

Inleiding

Het schrijfonderwijs in de bovenbouw van het Elzendaalcollege te Boxmeer was aanvankelijk nogal productgericht. Een paar keer per jaar schreven de leerlingen van havo en vwo een tekst voor een cijfer. De leerlingen werden geacht daartoe onderwezen kennis te gebruiken. De beoordeling (een cijfer) geschiedde voor 100% op basis van de ingeleverde tekst.

De sectie, vier docenten Nederlands, besloot bij de invoering van de tweede fase (1999) de nadruk meer op het schrijfproces te leggen. We wilden leerlingen meer inzicht geven in de manier waarop ze werkten en ze meer grip bieden op het waarom van hun succes of falen als schrijver. Leerlingen melden namelijk vaak dat ze niet goed wisten waarom hun tekst goed of niet goed was. Ook constateerden we als docenten dat leerlingen bij de ene opdracht wel raad wisten met het schrijfdoel en bij een andere opdracht weer niet. Er deugde dus iets niet aan ons onderwijs. We wilden schrijfonderwijs waarin we de leerlingen theorie aanboden uit de methode, theorie over de kernonderdelen als tekstdoel, tekstpubliek, tekststructuren, tekstvorm, omvang en correcte spelling en stijl, maar ook theorie over genres als betoog en beschouwing. Die theorie zou dan leerlingen moeten helpen in een procesgerichte benadering. We wilden dat leerlingen leren dat planning en reflectie van belang zijn, we wilden ze leren commentaar te geven en te verwerken. We wilden dit doen in een didactiek van samenwerkend leren, waarin leerlingen elkaar commentaar geven om vervolgens zelfstandig te beslissen over de verwerking van de door een klasgenoot geleverde feedback.

1 Peer response

We besloten een handleiding te schrijven waarin de leerlingen naast de aangeboden teksttheorie (uit *Topniveau*) duidelijk werd gemaakt welke stappen ze als schrijver moesten zetten om tot een eindproduct te komen. Elke leerling beoordeelde de eerste versie van een klasgenoot aan de hand van een controlelijst die aansloot op de door de leerlingen geleerde theorie. In de eerste versie van het schrijfdossier (2000-2001) was dat een checklist waarin de leerlingen ("ja/nee, want...") gedwongen werden te argumenteren waarom ze positief of negatief tegenover tekstelementen stonden (zie bijlage 1). Die checklist werd een fiasco. Leerlingen klaagden steen en been over de hoeveelheid checkpunten en de overlap ertussen. Na de correctie van drie dossieropdrachten per leerling concludeerden we dat het belangrijkste doel, de leerlingen tot inzicht brengen in hun zwakke en sterke punten van het schrijven, niet was gehaald. Te weinig leerlingen (ongeveer 20%) vertoonden duidelijke progressie bij hun tweede versie. Dat duidde op twee problemen. Het eerste: leerlingen konden geen goed com-

mentaar produceren. Het tweede: leerlingen konden het commentaar niet effectief verwerken in een herschrijfplan. Er was in hun tweede versie weinig of niets terug te vinden van het commentaar. Hun tekst werd dus niet beter. Leerlingen waren nog niet in staat via samenwerking zelf inzicht te krijgen in hun schrijven en de kwaliteit van dat schrijven.

Tijdens een sectievergadering in 2000-2001 werd besloten ons aan te sluiten bij het AZL-project van het Instituut voor Leraar en School van de Radboud Universiteit Nijmegen. In dat project werken opleiders/onderzoekers van het ILS samen met docenten van enkele scholen aan het ontwikkelen van didactische werkvormen voor Actief en Zelfstandig Leren binnen de diverse schoolvakken (Imants & Kamp 2001, Imants & Verbeet 2003). We startten met de vwo-afdeling.

2 Tutoring

Drie sectieleden kenden vanuit hun opleiding de didactiek van process writing en peer respons, gekoppeld aan peer- of cross age tutoring (Van de Ven 1994). Dat bracht Jordan, docent Elzendaalcollege, op het idee naast peer respons tutoring in te zetten. Onder tutoring verstaan we kortheidshalve een vorm van samenwerking waarin de ene leerling – de tutor – de andere – de tutee – begeleidt. Uit onderzoek en praktijkervaring blijkt dat zowel tutor als tutee van tutoring kunnen leren. De tutor leert omdat hij/zij de stof moet uitleggen, zich bewust moet worden van een leerprobleem, kortom de leertaak op een ‘abstracter’ niveau moet aankunnen. De tutee profiteert van individuele aandacht, van specifieke hulp voor de eigen problemen. Beiden profiteren van de gevoerde dialoog die tot denken, tot ‘interne dialoog’ stimuleert. Taal is niet alleen overdragen, maar ook en vooral vormgever van gedachten. Taalgebruik, interactie, ondersteunt het ontwikkelen van gedachten, het verwerven van kennis, het oplossen van problemen (Bruffee 1984; Hoel 2000). Tutoring is een oud fenomeen, maar in de laatste dertig jaar vaak ingezet bij schrijfonderwijs (Sperling & Freedman 1998).

Jordan verwachtte veel van de tutores. In een interview stelt hij: *“Een driedubbelfunctie hebben ze. Ze vertellen mij wat ze ontdekken bij leerlingen. Ze geven leerlingen inzicht in de manier waarop ze werken of ze helpen leerlingen. En voor zichzelf leren ze hoe ze in een ongelijke verhouding kunnen opereren”*. De tutoring beoogde dus drie doelen. Ten eerste het helpen van tutees bij het formuleren en verwerken van commentaar. Ten tweede het bevorderen van het leren van tutores en ten derde hoopten Jordan en de sectie informatie te krijgen over de problemen rond leerlingcommentaar.

De tutoring werd ingericht op vrijwillige basis. Leerlingen uit 5 en 6 vwo stonden klaar om leerlingen uit 4 vwo die dat wilden, te helpen met het geven of verwerken van commentaar. De tutores hadden de schrijfp opdrachten zelf al minstens één keer gemaakt. Verder werden zij door de docent getraind om vooral open vragen te stellen om de leerling die vragen heeft, eerst zelf te laten ontdekken wat er gedaan kan worden. Jordan benadrukte dat de tutores geen verantwoordelijkheid droegen voor het eindresultaat van hun tutees. De inhoud van de training wordt door een van de tutores als volgt weergegeven: *“Het werd ons niet op een presenteerblaadje gegeven, maar het*

was juist de bedoeling dat we er zelf over nadachten. Onder meer de volgende aandachtspunten kwamen naar voren: benader de leerling niet alleen negatief, maar benadruk ook de positieve dingen die een leerling in zijn of haar tekst/commentaar heeft geschreven. Verder is het doel niet om de leerling alles klakkeloos voor te zeggen en kant-en-klare antwoorden te geven, maar juist om te proberen samen met de leerling tot een oplossing te komen. Je kunt vragen aan de leerling stellen waarmee hij of zij tot het inzicht kan komen dat er iets niet helemaal goed zit. Je laat de leerling dus eerst zelf ontdekken wat het probleem is en hoe het opgelost kan worden. Daarna kun je de leerling indien nodig actief helpen.” (Susanne S. in Martens e.a. 2003: 115)

In het eerste jaar 2001/2 waren er 3 tutores vwo-5/6, die een klas vwo-4 hielpen. In 2002/3 probeerde Jordan met een hele klas vwo-5 een klas vwo-4 te tutores, maar die verplichting pakte slecht uit. Er werd teruggegrepen op vrijwilligers (7 tutores, waaronder 2 van het eerste uur). In het afgelopen jaar waren er 9 vrijwillige tutores. Na de eerste ronde werden de ervaren tutores ingeschakeld bij de training van nieuwe groepen. In een groepsgesprek met leerlingen uit beide groepen zegt tutor Suzanne V tot Paul, potentiële tutor: *“Het is al belangrijk dat je al ziet dat het belangrijk is dat je niet meteen de goede oplossing geeft, maar dat mensen zelf moeten gaan zoeken en je ze alleen maar een beetje de goede richting op zet, zeg maar. Want toch, het is toch hun tekst en zij moeten het commentaar gaan schrijven of gaan verwerken dus ik denk dat...”*

“Paul: “...Zij moeten er toch van leren”

“Suzanne: “Zij moeten, ja precies. En uh, wat jij doet is gewoon zeg maar een eindje op weg helpen”.

De tutoring leidde tot diverse resultaten. Een heel belangrijk resultaat was dat het *commentaarformulier* door de inbreng van de tutores geheel werd herschreven. Het nieuwe formulier is eenvoudiger van opzet, kent maar acht categorieën: tekstdoel, tekstvorm en tekstsoort, tekststructuren, tekstpubliek, vraag(stelling), tekstinhoud, spelling, stijlfouten. Verder zijn de vragen niet in een dwingend format gegoten, ze nodigen meer uit tot eigen verwoording door de leerlingen (zie bijlage 2). Maar de tutoring leidde ook tot andere resultaten. We hebben de door de tuteurs geschreven teksten bekeken. We hebben (groeps)gesprekken gehouden met tutores en tuteurs, we hebben tutores en tuteurs gevraagd logboeken te schrijven over hun ervaringen. Uit al die gegevens leiden we de volgende resultaten af.

3 Resultaten

3.1 Het leren door tuteurs

De tuteurs worden zich meer bewust van schrijven als proces. Tutee Emmi schrijft in haar logboek: *“Aan het commentaar heb ik heel veel gehad. Ik vind dat C dat heel goed heeft aangepakt. En ook heel eerlijk is geweest. Ik heb daarom veel dingen moeten veranderen maar daar ben ik natuurlijk wel blij om. (...) Mijn tweede versie is stukken beter dan mijn eerste versie”.* Deze uitspraak wordt door Jordan veralgemeeniseerd. Hij constateert in een interview dat de deelnemende leerlingen ontdekken dat *“schrijven is dus niet alleen een pen pakken en drie uur schrijven. Nee, schrijven is jezelf vragen stellen,*

informatie selecteren, informatie verwerken, dan vervolgens je opzet uitwerken, kijken naar wat je doet, dat bijwerken en dan tegen jezelf moeten zeggen: ik ben hier tevreden mee". Verder is het zo dat de logboeken wat meer planning, maar vooral meer reflectie bevatten. Waar het verslag over de samenwerking met de medeleerling en het daarin reflecteren op het commentaar eerder beperkt bleef tot een enkele alinea, wordt nu gemiddeld meer dan 2 pagina daaraan besteed. Dit wijst in elk geval op meer aandacht voor reflectie.

Er is meer geleerd. Eveline: *"Wat ik deze keer ook heb geleerd is dat ik, wanneer ik een commentaar gaf, ik sommige dingen zelf ook verkeerd had in mijn eerste versie. Het is dus niet alleen nuttig voor de ander die je een commentaar geeft, maar het is ook nuttig voor je eigen eerste versie"*. Eva geeft aan geleerd te hebben dat het commentaar op de tekst van een medeleerling niet te positief of alleen maar positief hoeft te zijn. Ze is met behulp van haar tutor veel dieper op de inhoud van de tekst van haar medeleerling ingegaan: *"Als je er verder over nadenkt en erover praat, dan leer je kritischer te kijken"*. We constateren dat de leerlingen nadrukkelijker, onder verwijzing (meestal tenminste) naar de tekst aangeven wat ze in ene tekst goed of niet goed vinden. De tekststructuur is beter en, in samenhang daarmee, het verband tussen de alinea's. Een tekst schrijven wordt meer gezien als het opzetten van een redenering in plaats van het invullen van een formulier (zie Van de Ven 2003).

We constateren dat leerlingen zich in hun tweede versie ook beter houden aan de kenmerken van betoog en beschouwing. Dat strookt weer met ervaringen van de tutees: Jenny: *"Ik vond (het) best wel nuttig. Ik wist namelijk in het begin niet of ik een uiteenzetting ging geven of een beschouwing. Ik wist ook helemaal niet hoe een uiteenzetting eruit zag en wat je moest doen om een uiteenzetting te maken. Ik kreeg hier een duidelijk antwoord op"*.

Er zijn veel citaten te geven waaruit blijkt dat leerlingen de samenwerking met de tutores positief vinden. Eva: *"We hebben mijn verhaal stap voor stap doorgewerkt en verbeteringen aangebracht. Zij stelde vragen aan mij en aan de hand daarvan kon ik verbeteringen aanbrengen. Zo zie je ook wat anderen van je opdracht vinden en ze hebben vaak nuttige tips en het is erg leerzaam"*.

Anne: *"Ik vind deze vorm van samenwerking erg nuttig. De leerling met het probleem wordt geholpen en kan daarna verder werken aan de opdracht, terwijl de tutor ook een hoop leert van de problemen van de leerling. Je hebt dus voordelen aan beide kanten"*.

Toch is niet ieder positief. Bijvoorbeeld Paul: *"Nu moet ik nog alles zelf verzinnen, waarom zeggen ze niet gewoon wat beter is. (Daaraan) heb ik dus ook niet echt veel gehad. Maar misschien stelde ik wel de verkeerde vragen, maar hoe kan ik nu weten dat mijn inhoud fout is. Ik denk dat als je zo'n 6vwo-leerling je verhaal door laat lezen en deze hier dan wat commentaar op geeft, dat ik dan al een punt had gehad dat veel hoger was, maar zij denken weer dat je het zelf allemaal moet doen, waardoor je vragen gaat stellen over dingen waar je niet zoveel aanhebt, maar misschien is dit alleen maar bij mij het geval"*. Paul verwoordt hier een nogal instrumentele leerhouding, die niet aansluit bij de visie van het project waarin immers de leerling wordt geacht zelf te leren en niet te wachten op de informatie door de docent (of tutor).

Interviews en logboeken geven een beeld van bewuster bezig zijnde tutees. De door hen geschreven verslagen en tweede versies laten zien dat er meer werk wordt gemaakt

van commentaar geven en dat dat commentaar wordt verwerkt. De veranderingen worden door de tutees zelf toegeschreven aan het werken met de tutores.

3.2 Het leren door tutores

Jordan noemde drie doelen voor het inzetten van tutores:

- het helpen van tutees bij het formuleren en verwerken van commentaar;
- het bevorderen van het leren van tutores
- informatie krijgen over de problemen rond leerlingcommentaar.

In de voorafgaande paragraaf is het bereiken van het eerste doel, het helpen van tutees, voldoende aan de orde geweest. De interviews met de tutores geven veel informatie over het leren door tutores. Twee tutores van de groep 2001/2 deden ook mee in 2002/3. Ze schreven mee aan een artikel over hun ervaringen (Martens e.a. 2003). Daarin verwoordden Suzanne S. en Suzanne V. veel leerervaringen, citerend uit hun logboeken: kritisch en serieus naar een tekst kijken; communicatieve vaardigheden als luisteren en doorvragen, filteren van informatie, interpreteren, geduld hebben, helder formuleren, goed kunnen uitleggen.

Suzanne V. voegt aan haar leerervaringen de volgende beschouwing toe:

“Tijdens deze uren heb ik meer dan wat dan ook, geleerd hoe belangrijk het is om te luisteren naar de vraag die iemand heeft, zonder meteen een eigen oplossing aan te dragen. Ik denk dat dat in het onderwijs nog te vaak voorkomt: in de relatie tussen leerling en docent is het naar mijn inzicht nogal eens het geval dat de docent weinig ruimte laat voor de (kritische) inbreng van een leerling. Natuurlijk heeft de ene leerling wellicht meer sturing nodig dan de ander - in de tweede fase is die sturing veelal beperkt tot gedetailleerd afgedrukte instructies. Toch denk ik dat het heel belangrijk is om leerlingen te stimuleren zelf kritisch na te denken over hun werk. Ik denk dat de vernieuwingen in het onderwijs pas werkelijk gaan leven als ze erop gericht zijn om het contact tussen leerlingen te vergroten: dat wil zeggen dat leerlingen niet alleen door hun docent, maar ook door elkaar geholpen kunnen worden. Daar draait het immers ook om in het Studiehuis: in staat worden om in grote mate zelfstandig te leren werken en te leren leren. (...) Een van de voordelen dat dit tutorproject heeft ten opzichte van het meer conventionele contact tussen leerling en leraar is dat het contact tussen leerlingen die maar één of twee jaar in leeftijd schelen, minder 'eng' is. Leerlingen hebben heel goed in de gaten dat de tutor dichterbij hen staat, omdat hij of zij op dezelfde manier is bezig geweest met het schrijven van teksten” (Martens e.a. 2003: 119-121).

Suzanne wijst hier op de relatief kleine afstand tussen leerling en tutor. Gere & Stevens (1985) constateren dat leerlingen teksten van medeleerlingen vaak lezen met de vraag wat de schrijver had willen zeggen. Een leraar leest vaak vanuit een idee van wat hij/zij zelf zou hebben geschreven en legt daarmee de lat vaak (te?) hoog. Gere & Stevens gebruiken deze redenering ter verklaring van hun onderzoeksresultaten waarin leerlingcommentaar meer effect blijkt te hebben dan leraarcommentaar.

Tutores ontdekken ook *“dat leerlingen merken dat ze zelf vaak heel goed in staat zijn hun eigen problemen bij het schrijven van een tekst of commentaar op te lossen. De één heeft meer hulp nodig dan de ander, maar uiteindelijk zijn het altijd de leerlingen zelf die inzien wat er schort aan hun tekst of commentaar, en waar ze verbeteringen moeten aan-*

brengen. En daarmee is de hoofddoelstelling van AZL, inderdaad, 'actief, zelfstandig leren', behaald." (Suzanne V. in Martens e.a.2003: 120).

Het viel Sandra op *"dat leerlingen heel anders kunnen zijn. Dat je gewoon, de een ziet dingen gewoon heel snel en is, staat open voor commentaar en kritiek. En ja de ander is misschien toch van: ik vind het een goede tekst en ik moet hierheen maar ik wil het eigenlijk niet. En dat is toch, ja je moet het anders aanpakken."*

We mogen concluderen dat het doel dat tutores leren is bereikt. Ze rapporteren veel (leer)ervaringen, die getuigen van een groeiend bewustzijn van aspecten van schrijven, communiceren, leren en onderwijzen. Ze gaan beschikken over begrippen om over schrijven en leren leren te praten.

Sandra's opmerking is een voorbeeld van de informatie door tutores aan de docenten. Het experiment een hele klas te laten tutores beviel slecht. Tutor Marlies in gesprek met collega-tutores: *"Het tutorschap zou vrijwillig moeten zijn. Als je mensen gaat verplichten om tutor te zijn, ik denk dat dat niet goed werkt, want dan zit je er toch met een andere houding. Dan sta je niet open voor de vragen van anderen. Maar als leerlingen bij jou komen en ze weten niet wat ze in dat hele uur moeten doen, ja, dan zit ik er ook bij van: ja, ik wil heel graag helpen. Dan probeer je problemen boven water te krijgen, als ze dan echt met tegenzin daar zitten, dan komt er ook bijna niks uit. Soms misschien wel, maar..."*

Jeanne: *Ja, dan moet je zelf zo gaan trekken en...*

Sara : *Je moet een bepaalde motivatie hebben*

Marlies: *Zeker. Maar het is ook gewoon op vrijwillige basis. Wij doen het omdat we het leuk vinden, die anderen moeten er eigenlijk ook heen gaan met het idee van: ik heb er iets aan. En niet daar gaan zitten van: ik zie wel wat er gebeurt. Een actieve houding.*

Een andere belangrijke informatie is al aangestipt, de tutores merken dat het commentaarformulier onduidelijk was, dat vragen overlap vertoonden. Op basis daarvan maakte de sectie een nieuw formulier. Tanja: *"De manier van commentaar geven vind ik erg fijn. Vorig jaar was dat anders. Dit jaar werd je veel vrijer gelaten in het schrijven van het commentaar. (...) In een verhaal kan je veel duidelijker zeggen wat er veranderd moet worden en waarom. Je kan dan alles uitgebreider vertellen en beter tips geven."*

Overigens noteren tutores ook negatieve ervaringen als tijdgebrek en organisatieproblemen. In een enkel geval ook motivatieproblemen bij enkele tutees, ondanks de vrijwilligheid die voor het inroepen van tutorhulp gold. Marlies: *"Ik heb één groepje begeleid en dat vond ik een ramp. Want die hadden totaal geen vragen, die hadden nog helemaal niks, die hadden nog niks voorbereid. Dus die kon ik ook gewoon niet helpen"*.

3.3 Spreekvaardigheid

De sectie koos voor tutoring bij schrijfvaardigheid, omdat de docenten met dat onderdeel het meest in hun maag zaten. Maar de tutoring werd min of meer als vanzelfsprekend ook ingezet als ondersteuning van tutees bij spreekvaardigheid. In een enkel geval heeft dat tot een proefpresentatie geleid waarbij 5 Vwo-ers 4vwo-ers beoordeelden en met ze oefenden zonder de docent. De tutores constateren namelijk dat er een verschil is tussen helpen bij schrijven en mondelinge vaardigheden: *"Behalve puur*

inhoudelijke vragen krijg je als tutor bij spreekvaardigheid dus ook vragen die met zelfvertrouwen te maken hebben, de leerling moet zijn of haar presentatie voor een klas houden en wil ervan verzekerd zijn dat het geen fiasco wordt". (Suzanne S. in Martens e.a. 2003: 117)

"Opvallend was dat het overleg met de tutee bij spreekvaardigheid wat anders verliep dan bij schrijfvaardigheid. Ik merkte dat je bij het helpen van de leerlingen met hun presentatie niet altijd gebruik kunt maken van de beoogde strategie: het vragen stellen aan de leerling en hem of haar zelf laten nadenken. Dit is wel mogelijk bij vragen die echt over de inhoud gaan of wanneer je ze eerst een concretere vraag moet proberen te laten formuleren, maar niet altijd wanneer er echt concrete vragen worden gesteld (zoals "Wat wordt er met spreekschema bedoeld?"). Ik denk ook dat wanneer leerlingen echt zulke concrete vragen hebben, ze het alleen maar vervelend vinden als je de strategie gaat gebruiken, omdat er vaak een simpel antwoord op de vraag is en ze ook dat antwoord verwachten. Soms kun je bij het helpen van de leerlingen gebruik maken van je eigen ervaring; je kunt uitleggen hoe je dingen zelf hebt aangepakt bij de presentatie, bijvoorbeeld wat betreft de hand-out of audiovisuele middelen. De leerlingen kunnen zelf bekijken wat ze daar mee doen. Het komt ook voor dat de tutees uit zichzelf vragen naar je eigen ervaringen. Verder worden vragen gesteld als "Hoe vaak moet ik mijn presentatie thuis oefenen?", "Kan ik mijn presentatie het beste uit mijn hoofd leren of mag ik er tekst bijhouden?" en "Is het erg als ik niet altijd precies uitkom qua tijd?". Behalve puur inhoudelijke vragen krijg je als tutor bij spreekvaardigheid dus ook vragen die met zelfvertrouwen te maken hebben, de leerling moet zijn of haar presentatie voor een klas houden en wil ervan verzekerd zijn dat het geen fiasco wordt". (Suzanne S. in Martens e.a. 2003: 119)

Ook de tutees leerden ervan. Esther: *"We hebben mijn presentatie stap voor stap door-gewerkt en verbeteringen aangebracht. Zij stelde vragen aan mij en aan de hand daarvan kon ik verbeteringen aanbrengen. Zo zie je ook wat anderen van je opdracht vinden en ze hebben vaak nuttige tips en het is erg leerzaam"*.

Kim had aanvankelijk het idee dat de leerlingen van 6 vwo haar niet zouden kunne helpen: *"Het zijn immers ook maar leerlingen die een jaartje ouder zijn dan wij zelf"* Achteraf vond ik het heel fijn. Zij verbijzondert dat oordeel: *"Omdat zij (6 vwo'ers) al vaker een presentatie hebben gehouden, kunnen ze goede tips geven. Ook konden ze eigenlijk alle vragen die ik had beantwoorden. Ik wist bijvoorbeeld niet goed wat ik op de sheets en de hand-outs moest zetten en zij wel. Ook was mijn presentatie wat kort en toe zeiden ze dat ik best één of meerdere voorbeelden kon noemen, dat zou ook de aandacht van de luisteraars trekken. Een dag voor mijn presentatie ben ik nog naar (de tutor) geweest, dat was eigenlijk om alles goed te laten keuren. Zijn de sheets goed, de hand-out, de uitgewerkte voorbereiding en de spiekbrief. Alles was goed dus ik kon met een gerust hart de presentatie gaan houden."*

3.4 De beoordeling

De AZL-collega's van de andere scholen merkten op dat ook de beoordeling moest worden beoordeeld en besproken. Leerlingen hadden daar ook al om gevraagd. In eerste instantie ontvingen leerlingen 20 punten voor een correcte spelling en stijl, 40

punten voor goed commentaar en herschrijfplan, 40 punten voor de eindversie. De reden van deze verdeling was onze overtuiging dat in dat proces de ontwikkeling van het schrijven naar voren kwam en dat die ontwikkeling een belangrijk deel van het schrijven is.

De kritiek op die verdeling richtte zich met name op de beloning voor het commentaar. Die werd door leerlingen en collega's uit de AZL-groep als topzwaar bestempeld. Ons uitgangspunt was dat leerlingen daar juist voor beloond moesten worden. Leerlingen en collega's gaven aan dat die beloning juist tot zijn recht diende te komen in de eindversie omdat daar het verschil zit tussen de eerste en de eindversie. Dat realiseerden we ons pas na de discussie met collega's en leerlingen. We hebben het beoordelingsmodel vervolgens aangepast. Leerlingen verdienen 10 punten voor de verzorging van de dossieropdracht (titelblad, inhoudsopgave, brainstorm, schrijfplan, levering, commentaar, herschrijfplan, eindversie en reflectie), 20 punten voor commentaar en herschrijfplan, 70 punten voor de eindversie. Spel- en stijlfouten worden apart in mindering gebracht.

De sectie besloot de schrijfvaardigheidontwikkelingen standaard in te voeren voor HAVO en VWO.

4 HAVO

Bovenstaande doet verslag van ons experimenteren op het VWO. We waren ook al op het HAVO begonnen, maar daar bleven we met problemen zitten. Waarom was de stijging daar minder (50% voldoende commentaar, 65% voldoende eindproduct)? We concludeerden dat we als sectie een stomme fout hadden begaan: we wilden blijkbaar in anderhalf jaar HAVO hetzelfde doen als in tweeëneenhalf jaar VWO. Bovendien zat er weinig verschil in het gewicht van de opdrachten tussen HAVO en VWO. Het is misschien gênant maar we doen er toch melding van: het correctiemodel van HAVO en VWO was identiek....

We hebben in het afgelopen jaar eerst voor leerlingen uit HAVO-4 twee wijzigingen uitgevoerd en die nu (2004-2005) voor de inmiddels tot 5HAVO gepromoveerde leerlingen in hun examenopdracht verwerkt. We waren namelijk van mening dat we:

- HAVO-leerlingen een minder abstracte opdracht moesten geven;
- HAVO-leerlingen via het beoordelingsmodel bewuster moesten maken van de noodzaak om een goed commentaar te maken en het ontvangen commentaar goed te verwerken.

Wat betreft het eerste punt (minder abstractie in de opdracht) is er voor gekozen om HAVO-leerlingen via de instructie concreter aan te sturen bij de te kiezen invalshoeken. In tegenstelling tot de VWO-leerlingen kunnen de HAVO-leerlingen nu makkelijker vanuit subvragen hun betoog of beschouwing gaan uitwerken. Dat heeft er toe geleid dat de leerlingen nu eerder en meer vragen stellen over de te kiezen strategie en de te gebruiken informatie. Voorheen schreven ze vooral hun teksten zonder vragen te stellen aan de docent of medeleerling. Tijdens het schrijven van de twee versies zijn de leerlingen zich meer bewust geworden van hun keuzes dan voorheen. Dat zie je vooral terug in de kwaliteit van het commentaar en de verwerking daarvan. De

leerlingen zijn beter in staat opmerkingen over hun tekst te vertalen naar aanpassingen voor hun definitieve versie. Dat blijkt uit de kwaliteit van de vragen die tuteurs stellen aan tutores of de docent naar aanleiding van het ontvangen commentaar en uit de toename van de hoeveelheid vragen die leerlingen stellen om hun tekst beter te maken. De leerlingen zijn intensiever bezig met het maken en het verwerken van het commentaar en dat heeft dit jaar tot een beter eindresultaat geleid van de schrijfoopdrachten in 5HAVO. Het percentage voldoende voor de definitieve versie is gestegen tot ongeveer 80% en maar ongeveer 10% heeft dit jaar veel waardering verloren door het schrijven van een slecht commentaar. We moeten nog niet te vroeg juichen want dit is pas het resultaat van 1 jaargang. Maar als deze tendens de komende 2 jaar stand houdt, zijn we tevreden.

Die verbeterde resultaten hebben ook te maken met een meer op de HAVO toegesneden beoordeling. Voor de HAVO-leerlingen is een aangepast model ontworpen. Bij een HAVO-opdracht krijg je 20 punten voor de verzorging inclusief de spel- en stijlfouten, 20 punten voor commentaar en herschrijfplan, 60 voor de eindversie. Hiermee wordt de soms opvallend negatieve invloed van spelfouten op het eindresultaat van de HAVO-leerlingen wat gedempt. Daarnaast loont het voor de leerlingen om meer aandacht te besteden aan het commentaar en de verwerking daarvan in het herschrijfplan. De beloning van dat onderdeel heeft nu toch wat meer gewicht gekregen. Dat was bij de HAVO-leerlingen wel noodzakelijk: ze waren vooral op de 2e versie gericht. Veel minder dan de VWO-leerlingen zagen zijn het nut in van een sterk commentaar en herschrijfmodel. Deze aanpassingen bewijzen dat docenten soms net schrijven als leerlingen: de tekst is voor elk publiek geschikt.... Nee dus. Elk publiek vraagt zijn eigen tekst. Zo ook het publiek van de docent.

De ervaringen van tutores en tuteurs op het HAVO verschillen niet van die op het VWO (en beide groepen werken vaak door elkaar). Tutor Mirjam: *"Ik vond het leuk om de leerlingen van 4 Havo te helpen met het schrijven van hun betoog of beschouwing. Met de meeste problemen van de leerlingen waren we zelf ook mee geconfronteerd. Hierdoor kon ik ze helpen. Ook heb ik er veel van geleerd. Bijvoorbeeld de manier waarop je vragen stelt aan de leerlingen. Als leerling zelf ben je snel geneigd om het goede antwoord voor te zeggen, maar dankzij onze training kon ik de leerling zelf laten zeggen wat er fout is. Dit zal in mijn vervolgopleiding ook vaak van pas komen bij het samenwerken van projecten. Daarom vind ik het belangrijk dat men doorgaat met dit proces."*

Jasper: *"Het is leuk om andere mensen die maar een jaar jonger zijn toch zo te kunnen helpen. Je merkt dat veel van deze vragen vorig jaar tijdens onze opdracht ook gesteld werden en nu weet je dus hoe je er mee om moet gaan. Bij de manier van vragen stellen moet je wel opletten. Je bent geneigd als leerling omdat je het weet alles voor te zeggen. Door op een bepaalde manier vragen te stellen, wat we ook geoefend hebben, lukt het om de leerling zelf te laten zeggen wat fout is. Nu merk je pas dat je met een klein voorzetje een leerling enorm kan helpen. Dat had je vorig jaar toen je de opdracht zelf maakte, niet zo in de gaten. Doordat je deze opdracht zelf al hebt gedaan weet je soms misschien wel beter wat leerlingen bedoelen en wat ze moeilijk vinden. Ik vind het een goed project en ik denk dat het nut heeft hier volgend jaar mee door te gaan."*

Niet alle problemen zijn oplosbaar. Lena: *"Ik heb het met meneer Martens over mijn begeleiding van Jessy gehad. Hij zei me dat Jessy het erg lastig vond om een goede tekst te schrijven, en dat hij het idee had dat het er niet echt uitkwam bij haar. Ze had er al vrij veel tijd aan besteed, maar het wilde niet echt lukken en heel veel meer tijd had ze niet meer. Om deze reden adviseerde hij mij om van de vraagstructuur die we eigenlijk zouden gebruiken voor dit onderzoek, af te wijken. Het zou volgens ons verstandiger zijn om concreet aan te geven hoe Judith het beste verder kon gaan met haar tweede versie. Vandaar dat ik afgeweken ben van de strategie van het stellen van open vragen."*

Toch blijkt uit de gesprekken met tutoren en tutees dat er met name op het HAVO nog wel wat verbeterd dient te worden. Jordan: *"Kernpunt is dat in de aansturing volgend jaar leerlingen veel sterker moeten worden onderwezen in het ontwikkelen van een hoofdvraag of hoofdstelling. Dan kunnen ze zelf beter aan het werk en ze kunnen het beter beoordelen (de doelstellingen voor ons docenten en het verzoek van de leerlingen). Ook dient het verschil tussen beschouwing en betoog beter onderwezen te worden. Daarnaast is er het probleem van de informatieselectie. Nu is het vrij gelaten en zie je veel leerlingen onderuit gaan: gebrek aan discipline maar vooral gebrek aan vaardigheid".* De sectie Nederlands gaat samenwerken met die van Maatschappijleer bij de schrijfopdracht van volgend jaar. Ze gaan informatieselectie en betoog/beschouwing gezamenlijk aanpakken en de opdracht voor beide vakken laten tellen. Een laatste werkpunt wordt het schrijfplan: nog te veel leerlingen slaan dat over of omzeilen dat en komen daardoor in de problemen bij het toepassen van een tekststructuur en het aanbrengen van samenhang tussen inleiding en slot.

5 Evaluatie

De combinatie van tutoring (met getrainde tutoren!) en peer response helpt de sectie bij het zicht krijgen op problemen bij leerlingen – en het vinden van oplossingen. Voor Jordan is ook de samenwerking via AZL met docenten van andere scholen van belang. Dat heeft ertoe geleid dat het eigen werk kritisch werd bekeken. De belangrijkste les voor de sectie is dat leerlingen samen tot heel wat in staat zijn. Verder dat je open stellen voor kritiek van leerlingen heel belangrijk is en dat bij experimenten de opinie van leerlingen en collega's onmisbaar blijkt. Bovendien is het werken aan je vak buiten school in een academische setting (AZL) noodzakelijk om je blik op je werk helder te houden. Jordan: *"Dat is een tip voor directies."* Het voeren van een externe dialoog – leraren met collega's en leerlingen, tutoren met tutees – helpt bij het plannen en reflecteren, bij de interne dialoog. Het zet docenten als op het Elzendaalcollege, maar ook de opleider/onderzoeker van het ILS aan tot blijven ontwikkelen en evalueren.

Bibliografie

Bruffee, K. (1984), Peer tutoring and 'The Conversation of mankind'. In: G. Olson (ed.) (1984), *Theory and practice in the teaching of composition. Processing, distancing,*

and modeling. Urbana Ill.: NCTE, p.136-143.

Gere, A.R. & R. Stevens (1985), The language of writing groups: how oral response shapes revision. In: Freedman, S. (Ed.) (1985), *The acquisition of written language: response and revision*. Norwood NJ: Ablex, p.85-105.

Hoel, T. Løkensgard (2000). *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfelleskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Imants, J. & Kamp.M. (red.) (2001). *Samenspel. Vormgeven aan actief en zelfstandig leren binnen de schoolvakken*. Nijmegen: Instituut voor Leraar en School.

Imants, J. & Verbeet, E. (red.) (2003). *Samenspel -2. Vormgeven aan actief en zelfstandig leren binnen de schoolvakken*. Nijmegen: Instituut voor Leraar en School.

Martens, J., Sallevelt, S., Vrinte, S. & Van de Ven, P.H. (2003). Een palet aan teksten - peer tutoring op het Elzendaalcollege. *Moer* 4, p. 110-127.

Sperling, M. (1994), Constructing the Perspective of Teacher-as-Reader: A Framework for Studying Response to Student Writing. *Research in the Teaching of English* jg. 28, 2, p.175-207.

Sperling, M. & Freedman, S.W. (1998), Research on Writing. In: Richardson, V. (Ed) (1998), *Handbook of Research on Teaching*. Washington D.C.: American Educational Research Association, p. 370-389.

Van de Ven, P.H.(1994). De tekstbespreking: gewoon doen. *Moer* 4, p.143-148.

Van de Ven, P.H. (2003). "O jee"- zes leerlingen vwo over schrijven. *Moer* 2003, 1, p.12-18

Bijlage 1: oud beoordelingsformulier

Dit beoordelingsformulier helpt je om een commentaar te schrijven op de tekst van een klasgenoot. Extra informatie over het schrijven van een commentaar vind je in par. 1.3.6 van je informatieboek van Topniveau.

Naam schrijver:

Naam beoordelaar:

Algemene aanwijzingen

1. Streep spelfouten, stijlfouten, interpunctiefouten en fouten tegen de zinsbouw aan in de tekst, maar verbeter ze niet.
2. Schrijf in de linkermarge de soort fout: A1, C2, G4, etc.

Soorten fouten

A. OPDRACHT

1. Houdt de schrijver zich aan het gegeven tekstdoel?
Ja/nee, want
2. Is het (gezien het tekstdoel) duidelijk wat de lezer moet gaan denken?
Ja/nee, want
3. Bevat de tekst voldoende informatie om het gegeven doel te bereiken?
Ja/nee, want
4. Houdt de schrijver zich aan de gegeven tekstsoort?
Ja/nee, want
5. Houdt de schrijver zich aan de gegeven tekstvorm?
Ja/nee, want

• Welke tips geef je de schrijver mee?

B. TEKSTOPBOUW

1. Houdt de schrijver zich aan de gekozen tekststructuur?
Ja/nee, want

2. Is de opbouw in orde (driedeling inleiding, kern, slot)?
Ja/nee, want
3. Is er voldoende samenhang tussen de onderdelen aangebracht (signaalwoorden e.d.)?
Ja/nee, want
4. Zijn de alinea's goed opgebouwd?
Ja/nee, want
5. Staan de onderdelen in een logische volgorde?
Ja/nee, want
6. Baseert de schrijver zich wel op één hoofdgedachte?
Ja/nee, want

• Welke tips geef je de schrijver mee?

C. INLEIDING

1. Wordt het onderwerp duidelijk geïntroduceerd?
Ja/nee, want
2. Is het standpunt of de probleemstelling duidelijk geformuleerd?
Ja/nee, want
3. Is de inleiding aantrekkelijk?
Ja/nee, want

• Welke tips geef je de schrijver mee?

D. MIDDENSTUK

1. Is er voldoende samenhang tussen de alinea's aangebracht?
Ja/nee, want
2. Is het middenstuk voldoende uitgewerkt (met argumenten, voor- en nadelen, voorbeelden en dergelijke)?
Ja/nee, want

• Welke tips geef je de schrijver mee?

E. SLOT

1. Bevat het slot een heldere samenvatting en/of conclusie?
Ja/nee, want
2. Indien er een conclusie wordt getrokken, is deze logisch?
Ja/nee, want
3. Bevat het slot een publieksgerichte uitsmijter?
Ja/nee, want

• Welke tips geef je de schrijver mee?

F. PUBLIEKSGERICHTHEID

1. Is de tekst makkelijk te lezen en te begrijpen voor het beoogde publiek?
Ja/nee, want
2. Is het taalgebruik passend voor het beoogde publiek?
Ja/nee, want

- Welke tips geef je de schrijver mee?

G. BETROUWBAARHEID

1. Weet de schrijver waarover hij schrijft?

Ja/nee, want

2. Is de schrijver goed geïnformeerd?

Ja/nee, want

- Welke tips geef je de schrijver mee?

H. NIEUWSWAARDE

1. Bevat de tekst onverwachte informatie en informatie die een nieuw licht werpt op het onderwerp?

Ja/nee, want

- Welke tips geef je de schrijver mee?

I. ALINEA'S

1. Worden de alinea's onderscheiden door inspringen of een witregel?

Ja/nee, want

2. Wordt er wel steeds een hoofdgedachte per alinea of alineagroep uitgewerkt (dus niet meer dan één hoofdgedachte in een alinea)?
Ja/nee, want
3. Zij de alinea's voldoende uitgewerkt?
Ja/nee, want
4. Heeft de schrijver de juiste signaalwoorden en signaalzinnen gebruikt?
Ja/nee, want

• Welke tips geef je de schrijver mee?

J. TAALGEBRUIK

1. Heeft de schrijver voldoende afwisseling aangebracht in woorden/formuleringen (dus niet steeds dezelfde woorden/formuleringen)?
Ja/nee, want

• Welke tips geef je de schrijver mee?

K. ALLEEN INVULLEN BIJ EEN BETOOG

1. Zijn er voldoende argumenten voor het standpunt?
Ja/nee, want
2. Zijn de argumenten goed onderbouwd?
Ja/nee, want
3. Zijn er voldoende tegenargumenten genoemd?
Ja/nee, want

4. Worden de tegenargumenten overtuigend ontkracht?

Ja/nee, want.....

• Welke tips geef je de schrijver mee?

Bijlage 2: Nieuw beoordelingsformulier

Dit beoordelingsformulier helpt je om een commentaar te schrijven op de tekst van een klasgenoot. Extra informatie over het schrijven van een commentaar vind je in par. 1.3.6 van je informatieboek van Topniveau.

Schrijver:.....

Beoordelaar:

Algemene aanwijzingen:

Ga één voor één de 8 punten na. Noteer je commentaar in klad en schrijf het dan uit. Voor onderdeel 7 en 8 (spelling en stijlfouten) is het nodig dat je in de tekst de fouten of onduidelijkheden met nummers (spelling) en letters (stijlfouten) aangeeft en ze vervolgens in je commentaar toelicht. Het commentaar dient **getypt** ingeleverd te worden bij de schrijver. Maak er een **kopie** van want je moet niet alleen je ontvangen commentaar maar ook het door jou gemaakte commentaar opnemen in je schrijfofdracht. Het commentaar bestaat uit **minimaal 2 volledige A4-tjes**.

Richtlijnen per punt voor je commentaar:

1. Tekstdoel:

**Geef aan wat het tekstdoel uit het stappenplan was.*

**Is de auteur geslaagd dat doel in de tekst te verwezenlijken? Hoe?*

**Waar blijkt dat uit? Verwijs naar de tekst.*

**Indien dat niet het geval is: Hoe komt dat?*

**Wat zijn de tips? (ook als je tevreden bent kun je nog tips geven!)*

2. Tekstvorm en tekstsoort:

**Sluiten de tekstvorm en de tekstsoort aan bij het stappenplan?*

**Als dat gelukt is: Waar blijkt dat uit? Verwijs naar de tekst.*

**Indien dat niet het geval is: Hoe komt dat?*

**Wat zijn de tips?*

3. Tekststructuren:

**Wat is de gekozen hoofdstructuur volgens het stappenplan?*

**Wat is of zijn de gekozen substructuren volgens het stappenplan?*

**Is de schrijver geslaagd in het aanbrengen van de hoofd- en substructuren?*

**Indien ja, hoe is dat gelukt? (naar de tekst verwijzen)*

**Indien nee of niet helemaal, waarom niet? (naar de tekst verwijzen)*

**Welke tips heb je om de structuren te verbeteren en/of duidelijker te maken? Zie paragraaf 5.4 tot en met 5.6 van je informatieboek Topniveau.*

4. Tekstpubliek:

**Wat is het beoogde publiek volgens het stappenplan?*

**Past de tekst helemaal bij het beoogde publiek?*

**Als dat zo is: hoe komt dat? (Naar de tekst verwijzen)*

**Als dat niet overal het geval is of helemaal niet: hoe komt dat? (Naar de tekst verwijzen)*

**Geef tips.*

5. Vraag(stelling)

**Past de hoofdvraag of de hoofdstelling goed bij de tekst?*

**Leg uit waarom wel of waarom niet en verwijs naar de tekst.*

**Is er een duidelijk verband tussen de hoofdvraag of hoofdstelling uit de inleiding en de afsluiting uit het slot?*

**Leg uit waarom wel of niet en verwijs naar de tekst.*

**Welke tips heb je om de hoofdvraag (bij een beschouwing of uiteenzetting) of de hoofdstelling (bij een betoog) te verbeteren?*

**Welke tips heb je om de aansluiting met de afsluiting uit het slot te verbeteren?*

Tekstinhoud:

**Sluit de tekstinhoud (hoofdonderwerp en de deelonderwerpen) goed aan bij de doelstelling van de tekst?*

**Leg uit waarom wel of niet en verwijs naar de tekst.*

**Zijn de tekstonderdelen goed met elkaar in verband gebracht (let op de samenhang tussen alinea's en de overgang tussen de inleiding en de kern en tussen de kern en het slot)?*

**Leg uit waarom wel en waarom niet en verwijs naar de tekst. Zie paragraaf 5.1 tot en met 5.3 van je informatieboek Topniveau.*

**Zijn de verhoudingen tussen tekstdelen op basis van de inhoud goed? Let daarbij bijvoorbeeld op de verhouding tussen feit en mening en de verhouding tussen voorbeeld en argumenten. Let ook op de verhouding tussen de omvang van de drie hoofddelen: inleiding, kern en slot.*

Spelling:

**Controleer de tekst nu puur op spel- en interpunctiefouten (H10 en H11 Topniveau informatieboek).*

**Geef in de tekst aan waar de fout of de onduidelijkheid staat met behulp van cijfers.*

**In je commentaar geef je per cijfer aan wat volgens jou fout is of onduidelijk.*

Stijlfouten:

**Controleer de tekst nu puur op stijlfouten (H9 en H12 Topniveau informatieboek). Let hierbij natuurlijk ook op de zinsbouw.*

**Geef in de tekst aan waar de fout of de onduidelijkheid staat met behulp van letters.*

**In je commentaar geef je per letter aan wat volgens jou fout is of onduidelijk.*

Nogmaals: de 1^e zes delen werk je uit in een duidelijk lopende alinea. De laatste twee delen geef je helder uitleg bij het waarom van de taalfout.

De bedoeling is dat je straks in 5 HAVO of 6 VWO op alle 8 onderdelen je eigen 1^e versie kan verbeteren. Het maken van dit commentaar is dus erg belangrijk! Je moet dat leren om in de toekomst je eigen teksten beter te kunnen maken. Daarom speelt je commentaar ook een belangrijke rol bij de beoordeling:

Verzorging:	10 punten
Commentaar:	20 punten
Eindversie:	70 punten

Je eindversie wordt beoordeeld op de 8 punten van het correctiemodel.

LET OP: CONTROLEER JE 2^e VERSIE OP DE 8 PUNTEN VOORDAT JE DE HELE SCHRIJFOPDRACHT INLEVERT!!!! LOOP DE CHECKLIST GOED DOOR: CONTROLEER OF ALLES OP DE JUISTE WIJZE IN HET DOSSIER ZIT.

SUCCES,
de sectie Nederlands.