
Uit eigen evaluatiepraxis: schrijfvaardigheid

Hugo de Jonghe

Door omstandigheden heb ik me vooral toe kunnen leggen op de ontwikkeling van schrijfvaardigheid, in de lerarenopleiding (mns), aan de universiteit (economiestudenten) en in het bedrijfsleven. Dat zijn drie ver uit elkaar liggende sectoren. Ze hebben met elkaar gemeen dat kunnen schrijven voor alle drie de soorten cursisten van essentieel belang was.

Men moet niet denken dat motivatie daarbij geen probleem is geweest: studenten zijn studenten, ze zitten niet allemaal even graag bij de oefeningen; volwassenen zijn vaak behept met allerlei schoolse voorstellingen in verband met schrijven, teksten en tekstsoorten. Voor een gebrek aan motivatie ligt de belangrijkste compensatie in de zin van de schrijfopleiding zelf: die moet betrokken zijn op schrijfwerk dat voor de cursisten (de leerlingen) functioneel is.

Ik wil u een korte voorstelling geven van wat ik op het stuk van de begeleiding van schrijfvaardigheid gedaan heb en op dit ogenblik – in bedrijfscontext – nog doe. Ik formuleer eerst enkele uitgangspunten, die ik daarna met concreet materiaal wil illustreren.

- (1) Evaluatie van schrijfvaardigheid is moeilijk en tijdrovend.
- (2) Men moet het verschil tussen formatieve en summatieve evaluatie goed in het oog houden. B.v.:
 - evaluatietechniek verschilt;
 - summatief evalueren nà leerproces;
 - vorderingen tijdens leerproces in summatieve evaluatie verdisconteren.
- (3) Correctie in dienst van de leerling, van het leerproces.
- (4) Alle schrijftaken hebben essentiële en perifere kenmerken.
- (5) Vlugge feedback, b.v. niet later dan een week na de schrijfprestatie, liefst niet later dan twee à drie dagen.
- (6) Reserveer finale beoordeling tot de schrijftaak helemaal af is.
- (7) Meesterschap is *conditio sine qua non*:
 - zelf schrijven
 - daardoor specifieke vereisten van tekstsoorten leren kennen (ervaringskennis)
 - rewriting van geschikte tekstdelen, b.v. waar leerlingen voor grote hindernissen staan.

1 Schrijfvaardigheid is moeilijk en tijdrovend

Met betrekking tot het eerste uitgangspunt valt meteen niet zoveel te zeggen. Ik neem aan dat het in de loop van mijn uiteenzetting duidelijk zal worden, mocht u er zelf nog niet van overtuigd zijn.

2 Houd het verschil tussen formatieve en summatieve evaluatie goed in het oog

In de eerste plaats: evaluatie heeft twee kanten, die van de leraar en die van de leerling. Dat is ons uit de traditionele correctiepraktijk voldoende bekend: de leraar corrigeert, d.i. brengt allerlei correctietekens in de tekst aan, én geeft een cijfer dat in de regel een globale waardering van de prestatie uitdrukt. Correctietekens en cijfer zijn voor de leerling bedoeld: die moet er verder wat mee doen. Hij moet het werk een nabeurt geven, de aangewezen correcties uitvoeren en met betrekking tot het gegeven cijfer beslissen wat hem verder te doen staat.

Men kan zich voorstellen dat leraren bij de correctie van proefwerk, bij summatieve evaluatie dus, enigszins met die kant van de leerling gevangen zitten. De correctie lijkt dan eerder een verantwoording van het gegeven cijfer te moeten worden, de stukken verdwijnen immers in het schoolarchief. In het beste geval wordt de leerlingen vlug nog een blik op het resultaat gegund.

Dat er misverstanden voorkomen m.b.t. de evaluatie van schrijfwerk blijkt duidelijk uit de slechte gewoonte van veel scholen om het proefwerk 'opstel' al tijdens het trimester plaats te laten vinden, alsof het los kan staan van een leerproces. Dat is natuurlijk onzin. Summatieve evaluatie heeft alleen zin na een afgeronde periode in een leerproces, niet middenin. Dan moet er uiteraard ook wel een goed opgezet en gestuurd leerproces geweest zijn en daarvan maakt formatieve evaluatie integraal deel uit: ze evalueert de wijze waarop de leerling de bedoelde tekst produceert en levert hem/haar de nodige aanwijzingen voor een succesvolle voortzetting van het proces.

Als het helemaal goed is, staat ook de summatieve evaluatie niet los van het leerproces, maar heeft ze juist betrekking op het niveau dat daardoor bereikt is, niet op een losse tekst. In andere woorden: ook in dit opzicht heeft het leerplan gelijk als het zegt dat de vorderingen van de leerlingen bij de eindevaluatie verdisconteerd moeten worden. Voor de leerlingen moet het verband tussen het summatief gegeven cijfer en het proces duidelijk zijn.

Praktisch:

- (a) Ik gebruik een vierpuntschaal: A (uitstekend), B (goed), C (onbeslist), D (onvoldoende). Bij formatieve evaluatie is de aanduiding altijd voorlopig, omdat de leerling zijn prestatie verder in de aangegeven zin af kan werken.
- (b) De evaluatie is in essentie afgestemd op de tekstvoorwaarden waar het bij

een gegeven schrijfoefening om te doen is. Perifere tekstkenmerken worden altijd mee in rekening genomen (zie verder). Een in essentie goede prestatie kan door perifere tekorten toch een onvoldoende krijgen. Voor de leerling ligt rewriting of verdere bewerking op tekstverwerker dan voor de hand.

- (c) Het verband tussen 'cijfer' en tekstwaarde wordt verbaal uitgedrukt.

3 Correctie in dienst van de leerling, van het leerproces

Wat we willen zijn beter schrijvende leerlingen, ze moeten in staat zijn om de schrijftaken uit te voeren die in hun levensomstandigheden van hen verwacht kunnen worden, op school en daarbuiten, nu en in de nabije toekomst. Er moet dus een duidelijke functionele lijn in zitten (waarmee overigens niet gezegd wil zijn dat er voor het zgn. creatieve schrijven geen plaats moet zijn).

Bij formatieve evaluatie is het dus niet nodig om alle mogelijke tekorten in het werk van de leerling aan te strepen. Men kan zich beter beperken tot datgene wat voor de concrete leerling op een concreet ogenblik van het leerproces nuttig is. Dat is niet voor alle leerlingen gelijk. Er zijn niet alleen verschillen tussen b.v. aso- en bso-leerlingen; ook in eenzelfde groep kunnen er aanzienlijke verschillen bestaan, voldoende om aanleiding te geven tot een individualiserende correctie-aanpak.

Praktisch:

- (a) Wat de leerling zelf kan vinden (meestal perifere eigenschappen), duid ik benaderend aan, b.v. met een kruisje in de marge, of zelfs met een opmerking bovenaan ('Werkwoorden', 'Leestekens juist?' enz.) Zo is er aansluiting met voorafgaande stappen in het leerproces.
- (b) Ik inventariseer alles wat dienstig kan zijn op tekstverwerker. Daaruit ontstaan vaak ellenlange lijsten. Bij systematisering leveren die bruikbaar materiaal voor oefening op specifieke tekstkenmerken, b.v. spelling, lexicon of grammatica. Aan de universiteit of in het bedrijfsleven waren/zijn ze de bron van een gestaag aangroeiende schrijfwijzer. Niet gesystematiseerd (in de lerarenopleiding b.v.) leverden ze materiaal voor klassikale bespreking en categorisering en golden ze onverkort als te kennen materie.
- (c) Bij het begin van een leerproces (b.v. bij het begin van een schooljaar met een groep nog onbekende leerlingen) is een eerste 'screening' onmisbaar. (Eigenlijk zou het proefwerk waarmee de voorafgaande periode in het leerproces is afgesloten, daarvoor moeten kunnen dienen.) De leerlingen krijgen een opdracht (goed voorbereid!) waardoor zoveel mogelijk aspecten van hun schrijfvaardigheid aan het licht kunnen komen: vinding en ordening van informatie, tekstindeling, formulering, syntaxis, lexicon, spelling, interpunctie, presentatie. Diverse tekstgenres komen daarvoor in aanmerking: boekbespreking (recensie), kort artikel, brief. Grondige bespreking achteraf mag niet ontbreken.

4 Alle schrijftaken hebben essentiële en perifere kenmerken

Een tekst ergert gauw als spelling, interpunctie en presentatie niet in orde zijn. Toch betreft dat eerder perifere, niet-essentiële kenmerken van de tekst.

Bij evaluatie dreigt het gevaar dat minder essentiële kenmerken de doorslag geven, ten nadele van de meer essentiële. Ze vallen immers duidelijker op. Bovendien zijn leraren beter geschoold in verband met spelling, interpunctie (presentatie laat ik maar even buiten beschouwing), lexicon en syntaxis. Wat daaroverheen gaat is vaak minder bekend gebied: zinsverband, cohesie (samenhang), argumentatiestructuur, genrekenmerken. Voor dat laatste zijn er legio voorbeelden van irrelevante en vaak zelfs verkeerde opvattingen. Bijvoorbeeld: begin een brief nooit met 'ik'; een tekst bestaat altijd uit een begin, een midden en een slot (zoals alles wat eindig is, in tijd en ruimte); een samenvatting heeft niet meer dan één derde van de lengte van het origineel; een samenvatting is een tekstsoort, enz.

Praktisch:

- (a) Behandel spelling, interpunctie en presentatie naar aanleiding van schrijfwerk, maar apart. Zorg wel voor integratie achteraf. Haal bijvoorbeeld korte dictees uit ingetikte screeninglijsten, laat de leerlingen elkaars fouten opsporen en bespreek klassikaal (leerlingen voor het bord). Doe hetzelfde met interpunctie en presentatie, met behulp van overhead of fotokopieën. Hecht voldoende belang aan dergelijke aspecten bij de verdere bewerking van de tekst door de leerlingen (rewriting).
- (b) Lexicon dat specifiek is voor de opdracht, volgt uit een goede voorbereiding op de schrijftaak. Voor algemene lexicale vaardigheid past occasionele taalbeschouwing (bewustmaking), ook bij gelegenheid van de bespreking van schrijfwerk. Aandacht is geboden voor alternatieven, eventueel d.m.v. oefeningen op het parafraseren van zinnen en alinea's.
- (c) Schenk vooral aandacht aan de essentiële kenmerken van het bedoelde tekstgenre. Bijvoorbeeld: met welk doel schrijf je een bepaalde brief? Gaat het om een mededeling, verzoek, weigering van, instemming met een verzoek, bedanking, betuiging van medeleven, protest? Vat de voorbereiding dan strikt situationeel op: ga van mondelinge simulatie op schriftelijke over. Ander voorbeeld: met welk doel schrijf je een boekbeoordeling/boekbespreking (recensie)? Je leeservaring meedelen aan je medeleerlingen (prikbord, schoolkrant), andere jongeren attenderen op een boek dat je de moeite waard vond (jeugdblad)?
- (d) In verband met het meesterschap van de leraar (zie punt 7): beoefen zelf de bedoelde tekstsoorten. Voer de opdrachten eerst zelf uit als u nog niet voldoende ervaring (meesterschap) denkt te hebben.

5 **Vlugge feedback, b.v. niet later dan een week na de schrijfprestatie, liefst niet later dan twee à drie dagen**

Wie een pijl op een doel afschiet, ziet meteen of het schot goed was. Wie een brief schrijft, komt niet zo meteen te weten of zijn tekst functioneel was, d.i. of hij op zijn doel berekend was. Men moet ervan uitgaan dat het evaluatiemoment integraal deel uitmaakt van de oefensituatie. Ik probeerde de tijdspanne tussen het schrijven en de beoordeling zo kort mogelijk te houden, in principe niet langer dan de tijd tussen twee opeenvolgende beurten met dezelfde groep leerlingen of studenten.

6 **Reserveer finale beoordeling tot de schrijftaak helemaal af is**

Een cijfer 'bevriest' de tekst. Als het eenmaal gegeven is, lijkt het wel alsof verdere inspanning nutteloos is geworden. Het schrijven van een tekst is te beschouwen als een 'genese', in verschillende opeenvolgende fases. In het tijdvak van het handschrift kreeg dit inzicht gestalte in de vorm van kladjes. Daarin kon men schrappen, wijzigen en verschuiven tot er een min of meer acceptabel eindproduct tot stand kwam. Dat kwam dan op een schoon vel papier terecht. Onze moderne tijd maakt het ons met tekstverwerkers een stuk gemakkelijker: zittende voor het klavier kunnen we alle opeenvolgende fases rustig op het scherm gestalte geven, tot en met een behoorlijk getrouwe voorstelling van de tekst in zijn uiteindelijke presentatie. En zelfs daaraan kan, bijvoorbeeld met de recentere versies van WP of Word, weer gesleuteld worden.

Leerlingen moeten de kans krijgen om die opeenvolgende fases te doorlopen én het recht – want daarvoor staan ze in het leerproces – om semi-finale produkten ter evaluatie voor te leggen. Uiteraard zijn ze dan gebaat bij een beoordeling, maar die is 'tussentijds'. Er komen aanwijzingen van hoe het verder moet om tot een bevredigend eindproduct te komen. Mijn studenten in het pho en aan de universiteit gaf ik de gelegenheid om zo lang een beroep te doen op mijn hulp tot ze hun tekst zelf bevredigend vonden.

Praktisch:

- (a) Spreek met de leerlingen af hoe het evaluatiesysteem werkt. Geef tussentijds bijvoorbeeld een markering tussen haakjes of alleen met woorden. Laat bij de summatieve evaluatie alleen de eindcijfers meetellen, maar houd wel rekening met de geleverde inspanning.
- (b) Sta erop dat verdere bewerking van de tekst nauwkeurig volgens de gegeven aanwijzingen gebeurt.
- (c) Maak de periode waarin u met het schrijven van een tekst bezig bent, in de laagste klassen niet te lang. Een uitzondering kan zijn het schrijven van een verhaal. In de bovenbouw kunt u per jaar een paar ruimere teksten opzetten (artikel, boekbespreking, rapport, kleine scriptie), die uiteraard over langere periodes lopen.

- (d) Laat de leerlingen een schrijfportefeuille aanleggen, waarin ook de opeenvolgende versies van eenzelfde tekst worden opgeborgen.

7 Meesterschap

Het meesterschap van de leraar kwam al een paar keer ter sprake. Voor mij is het een *conditio sine qua non*. Leerlingen leren niet schrijven onder de 'leiding' van iemand die zelf niet schrijfvaardig is, die zelf niet de tekstsoorten beheerst waartoe de leerlingen moeten worden opgeleid, die niet vertrouwd is met wat er over schrijven in het algemeen en over de betrokken tekstsoorten in het bijzonder te weten is.

Voor alle vaardigheidsonderwijs geldt de stelregel dat er een meester-leerlingrelatie moet bestaan. Het doel is daarbij dat de leerling door de meester tot op zijn eigen vaardigheidsniveau wordt opgehaald.

Praktisch:

- (a) Wie schrijfonderwijs te verzorgen heeft, moet iemand zijn die zelf veel schrijft.
- (b) Modern meesterschap impliceert het gebruik van tekstverwerking. (Moderne jagers gebruiken geen pijl en boog.)
- (c) De tekstlinguïstiek is er de laatste twintig jaar goed op vooruit gegaan. De resultaten ervan mogen leraren Nederlands niet onbekend blijven.
- (d) Overgeleverde opvattingen in verband met tekstsoorten moet men kritisch durven bekijken.
- (e) Meesterschap blijkt voor de leerlingen overtuigend uit de kwaliteit van wat de meester zelf schrijft. Schrijf dus voor uw leerlingen, laat zien hoe u het doet, laat zien hoe u (passages uit) hun teksten bewerkt, pas vaak rewriting toe op alinea's uit hun werk.
- (f) Zet voor schrijven lange leerlijnen uit (zoals overigens uit het leerplan is af te leiden). Doe dat samen met uw collega's van de andere klassen, lagere en hogere. Ga ervan uit dat functioneel schrijven te leren is.