

Beter schrijven door feedback en revisie: de student actief¹

1. Inleiding

Nu in de instellingsexamens de productieve vaardigheden getoetst gaan worden, staat schrijven in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) nadrukkelijk weer op de agenda. En in het beroepsonderwijs geldt, net als op scholen voor voortgezet onderwijs (vo), dat onderwijs in schrijfvaardigheid voor docenten vaak een probleem is. Want studenten gaan beter schrijven door regelmatig te oefenen en dat leidt onvermijdelijk – zo lijkt het – tot veel nakijkwerk voor docenten. Dat nakijken gebeurt meestal om het werk summatief – met een cijfer – te beoordelen. Daarbij geven docenten vaak ook feedback in de vorm van aantekeningen op het werk van de student. Een dergelijke manier van nakijken wordt als intensief ervaren en is een grote belemmering om veel schrijfopdrachten te geven. Zo ontstaat de situatie dat studenten minder gaan schrijven, omdat het nakijkwerk de docent erg belast.

De werkwijze waarbij de docent alles nakijkt en beoordeelt met een cijfer, heeft nog een contraproductief effect: als een student werk terugkrijgt met een cijfer erop, houdt het leren in de praktijk gewoon op. De student ziet het cijfer als het einde van de opdracht, terwijl de docent liever zou zien dat de student echt iets leert van de feedback.

De praktijk van een opdracht geven, nakijken en beoordelen met een cijfer zorgt dus voor:

- een hoge werkdruk voor de docent;
- te weinig oefening voor de student;
- geen ontvankelijke houding voor feedback bij de student.

2. Formatief beoordelen

Het is niet alleen wenselijk, maar ook goed mogelijk om de nakijkdruk aanzienlijk te verlagen en tegelijkertijd de ontwikkeling van studenten naar een beter en effectiever schrijverschap te sturen. Wat hiervoor nodig is, is een omslag van veel summatief beoordelen naar veel formatief beoordelen of volgen. Bij de eerste benadering (sum-

matief beoordelen) doet de docent alle werk alleen. Bij de tweede (formatief beoordelen) werken docent en studenten samen en vindt het werk in de les plaats. (Andere) voordelen zijn dat de student een hogere betrokkenheid ontwikkelt en de docent nog maar zelden werk nakijkt om er een finaal oordeel over te vellen. Als docenten minder summatief en meer formatief gaan beoordelen, ontstaat er ruimte voor constructieve feedback. Feedback geven is een van de meest effectieve interventies in een succesvol leerproces. Hattie (2009) toont aan dat weinig docentinterventies meer teweeg brengen dan feedback geven op het gedrag en het werk van studenten.

3. Bij formatief beoordelen hoort reviseren: schrijven is herschrijven

Iedereen die wel eens schrijft, weet dat schrijven een intensieve activiteit is die altijd ook herschrijven met zich meebrengt. Onderstaande werkvormen voor formatief beoordelen in de klas zijn dus verbonden met activiteiten om het schrijfproduct in een nieuwe versie te verbeteren. Het spreekt vanzelf dat de computer, laptop of iPad daarbij eigenlijk onmisbaar zijn.

Formatief beoordelen en reviseren met studenten
<ol style="list-style-type: none"> 1. Peer feedback 2. Een werk centraal bespreken (m.b.v. beamer) 3. Rangorde maken van schrijfproducten/jury inzetten 4. Beoordelen aan de hand van een <i>rubric</i> of een leerlijn 5. Beoordelen aan de hand van schalen 6. Bespreken van de ontwikkeling in de vaardigheid

Figuur 1: Formatief beoordelen en reviseren met studenten.

3.1 Peer feedback

Elkaar feedback geven, gaat niet zomaar. Wat docenten weten, is dat een opdracht als ‘kijk de tekst van je buurman na’ weinig verbeteringen oplevert. “Ik vind het wel goed”, hoor je dan, of er ontstaat een gesprek over zaken die er weinig toe doen. Net zoals dat geldt voor andere vaardigheden, moeten studenten in de loop van de jaren leren feedback geven. Daarbij gaat het zowel om de vaardigheid van het feedback geven op zichzelf als om het gericht ingaan op verschillende aspecten van schrijfvaardigheid.

Feedback geven werkt alleen als studenten begrijpen en ervaren dat het hen iets oplevert en vooruit helpt bij het schrijven. Daarom is het nodig dat er één of meer activiteiten volgen op het feedback geven. Dat kan bijvoorbeeld een plenaire bespreking zijn, waarbij de docent ingaat op een aantal opvallende zaken en waarna studenten

allen hun eigen tekst herschrijven. Feedback geven is dan onderdeel van een begeleid revisieproces. Een dergelijke inbedding van feedback geven zorgt ervoor dat studenten deze activiteit serieuzer oppakken dan ze doen wanneer het om een losse opdracht gaat die – in de hoofden van de studenten – geen duidelijk doel heeft.

Studenten hebben tijd nodig om vaardig te worden in het geven van feedback, werd vroeger gezegd. Natuurlijk kan de docent hen daarbij helpen. Hij kan bijvoorbeeld expliciet aandacht hebben voor een correcte manier van feedback geven. Een eenvoudige opdracht hiervoor is: ‘geef eerst een plus, geef dan een tip’. Als het gaat om de beoordeling van aspecten van schrijfvaardigheid, kan de docent zijn studenten bepaalde handvatten geven. Het helpt al als de criterialijst waar het werk op beoordeeld wordt, op tafel ligt. Het helpt ook als studenten niet op alles moeten letten, maar mogen focussen op een paar criteria die in die periode aan de orde zijn en bijvoorbeeld net behandeld zijn. Verder is gebleken dat studenten het beter doen als de docent eerst hardop voordoet hoe hij het doet (*modelt*) of als hij met de klas bespreekt hoe de opdracht is gemaakt, op basis van wat hij, terwijl hij rondliep, heeft gezien. Als studenten op die manier geholpen worden bij het geven van feedback, gaan ze na verloop van tijd met de ogen van de docent naar schrijfproducten kijken: ze internaliseren als het ware de criteria.

Naast het bovengenoemde, zijn er nog meer werkvormen die ingezet kunnen worden. Van een aantal daarvan is de effectiviteit in onderzoek vastgesteld:

- *Rondschrijven*

Bij rondschrijven werken studenten in groepen van vier. Ze geven hun schrijfproduct (op papier of digitaal) aan een andere student, die er spontaan commentaar bijschrijft. Het werk gaat vervolgens naar een tweede en derde student en komt na verloop van tijd terug bij de schrijver. Die leest dan de commentaren van de drie andere studenten. In de ronde die dan volgt, vraagt de schrijver door op het commentaar. Het eindigt met een verbeterde versie.

De docent kan een focus aan deze activiteit meegeven door studenten naar deelaspecten te laten kijken, zoals bijvoorbeeld naar signaalwoorden of structuuraspecten of naar de opbouw van een brief of mail. Als feedback geven helemaal nieuw is voor de studenten, is het aan te raden om het aantal aspecten in het begin klein te houden en als docent eerst voor te doen – te *modelen* – hoe je commentaar kunt geven op de gekozen aspecten en hier ook instructie over te geven.

In de praktijk blijkt dat studenten na enige oefening op vrijwel alle aspecten van schrijfvaardigheid goed commentaar kunnen geven. Alleen voor (werkwoords-) spelling geldt dat niet. Studenten zien spelfouten heel vaak over het hoofd, ook na oefening. Het is daarom goed om dat specifieke aspect op een andere manier te behandelen en als docent het materiaal te kiezen dat op spelling beoordeeld moet worden. Dat kan bijvoorbeeld een verzameling van veelvoorkomende fouten in het

werk van studenten zijn. Bij een dergelijke opdracht lukt het studenten vaak wel om de fouten te vinden en te bedenken wat de correcte vorm is.

- *Hardop denken*

Bij hardop denken bespreekt een student het werk van een medestudent door al lezend te vertellen wat hij denkt. De schrijver luistert en maakt aantekeningen. Vervolgens bespreken schrijver en commentator wat er is gezegd en bepaalt de schrijver wat hij overneemt.

Een dergelijke manier van werken vraagt veel van de student en kan niet zonder voorbereiding worden aangevat. Ook hier is het aan te bevelen dat de docent eerst het goede voorbeeld geeft. Hij kan een schrijfproduct, terwijl hij het leest, voor de klas becommentariëren, vervolgens ingaan op wat is gezegd en ook de manier van werken – het hardop denken – bespreken. Het blijkt dat alle studenten bij deze manier van werken vooruitgaan, ook degenen van wie het werk niet daadwerkelijk besproken wordt.

- *Een schrijver centraal*

Bij deze werkvorm vertelt een schrijver in de klas of in een groep hoe hij het schrijven heeft aangepakt, tegen welke problemen hij is aangelopen, voor welke oplossing hij heeft gekozen en waarom. De andere studenten luisteren en geven de schrijver na afloop tips. In overleg bepaalt de schrijver wat hij van die tips overneemt. De docent kan hierop inhaken door, waar nodig, informatie toe te voegen en een extra les te geven over een bepaald onderwerp.

- *Tutoren*

Bij deze werkvorm helpen student-tutoren andere studenten uit de hele opleiding bij schrijftaken. De tutoren krijgen hiervoor eerst een training. Tutoren worden gekozen op basis van motivatie en toekomstplannen. Bij deze vorm gaat schrijfonderwijs buiten de klas en maakt het onderdeel uit van het taalbeleid van de opleiding.

3.2 Een werk centraal bespreken

Bij het centraal bespreken van een werk wordt een schrijfproduct van een student via de beamer aan de hele klas getoond. De docent geeft aan op welke criteria de tekst wordt beoordeeld en daagt de klas uit om aan de hand van die criteria opmerkingen te maken bij de tekst. De docent doet dat zelf ook. De opmerkingen worden besproken en, waar nodig, aangevuld met extra informatie. De schrijver van het product bepaalt welke voorstellen voor verbetering worden aangenomen en welke niet. Hij blijft eigenaar van het product. Alle andere studenten schrijven op basis van de bespreking tips op voor hun eigen werk en verbeteren dat.

3.3 Rangorde maken van schrijfproducten en jury inzetten

Bij het maken van een rangorde van schrijfproducten beoordelen studenten hun eigen schrijfproducten in een groep van vier of vijf. Ze bepalen welk product het beste is, welk product op de tweede plaats komt... Bij het bepalen van de rangorde leggen ze vast wat de gebruikte criteria zijn. In de nabespreking presenteren ze de uitkomsten en vooral ook de criteria. Deze werkwijze stimuleert studenten om hun metacognitieve vaardigheden aan te spreken. Ze kijken naar hun eigen keuzeproces en destilleren daar de criteria voor goede schrijfproducten uit.

Na deze activiteit kan de docent met de klas de genoemde criteria verzamelen en er een klassenlijst van maken die ook bij volgende schrijfproducten gebruikt wordt. Een dergelijke zelfgemaakte lijst van criteria verhoogt de betrokkenheid enorm. Daarbij komt dat op die manier samengestelde criterialijsten meestal niet afwijken van de *rubrics* die ontwikkeld zijn door de opleiding of van het referentiekader of de beoordelingsmodellen die docenten Nederlands opstellen. Studenten weten over het algemeen goed waar een schrijfproduct aan moet voldoen. Als de lijst toch op belangrijke punten afwijkt, kan de docent altijd nog criteria toevoegen of veranderen.

Bij schrijfproducten die gericht zijn op een echt, extern publiek kan deze werkwijze aangescherpt worden door een jury in te zetten. Per groep worden er dan één of twee schrijfproducten aangewezen. De jury beoordeelt vervolgens welke opgestuurd worden en welke op het internet komen of bijvoorbeeld in een intern blad van de opleiding. De jury verantwoordt zich vervolgens voor zijn keuzes aan de klas.

3.4 Beoordelen aan de hand van een rubric of een leerlijn

Rubrics en leerlijnen worden steeds vaker gebruikt als middel om te leren van het beoordelen.

Een *rubric* geeft per deelvaardigheid (of aspect) een opbouw aan van beginner- tot expertgedrag.

Ter illustratie geven we hier een deel weer van een *rubric* schrijfvaardigheid:

	Aspirant	Beginner	Gevorderde	Expert
Inleiding	Ik begin uit het niets met mijn tekst. Er is geen duidelijke inleiding.	Ik vertel wat het onderwerp is en welke deelonderwerpen aan bod komen.	Ik vertel niet meer wat het onderwerp is en welke deelonderwerpen aan bod komen, maar weet het onderwerp nog niet pakkend en origineel te introduceren.	Ik introduceer het onderwerp pakkend en origineel.

Figuur 2: Rubric schrijfvaardigheid.

Rubrics vormen een goed instrument voor zowel student als docent. Ze helpen de student om inzicht te krijgen in waar hij staat in zijn ontwikkeling en helpen de docent om te bepalen hoe ver de student is gevorderd en wat hij nog aan ondersteuning nodig heeft. *Rubrics* zijn verder voor iedereen een goed hulpmiddel om schrijfproducten op een formatieve manier te beoordelen.

Een leerlijn lijkt op een *rubric*, maar geeft alleen het beginner- en expertgedrag weer. De beoordelaar (de docent of de student zelf) geeft aan in hoeverre de student het expertgedrag op een criterium bereikt heeft. Dat kan, maar hoeft niet, met een cijfer worden uitgedrukt.

<i>Samenhang</i>	De verbanden in mijn tekst zijn niet altijd duidelijk.	0	1	2	3	<ul style="list-style-type: none"> • Ik breng een logische en consequente gedachtelijn aan in mijn tekst. • Als ik hier en daar afdwaal van de hoofdlijn, is dat niet hinderlijk voor de lezer.
------------------	--	---	---	---	---	---

Figuur 3: Voorbeeldweergave van een leerlijn waarop beginner- en expertgedrag wordt weergegeven.

3.5 Beoordelen aan de hand van schalen

Bij het beoordelen aan de hand van schalen wordt gewerkt met een aantal voorbeeldteksten die op drie of meer niveaus zijn ingeschaald, bijvoorbeeld als ‘zeer goed’, ‘goed’, ‘voldoende’ en ‘onvoldoende’. De studenten krijgen de opdracht om schrijfproducten van ongeveer gelijke kwaliteit bij één van die ‘ankerteksten’ te leggen. Vervolgens wordt besproken waarom ze bij een bepaalde anker tekst liggen en wat er nodig is om ze op een hoger niveau te brengen.

3.6 Bespreken van de ontwikkeling in de vaardigheid

De meest directe feedback is natuurlijk die waarbij de docent met studenten in gesprek gaat over hun ontwikkeling in schrijfvaardigheid. Dat kan in één-op-één-gesprekken of in groeps gesprekken. De gesprekken hebben maximaal effect als studenten een schrijfdossier aanleggen en *rubrics* of leerlijnen invullen. Die instrumenten vormen belangrijke handvatten voor de bespreking van de ontwikkeling op een bepaald moment en voor het plannen en vaststellen van aandachtspunten voor het vervolg.

Referenties

Graham, S. & D. Perin (2007). *Writing next. Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Washington DC: Alliance for Excellent Education.

Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. New York: Routledge.

Noot

¹ Deze tekst is een bewerking van hoofdstuk 3 uit Bootsma, G., H. Kroon, M. Pronk & B. de Vos (2013). *Schrijven van 1F naar 4F. De doorlopende leerlijn schrijven havo/vwo*. Utrecht: APS.