

# schrijven

## LEREN DOOR SCHRIJVEN een verkenning

*Vooraf in de eerste helft van de jaren zeventig verschenen er in Moer een aantal artikelen over leren door praten. De basisgedachte daarin was dat leerlingen in wat vrijere groeps-gesprekken veel van elkaar konden leren door een opdracht of probleem ieder vanuit eigen kennis en ervaring met elkaar te bespreken. Anders gezegd: bij leren door praten gaat het erom de leerlingen ertoe te brengen taal in een conceptualiserende functie te gebruiken: al pratend concepten, begrippen, zeg maar, in woorden te vangen. Eerst nog een beetje vage woorden, onaffe zinnen, waarmee je groepsgenoten wel genoeg nemen, omdat ze wel zo ongeveer begrijpen wat je bedoelt, later in steeds duidelijker en helderder taal.*

*In het onderstaande artikel probeert Jan Sturm erachter te komen hoe het zit met leren door schrijven: zouden leerlingen ook geschreven taal in een conceptualiserende functie gebruiken? Hij gaat daarbij uit van drie ervaringsbronnen. Allereerst gaat hij na of het pas afgesloten project Gericht Schrijven havo/vwo informatie daarover bevat. Vervolgens gaat hij vooral te rade bij het Engelse Writing and learning across the curriculum. En tenslotte geeft hij de ideeën weer van de Amerikaan Giroux die geprobeerd heeft zijn leerlingen te laten leren door schrijven bij geschiedenisonderwijs.*

*Interessant is zijn voorstel om op kleine schaal, bijvoorbeeld in een sectie Nederlands op een school of in een werkgroep van studenten, na te gaan wat en hoe leerlingen schrijven en hoe je zo kan helpen bij het leren door schrijven. Wie daarover contact met hem op wil nemen, kan opbellen: 080 – 512898 of 05750 – 27917.*

Als je het zo bekijkt,  
hebben we eigenlijk hartstikke veel geleerd

De titel van deze paragraaf ontleen ik aan de pas  
verschenen SLO-publikatie *Praktijkboek Gericht*

*Schrijven vwo/havo, deel I* (Zanger 1981, 34). In de paragraaf 'Stemmen van leerlingen' vat de schrijver gesprekken samen, die hij met een flink aantal leerlingen gevoerd heeft over hun ervaringen met Gericht Schrijven. Wie er oog voor heeft,

valt het op dat deze leerlingen nogal vaak tot uitspraken komen, die inhoudelijk overeenstemmen met de door mij gekozen paragraaftitel. Ik geef nog een paar voorbeelden:

- *'... , je leert een heleboel dingen die je er niet achter gezocht had' (ib., 31)*
- *'Gericht Schrijven is minstens zoveel werk als boeken lezen en literatuur behandelen op de oude manier, maar ik vind dat ik hierbij meer leer' (ib., 32)*
- *'Na zo'n Gericht Schrijven weet je veel meer van zo'n onderwerp af dan wanneer iemand er iets over verteld had' (ib., 33).*

Waar De Zanger de leerlingen niet rechtstreeks aan het woord laat, meen ik een zekere verbazing in zijn formulering te proeven over deze leerlingenuitspraken. Zo schrijft hij over een groep leerlingen: 'Ze waren allemaal van oordeel dat ze van deze manier van werken *veel geleerd hadden*, maar bij wat doorvragen bleek dat vooral te slaan op de *inhoud van de onderwerpen* die ze bestudeerd hadden: ze wisten nu meer over adoptie of over watervervuiling' (ib., 33); (cursiveringen door mij). Hij wijst de leerlingen er dan op 'dat dat toch nooit de voornaamste bedoeling van hun leeraar Nederlands geweest kan zijn'.

Deze 'terechtwijzing' van De Zanger is vanuit de doelstelling van het project Gericht Schrijven havo/vwo heel begrijpelijk. Die luidt immers dat 'uiteindelijk (...) de leerling in staat is belangwekkende informatie helder en correct over te brengen' (ib., 12). Bij zo'n doelstelling hoor je leerlingen liever iets zeggen als: 'Ik kan nu zo'n goede brief schrijven, een helder verslag maken, mijn doel bereiken bij een publiek dat ik van tevoren gekozen heb' enz. Nu de leerlingen zelf beginnen over het feit dat ze zoveel 'geleerd' hebben door te werken aan Gericht Schrijven, wordt het interessant wat ze daar precies mee bedoelen.

### Wat is leren eigenlijk?

Ik vind het jammer (maar vanuit de projectdoelstellingen opnieuw: begrijpelijk), dat De Zangers verslag zo weinig aandacht besteedt aan de rol die Gericht Schrijven speelt of kan spelen bij leren of anders gezegd: in het proces van kennisverwerving door scholieren.

Onder kennisverwerving versta ik dan niet het (helaas nog zeer gebruikelijke) proces dat ertoe

leidt dat scholieren een vastliggend kennisbestand in geijkte formuleringen kunnen weergeven (en dat ze na proefwerk of examen prompt weer vergeten). Ik denk aan activiteiten van leerlingen, waarbij ze al aanwezige kennis en ervaring actualiseren en die in verband brengen met de informatie, die ze nieuw aangeboden krijgen, zodat ze die informatie inpassen in hun eigen kijk op de wereld (referentiekader) en tegelijk zonodig hun kijk op de wereld aanpassen.

Concreet: een leerling die de kenmerken van de Atheense democratie in de juiste vakttaal weet te reproduceren, heeft in mijn opvatting weinig geleerd. Leerlingen die een Atheense volksvergadering hebben nagespeeld, hebben mijns inziens al meer geleerd, al maken ze daarbij 'historische blunders', die de tenen van de 'leraar als historicus' doen krullen. Ik denk namelijk dat je die leerlingen bijvoorbeeld gemakkelijker kunt duidelijk maken, dat zo'n volksvergadering toch wat anders was als een klasse-discussie over een te organiseren excursie, al is dat laatste ook een vorm van democratie<sup>1</sup>.

Dat dit soort leren bij Gericht Schrijven een rol speelt, blijkt mijns inziens uit de volgende uitspraak die De Zanger uit de mond van een leerling optekent:

*'O nee, je leert een heleboel dingen die je er niet achter gezocht had.' (...) 'Op Henk na komen we allemaal van de boerderij, dus op de een of andere manier hebben we er (d.i. bio-industrie; JS) telkens mee te maken.' (...) 'Je weet er wel wat van. Je kent eigenlijk alleen maar van die ethische aspecten, dat het allemaal zielig is voor die dieren. Maar nu weet je ook dat het nodig is voor de economie, en dat er mestproblemen zijn en dat het te maken heeft met voedingskwaliteit.' (...) 'In het begin waren we eigenlijk allemaal tegen de bio-industrie, maar op een zeker moment kwamen we er toch achter dat er ook voordelen zijn.'* (Zanger 1981, 31).

Jammergegenoeg kunnen we deze leerling niet vragen hoe dat nu zit, met dat leren: zou hij even 'wijs' zijn geworden als hij helemaal niet *geschreven* had over zijn onderwerp, maar alleen een map had gemaakt, of zou zijn 'kennis' er dan anders uitgezien hebben? En hoe zou het geweest zijn als hij alles op zijn eentje gedaan had, zonder er met anderen over te praten of samen erover te schrijven?

Voor zover ik kan overzien zal het moeilijk zijn de rol van leren door schrijven juist in het kader

van het project Gericht Schrijven havo/vwo als-nog te analyseren; dat lijkt dan eigenlijk een gemiste kans, zeker nu het lijkt of juist de leerlingen zelf dit aspect naar voren brengen.

De moeilijkheid is allereerst dat die analyse achteraf moet gebeuren; gegevens die tijdens de uitvoering van het project verzameld zijn, lijken me niet voorhanden.

Daarnaast was het project sterk gericht op 'het onderwijzen van de communicatieve vaardigheden' (bedoeld is: spreken, schrijven, luisteren en lezen — JS) in hun onderlinge samenhang' (ib., 12); daardoor zal het moeilijk zijn de rol van schrijven eruit los te maken.

Tenslotte vind ik dat het project teveel benadrukt heeft dat moedertaalonderwijs communicatie-onderwijs is, en dat het dus weinig — of geen — aandacht geschonken heeft aan moedertaalonderwijs als onderwijs in conceptualiseren (zie ook Batelaan 1977).<sup>2</sup> Als het je gaat om de conceptualiserende functie van taal, probeer je leerlingen via allerlei talige activiteiten (dus ook via schrijven) steeds verder te laten doordringen in de betekenis van begrippen (concepten), zodat die begrippen gaan leven: geen dode onveranderlijke kennis over de Atheense democratie (om dat voorbeeld nog even aan te halen), maar kennis die ook te maken heeft met jezelf en die verandert naarmate je er meer over praat en schrijft.

### Een tweede kans voor de SLO

Ik sprak over een gemiste kans; maar zo erg is dat nu ook weer niet. Er is namelijk nog een project Gericht Schrijven (voor mavo/lbo) en dat is nog niet afgesloten. Het moet mogelijk zijn in het kader van dat project wat meer te weten te komen over leren door schrijven. Als de tekenen me niet bedriegen, gaat dat ook gebeuren. Niet helemaal op eigen kracht: men is zo verstandig te rade te gaan bij Engelse publikaties (zie bijvoorbeeld Koning 1980). Het gaat vooral om ervaringen die zijn opgedaan in twee Engelse projecten, die erg veel gemeen hebben met het project Gericht Schrijven.

Allereerst het onderzoeksproject *The development of writing abilities 11-18* (Britton e.a. 1975) en het leerplanontwikkelingsproject *Writing and learning across the curriculum 11-16* (Martin e.a. 1976)<sup>3</sup>. Ik ken die projecten ook een beetje en ik weet uit ervaring dat er twee gevaren op de loer liggen, als je je al teveel erop verlaat.

Ik zal dat toelichten.

In de vele publikaties van de leden van de beide projectteams vind je heel wat uitspraken over de rol die schrijven kan spelen bij het verwerven van kennis (in de zin zoals ik hierboven heb beschreven). Samengevat komen die uitspraken op het volgende neer:

In het huidige onderwijs heeft schrijven alleen een reproducerende functie: veel overschrijfwerk, gedicteerde aantekeningen en dictaten. Maar ook andere vormen hebben een meer of minder sterk reproducerend karakter: vragen bij teksten, samenvattingen, leesverslagen.<sup>5</sup> Uitgaande van het feit dat praten in formele 'veilige' situaties zo'n machtig middel is gebleken om reeds aanwezige kennis en ervaring te actualiseren en in verband te brengen met nieuwe informatie, waardoor nieuwe zingevingen ontstaan, rijst dan de vraag of schrijven aan datzelfde proces dienstbaar gemaakt kan worden.

Deze vraag wordt bevestigend beantwoord, enerzijds op grond van de parallelle met praten, anderzijds op basis van, mijns inziens nogal oppervlakkige, analyses van schrijfsels van kinderen. Leren door schrijven wordt zelfs gezien als een welkome aanvulling op leren door praten: geeft het laatste vooral de ruimte voor de reconstructie van ervaringen en kennis via herinneren, beschouwen, selecteren, verbanden leggen, verbeelden en speculeren, dan kan schrijven ingezet worden voor de meer complexe klussen als de organisatie, ordening van de resultaten van dat leren door praten. Daardoor ontstaat opnieuw een andere kijk op de wereld (Martin e.a. 1976, 6). Tot zover deze (wel zeer) beknopte samenvatting. Dat klinkt allemaal heel mooi en overtuigend, er is echter een groot maar aan verbonden: de theoretische basis waarop al die uitspraken berusten is nogal zwak. In het onderzoek zijn er namelijk wel hypothesen ontwikkeld, die deze uitspraken moeten ondersteunen, maar bij het afsluiten moest vastgesteld worden dat die hypothesen noch bevestigd, noch ontkend waren. Toch gaat het leerplanontwikkelingsproject er min of meer vanuit, dat de hypothesen bevestigd zijn en dat de theorie klopt.<sup>3</sup>

### Ervaringen in het Paulusproject

Een beetje venijnig gezegd, komt het tweede gevaar erop neer, dat de Engelse publikaties suggereren dat er een manier is om leerlingen te bren-

gen tot leren door schrijven, maar dat ze die suggestie niet waarmaken. We hebben dat ervaren in het zogenaamde Paulusproject.<sup>1</sup>

Na veel discussies over de 'theorie' achter het project — discussies die uiteindelijk gevoed waren door allerlei publikaties van leden van de Engelse projectteams — waren we ook tot de conclusie gekomen dat schrijven een belangrijke rol moet spelen in het proces van kennisverwerving, dat door gezamenlijke ervaringen en groeps gesprekken op gang gebracht wordt: de leerlingen moesten de gelegenheid krijgen het geleerde voor zichzelf vast te leggen, en in te passen in hun aanwezige, persoonlijke kennis. Toen we deze gedachten in praktijk probeerden te brengen, stuitten we op een flink aantal problemen. De belangrijkste waren:

— Leerlingen bleken een niet geringe hekel te hebben aan schrijven. Praten in groepjes was prima, maar daarna er ook nog over schrijven, dat stuitte op grote bezwaren.

— De teksten die de leerlingen produceerden konden ons er niet van overtuigen dat ze producten waren van leren door schrijven. Bleek het voor ons niet zo moeilijk authentieke leermomenten en -ervaringen aan te wijzen in groeps gesprekken — in de schriftelijke teksten lukte ons dat niet. Ook de leerlingen zelf beschouwden die teksten als typisch schoolse producten. In het commentaar dat we eronder schreven, waren ze nauwelijks geïnteresseerd. Wat ze wel wilden — en wij juist niet — was een cijfer en een door de leraar gedicteerde samenvatting.

In dit kader ga ik niet verder in op een verklaring voor dit leerlingengedrag; het zij voldoende dat we enigszins wanhopig constateerden dat we 'er niet doorheen konden komen'. Terug dan maar naar de bron; en tot onze opluchting lazen we dat de Engelse collega's dezelfde problemen hadden als wij (zie bijvoorbeeld de projectbrochure *From talking to writing*, London 1977<sup>2</sup>). We hebben toen geprobeerd, de oplossingen die zij bedacht hadden voor dat probleem op een rij te krijgen. Dat resulteerde in een notitie *Schrijven in onderwijsleersituaties* (zie Sturm 1981, 118-122).

Hun oplossingen zijn in vijf vuistregels samen te vatten.

1 Zorg voor een grote verscheidenheid aan 'publicaties' voor de leerling en laat hem zo min mogelijk schrijven aan de leraar in zijn rol als beoordelaar/selecteur.

- 2 Zorg dat leerlingen weten welk *doel* ze willen bereiken met hun schrijfsels en laat ze vooral expressief schrijven.
- 3 Zorg ervoor dat leerlingen schrijven ervaren als *echte communicatie*, dat wil zeggen zij moeten de zekerheid hebben dat hun schrijfsels de beoogde lezer wat te bieden hebben.
- 4 Dat laatste kun je bereiken door kinderen vooral te laten schrijven over *ervaringen uit de eerste hand*; laat ze dus vooral zelf observeren, interviewen, onderzoeken enz. en daarover schrijven.
- 5 Start met *expressief schrijven* en dwing de leerlingen niet te snel tot transactioneel schrijven. (Voor het gemak moet expressief schrijven maar even opgevat worden als spreektaal opschrijven; transactionele teksten zijn dan qua vormgeving vergelijkbaar met schoolboekenteksten).

Hoe we in het kader van het Paulusproject nu verder met deze oplossingen gewerkt hebben, doet hier minder ter zake. Wel is de eindconclusie van belang; die luidt ongeveer als volgt.

Bij de discussie over de notitie *Schrijven in onderwijsleersituaties*<sup>6</sup>, een samenvatting in hoofdpunten van een paar publikatietjes uit het Engelse leerplanontwikkelingsproject *Writing across the curriculum*, kwamen we tot de volgende ontdekking. Het klinkt wel aardig dat schrijven enerzijds bewustzijn en daarmee leren tot stand brengt en anderzijds communicatie beoogt en dat die twee aspecten als recto en verso van een blad onverbrekkelijk met elkaar verbonden zijn op straffe van niet zijn. Maar men zegt vervolgens niets over die bewustzijnskant van het schrijven, maar gooit vrijwel alles over de communicatieve boeg. Anders gezegd: je krijgt wel een aantal (communicatieve) voorwaarden te horen, waaronder leren door schrijven mogelijk is, c.q. lijkt, maar over het proces zelf word je niet veel wijzer.

### Dan zelf maar aan de slag

Ik stel dan ook voor dat we — en met 'we' bedoel ik iedereen die geïnteresseerd is in inzicht in leren door schrijven en op zoek is naar minder schools, formalistisch schrijfonderwijs en een natuurlijke schrijfpraktijk in de klas: docenten, opleiders, studenten, leerplanontwikkelaars en onderzoekers — dat we dus zelf op zoek gaan naar nieuwe manieren om onze vinger te krijgen ach-

ter het intrigerende probleem van leren door schrijven. Met opzet noem ik docenten, opleiders en studenten het eerst: zij kunnen op de meest natuurlijke wijze in aanraking komen met allerlei schrijfsels van leerlingen; zij kunnen ook het gemakkelijkst de schoolse schrijfsels zo manipuleren (zie de vijf vuistregels van de Engelse collega's, bijvoorbeeld) dat er zoveel mogelijk verschillende soorten schrijfsels ontstaan. En met name de docenten zijn in staat de schrijfsels van leerlingen door de jaren heen te volgen en te analyseren. Ik trek een parallel. In de jaren zeventig hebben we — weer diezelfde wel — ons uitvoerig bezig gehouden met de analyse van groeps- en klasgesprekken en met leren door praten<sup>7</sup>. Ik denk dat juist wat docenten, opleiders en studenten, bijvoorbeeld in het kader van de Landelijk Werkgroep Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands (Peeters 1974) daarbij ontdekt hebben, het meeste heeft opgeleverd voor de alledaagse praktijk. Ik schat dat dat onder meer ook een belangrijke bijdrage heeft geleverd aan meer natuurlijk spreek- en luisteronderwijs, vooral in het moedertaalonderwijs. Ik beweer niet dat we 'klaar' zijn met de 'theorie' van leren door praten, verre van dat. Ik denk wel dat we voorlopig voldoende gelegitimeerde ruimte hebben gecreëerd voor natuurlijker spreek- en luisteronderwijs. Vandaar mijn pleidooi voor activiteiten op het terrein van leren door schrijven.

### Zo gemakkelijk zal het niet gaan

In de vorige paragraaf heb ik beweerd dat het niet zo moeilijk zal zijn schrijfsels te verzamelen om die te analyseren. Ik baseer die bewering op de overtuiging dat mij geen grootschalig onderzoek voor ogen staat, waarbij met representatieve steekproeven gewerkt wordt<sup>8</sup>. Ik denk meer aan gevalsbeschrijvingen: de een geproduceerd door een geïnteresseerde docent, de ander door een sectie of een groepje leraren, weer een ander door een groepje studenten onder begeleiding van hun opleider(s) of door een groepje opleiders zelf. Ideaal zou zijn dat de onderzoekers zo goed mogelijk van elkaars activiteiten op de hoogte zijn. Ik denk ter gedachtenbepaling aan bijvoorbeeld de volgende activiteiten.

— We hebben die en die veranderingen in onze schrijfpraktijk aangebracht; toen we leerlingenteksten van voor en na die verandering vergeleken, viel ons dat en dat op.

— Ik heb een leerling gevraagd een logboek bij te houden gedurende een Gericht Schrijven opdracht; ik heb geprobeerd het te analyseren en mij is het volgende opgevallen.

— We hebben teksten van een brugklas bewaard en ze vergeleken met teksten van dezelfde leerlingen, nu ze in de vijfde zitten; ons is het volgende opgevallen.

— Ik heb een leerling geobserveerd die een onderzoekje deed op een kinderboerderij; ik heb hem vooraf geïnterviewd en direct nadat hij zijn verslag geschreven had.

Ik vermoed dat een opeenhoping van zulke gevalsbeschrijvingen ons op den duur voldoende inzichten in leren door schrijven op zullen leveren om ons uiteindelijke doel: een natuurlijk schrijfonderwijs bij alle vakken, te bereiken. (Of die inzichten dan nog in een 'hard' wetenschappelijk onderzoek getoetst moeten worden, zal dan wel blijken.)

Qua materiaalverzameling en rapportage zie ik dus niet zoveel problemen; wel zie ik die voor het vinden of ontwerpen van een eerste lijst van aandachtspunten, van observatiepunten, kortom van een analyse-apparaat, hoe gebrekkig ook. Er zijn natuurlijk analyse- en beoordelingsapparaten voor schrijfsels van leerlingen te over, maar die hebben allemaal weinig te bieden voor de analyse van leren door schrijven, voor zover ik althans kan overzien.<sup>9</sup>

Ik wil die te verwachten moeilijkheid aan de hand van één voorbeeld demonstreren<sup>10</sup> en wel door een korte parafrase te geven van Giroux 1978; aan de hand daarvan zal ik dan proberen enkele heel voorzichtige conclusies te trekken. De titel van dit artikel is veelbelovend: 'Writing and critical thinking in the social studies'. De doelstelling van het artikel belooft nog meer: een onderzoek naar de traditionele theoretische vooronderstellingen die ten grondslag liggen aan de didactiek van zowel schrijven als kritisch denken. En: het artikel probeert niet alleen aan te tonen dat de didactiek van schrijven en kritisch denken dialectische verbanden zijn, maar ook aan te tonen hoe een didactiek van schrijven gebruikt kan worden als *een leermiddel om leerlingen te helpen bij het leren van en denken over elk willekeurig onderwerp uit de sociale vakken*. Als de paragrafen van het artikel dan achtereenvolgens de titels dragen:

— Traditionele benadering van schrijven

— Naar een didactiek van het kritisch denken

— Een schrijven-geschiedenis model dan is het vermoeden niet ongewettigd dat dit artikel een prima aanvulling zal geven op de eerder genoemde notitie<sup>6</sup>, zeker als je ook dan nog valt op uitspraken als: schrijven functioneert als middel om kennis te genereren en als middel om logische gedachten te construeren; schrijven is een proces, een unieke wijze van leren die beantwoordt aan krachtige leerstrategieën waarmee complexe relaties tussen lezer, het onderwerp en de schrijver onderzocht worden; schrijven is een vorm van handelen (praxis), een manier om het bewustzijn te structureren. En nog eentje: *we leren als we praten, dat geldt ook voor schrijven: we leren als we schrijven.*

Een nauwkeurige bestudering van het artikel maakt je wat minder enthousiast. Het artikel geeft wel een vlijmscherpe analyse van alle fouten die in de gangbare schrijfdidactiek gemaakt zijn en worden en verheldert de functie die schrijven bij het geschiedenisonderwijs zou kunnen hebben. Het gaat zijdelings ook in op de traditionele inhouden die het geschiedenisonderwijs aan de orde stelt. Maar het faalt mijns inziens in zijn praktische uitwerking. Die is eigenlijk nauwelijks anders als 'triviaal' te noemen.

Eerst dan nu maar een samenvatting.

### Drie benaderingen van schrijfdidactiek

Er zijn drie benaderingen in de didactiek van het schrijven: de *technocratische* school, de *mimetische* school en de *romantische* school.

De *technocratische* school benadert het schrijven puur formeel: regeltjes geven aan wat je moet doen en laten als je schrijft. Schrijven is een kwestie van techniek, die je kan leren door een serie deelvaardigheden onder de knie te krijgen. De grondfout van deze benadering is dat men de leerlingen niet de gelegenheid geeft verbanden te leggen tussen wat Vygotsky de inwendige spraak noemt en de veel uitgewerktere schrijftaal. Met andere woorden tussen de persoonlijke waarnemingen die de leerlingen zelf verwerkt hebben en de objectieve beschrijving daarvan voor een gegeven publiek. Schrijven is hier een simpele technische vaardigheid en staat daarom los van inhouden, referentiekaders, normen en waarden.

De *mimetische* school is het best te karakteriseren met de uitdrukking: goed voorbeeld doet goed volgen. Leren schrijven is het resultaat van een proces van assimilatie: laat leerlingen maar

veel lezen van gerespecteerde schrijvers en alles komt goed. Deze school hoeft natuurlijk geen schrijfdidactiek te ontwikkelen. Twee verwerpelijke opvattingen liggen aan deze school ten grondslag: de calvinistische predestinatieleer: je hebt het of je hebt het niet, en de erfelijkheidsopvatting.

De *romantische* school gaat ervan uit dat er een causaal verband is tussen een klimaat waarin leerlingen zich 'lekker' voelen en de verbetering van de schrijfvaardigheid van de leerlingen. Schrijven is het produkt van een emotionele uitbarsting. De wortels van deze school liggen in het post-Freudianisme van figuren als Maslow en Rogers. Het basisprobleem van de romantische school is een overaccentuering van het belang van het 'innerlijk zelf'. Het bezwaar van deze school is de eenzijdigheid: natuurlijk is de affectieve dimensie van groot belang bij het schrijven, zeker als motiveerende factor, maar je leert niet schrijven als je niet systematisch en weloverwogen inzicht krijgt in wat er gebeurt als je schrijft.

Samengevat: al deze scholen vergeten te onderzoeken wat er gebeurt als je schrijft. Dat verhindert een nieuwe benadering van de theorie en praktijk van het schrijven. Om die te bereiken moet schrijven onderzocht worden als een interdisciplinair proces en als kennistheoretische benadering die de leerlingen in staat stelt kritisch en rationeel over een onderwerp te denken.

Los van bovengenoemde scholen leven er nog een paar vooronderstellingen die een nieuwe benadering van het schrijven in de weg staan. Dat zijn:

- schrijfonderwijs behoort exclusief tot de taak van de leraar moedertaal;
- er is genoeg bekend over de didactiek van het schrijven;
- de leraren moedertaal zijn door hun opleiding het best in staat schrijfonderwijs te geven;
- schrijfonderwijs is vaardigheidsonderwijs en heeft nauwelijks iets van doen met het leren bij andere vakken.

(Tussen-haakjes: In Nederland liggen de verhoudingen, als ik het goed inschat, niet zo scherp. Wel zijn de drie scholen hier min of meer terug te vinden. Het duidelijkst de technocratische school, die mijns inziens duidelijk vertegenwoordigd wordt door de Utrechtse school van Drop en De Vries. De romantische school is zeker terug te vinden in de opbloei van het creatieve schrijven, maar ook de methode *Wegwijs in het taalverkeer*

vertoont er duidelijk sporen van. Vergelijk bijvoorbeeld de oefening op pag. 152-153 uit deel 3 (Brinke/Drop 1975).

De mimetische school zou ik niet zo gauw aan kunnen wijzen, al herinner ik me uit mijn onderwijzerstijd, dat ik zeker niet schroomde ouders die verontrust waren over de geringe schrijfvaardigheid van hun kinderen, te adviseren die kinderen aan het lezen te zetten. Ik neem aan, dat ik zoiets niet zelf ter plekke verzon, maar mee had gekregen in mijn opleiding.)

### Schrijven als manier om te leren

Het is duidelijk dat Giroux wel gedwongen is met een eigen benadering te komen. Daarbij baseert hij zich op de ideeën van Britton, neergelegd in *The development of writing abilities 11-18* (Britton e.a. 1975).

Giroux kleurt de opvattingen van Britton 'dialectisch' bij en zegt dat het schrijfproces onderzocht moet worden: als een serie relaties tussen schrijver en onderwerp, tussen schrijver en lezer en tussen onderwerp en lezer. Daarmee wordt schrijven een manier van leren; als zodanig moet schrijven dan ook duidelijk onderscheiden worden van communicatie in het algemeen.

De typische moeilijkheid van schrijven is echter, in vergelijking met praten, dat de relatie tussen schrijver en lezer zo wankel is: de schrijver heeft nauwelijks middelen om de lezer erbij te houden. Hij kan alleen proberen de lezer ervan overtuigen dat hij voor hem belangrijke en interessante informatie heeft. Hij sluit een eenzijdig contract met de lezer: in ruil voor de aandacht van de lezer belooft hij iets van waarde te verschaffen. Overigens slaagt een schrijver bijna per definitie nauwelijks erin de belofte waar te maken: al schrijvend raakt hij namelijk zelf in een leerproces ten aanzien van het onderwerp waarover hij schrijft en daardoor ontstaan valse starts, onwaarschijnlijke beweringen, ondoorzichtige verwijzingen, dubbelzinnige metaforen, enz. Al deze 'storingen' kan een spreker meteen opheffen op basis van de feed back die hij van de luisteraar krijgt; de schrijver kan dat niet en raakt er steeds verder in verward.

Als je dit verschil tussen spreker en schrijver sterk benadrukt — en dat schijnen heel wat geleerden van naam te doen — heeft dat gevolgen voor je didactiek van het schrijfonderwijs. Schrijven kun je dan niet meer opvatten als een technische vaar-

digheid; je moet schrijven definiëren als een werkzame betrekking die subject en wereld aan elkaar relateert. Dat heeft consequenties voor je opvattingen over leren en het kritische denken daarin.

### Vereisten voor echt leren

Leren dat er alleen toe leidt dat leerlingen een vast kennisbestand dat als objectief en waardenvrij gepresenteerd wordt, kunnen reproduceren, verdient die naam niet. Zulk leren bevestigt immers alleen het bestaande en belemmert verdere ontwikkelingen naar een menselijker wereld. Om een ander leren mogelijk te maken, dat wel die openheid naar een andere, betere toekomst garandeert, moeten minstens vier maatregelen getroffen worden.

1 Op allerlei niveaus moeten leerlingen er steeds bewust van gemaakt worden dat 'feiten' op zich niet bestaan, maar dat die altijd geproduceerd worden door een achterliggende theorie. Het theoretisch kader en de feiten die op basis daarvan gepresenteerd worden vormen een onscheidbaar deel van wat wij 'kennis' noemen. Op basis van dat bewustzijn moeten leerlingen zowel hun eigen kennis als de kennis die ze aangeboden krijgen beoordelen; niets moet als vanzelfsprekend aangenomen worden. Kennis is altijd problematisch en voorwerp van onderzoek.

2 Leerlingen moeten ook steeds beseffen dat bepaalde kennis altijd gebonden is aan bepaalde waarden op basis waarvan informatie geselecteerd, geordend en gepresenteerd wordt. Bij die beoordeling van informatie speelt dus niet alleen de theorie een rol, maar ook de ideologie.

3 Leerlingen moeten beseffen dat bepaalde kennis nooit op zichzelf staat, maar altijd binnen een grotere context thuishoort en daaraan haar betekenis mede ontleent.

4 In de klas mogen de kennis, normen en waarden van de leerlingen niet, zoals gebruikelijk, genegeerd worden. Integendeel, die moeten juist uitgangspunt zijn voor het leerproces dat op gang gebracht wordt. Dat betekent wel dat de gangbare klasverhouding grondig veranderd moet worden: geen allesweter tegenover een stelletje (cultureel) ongeletterden, maar een gezamenlijk proces van zingeving, waarin ieder zijn eigen, gelijkwaardige inbreng heeft.

Hoe ziet het *didactische model* dat deze leerprin-

cipes recht wil doen eruit?

Toegepast op geschiedenisonderwijs doorlopen de leerlingen het volgende proces.

1 Allereerst moeten de leerlingen ervaren, hoe een geschiedenistekst ontstaat, dat het schrijven van een geschiedenistekst voor de historicus zelf een leerproces is, waarin hij op zijn manier, binnen het kader van zijn theorie, ideologie en normen-waardensysteem, de geschiedenis begrijpt. Een opdracht kan dan zijn een beperkte geschiedenis te schrijven van actuele gebeurtenissen en die onderling te vergelijken met de 'officiële' geschiedenis ervan. Leerlingen zullen ervaren dat ze relaties moeten leggen tussen gebeurtenissen in termen van oorzaak en gevolg en dat ze op basis van die relatie moeten kiezen voor bepaalde feiten en die aan elkaar moeten schrijven.

2 Een volgende stap is een analyse van verschillen tussen geschiedenisteksten. Dat moet gebeuren in termen van:

- het *referentiekader* van de schrijver;
- de *manier van informatieverzameling*;
- de ontwikkeling van een *ordeningsprincipe*;
- het gebruik van *feiten*.

Die noties kunnen gedemonstreerd worden aan de hand van twee verschillende teksten die de vraag behandelen of de invoering van de Amerikaanse immigratiewetten juist was of niet. Een analyse van *tekst A* kan er dus als volgt uitzien:

- *referentiekader*: immigranten hebben een positieve bijdrage geleverd aan de groei van Amerika;
- *onderwerp*: de beperkende immigratiewetten;
- *feiten*: het geboortecijfer daalt, industrialisatie groeit; het Westen wordt bewoond; instroom van geschoolde immigrantenarbeiders;
- *ordeningsprincipe*: immigranten hebben een positieve rol gespeeld bij de groei van de Amerikaanse steden en industrieën doordat ze zorgden voor waardevolle vaardigheden en werk.

*Tekst B* ziet er heel anders uit; dat blijkt uit de volgende analyse:

- *referentiekader*: immigranten vormen een negatieve kracht in de Amerikaanse geschiedenis;
- *onderwerp*: zie A
- *feiten*: zie A
- *ordeningsprincipe*: immigranten namen de arbeidsplaatsen in van de oorspronkelijke bewoners door genoeg te nemen met lagere lonen; de werkloosheid nam toe.

3 De derde stap is ontleend aan Freires didactiek: de leerlingen moeten controversiële zaken

uit hun eigen leefwereld beschrijven en onderling die beschrijvingen analyseren als beschreven in de vorige stap.

4 De volgende stap betreft een zelfstandige analyse van twee historische teksten over de immigratiewetten.

5 De laatste stap bevat weer een schrijfopdracht. De leerlingen 'krijgen' een referentiekader 'op' en een stel feiten; zelf mogen ze nog wat feiten eraan toevoegen. Vervolgens moeten ze een ordeningsprincipe formuleren en aan de hand daarvan een stukje schrijven, waarin ze die feiten verwerken. Die teksten worden dan onderling beoordeeld volgens vooraf gegeven criteria als:

- is de toegevoegde informatie relevant voor het onderwerp?
- past het ordeningsprincipe binnen het gegeven referentiekader?
- stemt de ordening overeen met het gekozen principe? enz.

### Een voorzichtig voorstel

Tot zover de ideeën van Giroux.<sup>11</sup> Rest nog de vraag wat we van hem kunnen 'leren' voor ons onderzoek naar leren door schrijven. Heel voorzichtig wil ik het volgende voorstellen.

1 Het lijkt me belangwekkend te onderzoeken of en zo ja hoe leerlingen zijn noties *referentiekader* en *ordeningsprincipe* kunnen gebruiken.<sup>12</sup> Als het antwoord positief is, moet nog onderzocht worden of leerlingen in staat zijn die noties bewust te manipuleren.

2 Vooral de teksten die leerlingen in de derde stap van het model produceren, lijken mij een onderzoek waard. In hoeverre geven die inzicht in de al aanwezige kennis — ruim opgevat — van leerlingen? En: bieden die een mogelijkheid de bestaande kennis een plaats te geven in het onderwijsleerproces?

3 We moeten mijns inziens onze onderzoeksresultaten sober presenteren, zonder overspannen verwachtingen te wekken.

Dan was ik nog een conclusie schuldig: Giroux' artikel biedt zicht op een mogelijk onderzoek naar leren door schrijven, maar laat ons in het ongewisse over het effect daarvan; zijn artikel geeft geen enkele leerlingentekst, laat staan een analyse ervan. De leerlingen blijven achter de horizon: was het leven weer eens sterker dan de leer? Tenslotte, ik wacht met spanning reacties op mijn voorstellen af.



## Noten

- 1 Ik ontleen dit voorbeeld aan het zogenaamde Paulus-project; in dat project, uitgevoerd aan het St.-Paulus-lyceum te Tilburg, wordt geprobeerd een integratie tot stand te brengen tussen moedertaalonderwijs en onder meer geschiedenisonderwijs. Belangrijk uitgangspunt daarbij is dat leerlingen geacht worden te leren door te praten en te schrijven. In Sturm 1981 heb ik een vrij uitvoerige beschrijving van het project gegeven. Ik ga daar ook nader in op de 'theorie' achter de notie leren door praten en schrijven.
- 2 Die 'eenzijdigheid' is overigens geen exclusief kenmerk van dit project. In hoofdstuk 5 in de 'Leidse bijbel' (Leidse Werkgroep Moedertaal didactiek 1980) wordt voor hetzelfde uitgangspunt gekozen.
- 3 Inmiddels heb ik begrepen dat de projectleiding zich ook aan het oriënteren is op Duitse publikaties, met name uit het project *Textschreiben als produktives und kommunikatives Handeln*, een doelproject uit het project *Schulleistung* uitgevoerd aan het Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Zeiber 1979, bijvoorbeeld). Vlak na het afsluiten van de kopij voor dit artikel kreeg ik door vriendelijke bemiddeling van Willem Spee, medewerker van het project Gericht Schreiben mayo/lbo, een voorlopige versie van een artikel van Hartmut Zeiber, dat een procedure voorstelt 'durch das sich die Qualität des Lernens aus Texten verbessern lässt, indem der Lerner nicht nur liest, sondern über den zu lernen den Sachverhalt auch schreibt' (Zeiber 1981, 1). Dat klinkt — net als eerder bij Giroux — veelbelovend.
- 4 Zie voor een onderbouwing van deze kritiek Williams 1977; haar voornaamste bezwaren zijn samengevat in Eimers e.a. 1981.
- 5 Moffett constateert vrijwel hetzelfde (Moffett 1979): het alternatief dat hij wil ontwikkelen is me nog niet erg duidelijk. Zijn beroep op de 'inner speech' als creatieve bron voor het schrijven, doet sterk denken aan dat van de 'Engelsen' op expressief taalgebruik.
- 6 De tekst van deze notitie is afgedrukt in Sturm 1981, 118-122.
- 7 Zie voor een overzicht daarvan: Bonset e.a. 1980; Bonset/Sturm 1981; Eimers e.a. 1981.
- 8 Uit besprekingen van het Engelse onderzoek blijkt wel hoe moeilijk zulk grootschalig onderzoek is: hoe wel de onderzoekers het respectabele aantal van 2122 teksten in hun onderzoek betrokken, is alleen al op basis van de gebruikte verzameltechniek en op basis van statistische overwegingen vernietigende kritiek te leveren (zie Williams 1977).
- 9 Ik heb hiernaar geen systematisch onderzoek gedaan, maar de laatste jaren wel alles opgevraagd waarvan ik vermoedde dat het iets te bieden zou hebben.
- 10 Bij deze demonstratie had ik graag het werkboek *Functional writing* (Nostrand e.a. 1978) expliciet betrokken, om te laten zien hoe dicht de 'methode-Giroux' weer aan ligt tegen 'puur' communicatie-onderwijs. Daarmee zou ik echter de mij toegemeten plaatsruimte overschrijden.

- 11 Ik doe Giroux zeker onrecht door zijn model zo beknopt weer te geven. In dit verband gaat het mij echter alleen om die aspecten die iets met leren door schrijven te maken hebben.
- 12 Het is opvallend dat Giroux aanbeveelt de leerlingen een belangrijke rol te laten spelen in het organiseren en uitvoeren van onderwijs, maar in zijn hele artikel volstrekt zwijgt over reacties en evaluaties van leerlingen. Hier en daar kan men overigens wel degelijk merken dat hij volgens zijn methode met leerlingen heeft gewerkt.

## Literatuur

- Batelaan, P.H.S. 'Taalvaardigheidsonderwijs meer dan communicatieonderwijs' in: *L. 7* 325, 298-307
- Bonset, H. e.a. *Taalgedrag in de klas* Groningen 1980 (DCN-cahier 9)
- Bonset, H., J. Sturm (ed.) *Moedertaalonderwijs en andere vakken* Groningen 1981 (DCN-cahier 10)
- Britton, J. e.a. *The development of writing abilities 11-18* London 1975
- Brinke, J.S. ten, W. Drop *Wegwijs in het taalverkeer* deel 3, Groningen 1975
- Eimers, J. e.a. 'Onderzoek naar moedertaalonderwijs in breder verband; de rol van taal bij leren en onderwijzen' in: Leidse Werkgroep Moedertaal didactiek 1981
- Giroux, H.A. 'Writing and critical thinking in the social studies' in: *Curriculum Inquiry* 8 (1978), nr 4, 291-310
- Koning, M. de *Schrijven en leren; een vrije bewerking van 'Writing and learning across the curriculum 11-16' door N. Martin e.a.* Enschede 1980 (Interne publikatie SLO)
- Leidse Werkgroep Moedertaal didactiek *Moedertaal didactiek* Muiderberg 1980
- Leidse Werkgroep Moedertaal didactiek *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling* Muiderberg 1981
- Martin, N. e.a. *Writing and learning across the curriculum 11-16* London 1976
- Moffett, J. 'Integrity in the teaching of writing' in: *Phi Delta Kappa* 1979, december, 276-279
- Nostrand, A.D. van e.a. *Functional writing* Boston 1978
- Sturm, J. 'Het Paulusproject: een praktijkbeschrijving van een poging tot integratie' in: Bonset/Sturm 1981, 38-124
- Williams, J.T. *Learning to write or writing to learn?* Windsor 1977
- Zanger, J. de *Praktijkboek Gericht Schrijven vwo/havo* deel I, Enschede 1981 (SLO)
- Zeiber, H. *Beurteilung von Schülertexten* Stuttgart 1979 (Band I van Zeiber, H. u.a. *Textschreiben als produktives Handeln*)
- Zeiber, H. *Die Nutzung Aufgaben induzierter Prozesse für selbstgesteuertes Lernen* Berlin 1980 (Interne publikatie Max-Planck-Institut für Bildungsforschung)