

Piet-Hein van de Ven

“Oh jee”- zes leerlingen vwo over schrijven

Schrijven blijkt nog steeds een typisch schoolse activiteit

In het kader van het project Actief en Zelfstandig Leren ¹⁾ proberen we ²⁾ leerlingen bewust te maken van schrijven als proces en van de stappen in dat proces. Verder proberen we leerlingen te helpen zo zelfstandig mogelijk volgens die stappen te schrijven. Een eerste schrijfopdracht binnen het project vroeg de leerlingen uit 4-vwo van het Lindenholt College in Nijmegen aan te geven hoe ze die schrijfopdracht zouden aanpakken. Op basis van de antwoorden op deze opdracht selecteerden we zes verschillende leerlingen. Het waren leerlingen die veel dan wel heel weinig hadden opgeschreven. Met deze zes hielden we een interview waarin we nader op hun antwoorden ingingen.

Dat interview resulteerde in nieuwe interviews. Uiteindelijk hebben we van elke leerling tenminste vier interviews. Het eerste dateert van het tweede halfjaar in vwo-4, het laatste van kort voor hun eindexamen vwo-6. In deze bijdrage proberen we enkele lijnen in die interviews weer te geven, en te bezien wat we daar uit kunnen leren voor het schrijfvaardigheidsonderwijs in de tweede fase voortgezet onderwijs.

Een eerste opdracht

De eerste opdracht voor twee klassen 4-vwo kwam uit het schoolboek Kiliaan ³⁾. De opdracht was: Schrijf een tekst van ongeveer 250 woorden over een tv-loze week. De opdracht werd door ons opgedeeld in subopdrachten. De eerste daarvan luidde: Hoe pak je deze opdracht aan? Mondeling werd toegelicht dat de leerlingen eerst moesten opschrijven hoe ze te werk zouden gaan, wat ze eerst zouden doen en wat daarna, enzovoorts. Hun antwoorden

hebben we ‘gescoord’ op een schema dat de stappen weergeeft die de leerlingen uit Kiliaan hadden kunnen kennen. Het resultaat geeft aan dat bijna alle leerlingen veel nadruk leggen op brainstormen en andere vormen van materiaal verzamelen. Een derde deel maakt een schrijfplan, en de helft daarvan noemt het uitschrijven van dat plan. Ordenen van informatie en commentaar vragen wordt door een kwart van de leerlingen genoemd. Dat betekent dat voor het grootste deel van beide klassen schrijven ziet als: materiaal verzamelen – uitschrijven; voor de kleine helft is het verzamelen – ordenen – schrijfplan- uitschrijven – commentaar. Andere aangeleerde stappen (doelbepaling, publieksgerichtheid, medium vaststellen, stijl) zijn nauwelijks aan de orde. De eerste indruk is die van een overwegend heel traditioneel schrijfpatroon: opdracht krijgen, materiaal verzamelen en uitschrijven (zie voor meer informatie Janssen & Van de Ven 2000). Op basis van deze inventarisatie kozen we zes leerlingen uit die we nader wilden bevragen over schrijven en hun schrijven: drie leerlingen die in hun antwoorden veel stappen noemden, drie die nauwelijks iets vermeldde. We wilden drie jongens en drie meisjes kiezen, maar het werden door allerlei toevalligheden (jongens die van school gingen) vijf meisjes en één jongen. De interviews werden door mij afgenomen, soms alleen, soms samen met student-assistente Marloes Janssen.

De interviews – de grote lijn

In het eerste interview legde ik uit wat het doel ervan was: docenten meer te weten laten komen over wat leerlingen gemakkelijk en/of moeilijk vinden aan schrijven en schrijfvaardigheidsonderwijs, met als doel eventueel aan dat onderwijs wat te kunnen verbeteren. De openingsvraag refereerde aan de genoemde opdracht: “Weet je nog wat je een paar weken terug hebt opgeschreven?” Ik probeerde in het interview meer vat te krijgen op het procesbewustzijn van de leerlingen. Daarna ging het gesprek over op het onderwijs in schrijfvaardigheid tot dan toe, over wat schrijven naar de mening van de leerlingen is, en over het studiehuis en ‘leren leren’. Die interviews werden volledig uitgetypt en aan de leerlingen toegestuurd. Een tweede interview (begin vwo-5) had in eerste instantie de bedoeling en het

karakter van een autorisatie-interview. Tijdens het eerste interview in die tweede ronde kwam ik op het idee de betrokken leerlinge, Mireille, te vragen een tekst voor mij te schrijven, in het kader van de interviews. Mireille vertelde namelijk dat ze sinds een week een dagboek aan het bijhouden was, ter oefening voor een reis met school naar Japan: *"Ja waarom? Het lijkt me zo'n speciale ervaring dat je, ja, ik weet niet hoe, we zijn toen met school naar Londen geweest en toen had ik ook zoiets van al die indrukken die je dan krijgt, die ja, je herinnert je nog wel een beetje de sfeer en de dingen die toen zijn gebeurd, maar als ik dan nu kijk, weet ik niet precies meer wat er toen allemaal precies door je heen ging, wat ik toen dacht en ja, Japan is toch wel weer effe iets anders dan Londen en ja, dat wil ik toch wel mijn hele leven blijven herinneren van hoe dat toen precies was."*

Later in het interview vraag ik haar: "Hoe zou je het vinden om voor mij eens een tekst te schrijven over Japan?"

M: "O jee"

PH: *"Zet hem maar op de e-mail of zo of stuur hem als attachment mee of stuur hem maar op. Want dan wil ik die tekst lezen en dan wil ik over die tekst met jou praten. Niet in de zin....wel in de zin van commentaar, maar niet voor een cijfer, maar gewoon van kijken van, nou OK, hoe schrijf jij nou zo'n tekst? Als je nee zegt zeg je nee, dat is geen enkel probleem."*

M: *"Ja, als ik daar dan tijd voor heb. Want het is wel, ik ben dan een week weg geweest en dan moet ik al een heleboel inhalen, dus dan weet ik niet hoe ik dan zit met mijn tijd. Hoe het dan, dus daar wil ik het eigenlijk daar een beetje van af laten hangen. Maar op zich lijkt het me best leuk om eh..."*

Kortom, er werd een afspraak gemaakt. Dat stimuleerde me om die vraag ook aan de andere vijf voor te leggen, met eveneens weinig problemen. Verder werd in het tweede interview opnieuw ingegaan op de invoering van het studiehuis. Het derde interview (halverwege 5-vwo) had dan ook vooral het karakter van een open tekstbespreking (Van de Ven 1994) waarin zowel over de tekst als over het schrijven van de tekst werd gepraat. Dat leidde tot herschrijffideeën bij de leerlingen en dus tot een vierde gesprek. Inmiddels was met de docenten afgesproken dat de leerlingen deze teksten en de interviewverslagen mochten gebruiken als onderdeel van hun dossier schrijfvaardigheid in

plaats van andere onderdelen, in casu het verwerken van commentaar van medeleerlingen op hun teksten.

Dat vierde interview (begin vwo-6) had dus vooral het karakter van een tweede tekstbespreking. Verder werd overeengekomen dat elke leerling de vier interviewprotocollen nog eens zou nalezen en een eigen samenvatting ervan zou schrijven, een soort van zelfportret. Ik zou eveneens een portret van elke leerling maken en in een vijfde en laatste gesprek zouden we die portretten vergelijken.

Van dat laatste kwam niet zoveel terecht. Het eindexamen, de vakantie en/of het vakantiewerk eiste teveel aandacht op. Alleen Mireille en Miriam schreven hun eigen portret. Met Mireille werd ook een vijfde gesprek gehouden. Annelies, Remie en Miriam reageerden via e-mail op mijn portrettering. Marja en Melanie deden dat telefonisch. Belangrijk is dat ze geen van zessen problemen hadden met het door mij geconstrueerde portret.

De interviews - een interpretatie

De interviews werden door mij en Marloes apart geanalyseerd. Wij probeerden elk apart de informatie te ordenen in afzonderlijke categorieën. Die analyses werden vergeleken. Vervolgens maakten we elk onze eigen 'schrijversportretten'. Nadat Marloes' termijn als student-assistente er op zat, werd een derde versie gemaakt door nieuwe student-assistenten Jeske Metzemaekers en Anke van Lankvelt. Op basis van die drie analyses construeerde ik een definitief portret, dat ik de leerlingen voorlegde en dat door hen werd geaccepteerd. De analyse van de interviews leverde een aantal categorieën op, die geschikt zijn om hier de belangrijkste interpretaties te ordenen.

Schrijven

Ze vinden het allen moeilijk aan te geven wat schrijven is. Melanie komt, met wat hulp van de interviewer tot: gedachten op papier. Remie komt meer zelfstandig tot een zelfde omschrijving. Schrijven heeft voor deze zes leerlingen bijzonder weinig met communicatie te maken. Miriam wisselde veel brieven uit met vriendinnen, maar dat was toch eigenlijk een heel andere activiteit. Schrijven is een schoolse taak, die voor verschillende vakken geldt, maar

speciaal bij Nederlands veel werk vergt. Remie stelt dat er weliswaar ergere dingen zijn, maar hij is “niet bepaald een fan. Ik heb het niet zo op schrijven”. Mireille’s idee van ‘vastleggen’ (in haar dagboek) moest als zodanig door mij worden aangedragen.

Schrijfvaardigheidsonderwijs

Ik vind het opvallend dat ze geen van zessen duidelijke leerervaringen noemden uit voorafgaand onderwijs. Er zijn wel wat herinneringen. Op de basisschool was er wel een schrijfschriftje of zo – en een opstel over de vakantie. Remie herinnert zich dat hij elke week een opstel moest schrijven, *“eerst klad en dan in het net (...) dat vond ik niet leuk”*. Mireille herinnert zich vooral dat ze nooit verder kwam dan een half A-4tje. Maar schrijfonderwijs begon toch pas eigenlijk bij de brugklas, en toen was het makkelijk vond Annelies, omdat *“je toen geen rekening hoefde te houden met die verschillende doelen en zo”*. Melanie herinnert zich van de onderbouw opdrachten om iets objectief en daarna subjectief te beschrijven. Ze noemen ook het boekverslag als een schrijfproduct. Marja vindt dat het onderwijs in schrijven nu pas echt begint: *“Maar nu is het echt wat je daarin moet schrijven en duidelijke opbouw en aanhef en zo, dat leer je allemaal”*. Schrijven leren is volgens Miriam: *“Steeds herhalen, steeds herhalen en op een gegeven moment weet je het gewoon”*. Ook Annelies gaat uit van ‘oefening baart kunst’. Je moet er wel wat voor weten, vindt ze: *“Dus een betoog schrijven, dan is de opdracht en die dingetjes eromheen die kun je gewoon leren. Wat hoort allemaal bij een betoog? Welke doelgroep hoort bij een betoog? Wat houdt een betoog nou in? Dat kun je zo leren, maar toepassen is het allerbelangrijkste”*. Ook Mireille geeft aan dat schrijfonderwijs je *“meer bewust (moet) maken dat het zo een heel geheel apart is. (...) de manier waarop je iets kan schrijven. Het is eigenlijk pas dit jaar dat je dan bewust wordt van wat je kan”*. Melanie en ook Annelies hebben graag een heel duidelijke opdracht. Annelies formuleert het zo: *“Ze kunnen zeggen, schrijf een tekst, maar ze kunnen ook zeggen: schrijf een gedicht. Dus en als ik dan een gedicht, als ik weet dat ik een gedicht moet schrijven, dan kan ik daar ook nog een heleboel kanten mee op. Met: moet het rijmen of moet het niet rijmen. (...) Wees eens duidelijk. Hoe lang moet het zijn? Waarover moet het gaan? Voor welke doelgroep is het?”*

Met welk doel moet je schrijven?” Datzelfde geldt het commentaar. Als ze een beschouwing moet schrijven en ze schrijft een betoog, dan wil ze dat het commentaar haar helpt bij het begrijpen van het verschil. Met name Annelies geeft hoog op van de zelfstandigheid veroorzaakt door het studiehuis, maar stelt zich ter zake schrijven volstrekt afhankelijk op van de opdracht. Dat bleek ook toen ik in het tweede interview vroeg om een tekst voor mij. Elke keer opnieuw leidde die vraag tot een onderhandelingsronde over tekstsoort, doel, lengte. Mijn opmerkingen dat ik genoeg zou nemen met hun keuzes, vielen niet goed. Ze wensen zich geen buil te vallen, ik moest het maar aangeven! Blijft staan dat ze schrijven over een onderwerp dat hen niet interesseert, dat ze dat heel moeilijk vinden. Miriam zegt dit letterlijk, de anderen geven eigenlijk allemaal aan dat informatie verzamelen het allerbelangrijkste is. Daarmee valt of staat je schrijfopdracht.

Melanie verwoordt heel expliciet de fasen: tekstsoort bepalen, informatie verzamelen en ordenen, starten met een inleiding, een kern en een slot. Goed doorlezen en kijken of het gelukt is wat je wilde. Een schrijfplan helpt naar haar idee heel goed. Remie noemt expliciet waar hij aan denkt bij doel- en publiek: taalgebruik en onderwerpen. Een schrijfplan hoeft bij hem niet: *“Je bedenkt het zelf in je hoofd eigenlijk, je hoeft het niet op te schrijven dan”*. Hij vindt het met name vervelend dat een schrijfplan zo concreet moet. Hij heeft graag dat een onderwerp wordt opgegeven. Ook Marja heeft een hekel aan een schrijfplan. Dat vindt ze onnodig. *“Als ik het zelf al in mijn hoofd heb dan kan ik het net zo goed gelijk opschrijven”*. Schrijfvaardigheidsonderwijs vinden ze wel van belang, voor later (Remie), en voor vervolgonderwijs (Mireille, Miriam).

Er is in de loop van de twee jaar wel een ontwikkeling waar te nemen. Annelies bijvoorbeeld zegt in het eerste interview dat een schrijfplan bij haar geen zin heeft, omdat er meestal iets heel anders uitkomt. Ze kan zich toch niet aan de planning houden en gaat, als ze eenmaal begint met schrijven, een heel andere kant uit. In het vierde interview zegt ze bij het schrijven gebruik te maken van een schrijfplan, en met succes. Ze heeft er ook meer tijd in gestoken en het hielp haar met het bepalen van de volgorde.

Vergelijkbare klanken zijn er wel te vinden bij Marja. Mireille: *"En nu ben je bewust van indelingen, kern, slot en dat soort dingen. En de argumentatietechniek. Dat je daar bewust van bent. En ook als je, dat je op moet letten als je schrijft."* Dat je meer bewustzijn moet zijn van de stappen en de middelen geldt ook voor de anderen, maar niet voor Remie, die blijft alles in één keer schrijven *"ik voeg niks meer in of zo. Alles in een keer. En dan lees ik hem nog een keertje door op taalfouten en zo"*.

Teksten

Het verschil tussen betoog en beschouwing blijkt moeilijk. Alle zes leerlingen hadden duidelijk mijn hulp nodig bij het (weer?) vat krijgen op het verschil. Kiliaan noemt beide tekstsoorten persuasief. Bij een betoog overtuig je je publiek van je standpunt, bij een beschouwing zet je de lezer aan tot denken. Voor Melanie is dat in elk geval niet meteen een reproduceerbaar gegeven.

PH: *"Wat voor typen tekst zijn er dan? Waar kan ik uit kiezen?"*

M: *"Ehm, informatieve en beschouwende teksten en je hebt ook, eh, even kijken, teksten om lezers te vermaken en even kijken, ja, teksten om lezers over te halen."*

PH: *"Hmm. Ja. Wat is een beschouwende tekst?"*

M: *"Hmm, ja, eh..."*

PH: *"Gemeen he?"*

M: *"Ja. Volgens mij, was het ehm, even kijken....., dat je een onderwerp zeg maar vertelt, maar, ook nog met je eigen woorden erbij. Dus informatie geven met eigen woorden nog."*

Ook voor de anderen bleef dit een probleem. De omschrijving van een beschouwing werd uiteindelijk zo verwoord dat het meer op een vraag dan op een antwoord leek. Annelies: *"O ja, is het zo, bij een beschouwing dat eh, dat je zelf je mening moet gaan vormen?"* Marja: *"Het heeft, heeft het iets te maken met, dat het een mening, dat je een mening er wel of niet in verwerkt of zo?"*

Behalve de schoolse teksten als betoog, beschouwing en uiteenzetting vinden de leerlingen andere soorten van belang. Remie wijst op brieven. Annelies schrijft af en toe verhalen, wat ze erg leuk vindt omdat *"je er allemaal dingen van jezelf in kan stoppen"*. Ze vindt het jammer dat dat op school niet mag. Ook Melanie schreef wel eigen verhalen. Ze zou ook

graag gedichten willen schrijven.

Commentaar geven, krijgen, verwerken

Uit de inventarisatie van de eerste opdracht bleek slechts voor een minderheid van de leerlingen het vragen om commentaar een bewuste stap. Annelies weet eigenlijk niet zo goed hoe dat te doen, noch wat ermee te doen. Het is ook allemaal wel veel werk. Ook Miriam vindt dat al dat overschrijven, dat dat wel veel tijd kost. Ze hebben wel, ik vermoed mede dankzij de tekstbespreking, een mening over de functie van het commentaar geven.

Melanie: *"Als jij commentaar moet geven op anderen, ik denk dat je dan ook strenger naar je eigen teksten gaat kijken. Dus zeg maar eerder fouten eruit kan halen en ja eerder een tekst opnieuw schrijven denk ik"*. Marja heeft graag commentaar van een medeleerling, omdat die *"dezelfde kijk er een beetje op heeft als jij zelf op het schrijven van een tekst (...) kun je ook van elkaar leren op die manier"*. Het commentaar is volgens Marja vaak commentaar op taalgebruik *"of er taalfouten in zitten"* Ze noemt overigens ook nog dat ze zelf commentaar kan geven op de inleiding want *"die moet aangeven wat in het volgende van de tekst moet komen"*. Ze wil wel bij medeleerlingen niet te kritisch zijn, een standpunt dat ze deelt met Mireille. Al vindt die laatste wel dat anderen *"vaak fouten zien die jij niet ziet"*. Maar ook: *"het moet niet té worden. Dat je bij iedere tekst weer commentaar krijgt en je kan het af en toe eens steekproefsgewijs doen. Omdat het wordt ook niet meer serieus genomen dan"*.

Over de bespreking van hun eigen tekst zijn ze zonder uitzondering tevreden. Miriam geeft bijvoorbeeld aan dat ze dankzij dat commentaar geleerd heeft beter naar de eigen teksten te kijken. Melanie: *"Ik las de eerste versie (...) het was een half informatieve tekst vond ik. Dus heb ik er meer mening in gestopt. En ik heb het hele slot veranderd."* Ze concludeert: *"Ik heb geleerd dat je heel goed van je fouten kunt leren (...) als iemand je daar een heel klein beetje bij helpt"*.

Het studiehuis

De tweede fase wordt vooral gezien als: zelfstandig zijn. De leerlingen geven aan dat ze altijd bij docenten terecht kunnen met vragen, maar dat het wel de bedoeling is dat ze in eerste instantie zelf proberen uit hun probleem te

komen. De invoering van het studiehuis ging niet gemakkelijk. Met name voor hun vwo-4 jaar, het eerste jaar studiehuis aan het Lindenholt, noemen ze veel problemen. Hun zelfstandigheid werd nadrukkelijk “gecontroleerd” en eigenlijk door leraren al dichtgepland. Mireille: “*Het studiehuis is één groot gepland iets*”. Marja: “*Als je zelfstandigheid in het studiehuis wilt creëren, denk maar niet dat je daar zo’n controle op moet zetten*”. Desondanks geeft bijvoorbeeld Annelies aan dat ze zich in het begin wel erg aan haar lot overgelaten voelde. Wat meer begeleiding in plaats van controle zou prettiger zijn geweest. Maar in alle geval hebben ze beter leren plannen en dat lijkt ieder van hen van belang met het oog op vervolgstudie. Blijkbaar is die aansluitingsfunctie van het studiehuis nogal nadrukkelijk aan de orde geweest. Remie ziet als enige het studiehuis helemaal niet zitten. Dat zit hem vooral in de profielen en de daaraan gekoppelde vakken. Remie is alleen geïnteresseerd in natuurkunde en scheikunde en aanverwante vakken. Talen en CKV: dat is maar verloren tijd, daar doet hij toch niks mee in vervolgonderwijs of later beroep. Bovendien vindt hij dat docenten goed moeten aangeven hoe de zaken gedaan moeten worden, “*ze moeten zeggen waar je op moet letten*”. Maar in het tweede jaar zijn ze er positiever over. Ze krijgen het “toch meer in de vingers” (Mireille). “*Maar ik vind nog steeds dat de hoeveelheid stof veel te groot is. Je moet teveel doen in te korte tijd*” (Miriam). Alle zes benadrukken ze dat ze het druk, druk, druk hebben. Melanie is de enige die zonder meer positief is, van het begin af aan: “*Ik vind het studiehuis fijn. Ik vind het heel fijn dat je zelf kan werken*”. Ze denkt ook “*dat het veel beter is om er zelf achter te komen, dan dat een leraar je voorschotelt van: je kunt het het beste zo en zo doen. Ze kunnen wel een paar dingen vertellen, maar ik denk dat je er het beste zelf achter moet komen*”. En wat later zegt ze: “*Je leert altijd van je eigen fouten*”. Ze kiest ook nadrukkelijk voor gaan vragen aan docenten als ze er zelf niet uitkomt. Maar ook zij benadrukt dat het heel veel meer werk is dan in klas 3. Geen van de zes kwam spontaan aanzetten met de doelstelling van ‘zelfstandig leren’ of ‘leren leren’. Zo gemakkelijk als ze aangaven dat het studiehuis een voorbereiding op hoger onderwijs beoogde, zo ver weg lag deze doelstelling – of de verwoording ervan. Ik heb ze er op een

gegeven moment expliciet naar gevraagd. Ze geven dan alle zes aan dat maar moeilijk te vinden, het is een moeilijke term, het zegt ze niet veel. Voor hen is leren toch vooral ‘schools leren’, reproductie, van buiten leren, leren om aan een taak te voldoen. Met name Annelies gaat uitvoerig in op de zelfstandigheid die door het Studiehuis wordt aangekweekt – of ervoor verondersteld wordt. Ze vindt het prettig wanneer ze meer vrijheid krijgt. Dan kan ze zelf prioriteiten stellen.

Conclusies en discussie

Wat hebben we nu uit de interviews geleerd? Op de eerste plaats dat *schrijven* een typisch schoolse activiteit is. Het is tekstproductie voor school, voor Nederlands of voor andere vakken. En die tekstproductie lijkt nog het meest op het invullen van een groot formulier. Je hebt inleiding-kern-slot. In de inleiding geef je een stelling, in de kern vul je argumenten pro en/of contra in, en het slot bevat een samenvatting dan wel nog eens je eigen mening. Er wordt door de leerlingen geen verband gelegd met teksten buiten school, schrijven buiten school, iets dat met communicatie te maken heeft of zo.

Schrijven is ook anderszins het invullen van een formulier. Het is het verzamelen van materiaal, het met behulp daarvan invullen van het gegeven tekstschema (het formulier), eventueel het op fouten nakijken of na laten kijken. Het geven van *commentaar* bereikt zelden het inhoudelijk niveau van de tekst. Dat komt mede doordat ze gewend zijn aan de typische commentaarformulieren uit de schoolboeken: “Is de tekstopbouw duidelijk?” of “Is het doel van de tekst helder?” Dat zijn van die vragen waar je ‘ja’ of ‘nee’ op antwoordt, vragen die niet nopen tot inhoudelijk commentaar.

De *tekstsoorten* betoog, beschouwing en uiteenzetting zijn niet alle even gemakkelijk. Met name de beschouwing kost hoofdbrekens. Dat is ook logisch. De drie tekstsoorten vertegenwoordigen drie ik zou zeggen archetypische communicatieve situaties. De klassieke Griekse retorica kent het onderscheid tussen de *pathos* (de emotie bij de spreker, diens expressie en het effect daarvan op de hoorder), de *logos* (de inhoud, het onderwerp) en de *ethos* (de persuasieve actie gericht op de ander). Deze drie zijn altijd in elke communicatieve situatie aanwezig,

maar één van hen is steeds dominant. Zo domineert in een uiteenzetting de *logos*: Het gaat om de beschrijving van een object in de werkelijkheid. In een betoog is de *ethos* dominant, het gaat om het overhalen van anderen. In een beschouwing staat de *pathos* centraal: het gaat erom dat de spreker/schrijver met zichzelf in discussie gaat, een controversieel onderwerp aan de orde stelt waar je voors en tegens kunt verwoorden, die niet tegen elkaar af te strepen zijn omdat ze andere belangen, andere perspectieven vertegenwoordigen. De beschouwing is het zoeken naar de nuance, is een uiting van weloverwogen eigen onzekerheid, van recht doen aan de complexiteit van bepaalde problemen. Vanuit deze omschrijving van de beschouwing is het acceptabel dat de methode *Kiliaan* als tekstdoel formuleert: de lezer aan het denken zetten. Maar dat gebeurt eigenlijk pas als de schrijver zichzelf op een geloofwaardige manier aan het denken heeft gezet. Kortom, het betoog vertegenwoordigt een communicatieve houding die de leerlingen wel kennen. Ze betogen als het ware de hele dag, ze 'vinden' van alles. Ze hebben hun meningen en overtuigingen. Een beschouwing, het weloverwogen formuleren van nuance, is een heel stuk moeilijker, is een communicatieve attitude die ze niet kennen.

Het studiehuis zijn ze in de loop van die twee jaar wel positief gaan vinden. De school heeft blijkbaar meer greep op de situatie gekregen en ze hebben zelf in elk geval geleerd te plannen, hun verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leren. Hun zelfstandigheid is toegenomen. Of dat komt door het onderwijs? Dat kan, al duidt Annelies ook op een groeiende volwassenheid: *"Ik ben ook twee jaar ouder geworden."*

Belangrijk is het natuurlijk ook te constateren dat er in de loop van twee jaar wel ontwikkeling plaatsvindt. Niet bij Remie (zie boven), maar wel bij de vijf meisjes. Ze zijn zich bewuster van schrijven als proces en van hun eigen aanpak. Een intrigerende vraag blijft natuurlijk of dat te danken is aan het onderwijs al dan niet als een seksspecifiek onderwijsresultaat, of dat het een artefact is van de interviews. De Noorse onderzoekster Marte Halse (1992) wees er tien jaar geleden al op dat schrijven en praten over

schrijven meisjes gemakkelijker ligt dan jongen. Dat de ontwikkeling ook kan liggen aan de interviews, zou me ook niet verbazen. De kern van de studiehuisdidactiek is immers interactie. Zelfstandig leren is niet hetzelfde als geïsoleerd of individueel leren. Leren is in grote mate een sociaal proces, waarin de leerder zelfstandig, actief, kennis maakt, nieuwe kennis integreert in al bestaande. Een belangrijke functie is daarbij weggelegd voor interactie, voor feedback. De kern van het studiehuis is dat leerlingen proberen kennis te produceren, in een tekst bijvoorbeeld en vervolgens feedback krijgen op hun aanpak en hun product. Gegeven de idiote aantallen leerlingen waar leraren Nederlands mee te maken krijgen, schiet die individueel gerichte feedback er vaak bij in. In mijn luxe interviewsituatie kon ik meer tijd en aandacht geven aan die individuele leerling.

Vervolg

We zijn, mede op basis van deze interviews, bepaalde zaken anders gaan aanpakken. Op de eerste plaats hebben we van het Montessori College het groepsschrijven ⁴⁾ overgenomen als experiment ter bevordering van het procesbewustzijn. Verder hebben we het schrijven van de beschouwing gecombineerd met het voorbereiden en realiseren van de meningvormende en probleemoplossende discussie. Rond bijvoorbeeld het vorig jaar actuele thema van mond- en klauwzeer hebben we discussies laten houden waarin we leerlingen rollen meegaven, rollen die diverse betrokkenen met verschillende belangen vertegenwoordigen. Op die manier deden de leerlingen ervaring op met het type communicatie dat de beschouwing impliceert. Ze ontdekten de nuance, de dilemma's die een eenvoudige oplossing eenvoudigweg onmogelijk maken. Na die discussie werd dan een beschouwing geschreven, hetgeen leidde tot heel wat genuanceerder teksten. We willen deze aanpak vaker uitproberen, en kijken of het resultaat inderdaad positief blijft, ook bij herhaling. Een ten slotte zijn we dit jaar begonnen met een bescheiden experiment met peer tutoring, waarbij leerlingen van vwo-6 hun medeleerlingen uit klas 4 helpen bij het schrijven van teksten via het stellen van vragen. Die vragen betreffen dan zowel het schrijven als de tekst. Het ligt in onze bedoeling dat die

vragen vooral ook inhoudelijk gericht zijn. De tutoring verloopt via chat sessies op een teleleerplatform, en de vraag-antwoords-equenties kunnen worden uitgeprint voor verdere bestudering, door de leerlingen en door ons. Zowel tutoren als tuteurs worden daarbij weer geïnterviewd. Bij de opzet van deze tutoring profiteren we weer van een derde school, het Elzendaal College in Boxmeer, waar we vorig jaar al met een klein experiment gestart zijn. Een verslag in Moer over die tutoring staat gepland.

Tot slot. We hebben als vakdidacticus en als docenten Nederlands gemerkt dat deze wijze van samen onderwijs ontwikkelen, realiseren en evalueren ons goed bevalt. We zouden er allen zo graag wat meer tijd aan willen besteden. Het is, gezien de volle agenda van alle betrokkenen uiterst moeilijk om regelmatig bijeen te komen. Om maar niet te praten over onze wens bij elkaar de lessen te observeren, samen de interviews te bestuderen, meer dan nu samen te schrijven over onze bevindingen. Want ook onze eigen ontwikkeling staat of valt met interactie en feedback.

Noten en literatuur

- ¹⁾ Zie de bijdrage van Anne-Marie van de Wiel en Piet-Hein van Ven elders in dit nummer.
- ²⁾ We: Henk Beckmann en Hanneke Houkes, docenten Nederlands aan het Lindenholt College Nijmegen, en Piet-Hein van de Ven, vakdidacticus Nederlands aan het Instituut voor Leraar en School (universiteit Nijmegen/Hogeschool van Arnhem en Nijmegen).
- ³⁾ Yke Meindersma e.a.: Kiliaan. *Methode taalvaardigheid Nederlands voor de tweede fase havo/vwo*. Zuthphen, Thieme, 1998.
- ⁴⁾ Zoals op het Montessori College, zie de bijdrage van Anne-Maire van de Wiel en Piet-Hein van de Ven elders in dit nummer.

Halse, M., Den prosessorienterte skrivekulturen - en kvinnekultur? In: *Norsklæreren* 16, 4, 1992, blz. 22-33.

Janssen, M. & Ven, P.H. van de, "het studiehuis is één groot gepland iets". Leren leren in het schoolvak Nederlands. In: Imants, J. & Kamp. M. (red.), *Samenspel. Vormgeven aan actief en zelfstandig leren binnen de schoolvakken*. Nijmegen, Instituut voor Leraar en School, 2001, blz. 53-84.

Ven, P.H. van de, De tekstbespreking: gewoon doen. *Moer* nr. 4, 1994, blz. 143-148.