

Pleidooi voor een emancipatoir, competentiegericht hbo-schrijfonderwijs: theorie in praktijk gebracht

Marleen Claessens

Samenvatting: Hbols dit opiniërende artikel beschrijf ik drie bezwaren tegen veelgebruikte handboeken in het hbo-schrijfonderwijs. Daarna schets ik een competentiegerichte schrijfbenadering die de emancipatoire ambitie van het hbo wil realiseren.

Ten eerste: de nadruk in de handboeken ligt op het schrijf*product*, wat leidt tot een overdrachtsdidactiek via vaste tekststructuren en schrijfconventies. Dit veroorzaakt bij studenten vaak een toepassingsprobleem ('Ja, maar *hoe* precies?!'). Deze benadering gaat ten koste van een schrijf*proces* van uitproberen, iets wat juist mooi past in competentie-ontwikkelen onderwijs. Ten tweede: deze nadruk riskeert dat een tekstgenre gezien wordt als statisch ('Zo hoort het'), waardoor studenten weinig sensitiviteit voor context ontwikkelen. Ten derde: schrijfonderwijs richt zich op geschreven taal, terwijl geletterdheid meervoudig is geworden. Immers, de talige diversiteit van studenten is toegenomen en door de digitalisering kunnen zij ook beeld en geluid gebruiken voor betekenisgeving.

Natuurlijk Schrijven wil een emancipatoire schrijfbenadering zijn die de aanwezige communicatieve flair van studenten 'viert' en het schrijven, vloggen, etc. uit hun dagelijkse leven honoreert, om zo hun zelfbewustzijn te versterken. Experimenterend in schrijffrollenspelen ontwikkelen ze een context-sensitieve schrijfcompetentie waarmee ze inschatten welke uitingen passend geacht worden in beroepscontexten en ook leren te bepalen of en zo ja, hoe ze consequenties willen dragen van uitingen die niet passend worden geacht.

Trefwoorden: Multiliteracies, the New Literacy Studies, context-sensitieve schrijfcompetentie, emancipatorisch schrijfonderwijs

Auteur: Drs. M.M.B. Claessens is werkzaam op Hogeschool Inholland, Diemen (marleen.claessens@inholland.nl)

Voorspel

Mijn vierdejaars hbo-studenten Communicatie maken in projectgroepen een digitaal platform. Hierop vertalen ze moeilijke literatuur over communicatietrends naar toegankelijke *content* voor een zelfgekozen groep communicatieprofessionals: drukbezette communicatiemanagers die up-to-date willen blijven, communicatiemedewerkers in ziekenhuizen, vierdejaars communicatiestudenten met een zesjescultuur die in hun laatste jaar ontdekken dat ze eigenlijk bar weinig weten van communicatietheorieën, et cetera.

Tot voor kort maakten ze vooral websites met infographics, blogs en video's. Afgelopen jaar kwamen er ineens andere platforms dan websites, zoals een YouTube-kanaal met *upbeat* instructiefilmpjes in kekke jongerentaal ('Hé, jij daar! Hoe zorg je dat je *startup* snel te vinden is op Google?'). Het borrelde en bruisde kortom van nieuwe uitingen in genre en taalgebruik. Ik onderging het geïmponeerd. Totdat een groep voorstelde om een Instagram-platform te maken voor jonge communicatieprofessionals. Dat ging me te ver. "Want dat zijn alleen maar foto's van lollige momenten!", dacht ik. Maar ik werd collectief weggehoond: "Marléén!!! Dat is nu toch héél gewoon. Je kunt er *stories* op plaatsen! En iederéén zit op Insta!"

Met hun dagelijkse communicatie-uitingen gedijen hbo-studenten uitstekend in de huidige, snel veranderende wereld: met animo en flair buiten ze nieuwe digitale mogelijkheden uit en in hun taalgebruik weerspiegelen ze de grote linguïstische diversiteit van deze tijd. In mijn schrijfonderrwijs moet ik mij echter houden aan een tamelijk statisch curriculum met vastgestelde tekstgenres waarbij ik studenten moet leren 'hoe het moet'. Dat is een probleem. Nee, beter: het is een uitdaging. Hoe kan ik die trefzekere dagelijkse communicatieve competentie van hen inzetten in de les, zodat ze weten hoe ze zich in dynamische (beroeps)situaties kunnen en willen uitdrukken?

Geletterdheid is meervoudig

"Wen er maar aan", zeggen onderzoekers op het gebied van geletterdheid en onderwijs. De veranderde maatschappij vraagt om een ander type schrijfonderrwijs. Lezen en schrijven refereert niet alleen meer aan de beheersing van het alfabetische schrift, stellen de *New Literacy Studies* en de *New London Group* (Ivanič et al., 2009; New London Group, 1996). Deze socioculturele benaderingen van geletterdheid constateerden eind vorige eeuw dat het door technologische ontwikkelingen normaal is geworden om binnen één communicatieve uiting tekst met beeld en geluid te integreren. Geletterdheid is hiermee *multimodaal* geworden. En *meertalig*, want globa-

lisering en migratie hebben geleid tot een grotere culturele en talige diversiteit in de maatschappij en dus in het onderwijs. De *New London Group* muntte het tweeledige begrip *multiliteracies* om de rol van multimodaliteit en meertaligheid te kunnen benoemen (o.a. New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2015).

Multiliteracies moge een nieuw begrip zijn, dat er sprake is van meerdere vormen van geletterdheid, wordt natuurlijk al decennia benadrukt in sociocultureel onderzoek. De *New Literacy Studies* stellen dat lezen en schrijven geen neutrale verzameling van individuele, cognitieve en technische skills is, toe te passen in elke context met altijd dezelfde effecten (Street, 1984). Geletterdheid heeft volgens hen meerdere uitingvormen, afhankelijk van specifieke sociale praktijken (bijvoorbeeld de schrijftaal onder academici, gamers, modebloggers, etcetera). Een sociale praktijk is een abstractie die verwijst naar regelmatige activiteiten die uitgevoerd worden volgens routines (koken, vergaderen, online shoppen et cetera) in sociale domeinen als familie, school en werk (Papen, 2016). Als erin wordt gelezen en geschreven, spreken we van het begrip *literacy practice*. Zo'n praktijk is niet waarde vrij. "People don't just read and write in general, they read and write specific sorts of "texts" in specific ways and these ways are determined by the values and practices of different social and cultural groups" (Gee, 2009; p. 9).

Erkén bovengenoemde inzichten nou maar gewoon, is het appel dat op mij als hbo-schrijfdocent wordt gedaan. Onderken dat tekstgenres veranderen en samsmeltten, al dan niet met andere modaliteiten zoals beeld en geluid. En accepteer dat geletterdheid meervoudig en niet waarde vrij is, door niet alleen te focussen op de beheersing van de standaardtaal. Distantieer je van wat in Engelstalige literatuur over geletterdheid een '*crisis narrative*' heet: de neiging in het publieke discours en het onderwijs om schriftelijke en mondelinge taalbeheersing van jongeren te duiden in termen van deficiënties (Ivanič et al., 2009). De *New Literacy Studies* stellen deze '*crisis narrative*' ter discussie: waarom zou je redeneren vanuit '*moral panics*', en praten over een gebrek aan geletterdheid van studenten? Want als je ziet in welke creatieve lees- en schrijfpraktijken ze zich in hun dagelijks leven bewegen, dan moet je concluderen dat "(...) there is not a lack, but an *abundance* and *diversity*" (Ivanič et al., 2009, p. 181).

Die gedachte lucht op. Natuurlijk staat buiten kijf dat aandacht voor de standaardtaal in schrijfonderrwijs belangrijk is. Maar wat is het een verademing om te beseffen dat er visies op geletterdheid bestaan die de standaardtaal als enige norm voor een goede taalbeheersing relativeren. Visies, die een fundamenteel vertrouwen uitspreken in de meervoudige geletterdheid van studenten, door hen te beschouwen als communicatief competent in hun eigen dagelijkse praktijken en dat als startpunt nemen voor schrijfonderrwijs.

In lijn met deze gedachte, pleit ik voor een ruimere kijk op geletterdheid dan gebruikelijk in het hbo-schrijfonderwijs. Juist in een tijd waarin studenten zo veel schrijfdrang en communicatieve competentie tonen in bijvoorbeeld sociale media, kunnen docenten hen laten ervaren hoe waardevol het schrift kan zijn als expressie- en communicatiemiddel in voor hen nog onbekende praktijken. Met de schrijfbenedering *Natuurlijk Schrijven* (Claessens, 2009; 2011; 2018) en het docentenboek *De springprocessie* (2008) probeer ik dit te realiseren. Inmiddels met een focus op meervoudige geletterdheid. Ik hoop hiermee beter te voldoen aan de ambitie van de *Vereniging Hogescholen*, te weten verticale mobiliteit en emancipatie (HBO-Raad, 2009).

Wat behelst deze hbo-ambitie precies, wat zijn mijn bezwaren tegen het huidige hbo-schrijfonderwijs en hoe wil ik hiervoor met *Natuurlijk Schrijven* een alternatief bieden? Hieronder leg ik het uit.

De emancipatoire ambitie van de Vereniging Hogescholen

Naast oriëntatie op de beroepspraktijk is het streven naar verticale mobiliteit en emancipatie het tweede zogenoemde ‘wezenskenmerk’ van het Nederlandse hoger beroepsonderwijs (HBO-Raad, 2009). Het hbo is van oudsher een onderwijsvorm voor studenten die als eersten uit hun familie hoger onderwijs volgen. Daarmee zorgt het voor een toename van het scholingsniveau van de Nederlandse bevolking (HBO-Raad, 2009). Toch staat deze emancipatoire hbo-functie onder druk. Het Nederlandse onderwijssysteem biedt niet zomaar gelijke kansen aan leerlingen met verschillende sociaaleconomische achtergronden (Bormans, Bajwa, Van Braam & Dekker, 2015). Mbo’ers komen vaker uit gezinnen met een lagere sociaaleconomische status, en hebben vaker een migratieachtergrond dan leerlingen uit andere vormen van voortgezet onderwijs. Hun instroom kan de emancipatoire hbo-functie stimuleren, maar juist zij vallen na het eerste hbo-jaar vaak uit of switchen van studie (37% in studiejaar 2016-2017) (Cuppen & Mulder, 2018). In hbo-studiecohort 2017 viel 15,7 % van de eerstejaars studenten na één jaar uit, iets meer dan in voorgaande cohorten. Dit komt vooral door de uitval van mbo-instromers: 21,5 %. Van de havo-instromers viel 12,7% na het eerste jaar uit en van de vwo-instromers 6,8 % (Vereniging Hogescholen, n.d.). Op grond van de hoge uitval van mbo-instromers, concluderen Bormans et al.: “De toegankelijkheid is op deze manier een schijntoegankelijkheid” (2015, p. 15).

Ik beschouw de erkenning van de meervoudige communicatieve competentie uit het dagelijkse leven van studenten als een voorwaarde om de emancipatoire functie van het hbo te waarborgen.

Mijn bezwaren tegen het huidige hbo-schrijfonderwijs

Het hbo-onderwijs streeft naar het verwerven van competenties, een integratie van kennis, vaardigheden en attitudes, om studenten op te leiden tot startbekwame beroepsbeoefenaren (HBO-Raad, 2009). Eén van de tien hbo-kerncompetenties is de sociaalcommunicatieve competentie (Franssen, 2001). Deze communicatieve competentie bestaat uit (tekst)vakmanschap, genrecompetentie, strategische competentie en feedback geven en ontvangen (Van der Pool & Vonk, 2010). Het schrijfonderwijs speelt een belangrijke rol bij de verwerving van deze competentie.

‘Het’ hbo-schrijfonderwijs bestaat misschien niet, maar de schrijfbenaderingen van hbo-opleidingen hebben wel veel overeenkomsten. Dit concludeer ik op grond van contacten met hbo-schrijfcollega’s in den lande en een case study binnen drie Nederlandse hbo-opleidingen (Claessens, Boogaard, Coppens & Van de Ven, 2014). Het gebruikte lesmateriaal (studentenhandleidingen, Power Points, schrijfpoddrachten) blijkt vaak geënt op bekende handboeken voor mondelinge en schriftelijke (zakelijke) communicatie, zoals *Leren Communiceren* (Steehouder e.a., 2012) en *Zakelijke Communicatie voor professionals* (Janssen, Van der Loo, Van den Hurk & Jansen, 2012).

Ik heb drie nauw met elkaar verweven bezwaren tegen de schrijfbenadering van deze boeken en lesmateriaal.

Eerste bezwaar: een te grote nadruk op het schrijfproduct en een klassieke overdrachtsdidactiek

Handboeken nemen het schrijfproduct (de tekst) als uitgangspunt en norm, door tekstgenres centraal te stellen die veel voorkomen in de latere beroepspraktijk. Hiermee ligt de lesstof vast, wat leidt tot een klassieke overdrachtsdidactiek: studenten moeten genres leren die in die beroepspraktijk als belangrijk worden gezien. De handboeken geven aan dat ze focussen op het aanleren van schrijfhandelingen (informereren, overtuigen, adviseren etc.). Dit gebeurt echter niet, zoals te verwachten valt, via een procesgerichte didactiek, waarin studenten deze handelingen oefenen vanuit hun intentie achter die handelingen (‘Wat wil ik precies bereiken als ik informeer, overtuig et cetera?’). In plaats daarvan moeten de studenten zorgen dat hun

tekst voldoet aan de kenmerken van het genre, dat middels vaste eisen aan vorm en toon als onveranderlijk wordt gepresenteerd. Er worden adviezen gegeven (*Richt je op de lezer; Maak geen fouten; Wees beleefd*), die door hun algemene formulering door studenten worden ervaren als gratuite: “Ja, lekker hoor. Ik weet langzamerhand heus wel wát ik moet doen, maar hóe dan?!”

Ook tijdens workshops die ik geef aan hbo-schrijfdocenten, geven deelnemende docenten aan dat niet alleen hun studenten, maar ook zijzelf worstelen met de handboeken. Op mijn verzoek mailden een paar van hen mij wat hun dwars zat. “Schrijfhandboeken neigen ertoe om voor de eeuwigheid geboden uit te vaardigen, schoolse oekazes als ‘Mijd passieve zinnen’ en ‘Spreek de lezer direct aan’. Dit soort commandoachtige leerstof vernietigt elk gevoel voor register, toon en stijl.” Deze docent ziet wel mogelijkheden voor een andere aanpak: “Een schrijfdocent kan even goed, zo niet beter, uitgaan van door studenten geschreven werk, en naar aanleiding daarvan de horizon verbreden door actief op zoek te gaan naar betere alternatieven.” Ook een andere docent meent: “Hoe belangrijker de teksten zijn voor de studenten zelf, hoe preciezer ze worden en hoe meer ze wachten op feedback. Dit lijkt een open deur, maar het is iets wat we in het onderwijs kunnen proberen uit te buiten.”

De hiervoor genoemde overdrachtsdidactiek laat mijns inziens de kans liggen om studenten voor te bereiden op de razendsnelle veranderingen in beroepspraktijken, waardoor ze telkens opnieuw moeten beslissen hoe ze willen schrijven. Als het strategische aspect van de communicatieve competentie inhoudt dat studenten contextuele keuzes kunnen maken (Van der Pool & Vonk, 2010), waarom zou je dan niet werken vanuit een ‘leren is onderzoeken’-didactiek, in plaats van een ‘leren is onderwijzen’-insteek?

Tweede bezwaar: onveranderlijke tekstgenres

De nadruk op het schrijfproduct en de overdrachtsdidactiek leiden ertoe dat tekstgenres onbedoeld als onveranderlijk worden gepresenteerd. Context- en doelanalyses moeten dat tegengaan, maar studenten moeten ze maken voordat ze daadwerkelijk gaan schrijven. Het gevolg is dat er niet dynamisch heen-en-weer wordt gesprongen tussen analyse en tekst. Hierdoor zijn deze analyses vaak loze rituele handelingen. Bovendien redeneren ze in termen van doelgroepen in plaats van concrete lezers, waardoor studenten niet leren om tijdens het schrijven ‘in gesprek te gaan’ met mensen van vlees en bloed, hun reactie in te schatten, en een tekst daarop aan te passen. In casussen uit de beroepspraktijk moeten ze vanuit een beroepsrol schrijven (‘Je bent export manager van een transportbedrijf’), maar ze kennen die beroepspraktijken nog niet of onvoldoende. Bovendien zijn de casussen niet gericht op het uitvinden hoe ze zich daarbinnen kunnen en willen opstellen als schrijvers. Omdat studenten hun positie ten opzichte van hun lezers nog niet goed kunnen inschatten,

gebruiken ze overdreven formele of juist onbedoeld onbeleefde zinnen, of geven ze niet de informatie die de beoogde lezer nodig heeft. Kortom: ze ontwikkelen niet de sensitiviteit die nodig is om te schrijven in voor hen onbekende situaties als de latere beroepspraktijken.

Toch schrijven niet alle studenten onhandige teksten. Sommigen hebben wel degelijk het gevoel voor conventies en (machts)verhoudingen binnen beroepspraktijken dat in de opdrachten gevraagd wordt. Het valt mij daarbij op dat de ouders van deze studenten meestal werken in de hogere echelons van die praktijken. Het hbo leidt weliswaar op voor precies die hogere echelons, maar de conventies en verhoudingen daarbinnen zijn voor de meeste hbo-studenten onbekend, omdat zij die achtergrond niet hebben. De te stellen vraag luidt dan ook: Hoe kun je verwachten dat zij de conventies en gebruiken van onbekende beroepspraktijken op waarde schatten, als de handboeken hun daar geen oefeningen voor bieden?

De schrijfbenadering uit de handboeken past binnen wat Ivanič (2004) identificeert als *genre discourse*, een visie op (onderwijs in) geletterdheid die haar oorsprong vindt in de functionele grammatica van Halliday (1978). Benadrukt wordt dat een tekst linguïstisch varieert, en dat teksten gepast ('appropriate') zijn als ze beantwoorden aan het beoogde doel en dito context. Ivanič karakteriseert een *genre discourse* zo: "The 'target' text-types are modelled, linguistic terminology is taught in order to generalise about the nature of such texts, and learners are encouraged to use this information to construct (rather than 'compose') their own texts in the same genre" (Ivanič, 2004, p. 233). Hoewel een *genre discourse* dus de nadruk legt op een veranderlijke context, is er in tegenstelling daartoe juist sprake van een min of meer vast corpus aan tekstgenres dat weinig uitgaat van veranderingen en werkt vanuit een overdrachtsdidactiek. Zolang gepastheid een onveranderlijk criterium is dat niet ter discussie wordt gesteld, leren studenten niet zelf te beslissen over de manier waarop ze zich willen uiten, en bestaat het gevaar dat gepastheid wordt ingevuld als aanpassen.

Derde bezwaar: één modaliteit

Een derde bezwaar tegen de handboeken geldt het gebrek aan aandacht voor andere modaliteiten, zoals beeld en geluid, die tegenwoordig juist zo veel mogelijkheden bieden om betekenis mee uit te drukken. Hiervoor ging ik al op de meervoudige modaliteit van geletterdheid in. Kress (2003) benadrukt dat elke modaliteit haar eigen sterke kanten (*affordances*) heeft voor betekenisgeving. Als je die kent, kun je bewuster een bepaalde modaliteit kiezen. Kress streeft ernaar dat studenten '*dispositions to design*' verwerven (2003, p. 119). Doorredenerend, zou ik schrijfonderwijs willen ontwikkelen richting '*content onderwijs*'; het gaat niet meer alleen om een schrijfcompetentie maar om een competentie om *content* te ontwerpen, waarbij content de verzamelnaam is voor tekst, beeld en geluid.

De drie bezwaren samenvattend, stel ik dat in de gebruikte handboeken en het daaruit voortvloeiende lesmateriaal de nadruk te veel ligt op het schrijfproduct en op een overdrachtsdidactiek in plaats van een onderzoekende didactiek. Dit heeft als consequentie dat tekstgenres als onveranderlijk worden gezien, en er slechts van één modaliteit (tekst) wordt uitgegaan. De emancipatoire ambitie van het hbo wordt hiermee niet goed gerealiseerd. Er is daarom een alternatieve schrijfbenadering noodzakelijk.

Een alternatieve schrijfbenadering: *Natuurlijk Schrijven*

Om bovengenoemde bezwaren te ondervangen, ontwikkelde ik *Natuurlijk Schrijven*. Deze schrijfbenadering is geïnspireerd op ideeën over leren van Paulo Freire (o.a. 1980), die onderwijs via kennisoverdracht vervangt door het streven naar bewustwording. Leren wordt gezien als het onderzoeken van je situatie in termen van machtsverhoudingen, en deze proberen te verruimen via gezamenlijke reflectie. De visie op schrijfonderwijs van *Natuurlijk Schrijven* stoelt op de eerder genoemde socioculturele benaderingen van geletterdheid. Het begrip ‘Natuurlijk’ verwijst naar de *Natuurlijke Methode* van de Franse onderwijsvernieuwer Célestin Freinet (1896-1966). Freinet stelde dat kinderen vanuit een natuurlijke behoefte willen leren, en beschouwde schrijven en lezen als activiteiten van zowel vorm (woorden, teksten, talige regels) als inhoud (ervaringen, gedachten). Vorm en inhoud zijn aspecten van schrijfonderwijs die niet los van elkaar geoefend kunnen worden en expressie en communicatie gaan in eerste instantie vóór de correcte toepassing van het schrift (Barré, 1995).

Geïnspireerd door deze onderwijsvisies kom ik tot drie principes van een emancipatoire, competentiegerichte vorm van hbo-schrijfonderwijs en tot bepaalde schrijfwervormen.

Drie principes

Principe 1: Leren schrijven begint bij de natuurlijke drang om je te uiten en te communiceren>

In een schrijfles volgens *Natuurlijk Schrijven* schrijven studenten over dingen die er voor hen toe doen. Uitgangspunt is de trefzekerheid waarmee ze schrijven in hun

dagelijkse leven. Dit kan hun namelijk moed en nieuwsgierigheid geven om te onderzoeken wat in situaties uit latere beroepspraktijken gebruikelijk is. En om uit te vinden hoe zij zich daarin als schrijvers willen positioneren.

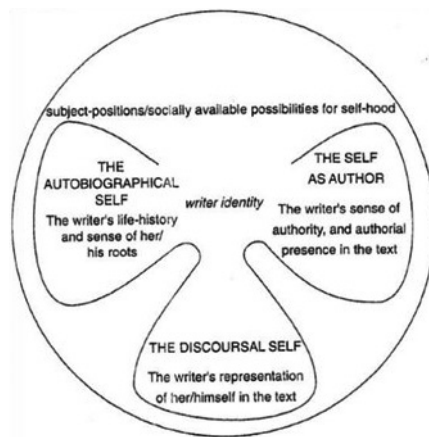
Natuurlijk Schrijven bouwt wat betreft werkvormen voort op die van de stichting Taalvorming (www.taalvorming.nl), gelieerd aan die van Freinet. Taalvormers stellen niet de lesstof centraal, maar helpen lerenden van alle leeftijden om woorden te geven aan hun ervaringen. Schrijven vanuit eigen ervaringen geeft hun zekerheid, omdat zij immers 'de baas' zijn van die ervaringen (Van Til, 2011). En het geeft hun de moed om die ervaringen te delen via voorlezen, erop te reflecteren, en het geschrevene te herschrijven als het voor henzelf of anderen niet duidelijk genoeg is (Van Norden, 2004). Zo werken studenten met *Natuurlijk Schrijven* aan een sterker besef van zichzelf. Hun schrijven houdt hun een spiegel voor en reflecteert wie ze zijn en, cruciaal in een beroepsopleiding, wie ze willen worden.

Principe 2: Leren schrijven impliceert aandacht voor de identiteit van studenten, en kan zo leiden tot identificatie met latere beroepspraktijken>

Uit principe 1 vloeit voort dat *Natuurlijk Schrijven* een identiteitskwestie is. Pas als studenten zichzelf kunnen zien als iemand die iets te zeggen heeft, kan leren schrijven een vorm van emanciperen worden, een manier om op eigen kompas te leren varen.

Ivanič (1998) helpt om dit idee in taalkundige termen te verwoorden (figuur 1). Zij onderscheidt vier aspecten binnen de identiteit van mensen die schrijven. De *autobiographical self* is de identiteit die is gevormd "(...) by their prior social and discursal history", een achtergrond die altijd meespeelt als mensen schrijven (Ivanič, 1998, p. 24). De manier waarop zij die achtergrond ervaren, het tweede identiteitsaspect, beïnvloedt hun *self as author*, de mate waarin ze autoriteit durven te claimen over de inhoud van hun teksten. Het derde identiteitsaspect, de *discursal self*, is de indruk die mensen via hun tekst van zichzelf als schrijvers prijsgeven, bewust of onbewust. Een vierde identiteitsaspect ten slotte betreft geen feitelijke persoon maar gaat over sociale identiteiten (zie bovenste zin in figuur 1). In elke socioculturele en institutionele context zijn verschillende *sociaal beschikbare mogelijkheden tot eigenheid (self-hood)*. Sommige daarvan hebben meer, andere minder status in die context. Die mogelijkheden kunnen zo het daadwerkelijke schrijven voor concrete personen bemoeilijken of vergemakkelijken, en beïnvloeden zowel het *autobiographical*, het *discursal self* als het *self as author*.

Cruciaal in emancipatoir schrijfonderwijs zoals *Natuurlijk Schrijven* is de gedachte dat de mogelijkheden tot eigenheid de identiteit van concrete schrijvers in concrete situaties niet volledig vastleggen, maar dat schrijvers deze mogelijkheden ook kunnen uitdagen. "Every time a writer constructs a discursal self which draws on less



Figuur 1. Klaverblad-weergave, van een schrijvers-identiteit volgens Ivanič (1998); overgenomen van en gemaakt door Dawang & Huang (2016).

privileged possibilities for self-hood they are, like a drop in the ocean, infinitesimally re-defining the possibilities for selfhood which will, in turn, be available to future writers”, aldus Ivanič (1998, p. 28).

Ivanič (1998) onderzoekt de problemen met academisch schrijven van studenten die op latere leeftijd het hoger onderwijs instromen. Ze interpreteert dit als conflicten met hun identiteit: ze betreden een nieuwe wereld waarvan ze de regels niet kennen. Dat confronteert hen met verandering, hun zelfvertrouwen wordt op de proef gesteld, en ze ervaren gevoelens van vervreemding. Ik meen soortgelijke problemen te zien bij hbo- studenten wanneer ze schrijven voor latere beroepspraktijken. Vanuit hun *autobiographical self* als eerste generatie hbo'ers zijn ze onbekend met die praktijken en onzeker over hun plaats daarbinnen. Hierdoor weten ze niet goed hoe ze zich kunnen verhouden tot hun lezers. In de overdreven formele en ontactische zinnen, en in informatie die niet handig is toegespitst op de beoogde lezer 'verraadt zich' een nog ongericht *discoursal self*. De erkenning van hun eigen levens en *multiliteracies* kan studenten meer greep geven op deze *discoursal self*. Ze weten hoe ze schrijven kunnen inzetten als een betekenisvolle, bewust gekozen expressie- en communicatiemiddel, in te zetten in nieuwe (beroeps)situaties.

Naast het begrip identiteit spreekt Ivanič (2006) over identificatie. Dit is een continu proces van sociale interactie in sociale praktijken waarin mensen zich telkens opnieuw via hun keuzes in taalgebruik verbinden met anderen. Ivanič et al. (2009) beschrijven hoe studenten in het beroepsonderwijs, toen zij zich gingen identifice-

ren met rollen uit hun latere beroepspraktijken, ook wilden leren schrijven voor die praktijken. Precies die identificatie wil ik bewerkstelligen als ik uitga van de intuïtieve trefzekerheid waarmee studenten in hun dagelijkse leven schrijven. Ik denk dat zij door de erkenning van die flair de moed en nieuwsgierigheid krijgen om nieuwe praktijken en het taalgebruik daarbinnen te onderzoeken. En dat ze niet alleen leren wat geëigende vormen van schrijven zijn in die praktijken, maar dat ze ook de consequenties kunnen inschatten van afwijkende manieren.

Principe 3: Leren schrijven is het verwerven van een kritische, context-sensitieve schrijfcompetentie en een kritisch (schrijf)taalbewustzijn>

Dat studenten door te schrijven, leren wie ze (willen) zijn en hoe ze (willen) overkomen (principe 1 en 2), impliceert dat studenten context-sensitief worden: ze kunnen in elke nieuwe situatie duiden naar welke *social practice* deze situatie verwijst, en hoe ze zich ten opzichte van de conventies en waarden van die context willen verhouden. Omdat geen enkele *social practice* of situatie waarde vrij is, gaat het om een *kritische* schrijfcompetentie. Geletterd zijn in een wereld waarin machtsverhoudingen een gegeven zijn, houdt in dat je niet alleen moet weten wanneer een tekst gepast is, maar dat je ook vraagtekens kunt plaatsen bij het begrip gepastheid zelf. Studenten leren daarom om in te schatten welke conventies geëigend zijn, als ook om de risico's te taxeren als ze daarvan afwijken.

Ik beschouw een kritisch bewustzijn van de werking van (schrijf)taal als een onlosmakelijk aspect van deze context-sensitieve schrijfcompetentie. Daarmee sluit ik aan bij de sociolinguïstische benadering *Critical Language Awareness* (Fairclough, 1992), gelieerd aan de *New Literacy Studies*. Dit bewustzijn helpt studenten te begrijpen dat hun talige keuzes worden geschapen door conventies, en hoe deze conventies hun identiteit als schrijver van teksten construeren (Janks & Ivanič, 1992). Pas als studenten dat beseffen, stellen Janks & Ivanič, kunnen ze ontdekken wat mogelijkheden in taalgebruik zijn en de consequenties ervan.

De schrijfwervormen

De schrijfwervormen van *Natuurlijk Schrijven* worden gezamenlijk in een schrijfles met de volledige klas (soms maar 10, soms wel 30 studenten) uitgevoerd. Ze zijn afgeleid van de werkvormen die de *Stichting Taalvorming* heeft ontwikkeld (www.taalvorming.nl). De fases van een schrijfwervorm en de carré-opstelling zorgen dat de functie van schrijven als communicatiemiddel uitgebuit wordt. Eerst introduceert de docent een onderwerp waar iedereen iets over kan vertellen; dan kun je er daarna ook over schrijven, is de gedachte. Het gaat er in eerste instantie nog niet om dat er

een bepaald tekstgenre wordt geleerd, maar dat er stilgestaan wordt bij ervaringen die wezenlijk zijn voor studenten. Inzet is om deze zó over te brengen dat het klopt voor de schrijver zelf ('Staat er nu precies wat ik bedoel?'), en voor de lezer ('Is het echt duidelijk voor wie ik het schrijf?'). Het is dus niet alleen belangrijk om gedachten en gevoelens precies te uiten en uit te wisselen, maar het gaat ook om de *vorming* van die gedachten en gevoelens. Zo *freewritten* studenten over prangende vragen waar ze zich mee bezig houden in hun dagelijks leven ('Hoe haal ik in godsnaam dat tentamen?'), en kijken we daarna bijvoorbeeld hoe je zo'n gedachtestroom kunt gebruiken om tot een heldere voor jezelf kloppende bewering te komen die ook anderen overtuigt.

Een geschreven tekst bevat soms een paar regels, maar kan ook een compleet rapport, journalistiek artikel etc. worden. Het voorlezen (eventueel van passages) is een spannend moment omdat we dan merken hoe die tekst overkomt. De lezer gaat ertoe doen en diens verwachtingen rond genres. Als docent krijg ik het dan druk. Ik schrijf in steekwoorden op wat mij in de tekst opvalt, en probeer goed te letten op reacties van andere studenten: wordt er gegrinnikt, wordt het stil of juist niet? In de nabespreking kom ik terug op de dingen die me opvielen: bij welke woorden precies werd er gegrinnikt, waar werd het rustig of juist rumoeriger? En vooral: hoe zou dat nou komen? Wat zijn kennelijk onze verwachtingen als we luisteren naar een tekst? Welke conventies hanteren we onbewust voor inhoud, opbouw, formulering, toon, et cetera? En wat zet je op het spel als iets als ongepast klinkt, bijvoorbeeld omdat het afwijkt van de standaardtaal of het verwachte genre? Het is een goede manier om de retorische werking van een tekst te analyseren en te checken: de schrijvers ontvangen lof of proberen te verwoorden waarom ze zo schreven; de anderen denken mee.

De schrijfwervormen doen niet alleen een beroep op waargebeurde ervaringen van studenten. Hun fantasie wordt ook uitgedaagd. In schrijffrollenspelen kunnen ze naar hartenlust experimenteren. Zo schrijven ze bijvoorbeeld op een manier waarop volgens hen een 'echte professional' schrijft ('Je bent het lievelingetje van de baas') of wijken ze bewust af van de veronderstellingen die ze hebben over een tekst ('Zorg dat je lezer woedend wordt') of een genre ('Zorg dat je lezer verward raakt over het soort tekst'). Al schrijvend proberen ze een onbekende lezer beter in beeld te krijgen ('Schrijf terug aan de schrijver wat jij na lezing ervan denkt'), en leren ze wervend te schrijven door hun eigen zintuigen en die van de lezer te prikkelen ('Wat hoor je? Wat zie je? Wat ruik je? Wat proef je? Wat voel je? Veraf, dichtbij, nóg dicht bij?').

Concluderend

Ik denk dat het hbo-schrijfonderwijs, als het wil voldoen aan de eigen emancipatoire ambitie, de al aanwezige communicatieve competentie van studenten moet honoreren. Pas dan zullen ze zich zelfbewust genoeg voelen om zich te identificeren met onbekende professionele praktijken. Leren schrijven betekent dat ze een kritische, context-sensitieve schrijfcompetentie ontwikkelen. Dit gebeurt door gezamenlijk uit te proberen wat de uitingsmogelijkheden zijn in die praktijken, en door in te schatten welke uitingen passend worden geacht in beroepscontexten. En ze leren ook te bepalen hoe om te gaan met de consequenties als ze uitingen willen gebruiken die niet als passend worden gezien.

Uit onderzoek (Claessens et al., 2014) en workshops die ik geef, blijkt dat docenten enthousiast werken met de schrijfwervormen uit het boek *De springprocessie*. Maar ze voelen zich ook voor een dilemma gesteld door de werkvormen. Deze representeren namelijk een andere schrijfpvatting dan gebruikelijk in het hbo. Docenten vallen in de hitte van de strijd nogal eens terug in hun rol van uitlegger en beoordelaar in plaats van studenten zelf te laten ontdekken. Bovendien strookt de alternatieve werkwijze niet met de beoordelingsystematiek in een schrijfvak, waarin criteria vaak geënt zijn op tekstgenres, en waarin het schrijfproces minder wordt beoordeeld. Eén van de docenten verbaliseerde dit dilemma in de verzuchting “Maar ik moet ze toch ook iets leren!”

Een andere onderwijsbenadering toepassen is dus een proces. Een proces, waarin je als docent de kans moet krijgen om te leren hoe je wilt reageren op onverwachte reacties van studenten en op je eigen reflexen, die voortkomen uit een meer klassiek leerparadigma.

Ik dit artikel heb ik gepleit voor een emancipatoir, competentiegericht hbo-schrijfonderwijs. Ik heb de principes en praktijk van *Natuurlijk Schrijven* beschreven. Om die praktijk breder in te zetten pleit ik voor praktijkgericht ontwerp- c.q. actieonderzoek met collega's in den lande, zoals ik dat nu onofficieel doe met schrijf- en beeldcollega's binnen de eigen opleiding en in workshops op hogescholen. In zo'n onderzoek is leren en veranderen de inzet: docenten proberen in een workshop werkvormen uit. Ze evalueren en bespreken gezamenlijk waar de werkvormen anders verlopen dan bedoeld. Vervolgens bekijken ze wat er aan de werkvormen veranderd moet worden en bedenken ze eigen werkvormen, in lijn met de principes. Ook onderzoeken ze wat ze eventueel in hun opstelling als docent kunnen veranderen en of er misschien iets moet worden gedaan aan de context (bijvoorbeeld aan de plek van schrijfonderwijs in het brede curriculum).

Het is een zoektocht die begint en eindigt in het eigen klaslokaal. Niet eenvoudig, maar wel wezenlijk. Wie doet er mee?

Literatuur

- Barré, M. (1995). *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*. Geraadpleegd op 16 januari 2019 via <http://temoignage.barre.pagesperso-orange.fr/m3.html>.
- Bormans, R. Baijwa, M., Braam, E. van, & Dekker, I. (2015). *Kwaliteit in de klas*. Den Haag: Vereniging Hogescholen. Geraadpleegd op 16 januari 2019 via http://www.vereniging-hogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/350/original/'Kwaliteit_in_de_klas'_essay_Ron_Bormans__Maaïke_Bajwa__Erwin_van_Braam_en_Izaak_Dekker_-_Hogeschool_Rotterdam.pdf?1443079454
- Claessens, M. (2008). *De springprocessie; Levendige lessen in zakelijk Schrijven*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Claessens, M. (2009). Zakelijk schrijven leren in het hbo: Hoe wek je schrijf lust op? *Tekstblad*, 10(1), 6-11.
- Claessens, M. (2011). Een alternatief voor de rode pen? Teksten reviseren in de klas. *Levende Talen Magazine*, 98(2), 4-9.
- Claessens, M., Boogaard, M., Coppens, P.A., Van de Ven, P.H. (2014). Personal interests as incentive for professional writing; Towards a writing pedagogy for Dutch universities of applied sciences. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 14. 1-27. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2014.01.04>
- Claessens, M. (2018). *Terug naar de natuur. Een poging tot onderwijs in zakelijk schrijven vanuit een authentieke drang in plaats van schoolse dwang*. In Mottart, A. & Vanhooren, S. (Red.). 32^{ste} conferentie Het schoolvak Nederlands. (pp. 88-91). Gent: Skribis.
- Commissie Accreditatie Hoger Onderwijs. (2001). *Prikkelen presteren profileren*. Eindrapportage. Geraadpleegd op 18 december 2018 via <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijks-overheid/.../brief2k-2001-35515a.pdf>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.). *A pedagogy of multiliteracies*. (pp. 1-36. Palgrave Macmillan, London. <https://doi.org/10.1057/9781137539724>
- Cuppen, J. & Mulder, J. (2018). *Uitval en switch in het hbo: De invloed van sociaaleconomische kenmerken op uitval en switch in het eerste jaar*. Nijmegen: ResearchNed.
- Dawang, H. & Yang, M. (2016). *A Clover-Leaf Framework of Writer Identity* (Ivanic, 1998) [Online figuur]. Geraadpleegd op 1 juni 2019 via <http://www.shilab.bunka.uec.ac.jp/joint-esp2016/ppt/I-0504%20Dawang%20Huang.pdf>
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. London: Routledge.
- Freire, P. (1972). *Pedagogie van de onderdrukten*. Baarn: In ten Toren.
- Gee, J. P. (2015). *A situated approach to language teaching*. Geraadpleegd op 22 februari 2019 via <http://jamespaulgee.com/pdfs/Literacy%20and%20Technology.pdf>
- Halliday, M. A. (1975). *Language as social semiotic: Towards a general sociolinguistic theory*. Paper presented at the *The First LACUS Forum*, 17-46.
- HBO-Raad. (2009). *Kwaliteit als opdracht*. Den Haag: HBO-Raad.

- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18 (3), 220-245.
- Ivanič, R. (2006). Language, learning and identification. *Language, Culture and Identity in Applied Linguistics*, 21, 7-29.
- Ivanič, R., Edwards, R., Barton, D., Martin-Jones, M., Fowler, Z., & Hughes, B. (2009). *Improving learning in college; rethinking literacies across the curriculum*. London/New York: Routledge.
- Janks, H., & Ivanič, R. (1992). Critical language awareness and emancipatory discourse. *Critical language awareness*, 305-331.
- Janssen, D., van der Loo, M., van den Hurk, J., & Jansen, F. (2012). *Zakelijke communicatie voor professionals*. Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66(1), 60-93.
- Papen, U. (2016). *Literacy and education : policy, practice and public opinion*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- Steehouder, M., Jansen, C., Van Gulik, L., Mulder, J., Van der Pool & E., Zeijl, W. (2012). *Leren communiceren (zevende, herziene druk)*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van der Pool, E., & Vonk, F. (2010). Ge(s)laagde communicatie. Aspecten van professioneel communiceren in beeld. In E. Van der Pool, F. Vonk, & E. Brand (Red.), *Ge(s)laagde communicatie in en door hbo-onderwijs* (pp. 13-39). Arnhem: HAN Press.
- Van Norden, S. (2004). *Taal leren op eigen kracht; taalverwerving op school met behulp van de werkwijze van taalvorming*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Vereniging Hogescholen (n.d.). *Factsheet studiesucces en uitval 2018*. Geraadpleegd op 3 juli 2019 via https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/001/001/original/factsheet_studiesucces_uitval_2018_definitief.pdf?1554388038