

Gert Rijlaarsdam (a), Liselore van Ockenburg (b) & Anouk ten Peze (c)

(a) Universiteit van Amsterdam

(b) Stedelijk Gymnasium Den Bosch

(c) Het Schoter Haarlem

Contact: g.c.w.rijlaarsdam@uva.nl

L.vanockenburg@uva.nl

A.A.tenpeze@uva.nl

Onderwijs in schrijfprocessen: bewustwording van je aanpak in het woud van opties

1. Inleiding

Er bestaat het beeld dat er twee typen schrijfaanpakken zijn. Er is ‘de planner’, die eerst schematiseert, een lijstje of een bouwplan maakt, en dan begint met het schrijven (het uitwerken van die plannen). En er is ‘de revisor’, die het schrijven zelf nodig heeft om de gedachtestroom op gang te brengen en er al schrijvend achter komt wat hij te zeggen heeft over een bepaald onderwerp. De werkelijkheid van schrijfaanpakken is echter wat ingewikkelder.

Leerlingen die schrijven, hebben er baat bij als zij weten wat hun schrijfvoorkeuren zijn. In het voorjaar van 2019 gaf de eerste auteur, Gert Rijlaarsdam, in Nederland en België gastlessen aan leerlingen uit het vierde, vijfde en zesde jaar in het voortgezet onderwijs. Voorafgaand aan de les vulden de leerlingen een vragenlijst in over hun schrijfaanpak. Tijdens de conferentie wil ik (Gert Rijlaarsdam) verslag doen van deze gastlessen. Hoe kan de uitkomst van de vragenlijsten leerlingen helpen bij het schrij-

ven? Ook bied ik u de mogelijkheid om de vragenlijst door uw eigen leerlingen in te laten vullen. Ik stuur u de uitkomsten, zodat u met uw leerlingen de schrijfaanpakken kunt bespreken. In het tweede deel van de presentatie tonen Liselore van Ockenburg en Anouk ten Peze hoe zij kennis over schrijfprocessen toepasten in hun lessenseries 'synthese schrijven' en 'creatief schrijven'.

2. De vragenlijst

De vragenlijst die we gebruiken om schrijfproces van leerlingen vast te leggen, is gebaseerd op het schrijfprocesmodel van Hayes & Flower (1980; 1981). Het model is in de loop van de tijd aangepast door Hayes, maar de kern is nog steeds dezelfde. Naast (a) het geheugen waarin kennis opgeslagen ligt ('kennis van de wereld', 'kennis van het onderwerp/de ervaring', maar ook 'kennis over communicatie', 'kennis over genres', 'kennis over communicatieve ervaringen') en (b) de opgave/de taak zoals de leerling die kreeg of zichzelf oplegde, toont het model (c) de componenten van het schrijfproces zoals zich dat in het hoofd van de leerling af kan spelen: een plannings-, een formuleer-, een teruglees- en een revisiecomponent. Er moet inhoud gegenereerd en georganiseerd worden (in de planningscomponent), die inhoud moet in taal gegoten worden (formuleercomponent) en de taaluitingen moeten worden gecontroleerd op allerlei relevante kenmerken, afhankelijk van de taak (bijvoorbeeld: 'correctheid', 'coherentie' en 'passendheid in de situatie'). De manier waarop schrijvers/leerlingen die componenten combineren tijdens het schrijven, kan sterk verschillen. Een belangrijk kenmerk van het schrijfproces is dat het bedenken van de inhoud of het doel van de tekst op elk moment tijdens het schrijfproces weer kan opduiken. Het hoeft niet, maar het kan.

Een tweede proces dat andere processen kan onderbreken, is het evalueren: het herlezen van de tekst, het herlezen en veranderen van het bouwplan of het lijstje met punten. Dat betekent dat schrijvers steeds – al dan niet bewust – een keuze hebben: doorgaan met waarmee ik bezig ben, eerst maar nieuwe ideeën bedenken of stukken tekst schrappen.

Daarom hebben we, op basis van het model van Hayes & Flower, vier dimensies geconstrueerd:

- *Dimensie 1: de mate waarin de schrijver tijd en aandacht besteedt aan het bedenken van inhoud voor het eigenlijke schrijven: 'preplanning'.* Die voorbereiding kan bestaan uit het maken van een lijstje met punten tot een uitgewerkt schema, nadat bijvoorbeeld de bronnen zijn gelezen.
- *Dimensie 2: de omvang van de formuleercyclus.* Een schrijver kan na elke zin stoppen en de zin nakijken, weer een zin toevoegen, enz. Dat is wat we 'een korte cyclus van formuleren' noemen. Vaak wordt de productie van tekst onderbroken door

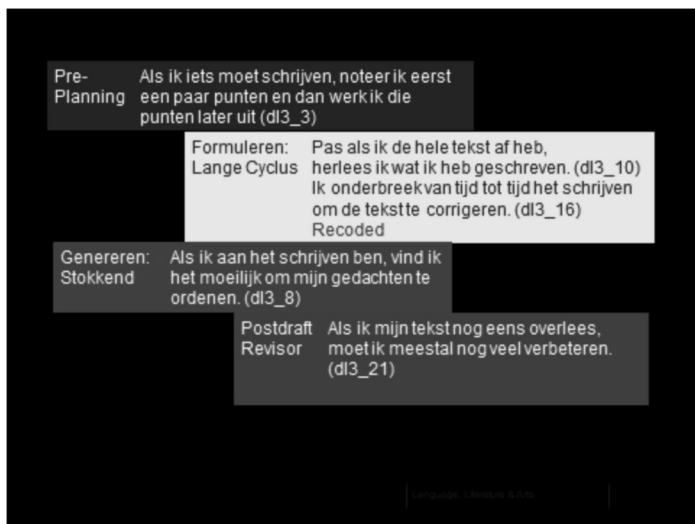
evalueren. Die eenheden kunnen ook groter zijn (alineas bijvoorbeeld) of schrijvers kunnen het evalueren zo lang mogelijk uitstellen. In dat laatste geval gaat het om schrijvers die het liefst zo snel mogelijk flink veel tekst willen produceren en daarna, eventueel, de tekst redigeren.

- *Dimensie 3: de mate waarin genereerprocessen vloeiend zijn.* Veelal wordt de tekst niet volledig uitgedacht en moet er tijdens het schrijfsproces nog van alles worden bedacht aan inhoud. Die nieuwe gedachten kunnen opgeroepen worden door de tekst – het schrijven helpt de leerlingen om op gedachten te komen – of leerlingen kunnen erachter komen dat zij inhoudelijk vastlopen: ze weten dat de tekst niet af is, maar hebben geen idee wat er nog geschreven zou moeten worden. Een hulpstrategie kan dan zijn: nog maar eens in de bronnen kijken die de leerling kon raadplegen. Veelal is dat een noodscenario dat niet echt helpt om een betere test te schrijven.
- *Dimensie 4: de mate van revisie na voltooiing van de eerste versie van de tekst.* Sommige leerlingen die het liefst zo veel mogelijk opschrijven (en ook zo snel mogelijk) om in de flow te blijven, zullen aan het eind erg veel moeten veranderen. Hun tekst is nog geen communicatieve tekst, maar een exploratieve tekst. Sommige leerlingen zullen alles herlezen en een ietsepietsie veranderen, andere verplaatsen en schrappen alinea's.

De genoemde vragenlijst bevat 31 vragen, verdeeld over deze vier dimensies.

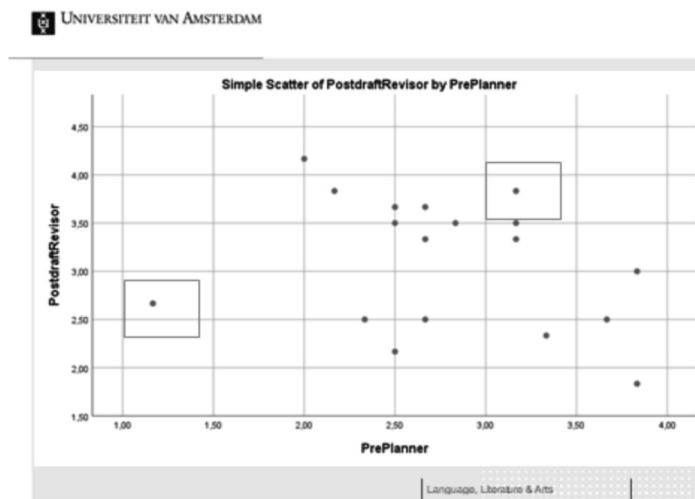
3. De les

De les die ik in het voorjaar van 2019 voor *Levende Talen Nederlands* verzorgde op een achttal scholen was gebaseerd op de gegevens van de leerlingen uit die klas. We exploereerden eerst wat er allemaal toe kan doen, via een schemaatje dat we in ons onderzoek gebruiken (en dat ik projecteerde): welke kenmerken van taken zorgen voor een ander schrijfsproces (“genre, meneer”), of je in het Engels mag schrijven’ (een tweetalige leerling) en welke eigenschappen van leerlingen een rol spelen (‘woordenschat’, ‘zinnen maken’, enz.). Daarna liet ik wat onderzoeksgegevens zien over de instabiliteit van schrijfvaardigheid (de ene keer lukt het beter dan de andere keer). Dan volgde het moment van bespreking van de data van de klas aan de hand van zogenaamde *scatterplots*. Eerst kregen leerling een strookje met vier scores, variërend tussen 1 en 5. “Wat betekent dat, meneer?” Vervolgens liet ik een dia zien met de dimensies en kenmerkende vragen (zie: Figuur 1). Van tevoren heb ik een paar punten uit de puntenwolk van een hokje voorzien. Daarop vestigen we in eerste instantie de aandacht: de leerling vertelt of zij zich in de score herkent en beschrijft hoe zij meestal te werk gaat. Verbluffend vaak komen de scores inderdaad overeen met de ervaringen van die leerling. Dat komt waarschijnlijk ook omdat we de aandacht vestigen op de opvallende uitbijters in het patroon.



Figuur 1 – Vier dimensies van schrijfprocessen en kenmerken. Vragen uit de vragenlijst.

Leerlingen schreven dan achter elk van hun scores welke zij opvallend hoog of laag vonden. Dan kwam de *scatterplots*. Daarop zijn steeds twee eigenschappen van de data afgebeeld: op de X-as bijvoorbeeld 'mate van preplanning'; op de Y-as 'mate van revisie'. Elke punt in de plot is een leerling (zie: Figuur 2).



Figuur 2 – *Scatterplot* van leerlingen uit een klas.

Zo bespreken we vier figuren met elkaar, naast Figuur 2 ook 'plannen vs. formuleer-cyclus', 'plannen vs. genereren', 'formuleercyclus vs. revisie'. Bij elke figuur vraag ik de leerling of hij tevreden is met zijn aanpak. Ten slotte krijgt iedereen de gelegenheid om

vragen te stellen over het eigen schrijfproces en noteert iedereen op het strookje van het begin van de les wat hij zou willen veranderen in het schrijfproces.

We hebben het daarna nog over de resultaten van een andere vragenlijst, die gaat over de kwaliteit van de schrijfvaardigheden die gemoeid zijn met het schrijven op basis van bronnen. Ik laat dan een plaatje zien van mijn studenten in een premaster programma ‘Professionele Communicatie’ in Antwerpen, dat de relatie afbeeldt tussen de eigen inschatting en de score voor de teksten die zij schreven. Bij mijn studenten levert een dergelijk overzicht altijd twee reacties op. Er zijn studenten die merken dat zij eigenlijk veel beter presteren dan zij zelf dachten. Dat inzicht kan helpen om met meer zekerheid schrijftaken aan te pakken. Andere studenten merken dat zij zichzelf overschatten. Ook dat inzicht kan motiverend werken: er is meer werk aan de winkel dan zij dachten.

4. Toepassingen

De vragenlijst is gebruikt in onderzoek van Marleen Kieft (2003; 2005; 2008). Uit haar onderzoek bleek dat het nuttig was om leerlingen van het planningstype en het revisiotype te onderscheiden en de lessen ‘recensies leren schrijven’ aan te passen aan het schrijverstype. Opvallend in dat onderzoek was dat als je recensies schrijven gebruikte om leerlingen meer inzicht te geven in literaire teksten (dus: schrijven in dienst van literatuuronderwijs) je leerlingen het best kon laten schrijven via hun voorkeursaanpak. In dat geval deden ze de meeste literaire inzichten op. Als je leerlingen vooral wilde leren om kwalitatief goede teksten te schrijven, dan was het patroon anders: leerlingen met niet-uitgesproken aanpakken leerden het beste betere teksten schrijven als ze eerst vrij mochten schrijven, om daarna de ideeën in de tekst te selecteren voor een communicatief betere versie. Leerlingen die wel een uitgesproken aanpak hadden (om het even welke) gingen het meest vooruit als zij via een planningsaanpak schreven in de korte cursus: eerst een schema maken, dan schrijven.

In de vwo-3-klassen van Liselore van Ockenburg leren we leerlingen syntheseseteksten schrijven. We hebben in die klassen de procesvragenlijst afgenomen en toen resulteerden er vier ‘profielen’.

	Profielen			
	1	2	3	4
Pre-Planner	L	H	H	M
Formuleer Lange Cyclus	H	H	L	M
Genereerproblemen	L	L	M	H
Revisie aan het eind	L	H	M	M

Tabel 1 – Vier profielen in vwo-3.

[L = lage score voor de dimensie van het schrijfproces, M = medium score, H = hoge score].

Profiel 1 kenmerkt de leerling die weinig investeert in de voorbereiding, snel een fors stuk tekst schrijft, geen problemen tegenkomt tijdens het schrijven qua inhoud en aan het eind nauwelijks naar de tekst omkijkt. Profiel 2 kenmerkt de schrijver die relatief veel investeert in de voorbereiding, snel en moeiteloos grote stukken tekst schrijft en aan het eind stevig reviseert. Profiel 3 lijkt daarop, maar heeft wat meer problemen tijdens het schrijven met de inhoud, en produceert kortere stukken tekst achtereen. Profiel 4 scoort opvallend hoog op genereerproblemen: dit kenmerkt de leerling die nog drie kwartier heeft om de taak af te ronden, maar niet weet wat nog te schrijven.

Uit eerder onderzoek (van Ockenburg, van Weijen & Rijlaarsdam 2018) bleek dat leerlingen verschillende voorkeuren hebben voor leeractiviteiten als zij een bepaald soort teksten leren schrijven (syntheseteksten). De voorkeur voor bepaalde leeractiviteiten lijkt samen te hangen met de voorkeur voor schrijfaanpak. Om aan deze verschillen tussen leerlingen tegemoet te komen, hebben we in een lessenreeks 'syntheseteksten schrijven' steeds twee verschillende leeractiviteiten aangeboden bij dezelfde opdracht: één activiteit die aansluit bij het planningstype en één activiteit die aansluit bij het revisietype. We zagen dat leerlingen de keuzevrijheid op prijs stelden en de verschillende aanpakken uitprobeerden om te ontdekken welke bij hen past.

In havo- en vwo-4 geeft Anouk ten Peze les in creatief schrijven. Om die lessen goed te onderbouwen, keken we eerst naar (a) de creatieve schrijfprocessen van leerlingen, (b) in hoeverre die nu verschillen van 'gewone' schrijfprocessen en (c) of schrijfprocesvoorkeuren van leerlingen ertoe deden. We zagen in dat onderzoek onder andere dat leerlingen die relatief hoger scoorden op 'preplanning' een sterker onderscheid maakten in het schrijfproces van creatieve teksten vergeleken met gewone teksten, en wel zodanig dat dat betere teksten opleverde. Naast naar schrijfprocesvoorkeuren, hebben we ook gekeken naar hoe leerlingen dachten over schrijven. Zij vulden een creativiteitsvragenlijst in. Hieruit bleek dat leerlingen betere creatieve teksten schreven wanneer ze hoger scoorden op de creativiteitsvragenlijst en/of op het geloof dat schrijven persoonlijke betrokkenheid van de schrijver vergt. Deze drie karakteristieken ('plannen', 'creativiteit' en 'emotionele betrokkenheid') duiden allemaal op een persoonlijke betrokkenheid van de schrijver bij de tekst: wanneer leerlingen persoonlijk betrokken zijn en geloven dat je moeite moet doen om een goede creatieve tekst te schrijven, schrijven zij betere creatieve teksten.

Om deze persoonlijke betrokkenheid van de leerlingen te vergroten, besteden we in de lessenserie 'creatief schrijven' een hele les aan wat creativiteit is en aan het belang van creatief denken. Leerlingen leren bijvoorbeeld over het verschil tussen divergent en convergent denken en ervaren door middel van een groepso opdracht wat divergent denken is. Bovendien is er door de hele lessenserie heen in alle lessen steeds sprake van een divergente denkfase, waarbij leerlingen worden gestimuleerd om divergent te denken en verder weg te denken dan het eerste idee dat bij hen opkomt. Dat divergente

denken zou je voor creatieve schrijftaken kunnen zien als ‘plannen’: je brainstormt zo breed en diep mogelijk voordat je begint met schrijven en je bedenkt eerst veel verschillende ideeën waaruit je vervolgens het beste idee kiest en uitwerkt. Leerlingen worden in de lessen dus gestimuleerd om te ‘plannen’. Uit het procesonderzoek wisten we immers dat dergelijk gedrag leidt tot andere schrijfprocessen en daardoor tot betere teksten¹.

5. Tot slot

Wie wil weten hoe leerlingen er voor staan qua schrijfprocessen en -attituden kan contact opnemen met Gert Rijlaarsdam. Het invullen van vragenlijsten gaat digitaal (10 minuten per vragenlijst maximaal) en moet tijdens de les gebeuren (via telefoon, ipad, laptop, computer).

Referenties

- Flower, L. & J. Hayes (1981). “A Cognitive Process Theory of Writing”. In: *College composition and communication*, 32 (4), p. 365-387.
- Hayes, J. & L. Flower (1980). ‘Identifying the Organization of Writing Processes’. In: L. Gregg & E. Steinberg (eds.). *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 3-30.
- Kieft, M. & G. Rijlaarsdam (2003). “Recensies schrijven: de brug tussen schrijfvaardigheid en literatuur”. In: *Vonk*, 32 (4), p. 3-18.
- Kieft, M. & G. Rijlaarsdam (2005). “Schrijftaken en schrijfstypen”. In: *Levende Talen Magazine*, 90 (2), p. 9-12.
- Kieft, M. & G. Rijlaarsdam (2008). “Effecten van het aanpassen van instructie aan de schrijfstrategieën op literaire interpretatievaardigheid en op schrijfvaardigheid. Een empirische studie”. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 30 (1), p. 29-43.
- Ockenburg, L. van., D. van Weijen & G. Rijlaarsdam (2018). “Syntheseteksten leren schrijven in het voortgezet onderwijs. Het verband tussen schrijfaanpak en voorkeur voor leeractiviteiten”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 19 (2), p. 3-14.
- Ockenburg, L. van, D. van Weijen & G. Rijlaarsdam (2019). “Learning to Write Synthesis Texts: A review of intervention studies”. In: *Journal of Writing Research*, 10 (3), p. 402-428.
- Peze, A. ten, T. Janssen & G. Rijlaarsdam (2018). “Het schrijfclub – Een lessenserie creatief schrijven voor leerlingen in de bovenbouw havo/vwo”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Tweeëndertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent/Drongen: Skribis, p. 277-280.

Peze, A. ten (2019). “Het Schrijflab: creatief schrijven in havo en vwo 4”. In: *Levende Talen Magazine*, 104 (4), p. 4-9.

Noot

- ¹ Het onderzoek van Liselore van Ockenburg en van Anouk ten Peze wordt uitgevoerd met een Promotiebeurs voor Leraren van NWO. Bij het onderzoek zijn naast de eerste auteur van dit artikel Daphne van Weijen (bij van Van Ockenburg) en Tanja Janssen (bij Ten Peze) betrokken.