
SCHRIJVEN AANTREKKELIJKER MAKEN VOOR DE BSO-LEERLING

Rita Daelmans

Leerlingen van de derde graad bso hechten vaak alleen belang aan wat ze *nuttig* vinden. Vandaar dat praktijkvakken veel hoger scoren dan algemene vakken en dat vreemde talen belangrijker geacht worden dan de eigen moedertaal. Binnen het vak Nederlands is 'schrijven' dan nog het minst populair. Vanuit die opvatting stellen leerlingen altijd dezelfde vraag: 'Waarom moet ik dat neerschrijven, ik kan het toch ook wel vertellen?' Of: 'Waarom moet ik hier een brief voor schrijven, ik kan toch net zo goed telefoneren?' Die aversie voor schrijven leeft natuurlijk niet alleen bij bso-leerlingen. Ze is ook vaak bij tso- en aso-leerlingen aanwezig, alleen wat minder scherp omdat zij inzien dat zij in het voortgezet onderwijs nog veel met schrijven zullen te maken krijgen en er om die reden ook wel een inspanning voor willen leveren.

Een bso-leerling ervaart schrijven bovendien als veel te *complex*. Hij heeft gelijk: het is de moeilijkste van de vaardigheden. Je moet niet alleen iets te vertellen hebben, maar je moet dat bovendien gestructureerd doen, zonder spel-fouten, op een verzorgde manier... en noem maar op. Het is bijgevolg goed te begrijpen dat de meeste bso-leerlingen op hun zestiende al jaren *gedesillusio-neerd* zijn over hun eigen schrijfproducten. Ze hebben de indruk er nooit wat van terechtgebracht te hebben in heel hun schoolcarrière. Zelfs al was hun pennenvrucht soms inhoudelijk wel goed, dan nog kregen ze weinig punten omdat de spelling beneden alle peil was of hun handschrift onleesbaar of... Ze kregen een hekel aan schrijven!

Valt er hier met ons schrijfonderwijs nog iets positiefs te bereiken? We geloven dat nog steeds, hoewel het in de praktijk een moeizame klus blijft. Willen we echter resultaat boeken, dan moeten we er zelf volledig van overtuigd zijn:

- dat zakelijke communicatie op de eerste plaats moet komen (want die ervaren leerlingen als nuttig);
- dat we het schrijfproces van elke opdracht heel nauwkeurig moeten ont-rafelen en duidelijk naar de leerling toe moeten vertalen;
- dat we geen overdreven belang mogen hechten aan spelling, hand-schrift... een pc kan hier wonderen verrichten.

1 WELKE SCHRIJFOPDRACHTEN?

Vanuit onze ervaring met zakelijke communicatie in aso en tso en de visie die we daarrond ontwikkelden (zie hiervoor het verslag van de negende HSN-conferentie), hebben we die aangepast aan het bso-publiek en toegepast op de schrijfopdrachten die volgens het leerplan aan bod moeten komen. We werken steeds met korte opdrachten die de voor leerlingen in de maatschappij en in hun beroep van belang kunnen zijn. Daardoor maken we al een grote selectie, want deze leerlingen zullen in hun verdere leven niet zo heel veel moeten schrijven! Luisteren, lezen en spreken zullen ze meer nodig hebben dan schrijven. Vandaar dat het de bedoeling is goed te selecteren, geen ballast aan te reiken, en al wat nuttig en nodig is als positief te laten ervaren.

Welke taken moeten we zeker opnemen? (Uitbreiding is altijd mogelijk.)

- schriftelijk informatie aanvragen;
- schriftelijk informatie verstrekken (stageverslag, ploegboek, curriculum vitae...);
- eigen standpunt, mening, belangen... verwoorden (in een lezersbrief of een klacht...);
- (bedrijfs)formulieren invullen (telefoonmemo, schadeformulier bij ongeval, sollicitatieformulier...);
- bestellen per fax of brief.

We besteden hier geen aandacht aan de voorafgaande (of altijd lopende) oefeningen zoals zinnen ordenen, zinsdelen toevoegen, verwijs- en signaalwoorden gebruiken...

2 HOE GAAN WE TEWERK?

De leerlingen krijgen eerst een voorbeeldtekst, die we kort bespreken. Zo maken we duidelijk aan welke criteria het schrijfproduct moet voldoen. Ze leren de communicatiesituatie plannen (doel, doelgroep en randvoorwaarden bepalen) en de inhoud van de boodschap en de structuur detecteren, zonder veel theoretische gegevens. Die voorbeeldtekst is van heel groot belang. Als leerlingen alleen een opdracht krijgen met een omschrijving van de taak of enkele praktische aandachtspunten, weten ze niet *hoe* ze aan die taak moeten beginnen, omdat ze er zich niets concreets bij kunnen voorstellen.

Voorbeeld ploegboek

2e ploeg van 16 november 1996 – 15.00 uur
ploegchef: Frank Mertens
machine K 38 is stilgevallen
problemen met opstopping van karton
karton weggenomen
nieuw karton in de machine geplaatst, maar nog altijd problemen
karton op de grond gelegd – het staat krom
kwaliteitsdienst grondstoffen opgebeld
gemeten -> karton te vochtig
nieuw palet karton aangevraagd
machine opnieuw gestart – lijkt in orde
drie uur stilgelegen

Vervolgens voeren de leerlingen per twee de schrijfoopdracht stap voor stap uit. Ze krijgen steeds een stappenplan en/of controlelijst, speciaal aangepast aan de tekst die zij tijdens het lesuur zullen schrijven. Als het bijvoorbeeld gaat om het invullen van een ploegboek (= signaleren van een probleem met oorzaken en mogelijke oplossing), krijgen de leerlingen de volgende stappen uit te voeren:

- (1) vermeld eerst duidelijk je naam, je functie, je afdeling;
- (2) noteer datum en uur (= moment waarop je het ploegboek invult);
- (3) beschrijf het probleem op een overzichtelijke manier:
 - wat liep er fout?
 - waarom liep het fout?
 - wat heb je gedaan om het probleem op te lossen?
- (4) controleer of je handschrift leesbaar is.

Het is meteen duidelijk dat de bron hier gevormd wordt door de probleemstructuur uit de vaste structuren van Steehouder. Ze werd alleen vereenvoudigd en voor het eigen publiek vertaald. Zo zijn het voor de leerlingen geen theoretische hulpmiddelen meer, maar concrete handvatten om voortaan telkens weer een ploegboek in te vullen. Omdat de leerlingen niet alleen maar per twee de schrijftaak moeten uitvoeren, krijgen ze onmiddellijk feedback en leren ze kritischer staan tegenover *wat* ze neerschrijven en *hoe* ze dat doen.

Ten slotte evalueren leerkracht en leerlingen samen de schrijfoopdracht. Deze fase vraagt weinig tijd omdat de opdrachten kort zijn en de leerlingen het stappenplan/de controlelijst kunnen gebruiken om na te gaan of ze hun doel hebben bereikt. Daarna kunnen ze meteen herschrijven. Dat is misschien wel het

grootste voordeel voor zowel de leerkracht als de leerling: de leerling heeft het gevoel een volledige taak tot een goed einde gebracht te hebben en de leerkracht neemt geen extra correctiewerk mee naar huis.

3 TOT SLOT

Het lijkt allemaal erg eenvoudig en... het is het ook! Nochtans kan ik me telkens niet van de indruk ontdoen dat leerkrachten dat niet graag hebben. De kritiek van collega's die deze werkwijze voor het eerst onder ogen krijgen, gaat vaak in de richting van: te simplistisch, niet veeleisend genoeg... Moet schrijven dan echt moeilijk zijn? Ondervinding leert ons dat bso-leerlingen op deze manier bevrijd worden van hun zagezegde onkunde en fier zijn over het resultaat (en hun punten). Ze voelen zich heel snel in de goede richting evolueren en dat werkt uiteraard positief.

Van de leerkracht wordt voor elke opgave verwacht dat hij:

- een goede voorbeeldtekst schrijft of zoekt;
- die tekst voor alle leerlingen kopieert of (liever) op transparant zet;
- een stappenplan/controlelijst maakt en kopieert.

Het kost wat tijd, maar die extra arbeid loont de moeite omdat de schrijffresultaten van de leerlingen meteen verbeteren. Bovendien krijgt de leerkracht binnen zijn schaarse uren Nederlands meteen ook meer tijd voor de andere vaardigheden.