

Leren schrijven op Schrijflab – Docentenhandleiding

Micha Hamel, Els Stronks, juni 2026

Deze docentenhandleiding bestaat uit twee gedeelten, en geeft toelichting bij de manier waarop de site die hulp biedt. Het gedeelte **Opzet en navigatie**, waarin we uitleggen hoe de site in elkaar zit en gebruikt kan worden. En het gedeelte **Pedagogiek en didactiek**, waarin we uitleggen waarom de oefeningen in elkaar zitten zoals ze in elkaar zitten. Om de site te gebruiken, is het voldoende **Opzet en navigatie** door te lezen. Maar wie ook **Pedagogiek en didactiek** leest, kan de oefeningen van Schrijflab aanpassen op basis van docentenexpertise en kennis van de klas en de leerlingen die de makers van deze site niet hebben.

En, belangrijker misschien nog wel, wie ook dit gedeelte leest kan ook inschatten of het schrijfonderwijs zijn doel bereikt. De opbrengst van elke oefening is een schrijfproduct van de leerling. Dat kan beoordeeld worden op heel specifieke leerdoelen van die oefening, zoals “heeft de leerling kennis verworven van genrekenmerken, en leren schrijven op basis van die genrekenmerken?”. Maar idee achter Schrijflab is dat elke oefening niet alleen de kwalificatie van een leerling vergroot (in dit voorbeeld: leert aan de hand van genrekenmerken te schrijven). Maar ook bijdraagt aan persoonsvorming en socialisatie. De leerlingen helpt te vormen tot vaardig taalgebruiker in de Nederlandse samenleving door ze de eigen gedachten, standpunten en gevoelens te leren verwoorden.

Of dat lukt, is niet af te meten aan één schrijfproduct, of één les. Het gedeelte **Pedagogiek en didactiek** geeft aan hoe wij die vorming zien en de docent hem kan herkennen.

Opzet

Alle schooltypen, onder- en bovenbouw

Schrijflab is gemaakt voor alle vo-leerlingen. We maken onderscheid in onderbouw- en bovenbouwleerlingen, maar niet in schooltype. We gaan ervan uit dat schrijven voor leerlingen van alle niveaus eigen uitdagingen biedt. Dat het niet zomaar zo is dat vwo-leerlingen beter (‘beter’) schrijven dan bijvoorbeeld vmbo-leerlingen. Talent voor het verwoorden van eigen gedachten, standpunten en gevoelens duikt overal op, en hebben behalve met denkkraft ook te maken met het vermogen om eerlijk te zijn, het vermogen om empathisch te zijn of het vermogen om met iets geheel persoonlijks op de proppen te komen.

Een oefening die bijvoorbeeld voor de één relatief gemakkelijk is omdat die creativiteit vraagt, is voor een ander juist lastig vanwege de denkvrijheid die dit geeft. En iemand die graag met anderen praat zal gemakkelijker een ingezonden brief of een betoog schrijven, terwijl iemand die genoeg heeft aan eigen gedachten zich liever buigt over een probleem als dubbelzinnige taal.

Passend te maken door docenten

Oefeningen kunnen – hoeft niet – passend gemaakt worden voor elke les. Praktische kwesties zoals beschikbare tijd, sfeer in de les, taalniveau, vertrouwdheid of juist onbekendheid met bepaalde onderwerpen kan alleen de docent inschatten. Die kan op basis van die inschatting oefeningen op maat snijden (bijvoorbeeld de instructie te vereenvoudigen, of de betreffende oefening op te delen in kleinere oefeningen), met andere leesvoorbeelden werken, een actuelere insteek kiezen etc.

Toetsen

Schrijven is zowel inhoud en vorm tot stand zien te brengen. Het is hierom dat beoordelen van schrijfwerk ingewikkeld is, want vorm en inhoud trekken maar zelden op hetzelfde moment in dezelfde kwaliteit voort. Soms is een gedachtegang van een leerling niet consistent, soms gebruikt hij malle archaïsche metaforen, soms schort het aan spelling, enzovoort. Het komt meer dan eens voor dat docenten niet willen beginnen aan creatief schrijfonderwijs omdat ze onzeker zijn hoe ze het moeten beoordelen. Het is daarom aan te raden om een dimensie (vorm of inhoud) te kiezen, en daarbinnen nauwkeurig te zijn, en andere dimensie te laten voor wat die op dat moment zijn.

Hier zijn een aantal punten die wellicht houvast bieden:

- Onderzoek leert dat spelling, grammatica en woordenschat vanzelf beter worden als leerlingen meer lezen en schrijven. Laat bij schrijfonderwijs dus deze meer taaltechnische zaken zitten, en focus op de kwaliteit van bijvoorbeeld de gedachtegang of de originaliteit van de antwoorden. Keer op een ander moment terug naar de taaltechnische zaken.
- Maak zelf (als docent) de oefening mee met klas, en bespreek met elkaar per stap wat je tegenkomt en wat voor oplossingen er zijn.
- Maak een rubric die nauw samenhangt met de opdrachten en let erop dat in die rubric niet meer eisen worden gesteld dan de oefening zelf doet. Selecteer misschien zelfs nog uit de eisen van de oefening als je denkt dat te veel vereist wordt.
- Vergelijk teksten met elkaar. Haal per tekstvraag bijvoorbeeld drie schrijfproducten op, en vergelijk deze klassikaal.
- In onderwijs dat over persoonlijke ontwikkeling gaat, is pedagogie onmisbaar. De docent zelf is de didactiek. De persoonlijke, subjectieve mening van de docent is in zichzelf een waardevol oordeel. Zijn/haar mening is namelijk gestut door ervaring en expertise in taal en tekst.
- Begin met de meer speelse, korte en actuele oefeningen uit SchrijfLab te kiezen. Werk gaandeweg naar een bevredigende vorm van feedback toe.
- Genre-criteria zijn overal (online of in schoolboeken) te vinden. Put hier inspiratie uit, en vul deze aan met criteria uit het creatief onderwijs, zoals bijvoorbeeld de criteria: originaliteit, consistentie, relevantie en zeggingskracht.
- Creatief schrijfonderwijs bevat dimensies die moeilijk in criteria te vangen zijn, omdat de tekst vaak een uiting is van een binnenwereld, van een wereld die achter de taal zit. Om juist dit te honoreren is het zinvol om de schrijver als

‘demiurg’ – als maker van een wereld – te zien. In dit perspectief doet het er minder toe of iets een goede tekst is, maar of je als lezer ‘in een wereld kunt komen’. Dat honoreren zal de leerling vertrouwen geven en verleiden om meer van zichzelf te tonen.

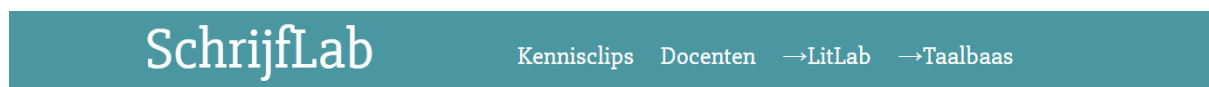
– De dimensie ‘tijd’ is in creatieve processen bijzonder belangrijk. De ervaring leert dat het loslaten van resultaatdenken veel kwaliteit oplevert. Tijdwinst is nauwelijks te boeken in iemands leerproces, maar het in de hand houden van woordenaantallen is wel belangrijk. Lange antwoorden hoeven vaak niet, om toch een leerzame schrijfoefening te doorwerken. Vraag niet te lange teksten: in 80 woorden kun je al een of twee gedachten opschrijven. Voor een langere tekst is 300 woorden prima.

– Goed en fout zijn in creatief schrijfonderwijs rekbare begrippen. Formatieve feedback ligt voor de hand, waarbij de investering van de leerling in de leerstof (de moeite die is gedaan) niet vergeten moet worden te beoordelen.

Navigatie

Zoeken van een oefening

Wie op de site landt, ziet bovenin een menubalk met 5 navigatie-opties:



SchrijfLab. Naar welke pagina je ook gaat, dit woord blijft altijd op dezelfde plek linksboven. Door erop te klikken kom je op de landingspagina.

Kennisclips. Als je hierop klikt, kun je 3 filmpjes van 2 minuten bekijken over de belangrijkste uitgangspunten van SchrijfLab. Ze zijn voor leerlingen en docenten.

Docenten. Op deze pagina staat de docentenhandleiding, en informatie over de makers van de site.

→**Litlab.** Het pijltje betekent dat je de site SchrijfLab verlaat. Langs deze weg kom je op de landingspagina van LitLab, een digitaal laboratorium voor literatuuronderwijs begrijpend voro het voortgezet onderwijs.

→**Taalbaas.** Het pijltje betekent dat je de site SchrijfLab verlaat. Langs deze weg kom je op de landingspagina van Taalbaas. Hier geven 4 ‘Taalbazen’ – professionals die op een hoog niveau met taal werken (spoken word artist, schrijver, acteur en advocaat) – in korte clips een masterklas over hun omgang met taal. In sommige oefeningen van SchrijfLab, linken we direct naar een van die clips.

Midden op de site staat een vak met 3 zoekopties.

Hoe sta jij in de wereld?
Wat gaat er in jou om?

Leer in SchrijfLab
verwoorden wat je denkt
en voelt.

Ik zoek een oefening

Ik wil met een leerlijn werken

Ik wil naar oefening nummer:

... Ga

Ik zoek een oefening. Als je hierop klikt kom je op een pagina waarop alle oefeningen in volgorde staan, de meest recente bovenaan. Links staat een zoekvenster waar je kunt zoeken via de opties 'Leerdoel', 'Niveau', 'Duur', of op een willekeurig woord middels de optie 'Zoeken'.

Ik wil met een leerlijn werken. Als je hierop klikt kom je op een pagina met een lijst van genres. Klik je op een genre, kom je op reeks van 5 oefeningen waarin deelvaardigheden worden geoefend die voor dat genre van belang zijn.

Ik wil naar oefening nummer: is te gebruiken als je het nummer van de oefening al weet door eerdere zoekopdrachten.

Navigatie binnen een oefening

Elke oefening begint met een uitleg over het leerdoel. Daarna volgen stappen met instructies, vormgegeven als balken die ieder een eigen titeltje hebben dat het doel van die stap aangeeft. Bijvoorbeeld:

Bedenken	^
Opschrijven	^
Doordenken	^
Herschrijven	^
Testen	^
Bronnen	^

De laatste balk geeft altijd informatie over de gebruikte bronnen.

De oefening begint met op de bovenste balk te klikken. Er klapt een tekstvak uit met de eerste instructie. Per instructiestap wordt zo concreet mogelijk aangegeven wat de opbrengst van die stap gaat zijn, zodat de leerlingen hun doel in de gaten kunnen houden. Instructies worden altijd voorzien van voorbeelden of tips die de leerling helpen die stap goed af te ronden. De oefening gaat verder door op de volgende balk te klikken.

Kennisclips

We maakten drie Kennisclips over schrijven, creativiteit en lezen, de drie peilers onder het schrijfonderwijs van SchrijfLab. Ze zijn afgestemd op de leerling, maar mogelijk ook nuttig voor docenten.

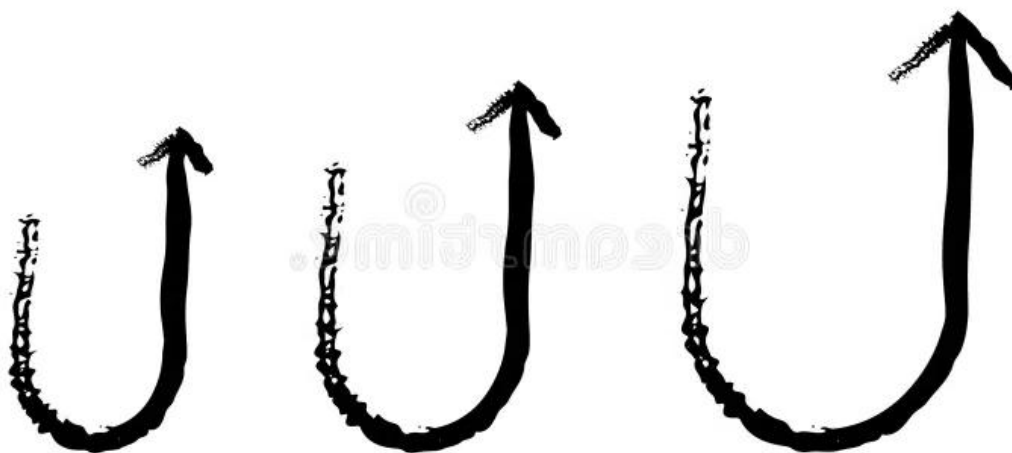


Pedagogiek en didactiek

Leerdoelen als basis van Schrijflab.nl

Deze uitleg over de didactiek en pedagogiek achter Schrijflab.nl lichten we toe aan de hand van de 5 leerdoelen die we op de site voor alle oefeningen stellen. Dit doen we omdat die doelen inzichtelijk maken waar het ons als makers van het schrijfonderwijs op Schrijflab.nl om gaat. Maar ook omdat we het stellen van doelen essentieel achten voor het leerproces van de leerling. Bewustwording van een doel helpt bij het leren schrijven, en daarom staan die leerdoelen in deze handleiding, maar ook op de site centraal. We hebben de oefeningen doorzoekbaar gemaakt op leerdoelen en besteden per instructiestap ook veel aandacht aan het doel van die stap. We hopen dat leerlingen zo ook zelf kunnen zien of ze doelen behalen, en daar plezier en tevredenheid aan ontlennen.

We zien het leerproces als U-vormig: de lezer duikt linksbovenaan in een oefening, stuit op moeilijkheden, die hem onderaan de U brengen. Maar door voldoende hulp (de leerdoelen, instructie per stap, interactie met medeleerlingen en docent) kan een schrijfproduct worden afgeleverd. Elke volgende oefening start ditzelfde U-vormige proces, maar het beginpunt ligt daarbij iedere keer iets hoger.



In elke oefening zijn steeds alle 5 leerdoelen aan de orde, want de 5 leerdoelen vormen samen wat naar ons idee schrijven tot schrijven maakt. Dat een oefening zich specifiek op 1 leerdoel richt, betekent alleen dat leerdoel in die oefening specifiek veel aandacht krijgt.

In veel bestaand schrijfonderwijs wordt ingezet op oefenen van het schrijfproces, en worden leerdoelen daaraan ontleend. De leerling leert plannen, brainstormen, formuleren, evalueren en reviseren om zodoende tot een steeds beter schrijfproces en schrijfproduct te komen. Schrijflab.nl heeft ook oog voor het schrijfproces, maar leidt de leerdoelen in belangrijke mate af criteria die je voor schrijfproducenten kunt stellen. In

een tijd waarin veel schrijvende leerlingen op chatbots leren vertrouwen, is het belangrijk dat we in het schrijfonderwijs leerdoelen stellen die ze als mens uniek maakt, en ook onderscheidt van techniek. Unicité zit in wat iedereen individueel denkt, voelt en wil, maar ook in wat mensen in samenlevingen samen denken, voelen en willen. We zien de leerlingen primair als persoon die ingebed is in een maatschappij en de manier waarop in die maatschappij over de wereld wordt geschreven. Onze 5 leerdoelen zijn erop gericht een persoonlijke en genuanceerde stem tot klinken te brengen die zich niet noodzakelijkerwijs conformeert aan die van andere burgers in die maatschappij.

Nieuwe kerndoelen Nederlands als basis voor de leerdoelen van SchrijfLab.nl

De leerdoelen zijn ontleend aan de nieuwe kerndoelen Nederlands (SLO, <https://www.slo.nl/publish/pages/23189/kerndoelen-voortgezet-onderwijs-slo-2026-derde-druk.pdf>).

De nieuwe kerndoelen zijn onderverdeeld in 3 domeinen (Communicatie, Taal & Literatuur). Bedoeling is dat kerndoelen uit verschillende domeinen met elkaar gecombineerd worden om versplintering van het taalonderwijs tegen te gaan. Onze 5 leerdoelen zijn daarom steeds combinaties van kerndoelen uit de 3 domeinen.

1. **Inhoud maken:** leerlingen schrijven om te leren (kerndoel 3C) en verkennen hiertoe bronnen (kerndoel 2C en kerndoel 8).
2. **Publiek vinden:** leerlingen leren doelgericht spreken en schrijven (kerndoel 3A), waarbij ze leren letten op spelling en interpunctie (kerndoel 6B).
3. **Creatief zijn:** leerlingen leren creatief taal gebruiken (kerndoel 3B), en ontlene inspiratie hiervoor aan wat en hoe ze lezen (kerndoel 8A en kerndoel 9).
4. **Jezelf ontwikkelen:** leerlingen verkennen het gebruik van taal voor de ontwikkeling van hun talige identiteit (kerndoel 7) en leren het geschrevene op waarde schatten (kerndoel 8B).
5. **Denken over taal:** leerlingen reflecteren op taalactiviteiten (kerndoel 5) en kunnen de samenhang tussen vorm en betekenis beschouwen (kerndoel 6).

Schrijfonderwijs zien wij dus als communicatie, taal en literatuur ineen. We zien de schrijver als iemand met een boodschap voor een ander (communicatie), een boodschap in woorden vervat (taal), en een boodschap afgestemd op wat anderen al in taal schreven (literatuur).

Waarom specifiek deze 5 leerdoelen?

1. Inhoud maken

Elke tekst zien we als een bouwsel (*construct*), een weergave van gedachten, gevoelens en standpunten in woorden. Het is voor het schrijfproces van cruciaal belang om schrijfonderwijs niet primair naar buiten gericht te maken: een schrijfproduct meteen voor een concreet publiek te conceptualiseren, zoals bijvoorbeeld een sollicitatiebrief. Want dan wordt de kans gemist op het laten ontstaan van een innerlijke denkwereld, die

in taal overdacht kan worden. Laat het publiek vooral de leerling daarom vooral het innerlijke publiek zijn, om het domein van het innerlijk te ontwikkelen dat de bron van alles wordt. Schrijver Lucas Rijneveld zegt dat in een van de clips van Taalbaas heel mooi: ik heb altijd een innerlijk en luid voor mij juichend publiek voor me klaar staan, en daar schrijf ik voor. Om die reden is de eerste instructie in Schrijflab altijd gericht op verkennen van wat de leerling zelf ervaren heeft en op grond daarvan kan bedenken.

Als de leerling de oefening begint, wordt er eerst een denkprobleem gepresenteerd. Meteen daarop zit er – vaak zelfs als eerste – een stap die hem aan het schrijven zet, zodat het denkproces van de leerling meteen in taal gevangen en gekaderd wordt. Er wordt in deze eerste stap niet eerst veel gelezen of overlegd, maar meteen geschreven om het denken over inhoud op gang te laten komen. Vanuit deze impulsen wordt de oefening gebouwd, en komt de leerling langzaam maar zeker – ook door een instructiestap met leeswerk – in iets groters terecht. Op grond hiervan moet hij ergens iets van vinden, of zich aan een explicietere doorwerking van een thema zetten. Vaak wordt het denken op gang gebracht door het tonen van een kleine frictie. Een oefening begint meestal met het presenteren van een klein probleem, namelijk dat iets niet is wat het lijkt, een verwondering, of dat er een bepaalde norm of gewoonte niet blijkt te gelden. Het primaire doel daarvan is niet de leerling in de ‘flow’ te laten komen, maar juist deze ‘flow’ stil te leggen.

Op dit punt zijn er mogelijk parallellen tussen lees- en schrijfonderwijs. Van leesonderwijs wordt vaak verwacht dat het bewustzijn van lezers over de wereld kan vergroten. Literatuur lezen zou dit bewustzijnsproces met name in gang zetten, omdat literaire taal het vertrouwde in andere woorden of beelden vevat dan vertrouwde, waarmee dat vertrouwde bekeken kan worden alsof het voor het eerst gezien wordt. Dat zou weer reflectieve denkprocessen in gang zetten. Hoewel dat proces van de-automatiseren met de huidige stand van onderzoek meer een hypothese dan een conclusie is – onderzocht zou bijvoorbeeld nog moeten worden hoe dit proces zich verhoudt tot de zogenoemde ‘dual processing theory’ die stelt dat er twee afzonderlijke systemen actief zijn in het hoofd van mensen. Systeem 1-processen zijn automatisch en stellen ons in staat situaties snel te beoordelen en naar dat oordeel te handelen. Systeem 2-processen zijn gede-automatiseerd en maken zogenoemde cognitieve ontkoppeling mogelijk: het vermogen om een denkbeeldige representatie van de wereld los te koppelen van onze primaire representatie van de wereld zoals die is. Dit maakt het voor mensen mogelijk hypothetisch te denken, een voorwaarde voor kritisch denken.

Ondanks deze openstaande vragen is de didactiek in Schrijflab-oefeningen erop gericht de leerling de eigen belevingswereld te leren te problematiseren, door die in taal te verwoorden en daarmee het denken over die belevingswereld als een niet-vaststaand gegeven mogelijk te maken. Daarmee is de didactiek van de site filosofisch te noemen, gebaseerd op het idee dat schrijven vooral denkwerk vereist, en dat het juist de ontwikkeling van deze denkwerk is die cruciaal is voor een ontwikkeling richting inhoudelijk schrijven, en uiteindelijk richting burgerschap. Wat een kenmerk van filosofie is, is dat zij op alle niveaus beoefend kan worden en dat denkstof overal

klaarligt, en dit is precies de reden dat SchrijfLab door alle schoolniveaus gebruikt kan worden. Het is namelijk maar net op welke vlieghoogte de vraagstellingen worden behandeld.

2. Publiek vinden

Schrijven is vaak, zelfs in klasverband, een solitaire bezigheid, maar het is als medium juist de ultieme manier om je met andere mensen en inhouden buiten jezelf te verbinden. Een goede schrijver is iemand die het (diepst) persoonlijke en het universele met elkaar in contact brengt.

In het geval van fictie en literatuur besteden schrijvers aan de bouw ongewoon veel aandacht, bijvoorbeeld om vorm en inhoud diametraal tegenover elkaar te zetten (denk bijvoorbeeld aan experimentele poëzie) of om inhoud middels de vorm maximale kracht bij te zetten (denk bijvoorbeeld aan klimaatfictie). Dat maakt fictie en literatuur vaak ontogankelijker dan zakelijke teksten, en vereist ook een hele actieve rol voor de lezer. De lezer bouwt mee. Sommigen noemen dat een dans tussen tekst en lezer (bijvoorbeeld Eco, 1989), anderen hebben het over een proces van deconstructie (afbraak om weer op te bouwen, bijvoorbeeld Meijer, 1996). Maar in alle gevallen: de lezer moet aan de slag met wat de schrijver presenteert. Wij noemen de uitkomst van dat proces de betekenisgeving van de lezer aan de tekst.

Elke schrijver kiest zorgvuldig onderwerp, structuur- en stijlmiddelen, woorden met het idee dat inhoud en vorm elkaar ondersteunen om die betekenisgeving te sturen. Iemand die een boodschappenlijstje schrijft, kiest zorgvuldig wat daarop staat, en zorgt dat de vorm de inhoud ondersteunt. Je boodschappen in de vorm van een rijtje opschrijven, werkt over het algemeen beter dan ze in een lange reeks achter elkaar zetten. Dit tweede leerdoel is erop gericht de leerling hierin te bekwamen

3. Creatief zijn

Met aandacht voor creativiteit wordt Nederlands (weer) een 'maakvak', een vak waar je je handen vuil mag maken, waar je taal mag 'doen' in plaats van enkel ondergaan. Dit heeft consequenties voor de invulling van het lesuur natuurlijk, maar ook voor de opvatting van het vak als geheel. Een maakvak schurkt tegen de kunstvakken aan, en neemt daar – als het goed is – werkvormen, criteria en feedbackvormen van over. Maar zonder in de val te trappen dat kunstonderwijs 'vrij' is. Ambachtelijkheid, conceptuele hardheid en de verwerking van een persoonlijke visie zijn net zo goed te ontwikkelen en te onderscheiden als taaltechnieken. Het zijn slechts criteria die ten opzichte van een verzameling andersoortige mogelijkheden kunnen worden gedefinieerd. Creativiteit is een vak.

Creativiteit is een problematisch woord, omdat het altijd wordt geassocieerd met het hebben van een bijzonder scheppend talent. Op deze manier gedefinieerd, geeft het gemakkelijk een opening om een opdracht te weigeren of halfhartig te doen, met als excuus: 'ik ben niet creatief'. De verwarring over creativiteit begint bij het verschil tussen 'de grote C', hetgeen de creativiteit die professionele kunstenaars (of bijvoorbeeld

geniale wiskundigen) aan de dag leggen, terwijl ‘de kleine c’, een term is die gebruikt wordt voor de creatieve krachten waar iedereen over beschikt. Bij dit laatste valt te denken aan zaken als een idee hebben of een oplossing voor iets verzinnen. Zelfs het uitspreken van een zin is een vorm van creatief handelen; de zin moet immers vanuit het niets, op basis van een amorfe set losse woorden, gemaakt worden. Bij Schrijflab doelen we op deze basale maar ook wonderlijke creativiteit, en gaan ervanuit dat iedereen creatief is, en niet iets bijzonders of geniaals.

Een tweede misverstand is dat creativiteit uit het donkerste punt van het individu moet voortspruiten, als ware elke creatieve daad een oerknal, een nulpunt waaruit een universum ontspringt. Bij Schrijflab vatten we creativiteit op als iets emergents, iets dat ‘vanzelf’ optreedt ná het beginnen, namelijk als je al een paar stappen onderweg bent. Creatief zijn is niet iets dat aan de voorkant van de oefening vereist wordt, maar iets dat zich openbaart tijdens het (schrijf-)proces. Veel belangrijker dan de vraag of een leerling wel of niet creatief is, is of de leerling zich engageert met de inhoud van de oefening. En wat daaraan voorafgaat, is of de leerling belangstelling heeft voor de oefening. De aanvang van het schrijfproces ziet er – als een trappetje dat de leerling oploopt – dan zo uit:

De oefeningen van SchrijfLab hebben om deze reden vaak een maatschappelijk thema, of verbinden zich direct met de leefwereld van de leerlingen. Ook begint een oefening vaak met een nieuwsgierige vraag of een speelse, uitdagende hypothese. Deze opzet leidt namelijk gemakkelijk tot opening tot denken, tot een essayistische manier van ‘schrijvend denken’, dan wel ‘denkend schrijven’ die de oefeningen van SchrijfLab kenmerken. Natuurlijk heeft de docent natuurlijk ook een grote rol in de eerste stap het wekken van belangstelling bij de leerlingen.

Een derde misverstand is dat creativiteit zich louter tussen de schrijver en het schrijfproduct afspeelt. Dit is alweer te wijten aan het idee van creativiteit als oerknal in een grote leegte. Maar zo werkt creativiteit niet alleen. Creatief werken is ook samen overleggen over de mogelijkheden, goede voorbeelden zoeken, inspiratie zoeken bij anderen, het leggen van relaties tussen eigen en andermans werk, kansen zien, technieken afkijken en kopiëren. Elk werk ontstaat in een context, en hoe slimmer (creatiever) deze context wordt bespeeld en aangeboord, hoe groter de kans op een kwaliteitsvol resultaat. Kortom, het zinvol betrekken van andere elementen dan de dingen die je zelf verzint is ook een vorm van creativiteit, want het betekent dat je je werk op jouw eigen verschillende manieren vasthaakt aan de buitenwereld.

Een vierde misverstand is dat creativiteit iets is dat zich niet laat dwingen, maar als een natuurlijk proces moet groeien en bloeien. Dit is eveneens te wijten aan een te romantische opvatting van creativiteit. Natuurlijk bestaat er zoiets als ‘flow’, als je lekker bezig bent en alles lijkt even vanzelf te gaan. Toch is dat niet de enige modus van creativiteit. Een escape room dwingt namelijk ook tot creativiteit, tot het vinden van oplossingen terwijl de tijd wegtikt. Ook hier is creativiteit niet iets waar je op moet ‘wachten’, maar iets dat beschikbaar komt als de taak is aangevangen.

Voorts is er nog – ten slotte – het zogenaamde verschil tussen zakelijke en creatieve teksten. Bij SchrijfLab maken we dit onderscheid niet, omdat het een valse tegenstelling is, een verarmde voorstelling van zaken. Wat SchrijfLab toont, is dat alle teksten ontstaan vanuit een geëngageerde verhouding tot de buitenwereld, en dat uit dat engagement creativiteit wordt aangeboord, en dat deze creativiteit – de wil om iets te maken, om zich te articuleren – voor alle teksten de grond is. Vanuit deze houding van serieuze creativiteit kunnen zowel zakelijke als artistieke teksten ontstaan.

4. Jezelf ontwikkelen

hrijven in het schoolvak staat ook altijd in context met andere vakken, zoals de zaakvakken. Schrijven is een instrument om deze te ontsluiten, dus goed schrijfonderwijs komt ook deze vakken ten goede. Maar meer nog: omdat de oefeningen van SchrijfLab altijd ook gaan over beschouwen, analyseren, contextualiseren en reflecteren kunnen andere vakken hier ook inhoudelijk profijt van hebben. Dit alles brengt natuurlijk verantwoordelijkheden met zich mee, want nadenken over de wereld – en haar inbedding in taal – dwingt ook tot meningsvorming. Schrijfonderwijs traint daarom niet enkel het schrijven zelf – haar trucs en haar streken – maar leert ook een attitude, een intellectueel engagement, waardoor de leerling verantwoordelijk wordt gemaakt – zich aantreft als verantwoordelijk persoon – om na te denken over zichzelf in samenhang met alle verschijnselen om zich heen. De filosofische grondslag maakt het immers mogelijk in alles een aanleiding te zien om grondig na te denken. Zoals het schoolvak Nederlands nauw verbonden met burgerschapsonderwijs, zo kan schrijfonderwijs als maakvak een brug daartussen zijn, voedend daarvoor zijn.

Hoe directief of strak de instructies zijn verschilt per oefening, maar kern van de didactiek is altijd het aanjagen van een denkproces in zowel stappen als sprongen, en het verwoorden ervan in taal, in een afwisseling van divergent en convergent denken. Daarbij horen logisch denken en herkenbaarheid net zo goed als persoonlijke visie en sensibiliteit: waar hier ‘denken’ staat, wordt dus net zo goed voelen, oordelen, ervaren etc. bedoeld. Aan het eind van de oefening wordt er gevraagd kritisch naar het eigen product te kijken, of met medeleerlingen te overleggen. Op die manier wordt het denkproces dat aan het schrijven ten grondslag ligt en in woorden zichtbaar is geworden, bespreekbaar gemaakt. Het uiteindelijke doel is dat de leerling ‘zijn eigen redacteur wordt’, en met weinig instructie tot een zelfstandig interessant schrijfproduct kan komen omdat de leerling heeft leren zien wat er in woorden daadwerkelijk staat, alsook het logische en creatieve proces daaronder heeft leren beheersen.

5. Denken over taal

Dat de fictionele en literaire tekst een bewust door de schrijver gemaakt construct is, wil niet zeggen dat er maar één manier is waarop de lezer ermee om kan gaan. Er is veel speelruimte voor de lezer omdat teksten uit taal bestaan en referentieel zijn. Dat wil zeggen: refereren (verwijzen) naar de werkelijkheid. Dat is niet alleen bij zakelijke teksten zo, maar ook bij (jeugd)literatuur. Er is weliswaar een fictionele werkelijkheid in literatuur, maar die heeft altijd een relatie met de bestaande werkelijkheid. De ‘ik’ in de

beroemde dichtregel ‘Ik ging naar Bommel om de brug te zien’ zal de lezer als personage voor zich zien omdat gebruik wordt gemaakt van kennis over personen die lezers hebben (De Haan, 1972-1973). Tegelijkertijd werkt literaire taal ook vaak vervreemdend. Wie bijvoorbeeld in een stad woont met grachten, en twee grachten ziet uitkomen op een plein, en dan leest dat dat plein “als een zeester in het zand / zijn schachten uitzendt in de mijn der stad”, twee regels uit het gedicht *Tempel en kruis* van H. Marsman, zal mogelijk nooit meer op dezelfde manier naar zo’n plein kijken. Woorden als deze kunnen een andere werkelijkheid oproepen en in gedachten brengen.

Speelruimte ontstaat ten eerste omdat taal nooit één-op-één de werkelijkheid is. Taal zit als systeem vol meerduidigheden, alleen al op woordniveau: ‘bank’ kan naar een zitmeubel, maar ook naar de werkplek van een bankier verwijzen. Dat geeft open plekken in het bouwsel. Die open plekken kan een schrijver ook bewust creëren (bijvoorbeeld om het spannend te maken). In sommige zakelijke tekstsoorten – denk aan gebruiksaanwijzingen van medicijnen – wordt geprobeerd om de open plekken tot een minimum te beperken en zo betekenisgeving af te dwingen die voor iedere lezer hetzelfde is. Maar dat is bij (jeugd)literatuur niet zo. We laten die speelruimte aan leerlingen zien door ze te leren na te denken over wat taal is en kan.

Speciaal onderwijs ASS

De oefeningen 129 tot en met 150 zijn gemaakt met het oog op speciaal onderwijs, en wel cluster 4, leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS). Literatuurstudie en veldonderzoek bij scholen leverden input voor het inrichten van deze oefeningen, die vervolgens in verschillende sessies met de doelgroep werden getest en verbeterd.

Deze specifieke verzameling oefeningen zijn niet uitsluitend voor leerlingen met ASS, en ze ook gemaakt kunnen worden door leerlingen uit het reguliere onderwijs. Het was een nadrukkelijke vraag van de belangenvereniging voor leerlingen uit het speciaal onderwijs (de LBVO), dat het voor hen ontwikkelde onderwijsmateriaal niet op een aparte plek zou worden gepresenteerd, maar binnen en in context van een reguliere onderwijsomgeving. Dit om stigmatisering tegen te gaan, alsook om de alle leerlingen van beide kanten (regulier en speciaal) in staat te stellen kennis te maken met elkaars materiaal, voor zover dat al helder onderscheiden is. Want tegelijk ook is het omgekeerde het geval, namelijk dat van allerlei oefeningen best ook gemaakt zouden kunnen worden door leerlingen uit het vso, al dan niet in aangepaste vorm, zoals de docent het maar op maat maakt (of niet).

Vanuit het onderzoeksproces dat voorafging aan deze verzameling oefeningen zijn echter wel een paar kenmerken naar voren gekomen die belangrijk zijn om hier te benoemen:

- deze leerlingen gaven aan directe en directieve instructies fijn te vinden. Ook is een heldere en consequente opmaak van groot belang voor het welslagen van een oefening.*
- bovenaan elke oefening moet een duidelijk leerdoel staan.*
- te directe vragen om de mening of over de gevoelswereld van een leerling kan leiden tot dat de leerling dichtklapt. Beter is het om een oefening over een derde persoon te*

laten gaan in wie de leerling zich dan vervolgens inleeft.

– mensen met een autismespectrumstoornis hebben een intense relatie met hun lichaam. Hun lichaam is hun toevluchtsoord en vormt de meest directe en betrouwbaarste interface met de buitenwereld, zeker als hun neurodiversiteit botst op een neurotypisch ingerichte wereld. Alles wat lichamenlijk voelbaar gemaakt kan worden, of uitgelegd wordt in lichamenlijke termen werkt goed.

– opdrachten moeten niet in aantal woorden worden gegeven, want dan bestaat de kans dat leerlingen werkelijk woorden gaan tellen. Het noemen van een aantal zinnen voldoet.

– Leerlingen met ASS leveren in het algemeen schrijfproducten af met een sterk wisselend karakter, op grond van het feit dat ze zeer sensibel zijn en op onverwachte punten weinig flexibiliteit tonen. Het verdient daarom aanbeveling om meerdere oefeningen met hen te maken, en de beoordeling niet van een enkele dimensie of een schrijfproduct te laten afhangen.

Bronnen

Arredondo, J. (2018). *Complete First Language English for Cambridge IGCSE*. Second edition.

Oxford: Oxford University Press.

Bouwer, R., & van der Veen, C. (2024). Write, talk and rewrite: The effectiveness of a dialogic writing intervention in upper elementary education. *Reading and Writing*, 37(6), 1435–1456.

Bouwman, R. (2023). *Meedoen met de mens. Overdenkingen van een vrouwelijke autist*. Hillegom: SAAM Uitgeverij.

Brillenburg Wurth, K. (2019). 'The Creativity Paradox. An Introductory Essay', in: *The Journal of Creative Behavior* 53, 2, 127-132.

Janssen, F. (2024). 'De kern van goed onderwijs'. In: Janssen, F. e.a. (red), *Onderwijs op koers houden. Een pedagogisch-didactisch kompas*, pp. 13-43. Amsterdam: SWP.

Geel, R. (1989). *Niemand is meester geboren. Geschiedenis van het Nederlandse schrijfvaardigheidsonderwijs in de 19de en 20ste eeuw*. Muiderberg: Coutinho.

Glăveanu, V.P. (2014). *Distributed Creativity. Thinking Outside the Box of the Creative Individual*. Londen, Springer.

Goidsenhoven, L. Van (2021). *Ongehoord. Over kleine interacties wanneer woorden niet vanzelfsprekend zijn*. Berchem: EPO.

Graham, S. (2018). 'A Revised Writer(s)-Within-Community Model of Writing', *Educational Psychologist* 53, 4, 258-279.

Harmens, E.-J. (2024). *Het grote autismeboek*. Amsterdam: Thomas Rap.

Hulshof, H., Kwakernaak, E. & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Groningen, Uitgeverij Passage.

Koek, M. (2022). *Think twice: Literature lessons that matter*. Amsterdam: UvA.

Meijer, M. (1996). *In tekst gevat. Inleiding tot een kritiek van representatie*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Norden, S. van (2018). *Iedereen kan leren schrijven. Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs*. Bussum: Countinho.

ten Peze, A. A. (2024). *Creative writing: Thinking beyond the standard text: Teaching high school students to write original texts*. Amsterdam: UvA.

SLO (2025). *Definitieve conceptkerndoelen Nederlands en rekenen en wiskunde*. Amersfoort.

Steenbakkens, J. (2023). *Speelse toewijding: een pedagogisch-didactisch onderzoek naar schrijfstijl- en formuleeronderwijs in klas 3 en 4 havo/vwo*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

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

Varela, F.J., Thompson, E.T. & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Verheijen, J. (2025). *Revolutie in de schoolgang. Radicaal-romantische Bildung in en buiten het onderwijs tussen 1789 en nu*. Amsterdam: Amsterdam University Press.