

Piet-Hein van de Ven
ILS, Radboud Universiteit Nijmegen
Contact: P.vandeven@ils.ru.nl

Schrijven in de bovenbouw – feedback geven voor en door leerlingen

Sinds kort werk ik een dag per week als vrijwilliger aan de bovenbouw van een school voor voortgezet onderwijs. Mijn workshop komt voort uit de ervaringen die ik daarbij opdoe. De focus van mijn activiteiten richt zich op het schrijven door leerlingen, voor alle schoolvakken. Schrijven is immers voor alle vakken in de bovenbouw een belangrijke activiteit (Mottart, Vanbrabant & Van de Ven 2009).

Ik geef een *tutorcursus* voor een groepje leerlingen. Ik bespreek teksten met individuele leerlingen die, op advies van docenten of medeleerlingen, bij mij aankloppen om hulp. Daarnaast leggen docenten van andere vakken vragen aan me voor die te maken hebben met lees- en schrijfp opdrachten voor hun vak. Verder bespreken ‘opgeleide’ *tutores* de opzet en/of tekstdelen van het profielwerkstuk¹ met de schrijvers ervan. Bij dat alles werk ik nauw samen met de sectie Nederlands.

De *tutorcursus* omvat zo’n acht lessen, gevolgd door enkele tekstbesprekingsopdrachten. De groepsgrootte varieert van 10-20 leerlingen die deelnemen op basis van vrijwilligheid. Daarnaast wil soms de redactie van de schoolkrant een ‘spoedcursus *tutores*’. In de cursus probeer ik leerlingen te leren *tutores*: dat wil zeggen te leren hoe medeleerlingen bruikbare feedback op hun teksten te geven. Feedback geven is ook mijn doel bij het bespreken van teksten met individuele leerlingen, evenals bij het bespreken van schrijfp opdrachten met collega’s van andere vakken.

De leerlingen in de *tutorcursus* vertel ik dat een belangrijk verschil tussen spreken en schrijven is dat een schrijver geen directe reactie krijgt die duidelijk maakt of de tekst helder overkomt bij de lezer. En dat je dus eventuele onduidelijkheden niet ter plekke kunt repareren. In de *tutoring* krijgt een schrijver een lezer die wel feedback geeft op het schrijfproduct en op het schrijfproces. Feedback is immers een belangrijk middel tot leren (Ros e.a. 2009). Feedback is in dezen dus niet hetzelfde als beoordelen. Ik stimuleer dat leerlingen van wie de tekst besproken wordt, aangeven wat voor vragen ze zelf hebben bij de tekst of bij het schrijven. Het bespreken van teksten moet schrijvers zo ondersteunen dat ze zelf meer zicht hebben op de eigen tekst en de eigen problemen en handvatten krijgen om die aan te pakken. De belangrijkste vorm van feedback die ik leerlingen wil bijbrengen, is ‘vragen stellen’, met name vragen die erop gericht

zijn de schrijvers te laten zeggen wat “zij eigenlijk bedoelen met...”, een variant op de schrijfstrategie die Flower (1993) omschrijft als de WIMRI-strategie (*What I really mean is...*). Daarnaast adviseer ik om met een tekstbespreking te eindigen, waarbij de schrijver, in samenspraak met de *tutor*, herschrijfideeën vaststelt. Dat klinkt heel simpel, maar valt vaak nog niet mee (zie voor dergelijke vuistregels Hoogeveen e.a. 2004).

In de *tutor*cursus bespreken de leerlingen elkaars teksten. Daarbij ervaren ze verschillende problemen. Ze zijn in het begin geneigd om te oordelen en om fouten te verbeteren (spelling, grammatica); ze zijn dat immers gewend. Gaandeweg ontdekken ze (onder meer na het observeren en nabespreken van enkele voorbeelden van tekstbesprekingen) dat het erom gaat dat de schrijver zelf problemen onderkent en oplost en dat dat bereikt kan worden door goede vragen te stellen, goed te luisteren (parafrazeren) en dóór te vragen. Bij het stellen van vragen kunnen ze gebruikmaken van een set tekstonafhankelijke vragen bij het schrijfproces en het schrijfproduct. Aanvankelijk gebruiken ze die lijst vaak, later wat minder naarmate ze de waarde ontdekken van meer tekstspecifieke vragen. Ik hamer erop dat *tutores* aan de schrijver moeten vragen waar in de tekst te lezen valt wat het doel is, het publiek... Ze vinden het moeilijk om niet al te suggestieve vragen te stellen, om goed dóór te vragen en het lukt hen niet altijd om met de schrijver tot hanteerbare herschrijfsuggesties te komen. Met oefenen en feedback krijgen, kunnen ze wel een heel eind komen. Al doende leren ze, wat ze zelf ook aangeven in hun verslagen en evaluaties.

Een ander probleem vormt voor leerlingen (*tutores* en schrijvers) het genre, met name het verschil tussen ‘betoog’ en ‘beschouwing’. Ik verduidelijk dat verschil met gebruikmaking van de klassieke retorische triade (‘pathos’, ‘logos’, ‘ethos’) die ik naar leerlingen toe vertaal als ‘schrijver’, ‘onderwerp’, ‘lezer’. Bij een uiteenzetting staat het onderwerp centraal. Dat genre positioneert de schrijver in de rol van een zo objectief mogelijke beschrijver van het onderwerp. Bij een betoog staat de actie, gericht op de lezer, centraal. Dat genre positioneert de schrijver als iemand met een duidelijke overtuiging die hij/zij op de lezer wil overdragen. Bij een beschouwing staat de schrijver centraal. Dat genre positioneert de schrijver als iemand die zwart-op-wit nadenkt over bijvoorbeeld een sociaal of ethisch probleem dat lastig valt op te lossen, omdat er tegenstrijdige perspectieven en belangen zijn die niet tegen elkaar vallen weg te strepen. Een beschouwing is dus eigenlijk een ‘gearticuleerde onzekerheid’ (zie ook: Van de Ven 2003). Die positioneringen zouden, denk ik, zichtbaar (moeten) zijn in de tekst. Een leerling kwam eens met een ingezonden brief waar ze niet tevreden over was. Mijn vraag naar het waarom van haar tekst beantwoordde ze met dat ze heel boos was en daarom die brief had geschreven. Ze kon niet aangeven waarom ze niet tevreden was over haar tekst. Ik vroeg haar waar ik in haar tekst kon lezen dat ze heel boos was. Dat kon ze niet aangeven, waarna we bespraken hoe dat dan wel kon.

Ik merk dat leerlingen sterk gericht zijn op de linguïstische dimensie van een tekst (grammatica, spelling, stijl, structuur) of op de communicatieve (doel, publiek, argu-

mentatie). De inhoud komt alleen aan de orde bij vragen die voortkomen uit onduidelijkheid van de tekst of uit onbekendheid van de lezer met het onderwerp (bijvoorbeeld bij profielwerkstukken). Die inhoud wordt zelden kritisch besproken. Ik vraag me af of we dat leerlingen niet ook moeten leren.

De vakdidactiek Nederlands houdt zich bezig met vragen naar het ‘wat’, ‘hoe’ en ‘waartoe’ van het schoolvak en met ‘het waarom’ van dat ‘wat’, ‘hoe’ en ‘waartoe’. Het ‘wat’ betreft dan onder meer het belang van de inhoud voor leerlingen, maar het ‘wat’ moet mijns inziens ook worden bevestigd naar welke visie op leven, leren, mens en maatschappij in die leerstof zit verpakt en hoe we die kunnen verantwoorden. Diezelfde triade kan ik gebruiken bij het bespreken van teksten.

Als ik teksten van leerlingen lees, betrap ik me erop dat ik vaak de neiging heb het wereldbeeld in de tekst van een leerling te bevestigen. Ik wil een tekst dan niet alleen bespreken op het niveau van het ‘hoe’ (linguïstische dimensie) en ‘waartoe’ (communicatieve dimensie), maar ook op het niveau van het ‘wat’ – het wereldbeeld in de tekst. Ik noem dat voor mezelf vaak de ‘discursieve dimensie’. Ik heb de neiging – ik geef er zelden of nooit aan toe. Mijn kernvraag is of eventuele vragen van mijn kant hierover niet in feite oordelen zijn.

Referenties

- Flower, L. (1993). *Problem-Solving Strategies for Writing*. Fort Worth etc.: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Hoogeveen, M., B. van der Leeuw, J. van Gend & R. van de Sande (2004). *Schrijven is zilver, bespreken is goud. Een pabo deelcurriculum eigen schrijfvaardigheid en didactiek*. Enschede: SLO.
- Mottart, A., P. Vanbrabant & P.H. van de Ven (2009). “Schrijven bij diverse schoolvakken. Een verkenning”. In: *Levende Talen tijdschrift*, jg. 10, nr. 4, p. 14-22.
- Ros, A., R. Timmermans, J. van der Hoeven & M. Vermeulen (2009). *Leren en laten leren. Ontwerpen van leeractiviteiten voor leerlingen en docenten*. Deventer: Kluwer.
- Van de Ven, P.H. (2003). O jee’ – zes leerlingen vwo over schrijven. In: *Moer*, nr. 1, p. 12-19.

Noten

¹ Een profielwerkstuk is een uitgebreide praktische opdracht dat vaardigheden toetst, in combinatie met kennis en inzicht. Het is bedoeld om de samenhang en integratie van leerstofonderdelen binnen een profiel te bevorderen.