

'Zo fijn dat het niet fout kan zijn'

DE INVLOED VAN (RE)CREATIEF SCHRIJVEN OP LEZEN



o n d e r z o e k s p u b l i c a t i e

Lezen

STICHTING LEZEN

‘Zo fijn dat het niet fout kan zijn’

De invloed van (re)creatief schrijven op lezen

Lezen

STICHTING LEZEN

Colofon

Stichting Lezen
Nieuwe Prinsengracht 89
1018 VR Amsterdam
020-6230566
www.lezen.nl
info@lezen.nl

Auteur

Emy Koopman

Vormgeving cover

Lijn 1 Haarlem, Ramona Dales

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

Inhoud

Voorwoord.....	1
Managementsamenvatting.....	2
Inleiding.....	4
1 Effecten van schrijven op lezen	6
1.1 Algemene effecten van schrijven op tekstbegrip	7
1.2 Effecten van persoonlijk schrijven op tekstbegrip en leesplezier.....	9
1.3 Effecten van creatief schrijven op tekstbegrip en leesplezier	10
2 (Re)creatief schrijven in de praktijk	21
2.1 Recreatief schrijven	21
2.2 Creatief schrijven in het Nederlandse onderwijs.....	25
Conclusie: naar taalvaardigheid en verhaalwijsheid.....	35
Literatuurlijst	39

In het begin waren de tieners bang. Ze wilden niet schrijven. Dit is helaas heel normaal. Ook steeds meer volwassenen zijn bang voor onze taal. Ze weten van zichzelf dat ze niet foutloos kunnen schrijven, dus schrijven ze maar helemaal niet. Op de één of andere manier denkt een groot deel van onze bevolking dat schrijven alleen maar een zoektocht naar foutloosheid is.

Alles is een dictee. Overal liggen muizenvallen. Bepaalde mensen hebben van onze schone taal een driekoppig monster weten te maken en als je niet naar foutloosheid streeft, vreet dat monster je op. Maar dat is niet zo. Letters hebben geen tanden. Niets is zo vergevingsgezind als taal.

- James Worthy over schrijfles geven aan 'tieners op het punt van ontsporen' (2017)

Voorwoord

Vele wegen leiden naar de lezer. Niet alleen kan de leeslust van kinderen aangewakkerd worden door samen met hen te lezen, met hen te praten over boeken en hen in aanraking te brengen met divers leesmateriaal, een voorliefde voor boeken kan ook gestimuleerd worden door kinderen (re)creatief te laten schrijven. Creatief schrijven stimuleert de verbeelding, de taalvaardigheid en de 'verhaalwijsheid' van kinderen; vaardigheden die ook nodig zijn om plezierig en goed te kunnen lezen. Althans, dat is de aanname. Emy Koopman, onlangs gepromoveerd aan de Erasmus Universiteit Rotterdam, dook voor Stichting Lezen in de wetenschappelijke literatuur om dit te verifiëren. Kan (re)creatief schrijven het leesplezier en de leesvaardigheid van kinderen en jongeren vergroten? En hoe ziet de praktijk van creatief schrijven in het Nederlandse primair en voortgezet onderwijs er op dit moment uit?

Het antwoord op deze vragen leest u in dit rapport. We hebben reden om voorzichtig enthousiast te zijn. Er is meer onderzoek nodig om de precieze waarde van creatief schrijven te kunnen vaststellen, als middel voor leesbevordering en als betekenisvolle activiteit in zichzelf. *'Zo fijn dat het niet fout kan zijn'* biedt echter een goed overzicht van de beschikbare kennis tot nu toe. Koopman laat zien dat creatief schrijfonderwijs, mits goed uitgevoerd, kinderen en jongeren plezier kan geven in taal en verhalen. Voor iedereen die geïnteresseerd is in creatief schrijfonderwijs of hier zelf mee aan de slag wil gaan, biedt deze publicatie ongetwijfeld nieuwe inzichten.

Ik wens u veel leesplezier.

Gerlien van Dalen
Directeur Stichting Lezen

Managementsamenvatting

Deze publicatie gaat over de effecten van (re)creatief schrijven op leesbegrip, leesplezier en leesfrequentie bij kinderen en jongeren. We hebben hierbij zowel gekeken naar wetenschappelijk onderzoek als naar praktijkervaringen. De volgende vragen staan in dit rapport centraal:

1. Heeft (re)creatief schrijven een gunstig effect op lezen? Wat zijn hiervoor de voorwaarden?
2. Hoe ziet de praktijk van creatief schrijven in het Nederlandse primair en voortgezet onderwijs er momenteel uit? Welke lessen zijn er voor het onderwijs te trekken uit recreatief schrijfgedrag en uit eerdere ervaringen van schrijfdocenten?

Omdat wetenschappelijk onderzoek naar *creatief* schrijven schaars is, namen we ook onderzoek mee naar de effecten van zakelijk en persoonlijk schrijven. Bij zakelijk schrijven is het doel om te informeren, bij persoonlijk schrijven om gevoelens en gedachten direct te verwoorden. Tussen creatief en persoonlijk schrijven bestaat een zekere overlap, maar creatief schrijven geeft enerzijds meer aandacht aan vormaspecten en anderzijds meer ruimte aan de fantasie.

1. Effecten van schrijven op lezen

Wie creatief schrijft, structureert gedachten, tracht zichzelf uit te drukken, en zet de verbeelding aan het werk. Schrijfdocenten geloven in de waarde van creatief schrijven. Het zou het taalgevoel van leerlingen, hun (literaire) tekstbegrip, en hun plezier in het lezen vergroten.

Over het algemeen is het beeld dat oprijst uit het onderzoek naar creatief schrijven bemoedigend, zowel voor tekstbegrip als leesplezier. Met name de praktijkervaringen met creatief schrijven zijn positief: docenten hebben het idee dat taalvaardigheid, leesinteresse en leesplezier toenemen. Echter, vanwege het gebrek aan wetenschappelijke studies en de soms gebrekkige metingen in de studies die wél zijn gedaan, kunnen we vooralsnog niet met zekerheid zeggen dat creatief schrijven een groter effect heeft op leesbegrip, leesplezier en leesfrequentie dan andere interventies. De duidelijkste uitkomst uit het wetenschappelijke onderzoek naar creatief schrijven is dat het de betrokkenheid bij het lezen van literaire teksten lijkt te vergroten.

Studies naar de effecten van zakelijk en persoonlijk schrijven zijn talrijker, al keken deze niet naar leesplezier. Als leerlingen schrijven over teksten blijkt dit een sterker effect te hebben op hun begrip ervan dan als ze alleen lezen. Het maakt hiervoor niet uit of de schrijftaak zakelijk of persoonlijk is. De effecten zijn vooral gunstig als er een heldere instructie is en een ‘metacognitief’ onderdeel (reflectie op de eigen gedachten over het onderwerp). Persoonlijk schrijven heeft als bijkomend voordeel dat het schriftelijk uitdrukken van gevoelens – gemiddeld genomen – het welbevinden bevordert.

Aangezien schrijftaken logischerwijs alleen effect zullen hebben op tekstbegrip en leesplezier als leerlingen enig plezier beleven aan het schrijven zelf, keken we ook naar voorwaarden voor goed schrijfonderwijs. Daarbij zijn we uitgegaan van de ‘onderwijsleercyclus’. Deze stelt dat leerkrachten het beste deze vijf stappen kunnen volgen: 1. *oriëntatie* op de te schrijven tekst; 2. *tekstanalyse* van een vergelijkbare tekst; 3. *gezamenlijk, begeleid schrijven* van (een deel van) de tekst; 4. *zelfstandig schrijven* van een tekst; 5. *evaluatie* van de tekst d.m.v. *peer feedback*, gevolgd door revisie.

Hiernaast zijn een veilige sfeer in de klas, een enthousiasmerende leerkracht, en betekenisvolle schrijfopdrachten van belang voor de schrijfmotivatie. (Aan het einde van deel 2 in dit rapport is een complete lijst opgenomen met factoren die goed creatief schrijfonderwijs bevorderen.)

2. De praktijk van (re)creatief schrijven

Relatief veel jongeren schrijven. Van de leeftijdsgroep 12-19-jarigen schrijft ruim 13% in de vrije tijd; dat is het dubbele van het landelijk gemiddelde. De interesse voor schrijven onder jongeren is extra opvallend omdat deze leeftijdsgroep aanzienlijk minder leest dan andere leeftijdsgroepen. Aangezien amateurschrijvers meer lezen dan gemiddeld, zou creatief schrijven op middelbare scholen een weg naar het lezershart van de tiener kunnen zijn. Voor basisschoolleerlingen geldt juist dat zij lezen leuk vinden, en schrijven in het algemeen moeilijk. Bij hen kan vaker (voor)lezen, gevolgd door creatief schrijven, helpen om het schrijven leuker en gemakkelijker te maken, zoals ook blijkt uit onderzoek.

In de praktijk lijkt het enthousiasme voor creatief schrijven in het primair en voortgezet onderwijs te groeien. Niet alleen gebruiken leerkrachten regelmatig creatieve verwerkingsopdrachten in het literatuuronderwijs, er is ook een rijkdom aan methodieken en projecten. Zo komt bij De Schoolschrijver een kinderboekenschrijver gedurende een half schooljaar als gast op een taalzwakke basisschool en leren 3-vmbo-leerlingen met de methode *Angstzweet* om zelf spannende verhalen te schrijven. Zowel leerlingen als leerkrachten tonen grote waardering voor dit soort schrijfonderwijs.

Een gemeenschappelijk kenmerk van veel gewaardeerde lessenreeksen en methoden is dat zij lezen en schrijven *combineren*, het is 'geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs'. Bij zulk onderwijs hoeven we niet bang te zijn dat door de aandacht voor schrijven het lezen in het gedrang komt. Lezen en schrijven versterken elkaar en gaan samen op in een overkoepelend doel: taalvaardigheid.

Vanzelfsprekend kunnen leerkrachten drempels ervaren als zij aan de slag gaan met creatief schrijven in de les. Enkele potentiële oplossingen voor obstakels: om een schrijftaak aansprekend te maken voor leerlingen, kun je beginnen met hen hun eigen ervaringen over een onderwerp te laten delen. Voor wie vreest dat niet alle kinderen zullen meedoen: als ze opbouwende kritiek mogen geven op elkaars werk, is de kans groter dat ze betrokken raken. Zulke *peer feedback* kun je ook inzetten bij de beoordeling van de schrijftaken. Het probleem van tijdgebrek, ten slotte, kan worden opgelost door creatief schrijven te koppelen aan de verwerking van literair lezen, maar ook door het buiten het taalonderwijs in te zetten.

Wij verwachten dat door lezen en schrijven gecombineerd aan te bieden de taalvaardigheid, geletterdheid en verhaalwijsheid van kinderen en jongeren zullen groeien. Vanuit het perspectief van leesbevordering is het de moeite waard om te investeren in geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs én in verder onderzoek naar de effecten van creatief schrijven op lezen en op de bovengenoemde vaardigheden.

Inleiding

De klaslokalen zijn verlaten, of zo goed als verlaten. Op de stoeltjes van groep 1 en 2 staan kussens met gezichten erop, alle ogen gericht op een kist waarin prentenboeken liggen, een vlindernetje en twee lappenpoppen: Momo & Doortje, ‘verhalenvangers’. Aan de muren hangen veelkleurige taaltekeningen van wat volgens de kinderen ‘verhalenvangers’ zijn – de juf heeft de uitleg van de leerlingen erbij geschreven. Op de tafeltjes van groep 5 liggen boekjes met zelfgeschreven teksten: ‘In de zee in Marokko/ Ik was aan het spelen met het zand/ Ik zag mensen en kraampjes/ In de zee in Marokko’. Vanuit het computerlokaal klinken zachtjes stemmen: ‘Welkom voor één minuutje in mijn hoofd.’ Het is groep 7, die korte verhalen vertelt: Eva over het gekletter van een Italiaanse waterval, Djaylen over een winkelcentrum in Dubai met haaien en krokodillen, Benjamin over waarom diamanten glimmen en stenen niet (‘Het is fijn om te denken, gewoon niks te doen en denken. Daarom vertel ik dit aan jou, om je aan het denken te zetten’). Een bel rinkelt en een andere kinderstem zegt: ‘Oké, nu moet je gaan.’ Het is halfvijf en bijna alle kinderen zijn al naar huis. Alleen een handjevol groep 8’ers zit nog in een verduisterd lokaal naar een scherm te staren: stop-motion-filmpjes, zelf bedacht en uitgevoerd, met buitelandse circusapen en kannibalistische aliens. De achtergebleven ouders werpen een laatste vertederde blik op een gangkast met grote doorzichtige potten. Die potten zijn niet gevuld met snoepjes of krijtjes, maar met woorden en ideeën: ‘koude woorden’, ‘woorden van de nacht’ en ‘gekleurde brilverhalen’.¹

Op de St. Janschool in de Amsterdamse wijk De Baarsjes geloven ze in creatief schrijven. ‘Creatief schrijven’ mag je van hen ruim nemen: het gaat om het delen en verwoorden van ervaringen en verhalen, door te vertellen, te schrijven en ‘taaltekeningen’ te maken. Op de St. Janschool doen ze dat al in de reguliere taallessen, maar de interne cultuurcoördinator bedenkt ook extra projecten. Voor de schrijfopdrachten die uitmondten in het hierboven omschreven ‘Kinderkunstmuseum’ schakelde zij ter inspiratie van de leerkrachten schrijfdocent Mariet Lems in, die met *Weten waar de woorden zijn* een methode creatief schrijven ontwierp speciaal voor basisschoolleerlingen. Het gaat daarbij niet om foutloze zinnen schrijven, maar om ‘op verhaal komen’: ‘Creatief schrijven is een geweldige manier (...) om te ontdekken waar de woorden zijn, om te leren hoe je bij die woorden kunt komen, om woorden te vinden voor wat je denkt, ziet en voelt.’ (Lems, 2013, p. 16)

Wie de aandoenlijke taaltekeningen en komische stop-motion-filmpjes ziet, denkt misschien niet gelijk dat hier onontbeerlijke vaardigheden worden getraind. Daar denken ze op de St. Janschool anders over. Volgens adjunct-directeur Dienneke Blikslager krijgen kinderen door het samen werken aan verhalen meer plezier en meer gemak in schrijven en lezen. Beide zaken, het kunnen uitdrukken van je gedachten en gevoelens (schrijfvaardigheid) én het kunnen interpreteren van wat anderen hebben geschreven (leesvaardigheid), zijn cruciale onderdelen van ‘geletterdheid’. Geletterdheid verrijkt je leven, maar het is meer dan een luxe. Wie slecht kan communiceren, verdwaalt

¹ Observaties gedaan door Emy Koopman [EK] tijdens de presentatie van de resultaten van het zesweekse project ‘Op Verhalenjacht’ op de St. Janschool (14-12-2016) (zie ook: <https://stjankinderkunstmuseum.nl>). In dit rapport is op enkele momenten informatie verwerkt die is opgedaan tijdens zulke veldobservaties: het Kinderkunstmuseum; Mariet Lems’ docententraining op de St. Janschool (26-10-2016); Mariet Lems’ ‘terugkomdag’ in Bunnik voor het Utrechtse project ‘Cultuureducatie met Kwaliteit’ (02-11-2016); lessen gegeven door Schoolschrijver Anneke Scholtens op de Amsterdamse basisschool El Kadisia (via De Schoolschrijver – zie KADER 3).

tegenwoordig al snel. Hij of zij zal grote moeite hebben om een opleiding te voltooien, om een baan te vinden, en om zich staande te houden tegenover organisaties als zorgverleners, uitkeringsinstanties en de Belastingdienst. In de woorden van Vartan Gregorian, de directeur van het Amerikaanse kennisinstituut Carnegie Corporation of New York: 'In an age overwhelmed by information (...) the ability to read, comprehend, and write—in other words, to organize information into knowledge—can be viewed as tantamount to a survival skill.' (Graham & Hebert, 2010, p.2)

De taaltekening als ontluikende *survival skill*: hebben de St. Janschool en andere creatief schrijven-enthousiasten hier een punt? In dit rapport bekijken we de effecten van (re)creatief schrijven. Het gaat ons daarbij, als organisatie voor leesbevordering, vooral om de vraag of en wanneer (re)creatief schrijven een positief effect heeft op leesbegrip, leesplezier, leesmotivatie en leesfrequentie van kinderen en jongeren. Is een jongere die creatief schrijft ook een jongere die met plezier romans oppakt en kan analyseren wat daarin gebeurt?

In deel 1 inventariseren we wat we op basis van de huidige wetenschappelijke stand van zaken kunnen zeggen over de invloed van (re)creatief schrijven op leesgedrag.² Aangezien het aantal specifieke studies naar de effecten van *creatief* schrijven op lezen beperkt is, zijn ter aanvulling ook belangrijke bevindingen meegenomen uit het (grotere) onderzoeksgebied dat kijkt naar de effecten van schrijven in het algemeen. Deel 1 maakt duidelijk dat creatief schrijven niet in alle gevallen leidt tot meer leesplezier en leesbegrip, zoals het ook niet automatisch leidt tot meer schrijfplezier. Een belangrijke vervolgvraag die dus gesteld moet worden, is: wat zijn de gunstige factoren om creatief schrijven te laten aanslaan?

Van daaruit is het een kleine stap naar het tweede deel, over de praktijk van (re)creatief schrijven. In deel 2 geven we een idee van de variatie aan creatief schrijven-projecten in het Nederlandse primair en voortgezet onderwijs en voorzien we in tips om de obstakels te overwinnen die kunnen komen kijken bij creatief schrijven op school. Die tips baseren we zowel op de ervaringen van schrijfdocenten als op wat we weten over schrijven in de vrije tijd (recreatief schrijven).

Schrijven beschouwen we in dit rapport als een mogelijk middel om een doel (lezen) te bereiken. Tegelijkertijd pleiten we ervoor om schrijven en lezen minder strikt te scheiden, om beide te zien als onderdelen van dat overkoepelende doel: taalvaardigheid, geletterdheid. Geletterdheid is een heilige graal, maar in hoeverre is creatief schrijven de weg daarnaartoe?

² Het overzicht van studies in deel 1 is de beknopte uitkomst van een uitvoerige zoektocht naar het bestaande onderzoek, zowel via academische databases als via navraag bij experts uit het veld. Waar relevant zijn hierin ook masterscripties opgenomen.

1 Effecten van schrijven op lezen

Achter mijn ogen vind ik wat ik zeggen wil.

- basisschoolleerlinge tegen schrijfdocent Mariet Lems

Deze leerlinge heeft gelijk. Niet alleen omdat ze een persoonlijke ervaring uitdrukt, die niet fout kan zijn, maar ook volgens de wetenschap: om je te kunnen verwoorden, moet je je verbeelding aan het werk zetten; achter je ogen kijken, om op basis van wat je eerder hebt gezien een nieuwe voorstelling van zaken te maken. Dit geldt in het bijzonder voor *creatief* schrijven, waarbij je je herinnering en je fantasie nodig hebt om een levendig verhaal of een sterk gedicht te maken (Bos, Koning, Van Wesel, Boonstra, & Van der Schoot, 2015).³ Dezelfde vaardigheid zet je in als je leest. Hoe goed je een verhaal begrijpt, is afhankelijk van de mentale voorstellingen die je tijdens het lezen maakt: kun je jezelf in de verhaalsituatie verplaatsen; personages, gebeurtenissen en objecten voor je zien? (Bos e.a., 2015; Zwaan & Pecher, 2012; Zwaan, Stanfield, & Yaxley, 2002)

Nu ben je als je schrijft behalve aan het verbeelden ook aan het structureren, en je bent je aan het uitdrukken. Van deze drie functies past de structurerende in de eerste plaats bij zakelijk schrijven en de expressieve bij persoonlijk schrijven. Creatief schrijven zou idealiter alledrie deze functies aanspreken. (Zie KADER 1 over het onderscheid tussen creatief, persoonlijk en zakelijk schrijven.) Het is dan ook niet vreemd om te veronderstellen dat creatief schrijven dé manier is om leesvaardigheid, tekstbegrip en leesplezier te versterken.

Toch gaat het meeste onderzoek naar effecten van schrijven over *zakelijk* schrijven, en dan vooral over de invloed op toetsresultaten en tekstbegrip, niet op leesplezier. Vaak proberen wetenschappelijke schrijfinterventies voor kinderen en jongeren de vraag te beantwoorden of we schrijven kunnen inzetten om kennis uit zaakvakken beter te laten bezinken en testcores te verbeteren ('*writing-to-learn*' ofwel schrijven-om-te-leren). Dit zegt wellicht meer over de wetenschap, over wat makkelijk te meten is en over de prioriteiten die we stellen aan wat we willen weten, dan over de potentiële waarde van de verschillende vormen van schrijven.

In dit deel bespreken we eerst de verwachte en geobserveerde effecten van schrijven in het algemeen (wat vooral neerkomt op de effecten van zakelijk schrijven), vervolgens de effecten van persoonlijk schrijven, en ten slotte van creatief schrijven. Aangezien dit rapport draait om creatief schrijven, zullen we daar langer stilstaan bij individuele studies. Naast aandacht voor de effecten van schrijven die wetenschappelijk zijn bewezen, hebben we ook aandacht voor de *voorwaarden* waaronder effecten optreden. Bij dat laatste kijken we zowel naar wetenschappelijk bewijs als naar theorieën en praktijkervaringen. Meer aandacht voor praktijkervaringen is er in deel 2.

³ Bos en collega's (2015) onderzochten bij 165 basisschoolleerlingen of hun mentale representaties en bijbehorend tekstbegrip ook van invloed waren op de originaliteit van hun schrijfwerk. Zij verwachtten dit wel, aangezien schrijvers ook mentale representaties moeten maken van personages en situaties. Uit hun analyse van het schrijfwerk, waarbij originaliteit werd gemeten met een subschaal van de *Carlson Analytic Scale for Measuring the Originality of Children's Stories* (Carlson, 1965), bleek dit inderdaad zo te zijn.

KADER 1: Creatief, persoonlijk en zakelijk schrijven

Waar hebben we het over als we het over 'creatief schrijven' hebben, en hoe zou die manier van schrijven een effect kunnen hebben op leesbegrip en leesplezier? Het woord 'creatief' klinkt misschien wat intimiderend, alsof je vooral zo gek en origineel mogelijk moet doen. Verschillende onderzoekers benadrukken inderdaad dat 'creatief schrijven' wel origineel moet zijn (bijv. Bos e.a., 2015; Broekkamp & Kieft, 2005; Janssen e.a., 2006), daarmee aansluitend bij de definitie van de Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek (1986), die stelt dat er sprake is van creatief schrijven als 'fantasie, originaliteit, en het verwerken van subjectieve ervaringen centraal staan' (p. 178).

Janssen en Van den Bergh (2010) laten echter geruststellend weten dat de eindproducten van creatief schrijven 'geen hoog literair gehalte' hoeven te hebben (p. 4). Hun bruikbare definitie luidt als volgt: 'het schrijven van subjectief-individuele, fictionele of emotionele teksten, vaak met een speels karakter (...) min of meer planmatig en met meer aandacht voor vormaspecten dan bij "vrij schrijven" het geval is' (p. 4).

Onderzoekers onderscheiden creatief schrijven wel vaker van 'vrij schrijven' oftewel 'persoonlijk schrijven'. Daarbij gaat het, aldus Janssen en Van den Bergh (2010), 'om het direct uiten van persoonlijke gevoelens of het schrijven om op ideeën te komen, bijvoorbeeld in een brainstorm' (p. 4). Ook zetten onderzoekers creatief schrijven af tegen 'zakelijk schrijven', waarbij het hoofddoel het overbrengen van informatie is.

Is een strikt onderscheid tussen zakelijk, persoonlijk en creatief schrijven wel vruchtbaar? Een zakelijke tekst kun je toch ook origineel invullen, en creatief schrijven kan soms toch ook vooral bedoeld zijn om te oefenen met een specifieke techniek? Van Norden (2014) pleit ervoor om zowel 'creatief' als 'zakelijk' schrijven onder de bredere noemer 'functioneel schrijven' te laten vallen. Elke tekst, van een boodschappenlijstje tot een betoog, heeft volgens haar een bepaald doel en een bepaald publiek, en wat kinderen moeten leren is inzicht in die genres: waarvoor dient mijn tekst? Volgens Lems (2013) zouden kinderen zich bij creatief schrijven vooraf juist niet moeten hoeven bezighouden met doel en publiek, zodat ze zich vrij voelen te schrijven wat ze willen.

Er zijn duidelijk vele gradaties denkbaar tussen zakelijk, persoonlijk en creatief schrijven, maar het hoofdonderscheid is nuttig bij het in kaart brengen van de theorie en het onderzoek naar het effect van schrijven op lezen, alleen al omdat de meeste onderzoekers wel een relatief strikt onderscheid maken.

1.1 Algemene effecten van schrijven op tekstbegrip

Schrijven helpt om gedachten te ordenen, daar zijn de meeste theoretici het over eens (o.a. Applebee, 1984; Emig, 1977; Graham & Hebert, 2010; Klein, 1999). Wie schrijft, moet zijn gedachten wel concreet maken, omzetten in specifieke woorden die in een bepaalde volgorde moeten worden gezet. En je structureert niet alleen gedachten die er al zijn; door het schrijven ontstaan er ook

nieuwe verbanden en ideeën. Daarmee lijkt wat we doen als we schrijven sterk op wat we doen als we nadenken en leren (o.a., Applebee, 1984; Bangert-Drowns, Hurley, & Wilkinson, 2004; Emig, 1977; Klein, 1999), en ook op wat we doen als we lezen (Bos e.a., 2015; Fitzgerald & Shanahan, 2000; Graham & Hebert, 2010). Een bijkomend voordeel van schrijven is dat het schrijfproduct zichtbaar is: jijzelf en anderen kunnen het nog eens doorlezen en vergelijken met andere teksten en met wat je al wist of dacht te weten (Applebee, 1984; Klein, 1999).

Graham en Hebert (2010) noemen drie, nogal brede, manieren waarop schrijven tekstbegrip kan verbeteren:

1. Schrijven is een handige manier om ideeën uit een tekst op te sommen, te analyseren, persoonlijk te maken en/of ermee te spelen.
2. Lezen en schrijven doen een beroep op dezelfde kennis en vergelijkbare cognitieve processen. Als je een tekst probeert te begrijpen, maak je actief verbindingen tussen de verschillende ideeën binnen een tekst, en tussen de tekst en je eigen kennis en ervaringen – schrijven over een tekst versterkt het proces van het maken van zulke verbindingen.
3. Lezen en schrijven zijn beide manieren om te communiceren, en als je zelf een tekst schrijft, begrijp je ook beter wat een schrijver van een andere tekst heeft proberen te doen. (Graham & Hebert, 2010)

In theorie kan schrijven dus helpen om lesstof te verwerken en om tekstbegrip te vergroten. Er is inmiddels genoeg onderzoek gedaan naar schrijven-om-te-leren om na te gaan of dit in de praktijk ook werkt. Het gaat dan om schrijftaken als samenvattingen schrijven, notities maken, vragen over een tekst bedenken en vragen over een tekst schrijvend beantwoorden (essayvragen). Twee grote meta-analyses over dit soort schrijftaken bevestigen dat die in het algemeen een gunstig effect hebben op leerprestaties (Bangert-Drowns e.a., 2004) en op tekstbegrip (Graham & Hebert, 2010). De meest recente van deze twee overzichtsaankelen, die de resultaten van tientallen experimentele en quasi-experimentele studies met deelnemers tussen de 6 en 18 jaar analyseerde, toonde dat door te schrijven het begrip van teksten sterker toeneemt dan als die teksten alleen worden gelezen (Graham & Hebert, 2010; zie ook Graham & Hebert, 2011). Maar logischerwijs werkt schrijven niet altijd even goed.

Wat zeker lijkt te helpen: een ‘metacognitief’ onderdeel bij de schrijftaak. In hun review van 48 schrijven-om-te-leren-studies in het lager en middelbaar onderwijs zagen Bangert-Drowns en collega’s (2004) positievere toetsresultaten na schrijftaken als leerlingen hun huidige begrip, hun verwarring en hun gevoelens tegenover het onderwerp moesten evalueren. Leerlingen die dat doen zijn volgens Bangert-Drowns e.a. actief met de stof bezig en trainen cognitieve strategieën. Uit de meta-analyse van Graham en Hebert (2010) bleek dat zomaar een tijdje schrijven minder goed werkt dan taken waarbij ook wordt stilgestaan bij wat dat schrijven inhoudt: schrijftaken hadden het sterkste effect op tekstbegrip als leerlingen leerden over de schrijfvaardigheden en schrijfprocessen die komen kijken bij het creëren van een tekst. Algemeen bemerkten Graham en Hebert het belang van *instructies*, vooral voor de zwakkere leerlingen. Die leerlingen presteerden alleen beter op tekstbegrip als ze uitgelegd kregen hoe ze moesten schrijven.

Hiernaast hadden interventies die over een *langere periode* liepen een sterker effect op leerprestaties (Bangert-Drowns e.a., 2004). Dat lijkt voor de hand te liggen, maar meer tijd per

schrijftaak werkte juist averechts. Liever dus consistent blijven oefenen met korte schrijftaken, al is dit natuurlijk relatief. Het hangt er namelijk van af wat voor soort leerprestaties je meet: uit een recentere review over de effecten van beknoptere en uitgebreidere schrijfactiviteiten op tekstbegrip bleek dat als je tekstbegrip meet via een essay, uitgebreide schrijftaken wél een grotere positieve invloed hebben dan het schriftelijk beantwoorden van vragen over de tekst (Hebert, Gillespie, & Graham, 2013).

Ten slotte lijken schrijftaken over het geheel genomen wat minder goed te werken voor verwerking van de lesstof bij groep 8 en bij de eerste twee klassen van het voortgezet onderwijs (Bangert-Drowns e.a., 2004). Bangert-Drowns en collega's denken dat dit komt doordat je in die klassen nieuwe vormen van schrijven leert voor verschillende vakken. Het aanleren daarvan zou de aandacht kunnen opeisen die anders gebruikt kan worden om te reflecteren op wat je schrijft.

De meeste studies in deze twee overzichtsartikelen gingen over zakelijk schrijven. Persoonlijk schrijven, met name het bijhouden van dagboeken, kwam nog geregeld voor, maar creatief schrijven nauwelijks.⁴ Met de vormen van schrijven waar in de reviews naar gekeken is, ben je behoorlijk direct met de lesstof bezig; een positief effect op de verwerking daarvan is dan ook niet verbazingwekkend. Gelden de bemoedigende resultaten van schrijven op tekstbegrip ook voor persoonlijker en creatievere vormen van schrijven?

1.2 Effecten van persoonlijk schrijven op tekstbegrip en leesplezier

Het bijhouden van een dagboek of het schrijven van een autobiografische reactie op lesstof klinkt niet als de meest voor de hand liggende manier om te leren over, bijvoorbeeld, celdeling of mensenrechten, maar het lijkt wel degelijk effectief (zie bijv. Stewart, Myers & Culley, 2010). In hun meta-analyse zagen Bangert-Drowns e.a. (2004) dat het voor de leerprestaties niet uitmaakte of leerlingen een zakelijke of een persoonlijke schrijftaak deden. De zes studies met een persoonlijke schrijftaak uit Graham en Hebert (2010) hadden gemiddeld een sterk positief effect op tekstbegrip (zie bijv. ook Marshall, 1987).⁵ Zowel bij zakelijk als bij persoonlijk schrijven lijkt een heldere instructie daarbij een belangrijke voorwaarde (Graham & Hebert, 2010, 2011; zie ook Langer, 2001). Ook een zekere mate van motivatie bij de leerlingen lijkt noodzakelijk. Psychologiedocent Cisero (2006) vond bijvoorbeeld alleen een effect van het bijhouden van een dagboek op de uiteindelijke testscore voor die studenten die er actief mee aan de slag gingen.

⁴ Volgens Bangert-Drowns e.a. (2004) was slechts in 3 van de 48 studies die zij vonden ook sprake van een creatieve (*imaginative*) schrijftaak: Ayers (1993), Hyser (1992) en Millican (1994). (Al deze artikelen blijken voor ons doel niet direct relevant. Bij Ayers ging het om *expressive writing* bij wetenschapsonderwijs, bij Hyser om het bijhouden van *learning logs* bij sociale wetenschappen, en bij Millican om verschillende schrijven-om-te-leren-technieken ter verbetering van de scores op wiskundetoetsen.) Gezien het gebrek aan studies, hebben Bangert-Drowns e.a. deze creatieve schrijfcondities niet meegenomen in hun analyse. Van een persoonlijk schrijven-conditie was sprake in 20 van de studies bij Bangert-Drowns e.a. (2004). In Graham en Hebert (2010) wordt creatief schrijven niet benoemd; dit kon wederom niet apart bekeken worden. Bij hen was in 6 studies sprake van een persoonlijke schrijftaak (dagboeken/logboeken).

⁵ De studie van Marshall (1987) is niet meegenomen in de twee reviews, maar hier leverden zowel uitgebreid analytisch schrijven als uitgebreid persoonlijk schrijven over een literaire tekst uiteindelijk meer verhaalbegrip op dan het schriftelijk beantwoorden van vragen.

Persoonlijk schrijven kan voor *tekstbegrip* potentieel even goed werken als zakelijk schrijven, maar heeft het daarbovenop nog voordelen? Binnen theorieën over schrijfdidactiek, zoals ‘taalvorming’, is het een algemeen geaccepteerde wijsheid dat de schrijfdocent moet vertrekken vanuit de ervaringen van het kind (Lems, 2013; Van Norden, 2014). Een directe verbinding maken tussen een tekst en je persoonlijke ervaringen zou er logischerwijs voor zorgen dat die tekst relevanter voor je wordt (zie bijv. Van Norden, 2014, p. 12-13). Persoonlijk schrijven zou daarmee leiden tot meer *betrokkenheid*, en daardoor weer tot meer *plezier* in het schrijven én in het bijbehorende lezen. Zulke additionele positieve effecten van persoonlijk schrijven klinken plausibel, maar is er ook bewijs voor?

Als we ons concentreren op persoonlijk schrijven in de context van literatuuronderwijs, zien we dat persoonlijk schrijven tot meer associaties bij en diepere reflectie op een literaire tekst kan leiden dan als leerlingen een formele analyse moeten geven. Hierdoor kan de tekst ook beter doordringen. Dit blijkt uit een studie van White (1995), waarin derdeklassers bij het vak Engels voorafgaand aan het lezen van een kort verhaal over relaties de opdracht kregen om autobiografisch te schrijven over dat onderwerp (de controlegroep schreef niet). Door te reflecteren op hun eigen ervaringen en dit mee te nemen bij het lezen van het verhaal, gingen de leerlingen sterker aan de slag met het verhaal: ze dachten meer na over de interpretatie en droegen meer bij aan de discussie naderhand. Wong en collega’s (2002) lieten leerlingen uit een eindexamenklas Engels dagboeken schrijven over de personages ofwel over de thema’s uit een literaire tekst (de controlegroep schreef niet). Leerlingen gaven aan dat het schrijven nuttig was: niet alleen begrepen ze hierdoor de personages en thema’s beter, ze voelden zich ook meer geroepen om vragen te stellen over het verhaal.

Bij zowel de studie van White (1995) als die van Wong e.a. (2002) schreef de controlegroep niets. Dit zie je vaker in dit soort onderzoek. Het gevolg is dat we niet weten of het schrijven in het algemeen voor de betrokkenheid en reflectie zorgde (doordat leerlingen meer bezig zijn geweest met de tekst) of dat het persoonlijke element essentieel was. Marshall (1987) suggereert dat persoonlijk schrijven makkelijker en leuker is voor leerlingen, maar heeft dat niet expliciet gemeten. Wat we wel met enige zekerheid kunnen zeggen is dat persoonlijk schrijven met een specifiek emotioneel-expressieve functie een positief effect heeft op fysiek en mentaal welbevinden (Frattaroli, 2006; Travagin, Margola & Revenson, 2015). Travagin en collega’s (2015) concludeerden dit in hun meta-analyse naar *expressive writing* onder adolescenten, waarbij ze het effect van schrijven over een emotionerende gebeurtenis vergeleken met feitelijk schrijven over een niet-emotioneel onderwerp. Het gunstige effect van expressief schrijven was vooral te zien bij jongeren met emotionele problemen. Die jongeren behaalden door het persoonlijke schrijven ook betere schoolprestaties (Travagin e.a., 2015).

Kortom: persoonlijk schrijven helpt om teksten te begrijpen, maar of het dat ook in grotere mate doet dan zakelijk schrijven is nog de vraag. Dat het ook schrijf- en leesplezier bevordert is nog onvoldoende wetenschappelijk bewezen, maar dit lijkt wel een logische aanname, zeker aangezien het schrijvend uitdrukken van emoties gemiddeld genomen goed is voor het welbevinden.

1.3 Effecten van creatief schrijven op tekstbegrip en leesplezier

De kracht van persoonlijk schrijven is de vrije expressie van eigen ervaringen. De kracht van zakelijk schrijven is het gestructureerd verwoorden van gedachten. Creatief schrijven zou binnen het literatuuronderwijs de krachten van beide vormen van schrijven kunnen combineren en daarmee

leiden tot zowel emotionele betrokkenheid als aandacht voor vormaspecten van teksten (Janssen & Van den Bergh, 2010). Theoretici, vooral diegenen die zelf *creative writing* doceren, zijn volledig overtuigd van de waarde van creatief schrijven (zie bijv. Austen, 2005; De Sterck, 2005; Gebhart, 1988; Knoeller, 2003; Lems, 2013). Enerzijds prijzen zij het vanwege technische aspecten: het oefenen met literaire en narratieve middelen en het uitbreiden van de woordenschat (bijv. Bloom, 1998; Lehrner-te Lindert, 2013; Maley, 2010; Young, 1984). Zo stelt Lynn Z. Bloom (1998) dat studenten literatuur 'from the inside out' gaan begrijpen door zelf met literaire technieken aan de slag te gaan (p. 57). Anderzijds loven zij het feit dat creatief schrijven een beroep doet op de verbeelding: je stelt je gebeurtenissen, wezens en objecten voor die op het moment zelf niet aanwezig zijn en die je misschien zelfs nog nooit hebt ervaren of gezien (bijv. Bos e.a., 2015; Knoeller, 2003; Lammers, 2010; Lems, 2013; Wolters, 2016). Bovendien kan creatief schrijven een verrijkende ervaring zijn voor leerlingen, een ervaring die hun zelfvertrouwen versterkt en die hun zelfs een nieuwe manier kan bieden om betekenis te geven aan hun ervaringen (bijv. Lems, 2013; Maley, 2010; Wolters, 2016).

Oefenen met techniek en verbeelding zou niet alleen het lezen van literaire teksten en het tekstbegrip kunnen vergemakkelijken, maar ook het lezen leuker kunnen maken (zie ook Janssen & Van den Berg, 2010). De vijf voordelen van creatief schrijven die Austen (2005) noemt, op basis van haar eigen ervaringen en die van andere schrijfdocenten, sluiten hierbij aan:

1. Studenten worden minder bang voor literatuur.
2. Studenten worden kritische lezers.
3. Studenten begrijpen meer van literaire kritiek.
4. Studenten voelen zich betrokken en gaan beter hun best doen.
5. De verhoudingen in de klas worden gelijkwaardiger.

Hoewel Austen (2005) het heeft over studenten, gelden al deze mogelijke voordelen ook voor middelbare scholieren. Tieners zijn een bijzonder relevante groep voor leesbevorderaars, omdat hun leesfrequentie lager ligt dan die van andere leeftijdsgroepen (Sonck & De Haan, 2015; Stokmans, 2006; Wenekers, De Haan, & Huysmans, 2016). De hogere complexiteit van romans voor volwassenen en het moeten lezen voor de lijst staat voor een aanzienlijk deel van hen het leesplezier in de weg (Stokmans, 2006; Witte, 2008). Tegelijkertijd suggereert onderzoek van de Nationale Jeugdraad onder een panel van 12-18-jarigen dat jongeren wél heel positief tegenover schrijven staan (De Rooij e.a., 2009; Rebel & De Rooij, 2008). Als middelbare scholieren schrijven leuker vinden dan lezen, dan ligt het idee voor de hand dat schrijven een weg kan zijn naar leesplezier.

Creatief schrijven zou waarschijnlijk vooral het leesgedrag van middelbare scholieren positief kunnen beïnvloeden, maar dat is geen reden om niet al op de basisschool te beginnen. Mariet Lems, een actieve pleitbezorger van creatief schrijven op de basisschool, betoogt dat betrokkenheid en gelijkwaardigheid (de laatste twee voordelen die Austen noemde) ook opgaan voor basisschoolleerlingen (Lems, 2013). Niet alleen leven leerlingen op als zij hun eigen verhalen leren uitdrukken, het feit dat er geen 'foute' creatieve teksten zijn, maakt dat ook het zelfvertrouwen van leerlingen die normaal minder goed meekomen kan groeien. Wat Lems (2013) betreft kun je niet vroeg genoeg beginnen met deze vorm van schrijven, opdat de creativiteit niet verstomt en het plezier in taal blijft leven: 'Creatief schrijven zorgt ervoor dat de kinderlijke verwondering actief blijft. Dat het kind zijn eigen originaliteit niet verleert maar leert te gebruiken in taal en beeld' (p. 16).

Op de basisschool kan creatief schrijven zo bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen én aan beginnende taalvaardigheid en geletterdheid. Dit sluit ook aan bij 'kerndoel 9' van het basisonderwijs: 'De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.'⁶

Kan de goede creatieve schrijver ook beter literair lezen?

Theoretisch spreekt er veel vóór creatief schrijven: je gaat zelf aan de slag met stilistische technieken, je verkent op speelse wijze de uitdrukkingmogelijkheden van taal, je zet je verbeelding in gang, en dat alles zou je tekstbegrip en leesplezier vergroten. Maar hebben creatief schrijven-opdrachten ook daadwerkelijk zulke positieve effecten?

Dat is moeilijk te zeggen, aangezien slechts een klein aantal studies hiernaar heeft gekeken, zoals in eerdere inventarisaties over creatief schrijven en lezen al is vastgesteld (Janssen, Broekkamp & Smallegange, 2006; Janssen & Braaksma, 2016; Kieft, 2004). Vanwege het ontbreken van systematisch wetenschappelijk onderzoek op dit gebied, onderzochten Janssen, Broekkamp en Smallegange (2006) in opdracht van Stichting Lezen twee vragen:

- Zijn sterke literatuurlezers beter in creatief schrijven dan zwakke literatuurlezers?
- Zijn sterke creatieve schrijvers beter in literair lezen dan zwakke creatieve schrijvers?

Beide vragen konden volgens de onderzoekers met 'ja' beantwoord worden. Als we kijken naar de methoden, moeten we het houden bij 'misschien'. Aan de studie over het effect van lezen op creatief schrijven deden 19 havo- en vwo-leerlingen uit het vijfde leerjaar mee, waarvan slechts zeven 'zwakke literatuurlezers'. Deze deelnemers kregen vijf creatieve schrijftaken, waaronder een kort verhaal over de schoenen van een zelf bedacht personage en een gedicht dat vijf voorgeschreven woorden moest bevatten. Om na te gaan of de leerlingen zwakke of sterke literaire lezers waren, deden ze literaire leestaken. De sterke lezers scoorden gemiddeld inderdaad hoger op de schrijftaken en de zwakke lager. Bij zo'n kleine steekproef moeten we echter voorzichtig zijn met de interpretatie van dat resultaat.

De studie naar de vraag of creatieve schrijvers ook beter lezen was grootschaliger: 258 leerlingen uit vwo-5-klassen deden hieraan mee. De helft van deze deelnemers gaf aan creatief schrijven (heel) leuk te vinden, terwijl er niet veel gelezen werd (ruim de helft las minder dan een boek per maand). Gezien de grote steekproef en het beperkte aantal onderzoekers, waren de schrijftaken noodgedwongen beperkter: een haiku en een gedicht met vijf voorgeschreven woorden. De onderzoekers maakten een driedeling van leerlingen die 'hoog', 'gemiddeld' en 'laag' scoorden op de schrijftaken. De hoog scorende groep schreef over het algemeen ook liever en vond schrijven gemakkelijker. Leerlingen moesten vervolgens twee gedichten analyseren. Wederom was er een significant verband tussen schrijfprestaties en leesprestaties. Dit gold wel slechts bij één van de twee gedichten.

Hoewel we op basis van deze twee deelstudies met een flinke slag om de arm kunnen zeggen dat creatieve schrijfvaardigheid en literaire leesvaardigheid samen lijken te gaan, is er nog niet duidelijk sprake van een causaal verband. Zoals Janssen e.a. (2006) aangeven, kan er ook een

⁶ Voor meer informatie over de 'kerndoelen' in het onderwijs, zie: <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/>.

gemeenschappelijke factor aan beide prestaties ten grondslag liggen, zoals intelligentie, creativiteit of motivatie. Ook is het niet *automatisch* het geval dat wie goed kan lezen ook goed kan schrijven en andersom, het is alleen waarschijnlijk dat wie goed is in het een ook goed is in het ander.

Creatief schrijven en tekstbegrip

In de studie van Janssen e.a. (2006) ging het echt om origineel creatief schrijven: de schrijfprestaties werden beoordeeld. Hiermee wordt een prestatie-element toegevoegd aan het creatieve schrijven, wat wellicht niet wenselijk is. Kan puur de *activiteit* van het creatieve schrijven tekstbegrip ook positief beïnvloeden? De paar studies die hiernaar gedaan zijn, geven niet uitsluitend uitkomsten om over te jubelen.

Eerst goed nieuws van twee studies binnen de zaakvakken: Levin en Wagner (2004) vonden bij een tweede klas natuurkunde dat drie verschillende vormen van creatieve schrijfopdrachten allemaal een gunstig effect hadden op het denkvermogen van de leerlingen, vergeleken met de controlegroep die niet schreef. De schrijvende leerlingen vonden het leuker om na te denken en waardeerden het meer. Bij Ritchie, Tomas en Tones (2011) presteerden 8^e-groepers beter op een biologietoets na het schrijven van creatieve '*BioStories*,' waarin ze de stof in de vorm van een dialoog tussen personages gaten. Deze leerlingen gaven ook aan dat ze deze manier van leren leuk vonden. Het is dus zeker mogelijk om via een creatieve schrijftaak lesstof te verlevendigen, al weten we door het ontbreken van een schrijvende controlegroep niet of dit aan het *creatieve* aspect ligt.

Als we specifieker kijken naar effecten van creatief schrijven op literair tekstbegrip, dan is de wetenschappelijke basis op grond waarvan positieve uitspraken kunnen worden gedaan niet heel stevig. Van twee relatief recente Nederlandse masteronderzoeken vond de ene wel een significant effect van een creatieve schrijftaak op tekstbegrip (Lammers, 2010), maar de andere niet (Boot, 2012). In Lammers' studie, waarin middelbare scholieren een gedicht met metaforen schreven, scoorden leerlingen na het schrijven beter op een meerkeuzetest waarin zij metaforen moesten interpreteren dan vóór het schrijven. In de studie van Boot was het tekstbegrip van een sonnet niet beter bij de middelbare scholieren die zij sonnetten liet schrijven dan bij de groep die alleen uitleg over sonnetten kreeg.

Hierbij moet gezegd worden dat literair tekstbegrip niet eenvoudig te meten is. Zoals Boot (2012) aangeeft: 'er is geen beproefde methode om *literair* leesbegrip te toetsen' (p. 42, cursivering EK). Het zou bij creatief schrijven logisch zijn als je vooral resultaten ziet op vrijere maten van begrip, waarin leerlingen meer ruimte hebben voor hun interpretatie. In een studie van Boscolo en Carotti (2003) onder derdeklassers die ze ofwel creatief ofwel meer traditioneel analytisch lieten schrijven over literaire teksten, bleek dit inderdaad: het creatieve schrijven verrijkte wél de interpretatie van de literaire teksten, maar het meer formele begrip verschilde niet. Tegelijkertijd is het bij zulke vrije maten doorgaans moeilijker een betrouwbare overeenstemming tussen beoordelaars te bereiken. Een mogelijke verklaring voor het uitblijvende effect in Boots studie was de onbetrouwbare maat voor tekstbegrip.

Rapporten die spreken over een effect van creatief schrijven op tekstbegrip, verwijzen doorgaans naar onderzoek van Janssen en Van den Bergh (bijv. Van Burg, Rosenboom, & Cerutti, 2010; Van der Leeuw, Meestringa, Van Silfhout, & Smit, 2017). Janssen en Van den Bergh (2010) lieten tien vwo-4-

leerlingen na een schrijfofdracht hardop nadenken bij het lezen van twee literaire teksten. De schrijfofdracht hield in dat ze het begin van de literaire teksten lazen en de rest zelf verder mochten afschrijven. In de controlecondities werd gelezen, maar niet geschreven. Tekstbegrip werd gemeten aan de hand van vier open interpretatievragen over de tekst. Janssen en Van den Bergh (2010) vonden inderdaad een hoger tekstbegrip bij de leerlingen die eerst hadden geschreven dan bij de controlegroep.⁷ Het gaat hier echter wel – mede vanwege de intensieve opzet met hardop nadenken – om een zeer kleine studie, die we hooguit kunnen opvatten als een positief signaal.

In een recente studie naar de effecten van creatief schrijven, keken Janssen en Braaksma (2016) niet meer naar tekstbegrip, maar naar de leesprocessen die daartoe zouden kunnen leiden: verschillen in hardop denken tijdens het lezen tussen leerlingen die eerst creatief hadden geschreven en leerlingen die dat niet hadden gedaan. 53 scholieren met een gemiddelde leeftijd van 15,5 jaar namen deel, waarvan 18 in de experimentele en 35 in de controlegroep.⁸ De taak was dezelfde als in de studie uit 2010: een verhaal afschrijven na het lezen van het begin. Er bleek geen verschil te zijn tussen leerlingen die hadden geschreven en leerlingen die niet hadden geschreven qua metacognitieve reacties, het soort reflectie op het eigen leesproces dat volgens Bangert-Drowns e.a. (2004) zo effectief is bij het leren. De schrijvende leerlingen legden wel meer relaties met andere teksten, onder meer met hun eigen verhaal. Op die manier kan een dergelijke schrijfofdracht een kader scheppen voor leerlingen, een manier om het verhaal relevant te maken.

Creatief schrijven en leesplezier

Naast deze voorzichtige, gematigd positieve signalen, zijn er ook krachtiger positieve signalen van creatief schrijven waar te nemen. De studie van Janssen en Braaksma (2016) vond een duidelijk effect op betrokkenheid: de leeservaring van schrijvende leerlingen was emotioneler (ze lachten bijvoorbeeld vaker) en ze waardeerden het literaire verhaal meer. Deze reacties hingen samen: hoe sterker de emotionele betrokkenheid van een schrijvende leerling, hoe groter de verhaalwaardering. Oftewel: *leesplezier* werd (in elk geval op de korte termijn) door deze schrijfofdracht zeker bevorderd.

Hetzelfde positieve effect op emotionele betrokkenheid en verhaalwaardering was te zien in de eerdere studie met deze schrijfofdracht van Janssen en Van den Bergh (2010).⁹ Ook Boot (2012) merkte dat de vwo-5-leerlingen haar opdracht om een sonnet te schrijven leuk vonden, zelfs als ze ermee hadden geworsteld. Bovendien vonden de schrijvende leerlingen het interpreteren van het sonnet gemakkelijker dan de leerlingen die niet hadden geschreven (Boot, 2012). Dit zijn mooie uitkomsten, niet alleen omdat betrokkenheid en leesgemak waardevol zijn in zichzelf, maar ook

⁷ Als maat voor tekstbegrip kozen Janssen en Van den Bergh voor vier open interpretatievragen, waarvan de antwoorden gescoord werden op een driepuntsschaal ('onjuist', 'oppervlakkig' of 'diepere interpretatie'). De betrouwbaarheid tussen verschillende beoordelaars op deze schaal was in orde.

⁸ Opvallend genoeg gebruikten Janssen en Braaksma (2016) de controlegroepdata uit Janssen e.a. (2006). Dit is problematisch, omdat na tien jaar te verwachten valt dat de omstandigheden van de nieuwe groep verschillen van die van de oude groep (bijv. wat betreft mediagebruik). Dat kan een alternatieve verklaring zijn voor gevonden verschillen.

⁹ Verhaalwaardering werd in beide studies op een 10-puntschaal gemeten, en in beide studies scoorden de schrijvende leerlingen gemiddeld een ruime 7, terwijl de niet-schrijvende leerlingen nog niet eens op een zesje uitkwamen. Bij Janssen en Van den Bergh (2010) was de effectgrootte $d = 1.24$, bij Janssen en Braaksma (2016) $d = 1.09$. Bij deze maat voor effectgrootte (Cohens d) spreken we vanaf .80 van een groot effect.

omdat ze, als leesmotivatie, weer een brug kunnen vormen naar vaker lezen en beter lezen (zie bijv. Stokmans, 2006; Stutz, Schaffner, & Schiefele, 2016). Zoals blijkt uit de PISA-metingen onder 15-jarigen, scoren leerlingen die meer leesplezier hebben ook hoger op algemene leesvaardigheid (Gille e.a., 2010).¹⁰

Hoewel het geen directe metingen zijn van leesplezier of tekstbegrip, vormen ook drie studies van Denner en collega's een relevante ondersteuning van de hypothese dat creatief schrijven deze zaken bevordert. Zowel bij leerlingen uit groep 4 als bij eerste- en tweedeklassers vonden Denner en collega's dat het – op basis van enkele clues – bedenken en afschrijven van een bestaand verhaal, helpt om dat bestaande verhaal na het lezen terug te roepen (Denner, McGinley, & Brown, 1989; Denner & McGinley, 1992; Denner, Pickards, & Albanese, 2003). De leerlingen die een verhaal schreven, scoorden beter op een taak waar ze lege plekken in zinnen moesten invullen dan leerlingen die niet schreven en dan leerlingen die hun voorspellingen hoe het verhaal zou verlopen slechts opsomden (Denner & McGinley, 1992). De schrijvende leerlingen deden het bovendien beter dan leerlingen die een samenvatting van het verhaal lazen (Denner e.a., 2003). Denner en collega's zeggen zelf dat ze verhaalbegrip hebben gemeten, maar hun *recall*-maat lijkt minstens zozeer over betrokkenheid te gaan. Het kunnen terugroepen van specifieke zinnen en woorden hoeft niet per se te betekenen dat je de tekst goed begrijpt, maar het wijst hoe dan ook op een levendige, geconcentreerde leeservaring. Deze interpretatie wordt versterkt door de bevindingen van Janssen en collega's (Janssen & Van den Bergh, 2010; Janssen & Braaksma, 2016), die immers eenzelfde soort 'afschrijftaak' gebruikten.

Ondanks deze mooie bevindingen wat betreft de betrokkenheid bij een tekst die creatief schrijven kan opwekken, is *leesmotivatie* geen gegarandeerde uitkomst van creatief schrijven. Het creatieve schrijfproject uit het masteronderzoek van Lammers (2010), waarin middelbare scholieren van verschillende leerniveaus les kregen over metaforen en vervolgens een gedicht met metaforen moesten schrijven, had geen effect op de leesmotivatie. Van tevoren gaven 54 van de 98 deelnemende leerlingen aan dat het hun leuk zou lijken om later in hun vrije tijd nog eens een gedicht te lezen. Na afloop gaven nog maar 48 leerlingen dit positieve antwoord. Ook de houding ten opzichte van het schrijven van gedichten werd niet beter. Een mogelijke verklaring voor deze uitkomsten is dat dit project niet zo leuk werd gevonden. De meningen van de leerlingen over het project bleken verdeeld: van de 92 leerlingen die deze vraag hadden ingevuld was de meerderheid neutraal (50), 31 vonden het 'leuk' en 11 'stom'. Deze uitkomsten suggereren dat de gemiddelde betrokkenheid tijdens het schrijven laag zal zijn geweest.

Voorwaarden voor effecten van creatief schrijven

Het wetenschappelijke bewijs voor de relatie tussen creatief schrijven enerzijds en tekstbegrip en leesplezier anderzijds is dus nog altijd niet heel overtuigend; er zijn te weinig systematische studies gedaan om sluitende conclusies te kunnen trekken.¹¹ Als het puur om de verbetering van leesplezier

¹⁰ Er zijn recentere PISA-rapportages, maar daarin is leesplezier niet expliciet meegenomen.

¹¹ Onze conclusies hier zijn wat conservatiever dan in het zeer leesbare rapport van Van Burg, Rosenboom en Cerutti (2010) voor Kunstfactor. Van Burg e.a. geven aan over de effecten van 'creatief schrijven' te rapporteren, maar daarbij scharen ze persoonlijk en creatief schrijven onder één noemer. Als je strikter indeelt gaan zes van de negen studies over persoonlijk schrijven (met name dagboeken). Drie van deze onderzoeken zijn bovendien gedaan onder universitaire psychologiestudenten, een voor ons minder relevante doelgroep.

of -begrip gaat, zijn er ook andere ingrepen die kunnen werken. Voor de verbetering van tekstbegrip is dat bijvoorbeeld het informeren van kinderen en jongeren over tekstenmerken (Peskin & Wells-Jopling, 2012). Moeten leesbevorderaars dan wel op schrijven inzetten?

Er zijn meerdere redenen om deze vraag toch met 'ja' te beantwoorden. Allereerst is er voor zowel zakelijk als persoonlijk schrijven wetenschappelijk bewijs dat schrijven gunstige effecten heeft op tekstbegrip. Bovendien tonen de tot nu toe gedane studies over creatief schrijven en lezen wel degelijk positieve signalen, met name wat betreft de betrokkenheid van leerlingen bij de literaire teksten die ze moeten lezen. Het kán kortom wel dat creatief schrijven leidt tot lezen met meer gemak en meer plezier. Maar wanneer is het het meest waarschijnlijk dit daadwerkelijk gebeurt?

We zagen al dat voor schrijven in het algemeen geldt dat effecten op tekstbegrip vooral optreden als een leerkracht heldere instructies geeft over wat en hoe te schrijven, en als hij of zij de leerlingen kan motiveren om de schrijftaak serieus te nemen. Schrijfmotivatie zal niet alleen helpen voor tekstbegrip, een zeker plezier in of waardering voor het schrijven kan er ook voor zorgen dat leerlingen met meer aandacht en meer plezier gaan lezen. Dit tweede verband is voornamelijk een logische aanname, die nog verder empirisch zou moeten worden bevestigd.

Als we ervan uitgaan dat schrijfmotivatie een van de voorwaarden is voor het optreden van tekstbegrip en leesplezier, dan is het ook nuttig om te kijken wat er ten grondslag ligt aan schrijfmotivatie. Bruning en Horn (2000) zijn op basis van theorieën en studies over schrijven tot vier voorwaarden gekomen om leerlingen een bestendig positieve houding ten opzichte van schrijven te laten ontwikkelen:

1. Zorg voor een omgeving (klas, leerkracht) waarin de waarde van schrijven onderschreven wordt.
2. Zorg voor authentieke, betekenisvolle schrijfoopdrachten, bijvoorbeeld door ze te verbinden aan persoonlijke ervaringen.
3. Zorg voor opdrachten die uitdagend zijn, maar niet bedreigend.
4. Zorg voor een positieve emotionele sfeer in de klas, veilig en enthousiasmerend.

Boscolo en Carotti (2003) onderschrijven deze voorwaarden, en benadrukken hierbij dat zowel een enthousiasmerende leraar als samenwerken in de klas ertoe kan leiden dat leerlingen zichzelf gaan zien als deel uitmakend van een schrijvende, geletterde gemeenschap. Onderzoek bevestigt dat de leerkracht ertoe doet bij schrijfonderwijs (Besselink & Brouwer, 2013; Bouwer & Koster, 2016; Rogers & Graham, 2008), en dat *samen* aan een schrijfoopdracht werken tot hogere schrijfkwaliteit leidt dan in je eentje schrijven (Bouwer & Koster, 2016; Graham & Perin, 2007; Hoogeveen, 2012; Langer, 2001).

Het ideale creatieve schrijven: geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs

Met de voorwaarden voor motiverend schrijfonderwijs, bewegen we ons in de richting van de praktijk van creatief schrijven. Als we naar die praktijk kijken, valt één ding onmiddellijk op: creatief schrijfonderwijs is doorgaans tegelijkertijd ook leesonderwijs. In deel 2 van dit rapport gaan we verder in op de werkwijze van verschillende schrijfdocenten, maar eerst willen we hier aandacht besteden aan de achtergrond van het zogenaamde 'geïntegreerde lees- en schrijfonderwijs', taalonderwijs waarin creatief schrijven en literair lezen samen opgaan. Dit is het soort onderwijs dat

het expertisecentrum Stichting Leerplanontwikkeling Nederland (SLO) aanbeveelt in haar ontwerpen voor lees- en schrijfonderwijs, en daarmee lijkt deze vorm van taalonderwijs de toekomst te hebben.

In haar ontwerpen gaat SLO uit van de 'onderwijsleercyclus' (geïnspireerd op Burns & Joyce, 2000; zie Gibson & Van der Leeuw, 2016; Van Silfhout, 2016). Belangrijke voorwaarden voor goed schrijfonderwijs volgens de onderwijsleercyclus zijn: *oriëntatie* op het schrijven door het delen van ervaringen, *samen bespreken* wat nodig is voor een goede tekst, en *evalueren* en *aanpassen* van de geschreven tekst (zie KADER 2 voor meer informatie).¹² Zoals te zien is in het kader, maakt tekstanalyse expliciet deel uit van deze cyclus.

KADER 2: De onderwijsleercyclus

Volgens 'de onderwijsleercyclus' zijn dit de vijf stappen om leerlingen op een grondige manier te laten schrijven en hen tegelijkertijd beter te laten worden in lezen (Burns & Joyce, 2000; Gibson & Van der Leeuw, 2016; Van Silfhout, 2016):

1. Oriëntatie op het onderwerp en de vorm van de te schrijven tekst. Denk hierbij niet alleen aan duidelijke instructies, maar ook aan het samen hardop nadenken over het onderwerp, bijvoorbeeld door het uitwisselen van ervaringen.
2. Tekstanalyse van een vergelijkbare tekst als de te schrijven tekst (bijvoorbeeld: een sonnet). De leerkracht stuurt de aandacht van leerlingen naar specifieke kenmerken van de tekst door hardop na te denken; zo doet hij of zij voor hoe je tot een analyse kunt komen (*modeling*). Samen ontdekt de klas hoe een tekst is opgebouwd en welke kenmerken er typerend voor zijn.
3. Gezamenlijk, begeleid schrijven van een tekst of een deel daarvan. Hierbij wordt geoefend met de kenmerkende tekstelementen.
4. Zelfstandig schrijven van een tekst. Dit hoeft niet per se alleen, het kan ook in kleine groepjes. Het is hierbij belangrijk dat het voor de leerlingen door de vorige fasen helder is geworden wat de bedoeling is.
5. Evaluatie van de tekst en het schrijven van een revisie. Door middel van opbouwende kritiek van de andere leerlingen en/of de leerkracht gaan de leerlingen na wat ze kunnen verbeteren aan de tekst; die verbeteringen passen ze vervolgens toe.

¹² Je komt deze elementen tegen in verschillende theorieën over schrijfonderwijs, niet in de minste plaats in het 'vijffasenmodel' (zie Hooegeveen, 1993; Inspectie van het Onderwijs, 2012). Het vijffasenmodel bestaat uit: 1. oriëntatie op de schrijfpdracht; 2. schrijfpdracht; 3. schrijven en hulp geven tijdens het schrijven; 4. bespreken en herschrijven; 5. verzorgen en publiceren (Hooegeveen, 1993). In het vijffasenmodel was lezen minder expliciet opgenomen.

Een vergelijkbare werkwijze, 'taalvorming', werd eind jaren zeventig al door 'de Taaldruckers' gepropageerd (zie Lems, 2013; Van Norden, 2014). In verschillende steden hadden zij Taaldruckwerkplaatsen, waar kinderen, jongeren en volwassenen konden leren zich in woorden uit te drukken en kleine taalkunstwerkjes in de vorm van affiches en pamfletten maakten. De Taaldruckers waren geïnspireerd door het gedachtegoed van de Franse onderwijzer en pedagoog Célestin Freinet, die uitging van de leefwereld en alledaagse ervaringen van leerlingen, en die, om de vrije expressie en de kracht van het woord te benadrukken, drukpersen introduceerde op scholen. De Amsterdamse Taaldruckwerkplaats heet inmiddels Stichting Taalvorming en houdt zich nog altijd bezig met cultuureducatie voor kinderen.

Zowel taalvorming als geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs volgens de onderwijscyclus gaat ervan uit dat lezen en creatief schrijven elkaar versterken, dat zij in samenspel de geletterdheid of taalvaardigheid van leerlingen kunnen vergroten. Empirisch onderzoek ondersteunt dit idee in elk geval gedeeltelijk, zij het sterker voor het effect van lezen op creatief schrijven dan voor het effect van creatief schrijven op lezen. Er is namelijk behoorlijk wat wetenschappelijk bewijs dat (voor)lezen een positieve invloed heeft op de creatieve schrijfproducten van kinderen (voor een overzicht, zie Kieft, 2004). Zo verwerken kinderen literaire elementen van teksten die ze lezen (bijvoorbeeld sprookjes) in hun eigen teksten (Bears, 1992; Cairney, 1990; Lancia, 1997; Surmay, 2000) en neemt de kwaliteit van schrijfproducten van basisschoolleerlingen toe als zij meer literaire verhalen lezen of voorgelezen krijgen dan gebruikelijk (Barrs, 2000; Dressel, 1990; Phillips, 1986). Juist voor kinderen die schrijven maar niets vinden, kan lezen effectief zijn: in Hoewisch' (2001) project hielp het horen en lezen van sprookjes achtjarige leerlingen uit probleemwijken om hun schrijfangst te overwinnen en complexere teksten te gaan schrijven. Gerdineke van Silfhout van SLO geeft daarnaast aan dat er voldoende wetenschappelijke ondersteuning is voor elementen van de onderwijscyclus (zoals de feedback van klasgenoten) om het toepassen hiervan te rechtvaardigen.¹³

Het effect van geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs *als geheel* op leesgedrag is lastiger systematisch te onderzoeken, omdat er zoveel in samenkomt dat je niet meer kunt isoleren waar eventuele effecten aan toe te schrijven zijn. SLO stelt in haar meest recente trendanalyse dat de combinatie van literatuur lezen en creatief schrijven leidt tot 'meer gemotiveerde leerlingen, die poëzie en literatuur ineens wél interessant vinden, tot beter geschreven gedichten en teksten, en tot meer verhaalbegrip en -waardering' (Van der Leeuw e.a., 2017). Dit is echter moeilijk wetenschappelijk hard te maken met de onderzoeken die SLO aanhaalt (De Bonth & Schermer, 2015; Groenendijk, Janssen & Rijlaarsdam, 2008; Janssen & Van den Bergh, 2010; Lammers, 2010; Remkes & Raijmakers, 2004). Idealiter vergelijk je een groep die wél geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs heeft gehad met een groep die dat niet heeft gehad. Wat dat betreft lijkt het meest overtuigende bewijs voor de effectiviteit van deze vorm van onderwijs vooralsnog te komen van een studie uit 1993, waarin een experimentele groep die het lezen en schrijven van verhalen combineerde complexere verhalen ging schrijven dan een controlegroep waarin lees- en schrijfonderwijs apart van elkaar onderwezen werden (Simmons, 1993).¹⁴

¹³ Van Silfhout in interview met EK op 02-12-2016, Deze ondersteuning voor elementen als oriëntatie, samenwerking, feedback, *modeling* en revisie is er vooral wat betreft het effect op schrijfkwaliteit, zie o.a. Bouwer en Koster (2016) en Hoogeveen (2012).

¹⁴ In de meeste studies naar geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs lijken de aspecten instructie en *peer feedback* centraal te staan, zie o.a. Bouwer en Koster (2016); Corden (2007); Hoogeveen (2012). Andere studies

Ondertussen blijkt uit de onderzoeken die SLO aanhaalt wel ondubbelzinnig dat docenten die geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs in de praktijk brengen, zeer te spreken zijn over de waarde hiervan en over het plezier dat leerlingen eraan beleven (zie De Bonth & Schermer, 2015; Corden, 2007; Lems, 2013; Remkes & Raijmakers, 2004; Van Norden, 2014; Van Silfhout, 2016). Zo zegt Wia Remkes over haar samen met Connie Raijmakers ontwikkelde lessenserie spannende verhalen schrijven voor het vmbo:

We hielden een kleine enquête onder de leerlingen. Die bevestigde in grote lijnen de indruk die we al hadden. De meeste leerlingen vonden het geweldig om een verhaal te schrijven. Ze vonden schrijven leuk! (Remkes & Raijmakers, 2004, p. 7)

Dat kinderen door geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs ook hun leesgedrag kunnen verbreden en mogelijk hun leesplezier kunnen vergroten, is terug te zien in de evaluaties van De Schoolschrijver. Bij De Schoolschrijver lezen en schrijven leerlingen van taalzwakke basisscholen gedurende een langere periode wekelijks met kinderboekenschrijvers die op hun school te gast zijn.¹⁵ Uit de allereerste evaluatie bleek dat kinderen na afloop minder tevreden waren met het boekenaanbod van de school; door De Schoolschrijver hadden ze een beter idee gekregen van wat er allemaal is en wilden ze een gevarieerder aanbod (Hermans & Jans, 2012). De kinderen gingen dan ook wat vaker naar de bibliotheek dan voorheen. Buiten die verbreding van de leesinteresse vielen de resultaten van deze eerste evaluatie wat tegen: de frequentie waarmee leerlingen lazen en hun waardering voor lezen waren niet toegenomen. Annemiek Neefjes, oprichter van De Schoolschrijver, schrijft die uitkomst toe aan het korte bestaan op dat moment: 'Wellicht was de interventiekwaliteit nog niet uitontwikkeld.'¹⁶ Ook moet opgemerkt worden dat de meeste leerlingen voorafgaand aan het traject al elke dag lazen en het ook leuk vonden om in de vrije tijd te lezen.

Een positiever resultaat van De Schoolschrijver op leesgedrag werd gevonden in twee recentere onderzoeken onder vijf deelnemende scholen (Kieft & Damstra, 2016; Mol, Boerma, Dekker, & Jolles, 2015) en in een digitale evaluatie onder 45 scholen (De Schoolschrijver, 2016). Deze onderzoeken waren vooral gebaseerd op de evaluaties van leerkrachten. Zij zagen dat leerlingen meer leesplezier en meer zelfvertrouwen kregen en dat ze beter gingen schrijven; in de digitale evaluatie gaf maar liefst 78% van de onderwijzers aan dat het leesplezier groter was geworden. In het kleinere, maar kwalitatief uitgebreidere onderzoek van Mol en collega's (2015) vond de meerderheid van de onderwijzers dat het schrijfplezier, het leesplezier, de creativiteit en de taalvaardigheid waren toegenomen. Technisch en begrijpend lezen was volgens hen gelijk gebleven. Ook de kinderen zijn in dit onderzoek naar hun mening gevraagd, en zij bleken zowel de creatieve schrijfopdrachten als het voorlezen door de Schoolschrijvers erg leuk te vinden. Dat zagen de Schoolschrijvers zelf ook. Een schrijver vertelde de onderzoekers dat een leerling hem had gezegd: 'Meester, als u leest, dan komt er een plaatje uit de lucht in mijn hoofd.' Ook legden verschillende kinderen zelf de relatie tussen schrijven en lezen, zoals deze leerling die De Schoolschrijver aan andere kinderen zou aanbevelen:

dan Simmons (1993) waarin een niet-geïntegreerd programma werd vergeleken met een geïntegreerd programma hebben we bij het opstellen van dit rapport niet gevonden, wat niet wil zeggen dat deze studies niet bestaan.

¹⁵ Inmiddels ontwikkelt De Schoolschrijver programma's voor het gehele primair onderwijs.

¹⁶ Annemiek Neefjes in telefonisch interview met EK op 19-01-2017.

‘Want als je kunt schrijven, kun je veel beter lezen, begrijp je meer en vind je lezen en/of schrijven leuker’ (Mol e.a., 2015, p. 21).

Deze grotendeels bemoedigende praktijkervaringen vormen een eerste stap van theorie en wetenschappelijk opgezette studies naar de praktijk. In deel 2 van dit rapport gaan we verder op die ingeslagen weg. Door naar de praktijk van (re)creatief schrijven te kijken, proberen we de vraag te beantwoorden hoe we de mooie theoretische uitgangspunten kunnen realiseren, wat de obstakels van creatief schrijfonderwijs zijn, en hoe die overwonnen kunnen worden.

2 (Re)creatief schrijven in de praktijk

Het is zo fijn dat het niet fout kan zijn.

- leerlinge van basisschool de Klaverwoid in Twisk na een workshop van Mariet Lems

Vraag volwassenen waarom kinderen op school zitten en de meesten zullen zeggen: 'Om te leren.' Een enkeling zal zeggen: 'Om zich te ontwikkelen.' Maar vrijwel niemand zal school zien als dé plek om plezier te hebben. Het schrijven en lezen van teksten die in de eerste plaats mooi of grappig of onthutsend zijn, past dan ook niet in ons idee van wat je op school doet. Er heerst een 'communicatief-functioneel paradigma'¹⁷ in het taalonderwijs, stelt SLO: we zien taal vooral als een noodzakelijk gebruiksvoorwerp, iets wat je moet leren hanteren om te kunnen communiceren (Van der Leeuw e.a., 2017). Dit paradigma is al dominant sinds de jaren negentig en heeft als gevolg dat er vooral aandacht is voor spelling, grammatica en technisch lezen, en veel minder voor literatuur en creatief schrijven.¹⁸ Die laatste twee worden toch gezien als luxepaardjes, leuk voor erbij, maar minder functioneel.

Ons schoolsysteem, met zijn nadruk op toetsing en op nuttige vaardigheden, lijkt een slechte voedingsbodem voor creatief schrijven. Maar ook op een slechte voedingsbodem kan iets gaan groeien, al moet je je daar soms wat meer voor inspannen. In dit tweede deel benoemen we de pijnpunten van creatief schrijven op school, reiken we tips aan op basis van de ervaringen van schrijfdocenten, en kijken we hoe lezen en schrijven samen kunnen komen. Door middel van een (onvermijdelijk onvolledig) overzicht van huidige schrijfprojecten op scholen laten we zien wat er mogelijk is.

Maar voordat we de praktijk in het onderwijs bespreken, is het leerzaam om te kijken wat jongeren uit zichzelf doen aan creatief schrijven en hoe dat samenhangt met leesgedrag. Als we weten waarom jongeren schrijven in hun vrije tijd (recreatief schrijven), kunnen we dat wellicht inzetten voor het schrijven op school. We openen daarom met de cijfers over amateurschrijvers en vervolgen met onderzoek naar een specifieke vorm van amateurschrijven: *fan fiction* (hierna: fanfictie).

2.1 Recreatief schrijven

Wie schrijven er voor de lol?

Een dagboek of een persoonlijk blog bijhouden, verhalen schrijven, gedichten, of songteksten: ongeveer 1,1 miljoen Nederlanders van zes jaar en ouder doen aan 'creatief schrijven' in de vrije tijd, oftewel 7% van de Nederlandse bevolking. Dat blijkt uit een recente en representatieve steekproef van de Nieuwe Monitor Amateurkunst van het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) (Ijdens, 2015; Lahaut & Ijdens, 2016).¹⁹ Voor bijna 40 procent van hen,

¹⁷ Deze term heeft SLO van Hulshof, Kwakernaak en Wilhelm (2015).

¹⁸ Dit komt volgens SLO concreet tot uitdrukking in toetsen, kerndoelen en eindtermen, alsook in het wettelijk vastgelegde Referentiekader taal (zie ook: <http://www.taalenrekenen.nl/referentiekader/wetenregelgeving/>).

¹⁹ Lahaut en Ijdens (2016) hebben een secundaire analyse gedaan met de Nieuwe Monitor-gegevens van het LKCA (Ijdens, 2015). Het LKCA houdt een tweejaarlijkse enquête onder een steekproef van 5000 mensen van zes jaar en ouder (getrokken uit de database van TNS NIPO/Kantar Public). Deze steekproef is representatief op

ongeveer 400.000 Nederlanders, is schrijven de belangrijkste creatieve vrijetijdsactiviteit. Schrijven is daarmee wat minder populair dan andere creatieve activiteiten, zoals muziek maken of dansen. De belangrijkste redenen om te schrijven zijn: voor het plezier, ter ontspanning en om zelf iets te creëren (Ildens, 2015; Lahaut & Ildens, 2016). Voor jongeren is naast het plezier vooral het uiten van gevoelens en het verwerken van ervaringen belangrijk (Rebel & De Rooij, 2008). Ruim een derde van de jongeren laat de zelfgeschreven teksten ook lezen of horen aan anderen, in de hoop op waardering (Rebel & De Rooij, 2008).

Wie zijn degenen die ervoor kiezen om te schrijven in de vrije tijd? Net als lezers zijn zij vaker hoogopgeleid (10% van de hoogopgeleiden schrijft, onder laagopgeleiden is dat 2,4%) en iets vaker vrouw dan man. Mannen zijn wel weer actiever met het schrijven van songteksten en het schrijven van gedichten met als doel om ze te kunnen voordragen. Maar wat in de cijfers van het LKCA het meeste opvalt, is dat relatief veel jongeren schrijven. Vooral de 12-19-jarigen zijn goed vertegenwoordigd: 13,2% van deze leeftijdsgroep schrijft, bijna het dubbele van het gemiddelde. In een onderzoek van het Nationale Jeugdtraadpanel lag het aantal schrijvende jongeren tussen de 12 en 18 nog veel hoger: bijna de helft van deze respondenten gaf aan 'weleens' uit zichzelf te schrijven (bijv. dagboeken, verhalen, gedichten, songteksten) (Rebel & De Rooij, 2008).²⁰ Ook hebben schrijvende jongeren een goed imago volgens de Nationale Jeugdtraad: 'ze worden interessant en niet raar gevonden' (p. 7).

De interesse onder jongeren voor schrijven is extra opvallend omdat uit cijfers van het Sociaal en Cultureel Planbureau blijkt dat 13-19-jarigen aanzienlijk minder lezen dan andere leeftijdsgroepen (Wennekers e.a., 2016). De gemiddelde jongere leest niet veel, maar amateurschrijvers lezen over het algemeen juist meer dan gemiddeld. Uit onderzoek van GfK over het koop-, leen- en leesgedrag van Nederlanders blijkt dat maar liefst 54% van de mensen die in de vrije tijd schrijven minstens één keer per week een boek leest, tegenover 39% van de mensen die niet schrijven. Zij komen ook vaker in de bibliotheek (50,2% gaat minstens één keer per jaar, tegenover 32,4% van de mensen die niet lezen) en het zijn vaker literatuurlezers (72,3% leest weleens literatuur, tegenover 52,5% van de mensen die zeggen niet te schrijven).²¹ Ook in de LKCA-dataset is een matig sterk verband te zien

de kenmerken geslacht, leeftijd, opleiding, huishoudgrootte en regio. Voor de secundaire analyse hebben Lahaut en Ildens gebruik gemaakt van de gegevens van 340 amateurschrijvers binnen deze steekproef. N.B.: Uit consumentenonderzoek van GfK (Koop-, leen- en leesgedrag Nederlanders) van juli 2015 kwam naar voren dat maar liefst 18% van de bevolking van 14 jaar en ouder schrijft in de vrije tijd. Dit verschil is waarschijnlijk te verklaren uit de vraagstelling: bij GfK kon je in een ruime lijst van tekstsoorten aankruisen welke jij weleens beoefent, terwijl het LKCA vroeg of je aan 'creatief schrijven' doet en pas als je die activiteit met de muisaanwijzer aanraakte, kreeg je een aantal voorbeelden te zien. Lahaut en Ildens (2016) stellen dat hierdoor de nadruk bij LKCA meer ligt op 'creatief schrijven' en bij GfK op 'schrijven in de vrije tijd'.

²⁰ Aan dit onderzoek van het Nationale Jeugdtraadpanel deden 985 jongeren van twaalf scholen (door heel Nederland) mee. Zij vulden een vragenlijst in met 35 vragen over hun schrijfgedrag. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen was 15 jaar. De onderzochte groep bestond uit 519 meisjes (53%) en 465 jongens (47%). Van de onderzochte jongeren deed 46% vmbo, 30% havo en 20% vwo. Het grote verschil in percentage met het LKCA kan deels worden veroorzaakt door de laagdrempeliger vraagstelling van de Nationale Jeugdtraad, en deels door verschillen tussen de steekproeven.

²¹ Nieuwe analyse door EK op de GfK-dataset tweede meting 2015. Lahaut en Ildens (2016) geven in hun artikel ook aan dat de amateurschrijvers uit de GfK-dataset meer lezen dan gemiddeld, vaker naar de bibliotheek gaan, etc., maar wij wilden de precieze percentages voor deze verschillende vormen van lezen nagaan.

tussen creatief schrijven en het lezen van romans, gedichten, thrillers of strips in de vrije tijd (IJdens, 2016).²²

Het zijn cijfers waar een leesbevorderaar bij gaat watertanden: als zo'n aanzienlijk deel van de jongeren zo positief tegenover schrijven staat, en als schrijven zozeer samenhangt met lezen, is creatief schrijven op middelbare scholen dan niet dé weg naar het lezershart van de tiener?

Dit zal nog niet zo eenvoudig zijn: zowel vanwege het gevaar dat een schoolse context van 'moeten' en 'beoordeeld worden' het plezier doodslaat als vanwege het feit dat jongeren uit zichzelf liever in hun eentje schrijven. De cijfers van de Nationale Jeugdraad laten zien dat 83% van de jongeren die schrijft, dit het liefst alleen doet.

Rebel en De Rooij (2008) vinden dit geen onoverkomelijk probleem. Zij raden docenten aan om aan te sluiten bij de favoriete genres van jongeren (korte verhalen, dagboeken, poëzie, rap en songteksten) en bij de thema's die jongeren interessant vinden (emoties, het dagelijks leven, hun fantasie). Ook geven zij aan dat docenten er goed aan zouden doen om uit te gaan van wat jongeren zelf willen leren, en dat het enthousiasmerend kan werken om jongeren op elkaar te laten reageren.

Fanfictie

Een deel van de jongeren die in de vrije tijd schrijven, schrijft fanfictie. Fanfictie wil zoveel zeggen als het maken van een verhaal op basis van een film, game, tv-serie of boek (zie Jenkins, 1992 voor een geschiedenis van fanfictie). Soms schoupt fanfictie het tot zelfstandige fictie: *Fifty Shades of Grey* begon oorspronkelijk als fanfictie van *Twilight*, de immens populaire romanreeks over vampiers. Door *Twilight*-fans werden de verhalen van E.L. James (schrijvend onder het pseudoniem Snowqueen's Icedragon) te erotisch bevonden, maar inmiddels inspireert *Fifty Shades* haar eigen fanfictie.²³ Naast *Twilight* zijn onder meer *Harry Potter*, *Star Trek*, *Gilmore Girls* en de boeken van Jane Austen populaire bronnen voor schrijvers van fanfictie.

Hoewel fanfictie in Nederland een bescheidener fenomeen is dan in Engeland en Amerika en de internetfora doorgaans Engelstalig zijn, kunnen ook Nederlandse schrijf- en leesbevorderaars er mogelijk wat aan hebben. Fanfictie lijkt namelijk een relatief laagdrempelige manier om jonge mensen te enthousiasmeren voor creatief schrijven: ze zijn al geïnteresseerd in deze boeken, ze krijgen elementen aangereikt om zelf verder op voort te borduren (personages, plot, omgeving), en er is een groot online gezelschap waarop ze het effect van hun verhalen kunnen uittesten (Black, 2005; Burns & Webber, 2009). Fanfictie vormt bovendien een goed beginpunt om jongeren op een meer bewuste, 'metacognitieve' manier om te leren gaan met hun eigen teksten (Chandler-Olcott & Mahar, 2003). Bij Bangert-Drowns en collega's (2004) zagen we al dat dit reflecteren op je eigen werk helpt om van het schrijven te leren.

²² Nieuwe analyse door Teunis IJdens op EKs verzoek t.b.v. dit rapport (IJdens, 2016). In de LKCA-dataset is er slechts één vraag gesteld over lezen, namelijk: 'Hebt u sinds april vorig jaar (2014) weleens de volgende culturele activiteiten ondernomen? Romans, gedichten, thrillers of strips lezen.' 73-93% van de mensen die in de vrije tijd schrijft, gaf ook aan te hebben gelezen, terwijl dit voor mensen die wel kunstzinnig bezig zijn maar niet schrijven op 62% lag en voor mensen die geen kunstzinnige vrijetijdsactiviteiten ondernemen op 45% (N= 5134; Cramers V=0,23; p < 0,001) (IJdens, 2016).

²³ Zie bijvoorbeeld: <https://www.fanfiction.net/book/Fifty-Shades-Trilogy>.

Ontwikkel je je inderdaad verder als schrijver en/of als lezer door het schrijven van fanfictie? Onderzoek naar fanfictie kijkt doorgaans naar bestaande online gemeenschappen op een antropologische wijze: wat doen deze schrijvers en hoe doen zij dat? Er is daarbij geen sprake van een experimentele opzet met een controlegroep, maar dat maakt de bevindingen uit deze studies niet minder waardevol. We kunnen op basis van dit soort onderzoek geen uitspraken doen over of fanfictie 'beter' werkt dan andere vormen van schrijven, maar wel over wat fanfictie op zichzelf voor mensen kan betekenen. Fanfictie-onderzoek bevestigt dat dit een aangename manier is voor jonge mensen om te werken aan hun uitdrukingsmogelijkheden.

Zo laat Black (2005) zien dat online fanfictie-gemeenschappen een vruchtbaar forum zijn voor adolescenten die Engels aan het leren zijn. Bijzonder productief is volgens haar dat de online fora *sociale* gemeenschappen zijn waarbinnen de leden dezelfde *interesse* delen en elkaar op *opbouwende* wijze *kritiek* geven. Die kritiek vindt vaak plaats op metaniveau: de zogenaamde 'beta-readers' op de fora helpen de schrijver zijn of (vaker) haar verhaal sterker te maken door te wijzen op elementen zoals plot, woordkeuze en karakterisering. Zie bijvoorbeeld deze kritiek op een *Hunger Games*-fanfictie-forum van lezer DarthDyos op schrijver Platirium (26 december 2016):

I enjoyed this chapter. But I felt like I didn't see enough of the relationship between Dante and his family. I know you went over it briefly with Ember, Bronn and Ebony but I still didn't quite get a grasp of the family dynamic. But I can see the realistic aspect to his eight-year-old's ignorance to the impact that the Hunger Games holds. Also Corinna's personality was a bit more fleshed out and developed then [sic] Dante's so maybe in the future chapters we could see some more character in him.

Te negatieve kritiek is niet sociaal acceptabel op fanfictie-fora; als dit toch voorkomt, compenseren andere leden dit al snel met lovende woorden. Zowel het schrijven van eigen verhalen als het deel uitmaken van een groep mensen die jou het gevoel geeft dat wat jij interessant vindt inderdaad interessant is, en dat wat jij schrijft er mag zijn, helpt jongeren om een identiteit te vormen met een zekere mate van zelfvertrouwen.

Wat kan het onderwijs hiervan leren? Je zou je kunnen voorstellen dat een klas een digitaal forum aanmaakt om fanfictie neer te zetten over een specifiek boek,²⁴ maar ook dat een medeleerling of een schrijver leerlingen informeert over fanfictie en dat zij zichzelf buiten de lestijd om kunnen aanmelden bij een fanfictie-groep naar keuze. Een goede sfeer in de klas is hiervoor wel cruciaal, aangezien fanfictie voor een deel van de jonge schrijvers juist een veilige haven buiten school kan vormen, een plek waar zij liever geen klasgenoten tegenkomen.

Een meer algemeen inzetbaar leerpunt is de warme sociale context die fanfictie-fora bieden, inclusief de ondersteunende, opbouwende kritiek die daar (vaak door leeftijdgenoten) gegeven wordt. Dit aspect van het samen en van elkaar leren zagen we al bij taalvorming en in de stappen van de

²⁴ Hierbij moet wel rekening worden gehouden met mogelijke klachten van de auteur en/of uitgever die de auteursrechten van het oorspronkelijke werk bezitten. Burns en Webber (2009) raden daarom aan om fanfictie alleen te posten op websites gewijd aan fanfictie (bijvoorbeeld www.fanfiction.net), dan weet iedereen waar hij/zij aan toe is.

onderwijscyclus, en is belangrijk om te benadrukken, zeker aangezien onderzoek ondersteunt dat jongeren tot betere schrijffresultaten komen als ze van elkaar leren dan als ze alleen werken (Graham & Perin, 2007; Langer, 2001).

Ten slotte geeft Black (2005) aan dat meer nadruk op identiteit en op sociale vraagstukken het schrijven en lezen relevant kan maken voor leerlingen die minder taalvaardig zijn – ook dit kunnen we terugzien bij taalvorming en de onderwijscyclus, namelijk in de nadruk op de persoonlijke ervaring en het zich samen oriënteren op het onderwerp. (Zie KADER 4, aan het einde van dit deel, voor een opsomming van voorwaarden van goed schrijfonderwijs.)

2.2 Creatief schrijven in het Nederlandse onderwijs

Lieve boom,

Waarom liet je me los?

Blad

- voorbeeld van een ‘herfstbrief’ van een leerling (Lems, 2013, p. 261)

Er is flinke kritiek op de beperkte rol van (creatief) schrijven in het Nederlandse lager, middelbaar en hoger onderwijs (zie bijv. Taalunie, 2015; Van der Leeuw e.a., 2017; Van Norden, 2014; Wolters, 2016). Zoals SLO aangeeft, zou de functionele en toetsgerichte manier waarop het taalonderwijs nu is ingericht te weinig ruimte bieden voor creatief schrijven. ‘Creatief schrijven neemt in de Nederlandse praktijk een marginale positie in,’ schrijft ook Wolters (2016) stellig in een recente inventarisatie. Zij schetst een negatief beeld van de mogelijkheden om je in Nederland te scholen tot docent creatief schrijven en stelt dat mede hierdoor creatief schrijven in het middelbaar onderwijs geen officieel onderdeel van het vak Nederlands is geworden.²⁵

Sommigen kijken vol afgunst naar de praktijk van *creative writing* op Engelse en Noord-Amerikaanse universiteiten, waar dit een sterk ontwikkeld vakgebied is (Wolters, 2016). Maar of de praktijk van creatief schrijven buiten die specifieke universitaire cursussen en opleidingen ook zo algemeen geaccepteerd is, valt nog te bezien. Veronica Austen (2005), die aan een Canadese universiteit doceert, geeft aan dat *creative writing* op universiteiten te zeer apart wordt gezet, inclusief toegangseis, terwijl het mooi zou zijn als jongeren in andere vakken (en dan zeker binnen Engelse Literatuur) er kennis mee zouden maken.

In het Nederlandse lager en middelbaar onderwijs lijkt juist sprake van een recente ‘focus op schrijven’ – om de titel van een rapport uit 2012 van de Inspectie van het Onderwijs aan te halen. In dit rapport constateert de Inspectie dat er het een en ander moet verbeteren. Zo besteedt twee derde van de scholen in de groepen 5 t/m 8 slechts 45 minuten wekelijks aan schrijven (Inspectie van

²⁵ Wolters: ‘De bacheloropleiding “*Creative Writing*” bij ArtEZ (in samenwerking met Wintertuin) presenteert zichzelf als de enige voltijd hbo-opleiding voor creatief schrijven, en deze opleiding bestaat sinds 2011.’ Echter, naast deze voltijd-hbo-opleiding zijn er wel degelijk meerdere opleidingen tot docent creatief schrijven die tot een gecertificeerd diploma (geen hbo-diploma, maar in de praktijk ermee vergelijkbaar) leiden, waarvan de opleiding Docent Creatief Schrijven van de Hogeschool van Amsterdam/Scriptplus en de eenjarige basisopleiding tot Docent Creatief Schrijven van Dactylus het meest prominent zijn. Docenten creatief schrijven zijn in de praktijk (zowel in Nederland als daarbuiten) doorgaans gepubliceerde auteurs die vanuit hun eigen ervaringen onderwijzen in plaats van hiervoor een specifieke opleiding te hebben gevolgd.

het Onderwijs, 2012). Te weinig, volgens de Inspectie, aangezien scholen gemiddeld acht uur taallessen (inclusief lezen) per week geven. Leerkrachten blijken veel moeite te hebben met schrijfonderwijs; zowel het geven van een uitleg over de aanpak van de opdracht (instructie) als het geven van kritiek (feedback) vinden ze lastig. Ook geven leerkrachten kinderen zelden de gelegenheid om hun teksten te herlezen en te herzien, en volgen ze de vorderingen in schrijfvaardigheid nauwelijks (ibid.).

Basisschoolkinderen, op hun beurt, geven vaak aan schrijven moeilijk of saai te vinden (ibid.). Dit is een opvallend contrast met de eerdergenoemde bevindingen over middelbare scholieren: terwijl die schrijven relatief leuk vinden en lezen aanzienlijk minder waarderen, is dit voor basisschoolleerlingen juist andersom. De verklaring zit in de plichtmatigheid van de taak (moeten schrijven op school versus schrijven in de vrije tijd om persoonlijke ervaringen uit te drukken) en in de moeilijkheid ervan. Basisschoolleerlingen leren met schrijven een nieuwe, complexe vaardigheid die uit meerdere aspecten bestaat. Dat kan leiden tot cognitieve overbelasting: als je al moet letten op spelling, grammatica en leesbaarheid, houd je weinig aandacht over voor de inhoud van wat je schrijft, laat staan voor het waarderen van de activiteit zelf (Bouwer & Koster, 2016; Van Norden, 2014). Voor middelbare scholieren is juist het lezen van literatuur een nieuwe, complexe taak. In beide gevallen kan de taalactiviteit die leuker wordt gevonden, worden ingezet om het plezier en gemak in de andere te versterken. Dit is wat SLO met haar 'geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs' aanraadt.

De Inspectie van het Onderwijs geeft bovendien het advies aan leerkrachten om bij het schrijfonderwijs een variant op de onderwijsleercyclus te gebruiken: het vijfphasenmodel (zie voetnoot 12). Vooraf het onderwerp waarover je gaat schrijven bespreken, zorgen voor een duidelijke instructie, elkaar helpen tijdens het schrijven, de tekst achteraf bespreken en herschrijven, het liefst ook voorlezen en/of tentoonstellen – dit kan allemaal helpen om het schrijven leuker en interessanter te maken, zeker als de onderwijzer in kwestie betrokken en enthousiast is.

Er is logischerwijs enige tijd nodig voordat deze ideeën goed zijn doorgedrongen tot in de taalmethodeboeken die scholen gebruiken. In de bestaande methodieken staan wel schrijfopdrachten, maar zoals Mariet Lems merkte in gesprekken met leerkrachten en zoals de recente trendanalyse van SLO bevestigt, schieten deze doorgaans tekort wat betreft de duidelijkheid van de instructie, zowel voor de leerkracht als voor de leerling (Van der Leeuw e.a., 2017).²⁶ Als de opdracht dan toch gedaan wordt, kan de motivatie van leerlingen en het eindresultaat tegenvallen:

Als je een opdracht niet inleidt en als je niet klassikaal de verbeelding prikkelt, is het niet gek dat kinderen blokkeren. Sommigen krijgen dan niets op papier: de penkluivers. Een ander deel, de veelschrijvers, schrijft blaadje na blaadje vol zonder structuur. Voor leerkrachten is dat frustrerend; de volgende keer slaan ze zo'n opdracht liever helemaal over.²⁷

Lems' eigen boek over creatief schrijven, *Weten waar de woorden zijn*, is voortgekomen uit deze ervaringen, als een middel om onderwijzers te ondersteunen, penkluivers aan het schrijven te krijgen

²⁶ De trendanalyse van SLO ziet echter wél positieve ontwikkelingen in de nieuwe leergangen Nederlands, zoals *Bruuttaal.nl* en *Plot 26*. SLO heeft daarnaast zelf, op basis van de onderwijsleercyclus, een ontwerpinstrument voor leraren ontwikkeld, zodat die het lees- en schrijfonderwijs beter kunnen verbinden (Van der Leeuw e.a., 2017).

²⁷ Mariet Lems in interview met EK op 26-10-2016. Zie ook Lems, 2013.

en veelschrijvers af te remmen. Haar benadering is niet nieuw, het is een herleving van in vergetelheid geraakte kennis, de werkwijze van de Taal drukwerkplaatsen:

Overall waar ik op scholen kom, gebeurt iets, dat er voorheen niet was. Kinderen voelen zich gehoord en gezien. Dat is niet alleen mijn verdienste, maar vooral die van de Taal drukkers, die in de jaren tachtig veel van deze methodes hebben ontwikkeld. Ik kom op scholen waar de oude Taal drukkersboeken in de kast staan te verstoffen. Leerkrachten weten niet eens dat ze die hebben. Ik zeg altijd dat dat de basis is, dat ik ze in mijn boek *Weten waar de woorden zijn* herhaal, omdat ze te goed zijn om vergeten te worden. En dat ik er in mijn boek op voortborduur, zodat ze voor jaren en jaren lessen creatief schrijven hebben.²⁸

Anno 2017 zien we in Nederland vele initiatieven om kinderen en jongeren kennis te laten maken met creatief schrijven. Zo is er voor basisscholen onder meer de optie om de digitale lessenreeks *Laat maar Lezen* te volgen, of om een Schoolschrijver op bezoek te krijgen. Voor middelbare scholen zijn er in elk geval twee sterke lessenreeksen verhalen schrijven, ontworpen in samenwerking tussen een docent en SLO: *Angstzweet* voor het vmbo en *Daedalus en Icarus* voor het gymnasium. Ook zijn er vele mogelijkheden om een dichter een workshop te laten geven, bijvoorbeeld via School der Poëzie. (Zie KADER 3 voor meer uitleg en andere projecten.)

Los van zulke lesvormen waar experts van buitenaf bij betrokken zijn, lijkt een aanzienlijk deel van de docenten in met name de onderbouw van havo en vwo creatieve verwerkingsopdrachten te gebruiken bij het literatuuronderwijs (Oberon, 2016). Zo'n creatieve verwerkingsopdracht kan ook voornamelijk beeldend zijn (zoals een mindmap of een tekening), maar meestal gaat het hier om creatief schrijven: een dagboekfragment geschreven vanuit de hoofdpersoon, een lied of rap maken over het boek, het einde van het boek herschrijven, enzovoorts.

Er is dus een heel palet aan mogelijkheden waarbij creatief schrijven en lezen samengaan, maar in hoeverre leerlingen met creatief schrijven in aanraking komen, hangt wel erg af van hun school en van het enthousiasme van hun leerkrachten. Zowel voor schoolbesturen als voor leerkrachten zijn er drempels om actief met schrijfonderwijs aan de slag te gaan. Hieronder vier drempels die leerkrachten kunnen ervaren, met steeds tips uit de praktijk hoe je eroverheen kunt komen: de moeite met het beginnen aan de schrijfopdracht, het probleem hoe je verschillende leerlingen toch allemaal mee kunt laten doen, de kwestie hoe je creatief schrijven kunt beoordelen, en ten slotte het probleem van tijdgebrek.

²⁸ Mariet Lems in email-communicatie met EK, 11-02-2017.

KADER 3: Lees- en schrijfprojecten voor het onderwijs

Onderstaande schrijfprojecten kunnen worden ingezet in het Nederlandse basis- en middelbaar onderwijs. Vanzelfsprekend zijn er meer projecten, en meer individuele schrijvers en docenten die workshops geven, dan in dit lijstje vermeld staan. Deze opsomming is geen poging tot volledigheid, maar bedoeld ter inspiratie. Daarom zijn vooral projecten opgenomen die een handboek en/of website met opdrachten verschaffen.

- Angstzweet: Docent Caroline Wisse-Weldam laat leerlingen in 3-vmbo spannende verhalen lezen en schrijven. In haar methode, die zij in samenwerking met SLO ontwierp, gaan leerlingen uit van hun eigen angstervaringen en van een gezamenlijke analyse van spannende elementen in jeugdthrillers. Op basis daarvan maken ze samen een verhaalskelet en het begin van een spannend verhaal, dat ze individueel verder afmaken. (Zie: Van Silfhout, 2016; <http://nederlands.slo.nl/gls>)
- Daedalus en Icarus: Docent Joyce Bunt integreert voor het gymnasium het schrijven van een verhaal met het lezen van de mythe van Daedalus en Icarus (methode wederom ontwikkeld in samenwerking met SLO). Ter inspiratie voor het samen bedenken van een verhaal gebruiken leerlingen 'verhaaldobbelstenen'. De verhalen bespreken zij klassikaal en werken zij individueel verder uit. Pas na het bespreken en verbeteren van de teksten lezen leerlingen Ovidius' verhaal, met de instructie te letten op verhaallijn en metaforen. Daarna mogen zij hun verhaal nogmaals verbeteren. (Zie: Bunt & Ravesloot, 2016)
- De Schoolschrijver: Dit traject voor basisscholen werd in 2010 opgericht door Annemiek Neefjes en heeft inmiddels ruim 90 scholen en bijna 20.000 leerlingen bereikt. Gedurende een half schooljaar is een kinderboekenschrijver op school te gast. Samen met een deel van de klassen gaat deze dertien keer iets doen rondom verhalen: (voor)lezen, schrijven, verhalen verzinnen, praten over boeken, en op bibliotheekspeurtocht. Het doel is om de belangstelling voor literatuur en het plezier in schrijf- en leesonderwijs te vergroten. Hierbij richt De Schoolschrijver zich vooral op taalzwakke scholen. Vanwege de belangstelling van reguliere scholen ontwikkelt De Schoolschrijver momenteel maandprogramma's. Ook organiseert De Schoolschrijver trainingen voor leerkrachten. (Zie: www.deschoolschrijver.nl)
- De Talentuin: Docent en onderwijsadviseur Miriam Janssen geeft verschillende schrijfworkshops, waaronder gastlessen verhalen schrijven voor groep 5 t/m 8 en dichtlessen voor alle niveaus van het voortgezet onderwijs. Daarnaast heeft zij, samen met Rijnbrink Groep (een provinciale ondersteuningsinstelling voor bibliotheken), de leerlijn *Gedichten en verhalen in de stellingen* ontworpen voor de middenbouw. Voor de basisschool ontwierp zij met Jolanda Versluis en Marieke Bruins de leerlijn *Literatuur en lezen*. Online vind je opdrachten van beide leerlijnen. (Zie: www.detalentuin.nl en cultuureducatie.stadkamer.nl/voor-po/leerlijnen/leerlijn-literatuur-lezen)

- Dichter in de klas: Dichter Heleen Bosma geeft dichtlessen op lagere en middelbare scholen, waarbij zowel wordt gelezen als geschreven. (Zie: www.heleenbosma.nl)
- Grunberg Academie: Beter Verwoorden, Laat Je Zien: Deze taalvaardigheidsmethode, ontwikkeld door Marianne Koeman in opdracht van de Stichting Hermann en Hannelore Grünberg, wordt sinds 2013 toegepast op Nederlandse scholen. *Beter Verwoorden* richt zich op een doelgroep van 8 tot 18 jaar en is deels gebaseerd op de principes van 'taalvorming'. De methode bestaat uit 12 lessen (en een 13e bijeenkomst met presentaties), waarin leerlingen hun eigen ervaringen delen. Er is niet alleen aandacht voor taal als middel om je uit te drukken, maar ook voor beweging, muzikaliteit en stemgebruik. Vergroten van leesplezier, schrijfplezier en zelfvertrouwen zijn de belangrijkste doelen. De Grunberg Academie ontwikkelt ook trainingen voor docenten. (Zie: www.grunbergacademie.com)
- Het Poëziepaleis: Kenniscentrum dat naar eigen zeggen 'hét landelijke aanspreekpunt [is] voor iedereen die meer wil weten over poëzie voor en door kinderen en jongeren'. Bestaat sinds 2009 en organiseert onder meer de wedstrijden 'Kinderen en Poëzie' (basisonderwijs) en 'Doe Maar Dicht Maar' (voortgezet onderwijs). Verzorgt daarnaast workshops en publiceert lesmaterialen en dichtbundels. (Zie: <https://www.poeziepaleis.nl/>)
- Huis van Gedichten: Vergelijkbaar met Het Poëziepaleis; ontwerpt lessen en geeft poëziewerkshops voor verschillende schoolniveaus. (Zie: www.huisvangedichten.nl)
- Laat maar Lezen: Online lessenreeks voor het basisonderwijs die zichzelf aanprijst als 'dé methode voor creatief schrijven'. Ontwikkeld door voormalig docent Nederlands en taaldidactiek Annelies Karelse. (Zie: www.laatmaarlezen.nl)
- Mensen van Papier: Ramon Groenendijk ontwikkelde deze lessenserie (vernoemd naar Mieke Bals gelijknamige studie uit 1979) voor havo-3/4 en vwo-3. Zelf past hij deze toe in vwo-3. Deze methodiek is geïnspireerd op role-playing games (RPG's): leerlingen krijgen de opdracht een personage vorm te geven en zijn/haar handelingen te sturen. Vier structurelementen worden behandeld: personages, perspectief, tijd en ruimte. (Zie: Groenendijk, 2013)
- Het Poëzieproject: Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs over poëzie voor havo- en vwo-3, elk jaar georganiseerd door de secties Nederlands en Tekenen van het Vlietlandcollege in Leiden. Het doel is om leerlingen uitgebreid kennis te laten maken met poëzie. Het Poëzieproject bestaat uit vijf lessen waarin leerlingen zowel gedichten lezen als schrijven. Leerlingen kijken bijvoorbeeld aan de hand van gedichten en songteksten naar de toepassing van stijlfiguren en beeldspraak. Tijdens de laatste les kiezen leerlingen per groepje iemand die tijdens de slotmiddag een gedicht voordraagt en het gedicht dat hij/zij zal voordragen. (Zie: De Bonth & Schermer, 2015)

- School der Poëzie: deze organisatie lijkt op Het Poëziepaleis, maar richt zich nog sterker op onderwijs. Zij maakt lessen op maat, met specifieke aandacht voor het vmbo. (Zie: www.schoolderpoezie.nl/lesmaterialen)
- Weten waar de woorden zijn: Met dit boek uit 2013 (herziene druk; oorspr. 2010) legt Mariet Lems haar deels op de Taaldrukwerkwijze geïnspireerde lessen creatief schrijven vast. De lessen zijn bedoeld voor het basisonderwijs, voor leerkrachten die de stelopdrachten in hun taalmethoden willen aanpassen of vervangen. Het rijk geïllustreerde boek bevat tips en stappenplannen.
- Wintertuin - Het nieuwe schrijven: Acht verschillende workshops voor de bovenbouw van havo/vwo, ontwikkeld door literaire organisatie Wintertuin, gemodelleerd naar de bacheloropleiding Creative Writing aan ArteEZ. Leerlingen schrijven bijvoorbeeld een zeer kort verhaal of een theatertekst, onder begeleiding van een jonge schrijver. Als doelen stelt Wintertuin schrijfplezier en het vergroten van de uitdrukkingsvaardigheid voorop. (Zie: www.wintertuin.nl/talent/het-nieuwe-schrijven/)

Lessen uit de praktijk 1: Hoe te beginnen?

Elke schrijfdocent benadrukt: je kunt leerlingen niet zomaar pats-boem laten beginnen met schrijven; eerst moet hun interesse in een bepaald onderwerp gewekt zijn. Zoals eerder naar voren is gekomen, doe je dat door aan te sluiten bij de eigen ervaring. Dat betekent niet dat je heel hard na moet denken over wat een twaalfjarige interesseert. Je kunt bijvoorbeeld ook beginnen vanuit iets kleins wat jouzelf is overkomen, zoals het kwijtraken van je sleutels (thema: klunzigheid; vergeten; pech). Of je kunt, om het maatschappelijk relevant te houden, aansluiten bij de actualiteit, zoals verkiezingen (thema: toekomst; kiezen; meningsverschillen; propaganda). Daarbij leg je niet jouw ideeën over dit onderwerp op, maar kijk je naar wat er vanuit de klas naar voren komt.

Of je die eerste fase nu 'oriëntatie' (onderwijsleercyclus) of 'introduceren' (Taaldrukkers) noemt, in de praktijk doe je ongeveer hetzelfde: je denkt samen na, je deelt ervaringen. Op een basisschool ligt het voor de hand om dit hardop te doen, op een middelbare school kun je ervoor kiezen leerlingen eerst kort individueel een ervaring op papier te laten zetten. In deze beginfase kun je ook een bestaande tekst voorlezen of laten lezen ter inspiratie. Bij de lessenreeks *Angstzweet* bedacht docent Nederlands Caroline Wisse-Weldam het volgende voor haar vmbo-3-klas: eerst lazen de leerlingen de prologen van twee spannende boeken; Wisse-Weldam vroeg hun om te letten op de verschillende zintuigen die daarin aan bod kwamen; vervolgens schreven de leerlingen een eigen angstervaring op, waarbij ze al die zintuigen probeerden in te zetten.

Ook basisschooll leerlingen kun je aan de hand van de verschillende zintuigen aan de slag krijgen. Zo maakt Mariet Lems gebruik van een 'zintuigenblad' waarop kinderen woorden en zinnen kunnen zetten onder tekeningetjes van ogen, oren, enzovoorts. Je vraagt leerlingen hierbij bijvoorbeeld om terug te denken aan 'een fijne plek', en dan vervolg je met de vragen: Hoe ziet die plek eruit? Wat hoor je daar? Wat voel je daar? Wat ruik je daar? Wat proef je daar? Dit zijn ingrediënten die kinderen kunnen gebruiken om een kort verhaal of gedicht te maken, bijvoorbeeld een triolet, een gedicht van acht regels waarbij de vierde en zevende hetzelfde zijn als de eerste ('In de zee in

Marokko/ Ik was aan het spelen met het zand/ Ik zag mensen en kraampjes/ In de zee in Marokko/ ...').

‘Creatief schrijven’ klinkt misschien heel los en vrij, maar de verschillende methoden bieden veel houvast. De vrijheid ligt vooral in het feit dat kinderen zich even geen zorgen hoeven te maken over spelling en grammatica; ze mogen zich helemaal concentreren op het uitdrukken van hun ervaring, waardoor het risico op cognitieve overbelasting kleiner wordt (Bouwer & Koster, 2016), en het schrijven een stuk leuker (De Rooij e.a., 2009; Lems, 2013; Van Norden, 2014).

Lessen uit de praktijk 2: Hoe krijg je iedereen mee?

Om iedereen mee te krijgen, is een veilige sfeer in de klas van het grootste belang. Een onderdeel daarvan is dat kinderen van tevoren weten dat de uitkomst van de creatieve opdracht niet fout kan zijn. Ook taalzwakke kinderen krijgen zo de kans om trots te zijn op wat ze schrijven, omdat zij in originaliteit niet onder hoeven te doen voor de anderen (Lems, 2013). Zoals Lems haar ervaringen met het project Kunst Centraal in de provincie Utrecht beschrijft:

Bij de nabespreking hoorde ik meerdere malen: ‘Dat meisje zegt nooit iets en nu las ze trots een prachtige tekst voor.’ Daar gaat het om, leerlingen een eigen stem geven, waardoor ze zelfvertrouwen krijgen en ook beter gaan presteren aan de cognitieve kant van taal. Stoerdoenerige jongens in groep 8 lieten zich verleiden tot het beschrijven van een favoriete plek. Een jongen die een paar jaar in Amerika had gewoond beschreef vol heimwee het landschap rondom zijn huis daar. Je kon aan hem zien, dat het hem goed deed het nu eens duidelijk te kunnen opschrijven.

Lems benadrukt: ‘Creatief schrijven gaat niet om cognitief presteren: er zijn evenveel waarheden als kinderen.’²⁹ Maar is dat niet juist heel onduidelijk en onrustig voor een deel van de leerlingen, zeker in hogere klassen? Tijdens een docententraining door Lems op de St. Janschool in Amsterdam zei één van de leerkrachten toen haar gevraagd werd om haar korte verhaal voor te lezen:

Ik vind het goed om dit van deze kant te ervaren, want ik vind dit vreselijk. Ik kan niet onder druk creatief zijn. Ik had echt zo’n toetsidee van vroeger, dat iedereen het antwoord weet behalve jij.

Ook op creativiteit kun je beter of slechter ‘scoren’, dat hebben leerlingen snel genoeg door. Een onveilige sfeer in de klas heeft volgens Lems vaak te maken met prestatiedrang, zowel bij de leerkracht als bij de kinderen. Om dat tegen te gaan, kan de leerkracht benadrukken dat elke tekst iets eigens heeft. Daarnaast kan hij of zij de klas aansporen aandachtig te luisteren als kinderen voordragen en voor ieder kind dat voorleest een complimentje verzinnen, zodat kinderen het gevoel hebben dat zij bij elke schrijfopdracht weer degene kunnen zijn die een grappige ervaring of een originele bewoording deelt. Het helpt hierbij om meerdere kleine opdrachten te geven in plaats van één grote, en om gestructureerde en vrijere opdrachten af te wisselen. De onzekere leerkracht bij de docententraining van Lems vond bijvoorbeeld het schrijven van een triolet over een fijne plek een stuk prettiger: dat ‘gaf een beetje houvast’. Zij durfde haar triolet zelfs voor te lezen, en kreeg hierbij

²⁹ In interview met EK, 26-10-2016.

complimentjes van de anderen. Zo zei de adjunct-directeur: 'Ik voelde het ook echt toen je het voorlas.'

Een andere manier om iedereen mee te krijgen, is door leerlingen te laten samenwerken. Daarmee vergroot je de kans dat iedereen iets heeft aan de schrijfo opdracht. Een voorbeeld van hoe je samenwerking tussen leerlingen kunt aanpakken, is het gymnasiumproject *Daedalus en Icarus* (Bunt & Ravesloot, 2016). Daarin wordt onder andere gebruik gemaakt van 'verhaaldobbelstenen' met verschillende icoontjes erop, zoals een oog, een sleutel, een maan en een pijl. Na het gooien van de dobbelstenen kun je samen een verhaal bedenken aan de hand van die afbeeldingen. Dat is wat leerlingen doen in de eerste les van *Daedalus en Icarus*. Om ze niet te zeer te laten zwemmen, bespreekt de docent met hen aan welke aspecten ze kunnen denken bij het maken van een held en een verhaallijn. Nadat ze het samen bedachte verhaal thuis individueel hebben opgeschreven, gaan ze in de klas weer samen in groepjes zitten om elkaar feedback te geven. Dat iedereen in zo'n groepje hetzelfde verhaal als basis heeft, zorgt voor herkenning en voor verrassing. Pas op een later moment in de lessenreeks lezen de leerlingen de mythe van Icarus. Omdat zij dan al zo ver zijn met hun eigen verhaal, werkt die klassieke tekst niet intimiderend, maar inspirerend bij het verder verbeteren van de eigen tekst.

Als de leerkracht (in tweede instantie) alsnog spelling en grammatica aan bod wil laten komen, raadt Van Norden (2014) aan om kinderen in koppels samen de fouten uit hun teksten te laten halen. Vervolgens kan een van hen de verbeterde tekst uittypen (met de overgebleven fouten er nog in) en op het (digi)bord tonen aan de klas. De klas stelt vragen, bijvoorbeeld of iets niet anders geschreven moet worden, of wat de auteur precies bedoelt met een bepaalde zin. Aan de hand van die feedback verbeteren de kinderen hun teksten. Bij zo'n opzet draagt in potentie de hele klas bij aan de tekst.

Zowel bij het tonen van een tekst aan de hele klas als bij het laten voorlezen ervan, moet je natuurlijk wel oppassen dat niemand zich voor schut gezet voelt. Schrijfdocenten raden dan ook aan om dit op basis van vrijwilligheid te laten doen. Zo benadrukt Marianne Koeman van de Grunberg Academie dat het er bij hun methode *Beter Verwoorden, Laat Je Zien* niet om gaat te laten zien wat je kunt, maar om toe te werken naar die momenten waar kinderen zelf gaan laten zien wat ze kunnen. Zoals het kleine voorbeeld uit de docententraining van Mariet Lems illustreert, kan dit soms juist ontstaan doordat iemand aanvankelijk haar frustratie over de opdracht uit.

Lessen uit de praktijk 3: Hoe beoordeel je zoiets?

Creatief schrijven is een heel proces. Van Norden (2014) vindt het daarom kwalijk dat leerkrachten de schrijfo opdrachten van leerlingen vaak alleen achteraf met de rode pen beoordelen, terwijl onderzoek laat zien dat kinderen beter gaan schrijven als zij tijdens het schrijfproces worden begeleid (Graham & Perin, 2007). Het is de vraag of het überhaupt wel nodig is om een cijfer toe te kennen aan het eindproduct, of dat je het creatief schrijven eerder als een aanloop moet zien: een vruchtbare bodem voor vormen van schrijfvaardigheid en leesvaardigheid die beter te meten zijn.

Schrijfdocent Austen (2005) brengt hier tegenin dat je creatief schrijven niet serieus neemt als je het niet becijfert; je doet dan alsof het iets heel mysterieus is. Austen geeft twee vruchtbare oplossingen voor de becijfering:

- Laat de studenten reflecteren op hun eigen schrijfwerk of hun leerproces en geef een cijfer voor hoe doordacht die reflectie is. Bijkomend voordeel van deze metareflectie is dat hierdoor bij de leerling beter blijft hangen wat hij of zij heeft geleerd.
- Besteed de becijfering (deels) uit aan de leerlingen zelf. Wat vonden zij een sterke tekst, een goede vondst? Het gevaar is hierbij natuurlijk dat de cijfers een reflectie zijn van de sociale pikorde, maar dit kan bijvoorbeeld door geanonimiseerde teksten voorkomen worden. Van een serieuze evaluatie van andermans werk leren de leerlingen zelf ook weer.

In het boek *Toetsrevolutie* (Sluijsmans & Kneyber, 2016) stelt Van Silfhout een uitgewerkte versie van evaluatie door medeleerlingen voor. Hierbij bepalen leerlingen gezamenlijk wat de succescriteria zijn voor een goed verhaal, en geven zij elkaar opbouwende kritiek aan de hand van deze criteria. In Van Silfhouts voorstel hoeft dit niet te leiden tot een cijfer.

Of en hoe je creatieve schrijfopdrachten becijfert, is een ideologische keuze binnen een schoolpraktijk waar *teaching-to-the-test* dominant is (Sluijsmans & Kneyber, 2016; Van der Leeuw e.a., 2017). Aan de ene kant kan het literaire lees- en schrijfonderwijs een vrijplaats zijn waar je mag fantaseren en doordenken en even niet op je hoede hoeft te zijn voor hoe goed je voldoet aan de eisen. Aan de andere kant dreigen literair lezen en schrijven zonder heldere vorm van toetsing binnen het huidige systeem ondergeschoven kindjes te blijven, iets wat je in een projectweek doet, iets extra's voor die ene enthousiaste Robin-Williams-in-*Dead-Poets-Society*-achtige docent.

Lessen uit de praktijk 4: Wat te doen bij tijdgebrek?

Veel Nederlandse leerkrachten hebben te maken met tijdgebrek, waardoor lessen creatief schrijven en literatuur kunnen sneuvelen (Oberon, 2016; Van Norden, 2014). SLO wijt dit aan het 'opbrengstgericht werken', waardoor leraren ervoor kiezen om die taken te trainen die getoetst worden (spelling, woordenschat, technisch lezen). Zo blijkt uit recent onderzoek naar het lees- en literatuuronderwijs op havo/vwo dat docenten in de bovenbouw meer tijd besteden aan literatuur dan in de onderbouw (25% versus 15%), wat overeenkomt met hoe zwaar literatuur gemiddeld meetelt voor het totale rapportcijfer Nederlands (Oberon, 2016). Naast het feit dat bepaalde vaardigheden makkelijker te toetsen zijn, voelen docenten zich ook boven alles verplicht om het taalniveau van hun leerlingen op orde te brengen (ibid.).

Het vereist enige durf en een omschakeling in het denken, maar geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs lijkt een goede en plezierige manier om het taalniveau omhoog te krijgen (zie De Schoolschrijver, 2016; Mol e.a., 2015). In de hierboven geschetste methoden zagen we hoe leerlingen tijdens het schrijfproces van elkaar kunnen leren om beter te schrijven, inclusief beter spellen. Doordat de leerlingen teksten van anderen lezen, zien zij hoe het (wél) moet. Creatief schrijven is dus niet iets extra's, maar een onderdeel van het taalonderwijs dat het oefenen van de losse technische aspecten spelling en grammatica deels kan vervangen, op een leukere manier vorm kan geven. Bovendien hoeven veel creatieve schrijftaken niet lang te duren; een triolet kan binnen een kwartier geschreven zijn.

Idealiter blijft lees- en schrijfonderwijs ook niet beperkt tot het vak Nederlands, maar breidt het zich uit tot andere talen, zoals Engels en Frans, en zelfs tot biologie en aardrijkskunde (zie ook het advies van de Taalunie, 2015). Zo hoeft niet alle schrijftijd binnen het taalonderwijs plaats te vinden. Van

Norden (2014) is een van de schrijfdocenten die pleit voor de koppeling tussen schrijven en zaakvakken als wereldoriëntatie en natuur en techniek, liefst al op de basisschool: 'Zaakvakken wordt sterk door er actief over te spreken en te schrijven' (p. 19). Juist de inhoud uit de zaakvakken biedt volgens Van Norden een schat aan onderwerpen om over te schrijven. Zoals uit het in deel 1 van dit rapport besproken onderzoek blijkt, kunnen zakelijk, persoonlijk én creatief schrijven binnen de zaakvakken een positief effect hebben op leren. Op dit moment wordt van deze mogelijkheid nog te weinig gebruik gemaakt (Van der Leeuw e.a., 2017).³⁰

KADER 4: Bevorderende factoren voor goed creatief schrijfonderwijs

- Een omgeving die de waarde van schrijven onderschrijft
- Een positieve emotionele sfeer
- Een enthousiaste leerkracht
- Een leerkracht die benadrukt dat het niet fout kan zijn
- Betekenisvolle opdrachten, op basis van eigen ervaringen
- Uitdagende, maar niet bedreigende opdrachten
- Meerdere, niet al te omvangrijke opdrachten
- Afwisseling tussen opdrachten; keuzemogelijkheden voor de leerlingen
- Oriëntatie op onderwerp en vorm: prikkelen van de verbeelding, samen nadenken
- Duidelijke instructies
- Via (voor)lezen en samen bespreken ontdekken hoe teksten in elkaar zitten
- Elkaar opbouwende kritiek geven – *peer feedback* aan de hand van samen opgestelde criteria
- De eigen tekst herschrijven naar aanleiding van de *peerfeedback*
- Voorlezen van de eigen opdracht op basis van vrijwilligheid
- Nadruk op proces in plaats van op eindproduct, ook in eventuele beoordeling

Gebaseerd op bovenstaande theorieën en onderzoeken, met name: Austen (2005), Boscolo en Carotti (2003), Bruning en Horn (2000), Burns en Joyce (2000), Lems (2013), Van Norden (2014), Van Silfhout (2016).

³⁰ Maar er zijn wederom positieve ontwikkelingen. Zie bijvoorbeeld het project 'Schrijfvaardigheid bevorderen in de maatschappijvakken': http://www.expertisecentrum-mmv.nl/index.php/schrijven_in_de_klas_doel_project.

Conclusie: naar taalvaardigheid en verhaalwijsheid

‘In de verte hoor ik het geluid van zachte lucht.’ ‘Toen ik kwam was ik iemand in de knop, maar ik ben opengegaan als een bloem.’ ‘Wat, mag ik schrijven wat ik denk?!’ Dat zijn zomaar wat uitspraken die leerlingen deden tijdens creatief schrijven-lessen van Lems, de Grunberg Academie en De Schoolschrijver.³¹ Wie zulke projecten in de praktijk meemaakt, ziet hoeveel het voor kinderen kan betekenen. Zo zegt een leerkracht uit Bunnik die de schrijfopdrachten van Lems heeft toegepast:

Ik wist niet dat je met zulke eenvoudige opdrachten zoveel taal bij de kinderen los kon maken. Je ontdekt het pas als je het uitprobeerd hebt. Er gebeurde iets, dat er voorheen niet was. Ze waren er zelf ook zo gelukkig mee. En ik weet nu veel beter wat er aan potentie in de kinderen zit dan voorheen. Dit gun ik echt elke leerling en elke leerkracht! (Lems, 2013, p. 19)

Dus, had de St. Janschool gelijk? Bevordert creatief schrijven leesplezier en leesvaardigheid, en vergroot het daarmee de geletterdheid? Hier moeten we toch voorzichtiger zijn, en zeggen: het kán, de tekenen zijn positief, maar het gebeurt niet automatisch in elke creatief schrijven-les van elke leerkracht. Er zijn wel wetenschappelijke studies die effecten tonen van creatief schrijven op leesplezier (Janssen & Braaksma, 2016; Janssen & Van den Bergh, 2010) en op leesbegrip (Boscolo & Carotti, 2003; Janssen & Van den Bergh, 2010; Lammers, 2010), maar er zijn ook studies waarin het leesplezier achterblijft (Lammers, 2010) of het tekstbegrip niet toeneemt (Boot, 2012). Het wetenschappelijke bewijs is daarmee nog niet overtuigend, wat te wijten is aan een gebrek aan studies enerzijds en aan gebrekkige metingen anderzijds.

Voor de effecten van zakelijk en persoonlijk schrijven op tekstbegrip is het wetenschappelijke bewijs sterker, maar vooral naar zakelijk schrijven zijn er dan ook aanzienlijk meer studies gedaan, met eenduidiger metingen. De invloed op (lees)plezier is voor alle vormen van schrijven onvoldoende gemeten. Om wetenschappelijk vast te kunnen stellen in hoeverre *creatief schrijven* een effectieve manier is om leesbegrip, leesplezier, leesmotivatie en leesfrequentie te bevorderen, zijn meer systematische studies nodig, waarin creatief schrijven vergeleken wordt met: a) andere manieren om het lezen te laten beklijven, zoals instructies over verhaalelementen; b) andere vormen van schrijven; c) andere vormen van creatief bezig zijn met teksten. Idealiter nemen zulke studies ook het enthousiasme van de leerkracht mee als factor, aangezien dat bepalend kan zijn voor het slagen van elke les.

In de praktijk lijkt dat enthousiasme voor creatief schrijven te groeien; er zijn op dit moment verschillende methoden en projecten waar het taalplezier vanaf spat. Een gemeenschappelijk kenmerk van de gewaardeerde lessenreeksen en methoden die we in deel 2 voorbij zagen komen is dat zij lezen en schrijven *combineren*; het is ‘geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs’, volgens de aanbevelingen van SLO. Bij zulk onderwijs hoeven we niet bang te zijn dat door de aandacht voor schrijven het lezen in het gedrang komt. Lezen en schrijven zitten hierbij immers niet langer in hun eigen hokjes, afgunstig bijhoudend welke van de twee meer uren binnenhaalt in het taalcurriculum, maar versterken elkaar en gaan samen op in een overkoepelend doel: taalvaardigheid.

³¹ Uit interviews door EK met, respectievelijk, Mariet Lems (11-02-2017, e-mail), Marianne Koeman (23-12-2016, telefonisch) en Annemiek Neefjes (19-01-2017, telefonisch).

Dit is een positieve en logische ontwikkeling. Zowel bij schrijven als bij lezen ben je bezig met taal en met verbeelding. Wie schrijft zet gedachten en beelden om in letterreeksen, wie leest zet letterreeksen om in gedachten en beelden. Wie bewust aan het schrijven is, leest zijn eigen tekst over, en leest teksten van anderen, om te vergelijken en om van te leren. En wie bewust leest – vooral bij literaire teksten – moet ook zelf de gaten vullen, interpreteren; zo schrijft hij in zijn hoofd mee aan de tekst.

Wie op deze manier bezig is met teksten, vergaart ‘textual power’, in de bewoording van literatuurprofessor Robert Scholes (1985): een besef waartoe taal in staat is en meer zelfverzekerdheid in het toepassen van die taal en het interpreteren van andermans taaluitingen. ‘Textual power’ kunnen we vertalen als ‘geletterdheid’ of ‘bewuste geletterdheid’, een meesterschap over de taal. In het verlengde hiervan ligt ‘verhaalwijsheid’: het vermogen om te zien hoe *verhalen* in elkaar zitten, in talige media en daarbuiten. In een tijdperk waarin het niet altijd even duidelijk is welke feiten ‘feitelijk’ zijn en welke ‘alternatief’, en waarin de principes van *storytelling* zijn doorgedrongen tot reclame, journalistiek en politiek, zijn geletterdheid en verhaalwijsheid noodzakelijke vaardigheden om de wereld om je heen te kunnen interpreteren en niet de speelbal te zijn van slimme reclamemakers en politici.

‘Bewuste geletterdheid’, dat is precies het doel van de docenten Nederlands en vakwetenschappers die in januari 2016 het *Manifest Nederlands op School* publiceerden (Vakdidactiek Geesteswetenschappen, 2016). Het manifest was een noodkreet, omdat het schoolvak Nederlands te vaak ‘saai’ wordt gevonden door leerlingen. Voor de opstellers van het manifest omvat ‘geletterdheid’: schriftelijke en mondelinge taalvaardigheid, kunnen omgaan met (talige) informatie, literaire competentie en cultuurhistorisch besef. Creatief schrijven zou volgens hen een belangrijke rol moeten spelen in de ontwikkeling van geletterdheid, omdat jongeren daarmee op een speelse manier worden uitgedaagd de mogelijkheden van de taal te verkennen. Dit sluit aan bij aanbevelingen uit een kwalitatief onderzoek in opdracht van de Nederlandse Taalunie, *Jongeren, de Nederlandse taal & participatie*, waaruit bleek dat jongeren uit zichzelf de Nederlandse taal geen boeiend onderwerp vinden, maar dat ze het wel degelijk leuk vinden om met die taal te spelen (Van der Velden, 2012). We zagen al dat jongeren relatief graag schrijven en dat schrijven onder jongeren een goed imago heeft (Rebel & De Rooij, 2008).

Voor middelbare scholieren is creatief schrijven een mogelijke weg naar meer leesplezier en uiteindelijk naar taalvaardigheid, geletterdheid en verhaalwijsheid. Voor basisschoolkinderen lijkt eerder het tegenovergestelde aan de hand: zij vinden het vaker leuk om te lezen en juist niet om te (leren) schrijven. Bij hen kan zowel (voor)lezen als een vrijere, maar helder ingeluide omgang met schrijfoopdrachten de weg naar schrijfplezier zijn. Aangezien kinderen vooral moeilijk vinden wat ze nog niet goed kennen, is het aan te bevelen om vanaf de vroegste leeftijd (voor)lezen en creatief schrijven samen te onderwijzen.

Om zulke lessen in de praktijk te laten slagen, zijn het enthousiasme en de instructies van de leerkracht cruciaal. Een stappenplan dat houvast kan bieden: help leerlingen zich eerst te *oriënteren* op het onderwerp en de vorm van de te schrijven tekst; *bespreek samen* wat nodig is voor een goede tekst; *valueer* samen de geschreven tekst; geef leerlingen de kans om deze vervolgens zelf *aan te*

passen. Onderliggende voorwaarden om dit alles te realiseren zijn een veilige sfeer in de klas en een leerkracht die open staat voor creatieve opdrachten. Verder kan het helpen om meerdere, maar niet al te lange schrijftaken te geven, en uit te gaan van persoonlijke ervaringen.

Het vermengen van lees- en schrijfonderwijs en het creatiever omgaan met taal en opdrachten kan even wennen zijn, zowel voor leerkrachten als voor leerlingen. Durf ik dit wel, kan ik dit wel, hoe zit het met de beoordeling? Maar worden die angsten eenmaal overwonnen, dan hoor je in de verte het geluid van zachte lucht, ga je open als een bloem, of word je uitgenodigd in het hoofd van iemand die je aan het denken zet. Bij een doordachte en enthousiasmerende toepassing van creatief schrijven is er een goede kans dat je niet alleen de schrijfvaardigheid, maar ook het algemene taalplezier van leerlingen vergroot, en daarmee het plezier in lezen, de bewuste geletterdheid en taalvaardigheid. Dat zijn verworvenheden voor het leven.

Literatuurlijst

- Applebee, A. N. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, 54(4), 577-596.
- Austen, V. J. (2005). The value of creative writing assignments in English literature courses. *International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 2(2), 138-150.
- Ayers, W. E. (1993). A study of the effectiveness of expressive writing as a learning enhancement in middle school science. *Dissertation Abstracts International*, 54, 3709A.
- 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.
- Barrs, M. (2000). The reader in the writer. *Literacy*, 34(2), 54-60.
- Bearse, C. I. (1992). The fairy tale connection in children's stories: Cinderella meets Sleeping Beauty. *The Reading Teacher*, 45(9), 688-695.
- Besselink, E., & Brouwer, N. (2013). Didactisch handelen in het leren schrijven van teksten. *Tijdschrift Taal*, 4(6), 6-15.
- Black, R. W. (2005). Access and affiliation: The literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(2), 118-128.
- Bloom, L. Z. (1998). *Composition studies as a creative art: Teaching, writing, scholarship, administration*. Logan, UT: Utah State University Press.
- Bonth, R. de, & Schermer, T. (2015). "Ik schreef/tekende/vertaalde/declameerde met de klas een heerlijk gedicht." Poëzie in de klas. *Levende Talen Magazine*, 102, 22-27.
- Boot, A. (2012). *Literair lezen - creatief schrijven. Een onderzoek naar creatief schrijven ter verbetering van de literaire leesvaardigheid in het voortgezet onderwijs*. Masterscriptie. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Bos, L. T., Koning, B. B. de, Wesel, F. van, Boonstra, A. M., & Schoot, M. van der (2015). What can measures of text comprehension tell us about creative text production? *Reading and Writing*, 28(6): 829-849.
- Boscolo, P., & Carotti, L. (2003). Does writing contribute to improving high school students' approach to literature? *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 3(3), 197-224.
- Bouwer, R., & Koster, M. (2016). Bringing writing research into the classroom. *The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students*. Dissertatie. Utrecht: Utrecht Institute of Linguistics.
- Broekkamp, H., & Kieft, M. (2005). Lezen doet schrijven en schrijven doet lezen. *Tsjip/Letteren*, 15(1), p. 29-33.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Bunt, J., & Ravesloot, C. (2016). Ze voelt zich als een vlieg. Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 103(1), 4-9.
- Burg, S. van, Rosenboom, W., & Cerutti, V. (2010). *Schrijf je slim: onderzoeksinventarisatie: effecten van creatief schrijven in het onderwijs*. Utrecht: Kunstfactor.
- Burns, A., & Joyce, H. (2000). *Teachers' voices 4: Staying learner-centred in a competency based curriculum*. Sydney: National Centre for English Language Teaching.

- Burns, E., & Webber, C. (2009). When Harry met Bella: Fanfiction is all the rage. But is it plagiarism? Or the perfect thing to encourage young writers? *School Library Journal*, 55(8), 26-29.
- Cairney, T. (1990). Intertextuality: infectious echoes from the past. *The Reading Teacher*, 43(7), 478-484.
- Carlson, R. K. (1965). An originality story scale. *The Elementary School Journal*, 65(7), 366-374.
- Chandler-Olcott, K., & Mahar, D. (2003). Adolescents' anime-inspired "fanfictions": An exploration of multiliteracies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46, 556-566.
- Cisero, C. A. (2006). Does reflective journal writing improve course performance? *College Teaching*, 54, 231-236.
- Corden, R. (2007). Developing reading-writing connections: The impact of explicit instruction of literary devices on the quality of children's narrative writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 269-289.
- De Schoolschrijver. (2016). Zesde editie De Schoolschrijver. Eindevaluatie deelnemende scholen Schooljaar 2015 – 2016. Online beschikbaar op: <http://www.deschoolschrijver.nl/resultaat/>
- Denner, P. R., & McGinley, W. J. (1992). Effects of prereading activities on junior high students' recall. *Journal of Educational Research*, 86(1), 11-19.
- Denner, P. R., McGinley, W. J., & Brown, E. (1989). Effects of story impressions as a prereading/writing activity on story comprehension. *Journal of Educational Research*, 82(6), 320-326.
- Denner, P. R., Pickards, J. P., & Albanese, A. J. (2003). The effect of story impressions preview on learning from narrative text. *The Journal of Experimental Education*, 71(4), 313-332.
- Dressel, J. H. (1990). The effects of listening to and discussing different qualities of children's literature on the narrative writing of fifth graders. *Research in the Teaching of English*, 24(4), 397-414.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122-128.
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50.
- Frattaroli, J. (2006). Experimental disclosure and its moderators: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(6), 823-865.
- Gebhart, R. C. (1988). Fiction writing in literature classes. *Rhetoric Review*, 7(1), 150-155.
- Gibson, M., & Leeuw, B. van der (2016). Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift Taal*, 7(10), 12-20.
- Gille, E., Loijens, C., Noijons, J., & Zwitser, R. (2010). *Resultaten PISA-2009. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen in het jaar 2009*. Arnhem: Cito.
- Graham, S., & Hebert, M. A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading (A Carnegie Corporation Time to Act Report)*. Washington DC: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., & Hebert, M. A. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. New York, NY: Carnegie Corporation of New York.
- Groenendijk, R. (2013). In the writer's seat: verhaalanalyse via een creatief schrijfproces. *Levende Talen Magazine*, 100, 4-9.

- Groenendijk, T., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & Bergh, H. van den (2008). How do secondary school students write poetry? How creative writing processes relate to final products. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 8(3), 57-80.
- Hebert, M., Gillespie, A., & Graham, S. (2013). Comparing effects of different writing activities on reading comprehension. *Reading and Writing*, 26, 111-138.
- Hermans, M., & Jans, L. (2012). *De Schoolschrijver. Eindrapportage onderzoeksteam Cubiss*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Hoewisch, A. (2001). "Do I have a princess in my story?" Supporting children's writing of fairy tales. *Reading & Writing Quarterly*, 17, 249-277.
- Hoogeveen, M. (1993). *Schrijven leren. Een leergang schrijven van teksten in de basisschool. Diepteproject schrijfvaardigheid*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).
- Hoogeveen, M. (2012). *Writing with peer response using genre knowledge; a classroom intervention study*. Dissertatie. Enschede: Universiteit van Twente.
- Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland*. Groningen: Passage.
- Hyser, C. P. (1992). Writing to learn: Specific applications in third-grade social studies. *Dissertation Abstracts International*, 53, 1828A.
- IJdens, T. (2015). *Kunstzinnig en creatief in de vrije tijd. Monitor Amateurkunst 2015*. Utrecht: Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA).
- IJdens, T. (2016). Extra analyse gegevens Nieuwe Monitor Amateurkunst 2015. Utrecht: LKCA.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *Focus op Schrijven, het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen)*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Janssen, T., Broekkamp, H., & Smallegange, E. (2006). *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Janssen, J., & Bergh, H. van den (2010). Het effect van creatief schrijven op het lezen van korte verhalen. *Levende Talen Tijdschrift*, 11(1), 3-15.
- Janssen, T., & Braaksma, M. A. H. (2016). Effects of creative writing on adolescent students' literary response. In M. Burke, O. Fialho, & S. Zyngier (red.), *Scientific Approaches to Literature in Learning Environments* (pp. 193-212). Amsterdam: John Benjamins.
- Janssen, T., Braaksma, M., & Rijlaarsdam, G. (2006). Literary reading activities of good and weak students: A think aloud study. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 35-52.
- Jenkins, H. (1992). *Textual poachers: Television, fans, and participatory culture*. New York: Routledge.
- Kieft, M. (2004). *Creatief schrijven en literatuur lezen*. Amsterdam: Instituut voor de lerarenopleiding.
- Kieft, M., & Damstra, G. (2016). *De schatkamer ontsloten. De combinatie van De Schoolschrijver en de Bibliotheek op school*. Utrecht: Oberon (in opdracht van Kunst van Lezen).
- Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11, 203-270.
- Knoeller, C. (2003). Imaginative response: Teaching literature through creative writing. *English Journal*, 92(5), 42-48.
- Lahaut, D., & IJdens, T. (2016). Amateurschrijvers nader beschreven. *Boekman Extra*, 5, 3-9.
- Lancia, P. J. (1997). Literary borrowing: The effects of literature on children's writing. *The Reading Teacher*, 50(6), 470-475.
- Lammers, E. (2010). *Wie niet lezen wil moet schrijven. Een onderzoek naar de invloed van productieve literatuureducatie op receptieve literaire vaardigheden en attitudes*. Amsterdam: Stichting Lezen.

- Langer, J. A. (2001). Beating the odds: Teaching middle and high school students to read and write well. *American Educational Research Journal*, 38, 837-880.
- Leeuw, B. van der, Meestringa, T., Silfhout, G. van, & Smit, J. (2017). *Trendanalyse Nederlands (tweede editie, 1 oktober 2016)*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).
- Lehrner-te Lindert, E. (2013). Gedichten lezen en poetry slams in het vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 100(4), 24-29
- Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek. (1986). *Moedertaaldidactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs*. Muiderberg: Coutinho.
- Lems, M. (2013). *Weten waar de woorden zijn. Een methodiek creatief schrijven (2e herziene druk)*. Hillegom: SAAM uitgeverij.
- Levin, T., & Wagner, T. (2004). Enhancing thinking dispositions through informal writing. In G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh, & M. Couzijn (red.), *Effective learning and teaching of writing*, (pp. 481-497). New York: Springer.
- Maley, A. (2010). 'Creative writing for language learners (and teachers).' *Teaching English, BBC & British Council*. Te vinden op: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/creative-writing-language-learners-teachers> (bezocht op 2 maart 2017).
- Marshall, J. (1987). The effects of writing on students' understanding of literary texts. *Research in the Teaching of English*, 21, 30-63.
- Millican, B. R. (1994). The effects of writing-to-learn tasks on achievement and attitude in mathematics. *Dissertation Abstracts International*, 55(04), 0897A.
- Mol, S., Boerma, I., Dekker, S. & J. Jolles. (2015). *Verhalen vertellen, verwonderen en verbeelden met De Schoolschrijver*. Centrum Brein & Leren, Vrije Universiteit Amsterdam. Uitgever: Neuropsych Publishers.
- Norden, S. van (2014). *Iedereen kan leren schrijven. Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Peskin, J., & Wells-Jopling, R. (2012). Fostering symbolic interpretation during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(1), 13-23.
- Phillips, L. M. (1986). *Using children's literature to foster written language development*. Newfoundland: Institute for Educational Research and Development, Memorial University of Newfoundland.
- Rebel, S., & Rooij, S. de (2008). *Jongeren schrijven: creatief schrijven tussen 12 en 18 jaar: onderzoeksverslag Jeugdraadpanel*. Utrecht: Nationale Jeugdraad.
- Remkes, W., & Raijmakers, C. (2004). Verhalen schrijven is spannend. *Levende Talen Magazine*, 91, 5-7.
- Ritchie, S. M., Tomas, L., & Tones, M. (2011). Writing stories to enhance scientific literacy. *International Journal of Science Education*, 33(5), 685-707.
- Rogers, L. A., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 879-906.
- Rooij, S. de, Duijnhoven, P. van, Buschenhenke, F., Lazaroms, M., & Mulder, D. (2009). *Schrijft het voort! Creatief schrijven met jongeren*. Utrecht: Kunstfactor.
- Silfhout, G. van (2016). "Ik ren harder en probeer de persoon af te schudden." Een lessenserie geïntegreerd literatuur-, lees- en schrijfonderwijs. *Van 12 tot 18*, 1, 12-14.

- Simmons, D. C. (1993). Integrating narrative reading comprehension and writing instruction for all learners. Presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference. Charleston, South Carolina.
- Scholes, R. (1985). *Textual power: Literary theory and the teaching of English*. New Haven: Yale University Press.
- Sluijsmans, D. & Kneyber, R. (2016). *Toetsrevolutie*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Sonck, N., & Haan, J. de (2015). *Media: Tijd in beeld. Dagelijkse tijdbesteding aan media en communicatie*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Sterck, M. de (2005). Van creatief schrijven naar creatief lezen? Over de rol van schrijf oefeningen bij leesbevordering en literatuuronderwijs. *Leesgoed*, 32(3), 112-115.
- Stewart, T. L., Myers, A. C., & Culley, M. R. (2010). Enhanced learning and retention through "writing to learn" in the psychology classroom. *Teaching of Psychology*, 37, 46-49.
- Stokmans, M. (2006). Leesattitude: de motor achter leesgedrag?! In Schram, D., & A. M. Raukema (red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. Delft: Uitgeverij Eburon.
- Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101-113.
- Surmay, J. J. (2000). *Do children, when they write, borrow ideas from the literature they read?* Masterscriptie. New Jersey: Kean University.
- Taalunie. (2015). *Schrijfonderwijs in de schijnwerpers. Naar een betere schrijfvaardigheid van Nederlandse en Vlaamse leerlingen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Travagin, G., Margola, D., & Revenson, T. A. (2015). How effective are expressive writing interventions for adolescents? A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 36, 42-55.
- Vakdidactiek Geesteswetenschappen, namens de meesterschapsteams Nederlands (letterkunde en taalkunde/taalbeheersing). (2016). *Manifest Nederlands op School*. Online beschikbaar op: <https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/> (bezoekt op 12 januari 2017).
- Velden, C. van der (2012). *Jongeren, de Nederlandse taal & participatie*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Wennekers, A. M., Haan, J. de, & Huysmans, F. (2016). *Media: Tijd in kaart*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).
- White, B. F. (1995). Effects of autobiographical writing before reading on students' responses to short stories. *The Journal of Educational Research*, 88, 173-184.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Stichting Lezen Reeks, deel 12. Delft: Eburon.
- Wolters, A. M. M. (2016). *Schrijf je creatief! Op weg naar creatief schrijven in het literatuuronderwijs. Een analyse-instrument*. Masterscriptie. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Wong, B. Y. L., Kuperis, S., Jamieson, D., Keller, L., & Cull-Hewitt, R. (2002). Effects of guided journal writing on students' story understanding. *Journal of Educational Research*, 95, 179-191.
- Worthy, J. (2017). Een mens kan niets fout doen als hij plezier heeft. *Het Parool*, 10 februari. <http://www.parool.nl/opinie/een-mens-kan-niets-fout-doen-als-hij-plezier-heeft~a4460636/>
- Young, A. (1984). Learning the craft: Creative writing and language development. *The Journal of Aesthetic Education*, 18(1), 51-58.
- Zwaan, R. A., & Pecher, D. (2012). Revisiting mental simulation in language comprehension: Six replication attempts. *PLoS one*, 7(12), e51382.

Zwaan, R. A., Stanfield, R. A., & Yaxley, R. H. (2002). Language comprehenders mentally represent the shapes of objects. *Psychological Science, 13*(2), 168-171.

o n d e r z o e k s p u b l i c a t i e

Lezen

STICHTING LEZEN

Nieuwe Prinsengracht 89

1018 VR Amsterdam

lezen.nl