

## SCHRIJVEN LEREN EN BEOORDELEN

### Handvatten voor een effectievere aanpak

In 2012 heeft APS onderzoek gedaan naar effectief en efficiënt schrijfonderwijs. Naast literatuuronderzoek zijn verschillende docenten geïnterviewd over hun schrijfonderwijs. Daarbij zijn *good practices* verzameld. Dit heeft geleid tot een publicatie *Schrijven van 1F naar 4F* (Bootsma, Kroon, Pronk & De Vos, 2013). In dit artikel worden de belangrijkste bevindingen op een rij gezet, geïllustreerd met een *good practice*.



Foto: Anda van Riet

MARIEKEN PRONK-VAN EUNEN & BERT DE VOS

Uit onderzoek én uit succesvolle praktijken op scholen weten we wat leerlingen nodig hebben om betere schrijvers te worden. Onderzoek van onder anderen Flower en Hayes (1981) toont aan dat het schrijfproces een ingewikkeld proces is, waarbij drie elementen elkaar continu afwisselen en beïnvloeden: de taakomgeving, het schrijfgeheugen en het schrijven zelf (zie figuur 1).

Schrijven is dus een complexe vaardigheid. Beginnende schrijvers moeten heel veel dingen tegelijk doen, waardoor het werkgeheugen overbelast kan raken, ook wel cognitieve overbelasting genoemd. Leerlingen zijn tijdens het schrijven bezig met kennis over het onderwerp bepalen, inhoud ordenen, structuur van de tekst maken, zinnen bouwen, woorden proberen goed te schrijven, interpunctie aanbrengen, de toon

bepalen et cetera. Dat is voor leerlingen niet in één keer goed te doen. Toch komt het vaak voor dat leerlingen een opdracht krijgen waarbij ze een tekst moeten schrijven die door de docent beoordeeld wordt met een cijfer. Daarna krijgen de leerlingen een volgende opdracht. Zo worden leerlingen geen betere schrijvers. Belangrijk voor het schrijfonderwijs is het organiseren van onderwijsactiviteiten die de cognitieve (over)belasting verminderen. Daarnaast is het belangrijk dat het proces van leren schrijven en het beoordelen van schrijven als twee verschillende zaken gezien worden.

#### Schrijven leren

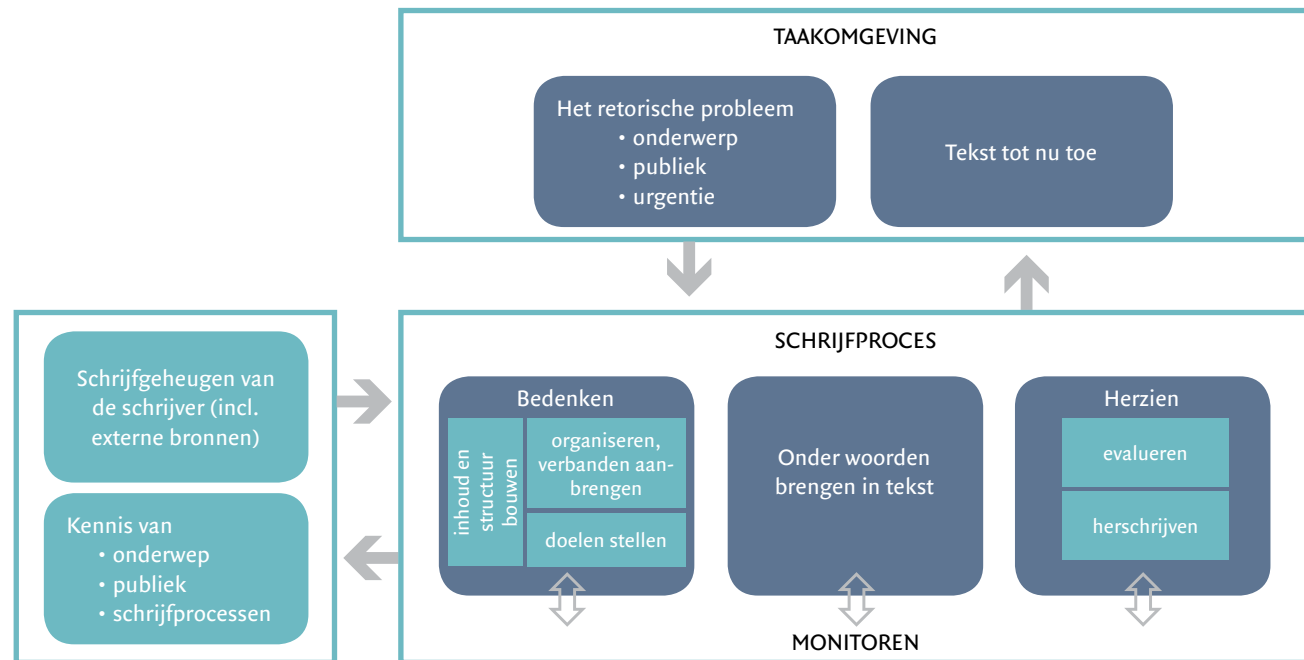
Het verminderen van de cognitieve (over)belasting kan op verschillende manieren. Zo helpt het om leerlingen eerst te laten concentreren op de inhoud en in tweede instantie op de vorm. Leerlingen verzamelen en orde-

nen dan eerst informatie over het onderwerp waarover ze schrijven. Ze bouwen kennis op over het onderwerp, maar bijvoorbeeld ook over de tekstsoort en het publiek. Als de leerlingen gaan schrijven, komen inhoud en vorm samen. De docent kan ondersteuning bieden bij de vorm door een outlinetool (De Smet, Broekkamp, Brand-Cruwel & Kirschner, 2010) of een schrijfschema aan te bieden.

Een outlinetool is een programma om een hiërarchisch geordend lijstje te maken met tekstideeën dat de schrijver voorafgaand aan het schrijven opstelt (MS Word heeft ook een dergelijke functie: zie <<http://tiny.cc/ltm-wordoutline>>). Dit kan ook met de klas worden gedaan, zodat er een lijstje ontstaat dat specifiek voor de gegeven opdracht van belang is. Als leerlingen gebruikmaken van dit lijstje, daalt de cognitieve overbelasting. Een schrijfschema kan hetzelfde effect hebben, hoewel niet alle leerlingen baat hebben bij het verplicht werken

met een schrijfschema. Sommige leerlingen beginnen liever 'gewoon' te schrijven, om daarna de eerste versie naast het schrijfschema of de outlinetool te leggen. De derde stap in het proces is de focus op spelling en interpunctie. Daarbij helpt het om eerst met leerlingen samen teksten te reviseren, bijvoorbeeld door een schrijfproduct centraal te bespreken. De leerlingen maken aantekeningen tijdens de bespreking en reviseren hun eigen tekst op basis van de aantekeningen. Dit kan alleen op spelling en interpunctie, maar vaak komen ook andere elementen naar voren tijdens zo'n bespreking (is de titel goed, is er een pakkende inleiding). Dat neemt een leerling uiteraard mee in het herschrijven van zijn tekst.

De opzet die hierboven beschreven is, werkt volgens het principe van de sandwich: je doet altijd iets voor het schrijven (informatie verzamelen, outline samenstellen), tijdens het schrijven (de outline of een schrijfschema



Figuur 1. Model van het schrijfproces (Flower & Hayes, 1981)

gebruiken) en na het schrijven (centrale bespreking, aanwijzingen voor de revisie). Daarna begint het proces van schrijven (bijna) opnieuw. De leerling reviseert zijn tekst om er een betere tekst van te maken. En hij weet ook waarom de nieuwe versie beter is. Pas dan is de leerling schrijven aan het leren.

### Didactische principes

Verschillende didactische principes spelen een rol bij schrijven leren. Zeer belangrijk: leerlingen schrijven veel en vaak (maar dat betekent niet automatisch veel nakijken, zoals uit onderstaand voorbeeld zal blijken). En zij krijgen en geven regelmatig feedback, zowel van de docent als van medeleerlingen. Als leerlingen keuze hebben bij een schrijftaak of invloed hebben op bijvoorbeeld het onderwerp of de tekstsoort, helpt dit bij de motivatie. Leerlingen oefenen deelaspecten, bijvoorbeeld het schrijven van een pakkende inleiding of het uitwerken van een deelonderwerp in één alinea. Daarnaast schrijven leerlingen jaarlijks minimaal één complexe, betekenisvolle tekst. Het schrijven vindt tijdens de les plaats en de grotere teksten worden één of meer keer herschreven. Idealiter wordt hier de computer voor gebruikt, dat maakt het voor leerlingen minder vervelend om te reviseren.

Een voorbeeld waarin een aantal van deze principes worden gehanteerd is het interview met een 'beroeps-

idool' voor de derde klas havo/vwo. De principes die bij deze opdracht terugkomen:

- het is een complexe, betekenisvolle taak;
- het sandwichmodel;
- leerlingen maken gebruik van moderne hulpmiddelen;
- leerlingen werken in duo's en geven elkaar feedback tijdens het schrijven (*collaborative writing*);
- leerlingen herschrijven hun tekst na feedback.

### Een opdracht uit de praktijk

In de derde klas kiezen leerlingen hun profiel. De school organiseert een middag 'speeddaten' waarbij volwassenen iets vertellen over hun beroep en welke opleiding ze daarvoor hebben gevolgd. Leerlingen krijgen de kans om iemand te ontmoeten die hun 'droomberoep' uitoefent en deze persoon te interviewen. Tijdens de voorbereiding krijgen leerlingen instructie over goede interviewvragen en vervolgvragen. De docent inventariseert met de klas welke vragen zijn bedacht en selecteert de vragen die in ieder geval gesteld moeten worden. Voor het interview worden de duo's gevormd en verdelen de leerlingen de taken: één leerling stelt de vragen en de andere leerling maakt tijdens het interview aantekeningen.

De leerlingen maken vervolgens een afspraak en nemen het interview af. Hierbij maken ze gebruik van de opnamefunctie van hun mobiele telefoon. De docent geeft instructie over het omzetten van de gesproken

tekst en de aantekeningen naar een verslag van het interview. Dit kan hij doen door een stukje interview te laten horen en met de klas te bedenken hoe je dit omzet in een goede tekst. Daarbij laat de docent verschillende vormen zien: een uitwerking in dialogovorm en een lopende tekst als uitwerking. Leerlingen kiezen de vorm die hen het meest aanspreekt.

De leerlingen werken dan het interview uit. Dit doen ze volgens het principe van *collaborative writing*: tijdens het schrijven praten ze veel over hoe je iets het beste op kan schrijven. Daardoor geven ze elkaar veel feedback op het product en het proces. De producten worden ook van feedback voorzien door de geïnterviewde en een medeleerling van een ander duo. Hierbij wordt gebruikgemaakt van de revisievorm 'focus op de lezer': de lezer geeft ongeremd commentaar op het product, waarna lezer en schrijver samen bekijken hoe dit commentaar te verwerken. De leerlingen schrijven daarna de eindversie van hun interview. Enkele teksten worden geselecteerd voor een informatiefolder over de profielkeuze voor leerlingen uit klas 3 en hun ouders.

### Schrijven beoordelen

Het proces van leren schrijven is anders dan het beoordelen van schrijfproducten. Bij het eerste staat de groei van de leerling centraal, bij het tweede de beoordeling voor een cijfer. Bij het leren schrijven heeft de leerling een actieve rol. Bij het beoordelen gaat het om de vaststelling of de leerling het juiste niveau heeft gehaald. Docenten Nederlands kijken over het algemeen veel schrijfwerk van leerlingen na. Meestal om het summatief, met een cijfer, te beoordelen. Daarbij geven ze soms ook feedback in de vorm van aantekeningen op het werk. Doordat deze vorm van beoordelen als intensief wordt ervaren, geven docenten minder schrijfp opdrachten, terwijl bekend is dat een vaardigheid verbetert door die veel en gericht te trainen. Er is nog een contraproductief effect: als een leerling werk terugkrijgt met een cijfer erop, houdt het leren op. Voor de leerling is duidelijk wat de stand is en feedback lijkt niet meer van belang. Summatief beoordelen helpt de leerling dus niet bij het leren en moet daar dan ook niet voor gebruikt worden.

Voor het leren van de leerling is vaker formatief beoordelen effectiever. Dan ontstaat er ruimte voor constructieve feedback. Hattie (2009) toont aan dat met name het geven van feedback op het werk van leerlingen het leren stimuleert. Uiteraard kunnen ook medeleerlingen en de leerling zelf hier een rol in spelen. Hiervoor kan de docent verschillende vormen gebruiken:

**Als een leerling werk terugkrijgt met een cijfer erop, houdt het leren op. Voor de leerling is duidelijk wat de stand is en feedback lijkt niet meer van belang**

**Rondschrijven:** leerlingen werken in groepen van vier en geven hun werk aan de andere leerlingen, die er spontaan commentaar bij schrijven. In de volgende ronde vraagt de schrijver door op het commentaar. De leerkracht kan eventueel een focus meegeven.

**Hardop denken:** een leerling bespreekt het werk van een medeleerling 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 schrijver centraal:** een schrijver vertelt in de klas hoe hij het schrijven heeft aangepakt, welke problemen hij is tegengekomen, welke oplossing hij heeft bedacht en waarom. De andere leerlingen luisteren en geven na afloop tips. In overleg bepaalt de schrijver welke tips hij overneemt.

Schrijven leren en schrijven beoordelen zijn twee verschillende dingen. Bij het leren schrijven zijn activiteiten die de cognitieve (over)belasting verminderen essentieel. Daarbij valt te denken aan het schrijven in verschillende rondes, met tijdens elke ronde een nieuw aandachtspunt. Ook het gebruiken van outlinetools en andere hulpmiddelen kunnen de overbelasting verminderen. Bij het beoordelen van schrijven kan er vaker formatief beoordeeld worden, zowel door de docent als door de medeleerlingen. Zij zullen dat niet in één keer kunnen, maar ook hier kan werken in verschillende rondes en met verschillende aandachtspunten helpen. De summatieve beoordeling is dan voorbehouden aan de (eind)toets. En dat hoeft dan niet zo vaak. ■

### LITERATUUR

- Bootsma, G., Kroon, H., Pronk, M., & De Vos, B. (2013). *Schrijven van 1F naar 4F*. Utrecht: APS.
- De Smet, M. J. R., Broekkamp, H., Brand-Cruwel, S., & Kirschner, P. A. (2010). Outline tool helpt om beter te leren schrijven. *Onderwijsinnovatie*, 12(4), 32-34.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.