1997; Wesdorp, 1981).

De leerlijn schrijven in de groepen 1-2, 3-4 en 5-8; van globaal naar specifiek

Volgens algemene ontwikkelingspsychologische inzichten wordt de cognitieve ontwikkeling van kinderen gekenmerkt door een steeds toenemende differentiatie van kennis en expertise. Zo ook kan de ontwikkeling van de geletterdheid van kinderen gezien worden. In het begin (kleutertijd) is er nog geen differentiatie tussen de verschillende functies van lezen en schrijven. Alle ontwikkeling staat in het teken van het ontdekken van het alfabetische principe. Lezen en schrijven gaan daarbij hand in hand. Pas daarna maken kinderen kennis met functies van lezen en schrijven voor de vervulling van verschillende behoeften. In overeenstemming met dit principe van cognitieve ontwikkeling van globaal naar specifiek is ook de leerlijn schrijven voor de basisschool opgebouwd.

In hoofdstuk 1 is te zien dat de vier onderdelen van het schrijfonderwijs (beschrijven, instrueren, argumenteren en fictie/expressie) worden aangeboden vanaf groep 5 tot en met 8. In de groepen 3 en 4 worden drie van de vier onderdelen aangeboden (beschrijven, instrueren en fictie en expressie). In de groepen 1 en 2 wordt schrijven geplaatst in de context van beginnende geletterdheid, zonder onderverdeling tussen lezen en schrijven. Hierbij komt naast de functies van fictie en expressie alleen de communicatieve functie van beschrijven aan bod (in prentenboeken, liedjesteksten en tekeningen met bijschriften).

3. Korte karakteristieken van de schrijfdidactiek in de verschillende groepen

In dit hoofdstuk geven we een beknopt beeld van de schrijfdidactiek in verschillende groepen van de basisschool. Leraren krijgen -dit hoofdstuk lezend- een beeld van de kern van de schrijfdidactiek in hun groepen en kunnen datgene wat er voor hun groep staat bijvoorbeeld vergelijken met wat er in de methode van hun groep aan schrijven wordt gedaan, of kunnen schrijfp opdrachten voor hun leerlingen formuleren buiten de methode om. Er zijn drie karakteristieken: voor groep 3/4, groep 5/6 en groep 7/8. Voor groep 1/2 is geen aparte karakteristiek geformuleerd, omdat in dit stadium van beginnende geletterdheid schrijven en lezen nog onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn (zie deel 2 van deze reeks: *Leerstoflijnen lezen beschreven*, te verschijnen).

Korte karakteristiek van de schrijfdidactiek in de groepen 3-4

In vergelijking met de latere leerjaren krijgen leerlingen in de groepen 3 en 4 nog veel inhoudelijke en stilistische vrijheid om hun gedachten op papier te zetten. De reden hiervoor is dat schrijven voor deze jonge leerlingen nog een nieuwe en moeizame activiteit is, waaraan niet direct hoge eisen gesteld moeten worden. Stimuleren van de schrijfhandeling zelf is belangrijker dan het eindproduct. De nadruk ligt op de beleving van het schrijven, op het gewicht dat geschreven tekst aan ideeën kan geven en op de bewustwording van de communicatieve functies van schrijven. Handschriftontwikkeling, spelling, woordenschatontwikkeling en het leren omgaan met tekstverwerkers zijn aspecten die door het schrijven van teksten in een functionele context geoefend worden. Speciale aandacht moet gegeven worden aan het publiceren van teksten, waarbij 'publiceren' betekent dat er niet alleen voor de leraar geschreven wordt, maar dat ook anderen (klasgenoten, ouders, andere leraren of de school) de teksten onder ogen krijgen. Dat verschaft een goede reden om teksten te verbeteren qua woordkeus, zinsbouw en spelling en te verfraaien door ze in het net op te schrijven, te voorzien van tekeningen of plaatjes of door een lay-out met behulp van de tekstverwerker (vgl. Dellensen & Lenz, 1987).

Om leerlingen in de groepen 3 en 4 te inspireren tot het schrijven van teksten is het van groot belang aandacht te schenken aan contextualisering van de schrijfp opdrachten. Schrijfp opdrachten moeten ingebed zijn in een rijke context die elke leerling houvast geeft om de eigen gedachten op papier te zetten. Een dergelijke context kan thematisch van aard zijn, waarbij het thema niet alleen voor het schrijven, maar ook voor andere delen van het taalonderwijs (lezen, mondelinge vaardigheden) de context vormt (soms over periodes van meerdere weken). De context kan echter ook meer incidenteel zijn, bijvoorbeeld wanneer gebeurtenissen plaatsvinden die de leerlingen erg bezighouden. Het schrijfproces van de leerlingen moet gevoed worden door hun belangstelling in het onderwerp en voldoende kennis. Indien de belangstelling bij de kinderen niet vanzelfsprekend is, moet deze belang-

stelling gewekt worden door het onderwerp op een uitgebreide wijze te introduceren met behulp van kringgesprekken, of andere media (leesboeken, krant, radio, tv, computer).

Een artikel van Visch & Van Norden (1999) geeft gedetailleerde voorbeelden van kringgesprekken met kinderen die veel stof geven voor het schrijven van teksten. Bij dergelijke introducties is het doel niet alleen het prikkelen van de belangstelling en/of verbeelding, maar ook het vergroten van de kennis en het observatievermogen van de leerlingen. Het beschikken over kennis en het nauwkeurig observeren maakt de schrijftaak uitdagend, omdat het er dan om gaat eigen kennis, ervaringen en observaties zodanig te organiseren en te formuleren dat een ander begrijpt wat de leerling bedoelt. In Dellensen en Lenz (1987) wordt een groot aantal zogenaamde taalwerkvormen genoemd die eveneens geschikt zijn voor de contextualisering van het schrijven voor jonge kinderen. Behalve het kringgesprek worden bijvoorbeeld ook het prentenboek, de vertelronde, tekeningen, lijstjes, associaties, bijschrijven, herschrijven, elfjes, rondelen, liefdesgedichten en praten naar aanleiding van het tv-journaal uitgebreid besproken. Goede tips voor de begeleiding van het schrijven van leerlingen zowel op individueel als op klassikaal niveau zijn te vinden in Van Norden (2004).

De didactiek van het schrijven in de groepen 3 en 4 bestaat er voor een belangrijk deel uit dat leerlingen 'bevraagd' worden om hen te stimuleren hun gedachten op schrift te zetten en duidelijk te verwoorden. Leerlingen in deze leeftijd zijn niet gewend om tekst te produceren, zonder dat er een gesprekspartner is die bij onduidelijkheid vragen kan stellen. Leerlingen kennen alleen de conversatie/het gesprek als een manier van tekst produceren. In die vorm kunnen ze hun gedachten op velerlei manieren uitdrukken, niet alleen verbaal, maar ook non-verbaal (gebaren en mimiek), niet alleen met woorden maar ook met intonaties, pauzes, herstellingen. Bovendien zijn ze in een conversatie meestal niet veel langer dan één uiting aan het woord. Hun gesprekspartner onderbreekt vaak, omdat conversatie een vorm van samenwerking is, waarbij twee of meer partners gezamenlijk tekst produceren. De uitkomst wordt bepaald door de bijdragen van elk der deelnemers.

Hoe anders is schrijven! Bij schriftelijke tekstproductie staat de leerling er geheel alleen voor en moeten vaak woorden en zinnen gebruikt worden die leerlingen al moeilijk vinden om uit hun geheugen op te halen (omdat ze vaak onvoldoende woordenschat hebben), laat staan om ze op te schrijven. Bovendien kunnen ze geen gebaren en geen intonatie gebruiken om hun bedoelingen te verduidelijken. Vandaar dat de leraar en medeleerlingen een belangrijke taak hebben om de leerlingen bewust te maken van de vragen die hun teksten oproepen. De meelezers vervangen als het ware de gesprekspartners die de leerling kent uit zijn alledaagse gesprekken. Zowel tijdens als na het schrijven kunnen vragen aan de schrijvers helpen om op nieuwe ideeën te komen of om onduidelijkheden in de tekst te verhelpen. Een geschikte werkvorm voor het nabespreken van teksten is de klassikale

tekstbespreking, waarbij teksten van leerlingen (geprojecteerd op een scherm, of geschreven op een schoolbord) verbeterd worden. Alle leerlingen worden zodoende betrokken bij het reviseren van tekst (zowel qua inhoud als vorm) en de overwegingen die daarbij van belang zijn (vgl. Van Norden, 2004). Het leerproces in de groepen 3 en 4 is erop gericht om leerlingen in toenemende mate zelfstandig in staat te stellen onduidelijkheden in hun geschreven tekst op te sporen en op te lossen. Dit leerproces zal aan het eind van groep 4 nog allerminst voltooid zijn. Een belangrijk deel van dit zelfstandige schrijverschap en het daarbij behorende zelfkritische vermogen moet zich ook in de leerjaren daarna (ook in het voortgezet onderwijs) verder ontwikkelen.

Korte karakteristiek van de schrijfdidactiek in de groepen 5-6

Contextualisering van schrijfopdrachten is een belangrijk onderdeel van de didactiek van het schrijfonderwijs in de groepen 5 en 6. Onder *contextualisering* verstaan we dat leerlingen voordat ze over een onderwerp gaan schrijven op diverse manieren kennis over dat onderwerp opdoen. Dit kan bestaan uit een inventarisatie van ideeën in de klas over het onderwerp, lezen over het onderwerp, uitwisselen van ideeën, het bekijken van video's, het houden van een brainstorm enzovoorts. Uitgangspunt is dat een schrijfopdracht nooit 'zomaar' gegeven wordt, alleen maar omdat schrijven op het rooster staat. Schrijfopdrachten staan altijd in het teken van iets anders en dienen een doel. Leerlingen moeten middelen aangereikt krijgen om een goede tekst te schrijven. Dat betekent dat hun kennis over het onderwerp moet worden geactiveerd of aangeleerd en dat hun belangstelling voor het onderwerp moet worden geprikkeld. Zonder contextualisering van de schrijfopdracht kan aan geen van deze voorwaarden worden voldaan.

Een ander belangrijk onderdeel van de schrijfdidactiek in de groepen 5 en 6 is de noodzaak om leerlingen te ondersteunen in hun ontwikkeling naar *zelfstandig schrijverschap*. Daaronder verstaan we dat leerlingen een ontwikkeling doormaken van toenemend bewustzijn van de mogelijkheden die geschreven taal biedt om ideeën duidelijk onder woorden te brengen. Hun ervaring met spraak als communicatiemiddel en conversatie als context voor tekstproductie loopt vooruit op hun ervaring met schrift als middel. Dat betekent dat leerlingen zich bewust moeten worden van de *handicaps* die schrift met zich meebrengt en van de manieren waarop die handicaps kunnen worden gecompenseerd. In plaats van een gesprek met een partner die telkens aangeeft wat wel en niet begrijpelijk is, moeten schrijvers voorkomen dat zich begripsproblemen voordoen, en dat terwijl niemand ze voor begripsproblemen waarschuwt! Bovendien missen schrijvers ook nog allerlei andere informatiekanalen die in een conversatie wel beschikbaar zijn, zoals gebaren, intonatie en mimiek. Dat maakt de leerling-schrijver dubbel gehandicapt. Het ontdekkings-

proces om te leren hoe je met die handicaps als schrijver kunt omgaan, begint in de groepen 3 en 4, maar is dan nog lang niet voltooid. Daarom is het ook in de groepen 5 en 6 van groot belang dat leerlingen over hun teksten worden bevraagd door medeleerlingen en door de leraar. Alles wat niet duidelijk is in hun tekst verdient bijzondere aandacht in de nabespreking. In samenspraak tussen schrijver en anderen moet duidelijk worden wat de schrijver precies bedoelt en hoe dat het best in schrijftaal kan worden omgezet. Voorbeelden van deze aanpak bij het bespreken van teksten zijn te vinden in de beschrijving van het schrijfonderwijs voor de groepen 3 en 4 (zie bijlage 2).

Korte karakteristiek van de schrijfdidactiek in de groepen 7-8

Contextualisering van schrijfoopdrachten is een belangrijk onderdeel van de didactiek van het schrijfonderwijs in de groepen 7 en 8. Onder contextualisering verstaan we dat leerlingen voordat ze over een onderwerp gaan schrijven op diverse manieren kennis over dat onderwerp opdoen. Dit kan bestaan uit een inventarisatie van ideeën in de klas over het onderwerp, lezen over het onderwerp, uitwisselen van ideeën, het bekijken van video's, het houden van een brainstorm enzovoorts. Uitgangspunt is dat een schrijfoopdracht nooit 'zomaar' gegeven wordt, alleen maar omdat schrijven op het rooster staat. Schrijfoopdrachten staan altijd in het teken van iets anders en dienen een doel. Leerlingen moeten middelen aangereikt krijgen om een goede tekst te schrijven. Dat betekent dat hun kennis over het onderwerp moet worden geactiveerd of aangeleerd en dat hun belangstelling voor het onderwerp moet worden geprikkeld. Zonder contextualisering van de schrijfoopdracht kan aan geen van deze voorwaarden worden voldaan.

Een ander belangrijk onderdeel van de schrijfdidactiek in de groepen 7 en 8 is de noodzaak om leerlingen te ondersteunen in hun ontwikkeling naar *zelfstandig schrijverschap*. Daaronder verstaan we dat leerlingen een ontwikkeling doormaken van toenemend bewustzijn van de mogelijkheden die geschreven taal biedt om ideeën duidelijk onder woorden te brengen. Hun ervaring met spraak als communicatiemiddel en conversatie als context voor tekstproductie loopt vooruit op hun ervaring met schrift als middel. Dat betekent dat leerlingen zich meer bewust moeten worden van de *handicaps* die schrift met zich meebrengt en van de manieren waarop die handicaps kunnen worden gecompenseerd. In plaats van een gesprek met een partner die telkens aangeeft wat wel en niet begrijpelijk is, moeten schrijvers voorkomen dat zich begripsproblemen voordoen. Bovendien missen schrijvers ook nog allerlei andere informatiekanalen die in een conversatie wel beschikbaar zijn, zoals gebaren, intonatie en mimiek. Dat maakt de leerling-schrijver dubbel gehandicapt. Het ontdekkingsproces om te leren hoe je met die handicaps als schrijver kunt omgaan, begint in de groepen 3 en 4, maar is dan nog lang niet voltooid.

Daarom is het ook in de groepen 7 en 8 van groot belang dat leerlingen over hun teksten worden bevraagd door medeleerlingen en door de leraar. Alles wat niet duidelijk is in hun tekst verdient bijzondere aandacht in de nabespreking. In samenspraak tussen schrijver en anderen moet duidelijk worden wat de schrijver precies bedoelt en hoe dat het best in schrijftaal kan worden omgezet. Voorbeelden van deze aanpak bij het bespreken van teksten zijn vooral te vinden in de beschrijving van het schrijfonderwijs voor de groepen 3 en 4 (zie bijlage 2).

In de groepen 7 en 8 vindt een transitie plaats tussen schrijven voor bekende anderen en in nabije/informele situaties naar het schrijven voor minder bekenden en in meer formele situaties, zoals in zakelijke brieven, formele klachten en complexe formulieren. Ook begint er in deze groepen meer aandacht te komen voor genreverschillen: niet elke tekst is een verhaal. Sommige teksten, (zoals in kranten) hebben andere kenmerken dan andere (zoals in schoolboeken of op internet). In een e-mail kun je anders schrijven dan in een brief. Lang niet alle leerlingen zijn er al aan toe om deze transities in hun teksten te verwezenlijken. Daarom moeten leerlingen in het schrijfonderwijs voor groepen 7 en 8 expliciet gewezen worden op de consequenties van genreverschillen (in het bijzonder meer formele tekstsoorten) voor hun schriftelijke taalgebruik.

Bijlage 1

Voorbeeldopgaven, leerlingteksten en didactiek voor de doorlopende leerlijn schrijven in de groepen 5-8

Uitgangspunten van de beschrijving van het schrijfonderwijs in groep 5-8

Voor de groepen 5 en 8 is voor een belangrijk deel gebruik gemaakt van schrijfopdrachten die gebruikt zijn in de *Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau* (PPON), gehouden in 1999 (Krom e.a. 2004). Onderstaande schema's (pag. 34 en 35) beschrijven de systematiek van schrijfopdrachten die ten grondslag lag aan PPO in 1999, halverwege het basisonderwijs (groep 5) en aan het eind van het basisonderwijs (groep 8).

Er zijn diverse redenen waarom deze peiling een belangrijke bron is. In de eerste plaats is PPO de belangrijkste referentie die gebruikt is voor de onderbouwing van de doorlopende leerlijn schrijven in het rapport van de commissie die het Referentiekader heeft ontwikkeld. In de tweede plaats is de systematiek van indeling van de opdrachten in grote lijnen vergelijkbaar met de systematiek van de doorlopende leerlijn. In de derde plaats is het een van de weinige bronnen die niet alleen schrijfopdrachten, maar ook bijbehorende teksten geschreven door leerlingen bevat. De peiling uit 1999 is bovendien de meest recente voor schrijfvaardigheid. Opdrachten uit oudere peilingen dragen meer sporen van voorbijgaande tijden die hen minder bruikbaar maken om als voorbeeld te dienen voor de leerlijn schrijven.

Enkele van de opdrachten uit onderstaande schema's (aangeduid met een asterisk) zijn vrijgegeven in de rapportage. Deze opdrachten zijn gebruikt om een schets te geven van de onderdelen 'beschrijven in teksten' (in de schema's aangeduid als informatief/rapportierend), 'instrueren in teksten' (aangeduid als regulerend/directief), 'argumenteren in teksten' (regulerend/argumentatief) en 'fictie en expressie' (fictie). In de onderstaande vier hoofdstukken wordt voor elk van de onderdelen een of meer schrijftaken als voorbeeld besproken. Bij voorkeur –er is één uitzondering– worden alleen taken besproken waarvoor ook teksten van leerlingen beschikbaar zijn. De selectie van voorbeeldtaken voor de groepen 5 en 8 is gebaseerd op hun plaats in de doorlopende leerlijnen qua functie en vorm (zie hoofdstuk 2 Algemene kenmerken van de leerlijn schrijven in de basisschool). Soms is ook gebruik gemaakt van ander onderzoek naar schrijfvaardigheid voor passende voorbeeldtaken met bijbehorende teksten van leerlingen.

De voorbeeldschrijftaken zijn geen ideale voorbeelden, maar worden gebruikt als aanleiding om kenmerken van goede schrijfopdrachten en bijbehorende overwegingen van didactische aard voor de doorlopende leerlijn schrijven te beschrijven. Derhalve komt ook aan de orde hoe opdrachten aangepast kunnen worden om ze beter bruikbaar te maken

voor gestelde schrijfvaardigheidsdoelen. Per taak worden eerst de kenmerken beschreven die in het schematische overzicht van de doorlopende leerlijn schrijven zijn weergegeven (algemene karakteristiek, taak, kenmerken van de taakuitvoering en strategieën, zie hoofdstuk 1 Schrijven: de leerlijn in schema). Daarna worden voorbeelden van teksten van leerlingen getoond en besproken. Tot slot wordt besproken hoe de betreffende schrijfofdracht (of varianten) op een zinvolle manier in het onderwijs kunnen worden ‘gecontextualiseerd’ (zie hiervoor hoofdstuk 3 Korte karakteristieken van de schrijfdidactiek in de verschillende groepen).

Schematisch overzicht van de schrijfofdrachten in de peiling (1999) halverwege het basisonderwijs

Teksttype	Naam schrijfofdracht	Bron	Tekstgenre	Bekend/ onbekend	Publiek/ leeftijd	Specificatie
Informatief-rapporterend	Waterleiding I*	gesproken en geschreven tekst	notitie	bekend	volwassene/ leeftijdgenoot	gezin
	Verjaardagskaart	voorbedrukte kaart	formulier	“	leeftijdgenoot	vriend
	Robert Mollie*	foto foto	beschrijving beschrijving	“ “	“ “	“ “
Regulerend-directief	Broodje Smul	foto's + geschreven tekst	recept	onbekend	leeftijdgenoot	lezers krant
	De weg naar Bart*	plattegrond	route- beschrijving.	bekend	volwassene/ leeftijdgenoot	kennissen
Afstemming op publiek	Leerlingen ervaren reacties van leraar, klasgenoten en ouders op hun teksten.	Leerlingen passen hun teksten aan naar aanleiding van vragen en suggesties van klasgenoten en leraar.	Leerlingen houden rekening met het verschil tussen bekende en onbekende lezers van hun tekst en leren hun stijl daaraan aan te passen.	Gebruikt basisconventies bij een formele brief: Geachte/ beste en Hoogachtend/Met vriendelijke groet. Hanteert verschil informeel/ formeel.	Kan eigen ideeën, ervaringen, gebeurtenissen en fantasieën opschrijven in een verhaal, in een informatieve tekst of in een gedicht.	Past het woordgebruik en toon aan het publiek aan.

*) Opgave vrijgegeven in rapportage

Schematisch overzicht van de schrijfopdrachten in de peiling (1999) einde basisonderwijs

Teksttype	Naam schrijfopdracht	Bron	Tekstgenre	Bekend/ onbekend	Publiek/ leeftijd	Specificatie
Informatief-rapporterend	Waterleiding II	gesproken en geschreven tekst	notitie	bekend	volwassene/ leeftijdgenoot	gezin
	Trui*	foto's en geschreven tekst	formulier	onbekend	volwassene	werknemer NS
	Poes	foto's en geschreven tekst	oproep	bekend en onbekend	volwassene en leeftijdgenoot	buurtgenoten
Informatief-beschouwend	Panda	geschreven tekst	bijlschrift	Bekend en onbekend	volwassene	Ouders
	Penvriend*	"	persoonlijke brief	onbekend	leeftijdgenoot	lezer blad
	Vervelende mensen	"	verslag	onbekend	leeftijdgenoot	luisteraars
Regulerend-directief	De weg naar Bart*	plattegrond	routebeschrijving	Bekend	volwassene/ leeftijdgenoot	Kennissen
	Rijksmuseum*	geschreven tekst	bestelbrief	onbekend	volwassene	medewerker museum
	Smuco	"	"	onbekend	volwassene	medewerker bedrijf
Regulerend-argumentatief	Actie	geschreven tekst	zakelijke brief	onbekend	volwassene	Bestuurder
	Smikkel	"	"	onbekend	"	medewerker bedrijf
	Straf*	stripverhaal	brief	bekend	"	eigen juf
Fictie	Tigoren en Girakken*	geschreven tekst en	verhaal	onbekend	leeftijdgenoot	lezers speelgoedkrant
	Bob en Barbara	tekeningen	verhaal	"	"	lezers stripblad

*) Opgave vrijgegeven in rapportage

Bouwstenen voor het onderdeel 'Beschrijven in teksten' groepen 5-8

De schrijfo opdracht Waterleiding I uit de peiling 1999 halverwege het basisonderwijs

Lees dit eerst!

Voor deze opdracht moet je naar een bandje luisteren.

Daar zorgt de toetsleider voor.*

Luister heel goed naar het bandje.

Daar staat op wat je moet weten voor de opdracht.

(Tekening van een waterkraan boven een gootsteen, waar water uit komt)

Opdracht

Schrijf op wat er aan de hand is

.....
.....

Schrijf op wat de mensen thuis moeten doen:

.....
.....

*De leerlingen kregen de volgende tekst te horen.

Attentie! Attentie!

Er is een buis gesprongen in de straat. Daarom moeten we vandaag aan de waterleiding werken. Vul een paar emmers met water, want de waterleiding wordt vandaag de hele dag afgesloten. U kunt de kraan dus niet gebruiken. We weten niet precies wanneer we klaar zijn.

WATERLEIDING I als leertaak in de doorlopende leerlijn schrijven

Algemene karakteristiek

Weergeven van de inhoud van gesproken tekst naar aanleiding van een concrete situatie of verbonden aan een thema.

Taak

Bericht weergeven.

Nota bene: functie van het opschrijven van het bericht is niet duidelijk (publiek is niet gegeven).

Kenmerken van de taakuitvoering

Samenhang

De opdracht vraagt uitsluitend om het weergeven van de inhoud van een beluisterd bericht. Bovendien is de tekst al voorgestructureerd in twee (korte) alinea's. Let bij de nabespreking dus uitsluitend op een correcte en begrijpelijke weergave van de inhoud. Hierbij kan het gebruik van connectieven die oorzakelijke relaties aangeven een belangrijk aandachtspunt zijn (daarom, want, dus). Maak de leerlingen daarom vooraf attent op dit soort woorden.

Afstemming op doel

De mededeling dat mensen water moeten tappen en de rest van de dag geen water meer kunnen gebruiken is cruciaal.

Afstemming op publiek

Er is geen publiek gedefinieerd.

Woordgebruik en woordenschat

Behalve oorzakelijke connectieven zijn er enkele belangrijke zelfstandige naamwoorden of uitdrukkingen (buis gesprongen, waterleiding, kraan). Leerlingen hoeven deze niet letterlijk te gebruiken, maar moeten dan wel goede alternatieven hebben.

Leesbaarheid

Let vooral op het handschrift en het makkelijk volgen van zinnen. (Is het duidelijk waar een zin begint en eindigt?)

Strategieën

Doel is om de mensen te waarschuwen. Leerlingen moeten zich dit goed bewust zijn voordat ze gaan schrijven. Laat leerlingen daarom eerst reflecteren op dit doel (in paren of klassikaal). Vervolgens kunnen ze als strategie leren om het bericht eerst puntsgewijs samen te vatten. In de onderwijssituatie is het ook mogelijk om het bericht meer dan één keer af te luisteren om te controleren of de puntenlijst compleet is. Daarna zetten ze de punten in de volgorde waarin ze in hun tekst komen. Ten slotte schrijven ze de tekst en controleren ze of alle punten in de tekst staan en of ze duidelijk zijn.

Leerlingvoorbeelden

Er worden bij deze taak geen leerlingvoorbeelden opgenomen in het PPON.

Contextualisering

De opdracht ontbeert nu een duidelijk schrijfdoel. Waarom en voor wie moeten de leerlingen de waarschuwing opschrijven? Het doel wordt realistischer en duidelijker wanneer leerlingen meer context krijgen. Bijvoorbeeld: ze zijn alleen thuis en ze willen hun ouders waarschuwen wat er met de waterleiding gebeurt. Bovendien gaan ze emmers vullen en willen ze uitleggen waar dat goed voor is. In dat geval is ook duidelijker waar ze op moeten letten bij hun tekst: welke informatie is essentieel? Dat geeft hen houvast bij zowel de planning als bij de evaluatie van hun tekst. De gegeven tweedeling (wat er aan de hand is en wat de mensen moeten doen) kan dan vervallen. Leerlingen moeten zelf de structuur van hun tekst aanpassen aan de gebruikssituatie. Dit kan bijvoorbeeld (nadat leerlingen een eerste versie hebben geschreven) door het uitvoeren van een toneelstukje door de leraar. Die leest hardop enkele van de tekstjes voor, alsof hij de ouder is die thuiskomt en struikelt over de emmers met water. Kan hij uit de tekst opmaken, wat hij met die emmers aanmoet?

Deze schrijfpdracht kan aangeboden worden in het kader van thema's als alarm of publieke werken. Het kan ook in een thema kattenbelletjes ondergebracht worden, waarbij het de bedoeling is om iemand in een kort briefje duidelijk te maken wat men doet, waar men is, of wat men van een ander vraagt.

De schrijfpdracht Straf uit de peiling 1999 halverwege het basisonderwijs

De strip gaat over Kemal, Steef en Els.
Op de tekening kun je zien hoe zij eruitzien.



Lees nu de strip.



STRAF als leertaak in de doorlopende leerlijn schrijven

Algemene karakteristiek

Beschrijvende en argumenterende tekst. Hierin zitten zowel elementen van een verslag (van een gebeurtenis) als van een betoog: argumenten geven waarom je geen straf verdiend hebt.

Taak

De taak heeft weliswaar de vorm van een 'brief' aan de juf, maar het product hoeft niet aan briefconventies te voldoen. Er is immers geen sprake van een echte brief.

Kenmerken van de taakuitvoering

Samenhang

De opdracht vraagt om een goede weergave van wat er precies is gebeurd en dat op een overtuigende manier wordt aangetoond dat de schrijver ten onrechte is beschuldigd. Let bij de nabespreking dus vooral op deze twee hoofdpunten (de gebeurtenis en de vrijpleiting). De volgorde van de gebeurtenissen kan beschreven worden op een min of meer eentonige wijze ('en toen'), maar kan ook met behulp van meer gevarieerde tijdsbepalers (eerst, dan, werkwoordstijden). Voor de beschrijving is het ook van belang dat duidelijk is wie wat gedaan heeft. Ambigu gebruik van voornaamwoorden moet dus vermeden worden. Voor het vrijpleiten zijn argumentatieve connectieven van belang (daarom, want, dus). Maak de leerlingen vooraf attent op zulke woorden.

Afstemming op doel

Cruciaal is dat een goede reden wordt gegeven waarom Kemal geen straf verdient.

Afstemming op publiek

De juf moet op een respectvolle wijze aangesproken worden. Het taalgebruik mag niet te informeel zijn.

Woordgebruik en woordenschat

De woordenschat benodigd voor het beschrijven van het gebeurde is tamelijk simpel (tong uitsteken, paardenstaart, schuld, straf, het niet gedaan hebben et cetera). Bovendien kunnen de leerlingen de woorden vaak letterlijk uit de tekst overnemen. Voor deze taak is dit geen belangrijk aandachtspunt.

Leesbaarheid

Let vooral op handschrift en het makkelijk volgen van zinnen (Is het duidelijk waar een zin begint en eindigt?). De brief zal niet per post verzonden worden maar wordt persoonlijk overhandigd zonder envelop. Briefconventies zijn in deze situatie niet aan de orde. De aanhef is bovendien al gegeven. Alleen de afsluiting moet de schrijver nog doen.

Strategieën

Doel is om geen straf te krijgen. Leerlingen moeten zich dit goed bewust zijn voordat ze gaan schrijven. Laat leerlingen daarom nadenken hoe ze dit doel kunnen bereiken. Welke argumenten zouden de juf kunnen overtuigen dat ze het niet gedaan hebben? Laat ze die argumenten eerst opschrijven. Daarna denken ze na over de volgorde waarin ze die argumenten in de brief zetten. Ze moeten ervoor zorgen dat er aan het eind duidelijk komt te staan waarom ze geen straf verdienen. Ten slotte schrijven ze de tekst en controleren ze of alle punten in de tekst staan en of ze duidelijk zijn. De leraar kan enkele van de teksten hardop voorlezen en in de klas rondvragen of de leerlingen vinden dat deze Kemal zijn zaak goed bepleit. Ook kan de leraar zijn/haar eigen mening geven en wijzen op de cruciale punten in het betoog die van belang zijn.

Leerlingvoorbeelden (groep 5)

Leerling 1

Aan Juf

Nou juf ik heb eigenlijk geen straf
want steef trok aan els haar staart
en toen riep els au au en ze
dagt dat ik het gedaan hat
maar dat was geen waar
en toen dacht u ook dat ik
het gedaan had en toen
kreeg ik straf

Leerling 2

Aan Juf, beste Juf. Zo begon het
In het begin stak els haar tong naar mij uit
Later trok steef aan Els zijn staart Waarvoor
Steef dat deed weet ik niet Misschien vond
hij het heel leuk dat ik straf kreeg en hij niet
Ik denk dat ze het afgesproken hadden. Zodra
Els haar tong uitstak zou Steef haar aan
haar Paardestaart trekken. Ik denk dat het
zo gebeurd is
Maar natuurlijk weet ik dat niet zeker. Ik
verwacht geen straf van u, omdat u het niet
heeft gezien. Ik vind het niet fatsoenlijk
als ze zo iets doen. En het is natuurlijk niet
normaal.
Ik verwacht van u, dat zij straf krijgen.

groetjes,
Kemal.

Leerling 3

Aan Juf ethel
Juf ik heb het niet gedaan
Els steekt de tong naar mij uit
En toen trok steef aan haar staart
En toen dacht ze dat ik het heb gedaan
En ik deed niks
Maar steef wel.
En ik zat te werken
En toen kreeg ik de schuld
En dat was niet waar
groetjes kemal

Leerlingen 2 en 3 geven een redelijk getrouwe weergave van de gebeurtenissen. Leerling 1 vergeet de eerste aanleiding te vermelden (Els die haar tong uitsteekt), wat het verhaal minder begrijpelijk maakt. Leerlingen 1 en 3 doen geen serieuze poging om de juf ervan te overtuigen dat ze geen straf verdienen. Zij zeggen alleen dat het niet waar is dat zij aan Els d'r staart trokken. Een wantrouwige juf kan gauw denken dat zij maar een beetje zitten te liegen. Leerling 2 is de enige die expliciet probeert zich vrij te pleiten (zelfs met een complottheorie), ook al gebeurt dat niet op een erg overtuigende manier ('Ik verwacht geen straf van u, omdat u het niet heeft gezien').

Het is voor de leerlingen erg moeilijk in deze situatie argumenten te bedenken die de juf kunnen overtuigen, die verder gaan dan 'ik heb het niet gedaan', omdat de opdracht:

1. er niet expliciet om vraagt (het doel van de opdracht is te vaag);
2. er geen middelen voor aanreikt (waar moeten ze die argumenten vandaan halen?).

In de onderwijscontext kan deze opdracht daarom verbeterd worden door deze aspecten aan te vullen. Doordat leerlingen duidelijker voor ogen krijgen wat het doel is van hun tekst, kunnen ze ook proberen dat doel beter te benaderen. 'Schrijf maar op waarom je geen straf verdiend hebt' is geen duidelijk doel in deze context. Leerlingen moeten begrijpen dat de juf kennelijk niet zeker van haar zaak is en Kemal daarom de kans krijgt te bewijzen dat hij het niet gedaan heeft. Hij kan gewoon vertellen wat hij gezien heeft, maar hoe zorgt hij ervoor dat de juf hem gelooft? Dat kan alleen als hij wat meer details geeft, bijvoorbeeld over waarom hij denkt dat Steef aan Els d'r staart trok. Deed hij dat om Kemal de schuld te geven? Of deed hij dat omdat hij nou eenmaal een vervelende pestkop is die dat soort dingen wel vaker doet? En waarom dacht Els dat Kemal het had gedaan? Als ze die dingen kunnen verklaren, kunnen ze de juf overtuigen waarom Kemal niet schuldig is.

Een verzwaring van de opdracht (voor groep 7/8) is te bereiken door expliciet te vragen om een begrijpelijke weergave van de gebeurtenissen in het stripverhaal, *zonder de plaatjes*. Aangezien de juf niets gezien heeft, moet Kemals beschrijving helemaal voor zich spreken. Dit vereist dat de leerlingen zich voorstellen wat iemand die de gebeurtenis niet heeft gezien moet weten om hem te kunnen begrijpen. Dit afstand nemen van de eigen kennis van de leerlingen (uit de plaatjes van het stripverhaal) en het verplaatsen in de positie van een ander zonder die kennis is één van de moeilijkste dingen bij het maken van een duidelijke beschrijving. Het is daarom niet voldoende om te zeggen dat Steef aan Els d'r staart trok (zoals in voorbeeld 1) of dat Els dacht dat Kemal dat had gedaan (zoals in voorbeeld 3). Om te begrijpen (en te geloven) dat de dingen werkelijk zo hebben plaatsgevonden, moet de schrijver ook motieven geven (Waarom trok Steef aan Els d'r staart? Waarom dacht Els dat Kemal dat gedaan had?) Dan pas wordt de gebeurtenis begrijpelijk. Voor leerlingen in groep 7 en 8 kan meer nadruk gelegd worden op de begrijpelijkheid van de beschrijving

zonder kennis van het stripverhaal. Een goede manier is een rolverdeling tussen leerlingen die de opdracht maken en leerlingen die de tekst van de anderen beoordelen zonder dat ze het stripverhaal kennen. Het commentaar van de laatste groep kan gebruikt worden om de teksten van de eerste te verbeteren.

Contextualisering

De opdracht 'straf' kan in het onderwijs ingebracht worden bij thema's als pesten, omgangsvormen, of rechtvaardigheid. Dat soort thema's leent zich goed voor een verdere uitwerking van een leerlijn voor het schrijven van argumenterende teksten. Hieronder wordt echter gekozen voor plaatsing in een leerlijn voor het beschrijven van gebeurtenissen (verslagen). De reden is dat de beschrijvende kant van de tekst in deze opdracht sterker naar voren komt dan de argumentatieve kant.

Het navertellen van echte gebeurtenissen (en hoe moeilijk dat soms kan zijn) kan als overkoepelend thema dienen. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld eerst een toneelstukje opvoeren over iets dat (in de klas of daarbuiten) gebeurd is. Andere leerlingen moeten dan navertellen wat er precies gebeurd is. Ook een aardige opwarmer is het geruchtenspel, waarbij een leerling een verhaaltje fluistert aan zijn buurman, die het vervolgens weer aan zijn buur moet doorfluisteren. Als de kring rond is, zegt de laatste leerling wat hij gehoord heeft. Dat wordt vergeleken met wat de eerste leerling gezegd heeft. Ook kan men getuigenverslagen van een gebeurtenis met elkaar vergelijken. Twee getuigen die hetzelfde meegemaakt hebben, maar elk een ander verhaal vertellen. Wie heeft gelijk? Hoe komt het dat getuigen soms iets anders vertellen dan wat ze gezien hebben? (Liegen, geheugenproblemen, perspectief).

Door een dergelijke contextualisering van de schrijfoopdracht wordt het de leerlingen duidelijk dat het gaat om zo goed mogelijk gebeurtenissen te beschrijven vanuit een doel (in dit geval: overtuigen). In andere situaties gaat het ook om goed en duidelijk beschrijven, maar is het doel anders. De doelen van een beschrijving moeten voor de leerlingen zo *concreet mogelijk* gemaakt worden, zodat ze weten wat ze moeten proberen te bereiken en hun eigen producten en die van anderen daarop kunnen beoordelen. Als er geen criterium wordt gegeven waaraan een beschrijving moet voldoen, kunnen de teksten ook niet goed op hun inhoudelijke merites worden beoordeeld.

Een voorbeeld van goede contextualisering is de opdracht *Poes* uit de peiling eind basisschool van 1993 (in licht gewijzigde vorm ook opgenomen in de peiling 1999). In deze opdracht staan twee kleurenfoto's van een vermiste poes. De opdracht aan de leerlingen luidt als volgt:

POEKIE

‘Stel je voor –

Je hebt een poes van zeven jaar (een vrouwtje) waar je erg aan gehecht bent. Op een dag, om precies te zijn op 21 maart, is Poekie verdwenen. Je hebt overal gezocht en gevraagd, maar Poekie is nergens meer te vinden. Als Poekie er na een week nog niet is, besluit je bij jou in de buurt een briefje huis-aan-huis in de bus te doen.

Daarin schrijf je wanneer Poekie verdwenen is, hoe Poekie eruit ziet en hoe mensen die iets weten over Poekie, jou kunnen bereiken. Pak de foto’s er maar bij. Dat is het gemakkelijkst.

Opdracht

Wij hebben voor jou al het begin van het briefje geschreven.

Jij moet nog schrijven hoe Poekie er precies uitziet. Maak het briefje af.’

Vermist sinds 21 maart:

MIJN POES POEKIE.

.....
.....
.....
.....

Poekie ziet er zo uit:

(tekening van Poekie)

Door deze contextualisering van de schrijfoopdracht wordt het voor leerlingen heel duidelijk wat het doel van de beschrijving is. Bovendien hoeven ze niet tegelijkertijd allerlei andere aspecten van de tekst (zoals briefconventies en tekststructuur) in de gaten te houden en kunnen ze zich uitsluitend concentreren op het geven van een goede beschrijving. Dat is al moeilijk genoeg voor de meesten, ook in groep 8.

Alle drie de teksten hebben inhoudelijk hun goede en zwakke kanten, gegeven het doel van

Leerlingvoorbeelden Poekie (groep 8)

Leerling 1

Een zwarte neus witte poten (waarvan die rechtsvoor ook nog beige/bruin is)

Zijn vacht is zwart+bruin gevlekt en een zwarte staart

Op zijn borst is hij wit en Het ene oor is wit.

Naam....

Adres...

tel.....

tussen 10.00 en 18.00

Leerling 2

poekie is een kater

maand geleden is hij gekasereerd

poekie is zwart bruin en heeft witte pootjes

zijn ogen zijn geel groen

oja hij is twee jaar oud. Dat staat op zijn penning

en hij heeft ook geen tanden meer.

tell 16334

ps bedankt

Leerling 3

Hij heeft witte pootjes een zwarte neus

onder zijn kin is hij wit en lichtbruin met zwart en

een zwart met bruine staart

de tekst. Tekst 1 is gebrekkig gestructureerd (onderscheid details en hoofdzaken) en geïnterpungeerd, maar geeft wel belangrijke informatie. Vooral de kleur van de vacht en staart zijn van belang en de naam en adres van de afzender. Tekst 2 geeft in één zin een algemene beschrijving (zwart bruin en witte pootjes), maar in andere zinnen veel irrelevante of onjuiste informatie. Ook ontbreekt de naam van de afzender. Tekst 3 geeft alleen (op zich correcte) details, maar geen algemene beschrijving en geen afzendergegevens. Het is duidelijk dat leerlingen aan het eind van de basisschool het erg moeilijk vinden om een goede beschrijving te maken. Door voorbeelden te geven van goede beschrijvingen en door leerlingen vaker met dergelijke taken te confronteren kan vooruitgang geboekt worden. Zoals blijkt uit de bovenstaande voorbeelden moet daarbij speciaal aandacht gegeven worden aan de volgende aspecten:

1. Inleving in de situatie. De opdracht schrijft nu alleen voor dat de leerlingen moeten schrijven hoe Poekie er precies uitziet. Sommige leerlingen begrijpen dus niet dat ze ook nog de afzender moeten vermelden in de gegeven situatie (een voorbeeld van een in de opdracht impliciet gelaten eis!).
2. Aandacht voor waar de lezers behoefte aan hebben, namelijk meer een totaalindruk, dan een opsomming van details.
3. Woordkeus kan een belangrijk struikelblok zijn bij taken als deze waarbij visuele informatie moet worden omgezet in verbale. Woorden als 'lapjeskat' en 'bef' zijn in dit geval handig om te gebruiken. Leerlingen kunnen daarmee geconfronteerd worden voordat ze de schrijftaak krijgen.

Bouwstenen voor het onderdeel 'Instrueren in teksten' groepen 5-8

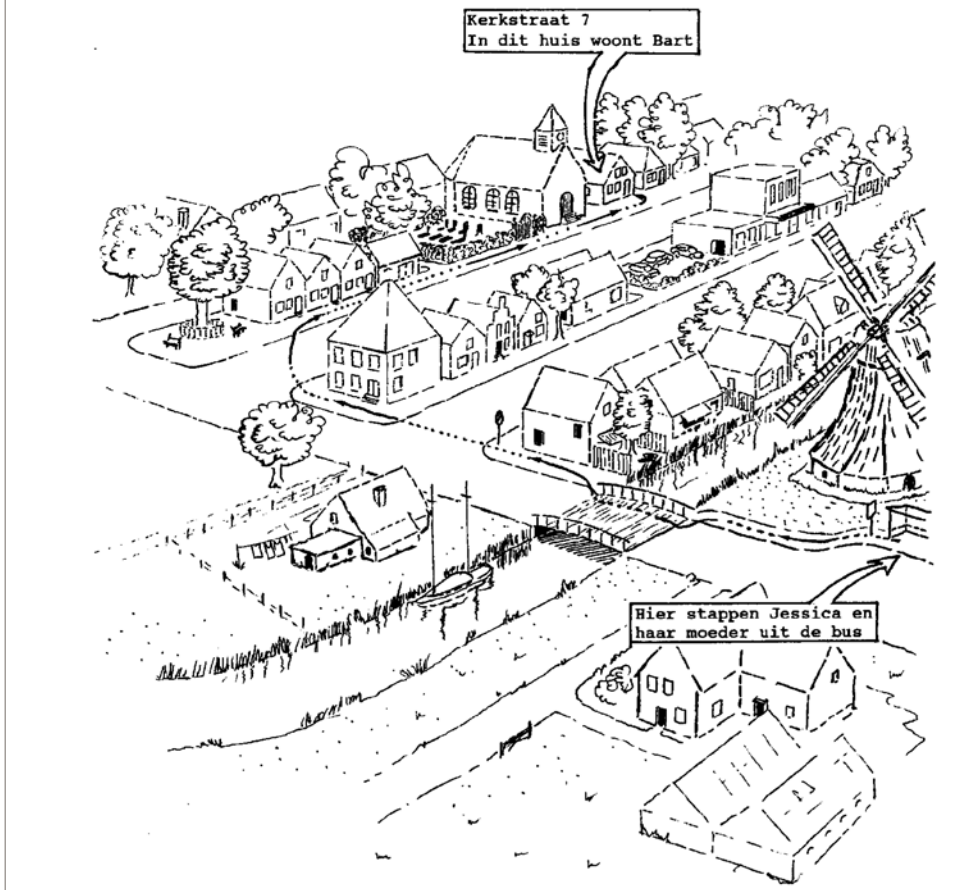
De schrijfpdracht De weg naar Bart uit de peiling 1999 halverwege het basisonderwijs

Lees dit eerst

Bart is verhuisd naar een andere stad.

Hij moet nog erg wennen. Gelukkig komt zijn vriendinnetje Jessica een dagje op bezoek. Samen met haar moeder. Ze komen met de bus. Bart wil dat ze zijn nieuwe huis gemakkelijk kunnen vinden. Daarom schrijft hij een briefje aan Jessica.

Op de tekening zie je waar de bushalte is en waar Bart woont. De pijltjes op de tekening laten zien hoe Jessica en haar moeder moeten lopen.



Opdracht

Schrijf jij het briefje van Bart.

Schrijf precies op hoe Jessica en haar moeder vanaf de bushalte moeten lopen. Zorg ervoor dat ze niet verdwalen.

Het begin van het briefje staat er al.

Je mag in het briefje geen tekening maken.

Aan Jessica de Linge
Houtstraat 14
6001 FH Vorderingen

Hallo Jessica,
Het is niet moeilijk om ons huis
te vinden. Je stapt bij de molen uit
de bus. Dan loop je

DE WEG NAAR BART als leertaak in de doorlopende leerlijn schrijven

Algemene karakteristiek

Instructieve tekst naar aanleiding van een concrete situatie of verbonden aan een thema.

Taak

Routebeschrijving in briefvorm.

Kenmerken van de taakuitvoering

Samenhang

De opdracht vraagt uitsluitend om het zo duidelijk mogelijk beschrijven van de route van een gegeven plek (aangeduid op een kaart) naar een andere plek. Briefconventies zijn dus nauwelijks aan de orde. Het enige wat de leerlingen moeten doen is het beschrijven van de route en een afsluiting geven. Let bij de nabespreking dus voornamelijk op een correcte en begrijpelijke weergave van de inhoud. Hierbij is het gebruik van woorden die richting aanduiden (links, rechts) en plaatsen aanduiden (over de brug, naast de kerk, op nummer 7) een belangrijk aandachtspunt. Ook het gebruik van aanwijzende voornaamwoorden is van belang. Deze moeten ook begrijpelijk zijn zonder gebruik van de kaart.

Afstemming op doel

Het kunnen bereiken van het huis van Bart door het volgen van de aanwijzingen is cruciaal.

Afstemming op publiek

De brief is gericht aan een vriendin. Het taalgebruik moet dus niet erg formeel zijn.

Woordgebruik en woordenschat

Behalve plaatsbepalende en richting aanduidende woorden zijn er enkele belangrijke zelfstandig naamwoorden die tamelijk eenvoudig zijn (straat, brug, kerk). Als leerlingen zelfs deze eenvoudige woorden niet blijken te produceren, is er reden om speciale aandacht te besteden aan hun woordenschat. Op de kaart staan nog enkele andere markeerpunten (zoals een molen, huizen, bomen en kassen) die echter als herkenningspunten voor de route minder belangrijk zijn. Men kan de taak moeilijker maken door de route langs minder makkelijk benoembare objecten te laten lopen (bijvoorbeeld stoplichten, viaduct, treinspoor et cetera).

Leesbaarheid

Let vooral op handschrift en of zinnen makkelijk te volgen zijn (is het duidelijk waar een zin begint en eindigt?). Bij langere zinnen kan ook de kwaliteit van interpunctie van belang zijn.

Strategieën

Doel is om de route zo duidelijk mogelijk te schetsen. Leerlingen kunnen vooraf reflecteren op dit doel (in paren of klassikaal). Wat zijn de belangrijkste herkenningpunten? En hoe kunnen die het best benoemd worden? Leerlingen moeten zich voorstellen dat ze zelf staan op de plek waar Jessica wordt afgezet. Wat is de eerste aanwijzing die ze nodig hebben om de goede kant uit te gaan? Ook is het nuttig om te reflecteren op de vraag wat beter is: alleen het minimum aan aanwijzingen geven, of ook wat extra aanwijzingen (voor als Jessica één van de aanwijzingen mist). De route naar Bart is vrij simpel, maar wanneer een moeilijker route moet worden beschreven, kan het de moeite lonen om een lijstje te maken waarin de verschillende aanwijzingen in telegramstijl (en in de juiste volgorde) opgesomd worden, voordat de leerlingen de tekst geheel uitschrijven. Ten slotte schrijven ze de tekst en controleren ze of alle punten in de tekst staan en of ze duidelijk zijn.

Leerlingvoorbeelden (groep 5)

Leerling 1

Aan Jessica de Linge
Houtstraat 14
6001 FH Vorderingen

Hallo Jessica,
Het is niet moeilijk om ons huis
te vinden. Je stapt bij de molen uit
de bus. Dan loop je over de brug en
dan de tweede hoek rechts. Naast
de kerk nummer 7.

Groetjes Bart

Leerling 2

Aan Jessica de Linge
Houtstraat 14
6001 FH Vorderingen

Hallo Jessica,
Het is niet moeilijk om ons huis
te vinden. Je stapt bij de molen uit
de bus. Dan loop je over de brug en
dan
tweede straat rechts en dan op
kerkstraat
7 daar woon ik

Groetjes Bart Een kusje alsjeblieft

Ik hoop dat je niet verdwaalt doe!

Leerling 3

Aan Jessica de Linge
Houtstraat 14
6001 FH Vorderingen

Hallo Jessica,

Het is niet moeilijk om ons huis
te vinden. Je stapt bij de molen uit
de bus. Dan loop je
Richtin het bruggetje. Dan loop je over
het bruggetje alsmaar rechtdoor. Het
is de tweede straat rechts die je in moet
gaan na het grote huis op de hoek
De straat die je in bent gelopen is de
Kerkstraat al. Nu moet je weer alsmaar
Rechtdoor en het eerste huis links na de
kerk is mijn huis. Ik hoop dat je het
kan vinden! Tot dan!
groetjes van Bart

Alle drie leerlingen geven in grote lijnen een beschrijving van de route. De meest essentiële kenmerken ervan zijn te vinden in de teksten (brug, tweede straat rechts, huis voorbij de kerk). Leerling 3 onderscheidt zich echter van de eerste twee door veel meer details te geven. 'Richting het bruggetje' geeft aan dat de leerling zich heeft verplaatst in de persoon van Jessica, die op de bushalte uitstapt en zich afvraagt welke kant ze op moet lopen¹. 'Na het grote huis op de hoek' is een extra aanwijzing die kan voorkomen dat Jessica zich in de straat vergist. Ook de andere aanwijzingen ('De straat die je in bent gelopen et cetera...') maken duidelijk dat deze leerling zich realiseert dat het nuttig is wat meer dan het minimum aan aanwijzingen te geven. Als je de ene mist, heb je houvast aan de andere. In vergelijking tot de leerlingen 1 en 2 gebruikt leerling 3 ook meer volledige zinnen en duidelijker interpunctie. In de context van een brief heeft dat zeker de voorkeur. De teksten van leerlingen 1 en 2 dragen veel kenmerken van gesproken taal: telegramstijl, bijna zonder interpunctie en erg afhankelijk van contextkennis. Zonder het zicht op de getekende route is het moeilijk te volgen wat de leerlingen bedoelen. (Welke brug? Welke tweede hoek?

¹ Volgens de beoordelingsmethodiek van PPOON wordt de formulering van leerlingen 1 en 2 'Dan loop je over de brug' als correcte richtingaanduiding gezien. De leerlingen in het laagste 10^e percentiel

Vanaf waar geteld? Wat wordt bedoeld met 'en dan op kerkstraat'? Moet er dan weer een andere straat ingelopen worden?). Leerlingen die zulke teksten schrijven, kunnen gewezen worden op de moeilijkheid die het begrijpen van deze aanwijzingen kunnen opleveren. Zij zouden gevraagd kunnen worden deze onduidelijkheden op te lossen door de aanwijzingen verder te expliciteren. Het gebruik van meer volledige (en duidelijk geïnterpungeerde) zinnen ligt dan voor de hand.

Voor leerlingen in groep 7 en 8 kan dezelfde opdracht gebruikt worden, zonder dat de route zelf complexer wordt gemaakt. Voor de bovenbouw zal vooral de eis van explicietheid van de beschrijving (begrijpelijkheid zonder zicht op de kaart en volledigheid van zinnen) aangescherpt moeten worden. Daarnaast kan uiteraard voor de groepen 7 en 8 ook een routekaart gebruikt worden die een groter beroep doet op de woordenschat (moeilijker benoembare objecten) en complexere zinsbouw (bijvoorbeeld door meer gevarieerde passages: 'onder het spoor door', 'over het viaduct', 'de weg oversteken').

Contextualisering

Dit soort routebeschrijvingen kan geplaatst worden in een thematische context, zoals 'verhuizen', of 'de weg vinden'. Het kan gaan om een verhaal waarin een hoofdpersoon die verhuisd is, allerlei avonturen meemaakt. Het kan ook gaan om situaties van de leerlingen zelf waarin ze de weg kunnen kwijtraken (op vakantie, op een uitje, op bezoek bij een verre vriend et cetera). Routebeschrijvingen zijn er in allerlei soorten en maten. Het is ook mogelijk om leerlingen met verschillende representaties van een route te laten werken. In 'De weg naar Bart' is de route getekend in een realistische tekening van een stukje dorp. Andere voor de hand liggende representaties zijn een stukje stadsplattegrond en het eigen geheugen. In het eerste geval moeten leerlingen een tamelijk abstracte weergave in geschreven taal omzetten (meer geschikt voor de bovenbouw). In het tweede geval moeten ze juist heel concrete herinneringen (bijvoorbeeld de weg die ze van school naar huis afleggen) beschrijven. Vervolgens zouden andere leerlingen uit de klas die beschrijving kunnen gebruiken om het huis van de betreffende leerling te vinden (bijvoorbeeld bij een verjaardagsfeestje).

Bouwstenen voor het onderdeel 'Argumenteren in teksten' groepen 5-8

De schrijfoopdracht Smikkel uit de peiling 1999 aan het einde van het basisonderwijs

Lees dit eerst

Stel je voor:

Op de SMIKKEL-repen, die je wel eens eet, heb je zien staan dat je gratis WKD-muziekcassettes kunt krijgen.

Er staat:

SPAAR VOOR EEN GRATIS WKD-MUZIEKCASSETTE!!

Dit moet u doen:

Op de wikkels van de repen zit 1 spaarpunt.

Spaar 10 punten en stuur deze in een voldoende gefrankeerde envelop naar:

SMIKKEL SPAARACTIE

postbus 3333

1273 AD Etten-Leur

Stuur ook f 0,80 aan postzegels mee voor de portokosten.
Vermeld duidelijk uw naam, adres, postcode en woonplaats en de gratis (GRATIS!) muziekcassette wordt dan zo spoedig mogelijk thuisgestuurd. Deze actie loopt tot 31 december 1999.

Je hebt 8 punten bij elkaar gespaard, maar nu kun je nergens meer repen met punten vinden. Op de repen in de winkels zit geen spaarpunt meer, hoewel het nog geen 31 december is. Je kunt je 10 punten dus niet bij elkaar krijgen.

Toch wil je zo'n cassette hebben. Je stuurt daarom je 8 punten op en doet er 2 hele wikkels zonder punt bij.

Opdracht

Schrijf een briefje dat je meestuurt met je punten en wikkels. Vertel waarom je geen 10 punten kunt opsturen. Overtuig de firma SMIKKEL ervan dat jij er niets aan kunt doen dat je geen 10 punten hebt, maar dat je wel die muziekcassette wilt ontvangen. Zorg ervoor dat ze je de muziekcassette toch sturen!

Schrijf daarna de envelop

SMIKKEL als leertaak in de doorlopende leerlijn schrijven

Taak

Beargumenteerde verzoek aan een bedrijf in briefvorm.

Kenmerken van de taakuitvoering

Samenhang

De opdracht vraagt om twee inhoudelijke hoofdpunten:

1. Een uitleg waarom niet tien maar acht punten zijn opgestuurd.
2. Een verzoek omkleed met argumenten om het toesturen van de muziekcassette, ondanks het feit dat de vereiste tien punten niet zijn verzameld.

Briefconventies zijn tevens van belang, omdat het gaat om een brief aan een onbekende instantie (het bedrijf dat de Smikkelrepen produceert). Bij de nabespreking moet zowel gelet worden op de twee inhoudelijke hoofdpunten als op een correcte toepassing van de briefconventies. Voor de inhoudelijke samenhang is het gebruik van argumentatieve connectieven (omdat, daarom, dus) van belang. De logische weergave van argumenten die passen bij het verzoek staat voorop. Maakt de brief goed duidelijk dat de afzender er alles aan gedaan heeft om de punten te verzamelen en dat het onrechtvaardig is om de beloning te onthouden?

Vanwege het belang van het gebruik van argumentatieve connectieven is het nuttig om voorafgaand aan de opdracht leerlingen te attenderen op de manier waarop dergelijke connectieven in een tekst worden gebruikt. Het lezen van een argumentatieve voorbeeldtekst, aangevuld met het schrijven van enkele gestructureerde standpunt-argument-teksten, waarbij leerlingen in het bijzonder geattendeerd worden op het gebruik van de connectieven, is een goede voorbereiding.

Afstemming op doel

Het expliciet formuleren van het verzoek en het geven van expliciete argumenten is cruciaal.

Afstemming op publiek

De brief is gericht aan een bedrijf. Het taalgebruik moet dus formeel zijn.

Woordgebruik en woordenschat

Behalve argumentatieve connectieven zijn er enkele belangrijke en moeilijke zelfstandige naamwoorden die in de tekst verwerkt moeten worden. Het gaat om de woorden 'wikkel', 'muziekcassette', 'spaarpunt' en 'portokosten'. Deze woorden komen allemaal letterlijk voor in de tekst van de opdracht, maar ze zijn waarschijnlijk voor veel leerlingen onbekend. Het woord 'muziekcassette' verradt dat deze opdracht lang geleden is ontworpen en kan beter vervangen worden door een meer eigentijdse begerenswaardigheid (zoals een dvd). De

andere woorden zijn nog wel gangbaar in deze tijd en zouden toegelicht moeten worden voordat de leerlingen aan de schrijfpdracht beginnen. Dat geldt overigens ook voor andere moeilijke woorden uit de opdracht zoals 'gefrankeerd', 'Vermeld' en 'postcode', ook al hoeven die woorden niet terug te keren in de teksten van de leerlingen. Dit woordgebruik in de opdracht is overigens geen vast gegeven en kan versimpeld worden om hem geschikter te maken voor jongere leerlingen (in groepen 5 en 6).

Leesbaarheid

Handschrift (indien van toepassing) en interpunctie zijn belangrijke aspecten voor de leesbaarheid van de brief. Ook de briefconventies zijn van belang (aanhef, afsluiting, datum, adressering). Omdat het hier om een formele brief gaat, is ook de kwaliteit van het taalgebruik in bredere zin van belang (correcte spelling en grammatica). Als leerlingen hier aandacht aan moeten besteden, moeten zij in de opdracht daar expliciet op gewezen worden.

Strategieën

Doel is om de mensen van het bedrijf ervan te overtuigen dat de schrijver het beloofde cadeau verdient. Leerlingen kunnen vooraf (in paren of klassikaal) met elkaar discussiëren over de vraag wat de belangrijkste argumenten zijn die ze hiervoor kunnen gebruiken. Is het voldoende om te zeggen dat er geen wikkels met spaarpunten meer te koop waren? Of moeten ze er wat meer over zeggen? Ook kunnen de leerlingen vooraf een lijstje met punten maken die in de brief verwerkt moeten worden en deze punten in volgorde zetten (aanhef, noemen van de bijgevoegde wikkels, uitleg van de ontbrekende spaarpunten, verzoek om de cassette toch toe te sturen, argumenten waarom, afsluiting). Leerlingen kunnen elkaars puntenlijstjes becommentariëren, voordat ze de brief schrijven. Zijn ze belangrijke punten vergeten? Is de volgorde logisch? Na het schrijven kunnen ze eveneens commentaar van elkaar krijgen op de inhoud van hun brief. Ook kunnen enkele brieven klassikaal besproken worden. In dit geval is het handig wanneer alle leerlingen de besproken tekst kunnen lezen (bijvoorbeeld van een kopie, overhead projectie of elektronisch schoolbord). Nadat inhoudelijk commentaar is gegeven, kunnen leerlingen de gelegenheid krijgen dit commentaar te verwerken. Dit laatste is echter alleen zinvol, wanneer de brieven voor een of ander doel gebruikt gaan worden (zie contextualisering). In dat geval kan het ook nuttig zijn om leerlingen een laatste revisieronde te laten uitvoeren om de leesbaarheid en de kwaliteit van het taalgebruik te verbeteren (handschrift, briefconventies, lay-out, interpunctie, spelling en grammatica).

Leerlingvoorbeelden (groep 8)

leerling 1

Geachte directeur van de firma smikkel

Ik stuur dit briefje met de spaarpunten mee omdat ik 8 spaarpunten heb en 2 normale wikkels.

In de winkels waren geen repen meer over met spaarpunten, ik had al 8 punten gespaard dus het was ook zonde om ze weg te gooien.

Daarom heb ik er 2 normale wikkels in de envelop gedaan.

Hoogachtend,
alexander kramer

[smikkelspaaractie
postbus 333
1273 AD Etten Leur]

leerling 2

Geachte meneer/mevrouw,

Ik heb hier 8 punten en 2 verpakkingen

Deze 2 verpakkingen zijn erbij, omdat er geen repen met punten meer waren.

Ik hoop dat u nu een cassettebandje toestuurt omdat ik toch twee repen heb gekocht. Ik heb hartstikke mijn best gedaan op deze spaaractie

Ik hoop gauw iets van u te horen

Inge
[envelop zie boven]

Leerling 1 opent met als aanhef 'Geachte directeur van de firma smikkel'. Dit is een aardige vondst. De opdracht vermeldt niets over de precieze functie van de persoon die de brieven zal openen. Het is misschien naïef om te denken dat dit de directeur zal zijn, maar anderszins gaat het om een smeekbede en die richt je natuurlijk niet tot de eerste de beste functionaris. Leerling 2 is wat neutraler met 'Geachte meneer/mevrouw', wat als briefconventie ook acceptabel is. De onduidelijkheid over de geadresseerde kan overigens aanleiding zijn om hierover in de klas te discussiëren: aan wie kan de brief, gezien zijn bijzondere aard, het best geadresseerd worden? Wat betreft de andere briefconventies, valt op dat beide leerlingen een correcte afsluiting en adressering hebben, maar geen datum vermelden. Ook dit kan onderwerp zijn van een korte klassikale bespreking van de functie van datumvermelding op een brief.

Inhoudelijk maakt leerling 1 aanvankelijk een sterke indruk door direct de reden te geven voor het sturen van het briefje. Deze reden wordt goed verwoord en uitgelegd, maar helaas ontbreekt van het verzoek en de argumentatie die daarbij hoort elk spoor. Leerling 2 begint met een uitleg van de bijgesloten wikkels ('verpakkingen' is een goed synoniem) zonder spaarpunten. Beter zou zijn expliciet aan te geven dat het hier om twee verpakkingen zonder punten gaat. Gezien de context mag de briefschrijfster echter wel verwachten dat de geadresseerde begrijpt wat zij bedoelt. Bovendien geeft leerling 2 wel weer wat het doel is van haar brief, namelijk het verzoek om toezending van het cassettebandje. Ook geeft ze een expliciet argument, namelijk dat ze 'heel erg haar best heeft gedaan op deze spaaractie'. Deze twee essentiële elementen, maken dat de tekst van leerling 2 voldoet aan de minimale eisen van doelgerichtheid, terwijl dat voor de tekst van leerling 1 niet geldt. Qua samenhang valt er nog wat te verbeteren aan de tekst van leerling 2. De argumentatieve relaties zijn soms wel gemarkeerd met connectieven (tweemaal omdat), maar er blijft nog veel impliciet. Bijvoorbeeld een uitleg waarom er geen repen met punten meer waren ontbreekt, terwijl dat toch een van de belangrijkste omstandigheden is die de schuld afwentelt van de afzender. Ook blijft daardoor enigszins onduidelijk wat de schrijver bedoelt met 'ik heb hartstikke mijn best gedaan'. Wat kostte dan zoveel moeite? De zinnen lijken nogal los van elkaar te staan. Alleen door de context van de opdracht goed te kennen is het mogelijk te begrijpen welke impliciete logische relaties de briefschrijfster bedoelt. Wat samenhang betreft voldoet de tekst van leerling 1 beter. De argumentatieve relaties zijn direct te begrijpen (en goed gemarkeerd met connectieven), ook al komt hij niet toe aan het eigenlijke doel van de brief.

Contextualisering

De Smikkelopdracht kan geplaatst worden in diverse thematische contexten, waarbij bijvoorbeeld nadruk wordt gelegd op het actiekarakter (spaaracties) of op het verzoekkarakter (Hoe krijg je wat je wilt?). Een context kan bijvoorbeeld ook geleverd worden door het lezen van een boek als *Sjakkie en de Chocoladefabriek*. Aangezien het hier gaat om een voorbeeldtaak voor de leerlijn 'argumenteren in teksten' kiezen we hier voor een nadere uitwerking in de richting van argumentatieve vaardigheden. In de Smikkeltaak gaat het om het geven van argumenten met het doel iets voor elkaar te krijgen voor jezelf. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld reflecteren op andere situaties waarin ze zoiets moeten doen: vragen om verhoging van zakgeld, zeuren om een hond als huisdier, vrij krijgen van school, het aankoopbedrag van een kledingstuk in een winkel terugvragen... Voor elk van dit soort situaties zijn specifieke argumenten te bedenken die beter en slechter geslaagd zijn. Leerlingen kunnen deze argumenten bedenken, ze opschrijven en nadenken over de vraag hoe overtuigend ze zijn. Als zij in de positie waren van degene die het verzoek moet inwilligen, zouden ze dan overtuigd zijn? Ook kan de Smikkeltaak gebruikt worden om leerlingen in een rollenspel elkaars teksten te laten beoordelen. De ene helft van de klas fungeert dan als beoordelingscommissie voor de teksten van de andere helft (bijvoorbeeld in groepjes van 3-4). De teksten worden beoordeeld in deze groepjes door een discussie rondom de vraag of het verzoek op basis van de argumenten toegekend moet worden. De leerlingen van wie de teksten afkomstig zijn, luisteren naar deze discussie en leren daarbij wat de commissie voor overwegingen heeft. Belangrijk is wel dat de commissie niet op de hoogte is van de context (oftewel de schrijfoopdracht van de leerlingen). Anders worden allerlei impliciete redeneringen, zoals bij de bovenstaande voorbeelden, door de commissie te makkelijk voor lief genomen.

De leerlingen kunnen ook geconfronteerd worden met andere contexten voor het geven van argumenten, zoals bij het verdedigen van een standpunt. Diverse voorbeelden kunnen de revue passeren, zoals het verplaatsen van het tijdstip voor de Cito-toets naar later in het schooljaar, een verbod op het dragen van hoofddoekjes, het opdoeken van alle dierentuinen, het eten van vlees... Leerlingen kunnen daarbij observeren dat het argumenteren voor een standpunt en het argumenteren om je zin te krijgen in bepaalde opzichten verschilt, maar dat er ook veel overeenkomst is. Een belangrijk verschil is dat het bij standpunten om een meer principiële en universele kwestie gaat, terwijl het bij verzoeken vooral om eigenbelang gaat. Argumentatie voor een standpunt is meestal ingewikkelder en moet van meerdere kanten belicht worden (bijvoorbeeld door het ontkrachten van tegenargumenten). Qua taalgebruik is er echter niet zoveel verschil. Het aanbrengen van argumentatieve en logische relaties gebeurt met behulp van dezelfde connectieven. Laat leerlingen bijvoorbeeld in korte teksten aangeven wat hun mening is over een controversieel onderwerp. Ze

moeten echter wel een duidelijk standpunt innemen en dit met logische argumenten verdedigen. Dit gaat het beste met onderwerpen waarover de meeste leerlingen wel een standpunt hebben (bijvoorbeeld: verplichte roetfilters voor dieselwagens om luchtvervuiling te voorkomen, het vervolgen van verantwoordelijken voor milieuschandalen, het wel of niet eten van vlees, verplichte inenting tegen kinderziekten). De opdracht zou kunnen zijn om tenminste twee argumenten op een begrijpelijke manier te formuleren en één tegenargument te ontkrachten. Bij de nabespreking kan dan aandacht besteed worden aan zowel de inhoud (Is het standpunt duidelijk, zijn het goede argumenten en ontkrachtingen?) als het taalgebruik (Zijn de connectieven goed gebruikt, is duidelijk hoe de logische relaties liggen, zijn er tips voor een betere formulering?).

Bouwstenen voor het onderdeel 'Fictie en expressie in tekst' groepen 5-8

De schrijfo opdracht Wim uit de peiling 1999 halverwege het basisonderwijs

Lees dit eerst

Hier zie je een tekening van Wim.
Zo kwam Wim op een avond thuis.
Hoe kwam het dat hij er zo uitzag?

[Tekening van Wim, met tekstballonnetje 'fiets kwijt'. Verklarende tekst: 'T-shirt en broek droog', 'scheur' (in T-shirt), 'natte voeten']

Opdracht

Verzin een verhaal over Wim.
Vertel in je verhaal:

- hoe Wim zijn fiets kwijtraakte
- hoe hij een scheur in zijn T-shirt kreeg
- hoe het kwam dat alleen zijn voeten nat waren.

Maak er een echt avontuur van!

WIM als leertaak in de doorlopende leerlijn schrijven

Taak

Verhaal in avontuurvorm verzinnen met enkele vastgestelde inhoudselementen over de afloop.

Kenmerken van de taakuitvoering

Samenhang

De opdracht vraagt om het gebruik van de eigen fantasie voor het vertellen van een avontuur, waarbij de afloop is gegeven. Leerlingen moeten dus in het verhaal uitleggen hoe het kwam dat Wim zijn fiets is kwijtgeraakt, hoe zijn T-shirt gescheurd kon zijn en hoe het kwam dat z'n voeten wel, maar andere delen van zijn lichaam niet nat geworden zijn. Bij de nabespreking moet er dus op gelet worden in hoeverre het verhaal deze drie punten op een aannemelijke wijze verklaart. Voor de inhoudelijke samenhang zijn het gebruik van tijdsbepalende elementen en de aanduiding van oorzaak-gevolgrelaties van belang. Voor tijdsbepaling kunnen allerlei woordsoorten van belang zijn (toen, daarna, eerst, na een uur, werkwoorden in verschillende tijden), maar vaak kan het tijdsverloop ook weergegeven worden door de volgorde van zinnen in het verhaal. Voor oorzaak-gevolgrelaties zijn diverse connectieven (daardoor, doordat, omdat, waardoor) belangrijk. Maar er kunnen ook andere methoden gebruikt worden door een beroep te doen op algemene kennis (bijvoorbeeld 'Wim viel in de bramenstruik. Zijn T-shirt scheurde').

Vanwege het belang van tijdsbepalingen is het nuttig om voorafgaand aan de opdracht leerlingen te attenderen op de manier waarop dergelijke tijdsbepalingen in een tekst worden gebruikt. Veel leerlingen variëren weinig in hun gebruik van tijdsbepalingen ('en toen'). Voor hen is het dus nuttig om te zien welke andere manieren er zijn om tijdsverschillen in een tekst aan te duiden en waarom het gebruik van verschillende middelen het lezen van een tekst aangenamer maakt. Het lezen van een verhalende voorbeeldtekst en het beschrijven van enkele tijdsopvolgingen in een tekst met gevarieerde tijdsbepalingen, waarbij leerlingen geattendeerd worden op de voordelen van zulke variatie, is een goede voorbereiding.

Afstemming op doel

Het doel is om er 'een echt avontuur' van te maken. Dit is een wat vage aanduiding, maar kan geïnterpreteerd worden als een spannend verhaal. De mate waarin leerlingen erin slagen hun verhaal spannend te maken, is dus een belangrijk aandachtspunt. Het is echter moeilijk te bepalen welke criteria daarvoor moeten gelden. Er is een groot aantal middelen om spanning op te bouwen in een verhaal. De meeste leerlingen kunnen daar nog maar

weinig van toepassen in hun teksten. Een belangrijk aandachtspunt in dit verband is dat een spannend verhaal aandacht geeft aan detaillering. Hoe meer 'kleur' de teksten geven aan de motieven van Wim en aan zijn ervaringen (bovenop de basiselementen die verplicht zijn), des te meer afgestemd ze zijn op hun doel.

Afstemming op publiek

Er is geen sprake van een publiek in de opdracht. Verondersteld wordt dat leerlingen genoeg bekend zijn met het genre verhalen vertellen om hun taalgebruik daarop af te stemmen. Er worden echter geen specifieke eisen gesteld aan publieksgerichtheid. Ook al ligt het bij de opdracht 'Wim' niet zo voor de hand, omdat de opdracht zo weinig vrijheid laat, kan bij vrijere fictieopdrachten wel gespecificeerd worden door welk publiek het verhaal gelezen zal worden (de klas, jongere kinderen, ouders). Zie hiervoor een ander soort opdracht onder het kopje contextualisering.

Woordgebruik en woordenschat

Omdat leerlingen zelf het avontuur mogen verzinnen, is niet te voorspellen welke woorden ze in de teksten moeten verwerken afgezien van de drie verplichte elementen. Die elementen zullen echter naar verwachting geen probleem vormen, omdat het gaat om erg frequente woorden. Er zijn dus geen mogelijkheden om (afgezien van de bovengenoemde tijdbepalers en oorzaak-aanduiders) van tevoren aandacht te besteden aan woordenschat die nodig is voor het schrijven. Wel kan bij de nabespreking van de teksten aandacht besteed worden aan de verwoording van de gebeurtenissen. Variatie in woordkeus kan een verhaal leuker en leesbaarder maken.

Leesbaarheid

Handschrift (indien van toepassing) en interpunctie zijn belangrijke aspecten voor de leesbaarheid. Ook van belang is het gebruik van duidelijke referenties. Van woorden als 'die', 'dat', 'hij' en 'zij' moet duidelijk zijn naar wie ze verwijzen. Indien ook de kwaliteit van het taalgebruik in bredere zin beoordeeld wordt (correcte spelling en grammatica), moet in de opdracht expliciet vermeld worden dat deze aspecten aandacht moeten krijgen van de leerlingen. Indien de teksten bijvoorbeeld gebundeld en later nog eens gelezen worden (door medeleerlingen of ouders), ligt het voor de hand dat de leerlingen apart gelegenheid krijgen hun taalgebruik te verbeteren.

Strategieën

Doel is om een spannend verhaal te vertellen, waarin verklaard wordt hoe Wim kwam aan een gescheurd T-shirt, natte voeten en hoe hij zijn fiets is kwijtgeraakt. Leerlingen kunnen voordat ze het verhaal schrijven (alleen of in paren) bedenken hoe ze die drie elementen gaan verklaren op een geloofwaardige wijze. Ze moeten niet alleen aandacht schenken aan elk element afzonderlijk, maar ook aan hun onderlinge verband. Hoe kan Wim in één en dezelfde tocht alle drie de zaken hebben meegemaakt? Als de leerlingen in het kort hebben genoteerd wat het 'skelet' van hun verhaal wordt, kunnen ze zich gaan oriënteren op manieren om het verhaal spannend te maken. Uiteraard kan aan de leerlingen zelf (klassikaal) gevraagd worden wat voor manieren er zijn om een verhaal spannend te maken. De suggesties van de leerlingen komen op het bord, hoe concreter hoe beter. Een suggestie als 'er moet iets gebeuren dat je niet verwacht' is dus waardevoller dan een suggestie als 'spannende zinnen bedenken'. De leraar kan uiteraard zelf ook wat suggereren en vragen of de leerlingen dat ook een goed middel vinden. Voorbeelden zijn 'laten zien wat Wim denkt', 'laten zien dat hij bang is voor iets', 'Wim iets gevaarlijks laten doen'. Leerlingen kunnen vervolgens met hun inhoudelijke 'skelet' en de suggesties op het schoolbord voor een spannende structuur hun verhaal gaan schrijven. Bij de nabespreking kan speciale aandacht besteed worden aan de vraag welke techniek de leerlingen wilden gebruiken voor het spannend maken van hun verhaal en hoe goed ze daarin geslaagd zijn. Hiervoor is het nuttig niet alleen het oordeel van de leraar te gebruiken, maar ook dat van medeleerlingen. In dat laatste geval kunnen leerlingen immers van elkaars technieken wat leren.

Leerlingvoorbeelden (groep 5)

Leerling 1

Op een dag wou wim gaan fietsen
naar het bos. Dat vond zijn moeder
goed. Toen wim bij het bos aankwam
zete hij meteen zijn fiets naar neer.
en ging meteen het bos in. omdat het
net geregend had was het bos nog
nat. Toen hij uitgespeeld was
zag hij net een jongen met zijn weg
lopen. rende hij er achter aan door de
prikels door het water. toen was hij weg.
toen ging hij verdrietig naar huis.

Leerling 2

De fiets van Wim
Wim fietst naar huis.
Hij komt net uit school
Wat zal hij eens gaan doen.
Waaaaaaa...hij glijdt uit.
En dan net bij die sloot.
Hij heeft ~~gull~~ gelukkig geen pijn.
Maar wel een scheur in
zijn t-shirt.
zijn fiets is weg gegleden in
de sloot
Nou heb ik geen fiets meer.
Hij rent naar benden naar
de sloot.
Hij ~~brobeerd~~ probeerd er bij te
komen.
Maar X nou krijgt
hij ook nog natte voeten en
schoenen.
Hij denkt nou ja ik loop
wel naar huis.
Hoe roept nog doe fiets

Leerling 3

Wim ging fietsen door het bos het was geen zon
meer het regende heel hard zo hard dat er plassen
kwammen. En toen was hij gevallen door één grote
steen. En Hij was nat van de plas. En zijn T-shirt
was hellemaal bijna kapot. En toen kwamer
een diefstal fiets weg van wim weg. En Toen ging
lopen naar huis. En zijn Moeder werd erg kwaad.
Einde

Alle drie de voorbeelden maken gebruik van het inhoudelijke 'skelet' van het verhaal. Ze verklaren alle drie de punten (scheur, natte voeten, fiets weg), maar ze doen dat op een zeer verschillende wijze. Door leerling 1 wordt eerst een context en een motief geschetst (Wim wou gaan fietsen in het bos en spelen). De drie elementen worden vervolgens in directe samenhang met elkaar verklaard (diefstal fiets en mislukte achtervolging dief). Bij leerling 2 overkomt Wim een ongeluk, tijdens het fietsen naar huis. Hij heeft geen duidelijk doel. Als gevolg van het ongeluk kunnen alle drie de elementen geplaatst worden (Wim scheurt zijn shirt bij de val, krijgt zijn fiets niet meer uit de sloot, maar wel natte voeten bij zijn poging). Een belangrijk verschil met leerling 1 is dat we hier wel inzicht krijgen in Wims gedachten. De hoofdpersoon komt hierdoor meer tot leven. Bij leerling 3 is een vergelijkbaar scenario als bij leerling 2 (ongeluk), maar daarbovenop komt ook nog een diefstal. De natte voeten zijn verklaard doordat Wim in een plas is gevallen, maar niet duidelijk is waarom dan alleen zijn voeten nat zijn. De samenhang tussen de gebeurtenissen is hier ook wat onduidelijk. Het is wel erg toevallig dat er een dief staat te wachten op de plaats waar Wim valt. Evenals bij leerling 1 krijgen we hier ook geen inzicht in het gedachteleven en de motieven van Wim. Alles overkomt hem slechts.

Wat betreft het gebruik van tijdsbepalingen is er een overeenkomst tussen de leerlingen 1 en 3. Beiden gebruiken ze als tijdsbepaling uitsluitend 'en (toen)'. De chronologische volgorde is wel duidelijk in beide gevallen. Een belangrijk verschil is dat leerling 1 een paar keer met een bijzinconstructie begint ("Toen Wim bij het bos aankwam"), terwijl leerling 3 uitsluitend gebruik maakt van de directe tijdsbepaling 'En toen...'. Deze monotonie komt het verhaal niet ten goede. Bij leerling 3 komt daar nog bij dat de aanduiding van zinsgrenzen (en in één geval ook de grammaticaliteit van de zin) te wensen overlaat, wat ten koste gaat van de leesbaarheid. Opvallend is het verschil met leerling 2 die helemaal geen gebruik maakt van expliciete tijdsbepalingen. De chronologische volgorde wordt puur en alleen door de zinsvolgorde weergegeven. Dit leidt echter op geen enkel moment tot onduidelijkheid over de chronologie. Ook is er geen sprake van een negatieve invloed op het verhaal. Integendeel, het is een goed volgehouden directe verhaaltechniek, die overeenkomst vertoont met de stijl van veel kinderboeken.

Wat betreft de aanduiding van oorzaak-gevolgrelaties blijft veel impliciet bij alle drie de leerlingen. Leerling 1 geeft nog de meest expliciete aanduiding van een oorzaak-gevolg relatie (Omdat het net geregend had, was het bos nog nat). Leerling 2 geeft geen enkele expliciete oorzaak-gevolgaanduiding. Alle relaties worden als tijdsrelaties weergegeven (overigens zonder dat dit onduidelijkheid tot gevolg heeft). Bij leerling 3 is er sprake van een vage oorzaak-aanduiding (en toen was hij gevallen door één grote steen). Daarmee wordt wat aan het voorstellingsvermogen van de lezer overgelaten, maar waarschijnlijk wordt

bedoeld dat Wim over een grote steen reed en daardoor ten val kwam.

Het weinig expliciteren van oorzaak-gevolgrelaties heeft waarschijnlijk te maken met de geringe uitwerking van de verhaallijn. Alle drie de leerlingen beperken zich voor het grootste deel (bij leerling 3 zelfs geheel) tot het verklaren van de drie verplichte inhoudselementen. Aan het uitwerken van een spannende verhaallijn komen ze dus niet echt toe. Leerling 2 geeft slechts enkele aanzetten door het gebruik van de monoloog interieur, waardoor emoties en motieven zichtbaar worden. Maar van het toevoegen van echt spannende en onverwachte verhaalelementen is geen sprake. Dat is waarschijnlijk ook een van de moeilijkste aspecten van het schrijven van fictie. Om die reden is het geven van extra tips voor verhaaltechnieken, zoals hierboven bij 'strategieën' genoemd, van belang voor een leerlijn fictie en expressie.

Contextualisering

Het schrijven van verhalen zoals dat van Wim kan geplaatst worden in een thematische context, waarbij zelf beleefde of verzonnen avonturen een belangrijke rol spelen. Dit kan bijvoorbeeld met behulp van het lezen van jeugdliteratuur. Veel kinderboeken zijn geschreven als spannend verhaal. Voordeel van deze contextualisering is dat leerlingen dan geconfronteerd worden met voorbeeldteksten van goede schrijvers die bovendien een taalgebruik hanteren dat niet ver boven het vermogen van de meeste leerlingen uitgaat. Dergelijke voorbeelden zijn dus in principe navolgbaar voor de leerlingen. Dat helpt hen ook zich verhaaltechnieken eigen te maken om in hun eigen verhalen te verwerken.

Er zijn diverse werkvormen mogelijk. Leerlingen kunnen zelf hun favoriete avonturen lezen en daar stukken uit voorlezen voor de klas. Vervolgens kan besproken worden wat die avonturen zo spannend maakt. Ook kan de leraar een spannend avonturenboek kiezen waaruit dagelijks voorgelezen wordt, door de leraar zelf of door leerlingen die dat graag willen. Als extra voorziening is het nuttig om leerlingen de gelegenheid te geven om mee te lezen tijdens het voorlezen. Op deze manier kan er ook makkelijker gesproken worden over detailaspecten van de tekst (moeilijke woorden, onverwachte wendingen, bijzondere verhaaltechnieken, relaties tussen verschillende gebeurtenissen). Ook kunnen leerlingen vertellen waar ze waren gebleven met het verhaal en wat er de vorige keer was gebeurd. In relatie tot dit soort avonturenverhalen is het goed mogelijk om schrijfp opdrachten te bedenken die erop gericht zijn technieken toe te passen die verhalen boeiend en spannend maken. Ook kan daarbij aandacht gevraagd worden voor het gebruik van verschillende soorten tijdsbepalingen en oorzaak-gevolgaanduidingen.

Ook kan voor een werkvorm in groepjes gekozen worden, waarbij leerlingen die een bepaald boek erg mooi vinden om de beurt stukken aan elkaar voorlezen. Als ze het boek uit hebben, kunnen ze een presentatie aan de klas geven om uit te leggen wat ze er zo goed en spannend aan vinden. Daarvoor zouden ze verschillende aandachtspunten kunnen krijgen, zoals de inhoud (het scenario) van het verhaal, de manier waarop de hoofdpersoon en andere personen worden beschreven, de manier waarop spanning wordt opgebouwd en het taalgebruik (moeilijk, makkelijk, korte zinnen lange zinnen, tijdsrelaties). Tenslotte kunnen de leerlingen een verhaal schrijven waarin ze enkele van deze verhaaltechnieken toepassen. Deze teksten kunnen ze weer aan elkaar voorlezen, om commentaar te krijgen over hoe goed ze erin geslaagd zijn de betreffende verhaaltechnieken te gebruiken.

Een andere contextualisering is ook mogelijk binnen een leerlijn die gericht is op het aanleren van expliciete verhaaltechnieken. Een voorbeeld hiervan is de volgende opdracht afkomstig uit een lopend onderzoek naar schrijven met peer-response (Hoogeveen en Van Gelderen, te verschijnen).

Voorafgaand aan de opdracht is een korte verhalende tekst besproken waarin de hoofdpersoon, die op het punt staat de basisschool te verlaten, nostalgisch terugdenkt aan haar tijd op de basisschool. De leerlingen gaan zelf vergelijkbare verhalen schrijven voor het zogenaamde brugklasboek, een boek dat ze na zullen laten voor kinderen die volgend jaar naar de brugklas gaan. In diverse aanwijzingen en opdrachten worden leerlingen attent gemaakt op het gebruik van tijdsbepalingen in die tekst: de verschillende middelen die de schrijver gebruikt om duidelijk te maken in welke volgorde dingen gebeuren (één woord, beschrijvingen met meer woorden, tijd van werkwoorden). Ook wordt ingegaan op het verschijnsel tijdsprong (flashback), waarin het verhaal plotseling terugspringt in de tijd. Met behulp van een schema wordt uitgelegd dat er een verschil bestaat tussen verhaaltijd (de volgorde waarin dingen in het verhaal voorkomen) en de echte tijd (de volgorde waarin de beschreven dingen echt gebeurd zijn).

Vervolgens maken de leerlingen de volgende opdracht (met gebruik van de tekstverwerker):

Afscheid van de basisschool

Je gaat een verhaal schrijven over een gebeurtenis uit jouw tijd op de basisschool. Je gaat eerst samen het schrijven voorbereiden.

Lees de schrijfoopdracht

Stel je voor dat je afscheid neemt van jouw basisschool en terugdenkt aan een gebeurtenis in jouw tijd op de basisschool. Schrijf een verhaal over deze spannende, leuke of droevige gebeurtenis uit die tijd. Het mag een echte gebeurtenis zijn of een gebeurtenis die je verzint.

Let op het gebruik van woorden die tijd aangeven (tijdwoorden, beschrijving met meer woorden, werkwoorden). Zorg voor een flashback in je verhaal om het spannender, leuker of droeviger te maken voor je klasgenoten en de kinderen die volgend jaar in groep 8 zitten¹.

Stel elkaar om de beurt vragen over (werk samen, 5 minuten)

- De gebeurtenis waarover je gaat schrijven
- Wat je erover gaat schrijven
- De volgorde van de gebeurtenissen in de verhaaltijd van je verhaal (flashback)

Schrijf de ideeën voor je verhaal kort op in je werkboekje (werk alleen, 3 minuten)

Maak een schema van de volgorde van de gebeurtenissen in de verhaaltijd van jouw verhaal (werk alleen, 2 minuten)

Schrijf je verhaal (20 minuten)

- Gebruik je aantekeningen
- Lees tijdens het schrijven terug wat je geschreven hebt en let op woorden die tijd aangeven (tijdwoorden, beschrijving met meer woorden en werkwoorden). Zorg ervoor dat de tijdsprongen duidelijk zijn en het verhaal leuker maken.

¹ De leerlingen schrijven deze tekst met als doel een bijdrage te leveren aan een bundel waarin alle verhalen van de leerlingen worden opgenomen, zodat ze elkaars verhalen kunnen lezen. Het is ook de bedoeling dat de leerlingen die volgend jaar in groep 8 zitten deze verhalen te lezen krijgen.

Sla je tekst op en print hem uit

Je tekst bespreken en veranderen

Straks bespreek je met een klasgenoot je tekst.

Lees je tekst nog eens helemaal goed door (werk alleen)

- Vraag je af of je met woorden duidelijk maakt voor je klasgenoten wanneer iets gebeurt (tijdwoorden, beschrijvingen met meer woorden, tijdwoorden en werkwoorden)
- Vraag je af of de volgorde van de gebeurtenissen voor je klasgenoten duidelijk is (tijdsprongen)
- Schrijf op waar je tevreden en niet zo tevreden over bent. Leg uit waarom.

Bespreek om de beurt jullie teksten. Doe dat zo: (16 minuten)

- Lees de tekst van je klasgenoot
- Vertel wat je leuk vindt aan de tekst
- Lees waar de schrijver tevreden of niet tevreden over is
- Vertel de schrijver of je het eens bent met waar hij tevreden of niet zo tevreden over is. Leg uit waarom
- Geef de schrijver tips hoe de beschrijving van wanneer iets gebeurt (tijdwoorden, beschrijving met meer woorden, werkwoorden) en de volgorde waarin dingen gebeuren (tijdsprongen) beter kunnen
- Kijk of je nog plaatsen ziet waar de beschrijving van wanneer en in welke volgorde dingen gebeuren, beter kan.

Ten slotte schrijven de leerlingen (ieder voor zich) op wat ze aan hun tekst gaan veranderen (voor de publicatie in het brugklasboek) en brengen ze de veranderingen aan.

Het schrijven van de eerste versie en de revisie gebeurt in twee opeenvolgende lessen.

In de inbedding en formulering van deze schrijfoopdracht ligt nadruk op het aanleren van een specifieke verhaaltechniek, namelijk het gebruik van verschillende woorden om de volgorde van gebeurtenissen aan te duiden en het gebruiken van een flashback. Bij de nabespreking van de leerlingteksten moet daarop dus ook de nadruk komen te liggen.

Hieronder volgen twee voorbeelden van leerlingen uit groep 8 die de opdracht maakten. Getoond worden alleen de versies na revisie.

leerling 1

de kamp historie

ik denk opeens terug naar dat moment:

die middag zaten we rustig in de bus op weg naar kamp als meester Wim zij dat we er waren. Iedereen pakte zijn spullen en bracht ze naar de hutten. Als we klaar waren met de bedden op maken gingen we een wandeling maken. Eelco, Magellaan en Jesse waren iets te veel achter gebleven. Ze namen een paar verkeerde afslagen en waren verdwaald.

De meesters en juffen die samen met de kinderen terugkeerden begonnen iedereen te tellen en merkte dat ze drie kinderen miste en ze verwittigde de boswachter. Ondertussen merkte Eelco dat ze verdwaald waren magellaan dacht dat als ze het meer tegen kwamen dat ze naar het westen moesten. Jesse had een kompas in zijn zakmes. Na drie uur lopen besefte we dat het kompas kapot was. ondertussen was het al avond ze maakten een hut van mos en stokken en verzamelden bladeren om op te slapen. Eelco had met een speer drie vissen gevangen. Magellaan was bezig kommetjes uit hout te snijden. Jesse ging water halen en bessen plukken. Na een uur waren ze klaar die nacht werden ze alle drie ziek. gelukkig werden ze op tijd gered.

leerling 2

de brand op school.

De kinderen van groep 8 waren aan het koken in het keukentje.

Ze waren chips aan het bakken

De juf bakte de chips maar er lag een hele hele droge theedoek op de verwarming .

En toe verbraden die theedoek.

de juf was nieuw dus ze wist niet echt wat ze moest doen,

ze was een beetje panisch geworden.

En ze liep zo snel weg.

De kinderen dachten wat moesten we nu doen de fik zo snel mogelijk doven of weg rennen.

Een paar kinderen gingen hulp halen, de rest probeerde de het vuur doven.

uiteindelijk kwam meester wim en juf ellen er aan.

meester wim pakte de brandblusser maar hij was leeg.

de brand werd groter groter en uitijdelijk gingen ze allemaal naar buiten.

en langzaam branden de school helemaal af.

Opeens schrok ik wakker .

esmay zij tegen mij wat is er ze zij ik had een flashback.

van de brand van 3jaar geleden

In vergelijking met de opdracht Wim biedt deze opdracht een grotere inhoudelijke vrijheid aan de leerlingen, dus ook meer ruimte voor individuele expressie en creativiteit. Leerlingen mogen alles verzinnen in het verhaal of ook een waar gebeurd verhaal vertellen (dat laatste komt nauwelijks voor in de voorbeelden die beschikbaar zijn). De inhoudelijke ruimte die de leerlingen krijgen, leidt onder andere tot langere teksten, zoals blijkt uit deze twee voorbeelden. Het leidt er echter ook toe dat de teksten inhoudelijk niet goed met elkaar vergeleken kunnen worden. Wel is echter een vergelijking mogelijk van de wijze waarop leerlingen gebruik maken van tijdsbepalingen en flashback, de belangrijkste aandachtspunten uit de opdracht.

Bij leerling 1 zijn er diverse tijdsbepalingen te vinden die duidelijk afwijken van het stereotype 'en toen'. De tekst bevat de volgende voorbeelden: 'dat moment', 'die middag', 'als' (driemaal waarvan de eerste twee keer eigenlijk 'toen' bedoeld is), 'ondertussen' (2x), 'na drie uur lopen', 'na een uur', 'die nacht'. Bij leerling 2 is er veel minder variatie in tijdsbepalingen. Het belangrijkste principe om de volgorde van gebeurtenissen aan te duiden bij leerling 2 is de opeenvolging van zinnen. Iets wat later gebeurt, wordt in een volgende zin verteld, zonder expliciete aanduiding van het tijdsverloop. In een paar gevallen wordt toch gebruik gemaakt van 'en (toen)'. Meer naar het eind zijn er wat meer bijzondere aanduidingen, zoals 'uiteindelijk', 'opeens'. Helaas wordt een kans gemist om gebruik te maken van de voltooid verleden tijd in 'ze zij ik had een flashback'. Het was mooier geweest als daar stond: 'Ik had een flashback *gehad*'. Ook al zijn er weinig tekenen van het gebruik van gevarieerde tijdsaanduidingen in deze tekst, toch kan niet gezegd worden dat het gebrek daaraan het verhaal moeilijker begrijpelijk of minder aantrekkelijk maakt. Beide leerlingen geven tekenen dat ze bewust omgegaan zijn met het verschijnsel tijdsbepalingen in een verhaal.

Wat het tweede element van de opdracht betreft, het gebruik van een flashback om het verhaal spannender, leuker of droeviger te maken, geven deze leerlingen minder aanleiding tot tevredenheid. Zowel leerling 1, als leerling 2 heeft een soort tijdssprong in het verhaal ingebouwd. In beide gevallen echter is dit niet het soort flashback dat in de opdracht wordt bedoeld. In de voorbeeldtekst die de leerlingen gelezen en besproken hebben is sprake van een flashback in het midden van het verhaal met twee tijdssprongen (eenmaal terug in de tijd en eenmaal weer terug naar het heden). Dit is een goede aanpak om bijvoorbeeld nostalgie op te wekken. De flashbacks van de leerlingen doen echter niets toe of af aan het dramatische karakter van het verhaal en bestaan slechts uit één tijdssprong. Bij leerling 1 gaat het alleen om de beginzin die in de huidige tijd lijkt te zijn geplaatst, maar zonder dat omstandigheden van nu en toen aan elkaar gekoppeld worden. De zin lijkt uitsluitend toegevoegd omdat er nog een flashback in moest (in de eerste versie van de tekst was deze zin nog afwezig). Ook bij leerling 2 is de toevoeging van de mededeling dat het allemaal een droom was van een brand van drie jaar geleden niet erg functioneel voor het verhaal. Ook bij deze leerling is deze passage pas in laatste instantie toegevoegd, kennelijk om aan de opdracht te voldoen. Het gebruiken van flashbacks als verhaalstechniek is voor deze leerlingen wellicht te hoog gegrepen. Niettemin kan het nuttig zijn ze via lees- en schrijfopdrachten meer bekend te maken met deze verhaalstechniek.

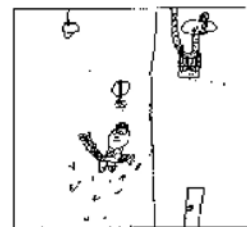
Bijlage 2

Voorbeeldopgaven, leerlingteksten en didactiek voor de doorlopende leerlijn schrijven in de groepen 3-4

Uitgangspunten van de beschrijving van het schrijfonderwijs in groep 3-4

Voor de groepen 3 en 4 bestaan geen schrijfopdrachten uit het peilingsonderzoek PPON en daaruit voortvloeiende teksten van leerlingen. Ook uit ander systematisch onderzoek zijn helaas geen schrijfopdrachten en bijbehorende representatieve teksten voor deze leeftijdsgroep beschikbaar. Dit duidt erop dat de vaardigheid om teksten te schrijven van een zeker inhoudelijk niveau bij deze leerlingen weinig aandacht krijgt en minder belangrijk gevonden wordt dan in de hogere leerjaren. De aandacht in de groepen 3 en 4 is meer gericht op technische kanten van het schrijven, zoals handschriftontwikkeling, letterkennis, spelling en zinsbouw. Inhoudelijk worden aan de teksten vaak geen bijzondere eisen gesteld. Voor de doorlopende leerlijn schrijven is het echter wel degelijk belangrijk dat jongere leerlingen ervaring opdoen met de mogelijkheden die geschreven teksten bieden. Eerst in groep 3 door leerlingen zeer korte teksten (enkele zinnen) te laten schrijven (eventueel in combinatie met tekeningen) waarbij serieus ingegaan wordt op de betekenis en de reden van de leerling om de tekst te schrijven. Daarna in groep 4 door leerlingen te stimuleren tot het schrijven van wat langere teksten met verschillende functies (beschrijving van ervaringen, instructies, fictie, gedichten, (vrije) expressie).

Contextualisering van schrijfopdrachten in de groepen 3 en 4 is van het grootste belang om leerlingen zinvolle schrijfervaringen te laten opdoen (zie 'Korte karakteristiek van de schrijfdidactiek in de groepen 3 en 4'). Daarom kunnen korte schrijfopdrachten (zoals ze bijvoorbeeld te vinden zijn in taalmethoden) niet gebruikt worden als voorbeeld van een goede opbouw van de leerlijn schrijven. Elke schrijfopdracht in de groepen 3 en 4 moet ingebed zijn in en logisch voortvloeien uit andere activiteiten, waaraan het schrijfwerk zijn zin en betekenis ontleent. Er kan dus geen sprake zijn van compacte opdrachtformuleringen zoals voor de groepen 5 en 8, waarvan alle eisen aan de leerlingen direct zijn af te lezen. De schrijfopdracht bestaat uit alle activiteiten die aan het schrijfwerk voorafgaan en er door de leraar functioneel mee verbonden zijn. De hieronder beschreven bouwstenen voor de leerlijn schrijven in de groepen 3 en 4 besteden daarom veel aandacht aan de wijze waarop opdrachten worden ingeleid en leerlingen worden uitgedaagd om over de onderwerpen te schrijven.



Ik wil nu douchen
Mijn moeder roept me
niet te lang douchen want
je broer moet ook douchen.
Ga uit de douche!
Ik deed de kraan dicht
Ik nam een handdoek en
ik droogde me af.
JETTA 76

Bouwstenen voor het onderdeel 'Beschrijven in teksten' groepen 3-4

Het beschrijven van objecten, gebeurtenissen, dieren of mensen voor anderen is een voor de hand liggende bron voor het schrijven in de groepen 3 en 4. Door leerlingen dergelijke beschrijvingen te laten maken kan men aansluiten op hun directe ervaringen en hen tevens bekend maken met een basale functie van het schrijven, namelijk communicatie. Bovendien is het voor de leerlingen vaak motiverend om hun uitingen niet alleen mondeling te doen, maar ook schriftelijk vast te leggen, zodat meer mensen ervan op de hoogte raken wat ze bedoelen en kunnen. Beschrijvingen kunnen in allerlei vormen plaatsvinden, zoals een affiche, een dagboek, een brief, een korte tekst van enkele zinnen en ook in dichtertelijke vorm. Het verdient de voorkeur om zoveel mogelijk verschillende vormen van beschrijvingen in het schrijfonderwijs aan bod te laten komen. Correspondentie met een

ik had en koting van
spanje van mijn neefje ge had
en een miens hang ge had
ik mag het aan als ik naar
een feest ge het is me ja
goud



voornamelijk sociale functie (bedanken, beterschap wensen, uitnodigen et cetera) is strikt genomen geen beschrijving, maar past wel in de doorlopende leerlijnen voor schrijven (zie hoofdstuk 1) en kan in groep 3 en 4 aan bod komen onder dit kopje.

Voorbeeld 1: Eigen ervaring beschrijven

In de katernen *Taalvaardigheid in de basisschool deel 2* (1982) beschrijft Frederice van Faassen een les in groep 4 als inleiding voor een schrijfopdracht ('Tien manieren om naar bed te gaan'). De les bestaat uit vier fasen: voorlezen, vertellen, concentreren en schrijven. Het voorlezen bestaat uit een verhaal uit het boek 'Bij Uil thuis' van Arnold Lobel. De tekst luidt:

De uil ligt in bed. 'Het is tijd om de kaars uit te blazen. Ik ga slapen', zegt hij. Maar dan ziet hij twee bobbels aan het voeteneinde. Uil is bang voor de bobbels, hij gooit de dekens van zich af. De bobbels zijn weg. Hij krijgt het koud. Doet de dekens over zich heen. De bobbels zijn terug. Hij springt overeind, zakt door zijn bed, vlucht naar beneden en gaat in een stoel naast de kachel zitten slapen.

De leerlingen willen dat het verhaal nogmaals wordt voorgelezen. Dat gebeurt. Vervolgens worden er allerlei vragen gesteld, waarna de juf vaststelt dat zij op een andere manier gaat slapen dan uil. Zij blaast geen kaars uit maar doet een lamp uit. De leerlingen reageren daarop met de details van de lichtvoorzieningen bij hun thuis. De een moet de lamp bij de

deur uitdoen. De ander vertelt dat ze een blauwe lamp heeft. Weer een ander heeft alleen een peertje. En bij één fluit zijn vader om het licht uit te doen. Van de ene reactie komt de andere. Dit is de vertelfase. De concentreerfase komt na een pauze. De juf brengt in herinnering dat de uil niet in zijn bed ging slapen, maar beneden in een stoel bij de kachel. Ze wil nu van ieder kind een plaats weten waar het een keer sliep, ergens anders dan het eigen bed, een plaats waarvan ze nog goed weten hoe dat was. Alle kinderen reageren daarop met hun eigen ervaringen. Als elk kind aan de beurt is geweest, begint de fase van het schrijven. De schrijfofdracht is al gegeven in de concentreerfase: opschrijven hoe het was, de plaats waar je in slaap viel anders dan in je eigen bed. Een leerling wordt geholpen. Hij zegt wat hij wil schrijven. De juf zegt zijn zin nog een keer op, langzaam woord voor woord. De leerling schrijft het op. Als de les om is worden de teksten opgehaald. Ze worden de volgende dag gedrukt in de taaldrukwerkplaats (zie Dellensen & Lenz, 1987), waarna de leerlingen de teksten aan elkaar gaan voorlezen.

Eén van de leerlingen schrijft de volgende tekst:

*ik slabte in de auto met me susje
ik slabte in buit g kant
en me susje in de binakant
ik hat un deeken en me susje
me vader ging hart rjide
en me moeder stomt te slapen
ik hat varen in de auto
de lamde zijnaan vande auto*

De leraar vroeg deze leerling haar tekst voor te lezen na afloop van de les. Daaruit blijkt dat het volgende bedoeld is:

*ik sliep in de auto met mijn zusje.
ik sliep aan de buitenkant
en mijn zusje aan de binnenkant.
ik had een deken en mijn zusje.
mijn vader ging hard rijden
en mijn moeder stond te slapen.
ik had het warm in de auto.
de lampen zijn aan van de auto.*

Bij het nabespreken en verbeteren van de tekst kunnen de volgende zaken aan de orde komen. De nadruk ligt op de begrijpelijkheid van de beschrijving voor de lezers. De leerling

blijft wel eigenaar en bepaalt derhalve wat er wel en niet verandert in de formuleringen. De leraar kan suggesties doen en vragen stellen. Bij de zin 'ik hat un deeken en me susje' kan gevraagd worden of de schrijfster bedoelt dat haar zusje haar óók warm hield (net als de deken). Datzelfde geldt voor de zin 'en me moeder stomt te slapen'. De vraag zou kunnen zijn of de moeder echt stond in de auto, of dat ze lag. Bij bovenstaande tekst kunnen suggesties ook spelling en grammatica betreffen. Naar aanleiding van het voorlezen door het kind zelf blijkt bijvoorbeeld 'slabte' bedoeld te zijn als sliep (wellicht denkt de leerling dat de verleden tijd van slapen, slaapte is). De leraar kan, als die zich hiervan vergewist heeft, herhalen wat de bedoelde zin is met de goede vorm en uitspraak van het woord en de leerling vragen hoe je dat woord schrijft. Als het kind dat niet weet, kan de leraar de juiste spelling geven en de leerling vragen deze te kopiëren. Hetzelfde geldt voor 'susje', 'binakant' et cetera. Niet alle fouten in spelling hoeven besproken te worden. De inhoud moet voorop blijven staan. Wel kan de tekst gebruikt worden om een diagnose te stellen van de soorten spellingsmoeilijkheden van individuele leerlingen. De fouten in de tekst wijzen erop dat de uitspraak van woorden een belangrijke bron voor spelfouten is (susje, binakant), maar dat ook gewerkt moet worden aan de zogenaamde klankzuivere woorden (deeken). Dit is echter iets dat apart aandacht moet krijgen in het woordenschat- en spellingsonderwijs en de bespreking van eigen teksten niet mag overheersen. Als de teksten *gepubliceerd* worden, kan wel een spellingscorrectie door de leraar worden uitgevoerd. Leerlingen zullen het op prijs stellen dat hun gepubliceerde teksten foutloos zijn. Bovendien voorkomt het verbeteren van spelfouten in teksten dat verkeerde woordbeelden worden aangeleerd.

Voorbeeld 2: Brief beantwoorden

In de *Tussendoelen beginnende geletterdheid* (red. Verhoeven & Aarnoutse, 1999) wordt het volgende voorbeeld gegeven van een schrijfpdracht voor groep 3, naar aanleiding van een bezoek aan de klas door een buitenstaander, Femke. Deze had in de klas video-opnamen gemaakt (bij een kikkervisjesproject) en als bedankje aan de klas een ansichtkaart van een kikker gestuurd. De kinderen werkten in tweetallen op de computer om brieven terug te schrijven. Ze hebben deze naar eigen inzicht verbeterd. Alleen op verzoek van de kinderen heeft de leraar spellingsadviezen gegeven, omdat het hier voornamelijk om het communicatieve doel van schrijven gaat. Femke heeft de klas ook een brief teruggestuurd met antwoorden op de gestelde vragen en ook enkele vragen over de stand van zaken met de kikkervisjes uit de brieven.

Hieronder enkele voorbeelden van de verstuurde brieven:

1) beste femke

kom is naar ons
naar jubienne en jeroen
bedankt voor de leuke kikker kaart
1999 maandag 19 april
het kikkerdril is weg
en het zijn al kikkervisjes

groetjes van jubienne en jeroen

2) bestu femke

kom je naar hier weer

we wagt op je
met wootoovkaamraa
de visjes bounaa kikker v isjes

van ezgi en oguz han

3) BESTE FEMKE

hoe gaat het met u
kom je nog een keer bij ons op bezoek bij ons
klas en vergeet niet u vootokaameraa
iedereen is al bij avi
hoe out bent u?
hept u al kinderen?
von u het leuk in onze klas?

groete van emre en reda

Naar aanleiding van deze teksten kan de leraar enkele begripsvragen stellen die de leerlingen aan het denken zetten en kunnen stimuleren om hun brieven aan te passen. Bij voorbeeld 1 zou gevraagd kunnen worden wat de bedoeling is van de datum midden in de brief. Bij voorbeeld 2 kan gevraagd worden naar de betekenis van 'de visjes bounaa kikker-visjes'. Wat willen de schrijvers hier eigenlijk zeggen? Bij voorbeeld 3 kan gevraagd worden wat het betekent dat iedereen al bij avi is.

Voorbeeld 3: Een Memoryspel maken

In Geerts e.a. (2004) (*Het schrijfpaleis*) wordt een voorbeeld gegeven van een nuttige en stimulerende opdracht voor groep 3 om nauwkeurig te beschrijven. Leerlingen maken samen een Memoryspel voor de klas. In dit spel worden woorden (namen van dieren en/of voorwerpen) gekoppeld aan een beschrijving ervan. Per leerling zijn er drie kaartjes, waarvan er een de naam van een bekend dier (aap, leeuw, olifant, zebra, dolfin, hond) of voorwerp (ballon, taart, fiets, boom) bevat. Het kunnen trouwens ook plaatjes zijn. De overige kaartjes zijn bedoeld voor de kladversie en de definitieve versie van de beschrijving. Leerlingen krijgen het Memoryspel uitgelegd (voor zover ze het nog niet kennen). De leraar geeft voorbeelden van één of enkele beschrijvingen van dieren of voorwerpen en de leerlingen moeten raden om welke het gaat. Vervolgens moeten de leerlingen zelf beschrijvingen geven. Als ze allemaal klaar zijn, moet elke leerling zijn beschrijving voorlezen en de anderen moeten raden. Als dat niet goed mogelijk is, dan is de beschrijving kennelijk nog niet duidelijk genoeg en moet hij verbeterd of uitgebreid worden. Klassikaal wordt gediscussieerd over suggesties voor verbetering. Individueel worden de beschrijvingen aangepast. De leraar noteert op het bord als aandachtspunten: Is de beschrijving nu duidelijk? Is hij leesbaar? Vind je nog schrijffoutjes? Daarna schrijven de leerlingen hun definitieve beschrijving op het nog lege derde kaartje. Na afloop kunnen leerlingen in viertallen hun zelfgemaakte Memoryspel spelen.

Enkele voorbeelden van leerlingteksten

1)
dit is een dier dat in een velt eer er
loopt b het is ge streept en het
is heel ge voorlek

(tijger)

2)
het is een vierkant.
ik ben woon stof ge maakt.
met mij kanje je handen droogen.

(handdoek)

3)
ik ben rond
ik kan alle kleuren hebben
je kan mij stampen

(muisjes?)

4)
ik ben rond
soms ben ik van goud
ik kandat aan doen aan mijn vingi er
dan ben ik mooi

(ring)

Bouwstenen voor het onderdeel 'Instrueren in teksten' groepen 3-4

Instructies geven is een activiteit die in de groepen 3 en 4 heel normaal is. Kinderen kunnen elkaar uitleggen hoe een spel gespeeld wordt, een sport beoefend, een letter geschreven of een som gemaakt. Net als bij een beschrijving is het bij instructies van het grootste belang dat ze duidelijk zijn voor een lezer. In sommige gevallen is het ook mogelijk om dit heel concreet te maken, namelijk door anderen de instructies te laten uitvoeren. Dan blijkt vanzelf of ze voldoende duidelijk zijn.

Voorbeeld 1: Recept voor een heksendrank

In het volgende voorbeeld, afkomstig uit Knijpstra e.a., (1997), wordt het schrijven van instructies in het verlengde van spelactiviteiten georganiseerd. Kinderen in groep 3 hebben een heksenhol ingericht naar aanleiding van verhalen over heksen. Daar spelen ze en ze maken er ook toverdranken. De leraar stelt voor om met de hele klas een heksenverhaal te maken. Elke dag wordt er 15 à 20 minuten gewerkt in de kring aan het bedenken van het verhaal. De kinderen zeggen wat er gebeurt en praten daarover met elkaar. De leraar probeert de ideeën van de kinderen op één lijn te brengen en noteert het verhaal op een flap. Het verhaal is af na een week. Nu gaan ze er een boek van maken. Dat doet de leraar op de computer. De leerlingen kunnen daarna de tekst lezen en bepalen waar illustraties moeten komen. Ook kunnen ze wijzigingen voorstellen. Op één pagina wordt door de leerlingen zelf met de hand een recept geschreven. Dat ziet er bijvoorbeeld als volgt uit:

5 ratten staarten
3 drupels baby bloed
3 kikkerbiljetjes
3 keer spugen
3 schepen slotwater
3 ganzgropen
20 vogel spinen
10 schepen slijm
5 Haken
3 dike wormen

het moet opgewarmd
worden 20 graden
goet roeren

Bij dit recept kan als vraag gesteld worden of in het lijstje drie keer spugen wel thuis hoort. De leerling zou bijvoorbeeld kunnen uitleggen dat hij een hoeveelheid spuug bedoelt en niet de handeling van het spugen. Ook naar de betekenis van het woord ganzgropen kan gevraagd worden. En wat voor haken zijn er eigenlijk bedoeld?

Voorbeeld 2: Opdrachtkaarten of een gezelschapsspel maken

In *Het Schrijfpaleis* (Geerts e.a., 2004) wordt het schrijven van kaartjes voor een opdrachten-tocht in groep 3 aanbevolen. Eerst worden aan de hand van door de leraar geformuleerde opdrachtkaartjes opdrachten voor de klas uitgevoerd. Telkens leest een leerling een kaartje voor en andere leerlingen voeren de opdracht uit. Daarna wordt besloten om zelf een opdrachtenboekje te maken en daarna de opdrachten gezamenlijk uit te voeren. De leerlingen schrijven de kaartjes in duo's. De leraar loopt rond en inspecteert wat de leerlingen opschrijven. De leraar wijst erop dat de opdrachten duidelijk moeten zijn voor de klasgenoten. De kaartjes worden aan elkaar geniet tot een boekje. Alle leerlingen van de klas voeren gezamenlijk de opdrachten uit bij een tochtje door de school. Leerlingen bedenken in duo's twee opdrachten die ze op een kaartje schrijven. Voorbeelden van mogelijke opdrachten: ga naar de gang en tel de kapstukken van onze klas. Wandel naar de speelplaats op een gekke manier. Ga telkens twee passen vooruit en één pas achteruit. Huppel over de speelplaats tot de juf stop zegt. Ga allemaal in een kring staan en zing samen een lied. Maak een buiging en klap voor elkaar. Ga terug naar de klas en rust uit op je stoel.

Een variant hierop uit *Het Schrijfpaleis* voor groep 4 is het in groepjes van vier bedenken van een gezelschapsspel en het opschrijven van de spelregels. Als dat klaar is, spelen de groepjes elkaars spelen. Elk groepje krijgt eerst een spelbord (een ruitjesblok van 10x10) en (eventueel) een dobbelsteen. Spelregels ontbreken. De leerlingen mogen zelf het bordspel spelen zoals ze willen. Elk groepje bedenkt hoe dat gaat met geïmproviseerde middelen en ter plekke bedachte regels. Als de groepjes niet meer vooruit kunnen of er rumoer ontstaat, legt de leraar de activiteit stil. De leerlingen wordt gevraagd waarom ze niet met spelen beginnen. Dan blijkt dat ze spelregels nodig hebben. Er worden rollen verdeeld in de groepjes zoals de groepsleider, de materiaalmeester (die voor het benodigde materiaal moet zorgen: lijm, verf, plakband) en de tijdsbewaker. Er wordt ook een duidelijke hoeveelheid tijd afgesproken voor het maken van de spelregels. De leraar houdt de samenwerking in de groepjes in de gaten, maar laat de leerlingen zoveel mogelijk zelf de problemen oplossen. Ook vragen over het spel worden zoveel mogelijk teruggekaatst. Leerlingen moeten zelf hun ideeën ontwikkelen. Als de leerlingen klaar zijn met het bedenken van het spel, spelen ze het eerst met elkaar om het uit te testen. Daarna pas zetten ze de regels op papier en

bedenken ze een naam voor het spel. De leraar ondersteunt hun schrijfproces en stimuleert de leerlingen die vastlopen om verder te gaan. Indien nodig geeft de leraar hun de spelregels van bestaande gezelschapsspellen om te laten zien hoe de spelregels van bestaande spellen op papier gezet worden. Als observatiepunten worden genoemd: de betrokkenheid van elke leerling bij het schrijfproces, of overleg plaats vindt over wat er opgeschreven wordt, wie het schrijfwerk doet, of dit kind met de anderen overlegt en feedback vraagt over wat het geschreven heeft en hoe de samenwerking in het groepje verloopt.

In de volgende fase worden de uitgeschreven spelregels getest. Twee groepjes van vier worden bij elkaar gezet en spelen om de beurt elkaars spel. De groep die de regels gemaakt heeft observeert of de anderen het spel correct spelen. Maar ze mogen verder niets zeggen of er tussen komen. Alleen wanneer het spel echt onspeelbaar blijkt, mogen de observatoren wel de nodige uitleg geven. De observatoren noteren wat er mis gaat en wat niet duidelijk is voor de spelers. Ter afsluiting passen de groepjes de geschreven spelregels aan op basis van wat er mis ging en schrijven ze een definitieve versie. Daarin wordt naast duidelijkheid en volledigheid ook aandacht besteed aan structuur en spelling. De naam van het spel wordt op een doos geschreven waarin alle benodigdheden van het spel gestopt worden. De dozen worden in de spelletjeshoek geplaatst zodat ze ook gespeeld kunnen worden.

Het volgende voorbeeld is de eerste versie van een groepje leerlingen in groep 4:

Het spel gaat zo.

spelers Van 2 tot 4 spellers.

1. Pak een kaart dat is jouwland. leg de kaarten terug en onthoudje land. Schudt de kaarten en pak nog eens een kaart dat moet je proberen te verover Iedereen begint bij zijn ijgen land.

2. ga naar een land dat je moet veroveren en vraag je gooit ieder 3 keer en wie het meeste heeft gewonnen die krijgt krijgt een s dat dat stukje land. Maar je mag het niet gebruiken tegenstander maghet nog dez niet terug.

Bij deze regels is te voorzien dat er nog wat vragen open blijven, die bij het spelen aan de oppervlakte komen. Hoe moet iemand gaan naar het te veroveren land? Hoe worden de beurten verdeeld? Wat als beide partijen evenveel gooien? Wat wordt bedoeld met 'je mag het niet gebruiken' en wat met 'tegenstander mag het niet terug'?

Bouwstenen voor het onderdeel 'Fictie en expressie' groepen 3-4

In de groepen 3 en 4 is het schrijven van verzonnen verhalen nog niet zo voor de hand liggend als in de jaren daarna. Een belangrijke belemmering is de gebrekkige schrijftechniek van de leerlingen in deze groepen. Niettemin zijn er veel mogelijkheden voor het schrijven van expressieve en fictionele teksten waarbij leerlingen gevoelens of fantasieën beschrijven van henzelf of anderen. Behalve verzonnen verhalen gaat het ook om gedichten en om vrij schrijven, waarbij leerlingen geheel zelfstandig bepalen welke inhoud en vorm ze aan hun teksten geven. Daarnaast is het mogelijk aandacht te besteden aan werkvormen, waarbij leerlingen op een creatieve manier met geschreven taal omgaan.

Voorbeeld 1: Individuele expressie

Het volgende voorbeeld is ontleend aan Knijpstra, Pompert & Schiferli (1997). Dit voorbeeld is gericht op de individuele begeleiding van leerlingen in groep 3, met het oog op grote verschillen in schrijfvaardigheid en schrijfmotivatie die kunnen bestaan. Resia is een meisje in groep 3 dat niet goed meekomt met de gewone lees- en schrijfactiviteiten in de klas. Ze lijkt er niet erg bij betrokken te zijn, misschien wegens gebrek aan motivatie of wegens gebrekkige vaardigheid of geloof in eigen vaardigheid. In gesprekken met de leraar blijkt ze echter zeer spraakzaam en geen last te hebben van een gebrekkige taalvaardigheid. Om de schrijfvaardigheid te stimuleren organiseert de leraar een 1-op-1 gesprek met Resia over haar oma in Pakistan. Zij schreef Resia regelmatig briefjes, maar nu is ze overleden. Resia mist haar oma. De leraar stelt voor om dit op te schrijven, zodat ze het niet zal vergeten. Resia gaat akkoord. De leraar vraagt of het klopt als ze het zo zegt 'Oma is dood. Ik mis haar erg.' Resia beaamt dat, maar zegt dat ze niet goed kan schrijven. De leraar stelt voor om het voor haar op te schrijven als Resia het even niet weet. Daarna volgt deze dialoog:

Ja. Ik weet niet die letter...vooraan... en die eh...

ik weet niet...

Ja, maar wat wil je schrijven?

Oma is dood.

Dus je begint met welk woord?

Oma.

O..m..a.. (Resia schrijft al) ja..m..a.. (haar schrijftempo volgend) en dan:

is, i.. (schrijft dat)...s.

Moet ik de s opschrijven? (Schrijft hem dan gespiegeld op. Ziet zelf de fout. Gebruikt gom en verbetert het woord. Heeft dan instructie nodig:)

Stukje tussen de woorden open laten.
 Ja maar ik kan het zo ook lezen.
 Ja maar wij niet, (Begint dan het volgende woord echt een stukje verder.)
 .. d...d...(moet in haar geheugen zoeken naar de oo).
 Oo.
 O..oo.
 Ja (schrijft) en dan de d nog eens.
 Mooi. En je zei: ik mis haar erg.
 Ja maar ik huil ook soms.
 Goed die zin bewaren we ook. Eerst schrijven we nu: ik mis haar erg.
 I..i..k. Hoe? Luister goed naar je zelf: m...mi...sss...mis. Ja en een stukje open laten. Ik mis haar... haar: h..a.aa...aa...r erg.
 Moet ik de e? e.
 Ja goed zo. Nee nu niet de k: je zegt toch erg e.rr.
 Erg.

Resia blijkt in deze sessie toch aardig in staat om de zinnen woord voor woord te formuleren, de goede woordvolgorde aan te houden, de woorden in letters te analyseren en de goede letters te selecteren en op te schrijven. De leraar slaagt er in om de belemmeringen die Resia leek te hebben bij het schrijven (van motivationele en/of van cognitieve aard) door de individuele begeleiding en door het bieden van gepaste ondersteuning op te heffen. Bovendien is de schrijfopdracht voortgekomen uit een behoefte van het kind zelf om een gevoel uit te drukken, een belangrijke voorwaarde voor schrijfonderwijs dat de nadruk legt op betekenis en functionaliteit.

Voorbeeld 2: Een Hans en Grietje-boek maken

Een voorbeeld van fictie schrijven in groep 3 is eveneens afkomstig uit het boek van Knijpstra e.a. (1997). Dit gaat over het schrijven van sprookjes. In de eerste weken van het jaar werkt de groep met twee verhalen als thema, namelijk Hans en Grietje en Sneeuwwitje. Na een introductie waarbij het onder andere gaat over een heksenwinkel, naar aanleiding van meeuwenveren die door een van de leerlingen zijn meegebracht (heksen gebruiken meeuwenveren om mee te schrijven), herinnert de leraar de leerlingen aan een belangrijk thema uit Hans en Grietje, namelijk het verdwalen. Wie is er wel eens bang geweest om te verdwalen? Enkele kinderen vertellen. De leraar leest dan een gedicht voor over een moeder die haar kind kwijt raakt in een warenhuis. De kinderen reageren daarop weer met eigen ervaringen. Er wordt nog verder nagesproken over het gedicht en over wat

de moeder doet om haar kind terug te vinden en ten slotte wordt het gedicht nogmaals voorgelezen. Een groepje kiest er daarna voor om samen met de leraar een eigen Hans en Grietje-boek te maken. Ze werken met kopieën van illustraties uit het Hans en Grietje-boek. Bij elke illustratie maken de kinderen een eigen tekstje dat door de leraar netjes op een gekleurde strook geschreven wordt. Daarbij komt de bouw van de zinnen aan de orde en hoe ze opgeschreven worden. Ook wordt aandacht besteed aan de vraag welke letters de leerlingen al kennen en welke woorden. Op deze manier ontstaat een nieuw Hans en Grietje-verhaal, door alle illustraties en tekst in volgorde in een mooi schrift te plakken met de titel: 'Ons sprookjesboek'.

Voorbeeld 3: Creatief taalgebruik

Een voorbeeld van schrijven met het oog op creatief taalgebruik is het volgende. De leraar laat een tekening zien van een verkeersbord (de gevarendriehoek) waaronder staat *..echt ..g.ek*. Dit bord staat bij een weg vol met gaten. De leerlingen (groep 4) lezen wat er op het verkeersbord staat. Zou dit echt de tekst zijn die bedoeld was? De leerlingen mogen daarover discussiëren, maar zullen al gauw tot de conclusie komen dat er iets mis is met de tekst. De leraar laat de leerlingen raden wat er dan gebeurd is. Het zal niet lang duren of de leerlingen zullen bedenken dat er letters verdwenen zijn. Hoe zou dat komen? Iemand heeft ze weggeveegd. Waarom? Om een grap uit te halen. Vervolgens mogen de leerlingen raden welke letters er dan verdwenen zijn. Dat is moeilijk voor veel leerlingen in deze groep. De leraar zal daarbij dus veel hulp moeten geven. Na veel heen en weer gepraat komen ze wel tot de oplossing (slecht wegdek). De vraag aan de leerlingen is om ook een bord met een tekst te ontwerpen waarbij de boodschap helemaal veranderd is door het weghalen van sommige letters. Het is natuurlijk mooi als het resultaat ook grappig is, maar dat hoeft niet per se. Het hoeven ook geen verkeersborden te zijn. Alle soorten borden met opschriften (reclame, straatnaamborden, winkelnamen, waarschuwingsborden et cetera) zijn toegestaan. Om de leerlingen op gang te helpen is het nuttig om een reeks met voorbeelden van dit soort teksten te geven, op het bord of op een overzichtsveld (verboden toegang, nooduitgang, autosnelweg, niet voederen, parkeerzone, militair oefenterrein, geen fietsen plaatsen, politiebureau, postkantoor, centraal station).

Voorbeeld 4: Vrij schrijven

Stimuleren van schrijven kan in de groepen 3 en 4 plaatsvinden door leerlingen veel gelegenheid te bieden om uit eigen beweging hun gedachten op papier te zetten. Door leerlingen van het begin af aan, aan te moedigen om iets te schrijven bij een tekening of omdat ze iets kwijt willen, ontstaat er een context waarin schrijven een gewone communicatieve activiteit wordt. In het Freinetonderwijs is deze werkvorm algemeen aanvaard.

Daarbij worden ook gelegenheden gecreëerd waarop kinderen hun teksten met anderen delen, bijvoorbeeld door ze aan elkaar voor te lezen. Maar ook de leraar moet de moeite nemen om deze teksten –die geheel vrijwillig tot stand komen– te lezen en er op een positieve, bemoedigende manier op te reageren. Het volgende voorbeeld van een tekst (leerling van 7 jaar) die voorgelezen is, is afkomstig uit Tans en Bronkhorst (1993).

*op een dag kwam er een poes en die ging op
vakantie en die poes kwam een kip tegen en
ze liepen verder en gingen samen op vakantie*

Na het voorlezen in een groep 3 en 4 werden geen reacties gegeven. Vermoedelijk sprak de tekst de leerlingen niet aan. Toen de leraar echter vroeg of de poes van de leerlingen ook alleen op vakantie gaat of met hen mee gaat, kwamen er reacties los. Daarbij ontstond een levendig gesprek over op vakantie gaan en over de achterblijvende huisdieren.

Literatuur

Bangert-Drowns, R.L., Hurley, M.M., & Wilkinson, B. (2004). *The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: a meta-analysis*. *Review of Educational Research*, 74, 29-58.

Bean, J.C. (1998). *Schrijvend leren en andere didactische werkvormen voor actief leren*. Leiden: SMD.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Dellensen, P. & Lenz, L. (1987). *Taaldrukken; verder dan zeggen en schrijven. Een handboek*. Baarn: Bekadidact.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008), *Over de drempels met taal: De niveaus voor de taalvaardigheid. Onderdeel van de eindrapportage van de expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen*. Enschede: Expertgroep doorlopende leerlijnen.

Faassen, F. van (1982). *Tien manieren om naar bed te gaan*. In: *Katernen Taalvaardigheid in de basisschool, deel 2*, p. 3-13.

Geerts, M. Timmermans, S. Branden, K. van den, Gorp, K. van & Verheyen, T. (2004). *Het Schrijf-paleis; motiverende schrijftaken voor de lagere school*. Leuven: Steunpunt Nederlands als Tweede Taal.

Gelderens, A. van & Blok, H. (1991). *De praktijk van het stelonderwijs in de groepen 7 en 8 van de basisschool; observaties en interviews*. *Pedagogische Studiën*, 68(4), 159-175.

Gelderens, A. van & Beernink, R. (1997). *Een blauwdruk voor methoden voor taalonderwijs; aanwijzingen voor het ontwikkelen van methoden voor Nederlandse taal voor het basisonderwijs*. Enschede: SLO.

Hoogeveen, M. & Gelderen, A. van (te verschijnen). *Schrijven met peer response, een experimenteel onderzoek in de klas (werktitel)*.

Knijpstra, H. Pompert, B. & Schiferli, T. (1997). *Met jou kan ik lezen en schrijven*. Assen: Van Gorcum.

Krom, R., N. Verhelst & N. Veldhuijzen (2004). *Balans van het schrijfvaardigheidsonderwijs op de basisschool. Uitkomsten van de peilingen in 1999: halverwege en einde basisonderwijs en speciaal basisonderwijs. PPON-reeks nr. 28.* Arnhem, Citogroep.

Norden, S. van (2004). *Taal leren op eigen kracht; taalverwerving op school met behulp van de werkwijze van taalvorming.* Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Schoonen, R. (1991). *De evaluatie van schrijfvaardigheidsmetingen; een empirische studie naar betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid van schrijfvaardigheidsmetingen in de achtste groep van het basisonderwijs.* Amsterdam: Academisch Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.

Tans, J. & Bronkhorst, J. (1993). *Freinetonderwijs; een eigen wijze van onderwijs.* Baarn: Bekadidact.

Visch, L. & Norden, van S. (1999). *Wanneer gaan we nou werken? Twee taalvormers over hun werk op basisscholen. Moer, 3, 153-162.*

Verhoeven, I & Aarnoutse, C. (red.) (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid; een leerlijn voor groep 1 tot en met 3.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Wesdorp, (1981). *Evaluatietechnieken voor het moedertaalonderwijs: een inventarisatie van beoordelingsmethoden voor stelvaardigheid, het begrijpend lezen, de spreek-, luister- en discussievaardigheid.* Den Haag: SVO.

SLO is het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
Al 35 jaar geven wij inhoud aan leren en innovatie in de driehoek
beleid, wetenschap en onderwijspraktijk. De kern van onze expertise
betreft het ontwikkelen van doelen en inhouden van leren, voor vele
niveaus, van landelijk beleid tot het klaslokaal.

We doen dat in interactie met vele uiteenlopende partners uit
kringen van beleid, schoolbesturen en -leiders, leraren, onderzoekers
en vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties (ouders,
bedrijfsleven, e.d.).

Zo zijn wij in staat leerplankaders te ontwerpen, die van voorbeelden
te voorzien en te beproeven in de schoolpraktijk. Met onze producten
en adviezen ondersteunen we zowel beleidsmakers als scholen en
leraren bij het maken van inhoudelijke leerplankeuzes en het
uitwerken daarvan in aansprekend en succesvol onderwijs.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
F 053 430 76 92
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo


SCO-KOHNSTAMM INSTITUUT