

“WRITING ACROSS THE CURRICULUM”: LEREN DOOR MIDDEL VAN SCHRIJVEN

Rob van der Peet

“It’s more difficult to convince teachers that writing is a learning process than it is to convince them that talk is, because so often teachers use writing as a way of testing. They use it to find out what students already know, rather than as a way of encouraging them to find out. The process of making the material their own - the process of writing - is demonstrably a process of learning.” (James Britton)

“Studenten kunnen niet schrijven. Dat hebben ze nooit geleerd en ze zullen het nooit leren ook.” Deze klacht klinkt u waarschijnlijk heel bekend in de oren, maar hebt u zich al eens afgevraagd hoe veel schrijfwerk er van studenten tijdens hun opleiding wordt gevraagd? Vaak blijft dit beperkt tot een enkel werkstukje of een stageverslag en, als klap op de vuurpijl, een scriptie of een projectverslag bij het afstuderen. In dit artikel wordt een lans gebroken voor meer schrijfactiviteiten in het onderwijs, niet alleen om studenten te leren schrijven maar ook en vooral om hen schrijvend te laten leren. In een vervolgartikel zullen enkele praktische toepassingen en werkvormen de revue passeren.

1 Inleiding

Laat mij eerst een wijd verbreid misverstand uit de wereld helpen. Studenten kunnen wel schrijven. Op de basisschool en de middelbare school hebben ze geleerd hoe ze een pen moeten vasthouden en wanneer ze bijvoorbeeld *d* of *dt* moeten schrijven. Docenten in het hoger onderwijs hoeven dus niets meer aan grammatica en spelling te doen. Hiermee wil niet gezegd zijn dat studenten foutloos schrijven. Integendeel. Veel van hun teksten staan bol van de taalfouten. Hierbij moet u echter het volgende bedenken:

- Wanneer een docent alleen op taalfouten let, vindt hij ook niets anders dan taalfouten. Wanneer hij meer op de inhoud dan op taalfouten let, blijkt het aantal taalfouten meestal reuze mee te vallen (Williams, 1981).
- Veel taalfouten zijn een gevolg van onzorgvuldig redigeren, want wanneer studenten hun teksten hardop moeten voorlezen, corrigeren ze onbewust veel van hun taalfouten (Haswell, 1983).
- Vaak zijn taalfouten terug te voeren op het telkens verkeerd toepassen van een enkele regel of op het dialect of de tweetaligheid van de student (Shaughnessy, 1977).
- Naarmate het onderwerp moeilijker is, maken studenten meer taalfouten (Schwalm, 1985).

- In conceptteksten en in toetsen met open vragen zijn taalfouten heel normaal, want vrijwel niemand is in staat om in één keer een foutloze tekst van enige omvang te schrijven (als u hieraan twijfelt, moet u uw eigen e-mailberichten eens nalezen).

Veel taalfouten verdwijnen vanzelf, mits studenten de kans krijgen om hun teksten te reviseren. Zodra ze meer vat krijgen op het onderwerp van hun tekst, ontstaat mentaal de ruimte om taalfouten te signaleren en te corrigeren. Door op taalfouten te blijven hameren, maakt u het probleem alleen maar erger. Veel constructiever is het om studenten ervan te doordringen dat lezers zich aan taalfouten ergeren, om vooral op de inhoud van het schrijfwerk te reageren en om studenten zelf verantwoordelijk te stellen voor het verbeteren van hun taalfouten. Dit laatste bereikt u met het systeem van minimale correctie (Haswell, 1983). Zet bij elke alinea met taalfouten een X in de marge en weiger het schrijfwerk inhoudelijk te beoordelen totdat de student zijn taalfouten verbeterd heeft. U zult dan merken dat studenten wel degelijk foutloos kunnen schrijven.

Wanneer hier gepleit wordt voor meer schrijfactiviteiten in de opleiding, hoeft u dus niet bang te zijn dat u studenten moet leren schrijven, want dat kunnen ze al. Afgezien daarvan is schrijven in een beroepsopleiding geen doel maar een middel om te leren. In dit artikel leest u wat schrijvend leren inhoudt.

2 Schrijvend leren

Schrijvend leren is een van oorsprong Brits idee dat bekend is geworden via een onderzoek naar de ontwikkeling van schrijfvaardigheid bij leerlingen van 11 tot 18 jaar (Britton e.a., 1975). Tijdens dit onderzoek stonden twee vragen centraal: Voor wie schrijft de leerling? en Waarom schrijft de leerling?

Over het antwoord op de eerste vraag kunnen we kort zijn. De onderzoekers constateerden dat leerlingen vrijwel alleen voor hun docent schreven. De leerlingen zagen de docent niet als een geïnteresseerde lezer maar als iemand die hun schrijfwerk beoordeelde, zelfs wanneer de docent dit niet zo bedoeld had. Waarschijnlijk kwam dit doordat het merendeel van het schrijfwerk wel degelijk bedoeld was om door de docent te worden beoordeeld. Hieruit concludeerden de onderzoekers dat schrijven in het onderwijs vooral wordt gebruikt om leerlingen te toetsen. Schrijven maakt geen deel uit van het leerproces maar vindt pas plaats nadat het leerproces is afgesloten. Hierdoor blijven de mogelijkheden van schrijven als middel om te leren volledig onbenut.

De tweede vraag van de onderzoekers was gericht op de functies die het schrijfwerk van leerlingen vervulde. Deze vraag vergt enige toelichting. Parallel aan de reacties die een schrijver van zijn lezers verwacht, maakten de onderzoekers onderscheid tussen expressief, transactioneel en poëtisch taalgebruik.

Bij *expressief* taalgebruik wordt van de lezer verwacht dat hij vooral geïnteresseerd is in de schrijver zelf. Dit maakt dat de schrijver zich vrij voelt om zijn gedachten en gevoelens de vrije loop te laten zonder bang te hoeven zijn dat de lezer op elke slak zout legt. Van de lezer wordt verwacht dat hij aan een half woord genoeg heeft en bereid is de rest er zelf bij te denken. Expressief schrijven - ook wel exploratief schrijven

genoemd - is dan ook een uitstekend hulpmiddel om over iets na te denken, nieuwe ideeën te ontwikkelen of een gedachtenexperiment uit te voeren.

Bij *transactioneel* taalgebruik mag de lezer wel ervan uitgaan dat de schrijver bedoelt wat er staat. Sterker nog, de schrijver mag worden aangesproken op de feitelijke juistheid en de logische consistentie van zijn tekst. Transactioneel taalgebruik leent zich dan ook bij uitstek voor werkstukken, rapporten, verslagen, beleidsnotities, adviesnota's, onderzoeksverslagen en theoretische verhandelingen.

Bij *poëtisch* taalgebruik wordt van de lezer verwacht dat hij zich openstelt voor de ervaring die de schrijver bij hem teweeg wil brengen. Het gaat hier dus nadrukkelijk niet om de schrijver zelf noch om de vraag of het waar is wat hij schrijft. Dit is dan ook de taal van het sprookje, de fabel, het gedicht, kortom de literatuur met een grote L en een kleine l.

Wie het onderwijs een beetje kent, kan voorspellen wat de onderzoekers tegenkwamen in de 2000 teksten, die ze op 65 middelbare scholen hadden verzameld: heel veel transactioneel taalgebruik en weinig of geen expressief en poëtisch taalgebruik. Dit was een teleurstellende uitkomst, want - zo redeneerden de onderzoekers - in de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van de leerling gaat expressief taalgebruik aan transactioneel en poëtisch taalgebruik vooraf. Door middel van expressief schrijven kan de leerling nieuwe ideeën exploreren zonder rekening te hoeven houden met de beoordelingscriteria die gelden voor de twee andere vormen van taalgebruik. Vervolgens is de leerling dan beter in staat om die ideeën in een uitgekristalliseerde vorm (transactioneel schrijven) of een min of meer literaire vorm (poëtisch schrijven) op papier te zetten. Wanneer docenten hun leerlingen alleen transactioneel laten schrijven, wordt een belangrijke stap in het leerproces overgeslagen.

3 Writing Across the Curriculum

Hadden de ideeën van Britton en zijn collega's in Groot-Brittannië vooral effect op het middelbaar onderwijs, in de Verenigde Staten vond ze vooral weerklank in het hoger onderwijs. De belangrijkste aanleiding was de nationale onderwijstest van 1974 waaruit bleek dat de schrijfvaardigheid van studenten achteruit ging. Toen het tijdschrift *Newsweek* vervolgens een artikel publiceerde met de titel *Why Johnny can't write*, kwam het onderwijs zwaar onder vuur te liggen en waren drastische maatregelen onvermijdelijk. Waar sommigen meer aandacht voor grammatica en spelling eisten (*back to basics*), zochten anderen liever aansluiting bij de Britse aanpak. Behalve de ideeën over schrijvend leren namen zij ook de term *Writing Across the Curriculum* (WAC) van de Britten over.

In de afgelopen vijftientig jaar heeft WAC zich als een olievlek over het Amerikaanse onderwijs verspreid en is dit idee uitgegroeid tot een vernieuwingsbeweging waarin theorievorming, onderzoek en onderwijsvernieuwing samengaan (Hillocks, 1995). Was vroeger *leren schrijven* het doel, tegenwoordig is het doel *schrijvend leren* (fig. 1).

Sleutelbegrip in deze omslag is de term *illiteracy*. Letterlijk betekent dit analfabetisme en die vertaling is bruikbaar, mits u deze term niet beperkt tot de taal. Want in principe kunnen mensen op elk vlak analfabeet zijn, bijvoorbeeld op sociaal of cul-

tureel gebied of op het gebied van de informatica (digibeet).

Is *leren schrijven* vooral bedoeld om taalkundig analfabetisme tegen te gaan, *schrijvend leren* is gericht op het voorkomen van vakinhoudelijk analfabetisme, bijvoorbeeld sociologisch analfabetisme. Positief geformuleerd: door middel van schrijvend leren kunnen studenten vakinhoudelijke kennis verwerven en zich de taal en het denken binnen hun vakgebied eigenmaken. Omdat taal- en denkvaardigheden zo dicht bij elkaar liggen, worden *Writing Across the Curriculum* en *Critical Thinking* vaak in één adem genoemd (zie ook Van der Peet, 1999 en 2000).

leren schrijven	schrijvend leren
1. Studenten kunnen vakinhouden leren, ongeacht of ze wel of niet goed kunnen schrijven.	1. Schrijven is een proces dat studenten in staat stelt om vakinhouden te leren en te begrijpen (i.p.v. te memoriseren of reproduceren).
2. Schrijven en denken vereisen verschillende vaardigheden. Derhalve kunnen schrijf- en denkvaardigheden het beste apart worden onderwezen.	2. Om goed te kunnen schrijven moet men goed kunnen denken. Schrijf- en denkvaardigheden zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden.
3. Kennen gaat logisch vooraf aan schrijven over wat men kent.	3. Schrijven is een proces van kennisverwerking.
4. Schrijven is een sequentiële, lineaire activiteit waarin de student achtereenvolgens begrippen, zinnen, alinea's en paragrafen leert gebruiken.	4. Schrijven is een dialectisch, recursief proces waarin de student een dialoog aangaat met de leerstof.
5. Belangrijkste doel van schrijven is communicatie. Het schrijfwerk is een product waarin de student laat zien wat hij weet.	5. Leren en communicatie zijn even belangrijke doelen van schrijven. Schrijven is een middel om - in discussie met zichzelf en met anderen - denkvaardigheden te ontwikkelen.
6. De lezer waarvoor de student schrijft, is vrijwel altijd de docent.	6. Elk vakgebied heeft een eigen taal en dus ook eigen normen voor goed schrijven. Studenten kunnen zich de taal van hun vak het beste eigenmaken door voor vakgenoten te schrijven.

Fig. 1 Vooronderstellingen over schrijven in het onderwijs. Bron: Allen e.a., 1989.

Tegenwoordig beschikt elke zichzelf respecterende instelling voor hoger onderwijs in de Verenigde Staten over een *Writing Program* en een *Writing Center* vanwaaruit alle activiteiten op het gebied van schrijvend leren worden gecoördineerd (White, 1989).

Belangrijkste uitgangspunten zijn:

- Studenten schrijven slecht omdat ze onvoldoende kansen krijgen om te schrijven.
- Schrijven is bevorderlijk voor het leerproces.
- Expressief taalgebruik is een goede voedingsbodem voor transactioneel taalgebruik.
- Elk vakgebied hanteert zijn eigen normen voor goed schrijven.

Op basis van deze uitgangspunten wordt aan schrijven een centrale plaats toegekend in het leerproces van de student, deels als hulpmiddel om zich de leerstof eigen te maken (*Writing to Learn*) en deels als hulpmiddel om de taal van hun vakgebied te leren gebruiken (*Writing in the Disciplines*).

4 Writing To Learn

WTL valt min of meer samen met expressief taalgebruik en helpt de student om vanuit de informatie die op hem afkomt tot een (re)constructie van de werkelijkheid te komen. Het leereffect van WTL vloeit voort uit het feit dat de student zijn (re)constructie van de werkelijkheid in zijn eigen woorden formuleert, op papier zet en zichtbaar maakt (Emig, 1977). Deze drie activiteiten vinden vrijwel tegelijk plaats en versterken elkaar onderling. Zo kan een student bijvoorbeeld lezen wat hij heeft opgeschreven om zonnodig een andere formulering te bedenken, totdat er staat wat hij bedoelt. Op deze manier wordt schrijven voor de student een proces waarin hij een dialoog met de leerstof aangaat en dat is iets heel anders dan schriftelijk reproduceren wat hij weet.

In de afgelopen vijftientig jaar zijn binnen WTL tientallen werkvormen ontwikkeld, zoals journalen, logboeken, denkbrieven, invultaken, biogrammen, analogieën, e-mail correspondentie, portfoliovorming en vele andere (Bean, 1998). Al deze werkvormen berusten op het volgende hefboomprincipe: met zo weinig mogelijk schrijfwerk een zo groot mogelijk leereffect bereiken. Ter illustratie volgt hier een voorbeeld.

Wanneer u studenten een artikel laat samenvatten, vraag dan eens om een samenvatting van één zin van precies 25 woorden, niet meer en niet minder. Enerzijds reduceert dit de omvang van de samenvatting en anderzijds kost het veel denkwerk om op precies 25 woorden uit te komen.

Omdat WTL voornamelijk bedoeld is als hulpmiddel voor de student, hoeft u als docent niet alles te lezen wat de studenten schrijven. Doet u dit wel, dan kost de samenvatting relatief weinig tijd (25 woorden per student), terwijl u toch inzicht krijgt in wat studenten van het artikel hebben opgestoken.

Schrijvend leren is goed te combineren met andere didactische werkvormen zoals probleemgestuurd onderwijs (Bean, 1998). Probeer u bijvoorbeeld eens het tweekolommig journaal.

Een tweekolommig journaal is een vel papier dat in twee kolommen is verdeeld. Laat de studenten thuis de casus lezen, die tijdens de volgende onderwijsbijeenkomst besproken wordt. Tijdens het lezen van de casus noteren studenten in de linkerkolom feiten, ideeën, beweringen en argumenten die hen treffen of waarmee ze het niet eens zijn. In de rechterkolom noteren zij hun reactie op deze feiten, ideeën, beweringen en argumenten.

Het tweekolommig journaal geeft de docent inzicht in hoe studenten de casus analyseren en interpreteren. De linkerkolom maakt duidelijk wat hen is opgevallen en

welke passages zij de moeite waard vinden om te noteren. De rechterkolom maakt duidelijk waarom ze de gekozen passages belangrijk vinden. Ook in dit voorbeeld hoeft u als docent niet alles te lezen wat de studenten hebben opgeschreven. Tijdens de onderwijsbijeenkomst wisselen ze dat zelf onderling met elkaar uit. Alleen als u wilt weten hoe het vakinhoudelijk denken van uw studenten evolueert, is het zinvol om de journalen van uw studenten steekproefsgewijs door te lezen.

5 Writing In the Disciplines

WID valt min of meer samen met transactioneel taalgebruik en helpt de student om zich de taal en het denken van zijn vakgebied eigen te maken (Odell, 1980). Denk bijvoorbeeld aan de taal van de jurist of de medicus maar ook aan de verschillen tussen een filosofische en een wiskundige verhandeling of tussen een kwalitatief en een kwantitatief onderzoek.

Veel gebruikte werkvormen zijn microthema's, stellingen verdedigen of aanvallen, standpunten formuleren, betogen, werkstukken van vijf alinea's, scripties en informelere werkvormen als reflectieverslagen, gedichten, dialogen, korte verhalen, profielschetsen, mythen, parabels, biografieën, brieven, etnografieën, probleemanalyses en ervaringsverslagen (Bean, 1998). Bij WID wordt hetzelfde hefboomprincipe toegepast als bij WTL, zoals in de volgende opdracht over het begrip conditionering:

Wanneer professor Poeslief 's morgens een nieuw blikje kattenvoer openmaakt, komen zijn katten van alle kanten aangerend: ze spinnen, ze miauwen en geven kopjes aan zijn kuiten. Welke vormen van klassieke en operante conditionering herken je in deze situatie? Bedenk dat het gedrag van zowel de katten als de professor geconditioneerd kan zijn. Tijdens de koffiepauze hebben je vrienden en jij dit probleem besproken. Jij bent ervan overtuigd dat je vrienden beide concepten met elkaar verwarren. Leg in een werkstuk van vijf alinea's uit hoe de vork in de steel zit.

Het aardige van dergelijke schrijfoopdrachten is dat de student een onderwerp niet alleen kort en bondig maar ook op een begrijpelijke manier aan oningewijden moet uitleggen. Dit vereist uiteraard meer dan louter reproduceren wat in het boek staat. Bovendien kunnen dergelijke schrijfoopdrachten worden ingezet als voorbereiding op een omvangrijkere schrijfoopdracht, bijvoorbeeld een scriptie. Dit laatste gebeurt vooral in het kader van een *Writing Intensive Course* (WIC).

In een WIC gaat het behalve om een schriftelijk eindproduct ook en vooral om het proces van schrijven, want juist tijdens het schrijfproces maakt de student zich de taal en het denken van zijn vakgebied eigen. Daarom worden bewust proceselementen ingebouwd. Om het predikaat WIC te krijgen, moet een cursus minstens een schrijftaak bevatten, die pas wordt beoordeeld nadat de tekst op basis van de feedback van de docent door de student is gereviseerd. Verder omvat de cursus een reeks kleinere schrijftaken die dienen als voorbereiding op deze omvangrijkere schrijftaak. Daarnaast geven de studenten schriftelijk feedback op elkaars schrijfwerk en worden ze begeleid door ouderejaars die hetzelfde vak studeren en een begeleiderscursus van het schrijf-

centrum hebben gevolgd.

In de Verenigde Staten werken docenten graag aan een schrijftentatieve cursus mee, al was het maar vanwege de erkenning van *teaching excellence* die dit binnen hun instelling oplevert. Als een docent zijn cursus ook nog eens via een eigen website aanbiedt, kan hij helemaal niet meer stuk. Net als bij WTL hoeft de docent niet alles te lezen wat zijn studenten schrijven. In de eerste plaats lezen zij elkaars schrijfwerk, anders kunnen ze elkaar geen feedback geven. In de tweede plaats nemen de begeleiders de docent veel werk uit handen. In de derde plaats zijn de onderwijsgroepen vaak kleiner dan bij andere cursussen.

Voor het hoger onderwijs in ons land biedt een WIC een welkome (?) variatie op probleemgestuurd onderwijs. Vervang de probleemtaken door schrijftaken en laat de studenten elkaars schrijfwerk lezen en becommentariëren, bijvoorbeeld tijdens de wekelijkse onderwijsbijeenkomsten of in een *virtual classroom* op internet. Bedenk schrijftaken die de student stap voor stap voorbereiden op het schrijven van een omvangrijker eindproduct. In dit eindproduct gaat het er niet om dat de student laat zien wat hij kent, maar dat hij bijvoorbeeld in staat is om in belangrijke vakinhoudelijke kwesties een standpunt in te nemen en dat met argumenten te verdedigen (bijvoorbeeld: Wordt de verpleging er beter of slechter van als verpleegkundigen meer taken van artsen overnemen?). Via de kleine, voorbereidende schrijftaken is dan al zo veel voorwerk verricht dat het afsluitende werkstuk aanzienlijk korter kan uitvallen dan de huidige encyclopedisch volledige scripties over "De verpleegkundige zorg van de CVA-patiënt" of andere onderwerpen waarvan er dertien in een dozijn gaan.

6 Tot besluit

In deze bijdrage kon slechts worden aangestipt wat schrijven als middel om te leren inhoudt. Meer informatie vindt u op mijn homepage (<http://www.iae.nl/users/rvd-peet/alc>).

Wanneer u schrijvend leren zelf eens met uw studenten wilt uitproberen, biedt het boek *Schrijvend leren* (Bean, 1998) een uitstekende Nederlandstalige handleiding.

Literatuur

Allen, D.G., Bowers, B, en N. Diekelman ('89), Writing to learn: A Reconceptualization of Thinking and Writing in the Nursing Curriculum. In: *Journal of Nursing Education* 1, p. 6-11.

Bean, J. C. ('98), *Schrijvend leren en andere didactische werkvormen voor actief leren*. Leiden: SMD Educatieve Uitgevers.

Britton, J., T. Burgess, N. Martin, A. McLeod en H. Rosen ('75), *The Development of Writing Abilities (11-18)*. London: Macmillan.

Emig, J. ('77), Writing as a Mode of Learning. In: *College Composition and Communication*, p. 122-128.

Griffin, C.W. ('82), *Teaching Writing in All Disciplines*. New Directions for Teaching and Learning, no. 12. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Haswell, R.H. ('83), Minimal Correction. In: *College English*, 6, p. 600-604.
- Hillocks, G. Jr. ('95), *Teaching Writing as Reflective Practice*. New York: Teachers College Press.
- Odell, L. ('80), The process of writing and the process of learning. In: *College Composition and Communication*, 31, p. 42-50.
- Peet, R. van der ('99), Critical thinking: het onderwijs in denkvaardigheden. In: *Onderwijs en Gezondheidszorg*, 7, p. 14-19.
- Peet, R. van der ('00), Kritisch leren denken: overall een beetje? In: *Onderwijs en Gezondheidszorg*, 1, p. 5-10.
- Peet, R. van der ('01) Writing Across the Curriculum. In: *Onderwijsinnovatie*, Open Universiteit, 4, p. 17-26.
- Schwalm, D.E. ('85), Degree of Difficulty in Basic Writing Courses: Insights from the Oral Proficiency Interview Testing Program. In: *College English*, 6, p. 629-640.
- Shaughnessy, M.P. ('77), *Errors and Expectations: a Guide for the Teacher of Basic Writing*. Oxford University Press.
- White, E.M. ('89), *Developing Successful College Writing Programs*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Williams, J.M. ('81), The Phenomenology of Error. In: *College Composition and Communication*, 2, p. 152-168.

Gegevens over de auteur

Rob van der Peet
Aanshot 83
5629 GZ Eindhoven
tel/fax: 040 - 248 11 21
e-mail: rvdpeet@iae.nl
internet: www.iae.nl/users/rvdpeet/alc