

Jan Lips
Willem Spee
&
Betske Tans-Salverda

schrijven 1

DE FUNCTIE VAN EXPRESSIEF SCHRIJVEN BIJ HET LEREN Hoe het project Gericht Schrijven zijn tweede kans grijpt

In Moer 1981/5 benadrukt Jan Sturm het belang van meer inzicht in de relatie schrijven en leren, waarbij hij er op wijst, dat in het project Gericht Schrijven havo/vwo de nadruk heeft gelegen op het schrijven aan anderen, het praten met elkaar, kortom op de communicatieve functie van taal. Dat daardoor de rol van taal bij het leren, de conceptualiserende functie, te veel verwaarloosd is, noemt hij een 'gemiste kans'.³

De medewerkers van het project Gericht Schrijven mavo/lbo hebben de koers bijgesteld, geïnspireerd door het Engelse project 'Writing across the curriculum', waarvan Sturm een korte beschrijving geeft. Samen met de ervaringen uit het project mavo/lbo leidde dit tot een herwaardering van de functies die schrijven kan hebben.

In een tweetal artikelen wordt ingegaan op de functie van Expressief Schrijven bij het leren. Bij Expressief Schrijven zijn de schrijfactiviteiten gericht op het expliciet maken van al aanwezige kennis en op het koppelen van nieuwe concepten aan al bestaande concepten, de conceptualiserende functie.

De teksten die in dit kader ontstaan kunnen vaak niet op zichzelf functioneren, maar ze zijn didactisch van belang omdat ze kunnen aangeven waar de verwerkingsproblemen van de leerlingen liggen en dus spelen ze een belangrijke rol in het leerproces.

Een korte historische schets

In de beginjaren van het project Gericht Schrijven mavo/lbo (1976-1979) hebben de docenten het model dat in het havo/vwo was ontwikkeld (verwerven, verwerken, verstrekken) gebruikt. Daarbij merkten ze dat het goed mogelijk is de taalvaardigheden te integreren. Dan blijkt dat Gericht Schrijven meer is dan alleen maar vervanging van het traditionele opstel. Gericht Schrij-

ven-projecten kunnen variëren van enkele lessen tot tamelijk langlopende, soms wel van twee maanden. Maar hoe men ook werkt, altijd heeft dat consequenties voor de lessen en de planning daarvan.

Denk maar aan groepswork, begeleiding van leerlingen, het beschikbaar stellen van materiaal, het bekijken van de documentatiemappen en het reageren daarop, het maken van schrijfopdrachten en het beoordelen. Al dat werk was de moeite

waard, want het bevorderde de motivatie van de leerlingen. Ze vonden dat ze op deze manier zinvol bezig waren.

Al werkende kwamen er ook nadelen naar voren. De min of meer strenge scheiding tussen de fasen verwerven, verwerken en verstrekken sloot vaak niet aan bij de 'natuurlijke' manier van omgaan met informatie en was daarom te kunstmatig. Het verwerken vindt eigenlijk plaats in alle fasen. Het tweede bezwaar was dat het strak hanteren van het model geen ruimte gaf om de leerlingen echt individueel te begeleiden.

Een ander punt was dat de zogenaamde eindproducten vaak matig waren: de informatie die werd verstrekt was vaak weinig interessant voor de lezer, want inhouden en formuleringen werden vaak letterlijk uit de materiaalverzameling overgenomen. Daardoor groeide het inzicht dat de informatie blijkbaar niet was verwerkt tot iets dat de leerling zelf aanging.

Het werken met Gericht Schrijven had dus niet 'automatisch' tot gevolg dat leerlingen zich nieuwe informatie werkelijk eigen maakten en in staat waren belangwekkende informatie te verstrekken. Daarom werd besloten in de laatste fase van het project (1980 t/m 1983) de aandacht vooral te richten op de rol die Gericht Schrijven kan spelen in het proces van kennis-verwerven en -verwerken, op de relatie tussen taal en leren.²

De conceptualiserende functie van taal in Gericht Schrijven

'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 (...), maar kennis die ook te maken heeft met jezelf en die verandert naarmate je er meer over praat en schrijft.'³

Het moet mogelijk zijn in het onderwijs situaties te creëren waarin leerlingen met informatie omgaan, door een beroep te doen op al aanwezige kennis, ervaring en belangstelling. Leren (of anders gezegd 'informatie verwerken') is immers het koppelen van nieuwe concepten aan al aanwezige concepten. Het is niet het reproduceren van concepten van anderen.

Dat wil onder meer zeggen dat leerlingen de betekenissen die zij geven aan begrippen in verband

moeten kunnen brengen met betekenissen die in bepaalde vakgebieden aan begrippen zijn gegeven (wetenschappelijke vakconcepten). In dit proces van zingeving speelt taal een belangrijke rol.

Traditioneel zoekt men oplossingen in het verbeteren van de receptieve taalvaardigheid van de leerlingen zoals in het oefenen van tekstbegrip en in het verbeteren van de luistervaardigheid. In zo'n situatie betekent onderwijs het overdragen van concepten van de docent(e) op de leerlingen (het zogenaamde 'transmissiemodel').⁴

Leraren besteden zelf ook aandacht aan hun taal en de taal van de boeken die ze gebruiken, om de leerstof zo toegankelijk mogelijk te maken. Wat echter bij beide bemoeienissen opvalt is, dat kennis en ervaring (de spontane concepten) van kinderen niet een wezenlijke rol spelen in het leerproces. Wel worden ze natuurlijk wel gebruikt in de voorbeeldsfeer of door aanpassing van het taalgebruik, maar van echte integratie van het beeld dat leerlingen hebben van de wereld, daarvan is nog geen sprake. De leerling kan dan vaak zijn eigen kennis en ervaring niet herkennen in de onderwerpen die op school aan de orde zijn, omdat deze behandeld worden vanuit het vakperspectief van de docent(e).

En ook al gebruiken leerlingen en docent dezelfde woorden voor dezelfde begrippen, dan kunnen ze nog een volkomen verschillend begrip van de zaak hebben. Bijvoorbeeld: verliefd, school, oorlog.

Vaak wordt deze kloof tussen concepten niet duidelijk, vooral niet in die gevallen waarin het leerlingen goed lukt de leerstof te reproduceren.

Poreus gesteente

Het volgende voorbeeld laat zien, hoe in een ogenschijnlijk succesvol leerproces toch geen sprake is van echt leren. Het is ontleend aan de 'Writing across the curriculum'-publikatie: 'From information to Understanding' en heeft betrekking op het vak 'history'.

We kozen dit in het Engelse project vaak aangehaalde voorbeeld, omdat het de rol van taal bij het leren goed duidelijk maakt. We zijn ons er evenwel terdege van bewust dat deze situatie uit een 'zaakvak' niet zonder meer over te hevelen is naar moedertaalonderwijs.

Twee leerlingen hebben bestudeerd hoe in vroeger tijden mensen woonden aan de Upper Thames. Van de gegevens die ze verzameld heb-

ben, zijn de volgende van belang voor het verloop van ons verhaal:

Het gesteente van de heuvels waar de Thames begint is krijt.

Krijt is een poreus gesteente, dat wil zeggen dat het water doorlaat. Daarom is het oppervlak niet erg vochtig en groeit er weinig op. De dalen daartegen zijn dicht bebost. De vroegere bewoners bewerkten de lichte aarde op de heuvels en lieten daar tarwe groeien. Ze konden echter niets met de dicht beboste dalen.

Op het eerste gezicht lijkt deze informatie niet veel moeilijkheden op te leveren. Je zou kunnen zeggen dat deze informatie rechtstreeks overgedragen kan worden aan de leerlingen. Dit idee wordt ook bevestigd als je het resultaat van een door één van de twee leerlingen gemaakte schrijfo opdracht leest; hij gebruikt alle informatie 'goed' (zie kader). Je zou dus kunnen zeggen, dat het leerdoel bereikt is. Als de leerling gevraagd wordt wat hij nu allemaal te weten is gekomen, is hij in staat de gegevens nogmaals weer te geven.

Maar ... als de medeleerling die aan hetzelfde onderwerp gewerkt heeft de vraag stelt hoe er op de hellingen iets kan groeien, dan rijzen er problemen. Uit het gesprek tussen de twee jongens dat hierop ontstaat, komen allerlei wilde, vaak onwaarschijnlijke verklaringen ter tafel. Kennis die ze zelf van het gebied hebben (ze kennen de streek heel goed) en hun gezond verstand betrekken ze er niet bij. Er blijkt een grote kloof te gapen tussen al aanwezige kennis en de vergaarde informatie.

Om een lang verhaal kort te maken: uit het gesprek tussen de twee leerlingen komt naar voren, dat het concept dat zij zich hebben gevormd van 'poreus' integratie van nieuwe informatie in al aanwezige kennis in de weg staat. De omschrijving 'poreus gesteente laat water door', heeft bij hun het beeld opgeroepen van een soort vergiet: gesteente met gaten erin. Toch, zo staat in hun informatie, is het gesteente vochtig en zo komen zij aan voorstellingen van bronnen die de heuvels natspuiten, etc. ...

Door het gesprek wordt de kloof tussen de concepten pas duidelijk en dan is het voor de leraar ook vrij gemakkelijk deze op te heffen: hij pakt een krijtje en stopt dit in de inkt. En ... het begrip 'poreus' is daarmee voor de leerlingen duidelijk gemaakt.

| | | |
|----|-------------|---|
| 19 | Interviewer | What would you say 'porous' means then? |
| 20 | Terry | It means that it's not a hard base, it's a very soft one and it's like a sponge, and when you drop water on it it soaks in. It's like sand and dirt and that, when you drop a piece of water on it it soaks around. |
| 21 | Robert | And then there's a harder forms of sand, that, if you found any quicksand, if you dropped anything there you'd start falling in, soaking in, 'cause that's what the water did, water's soaked into the er sand and made it much softer. And it you know made a kind of forever hole in it, the sand filled it up, and made it all muddy water, so if anybody stepped on it, or anything went on it (A discussion of quicksand follows, which we omit.) |
| 22 | Interviewer | Anyway, going back to the porous rock, are you both saying then that nothing will grow on porous rock? |
| 23 | Robert | No, most things need water |
| 24 | Terry | No, I'm saying that it <i>will</i> grow on porous rock because if it's a wet rock then things will grow on it because they need moisture, and water, to live. |
| 25 | Robert | It's like saying that something can grow on a sponge then |
| 26 | Terry | Yes. Well, there's earth on the porous rock, isn't there. There must be a lot of earth and er |
| 27 | Robert | Yes, but earth needs moisture. And moisture ... (inaudible) |
| 28 | Terry | like er shamrock, that grows in er on rock and that, don't it. |
| 29 | Robert | Yes, you find |
| 30 | Interviewer | What does? |
| 31 | Terry | Shamrocks. Some plants grow on rock, don't they? |
| 32 | Robert | If you dug far enough on porous rock, you know, on porous rock, you know, if you dug far enough, you'd be able to grow things, but otherwise you haven't got enough moisture at the top. (Section omitted – they say they haven't seen the cliffs of Dover.) |
| 33 | Interviewer | You've seen other chalk cliffs? |
| 34 | Terry | Yes |
| 35 | Interviewer | Now on the top of the cliffs, was anything growing? |
| 36 | Terry | Yes, grass and er some trees, very rarely, but I did see some grass and that growing on it |
| 37 | Interviewer | Yes, in fact grass does grow on top of chalk and limestone. Er – but not, you wouldn't get forests growing. There's some, there's some water is held at the top. You see, if it rains it takes a bit of time for the water to soak down, right down into the chalk, so while it's going down, that's sometimes time enough for plants to get all the moisture they need out of it. So there's enough for grass to grow. And then the surface |
| 38 | Robert | There isn't enough for trees. |
| 39 | Interviewer | Right. (further explanation by interviewer omitted) |
| 40 | Interviewer | Now you said right at the beginning, Robert, that these early men chose to live up on the top of the porous rock, and not down in the valleys. |
| 41 | Terry | But if they did, the rain would soak them down, they'd sink gradually and sink and sink, if it was a porous rock, 'cause it'd be |
| 42 | Interviewer | What would sink? |
| 43 | Terry | The house, if they ... if they was living there. |

| | | |
|----|-------------|--|
| 44 | Robert | Houses. They didn't make proper houses did they? |
| 45 | Terry | No, tents. |
| 46 | Interviewer | No, it's not like sponge. I mean, it's wrong to think of it as like sponge. Porous rock's more like, I mean it's like a piece of chalk. You dip it in the ink |
| 47 | Terry | It'll go blue |
| 48 | Interviewer | Yes, it'll go blue all the way through. But it doesn't collapse, does it. It's still hard, even when it's full of water, well, chalk rock is like that. It stays hard all right. But it's just that it's got a lot of holes in it, little holes |
| 49 | Robert | Yes, I know, it's like a piece of carbon, punch a lot of hole in it |
| 50 | Interviewer | Yes, or expanded polystyrene, it's like that |
| 51 | Robert | And it hasn't got big holes, it's got holes that you can't even see, unless you look too closely, with a microscope or something you'd be able to see some of the bigger holes. But er |
| 52 | Interviewer | You would, yes. |
| 53 | Robert | but they chose to live up there because they could go down the valley when they wanted to grow things in the fields. In the fields they only had to go to the top, in fact, because grass would grow, and they'd be able to grow the smaller things. |
| 54 | Interviewer | Like |
| 55 | Robert | Like wheat and barley and oats and you know little things anyway and corn, and er so they didn't need to go down, if they went down in the valley they wouldn't have any warmth or anything, 'cause too many things would be growing quite quickly, 'cause the, you know, they'd be growing because of water down there |
| 56 | Terry | Yes, but down at the bottom the water's sunk through porous rock and it makes underground streams along the bottom. |
| 57 | Robert | I know |
| 58 | Terry | How do you think that they get their water? |
| 59 | Robert | They get it from, because, doesn't all make water, it, if it makes underground streams, let's say that's, that's the top, well some of it would soak just a bit over, wouldn't it, would soak into the soil anyway |
| 60 | Terry | There'd be some streams, but not on the top. |
| 61 | Robert | Whether there's streams or not, they'd soak the soil, wouldn't they, with er water. So it would go, rise, wouldn't it, the water would make the whole lot of the soil like a sponge, er, not like a sponge really, yes, like a sponge, because er you know you dip anything, you know a sponge, just a little bit, it'll go up the top wouldn't it, go all the way through |
| 62 | Terry | Yes but what do you think they make their houses out of? |

De rol van taal

De rol die taal speelt bij het uitvoeren van de bovenstaande schrijfp opdracht verschilt nogal van die tijdens het daaropvolgende gesprek met een medeleerling. Bij het uitvoeren van de schrijfpdracht maakt hij gebruik van niet geheel begrepen taal van de aangeboden informatiebron (het schoolboek). In het gesprek wordt hij gedwongen zijn eigen taal te gebruiken, waardoor duidelijk wordt dat er van werkelijk begrip nog geen sprake is.

Doordat leerlingen hun eigen taal kunnen gebruiken in de verwerkingsfase is het dus mogelijk inzicht te krijgen in de spontane concepten die leerlingen meebrengen en in stagnaties die kunnen optreden in het leerproces, als hun concepten niet aansluiten op die van de leerstof. Het gesprek is een middel zowel voor de docent als voor de leerling om greep te krijgen op betekenissen die aan een begrip gegeven worden; een voorbeeld van leren door praten. En, omdat Gericht Schrijven een vorm van taalonderwijs is waarin de vaardigheden geïntegreerd aan bod komen, is praten een goed middel voor het verwerken van informatie. Maar Gericht Schrijven moet zich ook bezig houden met de vraag in hoeverre schrijven ook een functie in zo'n leerproces kan vervullen.⁴

Expressief Schrijven

Dat wil zeggen dat schrijven niet alleen beoefend wordt om te tonen wat geleerd is, maar ook als middel om te leren. Deze laatste schrijfactiviteit moet leerlingen de ruimte geven hun eigen ervaringen, kennis, etc. in te brengen, ermee te experimenteren en hen te stimuleren nieuwe ervaringen, kennis te exploreren. Deze vorm van schrijven noemen we 'expressive writing'. Blijkens het onderzoek dat ten grondslag lag aan het project 'Writing across the curriculum' komt dit in de school heel weinig voor. Meestal is er sprake van 'transactional writing': de vorm van schrijven die erop gericht is een ander (meestal de docent) duidelijk te maken wat je geleerd hebt.⁵ Schrijven is bij uitstek het onderdeel in het taalonderwijs waarbij leerlingen moeten tonen wat ze kunnen en waarop ze beoordeeld worden. Deze traditie is er waarschijnlijk ook mede oorzaak van, dat de ideeën over de waarde van expressief schrijven niet doorwerkten.⁶ Expressieve

vormen van schrijven deden wel hun intrede in de verschillende projectscholen, maar ze kregen nog geen duidelijke plaats in een schrijfcurriculum. Het lukt niet het expressief schrijven volledig in te passen in het proces van verwerken van informatie.

Dit was de aanleiding een didactiek voor schrijven te ontwikkelen, waarin het expressieve schrijven een functie moet hebben in de relatie tussen taal en leren.

Overigens stelt Jan Sturm terecht dat de hypothesen over de rol van het schrijven bij het leren in dit Engelse project theoretisch zwak onderbouwd zijn. Het onderzoek van H. Zeiher over psychische leer- en schrijfprocessen⁷ geeft de hypothesen wel grond. Zeiher gaat ervan uit dat leren een proces is van het inbedden van nieuwe kennis in bestaande kennisstructuren. Hij laat zien dat bij schrijven een diepere verwerking van nieuwe kennis plaatsvindt dan bij het spreken, omdat bij schrijven grotere kennisgehele/structuren in werking worden gezet. Schrijven moet dan ook een belangrijke vorm van kennisverwerking zijn in het onderwijs. Verder zoeken in de wetenschappelijke literatuur levert helaas weinig onderzoeksresultaten op die voor didactiekontwikkeling bruikbaar zijn. Er zijn genoeg interessante onderzoeken gedaan naar leer- en schrijfprocessen. Maar dergelijke onderzoeken laten zich weinig aan de didactiek gelegen liggen.

Voorwaarden voor het echt verwerven van informatie

Jan Sturm noemt in zijn artikel³ een aantal vereisten voor echt leren. Hij besluit: 'Dat betekent wel dat de gangbare klassevenhouding grondig veranderd moet worden: geen allesweter tegenover een stelletje (cultureel) ongeletterden, maar een gezamenlijk proces van zingeving, waarin ieder zijn eigen gelijkwaardige inbreng heeft.' Geen geringe opgave: situaties creëren waarin leerlingen uitgedaagd worden tot eigen inbreng en het ingebrachte gezamenlijk zin geven. Antwoord krijgen op de vragen hoe je echt leren binnen Gericht Schrijven mogelijk maakt en welke rol schrijven daarbij kan spelen, vraagt heel veel van leraren en leerlingen. Leerlingen die niet gewend zijn hun eigen kennis en ervaring als leerstof te gebruiken zijn niet zo maar bereid tot persoonlijke inbreng. Leraren kunnen niet zo maar uit de voeten met situaties waarin de inbreng van

de leerlingen centraal staat.

Leren op de manier die Jan Sturm bedoelt, kan alleen als leerlingen laten zien hoe ze leren, als leraren weten waar ze naar moeten kijken en hoe ze daarop moeten reageren.

Dit stelt bepaalde *eisen aan het leerklimaat*. Leerlingen zullen in een situatie waarin ze zich onzeker voelen geen behoefte hebben een persoonlijke houding tegenover leerinhouden in te nemen. Ze moeten erop kunnen vertrouwen, dat er zorgvuldig met hun inbreng wordt omgesprongen. Bovendien moet hen duidelijk worden dat het zin heeft een beroep te doen op eigen weten, dat dat van belang is om verder te komen.

De docent zal daarom *meer gesprekspartner moeten zijn dan een beoordeelaar*. Als je voor je eigen inbreng meteen een onvoldoende krijgt, dan laat je het de volgende keer wel. Maar als jouw uitleg serieus genomen wordt, bijvoorbeeld doordat de leraar erop in gaat door het stellen van vragen om opheldering, door een reactie of een suggestie, dan kun je gestimuleerd worden tot verder leren en taalgebruiken.

Alhoewel het leerklimaat van groot belang is voor het echt leren, is het niet zo dat zodra het klimaat gunstig is, het leren vanzelf gaat. Dat vereist inzicht in leerprocessen, dat wil zeggen hoe de leerlingen leren en in de factoren die hierop van invloed zijn. De volgende aandachtspunten met betrekking tot leren spelen een rol:

a uitgaan van concreet materiaal en aanbieden van bruikbare verwerkingsvormen

Starten met concreet materiaal voorkomt dat leerlingen gedwongen worden zaken te abstraheren, waarvan ze zich geen voorstelling kunnen maken. Je mag er van uitgaan dat het eigen maken van nieuwe inhouden of zienswijzen beter gaat als daar een duidelijke voorstelling van zaken aan ten grondslag ligt. Dit betekent niet dat elke leerweg moet starten vanuit het tastbare, dan zouden we de werkelijkheid te veel geweld aan doen. Wel kunnen we proberen, bijvoorbeeld door werkvormen te gebruiken die nopen tot concretiseren, het proces van beeldvorming zo levensecht mogelijk te laten verlopen. Bij echt leren is het zaak dat het geleerde herkenbaar blijft in het dagelijkse leven. Visualiseren en dramatiseren zijn in dit opzicht goede vormen.

De logboek-fragmenten illustreren duidelijk dat 'iedereen zijn eigen idee had'.



... een weinig optimaal leerklimaat

Logboek van Wim

Les 1

5-10-'81

Dit was de eerste les van het project over schrijven.

We kregen één blaadje met een foto erop. Op de foto stonden 2 jongens en 1 meisje in een snackbar. We moesten een toneelstukje maken met als beginscene de foto. We moesten dit doen in groepjes van 4. Bij ons in de groep zaten Anita, Tony, Mark en ik. We hebben allemaal geholpen het toneelstukje te maken. Toen iedereen klaar was gingen we de stukjes spelen.

Naar dat we dat gedaan hadden gingen we erover praten wat voor verschillen erin zaten wat er gelijk aan was en dat soort dingen. Er kwam toen uit dat met dezelfde foto 5 verschillende verhaa-

tjes waren gekomen.

Er zaten wel wat dezelfde dingen in maar iedereen had toch zijn idee.

Opzichzelf vond ik dit wel leuk, maar de stukjes vond ik af en toe wat rommelig.

Tijdens het project werden er foto's gemaakt.

Zodat je als je de foto's ziet weer weet wat er gebeurd is.

Ook kan concreet materiaal aanleiding zijn tot het exploreren van de fantasie. Fantasieverhalen schrijven gaat leerlingen vaak goed af, omdat ze zich dan veel kunnen permitteren; er is niet gauw sprake van goed of fout. Dat wil niet zeggen dat een fantasietekst geen aanleiding kan zijn tot een gesprek.

b leerinhouden

Heeft een onderwerp veel aspecten, is het van zeer verschillende kanten te benaderen, kan het op verschillende manieren geïnterpreteerd worden, dan is de bewerking ervan niet gemakkelijk. Dit houdt niet in, dat we dergelijke onderwerpen dan maar moeten vermijden. Ze vereisen echter een weloverwogen aanpak om te voorkomen dat leerlingen verdrinken.

Starten vanuit het overzicht dat leerlingen hebben, hoe beperkt dat naar onze volwassen visie ook is, geeft leerlingen meer kans hun zicht te verbreden. Zo zal een buitenstaander bij het zien van de krant die de derde klas in Zaltbommel produceerde, wellicht opmerken dat het resultaat niet lijkt op een echte krant: weinig 'echte' rubrieken zijn terug te vinden, de ordening is nogal eigenzinnig. Dat klopt: de leerlingen hebben hun eigen verhalen geschreven en in vaak moeizame discussies zijn ze gekomen tot eigen categorieën. Daarbij werd veel taal gebruikt, bijvoorbeeld om argumenten aan te dragen, waarom 'een cavia' niet in de categorie 'hobby', maar in 'natuur' thuishoort.

Logboek van Margreet

Daarna gingen we even naar Fik kijken want die moest de rubrieken opschrijven, op het bord dus. Daar was iedereen het niet zo erg mee eens. Toen het eigenlijk voorbij was kregen we een groot wit blad waar we een pagina van kranten moesten maken. Linda, Annemarie, Marja, Fik en ik zaten in één groep omdat we allemaal iets over de natuur op hadden geschreven. Ik vond het een leu-

ke les. Iedereen deed mee met discussiëren. Ik heb nu pas echt geleerd mijn hersens te gebruiken.

c het gebruik maken van eigen ervaringen

Uit 'Writing across the curriculum' blijkt dat leerlingen het boeiender vinden om te schrijven over hun eigen verwachtingen en ideeën, dan over die van een ander. Het geeft de leerlingen een stimulans tot verdere exploratie: ze doen een beroep op wat ze al weten, ontdekken tevens wat ze nog niet weten en wat ze nog willen weten.

Opdrachten die uitdagen tot eigen inbreng, helpen bovendien voorkomen dat ervaringen en meningen van anderen nagepraat of overgeschreven worden. Vaak lucht het leerlingen op als ze 'gewoon' hun eigen ervaringen en belevenissen mogen gebruiken. Een leerling uit 4 mavo had voor zijn map het onderwerp 'wijn' gekozen. Hij had daarvoor zeer veel materiaal bij elkaar gekregen, onder andere uit wijn-encyclopedieën. Toen de docent hem vroeg waarom hij dit onderwerp gekozen had, vertelde hij enthousiast dat ze thuis een restaurant hadden en dat zijn broer zich toelagde op de wijn. Deze broer maakte wijnproefreizen naar Frankrijk.

De docent stelde de leerling voor om zijn eigen ervaringen vanuit het restaurant te beschrijven en die van zijn broer te gebruiken om zijn kennis over wijn uit te breiden. Dit bleek de manier om de dode encyclopediekennis tot leven te brengen.

d de moeilijkheidsgraad van de opdrachten

Het zicht op de moeilijkheidsgraad van de opdrachten is een voorwaarde om continuïteit in de

opdrachten te brengen.

Een beschrijving van wat je ziet (ooggetuigeverslag) is gemakkelijker dan er een beschouwing aan te wijden (opstel). Het registreren van wat je ziet, denkt, ervaart voorkomt dat leerlingen in een te vroeg stadium overgaan tot een afstandelijke houding en daardoor iets beschouwen wat ze nauwelijks kennen.

Bij het verstrekken van de opdrachten moeten we steeds nagaan of we deze relatie van de leerling met zijn onderwerp niet verbreken. Het is vooral van belang om te zoeken naar terloopse schrijfmogelijkheden die een ondersteuning kunnen zijn van andere activiteiten zoals bijvoorbeeld het maken van aantekeningen voor het logboek. Leerlingen raken er aan gewend schrijven te gebruiken als weg tot leren en worden zo niet alleen geconfronteerd met de definitieve eindopdrachten. Dit kan schrijfangst voorkomen.

In haar eindverslag merkt een leerlinge van de derde klas mavo op, dat ze altijd dacht niet te kunnen schrijven, maar als ze haar logboek en ander werk nog eens doorleest, vindt ze dat dat meevalt en dat schrijven best leuk en zinvol kan zijn: 'Ik vond dit project best wel aardig, zonder te leren heb je al schrijvend toch wat geleerd' (uit het logboek van Sylvia).

Op basis van deze overwegingen komen we tot het volgende schema. We proberen richting te geven aan het ontwikkelen van een schrijfdidactiek voor Gericht Schrijven, die ruimte biedt aan concepten van leerlingen en stimuleert tot verdieping en verbreding.

