

## leerlingen respons

### WAT LEREN LEERLINGEN ERVAN VOLGENS EIGEN ZEGGEN?

---

*Effecten van leerlingenrespons, gemeten aan zelfrapportages. Gert Rijlaarsdam doet verslag van een deelonderzoek binnen het project 'Onderzoek naar effecten van beoordeling door medeleerlingen (peer evaluation) op aspecten van de stelvaardigheid'. Het artikel is een bewerking van een voordracht die de auteur presenteerde op het VIOT-congres op 30 augustus 1984 te Tilburg.*

*Het onderzoek werd mogelijk gemaakt dankzij financiële steun van de Stichting voor Zuiver Wetenschappelijk Onderzoek en de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam.*

---

In deze bijdrage wil ik u verslag doen van een klein deelonderzoek binnen het project 'Onderzoek naar effecten van beoordeling door medeleerlingen (peer evaluation) op aspecten van stelvaardigheid'. In dit project willen we nagaan wat de effecten zijn van een steldidactiek die gebaseerd is op 'peer evaluation' of beter nog op 'peer teaching'. In ons project betekent dit dat leerlingen elkaars opstellen lezen en becommentariëren en op basis van dit commentaar hun opstellen herschrijven. Het onderzoek bevindt zich op dit moment in de fase van dataverzameling: elf docenten zullen dit jaar ieder twee derde klassen havo/vwo lesgeven. In de ene klas geven leerlingen elkaar commentaar, in de andere klas krijgen leerlingen feedback van de docent. De effecten van deze twee werkwijzen worden gemeten aan opstellen, aan enkele concepten van schrijfangst en aan schrijfprocessen. Voorafgaand aan het be-

treffende cursusjaar ging een ontwikkelingsjaar, waarin de didactieken ontwikkeld en beproefd werden en waarin instrumenten werden ontwikkeld om de afhankelijke variabelen te meten. In het vervolg van deze bijdrage ga ik in op enkele resultaten in het ontwikkelingsjaar, in het bijzonder op leerverslagen van leerlingen aan het einde van de cursus 1983-'84.

In deze cursus werd op Scholengemeenschap Noordendijk<sup>1</sup> in Dordrecht proefgedraaid met een didactiek, gebaseerd op leerlingenrespons. Vijf keer per jaar schreven leerlingen in vier derde klassen een opstel, lazen en becommentarieerden elkaars opstellen, verwerkten het commentaar en herschreven hun opstel. Tijdens dit cursusjaar vulden leerlingen diverse vragenlijsten in om na te kunnen gaan hoe bruikbaar de reactie- en commentaarformulieren en -procedure in hun ogen was. Aan het eind van dat cursusjaar schreven

leerlingen een zelfevaluatie, een verslag waarin zij zelfgeconstateerde leereffecten rapporteren. In deze bijdrage wil ik aandacht schenken aan twee theoretische grondslagen van leerlingenrespons in het stelonderwijs en daarna ingaan op de resultaten van dit deelonderzoek: de analyse van de zelfrapportages van leerlingen.

### Theoretische grondslagen: rolwisseling

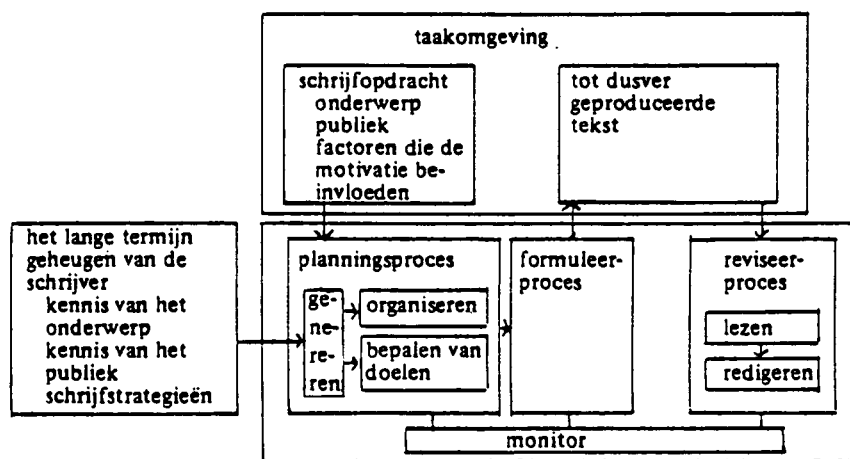
#### Lezen en schrijven

Schrijven mag dan een productieproces zijn, het zorgvuldig lezen van tijdens het schrijven ontstane tekstfragmenten, het beoordelen van die fragmenten, schatten of ze voldoen in het geheel van de tekstfragmenten, in het vage plan dat schrijvers in hun hoofd ontwikkelen, is een belangrijk onderdeel van dat productieproces. Duidelijk is dit te zien in het hierbij afgebeelde model van het schrijfproces, dat Hayes en Flower ontwikkelden en beproefden. Voor een uitgebreide beschrijving van het model verwijs ik naar Bochart 1984b. Ik zal hier slechts kort de hoofdprocessen bespreken.

In de figuur moet men het bovenste blok van de onderste twee scheiden. Het bovenste bevat alles wat zich buiten de schrijvende persoon bevindt en relevant is voor de taakuitvoering. Het is evident dat de schrijfpdracht tot die relevante gegevens behoort en de zinnen of tekstfragmenten die al op schrift staan, omdat de schrijver interacteert met die fragmenten.

Van de onderste twee blokken is het linkse het geheugen dat alle relevante informatie bevat voor de taakuitvoering, zoals kennis over de wereld, over teksten, maar wellicht ook kennis over het eigen proces, de eigen mogelijkheden, opgebouwd uit vorige schrijvervaringen. Het rechtse blok zou dan het schrijfproces zelf zijn. Hayes en Flower (1980) onderscheiden drie subprocessen: het plannen van tekst, het formuleren ervan en het reviseren. Van belang is in te zien dat Hayes en Flower niet willen uitdrukken dat eerst de hele tekst gepland wordt, waarna formulering en revisie plaatsvindt, maar dat deze gegevens voortdurend tijdens het schrijven elkaar afwisselen. Zodra een zin op papier staat wordt deze waarschijnlijk teruggelezen, waarna de schrijver be-

Figuur 1: Model van het schrijfproces



(bron: Hayes en Flower, 1980, p. 11)

Uit: Bochart 1984b

sluit deze te corrigeren, te herformuleren of er nieuwe ideeën bij te bedenken.

Voor deze bijdrage wil ik de aandacht vestigen op het reviseerproces: het lezen van (stukjes) tekst, waarna mogelijke correctie plaatsvindt. Criteria voor dit beoordelend en ook genererend lezen roept de schrijver tijdens het schrijfproces via het proces 'doelbepalen' uit het geheugen en/of de taakopdracht (de communicatieve situatie) op. Deze reflectie blijkt een kenmerk te zijn waarin goede en slechte schrijvers van elkaar verschillen.

Onderzoek naar schrijfprocessen toont aan dat deze reflectievaardigheden tijdens het schrijven vooral bij goede schrijvers ontwikkeld zijn. Slechte schrijvers produceren alleen tekst, zetten er een punt achter en achten de tekst dan af. Zij ontberen de attitude, maar ook de vaardigheid om de eigen tekst te lézen.

Bij leerlingenrespons wordt via een omweg de schrijver op zeer onopvallende wijze toch op de eigen tekst gericht. De schrijver leest andere opstellen, andere uitwerkingen van dezelfde opdracht en erváárt die opstellen als lezer. Hij leest zwakke fragmenten, ziet fouten, leest goede passages, staat soms versteld. Hij leest echter met in zijn achterhoofd het eigen opstel, dat later herschreven zal worden. Telkens vergelijkt hij, weegt hij, andere opstellen, zwakke fragmenten. Hij ontdekt dat de inleiding uit het opstel dat hij zo even las, saai was en beseft terstond dat de inleiding van het eigen opstel ook zo opgezet is, dus niet zo leuk voor lezers. Hij leest een opstel waarin veel geciteerd wordt en merkt dat hij die citaten vrijwel allemaal overslaat: tegelijkertijd realiseert de lezer zich dat hij in het eigen opstel ook wel wat minder had kunnen citeren.

Via het lezen van andermans opstellen beoordeelt de schrijver het eigen opstel en vormt hij al — zij het nog in het vage — in conceptuele vormen, een herschrijving. Op zeer impliciete wijze ontwikkelt de leerling een voor deze herleestaak adequate leesvaardigheid.

De rolwisseling schrijver-lezer binnen een leerling heeft nog een ander aspect, dat overigens nauw verweven is met wat ik hiervoor behandelde. Want de ontwikkeling van een voor schrijven adequate leesvaardigheid zou ook nagestreefd kunnen worden met opstellen uit vorige leerjaren. Bij leerlingenrespons wordt echter met tegelijkertijd ontstane opstellen gewerkt. De gedachte hierachter is, dat leerlingen schrijven en lezen als com-

municatieve handelingen gaan ervaren, als complementen. Een leerling is zich nog niet bewust, dat zodra hij schrijft, hij een relatie aangaat met lezers. Hij weet ook nog niet, dat terwijl hij schrijft, hij voor andere leerlingen publiek is. Deze publieksrol wordt echter heel manifest als hij uitgenodigd wordt andermans opstellen te lezen. Op dat lesmoment beseft hij ook, dat hij schrijver is, die gelezen wordt door anderen. Te verwachten is, dat leerlingen zo ervaren wat een belangrijke functie van schrijven is: gelezen worden. Dit besef kan ertoe bijdragen dat schrijvers tijdens het schrijven de lezer, het publiek, als parameter van de schrijfhandeling gaan ervaren, als element van de taaksituatie en daardoor meer zullen reflecteren op de totstandkomende tekst.

Tot zover de functie van het lezen van andermans teksten voor de ontwikkeling van schrijfvaardigheid. Een tweede didactische fase van leerlingenrespons is het becommentariëren van elkaars opstellen en het verwerken van commentaar in een herschreven versie van het opstel. Op de argumenten om deze fase aan het lezen toe te voegen ga ik nu in.

#### *De leerling als docent:*

##### *leren van andere leerlingen en leren door doceren*

Als leerlingen elkaars teksten becommentariëren, voeren zij in feite een onderwijstaak uit: ze vervullen de rol van de docent. Maar waarom zou je leerlingen zo'n onderwijstaak geven? Uit veel onderzoeken blijkt dat leerlingen die werden onderwezen door leeftijdgenoten of iets oudere leerlingen sterker vooruitgingen dan leerlingen die klassikaal van de docent les kregen. Vaker blijkt nog dat de leerlingen die werden ingeschakeld als onderwijsassistent of iets dergelijks in lees-, schrijf- of rekenlessen vooral zelf veel leerden. Er zijn dus twee leerprocessen die verklaard moeten worden: waarom leren leerlingen van medeleerlingen en waarom leren leerlingen door het uitvoeren van een onderwijstaak?

Voor deze verklaringen sluit ik mij voorlopig aan bij Ten Cate e.a. (1984).

Zij zoeken de verklaringen voor deze twee leerprocessen in motivationele en in cognitieve theorieën.

*Schema 1: Verklaringen voor leereffecten als leerlingen elkaar lesgeven*

	Leren doordat je les krijgt van leerlingen	Leren doordat je doceert
motivatie/ roltheorie	1. leerlingen belonen elkaar anders	2. door de rolvulling positiever zelfbeeld, interne attributie van succesbelevingen
informatie- verwerkingstheorie	3. congruentie tussen informatie-structuur van leerlingen	4. andere kwaliteit van informatiestructuur door ander doel van verwerven: lesgeven
Naar: Ten Cate e.a. (1984)		

Ik zal deze vier cellen kort toelichten.

1 Sarbin (1976) veronderstelt dat de docent-leerling relatie een andere is dan de leerling-leerling relatie. Dit verschil uit zich onder meer in de wijze van belonen. Een docent heeft het recht verworven, door studie en diplomering, om prestatie met cijfers en dergelijke te belonen, dat hoort bij zijn rol. Een leerling zal in de rol van docent geneigd zijn via het geven van dergelijke beloningen 'meestertje' te spelen. Echter, het sociale, wederzijdse in de leerling-leerling relatie blijft toch een rol spelen, zodat een leerling ook andere feedback-boodschappen en bemoedigingen ontvangt van zijn medeleerling dan alleen de typische docent-feedback. Er is meer sprake van zorg en vriendschap, wat een effectievere bekrachtiging is, zeker voor wat jongere leerlingen. Het eigene van de rolrelatie tussen leerling en leerling zou een motivationeel effect op de lesner hebben.

2 Een leerling die de taak van onderwijsgever op zich neemt en daadwerkelijk vervult, schrijft zich eigenschappen toe, die bij die rol horen. De 'deskundigheid' die bij die rol hoort, autoriteit, vertrouwen. Doordat leerlingen docenthandelingen uitvoeren met de bijbehorende verantwoordelijkheden en gevoelens, nemen ze bij zichzelf waar dat ze deze eigenschappen in enige mate bezitten. Doordat leerlingen zo'n rol vervullen ervaren ze dat ze zelf verantwoordelijk zijn voor het slagen van de onderneming; volbrengen ze de taak, dan schrijven zij het succes toe aan interne factoren: inspanning en vaardigheid. Hun zelfbeeld wordt

door dit attributieproces versterkt.

3 De kennisoverdracht tussen docent en leerling wordt gekenmerkt door een communicatie tussen twee ongelijke netwerken van inhoudelijke ideeën. De docent, de deskundige, heeft een semantisch netwerk dat meer concepten bevat, die onderling vaker verbonden zijn dan dat van de leerling. Ideeën zijn vaak meer gedifferentieerd, en hiërarchisch geordend. Door deze verschillen kijken leerling en docent verschillend tegen de (taalen tekst-)werkelijkheid aan. De verschillen tussen cognitieve netwerken zullen bij leerlingen onderling kleiner zijn. Het gevolg is dat leerlingen in hun onderlinge communicatie meer overeenkomstig betekenis hechten aan begrippen. Het betekent ook dat leerlingen elkaars beginsituatie (wat weet hij al, wat weet hij nog niet, wat begrijpt hij wel, wat begrijpt hij niet) beter kunnen schatten.

4 Als een leerling als docent optreedt, verwerkt hij de benodigde informatie of lesstof op een andere wijze dan wanneer hij als leerling die stof zou verwerken. Een leerling als docent heeft een ander leerdoel. Uit tekstverwerkingsstudies weten we dat studenten met verschillende leesdoelen of studiedoelen tot verschillende verwerkingen komen van de stof. Leerlingen die zich stof eigen maken om die later door te geven aan anderen, bouwen een andere informatiestructuur op dan leerlingen die veel minder actief de stof tot zich nemen, bijvoorbeeld door een doceerles te volgen.

Als ik deze vier verklaringen toepas op leerlingen-respons in stelonderwijs, in het bijzonder op de commentaartaak die ik hier opvat als een onderwijstaak, dan kom ik tot de volgende leereffecten.

1 Leerlingen zullen het commentaar (het onderwijs) op andere wijze accepteren dan wanneer zij commentaar van de docent op hun opstellen zouden krijgen.

2 Het uitvoeren van de commentaartaak geeft de leerling verantwoordelijkheid; het verrichten van die taak leidt ertoe dat de leerling succesbelevingen toeschrijft aan eigen kunnen en inzet. Het zelfvertrouwen neemt toe, een belangrijk element voor succesvolle taakuitvoering (gebrek aan zelfvertrouwen vormt een belangrijk bestanddeel van schrijfangst).

3 Leerlingen begrijpen beter wat leerlingen met hun commentaar bedoelen, omdat ze dezelfde taal spreken, omdat ze dezelfde betekenis aan criteria hechten, omdat ze dezelfde criteria belangrijk vinden, omdat hun werelden dichter bij elkaar liggen.

4 Door het uitvoeren van de commentaartaak verwerven de leerlingen actief criteria voor goede teksten: commentaar geven vereist een andere kennis van criteria, een andere theorie van een goede tekst, dan alleen commentaar krijgen.

Het magnifieke van leerlingenrespons bij stelonderwijs vind ik, dat leerlingen steeds van rol wisselen: ze zijn niet alleen lesnemer of lesgever, ze zijn steeds beide. Ze leren dus omdat ze van leerlingen leskrijgen en ze leren doordat ze als docent optreden. Er vindt steeds een wisselwerking plaats: wat geleerd wordt door het commentaar geven, wordt toegepast bij het commentaar ontvangen; wat leerlingen leren door het commentaar krijgen, passen ze later toe bij het commentaar geven.

Tot zover de theoretische grondslagen. Ik heb willen laten zien dat het gebruik van leerlingenrespons in het stelonderwijs vanuit twee invalshoeken bepleit kan worden. Als men schrijven ziet als een proces waarin reflectie een grote rol speelt, dan is het laten lezen van elkaars opstellen en het laten herschrijven van het eigen opstel een middel om die reflectieattitude en -vaardigheid te ontwikkelen. Ziet men dat leerlingen in belangrijke mate van het geven van commentaar kunnen leren, dan is dat een middel om leerlingen actief criteria voor goede teksten te laten verwerven,

die in het schrijf- en leesproces ook een rol zullen spelen.

### Hoe werkten we in de derde klas?<sup>2</sup>

Heel kort beschrijf ik hoe wij in vier derde klassen werkten. De cursus was ingedeeld in schrijf- 'weken' (een aansluitende periode van zes tot negen lessen), spreekweken (perioden van vier lessen) en leesweken (perioden van drie lessen). Naast het schrijven in de schrijfweken werd ook geschreven in de spreekweken (verslagen van trio-beurten – spreekbeurten door groepjes van drie –, verslagen van discussies, commentaren op spreekbeurtgedrag en discussiegedrag, verslagen van voorbereidingsactiviteiten) en in de leesweken (leesreacties in een leesdagboek, waarin ook buiten de leesweken geschreven werd). Dit artikel gaat over effecten van stelonderwijs: daarom besteed ik alleen aandacht aan de schrijfweken. Het eerste en ook het tweede kwartaal bevatten twee series 'schrijfweken'. In het laatste kwartaal was slechts tijd voor één schrijfweekperiode. Zo'n schrijfweek zag er zó uit. Leerlingen schreven gedurende twee lesuren een persuasief opstel, op basis van een aantal citaten (zoals de havo-opdracht) die zij een week tevoren hadden kunnen inzien. Daarna werden de opstellen, met zwarte balpen geschreven, in drievoud gekopieerd. De volgende les kreeg elke leerling drie verschillende opstellen, die in twee lesuren becommentarieerd moesten worden. Vaak moest ook buiten de lesuren aan deze taak gewerkt worden. Dat becommentariëren gebeurde in twee fasen. Eerst werd de leerlingen de gelegenheid geboden het opstel 'normaal' te lezen. Ze lazen het opstel snel, noteerden hun eerste indruk en scoorden twaalf attitude-achtige stellingen als: 'Ik ben niet overtuigd.' We noemden dit de reactiefase. Als leerlingen op alle drie de opstellen gereageerd hadden, begonnen ze aan de tweede fase, de commentaarfase. Daarin verdiepten ze zich in elk opstel aan de hand van 30 commentaarvragen. Ze scoorden de vragen, schreven toelichtingen op hun antwoorden en krasten, onderstreepten, plaatsten vraagtekens in de kopieën. Vervolgens kregen de schrijvers hun kopieën terug, met de commentaren en de reacties. Deze berg informatie werd eerst ordelijk samengevat, daarna schreven zij een commentaar op het ontvangen commentaar waarin de schrijvers hun keuze uit het commentaar expliciteerden en verantwoordden

en tenslotte stelde elke schrijver een herschrijfplan op: wat zou er gewijzigd moeten worden in de eerste versie? Als afronding van de schrijfweek werd dan een herschreven versie vervaardigd. Naast deze activiteiten die erop gericht waren een eerste versie te herschrijven, maakten leerlingen nog een aantal reflectie-oefeningen (wij noemden ze nadenkoefeningen). Na het schrijven van de eerste versie schreven leerlingen kort op wat zij van het eigen opstel vonden en hoe het tot stand was gekomen: hoe verliep het schrijfproces dit keer? Na het reageren op andermans opstellen en het commentaar geven op andermans opstellen schreven zij: 'Wat leerde ik van het lezen van andermans opstellen?' respectievelijk: 'Wat leerde ik van het commentaar geven op andermans opstellen?' Deze oefeningen waren er onder meer op gericht leerlingen in staat te stellen (lees)ervaringen manifest te maken, opdat deze gebruikt werden in het herschrijven van de eerste versie. Een drietal aanvullende opmerkingen tot slot van deze paragraaf.

#### 1 Wat deed de docent?

Hij hielp iedereen zoveel mogelijk. Na elke schrijfperiode controleerde hij de multomappen waarin al het materiaal geordend behoorde te zijn, op een wijze die vergelijkbaar is met wat Ten Brinke en Van de Veur beschreven in *Moer* 1984/4. Hij beoordeelde één opstel voor het rapport. Elke leerling koos uit de opstellen die hij schreef er één ter beoordeling door de docent.

#### 2 Gaven leerlingen goed commentaar?

Er werd anoniem (telefoonnummers, geboortedata van pa of ma etc.) becommentarieerd om leerlingen te leren zich op de tekst en het leesproces te concentreren. Vriend- en vijandschapjes speelden daardoor geen al te grote rol in het commentaarproces. Later begrepen leerlingen dat je met commentaar geen vriendjes onderuit haalt, maar vriendjes helpt. Want met commentaar kon een schrijver beter herschrijven.

Hiermee is meteen duidelijk gemaakt hoe belangrijk de herschrijffase in de hele periode is: commentaar geven was geen leukigheidje, geen meestertje spelen, maar leverde heel functionele informatie voor klasgenoten. Natuurlijk kwam het voor dat leerlingen terug kwamen bij ons met een multovelletje waarop maar heel weinig stond: de commentaargever had zich blijkbaar weinig moeite gegeven behoorlijke toelichtingen te schrijven. In dat geval kreeg de commentaargever via ons de opdracht het opstel nog eens, maar dan goed, te

becommentariëren, omdat anders een schrijver gedupeerd was.

3 Leerlingen becommentarieerden opstellen over hetzelfde onderwerp als waarover zij zelf zojuist een opstel hadden geschreven. Op die manier functioneerden de opstellen die zij lazen ook echt qua inhoud: zij lazen andere feiten, andere meningen, andere argumenten dan zij zelf in hun opstel schreven (zie ook de leereffecten in de volgende paragraaf). Bovendien konden zij nu met enige kennis van zaken de inhoud van de andere opstellen becommentariëren en suggesties daarover doen.

Hiermee hoop ik voldoende duidelijk gemaakt te hebben hoe de opstellers er bij ons uit zagen. In de volgende paragraaf wil ik inzicht geven in de mogelijke effecten van deze aanpak.

### Gerapporteerde leereffecten

Uit de leerverslagen van 81 leerlingen uit vier derde klassen die met leerlingenrespons werkten, analyseerden we drie fragmenten, namelijk de antwoorden op de vragen:

- 1 wat leerde ik door het lezen van andermans opstellen?
- 2 wat leerde ik door het becommentariëren van andere opstellen?
- 3 wat leerde ik door het commentaar op mijn opstellen?

Per vraag werden de proposities gescoord door twee onafhankelijk scorende doctoraalstudenten<sup>3</sup> die werkten volgens tevoren vastgestelde instructies. De overeenstemming tussen de scorers bedroeg gemiddeld 75 procent, dat wil zeggen dat driekwart van de proposities identiek werden gescoord. De resultaten van deze analyses worden in deze paragraaf gepresenteerd.

#### *Wat leerde ik door het lezen van andermans opstellen?*

Door lezen leer je schrijven!

120

schrijven ← ————— lezen  
(O, MOD, I, OF)

Je leert namelijk:

\* iets over het onderwerp (O): 27x

'Door de andere opstellen veranderde mijn mening over het onderwerp nogal eens; ik kwam er beter achter wat ik echt ervan vond, en dat kon

ik in mijn verbeterde versie gebruiken.'

'Ik zag dat er andere meningen over het onderwerp waren.'

\* Modellen van teksten (MOD): 45x

'Hoe ik het best publiekgericht kan schrijven: als een opstel van een ander me niet aanspreekt, weet ik hoe ik het niet moet doen.'

'Als je een opstel van een ander leest is dat een voorbeeld voor jou om jouw opstel nog beter te schrijven.'

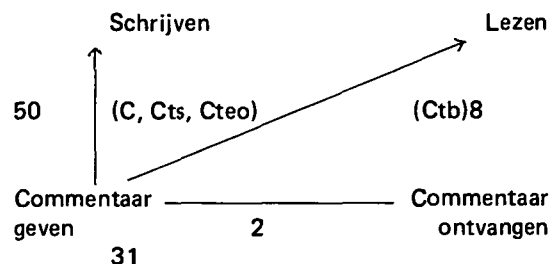
\* Ideeën (I), een restcategorie, die het midden laat tussen O en MOD: 31x

'Je krijgt nieuwe ideeën, je ziet hoe anderen het doen.'

\* Ontdekken van fouten (OF): 17x

'Ik kwam er vaak achter dat iets slecht was en dat ik zelf in mijn opstel ook zo iets had gedaan.'

*Wat leerde ik door het commentaar geven?*



Door het commentaar geven leerde ik schrijven!

Door het commentaar geven leerde ik lezen!

Door het commentaar geven leerde ik commentaar ontvangen!

Door het commentaar geven leerde ik commentaar geven!

Je leert namelijk:

Schrijven

\* Criteria (C): 17x

'Je leert dat je een duidelijke bronvermelding moet hebben, anders krijg je gauw de gedachte dat de schrijver maar wat uit zijn mouw schudt.'

\* Criteria, het toepassen daarvan in schrijfsituaties, dus voor, tijdens of na het produceren van tekst (Cts): 7x

'Door die vragenformulieren is er een idee gekomen hoe ik een stuk zakelijk kan inschatten, dat helpt bij het schrijven van iets, want dan zie je beter of je opstel goed of slecht is.'

\* Criteria, het toepassen daarvan op het eigen

opstel dat nog herschreven zal worden (Cteo): 18x

Ook: Ontdekken van fouten (OF): 4x

'Als je commentaar geeft, dan zie je fouten, dan pas, die je bij jezelf herkent.'

'Door commentaarvragen te beantwoorden kom je erop dat ik zelf er ook niet op gelet heb, en dat ik dat moet verbeteren.'

Lezen

\* Criteria, het toepassen daarvan in beschouwende situaties (Ctb): 8x

'Ik merk nu dat ik op een andere manier opstellen lees.'

'Ik kijk kritischer, als ik naar ballet ga bijvoorbeeld, dan blijf ik vaak nog kijken naar de les na mij, en dan kijk ik anders dan vroeger.'

Commentaar ontvangen

\* CO: 2x

'Door het commentaar geven, kun je beter omgaan met het commentaar dat jezelf krijgt, begrijp je het steeds beter.'

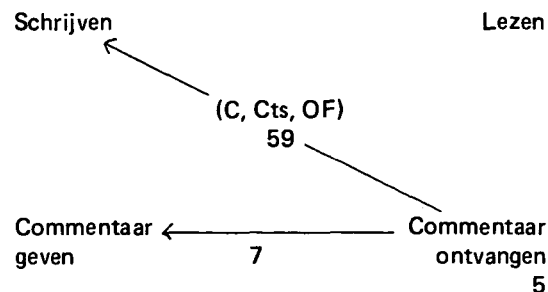
Commentaar geven<sup>4</sup>

\* CG: 31 x

'Ik heb geleerd dat ik rekening moet houden bij het commentaar geven dat ik het niet te cru moet doen, meer moet uitwerken.'

'Ik heb geleerd dat je een artikel zo eerlijk mogelijk moet becommentariëren, dan weten je klasgenoten waar ze aan toe zijn.'

*Wat leerde ik door het commentaar op mijn opstel?*



Door commentaar op je opstel leer je schrijven!

Door commentaar op je opstel leer je commentaar te verwerken!

Door commentaar op je opstel leer je commentaar te geven!

Je leert namelijk:

### Schrijven

\* Criteria (C): 10x

'Ik leerde de woorden begrijpen als structuur, publiekgerichtheid, doelgerichtheid.'

'Ik heb nu geleerd: tussentitels.'

\* Criteria, het toepassen daarvan in de eigen schrijfhandeling (Cts): 12x

'Ik heb gemerkt dat ik stap voor stap beter ben gaan schrijven aan de hand van de gekregen commentaren, de ene keer was mijn doelgerichtheid beter en de andere keer mijn taalgebruik, daar zaten op het laatst niet veel fouten meer in.'

\* Ontdekken van fouten (OF): 47x

'Je weet dan wat er goed of slecht is aan je opstel, dan kun je goed herschrijven.'

### Commentaar ontvangen

\* CO: 5x

'Ik leerde commentaar te ontvangen en te verwerken.'

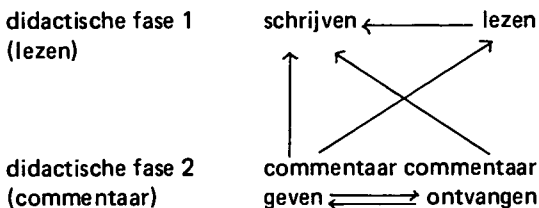
'Ik leerde erdoor niet gauw beledigd te zijn of zo als ik commentaar kreeg op mijn werk. Als je commentaar krijgt is dat eigenlijk goed bedoeld, want je kan dan door dat commentaar je werk herschrijven en je fouten verbeteren.'

### Commentaar geven

\* CG: 7x

'Ik heb geleerd commentaar te geven: als ik bepaalde dingen las in het commentaar, dacht ik: dat moet ik de volgende keer ook gebruiken.'

### Samenvattend schema



### Tot besluit

Het samenvattend schema laat zien dat er veel geleerd wordt, dat de verschillende lesactiviteiten effecten teweegbrengen op vaardigheden die in andere lesactiviteiten aan bod komen. Echter, het schema is niet adequaat in zoverre dit het gemeenschappelijke element in de vier lesactiviteiten maskeert. Daarvoor wil ik nogmaals de aandacht vestigen op het model van schrijfprocessen van Hayes en Flower. Het is het proces Lezen dat verandert door leerlingenrespons, onder invloed van een grotere kennis van criteria en aspecten van communicatie. Dit lezen wordt toegepast op andermans teksten, op eigen teksten en tijdens het produceren van eigen teksten. Leerlingen bouwen door leerlingenrespons een theorie op van een goede tekst. Dit is mijns inziens een belangrijke leerwinst van een steldidactiek op basis van leerlingenrespons. Het paradoxale is echter dat leerlingen niet alleen normen voor goede teksten ontwikkelen, maar tegelijkertijd inzien, dat één theorie niet bestaat: 27 leerlingen, een derde van het totaal, gaven aan in hun leerverslag dat zij inzagen dat veel oplossingen voor één en dezelfde schrijfprobleemsituatie aanvaardbaar zijn en dat verschillende reacties op één en dezelfde tekst valide zijn ('Ik heb gezien dat je op veel manieren over dat onderwerp kan schrijven'; 'Ik zag dat er heel verschillende meningen over mijn opstel waren'). Het is met deze constatering dat ik deze bijdrage wil besluiten. Schrijfonderwijs is niet gebaat met kookboekrecepten, met 'doe het zo'-adviezen, maar veeleer met wat Van Parreren (z.j.) banend onderwijs noemt waarin leerlingen zelf oplossingen voor problemen zoeken, uitvoeren en evalueren.

### Noten

- 1 De leerlingen kregen les van Wilma Groeneweg, Tom Weyers en de auteur.
- 2 Begin 1985 is het leerlingenmateriaal gereed. Geïnteresseerden kunnen contact opnemen met Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek, tel. 020 - 229471.
- 3 Met dank aan Esther van de Ende en Piet Kooyman.
- 4 Merk op dat uit de twee uitspraken die volgen, blijkt dat juist dat Commentaar geven op elkaars teksten *aan elkaar* als een natuurlijke communicatieve situatie wordt ervaren: in deze fase vindt wel de meest publiekgerichte activiteit plaats!



## Literatuur

- Bochardt, I. *Het analyseren van hardop-schrijfprotocollen. Achtergronden en instructie* Project-publikatie 3 van ZWO-project Onderzoek naar effecten van beoordeling door medeleerlingen op aspecten van de stelsvaardigheid. Amsterdam, SCO, 1984
- Bochardt, I. 'Het schrijfproces: cognitief psychologisch onderzoek van Flower en Hayes' in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 6 (1984), 1, 23-42 (1984a)
- Bochardt, I. & G. Rijlaarsdam *Reageren op elkaars opstellen* Een onderzoek naar de bruikbaarheid van een didactisch beoordelingsinstrument. Project-publikatie 2 van ZWO-project Onderzoek naar effecten van beoordeling door medeleerlingen op aspecten van de stelsvaardigheid. Amsterdam, SCO, 1984
- Cate, Th. J. ten, Th. J. M. Tromp & M. G. Cornwall *De student als docent* Utrecht 1984 (Aula 814)
- Hayes, J.R. & L. Flower 'Identifying the organization of writing processes' in: L.W. Gregg & E.R. Steinberg (eds.) *Cognitive processes in writing* Hillsdale, N.J., 1980
- Jansen, F. & A. Scheringa *Doel- en publiekgerichte opstellen* Verslag van een literatuurstudie naar kenmerken van doel- en publiekgerichte persuasieve teksten. Project-publikatie 5 van ZWO-project Onderzoek naar effecten van beoordeling door medeleerlingen op aspecten van de stelsvaardigheid. Amsterdam, SCO, 1984
- Parreren, C.F. van & J. Peeck *Informatie over leren en onderwijzen* Leerpsychologie en onderwijs 1, 3e gew. druk. Groningen, z.j.
- Rijlaarsdam, G. *Audience-oriented writing and peer evaluation* Paper presented at the CCC-Conference March 1983. SCO-cahier 19. Amsterdam 1983
- Rijlaarsdam, G. *Leerlingenrespons: een kansrijke didactiek van het stellen* Een verslag van een literatuuronderzoek naar de effecten van leerlingenrespons (peer evaluation) op stelsvaardigheid. Amsterdam, SCO, 1984
- Rijlaarsdam, G., W. Groeneweg & T. Weyers 'Een didactiek voor het ontwikkelen van communicatief inzicht: reageren op elkaars opstellen' in: *Levende Talen* nr 387, themanummer Communicatief Taalonderwijs, dec. 1983, 622-625
- Rijlaarsdam, G. & H. Wesdorp *Het beoordelen van taalvaardigheid in het onderwijs* Nederlandse onderzoeksresultaten op het gebied van het meten van de schrijf-, spreek-, lees- en luistervaardigheid. Amsterdam, SCO, 1984
- Sarbin, T.R. 'Cross-Age Tutoring and Social Identity' in: V.L. Allan (ed.) *Children as Teachers. Theory and Research* New York 1976, 27-40
- Sarbin, T.R. & V.L. Allan 'Role Theory' in: G. Lindzey & E. Aronson (eds.) *Handbook of social psychology* Vol. 1. Reading 1968, 488-567
- Triesscheijn, B., I. Bochardt & G. Rijlaarsdam *Wat vind je van mijn opstel? Leerlingen becommentariëren elkaars opstellen: praktijkervaringen van leerlingen en leraren* Project-publikatie 1 van ZWO-project Onderzoek naar effecten van beoordeling door medeleerlingen op aspecten van de stelsvaardigheid. Amsterdam, SCO, 1984
- Wesdorp, H. & G. Rijlaarsdam *Onderzoek naar effecten van beoordeling door medeleerlingen op aspecten van de stelsvaardigheid* Amsterdam, SCO, 1982