

Bert de Vos

APS

Contact: b.devos@aps.nl

Beter worden in schrijven gaat niet vanzelf

1. Inleiding

De afgelopen jaren heeft een verschuiving plaatsgevonden naar meer communicatief en meer procesgericht onderwijs in schrijfvaardigheid. Dat betekent dat er meer uitgegaan wordt van inhoudelijk aansprekende contexten, dat leerlingen leren werken met een systematische opbouw van teksten en dat medeleerlingen feedback geven op schrijfproducten.

De praktijk van het schrijfonderwijs is echter niet fundamenteel veranderd. De werkwijze die nog steeds het vaakst wordt gebruikt, is ‘schrijven – nakijken/beoordelen – volgende tekst schrijven’. Leerlingen zien schrijven dan ook voornamelijk als een schoolse activiteit, waarbij ze volgens een vaste structuur teksten maken; zo’n beetje zoals het invullen van een groot formulier.

In dit artikel komt aan de orde wat we weten van succesvol schrijfonderwijs, wat we weten van toetsing van schrijfproducten en hoe scholen het schrijfcurriculum kunnen organiseren in een doorlopende leerlijn.

2. Het schrijfproces en de didactiek

Schrijven is een buitengewoon gecompliceerde cognitieve taak. Beginnende schrijvers moeten veel processen tegelijk hanteren: ze moeten aandacht besteden aan de inhoud, aan de opbouw, aan het schrijven van goede zinnen, aan taalgebruik, aan spelling en aan interpunctie. Ze moeten daarbij plannen, reviseren en checken of ‘alles er wel in staat’. Voor leerlingen die pas beginnen met schrijven, komt daarbij dat ze moeten proberen om een goede tekst te schrijven en tegelijk moeten leren schrijven. Dat is lastig. In diverse onderzoeken worden antwoorden geboden op de vraag wat de leraar kan doen om cognitieve overbelasting te voorkomen. Het antwoord wordt gezocht in het verleggen van de aandacht van het schrijven alleen naar het schrijfproces (de metacognitieve kant, dus). De volgende mogelijkheden komen naar voren:

- *observerend leren*
Bij observerend leren kijken leerlingen hoe de leraar of de medeleerlingen hardop denkend aan het schrijven zijn of schrijfproducten aan het beoordelen zijn. Zij vertellen dan hardop wat goed is aan het product, wat niet en welke tips ze hebben om de tekst te verbeteren.
- *inquiry learning*
Dit is een vorm van onderzoekend leren, waarbij veel aandacht is voor het vinden van interessante inhoud, het verzamelen van informatie en het zelf actief kennis construeren alvorens men gaat schrijven.
- *outline tool*
Een outline is een hiërarchisch geordend lijstje met tekstideeën dat de schrijver opstelt alvorens hij gaat schrijven.
- *hyperteksten schrijven*
Een hypertext is een tekst met doorverwijzingen via links. Door gebruik te maken van die links schrijven leerlingen als het ware telkens een nieuwe tekst die in verband staat met de basistekst waar de hyperlink in voorkomt. Het blijkt dat leerlingen daardoor planmatiger gaan schrijven.
- *computer ondersteund schrijfonderwijs (COS)*
Gebruikmaken van een computer is een andere werkwijze om de kwaliteit van schrijfproducten te verhogen en de cognitieve belasting te verminderen. Computer ondersteund schrijfonderwijs (COS) is onderwijs waarbij er softwareondersteuning is voor het schrijfproces en waarbij leerlingen de teksten schrijven met behulp van een tekstverwerker. Zie bijvoorbeeld TiO.
- *revisievormen*
Een revisievorm is bijvoorbeeld ‘een schrijver centraal’. Daarbij gaat een klas in op een tekst van een schrijver. Die schrijver vertelt hoe hij het heeft aangepakt en waarmee hij geholpen wil worden. Op basis daarvan krijgt hij tips en herschrijven alle leerlingen hun product.

3. Beoordelen van schrijfvaardigheid

Schrijfproducten op een betrouwbare manier beoordelen is quasi onmogelijk. Dat komt doordat de beoordeling van schrijfvaardigheid complex is, aangezien diverse aspecten moeten meegenomen worden: het schrijven zelf, maar ook het schrijfproces (de *pre-writing activities*, de revisie...). Bovendien speelt de inhoud een belangrijke rol en is vaak cognitieve overbelasting aan de orde. Al die elementen hebben een effect op

het uiteindelijke schrijfproduct. Zelfs wanneer bij de beoordeling uitsluitend wordt uitgegaan van het product levert dat grote verschillen op. Er zijn namelijk verschillende redenen waardoor de beoordeling van schrijfproducten uit elkaar loopt:

- door het *halo-effect* (de tekst als geheel maakt een goede indruk, waardoor de beoordeling positief wordt beïnvloed);
- door het *detail-effect* (een bepaald criterium overschaduwde de beoordeling van de andere criteria. Vaak gaat het oppervlakkige tekstkenmerken, zoals de spelling);
- door het *sequentie-effect* (door de volgorde van de na te kijken werken verandert de betrouwbaarheid. Als je bijvoorbeeld eerst goede werken heb nagekeken beïnvloedt dat de beoordeling van de latere producten);
- door *persoonlijke tendensen* (sommige mensen hebben de neiging soepel of juist streng te beoordelen).

Er is daarbij weinig verschil in betrouwbaarheid tussen analytisch en globaal beoordelen. Bij globaal beoordelen geeft de leraar een schattend oordeel nadat hij de hele tekst heeft gelezen. Het gaat dus om een algemene indruk die wordt gevoed door ervaringen met teksten. Bij analytisch beoordelen wordt gebruikgemaakt van een model op basis waarvan de leraar punten toekent aan diverse aspecten van schrijfvaardigheid, zoals conventies, opbouw, spelling/interpunctie, inhoud, taalgebruik...

Honderd procent betrouwbare beoordelingsmodellen voor schrijven zijn er niet. Nochtans zijn er heel wat verschillende modellen: criterialijsten, *rubrics* of *grids*, scoren op beschrijvingen van beginner- en expertgedrag, puntscala (dat is het huidige examencorrectiemodel) en schaalbeoordelingen. Schaalbeoordelingen zijn beoordelingen waarbij er een aantal *benchmarkte* schrijfproducten op verschillende niveaus zijn. Daarmee worden de schrijfproducten van leerlingen vergeleken en beoordeeld.

De betrouwbaarheid van beoordelen neemt wel toe als er meerdere beoordelaars zijn. In dat geval is sprake van intersubjectief beoordelen. In het examen zie je dat terug bij de tweede corrector. Ook peerfeedback blijkt een positieve invloed te hebben op de betrouwbaarheid van het beoordelen.

Onderzoek zegt ook iets over de zogenaamde correctieve feedback (het traditioneel nakijken van teksten van leerlingen). Uit nieuw onderzoek (Van Beuningen 2011) blijkt dat correctieve feedback wel degelijk helpt om leerlingen te leren om betere schrijvers te worden. Wel is het zo dat directe feedback (het goede antwoord geven) soms minder goed helpt dan indirecte (alleen de fout aanstrepen). Dat is bijvoorbeeld het geval bij spelling. Let wel: correctieve feedback alleen helpt niet veel. Het is belangrijk om daarnaast nog betekenisvolle opdrachten te geven en veel aan revisie te doen. Dus: herschrijven op basis van de feedback.

4. Doorlopende leerlijn en toetsing

Bij de vaardigheid schrijven gaat het steeds om verschillende aspecten en dat maakt het complex. De leerling schrijft teksten en wordt geacht dat steeds beter te doen, op een steeds hoger niveau. De ene keer loopt hij tegen de structuur van de tekst op, de andere keer tegen het schrijven voor een specifieke doelgroep. De ene keer focust hij op het maken van een heldere opbouw, de andere keer op de juiste woordkeuze. Over al die zaken moet de leerling kennis opbouwen.

De meeste methodes behandelen de schrijfinstructie op een lineaire manier. Net dat kan problematisch zijn, want de opbouw van de leerstof loopt nooit parallel met de schrijfontwikkeling van de leerling. Bij het schrijven van teksten speelt immers ook de interesse van de leerling een grote rol. Als je veel over een onderwerp weet, ben je meer gemotiveerd om erover te schrijven en wordt het makkelijker om er een tekst over te maken. Kennis van de wereld, interesse in de wereld om je heen, het belang dat je aan schrijven hecht... hebben allemaal invloed op de schrijfvaardigheid van de leerling. Beter worden in schrijven betekent dan ook dat je langzamerhand op al die aspecten groei vertoont.

Bij een doorlopende leerlijn moet dus niet alleen rekening gehouden worden met de opbouw van de leerstof. Bij een doorlopende leerlijn is ook aan de orde op welke manier leerlingen door de jaren heen leren schrijven en hoe vorderingen worden bijgehouden. Bij deze concentrische, complexe (en ook nog vakoverstijgende) vaardigheid hoort een andere leerlijn dan (alleen) de lineaire, namelijk een leerlijn die uit 4 deellijnen bestaat:

1. *het gevraagde niveau*: het referentieniveau dat je kunt bepalen met een toets;
2. *de inhoudelijke lijn* (= de lineaire lijn): de 'gewone' opbouw van de leerstof, zoals die in de leerboeken wordt aangeboden. Het gaat om argumentatiestructuren, opbouw van de tekst, criteria voor een pakkende inleiding, vormaspecten.... Het gaat hier ook om het soort opdrachten dat doorheen het jaar gegeven wordt.
3. *de didactische lijn* (het hoe): wat doen de leraren om bij leerlingen groei te krijgen? Hierbij horen schoolbrede afspraken over bijvoorbeeld het herschrijven van teksten, het gebruik van *rubrics*, de keuzemogelijkheden van leerlingen, de manier van feedback geven... Voor de kwaliteit van het schrijfonderwijs zijn afspraken hierover cruciaal.
4. *de reflectielijn*: naast externe toetsing aan het referentiekader en aan de gemiddelde ontwikkeling helpt het erg als de school de groei van leerlingen ook meet met andere toetsvormen en aftoetst aan reflecties van leerlingen. Zeker als de leerling zelf een grote rol speelt bij de reflectie, is deze erg effectief om groei te stimuleren op het vlak van schrijfvaardigheid.

Deze 4 lijnen samen vormen de doorlopende leerlijn 'schrijven' en die kan de sectie Nederlands maken om coherent onderwijs in schrijven vorm te geven.

Referenties

- Beldman, H. & M. Braaksma (2008). "Hypertekst schrijven als aanvullende didactiek; Wat werkt? Een onderzoek naar de kwaliteit van betogende hyperteksten". In: *Vonk*, jg. 37, nr. 5, p. 3-20.
- Bonset, H. & M. Braaksma (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO).
- Braaksma, M. & E. Pistor (2008). "Inquiry learning bij een lessenserie 'betogt schrijven'". In: *Levende Talen Magazine*, jg. 2008, nr. 3, p. 16-20.
- Braaksma, M., G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & B. Van Hout-Wolters (2007). "Observerend leren en de effecten op de organisatie van schrijfprocessen". In: *Levende Talen Tijdschrift*, jg. 8, nr. 4, p. 3-23.
- Claessens, M. (2011). "Een alternatief voor de rode pen? Teksten reviseren in de klas". In: *Levende Talen Magazine*, jg. 2011, nr. 2, p. 4-9.
- De Smet, M. e.a. (2010). "Outline-tool helpt om beter te leren schrijven". In: *OnderwijsInnovatie*, jg. 2010, nr. 4, p. 32-34.
- Koobs, R. (2004). *Revisie: Weet waar je aan begint!* Masterscriptie RUG (begeleider: C.M. de Glopper).
- Raedts, M., F. Daems, L. van Waes & G. Rijlaarsdam (2009). "Observerend leren van peer models bij een complexe schrijftaak". In: *Tijdschrift voor taalbeheersing*, jg. 31, nr. 2, p. 142-165.
- Rijlaarsdam, G. & M. Braaksma (2004). "Schrijven en leren schrijven". In: *Vonk*, jg. 33, nr. 3, p. 3-16.
- Rijlaarsdam, G. & M. Braaksma (2004). "Schrijven en leren schrijven. Niet zelf doen, maar observeren hoe anderen het doen". In: *Levende Talen Magazine*, jg. 2004, nr. 3, p. 17-21.
- Schoonen, R. & K. de Glopper (1992). "Toetsing van schrijfvaardigheid: problemen en mogelijkheden". In: *Levende Talen*, nr. 470, p. 187-196.
- Van Beuning, C. (2011). "De rode pen werkt". In: *Les*, jg. 29, nr. 2, p. 24-27.