

Klaske Elving-Heida
Bureau voor Noordelijke Gemeenten
Contact: klaskeheida@hotmail.com

Effectief schrijfonderwijs voor adolescenten

1. Aanleiding

Tijdens de schrijfles in de bovenbouw van het secundair onderwijs wordt sinds enkele decennia de nadruk gelegd op het communicatieve doel van een tekst. De invulling

van dit algemene uitgangspunt lijkt echter evenveel variëteiten te kennen als er docenten zijn, terwijl het schrijfvaardigheidsniveau van leerlingen zorgen baart (Nederlandse Taalunie 2015). Docenten Nederlands kennen vaak de resultaten van belangwekkend schrijfonderwijs onderzoek niet of weten niet goed hoe zij die kunnen vertalen naar de lespraktijk. Wetenschappers leveren veelbelovende resultaten van onderzoek naar didactische manieren van aanpak die het schrijfproces kunnen ondersteunen. Die kennis vindt echter maar moeilijk haar weg naar het klaslokaal. Welke elementen van wetenschappelijk bewezen effectieve didactische benaderingen verdienen meer aandacht tijdens de schrijfles?

2. Effectieve didactische benaderingen in het schrijfonderwijs

2.1 *Strategie-instructie*

De stap van procesgericht onderwijs naar strategie-instructie is nog niet echt gezet in het voortgezet onderwijs. Het inzicht dat een tekst beter kan worden als je je eerst richt op planning (het nadenken over de inhoud en de gewenste opbouw van de tekst), daarna de inhoud formuleert en vervolgens voldoende aandacht besteedt aan revisie (het teruglezen en reviseren van de tekst) heeft weliswaar een plek verworven in het gangbare schrijfcurriculum, maar het aanleren van de bijbehorende strategieën komt grotendeels op de leerlingen zelf neer. Wat nog ontbreekt, is didactische ondersteuning van de leerlingen tijdens het uitvoeren van de verschillende stappen. Uit verschillende meta-analyses blijkt dat ondersteuning in de vorm van strategie-instructie teksten oplevert van hogere kwaliteit (o.a. Graham & Perin 2007; Hillocks 1986).

2.2 *Observerend leren*

Observerend leren wordt slechts mondjesmaat ingezet tijdens de schrijfles, terwijl in het Nederlandse taalgebied de kracht ervan empirisch is aangetoond (o.a. Braaksma 2002; Couzijn 1995). Voor leerlingen die zich de verschillende stappen van een schrijfstrategie eigen moeten maken, kan observerend leren een belangrijke steun zijn doordat het leren schrijven wordt losgekoppeld van het daadwerkelijke schrijven (Rijlaarsdam 2005). Door de aanpak van andere schrijvers te bekijken, krijgen leerlingen niet alleen voorbeelden, maar kunnen zij ook bepalen welke aanpakken meer en welke minder succesvol zijn. Bij observerend leren levert met name het vergelijken van verschillende aanpakken leerwinst op.

2.3 Peer-interactie

Peer-interactie kan een krachtig didactisch instrument zijn tijdens de schrijfles. In diverse experimenten hebben leeractiviteiten die het schrijfproces een dialogisch karakter geven resultaat opgeleverd (o.a. Rijlaarsdam e.a. 2006). Juist de interactie met klasgenoten tijdens het schrijfproces is van belang. Omdat een tekst pas effectief is als het communicatieve doel bij de lezer wordt bereikt, kunnen *peer-respons* en anderzortige lezersreacties de schrijvende leerling helpen om zijn tekst te beschouwen vanuit het lezersperspectief. Op deze manier wordt de natuurlijke communicatielijns hersteld die ontbreekt wanneer de leerling solitair oefenteksten schrijft (Scardamalia, Bereiter & Steinbach 1984).

2.4 Digitale leeromgeving

Computerondersteund schrijfonderwijs kent meerdere voordelen ten opzichte van schrijflessen met pen en papier. De computer levert ten eerste schrijfgemak op in technische zin. Leerlingen kunnen gemakkelijk terugkeren naar eerder geschreven stukken tekst om die te evalueren en te redigeren. Het is op de computer veel eenvoudiger om wijzigingen aan te brengen in een tekst dan in een handgeschreven tekst. Uit de meta-analyse van Graham & Perin (2007) blijkt dat schrijven op de computer een positief effect heeft op de tekstkwaliteit. Ook kan een softwareprogramma leerlingen extra helpen en sturen in hun schrijfontwikkeling, bijvoorbeeld met *feed forward* en *outline tools*.

3. De schrijfcursus *Booster*

3.1 Een combinatie van effectieve didactische componenten

Wij vroegen ons af of wij de vier bewezen effectieve didactische componenten die nog onvoldoende aan bod komen in het klaslokaal konden combineren in één schrijfcursus. Zou een dergelijke cursus inderdaad effectiever zijn dan regulier schrijfonderwijs? De experimentele schrijfcursus *Booster* bestaat uit tien lessen van 50 à 60 minuten en stelt het communicatieve doel en de strategische aanpak van de schrijftaak centraal. Bij het ontwerpen van *Booster* hebben wij, op basis van eerder onderzoek en de mening van ervaren docenten Nederlands, rekening gehouden met leerbehoeften die onder adolescenten regelmatig voorkomen: behoefte aan communicatie, behoefte aan concrete voorbeelden en behoefte aan hulp bij het overzien van leerdoelen. Op het kruispunt van de wetenschappelijk bewezen effectieve leeractiviteiten en deze leerbehoeften zijn drie ontwerpregels geformuleerd:

1. leren in geleide stappen;
2. leren door interactie;
3. leren door observeren.

Omwille van de voordelen die digitaal schrijfonderwijs biedt boven schrijfflessen met pen en papier, is gekozen voor een computergestuurde leeromgeving.

3.2 Opbouw van de lessenreeks

Booster begint met twee inleidende lessen waarin, op basis van theorie en praktische opdrachten, duidelijk wordt dat het verstandig is om tijdens het schrijven stap voor stap te werk te gaan. Met behulp van korte filmpjes en opdrachten die het effect van woorden op lezers aantonen, (her)ontdekt de leerling de kracht van taal. Na de inleidende lessen krijgt de leerling een algemene schrijfstrategie aangereikt in de vorm van het acroniem *Booster*: Brainstormen, Ordenen, Opbouw bepalen, Schrijven, Teruglezen, Evalueren en Reviseren. Vanaf dit moment wordt de lessenreeks gekenmerkt door een sterke sturing: tijdens het schrijven van oefenteksten wordt de leerling bij de hand genomen en langs deze zeven stappen geleid. De oefenteksten behelzen onder andere een beschouwende en een betogende tekst, waarbij de genre-specifieke kenmerken per tekstsoort worden uitgelegd en geoefend.

3.3 Didactische pijlers

De didactische pijlers waarop *Booster* rust zijn 'observerend leren' en 'peer-interactie'. De lessenreeks bevat twaalf korte filmpjes van schrijvende, hardop nadenkende leerlingen die bezig zijn met dezelfde schrijfp opdracht als de leerlingen in de klas. Als *coping models* maken zij soms geslaagde, soms minder geslaagde afwegingen. Tijdens de klas-sikale nabespreking worden de verschillende aanpakken vergeleken en beoordeeld. *Peer*-interactie krijgt aandacht doordat de leerling tijdens het schrijfproces veelvuldig lezersreacties uitwisselt met klasgenoten. Op gezette tijden, meestal na het afronden van een alinea, krijgt de leerling binnen het softwareprogramma de opdracht om, samen met een klasgenoot, de geschreven tekst te bespreken, aan te passen en dan pas in te voeren.

3.4 Opbrengsten

Booster is inmiddels in een natuurlijke onderzoeksomgeving in twaalf klassen (333 leerlingen) uitgetoetst door de eigen docent Nederlands. De resultaten tonen aan dat de tekstkwaliteit na *Booster* significant meer is verbeterd dan na regulier onderwijs.

Ook blijken docenten tijdens *Booster*-lessen meer tijd te besteden aan individuele interactie met leerlingen dan tijdens reguliere schrijflessen. Dat is niet verwonderlijk: de leerlingen werken individueel en in duo's op de computer, waardoor er ruimte ontstaat om rond te lopen en gevraagd en ongevraagd advies te geven. Bovendien bleken leerlingen die eerder rapporteerden dat ze gewend waren om lange stukken tekst te typen zonder tussentijds na te denken na *Booster* vaker te pauzeren om terug te lezen en dingen aan te passen. Dit zijn veelbelovende resultaten. Het experiment met *Booster* heeft aangetoond dat een schrijfcursus die gebaseerd is op recente wetenschappelijke inzichten een positief effect heeft op de tekstkwaliteit. Docenten Nederlands kunnen aan de slag met het inrichten van hun eigen digitale schrijflessen op basis van strategie-instructie, waarbij veelvuldige *peer*-interactie en observatie- en evalueeropdrachten tot goede resultaten kunnen leiden.

Referenties

- Braaksma, M. (2002). *Observational learning in argumentative writing*. [proefschrift]. Amsterdam: ILO.
- Couzijn, M.J. (1995). *Observation of writing and reading activities: Effects on learning and transfer*. [proefschrift]. Dordrecht: Dorfix.
- Graham, S. & D. Perin (2007). "A meta-analysis of writing instruction for adolescent students". In: *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), p. 445-476.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, Illinois: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Nederlandse Taalunie (2015). 'Schrijfonderwijs in de schijnwerpers. Naar een betere schrijfvaardigheid van Nederlandse en Vlaamse leerlingen'. Online raadpleegbaar op: http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Schrijfonderwijs_in_de_schijnwerpers_Adviestekst.pdf.
- Rijlaarsdam, G. (2005). "Observerend leren: Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 6 (4), p. 10-28.
- Rijlaarsdam, G., M. Couzijn, T. Janssen, M. Braaksma & M. Kieft (2006). "Writing Experiment Manuals in Science Education: The impact of writing, genre, and audience". In: *International Journal of Science Education*, 28 (2-3), p. 203-233.
- Scardamalia, M., C. Bereiter & R. Steinbach (1984). "Teachability of reflective processes in written composition". In: *Cognitive science*, 8 (2), p. 173-190.