

# Samen schrijven: kenmerken van interactie en leereffecten<sup>1</sup>

## 1. Inleiding

Wanneer leerlingen samen schrijven, is er sprake van twee contexten voor leren: het schrijven en de interactie tussen de leerlingen. Om inzicht te krijgen in leereffecten van samen schrijven, analyseer ik, aan de hand van twee onderzoeksvragen, opnamen van kinderen die samen schrijven:

1. Wat kenmerkt interactie van leerlingen die samen aan een schrijftaak werken?
2. In hoeverre is samen schrijven leerzaam?

In dit samenvattende artikel richt ik mij op leereffecten met betrekking tot het onderwerp waarover de leerlingen schrijven.

## 2. Achtergronden

Schrijven werd tot de jaren 1980 gezien als een lineair proces, waarbij slechts gedachten werden omgezet in geschreven taal. Maar met de komst van cognitieve modellen van schrijven, werd duidelijk dat schrijven uit cognitieve deelprocessen bestaat (Flower

& Hayes 1980; 1984) en bovendien kan leiden tot de ontwikkeling van nieuwe kennis (zie het *knowledge transforming*-model van Bereiter & Scardamalia 1987). Kernpunt in deze theorie is dat het schrijfproces van gevorderde schrijvers kan worden gezien als een vorm van ‘problemen oplossen’. Galbraith (1999; 2009) introduceerde het *Dual Process Model* dat leereffecten van schrijven onder meer verklaart vanuit impliciete taalproductieprocessen. Daarbij gaat het om synthese van ideeën in het semantische geheugen: “Pas tijdens het schrijven bedenken schrijvers wat voor informatie ze willen opnemen in de tekst en hoe zij die informatie willen ordenen. Zodoende ontdekt de schrijver ook zelf pas tijdens het schrijven wat voor ideeën hij heeft over een bepaald onderwerp. Het is die synthese die Galbraith verantwoordelijk acht voor de ontwikkeling van begrip tijdens schrijven” (Baaijens 2012: 244).

Op basis van onderzoek naar leereffecten van individueel schrijven kan over het algemeen worden gesteld dat schrijven een zinvolle activiteit is om het onthouden, begrijpen en ontwikkelen van kennis te stimuleren (zie o.a. Keys 1999; 2000; Klein 1999; Baaijens 2012; Mason & Boscolo 2000; Nelson 2001). Tynjälä e.a. (2001) benadrukken dat, wanneer de sociale aard van leren serieus wordt genomen, de reikwijdte van ‘schrijven-om-te-leren-activiteiten’ zich verbreedt van individuele schrijfactiviteiten naar samen schrijven en dat daarmee de mogelijkheid voor gezamenlijke kennisopbouw toeneemt. Samen schrijven betekent dat leerlingen in tweetallen of kleine groepen samen een tekst produceren, waarbij ze het auteurschap en de verantwoordelijkheid voor het eindproduct delen (Fernández Dobao & Blum 2013). De leerlingen bespreken de relatie tussen de inhoudelijke aspecten en gaan in op elkaars suggesties en verklaringen (Vass e.a. 2008; Lehraus 2005). Ze delen hun ideeën en nemen beslissingen over zowel de inhoud als de formulering. Daarbij is de aanwezigheid van een ‘cognitief conflict’, waarbij kinderen discussiëren of wedijveren, het element dat tot elaboratie van kennis en processen kan leiden.

Wat betreft de manier waarop leerlingen met elkaar praten als ze samenwerken in een groepje, hebben Mercer en Littleton (2007) een drietal ‘gespreksvormen’ onderscheiden:

- *Disputational talk (twistgesprek)*: leerlingen zijn het oneens maar gaan inhoudelijke niet in op het conflict;
- *Cumulative talk (cumulatief gesprek)*: leerlingen accepteren elkaars bijdragen, maar komen samen niet tot nieuwe inzichten;
- *Exploratory talk (exploratief gesprek)*: leerlingen reageren kritisch op elkaars inbreng en komen via redeneren en argumenteren verder in hun proces van gezamenlijke kennisconstructie.

In observatie van gezamenlijk schrijven zijn kenmerken van dergelijke exploratieve gesprekken interessant, omdat daarin, via argumenteren en redeneren, leerprocessen kunnen worden waargenomen.

### 3. Data en analyse

Voor deze deelstudie hebben we gekeken naar opnamen van vijf groepjes leerlingen (A t/m E) op drie Friese basisscholen uit het netwerk van het Lectoraat *Taalgebruik & Leren*. De gegevens zijn weergegeven in onderstaande tabel:

School	Groep	Leerjaar	Leerlingen	Onderwerp	Werkwijze	Tekstsoort
1	A, B, C	5/6	2 ♀ + 2 ♂ 4 ♀ 3 ♂	Lokale geschiedenis	Pen + papier	Brief
2	D	7/8	2 ♂	Australië	Computer	Werkstuk
3	E	6/7/8	1 ♀, 1 ♂	Robots	Computer	Werkstuk

Tabel 1: deelnemers deelonderzoek.

Groepjes A, B en C werkten aan een onderzoeksproject over de geschiedenis van Friesland. In deze groepjes heeft de leerkracht de leerlingen gesuggereerd om een brief te schrijven aan kinderen van een school in een naburig dorp, met het verzoek om meer informatie te vragen over de geschiedenis van die plek. Groepje D (een duo) werkte samen aan de computer. De leerlingen uit dat groepje hebben informatie verzameld over Australië, in het bijzonder over ‘bromhout’. In het kader van een project getiteld ‘Machines en apparaten’ schreven de twee leerlingen van groep E eveneens aan hun werkstuk met gebruik van een computer. Hun onderzoeksvraag was gericht op robots. Van de gezamenlijke schrijfactiviteiten maakten we video-opnamen en verzamenen we de teksten.

De interactie is geanalyseerd in relatie tot het schrijfproduct dat tot stand komt. Dat gebeurde aan de hand van de methodologie van de conversatie-analyse, waarin de analyse van de opeenvolging van gesprekshandelingen van de deelnemers centraal staat (Ten Have 2007).

### 4. Resultaten

In de analyse van de interactie tussen de leerlingen valt op dat er verschillende interactionele praktijken zijn voor het genereren van inhoud enerzijds en voor het formuleren en/of herzien van een tekst anderzijds. Bovendien blijken leerlingen specifieke rollen op zich te nemen die zich kenmerken door specifieke activiteiten, bijvoorbeeld die van schrijver of van commentator.

Leerlingen doen op verschillende manieren suggesties voor de tekst en de aard van de suggestie heeft sequentiële consequenties. Zo is het mogelijk dat een leerling zonder nadere toelichting een onderwerp noemt, dat vervolgens door de anderen aanvaard of verworpen wordt. Er vindt dan geen discussie plaats. In transcript 1 is daarvan een voorbeeld te zien in regels 18 t/m 32. Daarin introduceert leerling B het onderwerp 'natuur' (de leerlingen schrijven een brief en bedenken vragen die te maken hebben met vroeger).

1. (3.5)  
 2. B: ik heb wel heel veel vragen maar dat zijn van die vragen dat we al weten  
 3. A: nou [wat is dat dan?  
 4. C: [ja maar zij weten het misschien nog niet?  
 5. (0.3)  
 6. C: [(ik bedoel )  
 7. A: [(zeg eens (vragen) dan)  
 8. B: ja maar, als we als we het al weten dan heeft het ook geen zin om  
 9. die vragen te stellen.  
 10. C: ehm:  
 11. (2.0)  
 12. B: ehm:  
 13. (0.4)  
 14. (tsja)  
 15. (1.5)  
 16. A: °h:huhm::  
 17. (0.4)  
 18. B: kunnen we iets met de natuur doen?  
 19. C: djaa  
 20. B: gewoon een vraag van de natuur?  
 21. (1.5)  
 22. B: ehm:  
 23. (2.0) ((A speelt met haar pen, dit maakt geluid))  
 24. B: over de natuur. ehm:  
 25. (1.3)  
 26. maar we kunnen ook doen- ja maar dat weten we al. dus dat- (.) ik weet heel veel  
 27. vragen maar dat weten we al.  
 28. A: ((laat ondertussen haar pen ronddraaien; richt zich tot D)) ik haat,  
 29. ((B legt de pen van A stil, de pen wijst naar D)) ik haat jou ook.  
 30. D: ts:huh:  
 31. B: ehm::  
 32. C: ( ) oké (((richt zich tot A die haar pen draait)) ( )  
 33. B: [hoe ze het vierden bijvoorbeeld met feesten, hoe ze het  
 34. vierden met feesten, bijvoorbeeld hoe ze eh eh kerstmis vierden,=  
 35. D: (((pakt de pen en richt zich zacht tot A)) hou-hou op!  
 36. B: = vroeger.  
 37. C: ja! ((gaat schrijven))  
 38. B: hoe ze vroeger kerstmis vierden of andere feesten, nieuwjaar,  
 39. (0.2)  
 40. D: dat vierden ze niet [nee ( )  
 41. B: [of- misschien bestond dat ( )nog niet, maar haha  
 42. (0.3)  
 43. hoe vierden [ze ((C schrijft op))  
 44. C: [hoe vierden ze - feestjes=  
 45. B: =feesten  
 46. A: fietjes!  
 47. B: zoals zet je er even bij  
 48. (0.6)  
 49. vroeger feesten, zoals  
 50. (0.6)  
 51. C: nou (.) dat kunnen ook zelf wel in[vullen toch?  
 52. B: [nee maar even zoals pasen en zo want anders want  
 53. feesten kunnen ook verjaardagen zijn enzo. zoals ehm: pasen.

Transcript 1: transcript groep B (00:09:06 - 00:10:41).

Een andere mogelijkheid is dat een onderwerp wordt gesuggereerd met daarbij een toelichting, bijvoorbeeld door verwijzing naar het doel van de schrijfactiviteit of naar een meer algemeen onderwerp. Een suggestie voor een nieuw specifiek *topic* kan ook worden voorafgegaan door een pre-sequentie, waarin de spreker verkent of het globale *topic* passend is (regel 18).

De suggestie voor een onderwerp kan geaccepteerd of verworpen worden. In regel 37 is bijvoorbeeld te zien hoe leerling C de suggestie accepteert om vragen te stellen over ‘manieren van feestvieren’. Wanneer een leerling uitlegt waarom hij een onderwerp relevant vindt, bijvoorbeeld door het verder te verduidelijken of door causale verbanden te leggen, kunnen medeleerlingen reageren, bijvoorbeeld met vragen waarmee ze verder ingaan op het onderwerp of met een verzoek om opheldering.

Het afwijzen van suggesties die zelf niet zijn toegelicht, vindt veelal ook plaats zonder verdere toelichting. Als er wel een toelichting voor een afwijzing wordt gegeven, dan wordt dat op verschillende manieren gerealiseerd. Bijvoorbeeld door het geven van een reden (zie bijvoorbeeld de afwijzing van de suggestie ‘[N]ieuwjaar’ in regel 40 en 41). Redenen voor een afwijzing kennen vaak een verwijzing naar het doel van de schrijfactiviteit, een algemeen onderwerp, communicatiemaximes of publiekgerichtheid. Een opmerkelijke vorm van afwijzing zien we in transcript 1, waar leerling B herhaaldelijk eigen ideeën afwijst, daarbij verwijzend naar het relevantie-maxime (Grice). Ze geeft aan dat, als zij zelf het antwoord op de vragen al weten, het geen zin heeft om die vragen te stellen in de brief (regels 2, 8, 26). In regels 38 t/m 53 discussiëren leerlingen B en C over de manier waarop de vraag over feesten van vroeger moet worden opgeschreven. Met name in regels 47 t/m 53 is te zien welke redeneringen de leerlingen gebruiken om hun stellingname te verdedigen. Daarmee wordt het begrip ‘feesten’ en de vraag welk types feesten relevant zijn voor een onderzoek naar *vroeger* nader verkend.

Het is interessant om te zien hoe in groep B de leerlingen gezamenlijk categorieën construeren aan de hand waarvan zij de lokale geschiedenis in kaart willen brengen. Naast het idee om vragen te stellen over de natuur (afgewezen) of feesten van vroeger (geaccepteerd), bespraken deze leerlingen bijvoorbeeld ook het onderwerp ‘schoonmaken’. In die context gaf een leerling aan te denken dat de mensen zich vroeger in de zee wassen, terwijl een ander opperde dat er al zeep was. Ook het begrip ‘teil’ passeerde daarbij de revue, wat duidt op het gebruik van relevante begrippen in de context van het thema. Deze voorbeelden wijzen op kennisconstructie tijdens gezamenlijk schrijven. Degelijke vormen van ‘peer interactie’ hebben we overigens hoofdzakelijk waargenomen in situaties waarin leerlingen met pen en papier schreven en eigen ideeën bespraken. Bij leerlingen die aan de computer werkten, zagen we aanmerkelijk minder vormen van redeneren, argumenteren of discussiëren over de inhoud van de tekst.

## 5. Conclusie

Interactie van kinderen die samen aan een schrijftaak werken, kenmerkt zich in de eerste plaats door het optreden van specifieke interactionele praktijken tijdens verschillende fasen van een schrijfproces. In de interactie tijdens het genereren van ideeën (in dit artikel besproken aan de hand van een transcript) is te zien hoe leerlingen op verschillende manieren ideeën inbrengen (met of zonder toelichting) en deze ideeën accepteren (met of zonder toelichting) of verwerpen (met of zonder toelichting). Wanneer leerlingen uitleg geven bij een suggestie, acceptatie of afwijzing, ontstaan op basis van die redeneringen soms discussies over het voorgestelde onderwerp. Op die momenten heeft de interactie het karakter van een exploratief gesprek, waarin kennisconstructie plaatsvindt.

## Referenties

- Baaijen, V.M. (2012). *The development of understanding through writing*. Dissertation. University of Groningen: Graduate School of Behavioral and Cognitive Neurosciences.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Daiute, C. & B. Dalton (1993). "Collaboration between Children Learning to Write: Can Novices Be Masters?". In: *Cognition and Instruction*, vol. 10, nr. 4, p. 281-333.
- Fernández Dobao, A. & A. Blum (2013). "Collaborative writing in small groups: Learners' attitudes and perceptions". In: *System*, vol. 41, nr. 2, p. 365-378.
- Flower, L.S. & J.R. Hayes (1980). 'The dynamics of composing: Making plans and juggling Constraints'. In: L.W. Gregg & E.R. Steinberg (eds.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 31-50.
- Flower, L.S. & J.R. Hayes (1984). "Images, plans, and prose: The representation of meaning in Writing". In: *Written Communication*, vol. 1, nr. 1, p. 120-160.
- Galbraith, D. (1999). 'Writing as a Knowledge Constituting Process'. In: Torrance, M. & D. Galbraith (eds.). *Knowing what to write*. Amsterdam: Amsterdam University Press, p. 139-160.
- Galbraith, D. (2009). "Cognitive models of writing". In: *GFL - German as a Foreign Language*, vol. 2, nr. 3, p. 7-22.
- Hoogeveen, M. (2012). *Writing with peer response using genreknowledge. A classroom intervention study*. Dissertation. University of Twente.

- Keys, C.W. (1999). "Revitalizing instruction in scientific genres: connecting knowledge production with writing to learn in science". In: *Science Education*, vol. 83, nr. 2, p. 115-130.
- Keys, C.W. (2000). "Investigating the thinking process of eighth grade writers during the composition of a scientific laboratory report". In: *Journal of research in science teaching*, vol. 37, nr. 7, p. 676-690.
- Klein, P.D. (1999). "Reopening inquiry into cognitive processes in writing to learn". In: *Educational Psychology Review*, vol. 2, nr. 3, p. 203-269.
- Lehraus, K. (2005). 'What happens when young pupils write texts together?'. *Proceedings SIG Writing (Earli) 2004*. Geneva.
- Mason, L. & P. Boscolo (2000). "Writing and conceptual change. What changed?" In: *Instructional Science*, vol. 28, nr. 3, p. 199-226.
- Mercer, N. & K. Littleton (2007). *Dialogue and the development of children's thinking*. Abingdon: Routledge.
- Nelson, N. (2001). 'Writing to learn. One Theory, Two Rationales'. In: G. Rijlaarsdam (series ed.), P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (volume eds.). *Studies in Writing. Volume 7. Writing as a Learning tool: Integrating Theory and Practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 23-36.
- Rivard, L.P. & S.B. Straw (2000). "The Effect of Talk and Writing on Learning Science: An Exploratory Study". In: *Science Education*, vol. 84, nr. 5, p. 566-593.
- Rojas-Drummond, S., C. Albarrán & K. Littleton (2008). "Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts". In: *Thinking Skills and Creativity*, vol. 3, nr. 3, p. 177-191.
- Ten Have, P. (2007). *Doing Conversation Analysis*. London: Sage.
- Tynjälä, P., L. Mason & K. Lonka (2001). "Writing as a learning tool: An introduction". In: G. Rijlaarsdam (series ed.), P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (volume eds.). *Studies in Writing. Volume 7. Writing as a Learning tool: Integrating Theory and Practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Vass, E., K. Littleton, D. Miell, A. Jones (2008). "The discourse of collaborative creative writing: Peer collaboration as a context for mutual inspiration". In: *Thinking Skills and Creativity*, vol. 3, nr. 3, p. 192- 202.

## Noot

<sup>1</sup> Met dank aan Jan Berenst.

Deze studie vindt plaats in het kader van een breder, meerjarig onderzoeksproject van

## 2. Lerarenopleiding Basisonderwijs

het Lectoraat Taalgebruik & Leren van de NHL Hogeschool in Leeuwarden naar peer interactie, kennisconstructie en taalvaardigheidsontwikkeling, in de context van onderzoekend leren. Voor meer informatie, zie: [www.nhl.nl/taalgebruikenleren](http://www.nhl.nl/taalgebruikenleren).